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

LEONARDO RODRIGUES SAMPAIO

O Desenvolvimento da Justiça Distributiva em Crianças

Recife
2004

LEONARDO RODRIGUES SAMPAIO

O Desenvolvimento da Justiça Distributiva em Crianças

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva

Orientador: Prof. Dr. Antônio Roazzi (UFPE)
Co-orientadora: Prof[a]. Dr [a]. Cleonice P. dos Santos Camino (UFPB)

Recife
2004

Sampaio, Leonardo Rodrigues
O desenvolvimento da justiça distributiva em crianças / Leonardo Rodrigues Sampaio. – Recife : O Autor, 2004.
104 folhas: il., tab., gráf. quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva, 2004.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Psicologia cognitiva – Cognições sociais. 2. Crianças – Desenvolvimento da moralidade – Conceito de justiça. 3. Justiça distributiva – Utilização de princípios. I. Título.

159.922	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
155.418	**CDD (20.ed.)**	**BC2004-397**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Leonardo Rodrigues Sampaio

O Desenvolvimento da Justiça Distributiva em Crianças.

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

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2004

Banca Examinadora

Prof. Dr.: Antonio Roazzi
Instituição: U.F.PE Assinatura: _____

Profa. Dra.: Mª do Rosário de Fátima de Carvalho
Instituição: U.F.RN Assinatura: _____

Profa. Dra. Mª da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE Assinatura: _____

Dedicatória

À professora Cleonice Camino, a qual sempre se mostrou disposta a ouvir e a ensinar, mesmo em momentos difíceis, dando inúmeras lições de competência, responsabilidade e seriedade. Tal comprometimento não deriva simplesmente do senso de obrigação, mas, acima de tudo, do amor que ela tem por tudo o que faz.

Agradecimentos

Ao meu bom Deus, que me deu a inspiração e me fez descobrir a vocação.

Aos meus pais que me deram todas as oportunidades de desenvolver aquilo que me foi oferecido por Deus.

À Daniele, por estar sempre ao meu lado e por me apoiar nos momentos necessários.

Ao professor Antonio Roazzi e à professora Terezinha Nunes, cujas discussões acerca de uma pesquisa piloto deram importantes subsídios para a realização desse estudo.

Aos alunos e funcionários das Escolas Santo Onofre e Carmela Veloso, sem os quais teria sido impossível a realização deste trabalho.

(...) há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão externa... toda relação na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

JEAN PIAGET

RESUMO

SAMPAIO, L. R. **O Desenvolvimento da Justiça Distributiva em Crianças.** 2004. Dissertação (Mestrado). Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar os tipos de princípios de justiça distributiva utilizados por crianças de diferentes idades. Além deste objetivo geral, pleiteava-se também verificar a influência de variáveis como o sexo e a idade, na escolha do tipo de princípio de justiça que justificasse o raciocínio utilizado pelas crianças durante a distribuição.

Foram participantes deste estudo 120 crianças, com idades variando entre 5 e 10 anos, de ambos os sexos. Suas concepções sobre justiça distributiva foram avaliadas através de um dilema constituído por quatro histórias, nas quais dois personagens (CA e CV) tinham que decidir dar ou não mais blocos de brinquedo a um personagem que chegava atrasado à escola (CR ou CL). As quatro histórias utilizadas foram: (A) o CR pedia educadamente mais blocos; (B) o CL era mais novo que os outros dois; (C) o CR gritava com os outros dois e bagunçava a brincadeira deles; por fim, na história (D), se solicitava que as crianças dividissem todos os brinquedos entre o CV, o CA e o CR, que haviam chegado à escola ao mesmo instante.

A análise dos resultados mostra que, de uma maneira geral, o modelo teórico proposto por Piaget (1932) foi corroborado, pois tendências ao igualitarismo absoluto foram identificadas, sobretudo, entre crianças de 5 a 6 anos, enquanto que a utilização de julgamentos eqüitativos tornou-se cada vez maior, à medida que se avançou nas faixas etárias. Observou-se ainda que as informações contextuais influenciaram os julgamentos das crianças mais velhas, de maneira que elas consideraram, mais do que as crianças mais novas, o comportamento do personagem atrasado como fator relevante na hora de fazer a divisão dos brinquedos. Outros resultados apontam para a confirmação de que os julgamentos infantis sobre justiça distributiva podem ser bem mais complexos do que Kohlberg sugeriu, assim como foi apontado por Damon. Neste sentido, observou-se que julgamentos que levam em consideração a importância da cooperação e do respeito mútuo – os quais, segundo Kohlberg, seriam esperados somente em idades avançadas – puderam ser identificados mesmo em crianças de 5 a 6 anos. Não se identificou influência significativa do sexo sobre a escolha de princípios distributivos. Por fim, julga-se que apesar de terem sido identificadas tendências de evolução nos raciocínios sobre justiça distributiva, os resultados desse estudo são insuficientes para que se possa falar em estágios de desenvolvimento propriamente ditos.

Palavras-chave: justiça distributiva; desenvolvimento; igualdade; eqüidade.

ABSTRACT

SAMPAIO, L. R. **The Development of Distributive Justice in Children.** 2004. Dissertation (Master Degree). Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

The main aim of this research was to investigate the kinds of distributive justice principles used by children at different ages. Besides this main aim, it was pleaded too verify the influence of sex and age, in choose of the kind of justice principle that justify the reason used by the child during the distribution.

Were participants of this study 120 children, at ages varying over 5 and 10 years, both sexes. Theirs conceptions about distributive justice were evaluated with a dilemma constituted by four histories, in which two characters (CV and CA) had to decide give or not give more toy blocks to a character that arrived late at school (CR or CL). The four histories used were: (A) CR asked politely more blocks; (B) CL was youngest than the others characters; (C) CR screamed to the others and disturbed their play; finally, in the history (D) it was asked the children shared all the toys among CV, CA and CR that were arrived in the school at the same moment.

The analyze shows, in a over view, that the piagetian theorist model was corroborated, because tendencies to absolute equality were identifies, over all among children at age of 5 and 6 years, while the utilization of equity judgments become bigger every time that it was advanced in the age. Despite the comparison among the age groups doesn't carry to statistics confirmations, the inner analyzes of each group indicate the existence of an evolutive tendency. It was observed too that the contextual information influenced the judgments of the older children, in a manner that they considered, more than the youngest children, the behavior of the later character like a relevant factor at time to do the divide of the toys. Other results point to confirmation that the childish judgments about distributive justice can be much more complex than Kohlberg suggested, like Damon pointed it. In this sense, it was observed the judgments that consider the importance of cooperation and mutual respect – which, according to Kohlberg, would be waited only at advanced ages – could be identified even in children 5 and 6 years old. It didn't identify significant influence of the sex in choose of distributive principles. To finish, it judges that although it were identified tendencies of evolution in the reasons about distributive justice, the results of this study are insufficient to it can talk about characteristics stages of development.

Keywords: distributive justice; development; equality; equity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Desenvolvimento da justiça, ao longo dos seis estágios de Desenvolvimento Moral 32
Quadro 2: Breve descrição dos níveis iniciais de justiça positiva 37
Gráfico 1: Quantidades de blocos dadas aos três personagens 73
Gráfico 2: Freqüência das justificativas para realizar uma divisão igualitária 83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Freqüências das respostas “sim e “não” emitidas por meninos e meninas 70
Tabela 2: Freqüências das respostas “sim e “não” emitidas por cada faixa etária..... 71
Tabela 3: Quantidades médias de blocos distribuídas por cada faixa etária..... 74
Tabela 4: Justificativas para dar mais blocos ao personagem atrasado na História A..... 79
Tabela 5: Justificativas para dar mais blocos ao personagem atrasado na História B..... 80
Tabela 6: Justificativas para dar mais blocos ao personagem atrasado na História C 80
Tabela 7: Justificativas para não dar mais blocos ao personagem atrasado na História A81
Tabela 8: Justificativas para não dar mais blocos ao personagem atrasado na História B81
Tabela 9: Justificativas para não dar mais blocos ao personagem atrasado na História C82

Sumário

1. Introdução 12
2. Piaget: o desenvolvimento da moralidade e da justiça 19
2.1. O desenvolvimento da concepção de justiça 23
3. A teoria de Kohlberg 29
4. Damon: níveis de justiça positiva e autoridade parental 35
5. Princípios de justiça distributiva: trabalhos empíricos
5.1. Sexo, idade e comportamento de eqüidade 42
5.2. Desenvolvimento da justiça distributiva em crianças 44
5.3. Influências contextuais nos julgamentos sobre justiça distributiva 46
5.4. Influência da manipulação experimental sobre a justiça distributiva 48
5.5. Relações entre justiça distributiva e normas sociais 53
5.6. Influências culturais na utilização de princípios de justiça distributiva 55
5.7. Comentários finais 61
6. Método
6.1. Participantes 64
6.2. Instrumento 64
6.3. Procedimentos 66
7. Resultados 69
7.1. Respostas “sim” e “não”: histórias A, B e C 69
7.2. Respostas “sim” e “não”: História D 71
7.3. Quantidades de blocos distribuídas 72
7.4. Categorização das respostas 74
7.4.1. Porque o cachorro deveria receber mais blocos 75
7.4.2.Porque o cachorro atrasado não deveria receber mais blocos 77
7.4.3. Porque a divisão deve ou não deve ser igualitária (história D) 77
7.5. Freqüências das justificativas
7.5.1. Porque dar mais blocos ao personagem atrasado 78
7.5.2. Porque não dar mais blocos ao personagem atrasado 81
7.5.3. Porque a divisão deve ser igualitária 82
8. Discussão 84
9. Considerações finais 91

Referências 94

Anexos

Anexo A: Roteiro de entrevista utilizado para contar as quatro histórias 98

Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido 103

1. Introdução

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar os tipos de princípios de justiça distributiva utilizados por crianças de 5 a 10 anos de idade, através da utilização de uma situação hipotética, que envolvia a divisão de brinquedos entre os personagens de uma história. Além deste objetivo, procurava-se verificar a influência de variáveis como o sexo e a idade na escolha do tipo de princípio de justiça que justificasse o raciocínio utilizado pela criança durante a distribuição. A proposta de trabalho deste estudo situa-se no ramo de pesquisas que investiga o Desenvolvimento Sócio-Moral, mais especificamente na área que aborda a utilização de princípios de justiça distributiva feita por crianças.

No que se refere à justiça distributiva, Dell'Aglio e Hutz (2001) afirmam que a mesma pode ser estudada a partir de dois tipos de perspectivas: a unidimensional, como a Teoria da Eqüidade de Adams, que propõe que as pessoas distribuem bens e recompensas de acordo com sua percepção sobre as contribuições de cada membro do grupo (princípio da eqüidade), ou a partir de abordagens multidimensionais, que sugerem a co-existência de diversos princípios de justiça distributiva, cada um podendo ser igualmente justo a depender das particularidades de cada situação. Neste caso, eqüidade, igualdade e necessidade seriam os principais tipos de princípios utilizados na vida social. O princípio da eqüidade afirma que uma divisão justa é aquela que assegura a proporcionalidade entre a distribuição e os esforços ou a produtividade de cada pessoa envolvida na situação de distribuição. Já o princípio da igualdade rege que todas as pessoas têm os mesmos direitos devendo, portanto, receber quantidades iguais de bens ou recursos. Por fim, o princípio da necessidade afirma que indivíduos em situação de desvantagem têm direito a receber mais bens do que pessoas que possuem boas condições de vida.

A teoria da Eqüidade de Adams (ou Teoria da equiparação/equilíbrio) baseia-se no princípio da comparação social e defende que a força do desejo de trabalhar de uma pessoa

depende das comparações com os esforços de outras pessoas. Para Adams (1965, citado por Muchinsky, 1994), a pessoa estabelece uma relação entre as suas entradas (*inputs*) e as suas saídas (*outputs*), sendo consideradas como entradas a inteligência, a experiência, as habilidades, o nível de esforço, saúde, etc, e, como saídas, o salário, as condições de trabalho, os benefícios advindos do tempo etc. Segundo a Teoria da Eqüidade, as pessoas estão constantemente comparando as entradas e saídas dos outros com as suas próprias entradas e saídas. Se o número de entradas for o mesmo e as saídas forem diferentes, se estabelece um sentimento de injustiça. Este sentimento motivará os indivíduos a se engajarem em comportamentos que buscam estabelecer a eqüidade (equilíbrio entre *inputs* e *outputs*), a qual terá como objetivo reduzir a injustiça (Muchinsky, 1994).

Entre os autores que se situam na perspectiva multidimensional, cita-se Deutsch. Segundo Soares (1996), Deutsch estudou amplamente os três princípios citados e chegou à conclusão que o tipo e a natureza das relações sociais estabelecidas em países ocidentais é responsável pela predileção pelo princípio da eqüidade. Neste mesmo sentido, Deutsch (1985, citado por Soares, 1996) afirma que em sociedades nas quais o desenvolvimento econômico e a produtividade são objetivos primordiais, a eqüidade é considerada o princípio mais justo. Em contrapartida, em sociedades cooperativas, cujos interesses estão voltados para a manutenção da harmonia do grupo, o princípio dominante será a igualdade. Por fim, em sociedades cooperativas, nas quais o desenvolvimento individual e a promoção do bem-estar geral são colocados como metas principais, haverá a predileção pelo princípio da necessidade.

Outros teóricos da perspectiva multidimensional tentam explicar a predileção por alguns princípios em detrimento de outros por meio de questões afetivas ou genealógicas. Crisp (2003), por exemplo, julga que o sentimento de justiça surge a partir de duas tendências naturais do homem: uma que vai em direção à auto-defesa (consideração por si mesmo) e a outra que vai em direção à simpatia pelos outros (consideração pelos outros). Este autor

sugere que, além dos princípios da eqüidade, igualdade e necessidade, as ações morais seriam guiadas pelo princípio da compaixão, o qual consiste em considerar justa a divisão na qual são favorecidos as pessoas ou seres com os quais o distribuidor mais se solidariza (sente compaixão). Neste sentido, Crisp explica que a compaixão, enquanto princípio, fornece um componente motivacional que leva os indivíduos a tentarem fazer distribuições igualitárias e a rejeitar distribuições não-igualitárias, por considerar as últimas como sendo injustas.

Um outro autor que tenta explicar as questões de justiça distributiva por meio de fatores emocionais, sobretudo a empatia, é Hoffman (1987). Para ele, os princípios de eqüidade e necessidade podem ser ativados quando alguém empatiza com uma pessoa que está em desvantagem, o que faz com que a questão da justiça distributiva se transforme, em parte, em uma questão de cuidado. Assim, a pessoa pensa nas conseqüências que ocorrerão ao outro e no quanto ela pode ajudá-lo ou prejudicá-lo, dependendo do sistema de distribuição que for utilizado.

Neste sentido, Hoffman (1987) sugere que, provavelmente, quando alguém avalia a utilização de princípios de distribuição pode levar em consideração tanto sua situação particular quanto à dos outros. Assim, pessoas egoístas tenderão a utilizar o princípio da eqüidade, se forem grandes produtoras, e o princípio da necessidade ou igualdade, se forem produtores medíocres. Por outro lado, pessoas altamente empáticas podem optar pela utilização da igualdade ou da necessidade, mesmo quando elas são altamente produtivas.

A perspectiva piagetiana também é multidimensional, uma vez que, para Piaget (1932), a análise sobre o desenvolvimento do conceito de justiça passa, principalmente, por duas dimensões distintas: a primeira refere-se à justiça retributiva, que corresponde à noção de que a justiça deve ser avaliada a partir das relações estabelecidas entre atos e punições, enquanto que a segunda, diz respeito à justiça distributiva, que corresponde à noção de que o conceito de justiça está diretamente ligado à repartição de bens ou recompensas entre as

pessoas. Em ambas as dimensões ocorrem evoluções à medida que o sujeito se desvencilha dos efeitos da coação adulta.

Na justiça retributiva, a criança parte de uma noção de justiça baseada na punição expiatória para uma que se baseia na punição por reciprocidade. Na justiça distributiva, inicialmente, ocorre a predominância de uma noção de distribuição regida por normas impostas de fora. Em seguida, prevalece um igualitarismo absoluto e, por fim, a justiça distributiva passa a ser regida por princípios eqüitativos. É importante lembrar que a concepção de Piaget sobre a eqüidade difere-se da concepção dos autores anteriormente citados, pois, para Piaget, este princípio diz respeito a um julgamento que leva em consideração as condições particulares dos sujeitos envolvidos no processo de distribuição e não só seu nível de produtividade ou de esforço.

Piaget difere-se de Hoffman (1987) e Crisp (2003) porque considera que a capacidade de avaliar situações e contratos sociais depende, sobretudo, de fatores cognitivos como a descentração, que faz com que o indivíduo torne-se capaz de adotar e avaliar a perspectiva de outras pessoas. Assim, ele julga que há uma forte influência do desenvolvimento cognitivo geral sobre o desenvolvimento moral. Neste sentido, para Piaget (1932), a justiça distributiva evolui, gradualmente, à medida que ocorrem avanços na idade e na cognição. Portanto, crianças de diferentes faixas etárias utilizam diferentes princípios de justiça, de maneira que as mais novas tendem a respeitar determinações feitas por figuras de autoridade, julgando-as como justas, enquanto que as mais velhas conseguem julgar sozinhas, além de avaliar a situação particular de cada pessoa envolvida na situação. Este é um dos fatores que mais diferencia Piaget dos autores anteriormente citados: ele foi o primeiro pesquisador a estudar como os raciocínios infantis sobre justiça distributiva evoluem à medida que a criança torna-se mais velha.

Um outro pesquisador de grande importância dentro da perspectiva multidimensional é Lawrence Kohlberg. Kohlberg (1976), utilizou os trabalhos de Piaget sobre desenvolvimento moral como ponto de partida para a construção de sua teoria. Assim como Piaget, ele propõe que a moralidade está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo geral, sendo que o desenvolvimento moral é visto como o amadurecimento do sentido de justiça. As questões de justiça constituem o aspecto central da teoria de Kohlberg. Na realidade, para este autor, a justiça é o valor mais importante de uma sociedade e a essência da moralidade.

Para Kohlberg (citado por Colby & Kohlberg, 1987), semelhantemente a Piaget, quanto mais o sujeito descentra-se – avança nos estágios de *role-taking* e de tomada de perspectiva do outro – mais acurados vão se tornando os seus julgamentos morais. No que se refere aos raciocínios sobre justiça distributiva, estes evoluem de um ponto no qual predomina o respeito absoluto pela autoridade, para um estágio final no qual o sujeito considera que justas são as distribuições baseadas no respeito por valores humanos universais.

Ainda dentro da perspectiva multidimensional, Damon (1977, 1980) iniciou uma série de trabalhos que procuravam investigar como crianças raciocinavam sobre questões de justiça distributiva e a forma como estas noções evoluíam à medida que elas tornavam-se mais velhas. Damon também estava interessado em saber como as crianças entendiam as relações entre elas e as figuras de autoridade. Com base nas suas pesquisas, este autor propõe que crianças já a partir do 3 anos de idade são capazes de apresentar argumentos morais e de utilizar princípios distributivos mais complexos do que os que foram sugeridos por Piaget e Kohlberg. Neste sentido, a teoria de Damon apresenta-se como uma espécie de investigação mais acurada dos domínios morais da anomia, heteronomia e autonomia. Os resultados de seus trabalhos levaram-no a criar sub-níveis de desenvolvimento, que representam a evolução do raciocínio moral infantil sobre justiça positiva e sobre autoridade parental

As teorias de Piaget, Kohlberg e Damon fundamentarão este trabalho. Esta escolha justifica-se pelo fato de que as teorias desses autores sugerem que a dimensão da justiça distributiva engloba toda situação na qual alguém acessa princípios morais para determinar o sistema de distribuição mais adequado a ser utilizado em um determinado contexto. Outro ponto a ser ressaltado é que as teorias desses três autores são mais abrangentes e operacionais que as teorias unidimensionais, por proporem a existência de diversos princípios de justiça distributiva – que podem variar de situação para situação – e por considerarem a influência de outras variáveis, principalmente a cognição e a tomada de perspectiva do outro, na escolha de um destes princípios. Por fim, considera-se importante adotar o enfoque teórico desses autores nesta pesquisa, porque eles consideram que a dimensão da justiça distributiva passa por um processo de desenvolvimento, à medida que as crianças se tornam mais velhas e mais cognitivamente evoluídas.

Tendo em vista que, de acordo com o que Piaget (1932) postulou, a investigação da moralidade infantil pode conduzir a um estudo mais acurado do raciocínio moral nos adultos e que, neste sentido, estudos nessa área podem ajudar na compreensão dos mecanismos cognitivos relacionados ao conhecimento sócio-moral, mais especificamente sobre as concepções relacionadas à distribuição e à justiça, é que o presente estudo encontra suas justificativas.

Para atingir o objetivo principal proposto anteriormente, o presente trabalho será estruturado da seguinte forma: além desta introdução, nos próximos três capítulos serão feitas revisões das teorias de Piaget (no que se refere à moralidade e o desenvolvimento das concepções infantis sobre justiça distributiva), Kohlberg (desenvolvimento do senso de justiça) e Damon (níveis de justiça distributiva e autoridade parental). O quinto capítulo destina-se à apresentação de estudos empíricos sobre a justiça distributiva, que guardam alguma relação com esta pesquisa. O sexto capítulo será consagrado ao método de pesquisa

que foi utilizado na presente investigação. O sétimo capítulo tratará da apresentação dos resultados e, por fim, o oitavo da discussão dos resultados obtidos. Serão apresentados ainda alguns comentários finais, na última parte deste trabalho (Capítulo 9).

2. Piaget: o desenvolvimento da moralidade e da justiça

Piaget aborda a questão do desenvolvimento moral em seu livro *O Julgamento Moral na Criança* (1932/1980), enfatizando principalmente o estudo do juízo moral em detrimento dos comportamentos morais das crianças. Dentre outros aspectos, Piaget procurou investigar a maneira pela qual as crianças concebiam suas relações com as regras no jogo social. Outras dimensões abordadas no seu estudo foram o julgamento moral propriamente dito e as diferentes noções infantis sobre justiça (como as crianças julgavam as relações criança-criança e criança-adulto).

No que diz respeito ao estudo das regras, Piaget (1932/1980, p.23) postula que "toda moral consiste num sistema de regras e que a investigação desta moral, passa por uma análise do respeito que os indivíduos possuem pelas mesmas". Com a finalidade de responder a duas questões principais – *(1) Como os indivíduos se adaptam pouco a pouco às regras?* e, *(2) Que consciência tomam das regras?* – ele utilizou uma metodologia que consistia em convidar as crianças a jogar com ele (que fingia desconhecer o jogo) e, na medida em que o jogo prosseguia, ir fazendo questionamentos sobre a utilização e a variação das regras.

Com base nos resultados, Piaget (1932) sugere que a prática das regras do jogo nas crianças segue uma seqüência de quatro estágios sucessivos, que podem ser resumidos da seguinte maneira: **1) Estágio motor e individual:** no qual ocorrem simplesmente manipulações físicas dos objetos, de acordo com desejos e hábitos motores; **2) Jogo egocêntrico:** surgimento da imitação solitária dos comportamentos de jogo das crianças mais velhas, não havendo qualquer tipo de codificação de regras; **3) Estágio da cooperação nascente:** apesar de já haver um jogo coletivo no qual existe controle mútuo e unificação das regras, ainda ocorre um número considerável de variações no que se refere às regras gerais do jogo; **4) Estágio da codificação das regras:** nesse estágio as partidas passam a ser regulamentadas em seus detalhes e há o compartilhamento de um código geral de regras.

No que diz respeito à consciência infantil sobre as regras do jogo, Piaget (1932) sugere que a mesma evolui ao longo de três estágios: **1) Estágio das** r**egras motoras:** no qual não se observa a existência de nenhum tipo de consciência sobre regra social, uma vez que há o predomínio das manipulações puramente motoras e individuais; **2) Intangibilidade das regras:** nesse estágio predomina a crença de que as regras são imutáveis e sagradas, de origem adulta e de essência eterna; **3) Consentimento mútuo:** por fim, a regra é concebida como uma lei determinada pelo consenso geral. Segundo Piaget, estes estágios nem se apresentam de forma hierarquizada e nem têm um desenvolvimento linear.

A partir das conclusões tiradas de suas investigações sobre as regras do jogo, Piaget (1932/1980, p.140) introduz a idéia de respeito unilateral e de respeito mútuo, sugerindo que: "o primeiro impõe crenças ou regras já prontas, para que as mesmas sejam adotadas em sua totalidade, enquanto que o segundo propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral". O respeito unilateral, característico da moral heterônoma, resultaria ao mesmo tempo da coação adulta e do egocentrismo natural das crianças menores, enquanto que o respeito mútuo, característico da moral autônoma, seria uma conseqüência do pensamento reversível das crianças mais maduras.

Outra característica da moral heterônoma seria o realismo moral, que nasce também como um produto da coação adulta e do egocentrismo infantil e que faz com que a criança considere os deveres e os valores subsistentes em si mesmos. Em outras palavras, para as crianças mais novas é bom todo ato que esteja de acordo com a obrigação e, inversamente, mau tudo aquilo que diga respeito à infração de regras ou ao não cumprimento de deveres impostos externamente.

Com o objetivo de analisar como evolui o julgamento moral na infância, Piaget (1932) investigou as responsabilidades objetiva e subjetiva em crianças de 5 a 11 anos de idade. Para

tanto, ele contou pares de histórias nas quais um personagem bem intencionado, por desajeitamento, causava um grande prejuízo, enquanto que um personagem mal intencionado, que queria prejudicar alguém ou desobedecer a uma ordem, causava pequenos prejuízos. Nos resultados, ele verificou que as crianças pequenas tendiam a julgar como mais culpado o personagem sem má intenção, apenas pelo fato dele ter causado grande prejuízo, o que caracterizaria a responsabilidade objetiva. No entanto, após os 10 anos de idade, prevaleciam os julgamentos que levavam em consideração mais as intenções em jogo do que o prejuízo.

Um outro aspecto do julgamento moral infantil investigado por Piaget (1932) refere-se às concepções que as crianças têm sobre a mentira. Para investigar tal questão ele pedia às crianças que dissessem o que era uma mentira, contava pequenas histórias e perguntava se os personagens destas haviam mentido. Com base nos resultados, ele observou que diferentes tipos de definição sobre o que era uma mentira iam surgindo, à medida que a coação adulta e o egocentrismo infantil diminuíam: julgamentos ligados ao realismo objetivo diminuíam, ao passo que considerações sobre intencionalidade tornavam-se cada vez mais freqüentes.

Por volta dos 5 anos de idade, as crianças já eram capazes de reconhecer uma mentira, porém, quando se pedia uma definição a elas, verificava-se que a mesma era puramente realista, estando mais relacionada ao grau de severidade da punição com a qual esta se encontrava associada, do que com o ato em si. Nesta fase as crianças afirmavam, por exemplo, que uma mentira “era algo feio” ou “uma coisa que não deveria ser dita”. O segundo tipo de definição dado pelas crianças surgia por volta dos 8 anos e dizia respeito a uma afirmação que não estaria de acordo com a realidade. Apesar disso, nessa idade, a criança ainda considerava que, independente da intencionalidade, toda afirmação falsa era uma mentira. Por fim, o terceiro tipo de definição dado pelas crianças era a de que se mentia quando alguém afirmava, intencionalmente, o que não era verdade. Tal definição surgia por volta dos 10 ou 11 anos de idade.

As mudanças nas concepções infantis sobre a mentira, mais uma vez, são ilustrativas do desenvolvimento moral infantil, o qual parte da heteronomia pura para a autonomia: inicialmente as mentiras são consideradas vilãs porque Deus ou os adultos as proíbem e punem os mentirosos (respeito unilateral). Posteriormente, as mentiras tornam-se erradas porque se opõem à confiança e ao respeito mútuo.

Fazendo uma análise acerca da dicotomia entre o pensamento moral efetivo (experiência prática, tomadas de decisão, julgamentos feitos a partir de experiências reais e concretas etc.) e o pensamento moral teórico ou verbal (que se refere aos julgamentos feitos sobre situações hipotéticas, como as utilizadas em suas pesquisas), Piaget (1932/1980, p.140) comenta que “a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita”. Dessa maneira, os dados coletados a partir de suas entrevistas com as crianças corresponderiam, em certa medida, a fatos morais reais. Em outras palavras, é provável que se os acontecimentos narrados por Piaget fossem mesmo realidade, as crianças tenderiam a se comportar da mesma maneira que elas afirmaram ser mais adequado, quando as histórias eram apenas fictícias.

Por fim, é importante ressaltar o que Piaget (1932) afirma sobre o desenvolvimento moral e sobre a evolução das sociedades humanas. Para este autor, um modelo bastante similar ao observado no desenvolvimento de crianças e adolescentes – o qual evolui do pensamento heterônomo para o autônomo – pode ser constatado na evolução das sociedades, principalmente no que se refere às considerações sobre o respeito e a obrigatoriedade. Assim, Piaget sugere que nas primeiras teocracias gerontocráticas prevalecia o respeito absoluto pelas antigas tradições e pelos dogmas religiosos, enquanto que nas atuais democracias igualitárias predominam os acordos de cooperação e de respeito mútuo. Segundo Piaget, a evolução de modelos sociais nos quais prevalecia um tipo de moral heterônoma (regida pelo respeito unilateral e pela obrigatoriedade), para os modelos mais atuais (que funcionam com base na

autonomia moral) é que teria possibilitado a emancipação de uma geração humana sobre a outra e favorecido o desenvolvimento moral nas crianças e adolescentes, assim como é descrito em sua teoria sobre a moralidade.

2.1. O desenvolvimento da concepção de justiça

No que se refere à noção de justiça, Piaget (1932) considera que a mesma encontra-se ligada a dois tipos de pensamento: (1) ocorre injustiça quando não se pune o culpado, quando se pune um inocente ou quando não há dosagem balanceada entre os atos e sua retribuição, e (2) ocorre injustiça quando as distribuições de bens terminam por favorecer uma ou mais partes envolvidas. Para este autor, a primeira noção (retributiva) é mais "primitiva" que a segunda (distributiva), no sentido de que maior quantidade de elementos será eliminada, ao longo do desenvolvimento moral.

No campo de investigações sobre a justiça, inicialmente, Piaget estava interessado em investigar quais eram as relações entre justiça e autoridade no raciocínio moral infantil. Em suas entrevistas, ele constatou que as crianças mais novas (por volta dos 4 ou 5 anos) consideravam como justo tudo que fosse proveniente das ordens dos adultos. Nessa fase, portanto, as crianças não sabiam distinguir a justiça da obrigatoriedade. Em seguida, elas tornavam-se capazes de diferenciar as duas coisas, porém ainda consideravam que a obediência deveria ter primazia sobre a justiça. Assim, as ordens deveriam ser executadas sem que houvesse nenhuma contestação. Em um terceiro momento, as crianças passavam a considerar algumas ordens injustas e a preferir a justiça à obediência. Por fim, num quarto momento, as crianças consideravam a ordem injusta e davam preferência à justiça, não achando que a obediência fosse algo obrigatório. Elas concluíam que a submissão era uma solução preferível quando a adoção da mesma evitava que conflitos ou discussões ocorressem.

Quanto ao desenvolvimento do conceito de justiça nas crianças, Piaget (1932) verificou a existência de três dimensões principais: a justiça imanente, a justiça retributiva e a

justiça distributiva. No que se refere à justiça imanente, Piaget afirma que esta corresponde à existência da crença de que punições possam emanar automaticamente das coisas da natureza e do universo, de maneira que, de qualquer ato considerado “mal” ou “injusto”, sempre se deve esperar algum tipo de punição expiatória. Este tipo de pensamento seria mais um subproduto da moral heterônoma, que tenderia a desaparecer sob a influência de circunstâncias relacionadas ao desenvolvimento moral e cognitivo. Assim, a justiça imanente predominaria, principalmente, entre as crianças menores. Entretanto, Piaget sugere que a crença no fundamento e universalidade de punições expiatórias automáticas pode perdurar por toda a vida, sob a influência da cultura e da sociedade na qual o indivíduo está inserido.

A segunda dimensão da justiça estudada por Piaget (1932) – a justiça retributiva – encontra-se diretamente ligada à idéia de sanção e é definida pela correlação entre um ato e a aplicação de um determinado tipo de punição. Nesta dimensão, ele estudou o pensamento das crianças acerca das punições e observou que as mais novas defendiam intensamente a utilização de punições baseadas no princípio da expiação. Tal defesa correspondia a uma predileção por punições aleatórias que não mantinham nenhum tipo de relação com a falha cometida. O fundamento deste tipo de punição seria a preservação do grau de severidade com que ela deveria aplicada, para que houvesse equivalência entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. Por outro lado, Piaget observou que as crianças mais velhas tendiam a defender a utilização de punições baseadas na reciprocidade. Estas, por sua vez, são interiormente motivadas e seu fundamento lógico encontra-se ligado ao pensamento de cooperação e às regras de igualdade, que buscam a punição como forma de restabelecimento do equilíbrio social.

Para investigar como as noções acerca da justiça retributiva e da justiça distributiva se desenvolviam, Piaget contou uma série de histórias a crianças de 6 a 13 anos de idade e perguntou o que elas achavam. Entre as histórias, destaca-se a seguinte:

> Era uma vez uma mãe que passeava com os filhos às margens do Ródamo, numa tarde de feriado. Às quatro horas, ela deu um pãozinho a cada um. Cada um pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixara cair o pãozinho na água. Que fez a mãe? Devia dar-lhe outro? O que acham os maiores?
>
> (Piaget, 1932/1980, p. 204)

Nos resultados, Piaget (1932) observou a existência de três tipos de respostas: (a) não se deve dar outro pãozinho ao menor, (b) dar-lhe outro para que cada um tenha o seu e (c) dar-lhe mais um pãozinho, pois ele é menor que os outros. Analisando os tipos de respostas emitidos pelas crianças, Piaget constatou que, apesar dos três tipos de soluções terem surgido em crianças de diferentes faixas etárias, houve um predomínio de respostas do tipo (a) entre as crianças mais novas e de respostas do tipo (c), entre as mais velhas.

Com base nas suas observações, Piaget (1932) concluiu que existiriam três grandes etapas no desenvolvimento da justiça distributiva: 1) inicialmente não há diferenciação entre autoridade e justiça, o que faz com que as crianças entre 7 e 8 anos de idade[1] considerem justo tudo o que for proveniente da imposição dos adultos. Nesse estágio, a autoridade prevalece sobre a noção de igualdade, não havendo, portanto, justiça distributiva propriamente dita; 2) Em seguida, por volta dos 8 a 11 anos de idade, a criança desenvolve um forte igualitarismo que acaba prevalecendo sobre todas as outras considerações. Assim, a justiça distributiva opõe-se, em casos de conflitos, à obediência, à sanção e até mesmo à razão;3) Por último, por volta dos 11-12 anos, o igualitarismo do estágio anterior é refinado, dando lugar a uma noção de justiça eqüitativa, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem deixar de considerar a situação particular de cada pessoa. No campo da justiça distributiva, isto se resume em não mais conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias pessoais de

[1] Segundo Piaget (1932), as idades consideradas são válidas para o plano da reflexão e do julgamento moral verbal, pois no plano da ação é comum uma defasagem, ocorrendo que quase sempre esta preceda a reflexão e a tomada de consciência.

cada um (favorecer os pequenos etc.). “Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes.” (Piaget, 1932/1980, p.239)

A evolução através destes três níveis representaria a mudança da justiça heterônoma para a justiça autônoma, já que as crianças que julgam com base na autoridade não compreendem o contexto psicológico das situações avaliadas. Por outro lado, as que fazem uso de princípios mais eqüitativos compreendem e analisam todo o contexto do problema (possíveis conseqüências de seus atos, intenções e atitudes dos envolvidos no problema etc). É importante lembrar que um tipo de justiça retributiva primitiva predomina no primeiro período de desenvolvimento da justiça distributiva, uma vez que as crianças nessa fase tendem a distribuir bens como forma de punir ou recompensar as pessoas. Apesar disso, Piaget (1932) considera que a noção de justiça distributiva é essencialmente igualitária e que ela está em oposição direta aos níveis mais primitivos de justiça retributiva (que prezam pela utilização da sanção expiatória). Assim, o igualitarismo apresenta-se como uma espécie de continuidade da justiça retributiva baseada na reciprocidade, a qual surge por influência do desenvolvimento da cooperação entre as crianças. Neste sentido, para Piaget, as crianças mais moralmente evoluídas tendem a fazer com que a igualdade prevaleça sobre a sanção, em casos nos quais as duas estejam em conflito. Sobre a relação entre os tipos de justiça e o respeito, Piaget (1932/1980, p. 239) faz o seguinte comentário:

> A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão entre o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição do dever), e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento de igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade.

Sobre os fatores que contribuem para o processo de evolução da justiça igualitária a partir da justiça retributiva, Piaget (1932) sugere que as práticas de socialização dos pais e professores, as quais impõem, por meio da educação, as regras de respeito mútuo e de convivência social à criança, são necessárias na etapa da moral heterônoma. Entretanto, tal pressão externa por si só seria insuficiente para explicar a evolução moral. Neste sentido, Piaget julga que os processos de mudança no raciocínio moral infantil seriam mais bem explicados pelas interações diárias das crianças com os seus pares (as quais favoreceriam a cooperação e a reciprocidade). Outro fator sugerido por Piaget, capaz de fomentar a evolução nos julgamentos infantis sobre justiça, seriam as próprias experiências de injustiça pelas quais as crianças passam. Estas experiências provocariam o surgimento da consciência acerca da importância das leis de igualdade, de respeito mútuo e de cooperação. Sobre a passagem da heteronomia para a autonomia moral e sobre a importância das relações interpessoais que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento, Piaget (1932/1980, p.135) afirma que:

> (...) há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão externa... toda relação na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Por fim, de uma maneira geral, pode-se dizer que, para Piaget, o desenvolvimento moral é determinado por três fatores principais: o desenvolvimento intelectual geral,

experiências de igualdade social com pares e liberação da coação exercida pela autoridade dos adultos. A ênfase piagetiana está na moralidade como sendo construída através das interações sociais e não como um processo de doutrinação. Apesar de existirem diferenças qualitativas e quantitativas nas formas de raciocínio moral entre os domínios da heteronomia e da autonomia, não se pode estabelecer estágios altamente delimitados de desenvolvimento moral, como os do desenvolvimento cognitivo.

Alguns fatores são apontados por Piaget (1932) para explicar a não existência de estágios ao longo do desenvolvimento moral, assim como ocorre no desenvolvimento cognitivo. Entre estes fatores, destacam-se os seguintes: (1) determinadas formas de raciocínio moral podem persistir por toda a vida no indivíduo (crença na justiça imanente, por exemplo); (2) diversos tipos de raciocínio moral podem estar presentes em um mesmo sujeito, a depender das circunstâncias que o cercam; (3) não é possível comprovar que todas as crianças passam pelas fases de desenvolvimento, em todos os domínios da moralidade, assim como foi descrito por Piaget (1932); (4) a existência de uma diferença de atraso e discrepância entre o raciocínio moral (decisões e opiniões elaborados a partir de situações reais ou hipotéticas) e o comportamento moral (atitudes tomadas a partir de experiências reais).

No próximo capítulo serão feitas algumas considerações sobre a teoria de outro importante pesquisador na área da moralidade: Lawrence Kohlberg. A teoria kohlberguiana é vista como sendo um aprofundamento e uma expansão da teoria de Piaget. O próprio Kohlberg (1976) afirma que seu ponto de partida foi os trabalhos realizados por Piaget (1932), sobre o desenvolvimento moral. A seguir serão apresentados os principais pontos da teoria de Kohlberg, dando ênfase aos aspectos relacionados ao desenvolvimento das concepções sobre justiça.

3. A Teoria de Kohlberg

Kohlberg, assim como Piaget, rejeita a visão de que o desenvolvimento moral é um simples processo de "doutrinação", no qual os indivíduos mais velhos ensinam aos mais novos as normas e deveres de seu grupo social, restando aos aprendizes apenas se conformar e comportar de acordo com o que lhe é repassado. Para ele, o desenvolvimento moral é um processo no qual o próprio indivíduo vai construindo, gradualmente, seu conhecimento. Assim, a teoria de Kohlberg fornece uma descrição de uma seqüência de formas progressivamente mais adequadas de raciocínio sobre dilemas morais, na qual os conhecimentos progridem através de uma série de estágios em uma seqüência invariante (Carpendale, 2000).

Para Kohlberg (1976), o desenvolvimento cognitivo habilita o indivíduo a desenvolver uma percepção social ou a assumir os papéis dos outros (interpretar seus pensamentos e sentimentos e ver seus lugares na sociedade, por exemplo). Os estágios da perspectiva social seriam posteriores aos estágios do pensamento lógico (operações formais) e anteriores aos estágios do desenvolvimento moral. Tal seqüência horizontal de evolução seria completada por uma última etapa que seria a do engajamento no comportamento moral. Assim, para atuar de maneira altamente moral é preciso um estágio elevado no raciocínio moral, pois alguém não pode seguir princípios morais se não acredita neles. Entretanto, nem sempre o comportamento moral é determinado pelo nível de raciocínio moral, o que ocasiona uma discrepância entre ação e pensamento (prática x teoria). Mesmo assim, Kohlberg enfatiza que o nível de raciocínio moral é um bom preditor do comportamento moral de uma pessoa.

Apesar das semelhanças entre as teorias piagetiana e kohlberguiana, Kohlberg (1976) critica o modelo teórico de Piaget por considerar que o método utilizado por este autor limitava as possibilidades de resposta das crianças (*"quem é mais vilão?", "a ponte teria quebrado?"* etc), o que teria feito com que Piaget acabasse por lidar mais com problemas de

conteúdo moral, ou seja, com as crenças infantis, do que com a estrutura de funcionamento do raciocínio moral. Conseqüentemente, as dimensões morais piagetianas não mostrariam as propriedades, tais como as intercorrelações, que caracterizam os componentes de uma verdadeira estrutura de estágios. Outra crítica levantada por Kohlberg refere-se ao fato de que Piaget não considerou a justiça como sendo a essência da moral. Por fim, Kohlberg considera que a teoria de Piaget falha justamente por não considerar a existência de estágios de desenvolvimento moral altamente delimitados.

A partir das críticas levantadas contra a metodologia utilizada por Piaget, Kohlberg elaborou a Entrevista de Julgamento Moral, que consiste em uma série de dilemas morais sobre os quais o sujeito tem que emitir sua opinião e justificar suas respostas aos dilemas.

Com base nas respostas coletadas, Kohlberg (1976) elaborou uma tipologia com seis estágios do desenvolvimento moral, que podem ser agrupados em três grandes níveis: 1) pré-convencional, 2) convencional e 3) pós-convencional. Dentro de cada um desses três níveis morais existem dois estágios, sendo que o segundo estágio representa uma forma mais avançada e organizada do primeiro. O nível 1 é o da maioria das crianças até 9 anos de idade, adolescentes e adultos criminosos. Os indivíduos nesse nível não chegam a compreender realmente as regras sociais e, portanto, consideram as regras e expectativas sociais como externas ao *self*. No nível 2, estão a maioria dos adolescentes e adultos, que internalizam as regras e expectativas dos outros, especialmente com relação a figuras de autoridade, através de uma identificação com as mesmas. O nível 3 abarca um número muito pequeno de sujeitos, já que uma minoria de adultos, após os 20 anos de idade, consegue alcançá-lo. As pessoas neste nível aceitam as regras e expectativas sociais, desde que estas levem em conta princípios éticos universais. Assim, as pessoas diferenciam seu *self* das regras sociais e definem seus valores em termos de princípios auto-escolhidos.

Segundo Biaggio (1999), cada um dos estágios morais de Kohlberg é dominado por um tipo de perspectiva que determina a maneira como o indivíduo percebe si mesmo, os outros e os tipos de relações estabelecidas entre eles, dentro de um sistema social. Os seis estágios do raciocínio moral, definidos por Kohlberg (1976), são os seguintes: **1. Moralidade heterônoma:** nesse estágio predomina um ponto de vista concreto e individual, que visa resguardar a integridade e a segurança do próprio sujeito; **2. Hedonismo instrumental relativista:** consciência acerca de outros pontos de vista individuais, com cada sujeito colocando sua perspectiva em primeiro plano; **3. Moralidade da aprovação social:** o sujeito detém o ponto de vista de um membro da sociedade, que respeita e segue as normas e costumes do seu grupo; **4. Orientação para a lei, à ordem e à autoridade:** no qual predomina uma visão do sistema social como um todo e a valorização das leis para a manutenção desse sistema; **5. Orientação para o contrato social democrático:** nesse estágio, o indivíduo é capaz de distinguir entre as perspectivas moral e legal, ocorrendo, no entanto, certa dificuldade para definir uma perspectiva moral independente dos direitos contratuais legais; **6. Princípios éticos universais:** o raciocínio moral é determinado por princípios éticos universais que visam o bem-estar de todos os homens.

Colby e Kohlberg (1987) afirmam que a Entrevista de Julgamento Moral, além de identificar os níveis de desenvolvimento moral descritos em 1976, poderia ser utilizada também para avaliar o raciocínio dos indivíduos acerca de três tipos de problemas de justiça: a justiça distributiva (princípios de distribuição de bens ou benefícios entre os membros de um grupo social), a justiça comutativa, (consciência sobre a existência de acordos ou contratos entre as pessoas) e a justiça corretiva (princípios utilizados em situações de crime ou prejuízo que carecem de algum tipo de restituição). Esses autores julgam que a avaliação sobre os problemas de justiça, em cada estágio, ocorre da maneira como é descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Desenvolvimento da Justiça, ao Longo dos Seis Estágios de Desenvolvimento Moral

NÍVEL	ESTÁGIO	JUSTIÇA	RACIOCÍNIO
Pré-Convencional	**1**	**Distributiva**	Orientada por um princípio de igualdade absoluta. Em casos onde uma figura de autoridade está envolvida a justiça distributiva é guiada pela obediência e pelo respeito.
		Corretiva	Tende a ser retributiva e baseada na reciprocidade pura (informações contextuais, como a intencionalidade, não são incorporadas aos julgamentos). Outra característica da justiça corretiva é a crença na justiça imanente.
		Comutativa	Baseada no sentimento de obrigatoriedade em seguir regras externamente definidas, como meio de se evitar punições.
	2	**Distributiva**	Deixa de se basear exclusivamente na igualdade (julgamentos eqüitativos começam a ser desenvolvidos). No entanto, essa eqüidade baseia-se em considerações sobre necessidades e interesses pessoais.
		Corretiva	A justiça corretiva também envolve referência a necessidades ou interesses pessoais como base para eqüidade, o que representa o início do reconhecimento do ponto de vista dos outros.
		Comutativa	A justiça comutativa é baseada no estabelecimento de trocas instrumentais, através da coordenação de interesses pessoais (*"servir para ser servido"*).
Convencional	**3**	**Distributiva**	Envolve eqüidade como no estágio 2, porém a igualdade restrita e a eqüidade literal são substituídas por considerações acerca das normas sociais que determinam como os indivíduos devem se portar, de acordo com seu papel no grupo.
		Corretiva	A justiça corretiva também leva em consideração as intenções e o comportamento social da pessoa envolvida.
		Comutativa	Envolve a modificação da reciprocidade por considerações sobre normas partilhadas e merecimento.
	4	**Distributiva**	A justiça distributiva é baseada na imparcialidade, respeito pelas instituições sociais e considerações sobre mérito e merecimento.
		Corretiva	A justiça corretiva se baseia na noção de que a lei deve ser aplicada imparcialmente, tendo em vista a proteção da sociedade.
		Comutativa	A justiça comutativa é orientada pelo reconhecimento da necessidade de existência dos acordos sociais.
Pós-Convencional	**5**	**Distributiva**	Baseia-se no respeito pelos direitos humanos fundamentais e numa organização hierárquica de valores e direitos, subjacentes a um processo de cooperação social.
		Corretiva	A justiça corretiva também é guiada por considerações sobre os direitos humanos e sobre o bem-estar social, o que faz com que a noção retributiva de punição seja descartada.
		Comutativa	A justiça comutativa trata com noções sobre os contratos sociais, considerando-os como acordos que fundamentam as relações humanas.
	6	**Distributiva**	A justiça distributiva é determinada por princípios de eqüidade, igualdade e justiça. A eqüidade diz respeito ao reconhecimento de que as pessoas têm diferentes necessidades que devem ser levadas em consideração.
		Corretiva	Guiada pelo reconhecimento de que o encarceramento é necessário nos casos em que o bem-estar social deve ser assegurado, porém a prisão não é vista como uma medida retributiva (o infrator também é um ser humano).
		Comutativa	Orientada pelo reconhecimento de que as trocas interpessoais são parcialmente reguladas por contratos e promessas (que são vistas como a base moral para qualquer acordo entre duas ou mais pessoas).

* Adaptada de Colby e Kohlberg (1987).

Além de propor que o desenvolvimento cognitivo influência fortemente a moralidade, Kohlberg (1976) enfatiza que as interações sociais são importantes para o desenvolvimento moral, porque servem como oportunidades de *role-taking*, através da estimulação de tomadas de perspectivas, que põe em interação o *self* da pessoa e o *self* dos outros membros da sociedade. Assim, Kohlberg considera que as interações sociais podem servir como exercício tanto de mecanismos de desenvolvimento afetivos quanto cognitivos. Um terceiro fator apontado por ele como sendo promotor do desenvolvimento moral são os conflitos cognitivo-morais, constituídos por reorganizações reflexivas que surgem a partir da constatação de contradições entre os diferentes raciocínios dominantes do nível de desenvolvimento moral atual de um indivíduo. Segundo Kohlberg, as experiências de conflitos cognitivos podem ocorrer seja através da exposição a situações de decisão – que fazem emergir contradições internas na estrutura de raciocínio moral –, seja através da exposição a raciocínios morais com outras significações (valores), que sejam discrepantes em conteúdo ou estrutura com o raciocínio de alguém.

Por fim, é interessante ressaltar que, apesar de Colby e Kohlberg (1987) terem proposto a validade de se utilizar a Entrevista de Julgamento Moral para avaliar os raciocínios sobre a justiça, não se têm notícias de que o próprio Kohlberg tenha realizado pesquisas que visassem à investigação de problemas relacionados aos três tipos de justiça (corretiva, comutativa e distributiva). Neste sentido, a tipologia citada por Colby e Kohlberg para os tipos de raciocínio sobre justiça distributiva é uma derivação teórica do modelo de desenvolvimento moral geral, proposto por Kohlberg (1976). Tal fato propõe, mais uma vez, a existência de diferenças entre as teorias de Piaget e Kohlberg: enquanto que o primeiro retirou suas conclusões sobre o desenvolvimento da justiça distributiva das respostas que obteve em suas entrevistas com as crianças, o segundo criou seu modelo de

desenvolvimento da justiça distributiva, a partir, sobretudo, de deduções lógicas e de dados de pesquisas referentes a esse modelo.

Dando continuidade aos trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1976), Damon (1977/1980) elaborou uma nova tipologia de estágios da justiça distributiva. Este pesquisador procurou investigar, principalmente, como crianças de diferentes faixas etárias raciocinavam sobre questões de distribuição e de respeito à autoridade. Foi a partir da realização de duas importantes pesquisas que Damon definiu estágios de desenvolvimento moral nestas duas dimensões e demonstrou que crianças muito novas são capazes de apresentar raciocínios morais mais complexos do que foi sugerido pelas teorias de Piaget e Kohlberg. No próximo capítulo serão apresentados, de forma resumida, alguns aspectos da teoria de Damon, enfatizando, sobretudo, os aspectos relacionados à justiça distributiva.

4. Damon: níveis de justiça positiva e autoridade parental

Uma linha de investigação tem demonstrado que a compreensão das crianças jovens sobre a regulação moral é muito mais sofisticada do que foi admitido no estágio 1 da teoria de Kohlberg. Segundo Hart, Burock, London e Atkins (2003), William Damon foi um dos primeiros a demonstrar que crianças muito jovens (por volta dos 3 ou 4 anos de idade) já conseguem raciocinar de diversas maneiras, quando avaliando questões de justiça distributiva[2], em situações que envolvam outras crianças. Estes autores sugerem que Damon foi capaz de detectar sofisticação moral nos julgamentos infantis sobre justiça distributiva, em uma área sobre a qual Piaget e Kohlberg não se detiveram em suas pesquisas. Uma das principais críticas desses autores ao trabalho de Kohlberg é a de que as crianças mais novas não teriam familiaridade com as questões investigadas nos dilemas kohlberguianos (importância da vida, respeito às leis e à propriedade privada, por exemplo), o que, provavelmente, teria causado uma confusão em seus julgamentos morais.

Na teoria de Damon (1977, 1980), as concepções sobre justiça positiva dizem respeito aos raciocínios envolvidos no compartilhar e na divisão justa de recursos, enquanto que as questões de autoridade parental, referem-se aos raciocínios ligados à legitimidade da liderança e às razões pelas quais a obediência mostra-se necessária. Segundo Damon, estas duas questões foram escolhidas como objeto de seus estudos por conta de sua relevância para o conhecimento acerca do desenvolvimento sócio-moral das crianças e porque elas representam uma importante parcela do conhecimento infantil referente às relações criança-criança e criança-adulto.

[2] É importante citar que a justiça distributiva foi investigada por Damon (1977/1980) através da utilização de uma outra nomenclatura, a qual sugere que as questões de distribuição de recursos pertencem à dimensão da justiça positiva.

No que se refere à relação entre os níveis de justiça positiva e de autoridade parental, Damon (1980) comenta que apesar da existência de estreitas relações entre eles (ambos progridem em uma mesma direção e são ilustrativos do desenvolvimento da tomada de perspectiva social que ocorre nas crianças) cada uma destas seqüências trata de questões específicas devendo ser, portanto, estudadas separadamente. Segundo Damon, suas pesquisas mostram que o nível de justiça positiva de uma criança é apenas um fraco preditor do seu nível de raciocínio sobre autoridade parental e vice-versa.

Tendo em vista o aprofundamento das investigações sobre o raciocínio infantil acerca de questões ligadas à justiça positiva e à autoridade parental e, a superação da dificuldade metodológica que teria atrapalhado Kohlberg, Damon elaborou dilemas morais, mais próximos à realidade das crianças. Uma das tarefas utilizadas por ele para investigar o desenvolvimento da justiça positiva em crianças, consistiu em um dilema hipotético, no qual o respondente deveria distribuir entre três alunos os lucros resultantes de um trabalho feito por eles. Cada um dos personagens tinha uma característica que o diferenciava dos outros dois: um era mais pobre, o outro havia trabalhado mais e o outro havia se comportado bem. Uma descrição deste dilema é feita a seguir:

> Imagine que existe uma escola que precisa desesperadamente de fundos para comprar materiais essenciais de escrita, como lápis e cadernos. Os professores organizaram uma feira na qual haveria entretenimento e barracas, para levantar o dinheiro. A professora de arte pediu à sua turma que pintasse quadros para que estes pudessem ser vendidos. O dia da feira chega e é um grande sucesso, sendo que muito mais dinheiro do que era necessário foi arrecadado. À professora de arte é designada a tarefa de dar algum dinheiro à sua classe. Neste sentido, o problema é: como ela deve distribuir o dinheiro entre as crianças?
>
> (Hart, Burock, London & Atkins, 2003, p.27)

Ao analisar os resultados de sua pesquisa, Damon (1977) observou a existência de seis níveis de desenvolvimento da justiça positiva e de seis níveis de desenvolvimento do raciocínio sobre autoridade parental. A tipologia criada por este autor para a justiça positiva segue, de uma maneira geral, o princípio piagetiano de que os raciocínios infantis sobre distribuição tornam-se cada vez mais complexos, à medida que a criança se desenvolve cognitivamente, em uma caminhada progressiva em direção à eqüidade e que passa pelo igualitarismo absoluto. O Quadro 2 mostra uma breve descrição dos níveis de justiça positiva, identificados por Damon.

Quadro 2: Breve Descrição Dos Níveis Iniciais De Justiça Positiva*

NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS
0-A (até 4 anos)	As escolhas de justiça positiva ocorrem da derivação do desejo de que algo aconteça. As razões estão mais ligadas ao desejo pessoal do que a justificativa para elas (*"Eu o pegarei porque quero tê-lo"*).
0-B (até 5 anos)	As escolhas ainda refletem o desejo mas, agora, baseiam-se também em observações acerca da realidade externa – tamanho, sexo e outras características dos envolvidos (*"Nós pegaremos mais porque somos garotos"*).
1-A (5 a 7 anos)	As escolhas se baseiam em noções restritas sobre igualdade nas ações. A igualdade é vista como preventiva de queixas, disputas e outros tipos de conflitos (*"Todos devem receber o mesmo, para que não haja confusão"*).
1-B (6 a 9 anos)	As escolhas sobre justiça positiva derivam de uma noção acerca da importância da reciprocidade das ações. Noções sobre mérito e merecimento também emergem. (*"O que as pessoas fazem retorna para elas mesmas, seja isso bom ou ruim"*).
2-A (8 a 10 anos)	Uma moral relativa desenvolve-se a partir do entendimento de que as pessoas podem ter diferentes justificativas para a justiça. Nesse nível a eqüidade já está presente e as reivindicações de pessoas necessitadas são altamente valorizadas.
2-B (após os 10 anos)	Considerações sobre igualdade e reciprocidade são coordenadas com escolhas que levam em conta os motivos de várias pessoas e as demandas de situações específicas. As escolhas são firmes e diretas, enquanto que as justificativas que refletem o reconhecimento de que todas as pessoas podem ter o que lhe é devido. Assim, em muitas situações, isso pode representar um tratamento desigual.

***** Adaptada de Damon (1980).

Nesta pesquisa, Damon (1977) observou ainda que após um ano os conceitos das crianças sobre justiça positiva e autoridade alteravam-se, igualmente, seguindo em direção a níveis de desenvolvimento mais elevados. No entanto, particularmente na área da justiça positiva, houve um grande número de crianças que não mudou no final do primeiro ano e, ainda, um pequeno número que pareceu ter apresentado escores mais baixos no segundo teste do que no primeiro. Com vistas a melhor investigar esses resultados, Damon realizou uma pesquisa longitudinal em 1980, partindo da suposição de que um ano seria um espaço de tempo insuficiente para observar o desenvolvimento sócio-cognitivo de uma criança. Os objetivos principais desta pesquisa foram: (1) investigar, de forma mais acurada, as mudanças no raciocínio moral, no que se refere à justiça positiva e à autoridade parental; (2) entender os níveis intermediários de raciocínio nestas duas dimensões e a extensão dos movimentos de mudança durante o segundo ano de investigação. Foi proposto, ainda, um terceiro e menor objetivo, que foi o de investigar as diferenças interpessoais dos sujeitos que mudaram ou não seu raciocínio e as medidas de progresso destas.

A entrevista sobre justiça positiva no *ano 0*, referia-se a uma classe, cujos alunos tinham construído aviões de papel para serem vendidos em uma feira na escola. Era solicitado que o entrevistado distribuísse os lucros das vendas entre os personagens da história e justificasse tal distribuição. No *ano 1*, a entrevista sobre justiça positiva referia-se a um grupo de crianças que entregavam jornais para ganhar dinheiro e no *ano 2*, a entrevista discorria sobre uma história na qual um professor deveria decidir quais os estudantes de sua classe deveriam receber sorvete, de acordo com critérios pessoais e comportamentais. Nas três histórias, cada personagem tinha uma característica que o diferenciava dos demais (um era pobre, outro havia trabalhado duro e o terceiro havia se comportado bem), como no estudo anterior.

De um modo geral, Damon (1980) verificou que quando se analisavam os dados a partir do intervalo de 1 ano, havia uma tendência geral dos sujeitos não avançarem nos estágios e de até, algumas vezes, regredirem a estágios anteriores. Porém, quando os dados de dois anos eram comparados, havia uma tendência para que os sujeitos avançassem dois estágios em média. Verificou também que quando ocorriam movimentos retroativos, estes eram corrigidos no ano subseqüente. Além disto, Damon (1980) constatou que os melhores preditores para movimentos positivos nos estágios de raciocínio sobre justiça positiva foram as expansões das medidas de raciocínio geral, que estavam acima da média.

Segundo Damon (1980), os resultados deste estudo confirmam a hipótese de que há uma caminhada progressiva de mudanças no raciocínio infantil sobre questões ligadas à justiça positiva e ao respeito pela autoridade, pois todas as crianças mudaram seus níveis de raciocínio nestes domínios, de acordo com o modelo virtual de estágios proposto por ele. Mudanças positivas extremas, assim como movimentos de regressão, foram vistos como sendo corrigidos por mudanças positivas no ano seguinte. Os resultados corroboraram a hipótese de que um raciocínio transicional (intermediário) precederia as mudanças entre estágios predominantes de desenvolvimento, pois tais mudanças eram precedidas por reorganizações que modificavam os modelos de raciocínio infantil sobre questões sócio-morais.

Entretanto, como foi sugerido por Sigelman e Waitzman (1991), as variações contextuais incontroladas de Damon (1980) podem ter obscurecido os resultados. As diferenças contextuais entre as entrevistas original e nova podem ter contribuído para uma maior pontuação de algumas crianças após um ano. A história na entrevista original era sobre distribuição de prêmios entre amigos, enquanto que uma das histórias na nova entrevista era sobre premiação entre membros de uma família. Sugere-se que, provavelmente, devemos sentir que temos maior responsabilidade com um parente mais

novo, do que com uma criança mais nova na escola. Outro fator a ser destacado é que em uma das histórias na segunda pesquisa falava-se sobre a distribuição de comida entre os alunos de uma classe. Tal fato pode ter feito com que as necessidades do personagem pobre parecessem mais salientes que as dos outros personagens, na entrevista original.

Como resultado, as crianças podem ter considerado, na nova entrevista, o fator necessidade mais fortemente que na entrevista original. Como aplicação do fator necessidade é o segundo maior nível do modelo de justiça positiva de Damon, isto deve ter contribuído para algumas crianças terem tido uma pontuação maior no segundo ano. Neste sentido, é necessário saber o número exato de crianças se movendo dos níveis mais baixos em direção ao fator necessidade (nível 2-A), para que esta sugestão seja confirmada. Porém, este número não existe no texto de 1980 de Damon.

Por fim, julga-se que as pesquisas de Damon sugerem que crianças jovens são capazes de ponderar sobre questões sociais, avaliar argumentos morais e fazer julgamentos sobre justiça distributiva, através da utilização de diferentes princípios morais. Porém, é preciso lembrar que os estudos de Damon voltaram-se somente para a distribuição de prêmios, não incluindo outros tipos de distribuição de bens. Numa situação natural, como a de dividir bens no jardim de infância, a experiência mais comum das crianças seria a divisão de brinquedos ao invés de divisão de prêmios.

No próximo capítulo serão apresentados alguns estudos que contribuíram para a construção do atual quadro teórico no campo da justiça distributiva e que tiveram importância fundamental para a elaboração das hipóteses testadas nesta pesquisa. Alguns dos trabalhos empíricos descritos a seguir procuraram seguir as linhas investigativas de Piaget (1932) e Damon (1977, 1980), verificando se ocorrem mudanças nos raciocínios infantis sobre justiça distributiva, à medida que as crianças se tornam mais velhas. Outros destes trabalhos buscaram investigar as relações entre a utilização de princípios de justiça

distributiva e variáveis, como o sexo do respondente, o tipo de manipulação experimental, influências culturais, entre outras.

5. Princípios de justiça distributiva: trabalhos empíricos

5.1. Sexo, idade e comportamento de eqüidade

Leventhal e Lane (1970) realizaram uma pesquisa com estudantes americanos de Psicologia, que tinha como objetivo investigar a influência do sexo sobre a utilização de princípios de justiça distributiva, em situações de distribuição de recompensas. 61 participantes de ambos os sexos foram testados por um experimentador que lhes disse que eles iriam trabalhar em parceria com um sujeito que estava em uma sala adjacente.

Foram apresentados 50 problemas de multiplicação, os quais os respondentes teriam que resolver sem ajuda de lápis ou papel, durante um período de 10 minutos. Durante esse tempo, o entrevistador deixava a sala e só retornava posteriormente, para anotar as respostas em uma folha. Em seguida, o entrevistador deixava a sala mais uma vez sob a alegação de que iria pegar as respostas dos outros sujeitos na sala adjacente. Após retornar, ele indicava quanto cada dupla tinha ganhado e quais as pessoas que haviam tido performances superiores ou inferiores às dos seus parceiros de dupla. Por fim, o entrevistador anunciava que os sujeitos tinham ganhado a oportunidade de repartir a recompensa, através de um processo que envolvia a distribuição em parcelas de múltiplos de 5, como por exemplo: “dar 100% ao meu parceiro e 0% para mim” ou “dar 50% ao meu parceiro e 50% para mim”, e assim por diante.

Nos resultados, de uma maneira geral, Leventhal e Lane (1970) observaram que os homens pegaram maiores partes de recompensa do que as mulheres, independente de suas performances. Apesar disso, houve uma tendência mais geral para que os sujeitos masculinos e femininos, com melhores desempenhos, pegassem sempre maiores quantidades. As autoras observaram ainda que os homens estabeleceram suas divisões de acordo com as contribuições de cada membro, ou seja, quando sua performance foi

superior eles pegaram mais da metade e quando foi inferior pegaram menos da metade das recompensas. Já entre as mulheres, as que tiveram performances superiores buscaram proteger o bem-estar de suas parceiras, pegando pouco mais que a metade das recompensas.

Leventhal e Lane (1970) alertam para o fato de que, de acordo com a teoria da eqüidade de Adams, aquelas que tivessem tido performances inferiores deveriam pegar menos da metade, contudo, as mulheres pegaram partes bem menores do que as dos homens com performances inferiores. Tal fato demonstra que as mulheres teriam percebido que elas não conseguiram colaborar satisfatoriamente com suas parceiras. Neste sentido, Leventhal e Lane (1970) consideram que as mulheres tenderam a criar ou a se engajar em uma distorção cognitiva que fez diminuir sua percepção acerca das diferenças entre suas próprias contribuições e as de suas parceiras, levando-as a pegar pouco mais da metade das recompensas. Por fim, sujeitos com performances superiores foram mais propensos, do que os de performances inferiores, a considerar a sua performance como sendo melhor do que a do seu parceiro e mais propensos a considerar a sua performance e a do seu parceiro como similares.

Julga-se que os dados da pesquisa de Leventhal e Lane (1970) indicam que há diferenças significativas entre homens e mulheres, na distribuição de recompensas feita a partir de considerações sobre as performances dos membros de um grupo. Os homens tenderiam a utilizar princípios que levem mais em consideração o desempenho individual (eqüidade), enquanto que as mulheres a utilizar princípios que visam resguardar a igualdade na distribuição e o bem-estar de todos os membros do grupo (cuidado). Este último fator é de importante destaque, pois ele indica que o modelo teórico de Adams sobre a justiça distributiva não foi corroborado.

5.2. Desenvolvimento da justiça distributiva em crianças

Seguindo a mesma direção dos estudos de Damon (1977, 1980), Dell'Aglio e Hutz (2001) realizaram uma pesquisa que investigou a utilização de princípios de justiça distributiva entre crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias. Participaram da pesquisa 680 crianças de ambos os sexos, que foram divididas em três faixas etárias: 5-6 anos (pré-escola), 9-10 anos (3ª. série) e 13-14 anos (7ª. ou 8ª. série). As histórias utilizadas falavam sobre dois meninos que pintavam quadros para vender, sendo que em suas produções havia diferenças quantitativas e qualitativas (um havia pintado mais quadros ou caprichado mais que o outro nas pinturas). Os autores solicitavam que os respondentes distribuíssem recompensas (doces) entre os dois personagens e que julgassem a justiça de uma distribuição feita pela professora. As respostas foram categorizadas de acordo com quatro tipos de princípios de justiça distributiva: respeito pela autoridade, igualdade, eqüidade e outros (sem sentido ou que não correspondia a nenhum dos outros princípios).

Nos resultados, Dell'Aglio e Hutz (2001) observaram que, na situação em que os respondentes distribuíam espontaneamente as recompensas, houve a predominância do princípio de igualdade entre as crianças de 5-6 anos e do princípio de eqüidade entre as de 13-14 anos. Na situação em que a professora distribuía as recompensas através de princípios igualitários ou eqüitativos, os autores observaram uma predominância do respeito pela autoridade entre as crianças de 5-6 anos, do princípio de igualdade entre as de 9-10 anos e do princípio de eqüidade entre as de 13-14 anos. Por fim, na situação em que a professora fazia uma distribuição injusta (dava mais recompensas a quem havia pintado menos quadros ou a quem havia caprichado menos), 39% das crianças de 5-6 anos não reconheceram a injustiça, enquanto que houve um predomínio dos princípios de igualdade e de eqüidade entre as crianças de 9-10 e 13-14 anos, respectivamente. Não houve

diferenças significativas entre os sexos a não ser na situação de distribuição injusta, na qual as mulheres preferiram a igualdade e os meninos a eqüidade.

As justificativas das respostas permitiram que Dell'Aglio e Hutz (2001) elaborassem sete sub-estágios de raciocínio sobre justiça distributiva: 1A (a criança concorda com a distribuição, mas não justifica sua resposta); 1B (a criança concorda com a distribuição e apresenta uma justificativa para tal); 2 (a criança distribui igualitariamente, mas não justifica); 3 (a criança distribui igualmente todos os bens, dando ênfase a aspectos numéricos da distribuição); 4 (a criança distribui igualmente e apresenta argumentos afiliativos e sentimentais para se justificar, mas reconhece diferenças quantitativas e qualitativas entre as produções dos personagens); 5 (a criança distribui igualitariamente, desprezando qualquer tipo de diferença); 6 (a criança faz uma distribuição eqüitativa, baseada na quantidade ou na qualidade do trabalho) e, 7 (a criança distribui de forma eqüitativa e enfatiza aspectos formativos e educacionais que a eqüidade pode vir a ter).

Os autores observaram que a maioria das crianças entre 5-6 anos localizou-se no estágio 1, enquanto que os estágios 3 e 4 predominaram nas crianças de 9-10 anos e o estágio 5, nas crianças de 13-14 anos. Os estágios de eqüidade (6 e 7) concentraram-se na faixa etária de 13-14 anos, apesar do estágio 6 ter aparecido em todas as outras idades.

Segundo Dell'Aglio e Hutz (2001), os resultados de seu estudo estão de acordo com a teoria de Piaget (1932), que propunha a existência de três períodos de evolução nos conceitos de justiça distributiva. Neste sentido, os autores afirmam que os resultados do seu estudo permitem concluir que há uma evolução na utilização de princípios de justiça distributiva, havendo dados suficientes para que seja possível defender a existência de três períodos distintos ao longo do desenvolvimento moral, no que tange à justiça distributiva, bem como a existência de sub-estágios em cada um desses períodos. Por fim, eles sugerem que, mesmo existindo diferenças metodológicas, se forem utilizadas situações nas quais a

criança distribua espontaneamente bens ou recompensas ou, situações em que ela tenha que julgar distribuições feitas por outras pessoas, ou ainda, situações em que se utilize a quantidade ou qualidade na produção como variável, pode-se chegar ao modelo de desenvolvimento de justiça distributiva proposto pelo seu estudo.

5.3. Influências contextuais nos julgamentos sobre justiça distributiva

Sigelman e Watzman (1991) julgam que o fato dos estudos sobre desenvolvimento moral realizados nos Estados Unidos indicarem uma tendência desenvolvimental que vai da utilização de princípios igualitários de justiça distributiva, para princípios baseados em considerações sobre mérito e necessidade, são produtos da cultura americana, que é altamente individualista. As autoras ressaltam ainda que o fato dos estudos terem se concentrado, sobretudo, em situações que envolviam distribuição de prêmios, de acordo com a produtividade dos membros de um grupo, faz com que outros aspectos dos julgamentos infantis sobre igualdade, eqüidade e necessidade permaneçam ainda obscuros.

Tomando como base essas críticas, Sigelman e Watzman (1991) realizaram um estudo cujo objetivo era avaliar quando as crianças começavam a desenvolver raciocínios sobre justiça distributiva, que levavam em consideração informações contextuais. Esses julgamentos foram avaliados a partir de três situações: distribuição de recursos de acordo com a produtividade, uma situação de votação e uma situação de corrida. As autoras esperavam que as crianças do jardim de infância usassem uma norma igualitária nas três situações, menosprezando as informações contextuais, enquanto que as crianças mais velhas, usassem julgamentos diferentes nas três situações, através da apresentação de princípios de justiça mais adequados a cada situação.

A amostra foi constituída por 90 crianças de ambos os sexos, de três séries escolares (jardim da infância, quarta e oitava séries) e com idades variando entre 5 e 15

anos. Foram apresentadas figuras associadas a histórias, nas quais apareciam três personagens (o mais velho, o mais produtivo e o mais pobre). Na primeira história os três personagens haviam fabricado nove potes que deveriam ser vendidos, sendo que os lucros deveriam ser distribuídos entre os personagens. Na história seguinte, os respondentes eram informados que o conselheiro do acampamento havia organizado uma votação que serviria para escolher qual o jogo que seria comprado para o acampamento e, que se um personagem tivesse mais de uma cédula, poderia votar mais vezes. Por fim, na última história, os participantes foram informados que uma mulher havia doado 90 dólares para ajudar o acampamento e para comprar coisas das quais as crianças estariam precisando. Solicitava-se que os sujeitos distribuíssem os bens nas três situações e que considerassem também outras distribuições justas e alternativas, que representariam aplicações das normas de eqüidade, igualdade e de distribuição baseada na idade.

Os resultados mostraram que as crianças mais velhas apresentaram maior flexibilidade em suas decisões sobre justiça distributiva, ao mesmo tempo em que as mais novas mostraram-se insensíveis às informações contextuais, optando por distribuir de forma igualitária em todas as situações. Sigelman e Watzman (1991) observaram ainda que as crianças mais velhas foram mais hábeis em justificar racionalmente suas decisões e que o fato de crianças mais novas não terem compreendido bem os contextos das histórias não contribuiu para que princípios de justiça deixassem de ser aplicados.

Por fim, Sigelman e Watzman (1991) comentam que estudos com orientações sobre justiça distributiva devem adotar uma perspectiva mais contextual e que os resultados de sua pesquisa mostram uma tendência de desenvolvimento que parte de princípios igualitários mais gerais até normas de eqüidade, que variam de situação para situação. As autoras sugerem ainda que pesquisas futuras procurem investigar como as crianças aprendem os princípios de distribuição a partir de seus contextos sociais, considerando

nestes, os princípios de justiça mais utilizados e, como elas aplicam tais princípios em situações específicas.

5.4. Influência da manipulação experimental sobre a justiça distributiva

McGillienddy-De Lisi, Watkins e Vinchur (1991) elaboraram um estudo cujo objetivo principal era investigar quando e como as decisões de justiça distributiva das crianças eram afetadas pelo tipo de relação estabelecido (amigos x estranhos) entre os personagens de uma história e pela idade dos personagens. Um segundo objetivo foi investigar as diferenças de gênero nos julgamentos, dentro das duas condições de relações. A hipótese inicialmente levantada foi a de que os alunos do jardim da infância baseariam suas decisões levando em conta mais a idade dos personagens e princípios igualitários de distribuição, do que o tipo de relação estabelecida.

Um número igual de crianças de ambos os sexos, estudantes do jardim da infância, da 3ª. e da 6ª. séries, foram randomicame nte selecionados de uma população de 145 (*n total* = 96). Os autores utilizaram uma história na qual as crianças deveriam distribuir recompensas, dar razões fundamentais para suas decisões e avaliar a justiça de quatro modelos de alocação. A história contava que três personagens iam acampar juntos e faziam pinturas para vender, sendo que cada personagem tinha uma característica de destaque: o mais velho, o mais produtivo e o mais pobre. Um desenho de cada personagem era acompanhado da história e se perguntava à criança qual a melhor maneira de dividir os U$ 9 resultantes das vendas. Havia duas situações de manipulação experimental: na primeira os três personagens não se conheciam, enquanto que na segunda situação, os três personagens eram bons amigos.

As justificativas dadas pelas crianças para realizar as divisões foram organizadas em quatro categorias: 1) sem maiores explicações (sem conteúdo); 2) Igualdade (mesmo

tratamento para todos para reduzir conflitos/não havia razões suficientes para favorecer um ou outro); 3) Eqüidade (baseada no nível de contribuição/produção) e, 4) Benevolência (baseada na presença ou na ausência de necessidades externas).

Nos resultados, McGillienddy-De Lisi, Watkins e Vinchur (1991) observaram que crianças do jardim da infância e da 3ª. série alocaram a mesma quantidade de recursos para o personagem mais produtivo, sem levar em conta o tipo de relação entre os personagens, enquanto que os alunos da 6ª. série alocaram mais dinheiro para o personagem altamente produtivo, quando este era um estranho. Nesse mesmo sentido, os alunos do jardim da infância distribuíram a mesma quantidade de recursos para os personagens mais necessitados, independente do tipo de relação do grupo (estranhos ou amigos), enquanto que os da 6ª. série deram ma is dinheiro a eles quando o grupo de personagens era formado por amigos. De uma forma geral, crianças em todos os grupos deram justificativas de igualdade, quando os personagens eram amigos. Crianças das três séries também deram mais justificativas igualitárias, quando os personagens eram estranhos.

Os alunos de jardim da infância tenderam a dar mais explicações eqüitativas e explicações sem conteúdo para suas alocações, e menos explicações benevolentes, do que as crianças mais velhas. Os alunos do jardim da infância, na situação em que os personagens eram estranhos, deram mais explicações sem conteúdo, do que os alunos da 3ª. e 6ª. série e, menos explicações igualitárias do que os alunos da 3ª. série.

Como esperado, as crianças do jardim da infância viram o critério da idade como sendo o mais justo. O modelo de eqüidade foi visto, pelos alunos da 6ª. série, como mais justo na condição de estranheza do que na condição de amizade. Os alunos do jardim, por sua vez, viram o modelo de benevolência como o mais justo nas duas condições, enquanto que os alunos de 3ª. e 6ª. séries viram -no como sendo mais justo na condição de amizade do que na de estranheza.

McGillienddy-De Lisi, Watkins e Vinchur (1991) observaram ainda que as crianças do jardim da infância viram a questão da idade como sendo o fator mais justo na distribuição de recursos, enquanto que as crianças mais velhas tenderam a levar em consideração as condições de produtividade e necessidade dos personagens, além das condições do tipo de relacionamento, ou seja, elas integraram características dos personagens com o tipo de relação social estabelecida.

O modelo de justiça adotado pelos alunos da 6ª. série, sugere que diferentes conceitos de justiça não são integrados às condições de natureza relacional dos membros de um grupo, até idades mais elevadas. Os resultados dos alunos da 3ª. série mostraram que, apesar deles não terem sido capazes de coordenar espontaneamente fatores relevantes para as decisões (necessidade, produtividade e natureza da relação), eles foram capazes de reconhecer soluções que consideravam as contribuições de cada um desses fatores, através de diferentes tipos de relações sociais.

Por fim, os autores ressaltam que as situações de relacionamento foram extremamente reduzidas e que para que se possa avaliar melhor a influência de tal fator nos julgamentos sobre justiça distributiva, faz-se necessário a realização de outras pesquisas que procurem investigar diversos tipos de relações: parentesco, reciprocidade, intimidade etc. Neste sentido, maiores considerações acerca dos períodos de desenvolvimento, múltiplas medidas de justiça, um grande número de situações e um foco sobre diferentes tipos de relações sociais são necessários para que se possa clarificar a complexidade do desenvolvimento dos raciocínios sobre justiça distributiva.

Hutz, Conti e Vargas (1993) elaboraram, a partir de uma revisão dos estudos na área sobre justiça distributiva, uma pesquisa na qual a principal variável independente era a possibilidade ou a ausência de interação futura entre os personagens de histórias fictícias. Os autores afirmam que, de acordo com pesquisas anteriores, a regra de eqüidade é

considerada mais injusta em situações de interação contínua e mais justa em tarefas temporárias. Porém, eles salientam que nos estudos em que se fez referência a interações futuras, normalmente estas diziam respeito a tarefas acadêmicas, a situações nas quais se esperavam dois ou três encontros posteriores ou nas quais os bens distribuídos eram pequenas recompensas, sob a forma de dinheiro. Além de investigar a influência do tipo de interação entre os personagens (temporária ou contínua), Hutz e seus colaboradores procuraram verificar se havia diferença de gênero nas escolhas de princípios de justiça distributiva. A amostra foi constituída por 742 estudantes universitários, de ambos os sexos.

Para avaliar essas questões, foram utilizados dois cenários de distribuição de recursos: no primeiro se dizia que dois estudantes haviam escrito juntos um livro e que eles deveriam dividir o lucro das vendas deste. No segundo cenário, os respondentes tinham que dividir o lucro mensal de um restaurante, entre seus dois proprietários. Na primeira situação não havia expectativa de interação futura, enquanto que na segunda era sugerido que o restaurante representava a fonte de renda dos proprietários, havendo, portanto, a indicação de que os dois proprietários interagiriam por muito tempo ainda. Em ambas as situações a manipulação experimental envolvia a relação entre o esforço (quantidade de trabalho), habilidade (diferença de performance) e necessidade (um dos personagens era solteiro e o outro era casado, tendo filhos e família para sustentar) dos personagens. Era solicitado que os respondentes dividissem os lucros entre os personagens, justificassem suas respostas e dissessem qual fator era mais importante a ser levado em consideração, na distribuição dos recursos.

As respostas foram classificadas como eqüitativas quando as justificativas levavam em consideração diferenças de esforço ou habilidade. Por outro lado, as justificativas foram consideradas igualitárias quando havia uma distribuição de quantidades iguais de

recursos entre os personagens e quando as diferenças de esforço ou habilidade entre eles eram ignoradas. Por fim, quando o sujeito mencionava que um personagem precisava de mais dinheiro que o outro, sua resposta era classificada como sendo baseada no princípio da necessidade. Sete respondentes foram eliminados do total da amostra, pois suas justificativas não puderam ser classificadas em nenhum dos princípios.

Os resultados mostraram que, de uma maneira geral, o princípio da eqüidade foi o mais utilizado pelos respondentes (50,1% das respostas) e que o princípio da necessidade o menos utilizado (1,6% das respostas). Na primeira situação (venda do livro), houve 44% de repostas eqüitativas, 56% de respostas igualitárias e 0% de respostas baseadas na necessidade. Na segunda situação (restaurante), houve 53,2% de respostas eqüitativas, 46,8% de respostas igualitárias e 3,2% de respostas baseadas na necessidade. Hutz, Conti e Vargas (1993) observaram que o tipo de interação (temporária ou prolongada) influenciou a escolha de um princípio em detrimento do outro. Observa-se ainda que não houve diferenças significativas entre homens e mulheres, no que diz respeito à utilização dos princípios de justiça distributiva. Os resultados mostram também que os respondentes viram a diferença no esforço como sendo mais relevante que diferenças na habilidade.

Na discussão dos resultados, Hutz, Conti e Vargas (1993) sugerem que o maior número de respostas igualitárias, de uma maneira geral, pode ter sido uma decorrência da própria manipulação experimental, pois alguém esperaria que a regra da eqüidade promovesse uma distribuição desigual de recursos, quando os personagens diferissem um do outro em uma dimensão (esforço, habilidade e necessidade). Assim, é provável que uma distribuição igualitária tenha sido percebida como mais justa e socialmente desejável, fazendo com que os respondentes distribuíssem os lucros igualmente.

Por outro lado, o fato da necessidade ter sido praticamente desconsiderada nas respostas foi interpretado por Hutz, Conti e Vargas (1993) como decorrência de os

respondentes terem considerado que distribuir os lucros de forma desigual entre os personagens, quando eles haviam se esforçado igualmente e tinham tido uma mesma performance, poderia ser injusto. Por fim, os autores sugerem que a diferença entre o número de respostas baseadas no princípio da eqüidade e o número de respostas baseadas na necessidade está de acordo com estudos comparativos, que mostram que no Brasil os direitos coletivos e a justiça são tidos como valores com importância apenas razoável, além de outras pesquisas que mostram que estudantes brasileiros estão em um nível moral (de acordo com a escala de Kohlberg) abaixo de outros estudantes dos EUA e da América do Sul.

5.5. Relações entre justiça distributiva e normas sociais

Sales (2000) realizou um estudo com base nos trabalhos de Piaget (1932), Kohlberg (1976) e Damon (1977, 1980), cujo objetivo era investigar a evolução de princípios de justiça distributiva com o aumento da idade. A autora procurou, ainda, traçar um paralelo entre o uso dos princípios e os conceitos de certo e errado, relacionados às normas sociais escolares. A amostra foi constituída por crianças e adolescentes de ambos os sexos, da 3ª, 5ª. e 7ª. séries de uma escola pública. O instrumento utilizado consistiu de uma entrevista feita a partir de um questionário composto por três partes: a primeira fazia um levantamento dos dados sócio-demográficos do respondente, a segunda consistia de perguntas-estímulo e a terceira de histórias-estímulo.

As perguntas-estímulo estavam relacionadas à determinação de poder e autoridade na escola (quem pode determinar as normas), à distribuição de notas entre alunos, em função da performance na produção de um trabalho ou em função do respeito ao prazo de entrega do trabalho, estabelecido pela professora e, em função da legitimidade de se emprestar material escolar para um colega. As histórias-estímulo, por sua vez, tratavam de

uma situação hipotética na qual os personagens faziam trabalhos escolares juntos, sendo que alguns haviam trabalhado mais que outros, e de uma situação na qual alunos de uma escola haviam recolhido latas vazias de cerveja para serem vendidas, para que o dinheiro fosse repartido entre eles. Na segunda situação, mais uma vez, os personagens haviam obtido níveis de produção diferentes (alguns haviam recolhido mais latas que outros). A cada história-estímulo eram associadas questões que buscavam investigar a opinião do respondente acerca do que seria mais justo fazer em cada situação. Para tanto, eram sugeridas cinco formas alternativas para que o dinheiro fosse repartido entre os personagens das histórias, sendo que os respondentes deveriam indicar qual das cinco alternativas era a mais justa, além de ter que justificar suas respostas. Após os respondentes terem emitido suas opiniões acerca da melhor forma de dividir o dinheiro, era lhes informado que a professora havia sugerido duas outras maneiras para repartir o dinheiro, e questionava-se qual a opinião do respondente acerca disso. A terceira parte do instrumento buscava levantar possíveis dúvidas que porventura pudessem ter surgido ao longo da aplicação.

Nos resultados, Sales (2000) observou que, de uma maneira geral, nas perguntas-estímulo que se relacionavam às normas escolares houve evolução nos conceitos de justiça, de maneira que, enquanto as crianças mais novas se submetiam, sem questionar as regras, ao que era determinado pela autoridade, as mais velhas advogavam princípios de cooperação e respeito mútuo, dando justificativas mais consistentes com suas respostas. Por exemplo, na questão sobre se era certo ou errado dar a mesma nota para os alunos – sendo que alguns haviam trabalhado mais que outros – houve um alto índice de respostas sem justificativa entre os alunos da 3ª. série, ao passo que o número de respostas com justificativas cresceu, de acordo com o aumento da faixa etária. As poucas justificativas dadas pelos alunos mais novos remetiam a considerar a distribuição feita pela professora

como sendo a mais certa e justa, tendo em vista que ela era uma pessoa adulta e que os adultos seriam mais capazes e teriam o direito de determinar as normas a serem seguidas pelas crianças.

Na questão sobre qual das cinco opiniões alternativas seria a mais justa, houve um maior índice de respostas do tipo igualdade entre os alunos da 3ª. série e, uma diminuição destas, à medida que a idade aumentava. Por outro lado, nesta mesma questão, houve um crescimento de respostas do tipo necessidade, de acordo com o aumento na faixa etária. Na questão sobre qual das duas opiniões dadas pela professora seria mais justa para repartir o dinheiro, os participantes mais velhos mantiveram suas respostas anteriores, ou seja, foram consistentes mesmo quando induzidos, enquanto que os mais novos foram passíveis de oscilar entre dois ou mais tipos de respostas.

Sales (2000) conclui que houve uma evolução na utilização de princípios de justiça distributiva – com as crianças mais novas tendendo a se guiar pela autoridade e as mais velhas pela eqüidade – e nos conceitos de certo e errado, relacionados às normas sociais escolares, embora a heteronomia, nesse aspecto, tenha prevalecido. Por fim, a autora ressalta que seus dados não são consistentes o suficiente para que se possa falar em diferenças significativas entre homens e mulheres, no que diz respeito à utilização de diferentes princípios de justiça distributiva.

5.6. Influências culturais na utilização de princípios de justiça distributiva

Partindo da hipótese de que as teorias de Deutsch sobre a influência do tipo de sociedade na justiça distributiva poderiam ser comprovadas através de um estudo correlacional e, dos resultados de diversas pesquisas que têm comprovado a existência de diferenças entre pessoas orientais e ocidentais nas concepções sobre o que é ou não justo, o que é valorizado e sobre o que motiva os trabalhadores, Giacobbe-Miller, Miller e

Victorov (1998) realizaram um estudo com vistas a verificar se havia diferença nos raciocínios de justiça distributiva entre administradores russos e norte-americanos.

A amostra foi constituída por 120 administradores russos e 81 administradores norte-americanos. Tanto a amostra americana quanto a russa foram selecionadas de programas de treinamento, de cursos de MBA (ainda não começados) e de empresas das áreas de comércio, serviços, transportes etc.

Para comparar as decisões de alocações de pagamento entre russos e norte-americanos, seus julgamentos sobre justiça distributiva e produtividade, os autores elaboraram um *role-play* que consistia em contar aos respondentes que eles eram supervisores responsáveis por uma unidade de trabalho, composta por 18 trabalhadores encarregados de montar teclados para computador. Os respondentes eram instruídos a distribuir um bônus de $ 18,000 entre os trabalhadores, da maneira que julgasse mais adequada. Eram apresentadas, ainda, descrições sobre os empregados que diziam respeito a três critérios: produtividade (alta, média e baixa), relações com os colegas de trabalho (o personagem ou era um bom companheiro ou então crítico, argumentativo e não cooperativo), necessidade (o trabalhador poderia ser: a) solteiro; b) casado com 1 filho e com a esposa trabalhando e, c) casado, com dois filhos e só ele trabalhando). Ao fim de cada distribuição era solicitado que os respondentes indicassem, em uma escala de cinco pontos, a importância de cada um desses fatores para a distribuição.

Tendo em vista que, segundo Giacobbe-Miller, Miller e Victorov (1998), a Rússia seria um país no qual valores coletivistas ainda eram bastante fortes, à época da pesquisa, e que os Estados Unidos caracterizavam-se por ser uma sociedade altamente capitalista e individualista, o estudo possuía as seguintes hipóteses[3]: 1. Os administradores russos

[3] Os autores traçaram outras hipóteses além destas, relativas a uma segunda parte do estudo que correspondia a uma pesquisa feita com estudantes universitários. Porém, só iremos tratar da parte referente ao estudo com os administradores, uma vez que nesta a utilização de princípios de justiça distributiva foi o enfoque central.

recorreriam mais ao princípio da necessidade do que os administradores americanos; 2. As alocações de recursos feitas por administradores russos levariam em consideração os princípios da necessidade, da igualdade e da eqüidade, enquanto que as distribuições feitas pelos americanos estariam baseadas, sobretudo, na produtividade dos trabalhadores (princípio da eqüidade); 3. Os administradores russos iriam enfatizar a importância das relações com seus colegas de trabalho, enquanto que para os americanos tal fator não seria relevante, durante a alocação de recursos.

Nos resultados, Giacobbe-Miller, Miller e Victorov (1998) observaram que tanto os administradores russos quanto os norte-americanos enfatizaram a produtividade (adotaram a eqüidade) como sendo fator muito importante para suas alocações de recursos. Os autores observaram ainda que o tipo de relação estabelecida entre os companheiros de trabalho era um fator mais importante para os russos do que para os americanos. Outro dado observado foi que os administradores russos tenderam a beneficiar os empregados que eram medianos ou altamente necessitados, enquanto que para os administradores americanos a necessidade pareceu não ter influenciado fortemente suas alocações. A combinação entre alta produtividade e bom relacionamento no trabalho fez com que os administradores russos e americanos dessem extraordinárias quantidades de prêmios, enquanto que para os trabalhadores altamente produtivos e com maus relacionamentos no trabalho, quantidades modestas de bônus foram distribuídas.

Na discussão dos resultados, Giacobbe-Miller, Miller e Victorov (1998) ressaltam que um fato interessante observado nos resultados foi que os norte-americanos apontaram a eqüidade como sendo fator mais importante para a alocação dos recursos, enquanto que os russos assinalaram a importância de diferentes princípios. Outro fato destacado é que, apesar da necessidade ter influenciado o julgamento dos respondentes russos, tal influência não foi tão forte quanto era esperado pelos autores. Giacobbe-Miller, Miller e Victorov

julgam que os resultados desse estudo não são suficientemente consistentes para que se possa afirmar que as diferenças entre as alocações, feitas por russos e americanos, sejam decorrentes de fatores culturais e sociais. Uma das hipóteses levantadas pelos autores é a de que estes resultados estejam relacionados com as condições de trabalho nos dois países: aos trabalhadores russos faltavam boas condições de saúde, salário, moradia e educação, enquanto que o inverso era verdadeiro para os trabalhadores americanos.

Um outro estudo transcultural, cujo objetivo principal era investigar se os raciocínios sobre justiça distributiva em culturas orientais são influenciados por valores coletivistas, foi realizado por Murphy-Berman e Berman (2002) em Hong Kong e na Indonésia. Esses autores indicam que as diversas pesquisas realizadas nos EUA sugerem a existência do chamado "dilema da alocação", que consiste em dizer que em qualquer decisão de justiça, a tentativa de maximizar os *outcomes* [produtos] desejáveis pode resultar na minimização de outros *outcomes* desejáveis. Tal situação faz com que o responsável pela alocação, muitas vezes, apresente discrepância entre o que ele considera ser mais justo e o mais efetivo, na resolução de conflitos envolvendo justiça distributiva. Ainda segundo os autores, dados de pesquisas realizadas nos EUA mostram que, a depender do contexto e da situação, os indivíduos podem agir com mais compaixão (empaticamente) ou com mais justiça eqüitativa.

Na elaboração do seu estudo, Murphy-Berman e Berman (2002) partiram das seguintes hipóteses: 1) em ambos os países, o responsável pela alocação que distribuísse bens levando mais em conta a necessidade do que o mérito seria visto como menos egoísta, mais preocupado com o bem-estar alheio e mais agradável que uma pessoa que valorizasse mais o mérito do que a necessidade; 2) ambas as amostras apresentariam modelos similares de tendências positivas, em direção à pessoa que distribuísse os bônus, em oposição àquela pessoa que os tomasse para si própria; 3) os respondentes de Hong Kong considerariam

que uma pessoa que distribuísse com base em escolhas e intenções pessoais, estaria agindo por força de sanções culturais, enquanto que dos respondentes da Indonésia se esperava que maior intencionalidade estaria associada à escolhas baseadas no mérito; 4) os respondentes de Hong Kong considerariam a pessoa que fizesse sua distribuição com base no mérito, como sendo mais justa do que aquela que distribuísse com base na necessidade[4], enquanto que o inverso seria observado na amostra de respondentes da Indonésia.

Para testar essas hipóteses, Murphy-Berman e Berman (2002) investigaram como estudantes de Psicologia de cada umas dessas culturas, com idades variando entre 18 e 22 anos de idade, avaliavam, através de histórias hipotéticas, um gerente responsável pela distribuição de um bônus de U$ 200,000 entre dois de seus empregados. As situações de alocação consistiam de quatro pequenas histórias, nas quais o gerente ora favorecia o empregado mais necessitado (má situação financeira, desempenho mediano e um doente na família), ora o que tinha melhor produtividade (ótima performance no trabalho e boas condições sociais e econômicas), em dois tipos de contextos: no contexto positivo se dizia que o gerente distribuía todo o bônus, enquanto que no negativo era dada a informação de que o gerente havia tomado para si mesmo um terço do bônus de um dos empregados.

Ao término de cada história os respondentes tinham que avaliar as seguintes questões: 1) o quanto eles consideravam justas as decisões do gerente e o quanto justo eles achavam que as pessoas do seu país iriam considerar as distribuições; 2) qual a influência de seis fatores (e.g. sentimentos de consideração pelo bem-estar de todos os trabalhadores, crença em alguns princípios de justiça etc.) sobre as decisões do administrador; 3) cinco grandes dimensões que poderiam representar a personalidade do gerente; 4) o grau de

[4] Para formular essa hipótese os autores citam diversas pesquisas anteriores (e.g. Ho, Hong & Chiu, 1989; Leung e Bond, 1989; Yang, 1986) que mostram que Hong Kong apresenta modelos mistos de coletivismo e individualismo, sendo que esta última dimensão apresenta expansão cada vez maior neste país. Segundo os autores, os resultados de outros estudos (e.g. Ali, 1992) mostram também que, por outro lado, na Indonésia o coletivismo ainda é um valor cultural muito forte.

influência da situação, sobre as decisões do gerente e 5) o quanto suas ações poderiam dizer sobre o tipo de pessoa que ele era. Todas essas mensurações foram feitas através de escalas de 5 ou de 7 pontos.

Além das histórias descritas acima, os respondentes foram solicitados a responder a escala de valores de Schwartz e a escala de *Self-Construal* para avaliar o grau de individualismo/coletivismo em cada uma dessas culturas. No entanto, serão apresentados aqui apenas os dados relativos às histórias hipotéticas.

Nos resultados, os autores observaram que, em ambos os países, o gerente que distribuiu o bônus entre os seus empregados foi mais positivamente avaliado (visto como mais correto e mais preocupado com o bem-estar geral dos trabalhadores) do que o gerente que tomou parte do bônus para si mesmo. Segundo os respondentes, as razões que levaram o gerente a basear suas decisões no princípio da necessidade estavam relacionadas a sentimentos de culpa e obrigação.

Outros resultados mostraram que: (1) os respondentes de Hong Kong viram o gerente que enfatizava o desempenho no trabalho, como sendo mais cuidadoso e emocionalmente estável, do que o gerente que favorecia o trabalhador mais necessitado. Um modelo inverso de respostas foi observado entre os participantes da Indonésia; (2) a percepção sobre escolha pessoal foi maior para os respondentes de Hong Kong, quando o trabalhador mais necessitado era favorecido, enquanto que tal percepção foi maior para os respondentes da Indonésia quando o trabalhador de melhor desempenho era favorecido; (3) os respondentes de Hong Kong apresentaram o “dilema da alocação”, pois nem sempre suas respostas sobre quão justo era o gerente e qual a melhor maneira de distribuir o bônus eram consistentes; (4) na Indonésia não houve separação entre os julgamentos sobre o grau de justiça das ações do gerente e sobre o que seria mais justo fazer, no sentido de que os

indonésios procuraram seguir uma linha de raciocínio que sempre favorecia o trabalhador mais necessitado.

Para Murphy-Berman e Berman (2002, p.167), esses resultados significam que os respondentes da Indonésia podem ter percebido que uma escolha baseada no mérito era menos sancionada normativamente – e assim, mais informativa sobre as disposições pessoais do gerente – que uma escolha baseada na necessidade, enquanto que o oposto pode ter sido verdade para os respondentes de Hong Kong. Porém, os autores consideram que é necessário investigar mais profundamente as influências culturais sobre os julgamentos de alocação, além da percepção que o sujeito tem sobre justiça e sobre o que eles julgam que os outros acham ser mais justo, para que se possa ter uma conclusão mais definitiva. Nesta direção, os autores afirmam que:

> Nós devemos perguntar em quais dimensões e em quais contextos culturais as diferenças [nos julgamentos] emergem. Nós também precisamos examinar como estas diferenças podem estar relacionadas a complexos modelos de valores e crenças existentes nas culturas (...) idéias de justiça podem freqüentemente envolver noções de compromisso e considerações complexas, tanto positivas quanto negativas. É nestas mais complexas construções que o impacto da cultura pode ser melhor revelado.
>
> (Murphy-Berman & Berman, 2002, p.168)

5.7. Comentários finais

Como pôde ser observado neste capítulo, de uma maneira geral, diversas pesquisas indicam a existência de um avanço na utilização de princípios de justiça distributiva, de acordo com o aumento da faixa etária das crianças, assim como foi originalmente proposto por Piaget (1932). Observa-se ainda que tal evolução sofre influência de diversos fatores como: o tipo de relacionamento estabelecido entre os personagens das histórias, o tipo de manipulação experimental utilizada na avaliação do conceito de justiça e avanços na escolaridade. Algumas pesquisas indicam também que o tipo de cultura pode influenciar os

raciocínios sobre distribuição, assim como foi sugerido por Deutsch (1985, citado por Murphy-Berman & Berman, 2002).

No que diz respeito às diferenças de gênero na utilização de princípios de justiça distributiva, a revisão da literatura indica não haver acordo entre os autores, uma vez que existem algumas pesquisas que apontam para a existência de diferenças entre homens e mulheres, enquanto que outras apresentam dados que não comprovam a existência de tais diferenças.

Outro ponto a ser destacado é que todas as pesquisas apresentadas aqui utilizaram situações que envolviam a relação entre a produção de personagens e a distribuição de recompensas entre eles, para avaliar questões relacionadas à justiça distributiva. Sugere-se que este fato aponta para uma escassez de estudos nos quais sejam utilizadas situações em que os bens possam ser distribuídos entre os personagens das histórias, sem que se esteja necessariamente ligado à relação produtividade/esforço x distribuição.

Na tentativa de contribuir para o preenchimento dessa lacuna metodológica e de expandir as possibilidades de investigação no campo da justiça distributiva, no presente estudo foram utilizadas situações novas: histórias que falavam sobre situações de compartilhar comum às crianças. Estas situações referiam-se a jogos com brinquedos no jardim da infância, que eram familiares às experiências diárias das crianças na escola. Havia, sobretudo, o interesse de investigar as tendências de desenvolvimento da justiça distributiva nas crianças, através de uma situação de compartilhar natural, ao invés de uma que envolvesse a distribuição de prêmios.

Com base nas modificações metodológicas propostas e na revisão das teorias de Piaget, Kohlberg e Damon sobre a justiça distributiva, além da análise sobre as pesquisas aqui apresentadas, foi possível a elaboração das seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: crianças de diferentes faixas etárias utilizam diversos princípios de justiça distributiva, para dividir brinquedos entre os personagens de uma situação-estímulo proposta.

Hipótese 2: crianças de 5 a 6 anos dão o mesmo tratamento aos personagens atrasados, em cada história, independentemente das informações contextuais fornecidas. Assim, suas decisões sobre dar ou não blocos, e sobre a quantidade a ser distribuída, não são influenciadas por variações nas situações-problema. O inverso é verdadeiro para crianças de 9 a 10 anos de idade.

Hipótese 3: crianças em faixas etárias mais elevadas justificam mais as divisões, tomando como base princípios eqüitativos (nos moldes em que a eqüidade é descrita por Piaget, 1932/1980), enquanto que crianças mais novas utilizam o princípio da igualdade e consideram a importância de se respeitar uma figura de autoridade.

Hipótese 4: o princípio de divisão igualitária é o mais freqüentemente adotado quando todos os personagens da situação-problema começam a brincar ao mesmo tempo.

Para verificar essas hipóteses, foi adotado o método de trabalho descrito no próximo capítulo.

6. Método

6.1. Participantes

Foram participantes desse estudo 120 crianças de ambos os sexos, de duas escolas particulares da cidade de Campina Grande – PB, divididas em três faixas etárias: 5 a 6 anos, 7 a 8 anos e 9 a 10 anos de idade. Os participantes de 5 a 6 anos eram estudantes do Jardim II, Alfabetização e 1ª. série do ensino fundamental, os de 7 a 8 anos estudantes da 1ª. e 2ª. séries do ensino fundamental e, por fim, os de 9 a 10 anos e ram estudantes da 3ª. e 4ª. séries do ensino fundamental.

6.2. Instrumento

Para avaliar as concepções infantis sobre justiça distributiva, as crianças foram incentivadas a vivenciar dilemas, através da descrição de quatro histórias (anexo A) que se referiam a personagens que brincavam no centro de blocos (*playground*) da sua escola. Nas histórias, era dito que dois deles (o cachorrinho verde e o cachorrinho amarelo) já estavam lá brincando de construir um zoológico, quando chegava um terceiro personagem (o cachorrinho rosa ou o cachorrinho laranja) que decidia construir um prédio bem alto. Entretanto, ao constatar que o número de blocos restante era insuficiente, o terceiro personagem resolvia pedir mais blocos aos outros dois. De acordo com a situação-problema, havia no *playground* um total de 19 blocos de montar e três animais de brinquedo.

Uma vez que para ceder mais blocos ao terceiro personagem os dois primeiros deveriam alterar seu zoológico – o que acarretaria a fuga dos animais que lá se encontravam – o dilema se constituía entre o direito do terceiro personagem brincar com os

blocos e o direito dos outros dois personagens continuarem usando quantos blocos necessitassem em sua brincadeira.

O entrevistador pedia às crianças para resolver esse dilema, que era apresentado em quatro condições: (1) na História A, o terceiro personagem (cachorrinho rosa) chegava depois que os outros dois já tinham começado a brincar e pedia educadamente mais blocos; (2) na história B, o terceiro personagem (cachorrinho laranja) chegava atrasado e dizia que era mais novo do que os outros dois[5]; (3) na História C, o terceiro personagem (cachorrinho rosa) chegava atrasado e exigia, de forma grosseira, que os outros lhe cedessem mais blocos. Além disto, o cachorrinho rosa bagunçava o zoológico do cachorrinho amarelo e do cachorrinho verde; (4) na história D, os três personagens (cachorrinho verde, cachorrinho amarelo e o cachorrinho rosa) começavam a brincar ao mesmo tempo. Esta história foi considerada como sendo a de controle, pois a meta era verificar se as crianças adotavam um princípio igualitário de divisão, quando os três personagens partiam de uma condição de igualdade (nenhum deles havia se atrasado). Uma parte final do instrumento era destinada à coleta de informações pessoais dos respondentes como idade, escolaridade e sexo.

Com a finalidade de verificar a adequação desse instrumento para efetivação do objetivo principal deste trabalho, foi feito um estudo piloto antes da pesquisa definitiva. Neste estudo, foram entrevistadas 16 crianças de ambos os sexos, com idades variando entre 5 e 6 anos. O instrumento utilizado na pesquisa piloto era composto pelas quatro histórias já descritas e por uma quinta história: a história E. Na história E, era dada a informação de que o terceiro cachorrinho chegava e simplesmente dizia: *"Vocês podem me dar mais alguns blocos para eu fazer um prédio bem alto?"* A intenção era fazer com que

[5] Era dito que o cachorrinho amarelo, o cachorrinho rosa e o cachorrinho verde tinham 5 anos e que o cachorrinho laranja tinha apenas três anos de idade.

as crianças distribuíssem os blocos sem levar em consideração o humor e o comportamento do terceiro personagem, se concentrando apenas no fato dele estar atrasado.

Os dados obtidos através da pesquisa piloto serviram para ajudar no aperfeiçoamento e avaliação do instrumento de pesquisa. Com relação à adequação do instrumento, uma vez que as crianças parecem não ter feito seus julgamentos com base apenas no atraso do terceiro personagem, e que a situação apresentada na história E não apresentou resultados diferentes das outras histórias, a mesma foi descartada quando o estudo definitivo foi realizado. No que diz respeito às outras histórias julga-se que o instrumento encontrava-se adequado à realização da investigação proposta para o estudo definitivo.

6.3. Procedimentos

Antes da realização da coleta de dados, o pesquisador procurou a diretoria das duas escolas para apresentar a proposta de estudo e para solicitar sua colaboração na realização da pesquisa. Tendo obtido autorização para a coleta de dados, foi encaminhado aos pais dos alunos, por meio das professoras, um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo B), que explicava todos os objetivos e procedimentos a serem adotados durante a investigação. Logo após os pais terem autorizado a participação de seus filhos nesta pesquisa, deu-se início à coleta de dados[6].

Após terem recebido todos os esclarecimentos necessários, as professoras foram orientadas pelo pesquisador a, no primeiro contato com os alunos, apresentá-lo à turma, afirmando que o mesmo era um psicólogo que estava interessado em saber o que as crianças pensavam sobre alguns problemas. Em seguida, as professoras solicitavam, aos

[6] Apenas dois pais não quiseram que seus filhos participassem desta pesquisa. Suas vontades foram respeitadas e duas outras crianças que tinham sido autorizadas, foram acrescidas à amostra total.

alunos cujos pais haviam permitido a entrevista, que acompanhassem, um a um, o pesquisador até o local designado para o experimento.

As crianças foram entrevistadas individualmente em um ambiente adequado (onde não ocorriam interrupções e nem situações que chamassem a atenção das crianças), o qual era, geralmente, uma sala reservada da escola. Antes de dar início à entrevista, o pesquisador se apresentava e procurava estabelecer um bom *rapport* com cada criança.

Em cada história, as crianças decidiam qual deveria ser o comportamento do cachorrinho amarelo e do cachorrinho verde, segundo as condições relatadas anteriormente. Na história D, as crianças deveriam dizer como se poderiam dividir todos os blocos e os animais de brinquedo entre os três cachorrinhos. Quando a criança adotava, na História D, um princípio igualitário de divisão – dando 6 blocos para cada cachorro – se perguntava à criança se o bloco restante deveria ser dado a algum dos três personagens. Para cada resposta emitida, solicitava-se que as crianças justificassem porque os personagens deveriam proceder da maneira relatada por elas.

Ao final de cada história era dito à criança que estava sendo entrevistada que as aulas haviam acabado e que antes de ir para casa os cachorrinhos deveriam arrumar todos os brinquedos. Quanto ao início de cada história, a partir da segunda, era dito que no dia seguinte os personagens se encontraram e foram brincar novamente no centro de blocos.

Durante a entrevista, o pesquisador demonstrava cada história através de bonecos, blocos e animais de brinquedo, movendo-os enquanto contava as histórias. A criança deveria emitir sua opinião sobre a distribuição dos blocos, ao mesmo tempo em que demonstrava, praticamente (manipulando os bonecos e os blocos), como a divisão dos blocos deveria ser feita. Os dados referentes às quantidades de blocos distribuídas, além de algumas observações sobre eventos ocorridos ao longo das entrevistas foram anotados nos

protocolos de cada respondente. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassetes, as quais foram transcritas posteriormente.

A fim de evitar que a ordem das histórias influenciasse as decisões das crianças, foram criadas ordens de apresentação, de acordo com os seguintes critérios: 1) a história de controle (D) vindo antes ou depois de todas as outras; 2) a precedência ou antecedência de aplicação da história A (educado) em relação à história C (raivoso). Assim, os quatro tipos de ordem formados foram[7]:

Ordem I: história A antes da história C, e a história D no final (educado, raivoso e controle);

Ordem II: história C antes da história A, e a história D no final (raivoso, educado e controle);

Ordem III: história A antes da história C, e a história D vindo no início (controle, educado e raivoso);

Ordem IV: história C antes da história A, e a história D vindo no início (controle, raivoso e educado).

Todas as análises estatísticas foram feitas com o auxílio do software estatístico SPSS for Windows, versão 7.5.

[7] A ordem de aplicação da História B foi desconsiderada, pois na história A o terceiro personagem exibe comportamento antagônico em relação à história C, enquanto que na história B o que se sobressai não é a maneira como ele fala com os outros dois personagens, mas o fato dele ser mais novo que todos.

7. Resultados

Os resultados foram analisados a partir de seis tópicos: (1) quantidade de respostas **sim** e **não** à pergunta “Eles devem dar mais blocos ao cachorrinho rosa/ laranja?”, nas histórias A, B e C; (2) quantidade de respostas **sim** e **não** à pergunta “Você acha que alguém deve ficar com mais? Ou todos eles deveriam ficar com o mesmo número de blocos?”, na história D; (3) quantidades de blocos distribuídas nas histórias A, B e C; (4) justificativas emitidas pelas crianças para dar ou não mais blocos aos personagens atrasados, nas histórias A, B e C; (5) tipo de resposta que justificava a adoção de uma divisão igualitária ou de uma divisão não igualitária, na História D; (6) freqüência de utilização das justificativas para dar ou não mais blocos ao personagem atrasado, nas histórias A, B e C, e para realizar, ou não, uma divisão igualitária na história D.

Além da análise desses seis tópicos, buscou-se verificar a influência do sexo e da idade em cada um deles. Especificamente com relação aos tópicos (1), (3) e (4) foram feitas comparações entre os três grupos de idade, nas histórias A, B e C, e comparações entre essas três histórias, dentro de cada faixa etária.

7.1. Respostas “sim” e “não”: histórias A, B e C

No que se refere às respostas à questão “Eles devem dar mais blocos ao cachorrinho rosa/laranja?”, observa-se que nas histórias A (educado) e B (mais novo) a maior parte das crianças foi favorável a dar mais blocos ao cachorro que chegava atrasado, não havendo, porém, diferença significativa entre o número de respostas **sim** e o de respostas **não**. Na história C (raivoso), porém, a maioria dos respondentes optou por não dar mais blocos ao personagem que chegava atrasado. Neste caso, o teste do Qui-quadrado

indicou haver diferença significativa (χ^2 = 19,20; g,l.= 1; p = .00) entre o número de respostas favoráveis e o de respostas contrárias.

No que se refere à diferença entre os sexos, observou-se que as meninas foram mais favoráveis do que os meninos a dar mais blocos ao cachorro que chegava atrasado nas histórias A, B e C, quando se analisa, separadamente, os dados de cada história (Tabela 1). Porém, essas diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 1: Freqüências das respostas "sim e "não" emitidas por meninos e meninas

Eles devem dar mais blocos?		Meninos		Meninas	
		%	Freq.	%	Freq.
História A (Educado)	**Sim**	44,1	30	55,9	38
	Não	48,1	25	51,9	27
História B (Mais novo)	**Sim**	45,7	32	54,3	38
	Não	46,0	23	54,0	27
História C (Mal-educado)	**Sim**	44,4	16	55,6	20
	Não	46,4	39	53,6	45

Quando o Qui-quadrado é utilizado para avaliar a diferença entre o número de respostas **sim** e **não** emitidas por meninos e meninas nas três histórias, comparando-se cada grupo internamente, constata-se a existência de diferenças significativas apenas na história C, com ambos os sexos afirmando que não se deveria dar mais blocos ao cachorro mal-educado. Para os meninos, os resultados são os seguintes: χ^2 = 9,618; g,l.= 1; p = .002. Já para as meninas, o teste estatístico apresenta os seguintes resultados: χ^2 = 9,615; g,l.= 1; p = .002.

Ao se analisar o número de respostas **sim** e o de respostas **não**, levando-se em consideração cada faixa etária, observa-se que as crianças de 9 a 10 anos de idade foram as que mais concordaram em dar blocos ao personagem atrasado, nas histórias A e B. Na

história C, o maior número de respostas **sim** foi observado entre as crianças de 5 a 6 anos de idade (Tabela 2). Contudo, os resultados do teste do Qui-quadrado mostram que as diferenças entre o número de respostas **sim** e **não,** quando se comparam as três faixas etárias, também não são estatisticamente significativas.

Tabela 2: Freqüências das respostas "sim" e "não" emitidas por cada faixa etária

Eles devem dar mais blocos?		5 a 6 anos		7 a 8 anos		9 a 10 anos	
		%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
História A (Educado)	**Sim**	32,4	22	29,4	20	38,2	26
	Não	34,6	18	38,5	20	26,9	14
História B (Mais novo)	**Sim**	34,3	24	25,7	18	40	28
	Não	32,0	16	44,0	22	24,0	12
História C (Mal-educado)	**Sim**	47,2	17	25,0	9	27,8	10
	Não	27,4	23	36,9	31	35,7	30

Quando se analisa a quantidade de respostas **sim** e **não** emitidas por cada grupo etário, para cada história, constata-se a existência de diferenças significativas para as duas últimas faixas etárias, apenas na história C (raivoso). Os resultados do teste estatístico indicam que tanto as crianças de 7 a 8 anos (χ^2 = 12,1; g,l.= 1; p = .001), como as crianças de 9 a 10 anos (χ^2 = 10,0; g,l.= 1; p = .002), responderam, sobretudo, **não**, à pergunta sobre dar mais blocos ao personagem atrasado.

7.2. Respostas "sim" e "não": História D

A análise das respostas à questão "*Você acha que alguém deve ficar com mais? Ou todos eles deveriam ficar com o mesmo número de blocos?"* (história D) mostra que a maior parte das crianças (95% da amostra) afirmou que se deveria fazer uma divisão igualitária entre os blocos, quando os três cachorros chegavam à escola ao mesmo tempo.

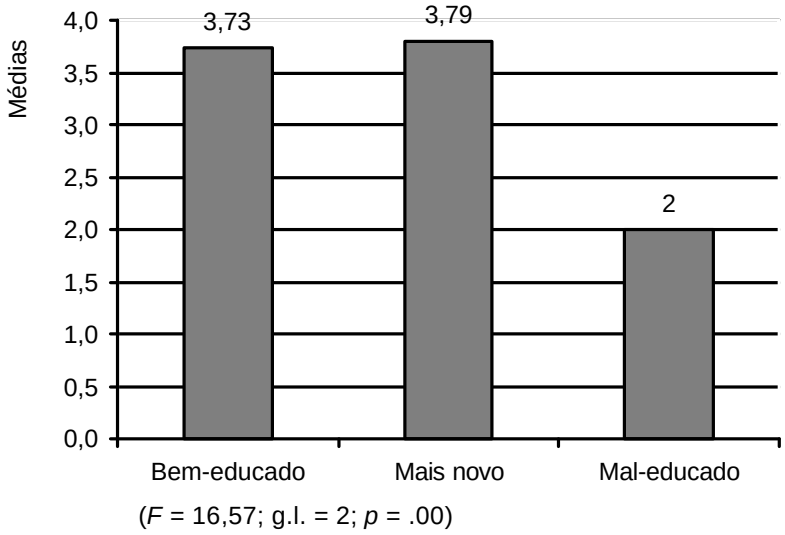
Apenas 6 crianças (5% da amostra) – sendo estas pertencentes à faixa etária de 5 a 6 anos – afirmaram que a divisão não deveria ser igualitária na história D. O teste do Qui-quadrado para esses dados é significativo (χ^2 = 97,20; g.l. =1 e p = .000) e não sofre alteração quando se considera a influência das variáveis sexo e faixa etária.

Por fim, observou-se que todas as crianças que afirmaram ser necessária a utilização de uma distribuição igualitária concordaram que o bloco que sobrava não deveria ser dado a nenhum dos personagens.

7.3. Quantidades de blocos distribuídas

No que se refere às quantidades de blocos distribuídas em cada história foi constatado, de uma maneira geral, que um maior número de blocos foi dado ao terceiro personagem quando este era mais novo (M = 3,79; d.p. = 4,94) que os outros dois que já estavam brincando. Por outro lado, observou-se que quando o personagem atrasado pediu os blocos com raiva (mal-educado), os respondentes lhes deram menor quantidade de blocos (M = 2,0; d.p. = 4,21). O personagem bem-educado, por sua vez, recebeu uma média de 3,73 blocos (d.p. = 4,93). O Gráfico 1 ilustra as diferenças entre as quantidades de blocos dadas aos três personagens. O *post hoc test* de Tukey sugere que as diferenças entre as quantidades de blocos distribuídas são significativas quando se compara a quantidade de blocos dada ao cachorro bem-educado com a quantidade de blocos dada ao cachorro mal-educado e, quando se compara a quantidade de blocos dada ao cachorro mais novo com a quantidade de blocos dada ao cachorro mal-educado.

Gráfico 1: Quantidades de blocos dadas aos três personagens



Para verificar os efeitos das variáveis sexo e idade nas quantidades de blocos distribuídas, foram computadas análises de variância unidimensionais para cada história, considerando as variáveis sexo (2 níveis = masculino e feminino) e idade (3 níveis = 5 a 6, 7 a 8, e 9 a 10 anos) como variáveis independentes e, tomando-se a variável ordem (4 níveis = Ordem I, Ordem II, Ordem III e Ordem IV), como co-variante. Nenhum efeito principal foi observado quando se considera a relação entre as quantidades de blocos distribuídas e as variáveis sexo e ordem de aplicação. Por outro lado, observou-se um efeito principal [F (2,238) = 16,41; p< .001], quando se considera a relação entre a quantidade de blocos distribuída e a variável idade, na história C (mal-educado). Para verificar os grupos de idade que se diferenciavam, foi realizado um *post hoc test* de Tukey. Os resultados deste teste indicaram que a quantidade média de blocos distribuídos pelas crianças do grupo de 5 a 6 anos era significativamente superior (p< .001) às médias distribuídas pelas crianças das faixas etárias de 7 a 8 anos e de 9 a 10 anos.

Para verificar a qual personagem foi dada maior quantidade de blocos, de acordo com cada faixa etária, foram realizadas análises de variância para cada história,

considerando-se os efeitos internos de cada grupo etário. Os resultados dessas análises mostram que não houve diferenças significativas entre as médias dos respondentes de 5 a 6 anos nas três histórias. Por outro lado, ao se comparar as quantidades médias de blocos das histórias A e C, e B e C, constata-se que os respondentes de 7 a 8 anos deram maior quantidade de blocos ao cachorro rosa, quando este foi educado, e menor quantidade de blocos quando ele era mal-educado [F = 6,41; g.l. = 2; p = .003]. Já os respondentes de 9 a 10 anos de idade deram mais blocos ao cachorro laranja e menos blocos ao cachorro rosa, quando este foi mal-educado [F = 12,53; g.l. = 2; p = .000]. As médias das quantidades de blocos distribuídas por cada faixa etária nas três histórias são apresentadas a seguir, na tabela 3.

Tabela 3: Quantidades médias de blocos distribuídas por cada faixa etária

Faixa etária		História A	História B	História C
5 a 6 anos	**Média**	4,40	4,93	3,53
	N	40	40	40
	d.p.	5,76	5,98	5,57
7 a 8 anos	**Média**	3,18	2,55	1,38
	N	40	40	40
	d.p.	4,80	4,09	3,50
9 a 10 anos	**Média**	3,60	3,90	1,10
	N	40	40	40
	d.p.	4,16	4,38	2,70

7.4. Categorização das respostas

As justificativas dadas pelas crianças para fazer as divisões dos blocos foram codificadas por dois juízes, sendo que cada um destes categorizou as respostas independentemente. Em um segundo momento, as categorizações dos juízes foram comparadas e mantidas, de maneira que se assegurou um nível de 95% de concordância

entre as categorizações. Nos casos em que não se chegava ao consenso, um terceiro juiz emitia sua opinião, que servia como critério de desempate.

Foram criadas categorias para as respostas que justificavam os motivos pelos quais os dois personagens deveriam dar ou não mais blocos ao cachorro que chegava atrasado (Histórias A, B e C) e também para as respostas que explicavam porque a divisão deveria ou não deveria ser igualitária, quando os três personagens chegavam ao mesmo tempo (História D).

7.4.1. Porque o cachorro atrasado deveria receber mais blocos

Nos casos em que as respostas explicavam por que o cachorro amarelo e o cachorro verde deveriam dar mais blocos ao terceiro personagem (cachorro rosa ou cachorro laranja), nas histórias A, B e C, as categorias criadas foram as seguintes:

- **Evitar conseqüências negativas:** o fundamento da resposta está na preservação do bem-estar (psicológico ou físico) dos personagens e em se evitar que punições sejam aplicadas aos personagens. Exemplos: *"Para ele não ficar com raiva!"*; *"Para não haver brigas"; "O cachorrinho amarelo e o cachorrinho verde têm que ser bonzinhos para Papai do Céu não brigar"*.
- **Merecimento:** a resposta das crianças é justificada pelo bom comportamento apresentado pelo cachorro rosa e pelo cachorro laranja, nas histórias A e B. Exemplos: *"O cachorrinho laranja pediu os blocos direitinho"; "O cachorrinho laranja estava feliz (sem raiva)"; "Porque ele (cachorro rosa) chegou bonzinho"*.
- **Cooperação/reciprocidade:** as crianças buscam mostrar que o cachorro amarelo e o cachorro verde tinham obrigação ou desejo de ajudar o terceiro personagem, sendo que a justificativa baseia-se na construção ou manutenção de laços de amizade entre os personagens, como conseqüência da ajuda fornecida. Exemplos: *"Senão ele não poderia*

fazer sua brincadeira"; "Se eles ficarem com mais blocos serão egoístas"; "Eles podem diminuir a cerca para ajudar seu amigo"; "Para ele ser amigo dos outros dois"; "Os três são amigos"; "Amigos devem ajudar uns aos outros".

- **Satisfazer desejo do outro:** o motivo pelo qual o cachorro amarelo e o cachorro verde deveriam dividir os blocos é justificado pela vontade de satisfazer o desejo do personagem atrasado. Exemplos: *"Só quatro blocos não dá para fazer o prédio dele"; "Ele queria brincar também"; "Porque ele pediu para fazer um prédio"*.
- **Justiça igualitária:** a divisão se justifica pelo fato de que os três personagens devem ter o mesmo número de blocos ou porque todos têm direitos iguais, desde que estejam em condições semelhantes. Exemplos: *"Os outros dois já brincaram, agora é a vez dele"; "Ninguém pode ficar com mais blocos que o outro"; "Ele é do mesmo tamanho e idade que os outros dois"*.
- **Justiça eqüitativa:** a criança indica que o cachorro laranja tem direito de receber mais blocos porque é mais novo que os outros dois. Algumas justificativas baseiam-se ainda em uma forma de merecimento, na qual o comportamento do cachorro laranja, ou características físicas deste, são ressaltados. Exemplos: *"O cachorrinho amarelo e o cachorrinho verde têm que respeitar o mais novinho"; "Os maiores têm que dividir com os menores"; "O cachorrinho laranja é o mais novo"; "Ele foi amigável"; "Ele estava bem-humorado"; "Porque ele é bonito"*.
- **Sem justificativa:** a criança não justifica sua resposta ou emite uma justificativa que não condiz com o que lhe está sendo questionado.

7.4.2. Porque o cachorro atrasado não deveria receber mais blocos

Os motivos apontados pelas crianças para que o cachorro amarelo e o cachorro verde não dessem mais blocos ao personagem atrasado (cachorro rosa ou cachorro laranja), nas histórias A, B e C, foram organizados nas seguintes categorias:

- **Merecimento:** a criança considera que o personagem atrasado tem menos direito do que os outros dois que chegaram anteriormente, no caso das histórias A e B. Por outro lado, na história C, as crianças enfatizam o comportamento agressivo apresentado pelo cachorro rosa. Exemplos: *"Os outros dois já estavam brincando"; "O cachorro amarelo e o cachorro verde já estavam com os animais na cerca"; "O cachorro rosa não pediu por favor e estava mal-humorado"; "O cachorro rosa foi muito mal-educado"*.
- **Não alterar ou destruir o zoológico:** o fundamento que justifica esse tipo de resposta é que não se deveria dar mais blocos ao terceiro personagem para que a brincadeira do zoológico pudesse continuar. Em outras palavras, a criança sugeria que o cachorro amarelo e o cachorro verde tinham mais direito porque estavam brincando antes. Exemplos: *"Para os animais não fugirem"; "Para não desmanchar a cerca"; "O cachorro amarelo e o cachorro verde queriam continuar brincando"*.
- **Sem justificativa:** a criança não justifica sua resposta ou emite uma justificativa que não condiz com o que lhe está sendo questionado.

7.4.3. Porque a divisão deve ou não deve ser igualitária (história D)

As respostas que explicavam os motivos pelos quais a divisão não deveria ser igualitária, quando os três personagens chegavam ao mesmo tempo, se resumiram em dois tipos de justificativas: 1) como decorrência da metodologia adotada pela criança (a divisão ficava desproporcional e ela não conseguia instituir uma partilha igualitária); 2) sem

justificativa (quando a criança afirmava que não sabia porque um dos personagens deveria receber mais blocos que os outros dois). Vale lembrar que apenas 6 crianças (5% da amostra) disseram que a divisão não deveria ser igualitária na História D.

Por outro lado, as respostas que justificavam a adoção de uma divisão igualitária na História D foram organizadas nas seguintes categorias:

- **Evitar conseqüências negativas:** a ênfase está na preservação do bem-estar (psicológico ou físico) dos personagens. Exemplos: *"Para ninguém ficar com raiva!"*; *"Para ninguém ficar chorando"; "Para não haver brigas"*.
- **Cooperação/reciprocidade:** a justificativa baseia-se na manutenção de laços de amizade ou fraternidade entre os personagens. Exemplos: *"Para os três não serem egoístas"; "Os três gostam de dividir"; "Os cachorrinhos são amiguinhos"; "Eles são irmãos na parte de Deus"*.
- **Justiça igualitária:** a divisão igualitária se justifica pelo fato de que todos os personagens têm o mesmo direito de brincar com os blocos. Outros aspectos enfatizados nas respostas das crianças referem-se à condição de igualdade dos três personagens e à preservação de um tipo de justiça igualitária. Exemplos: *"Para que todos possam brincar"; "Nenhum é melhor que o outro"; "A brincadeira tem que ser igual para ninguém ficar com menos"; "Para não ocorrer uma injustiça"*.
- **Sem justificativa:** a criança não justifica sua resposta ou emite uma justificativa que não condiz com o que lhe está sendo questionado.

7.5. Freqüências das justificavas

7.5.1. Porque dar mais blocos ao personagem atrasado

De uma forma geral, a análise das freqüências das respostas favoráveis a dar mais blocos ao personagem atrasado mostra que houve um decréscimo de respostas dos tipos

Evitar conseqüências negativas (de 31,8% para 11,5%, na história A; de 25,0% para 3,6%, na história B; de 41,1% para 30,0%, na história C) e *Satisfazer desejo do outro* (de 27,3% para 0%, na história A; de 29,2% para 10,7%, na história B; de 41,2% para 0%, na história C) nas três histórias, à medida que aumentava a faixa etária dos respondentes (ver tabelas 4, 5 e 6). Observa-se ainda que o aumento do número de respostas do tipo *Cooperação/Reciprocidade* está relacionado ao aumento da idade dos respondentes. Por fim, respostas do tipo *Sem justificativa* só foram emitidas por crianças da faixa etária de 5 a 6 anos de idade, nas três histórias.

Analisando-se cada história separadamente, percebe-se que na história A houve uma ampliação do número de respostas do tipo *Merecimento* e *Justiça igualitária*, à medida que aumentou a faixa etária das crianças. Esta última categoria de resposta só foi observada em respondentes de 7 a 10 anos de idade (ver Tabela 4).

Tabela 4: Justificativas para dar mais blocos ao personagem atrasado na História A

Categorias	Faixa Etária					
	De 5 a 6 anos		De 7 a 8 anos		De 9 a 10 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Justiça igualitária	0	0	5,0	1	7,7	2
Evitar conseq. Negativas	31,8	7	10,0	2	11,5	3
Cooperação/ reciprocidade	9,1	2	20,0	4	30,8	8
Satisfazer desejo do outro	27,3	6	20,0	4	0	0
Merecimento	13,6	3	45,0	9	50,0	13
Sem justificativa	18,2	4	0,0	0	0,0	0

No que diz respeito à história B, destaca-se que houve uma relação entre o aumento da idade e o aumento da freqüência de respostas do tipo *Justiça eqüitativa* e *Merecimento*. Observa-se ainda que a categoria *Cooperação/Reciprocidade* foi utilizada, mais intensamente, por respondentes de 7 a 10 anos de idade (Tabela 5).

Tabela 5: Justificativas para dar mais blocos ao personagem atrasado na História B

Categorias	Faixa Etária					
	De 5 a 6 anos		De 7 a 8 anos		De 9 a 10 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Justiça igualitária	4,2	1	0	0	3,6	1
Evitar conseq. Negativas	25,0	6	11,1	2	3,6	1
Cooperação/ reciprocidade	4,2	1	22,2	4	14,3	4
Satisfazer desejo do outro	29,2	7	11,1	2	10,7	3
Justiça eqüitativa	20,8	5	50,0	9	57,1	16
Merecimento	4,2	1	5,6	1	10,7	3
Sem justificativa	12,5	3	0,0	0	0,0	0

A análise das freqüências das respostas na história C mostra que a categoria *Justiça igualitária* não foi utilizada como justificativa por crianças de 5 a 6 anos de idade e também que a categoria *Cooperação/ reciprocidade* foi pouco utilizada por estas. Outro fato a ser destacado é que esta mesma categoria teve sua freqüência aumentada, à medida que se avançava nas faixas etárias. Por outro lado, a categoria *Evitar conseqüências negativas* apresentou diminuição de freqüência à medida que a idade aumentava, assim como mostram os dados da Tabela 6.

Tabela 6: Justificativas para dar mais blocos ao personagem atrasado na História C

Categorias	Faixa Etária					
	De 5 a 6 anos		De 7 a 8 anos		De 9 a 10 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Justiça igualitária	0	0	11,1	1	10,0	1
Evitar conseq. Negativas	41,1	7	33,3	3	30,0	3
Cooperação/ reciprocidade	5,9	1	44,4	4	60,0	6
Satisfazer desejo do outro	41,2	7	11,1	1	0	0
Sem justificativa	11,8	2	0,0	0	0,0	0

Analisando-se qual tipo de resposta foi mais utilizado por cada faixa etária para justificar porque o cachorrinho amarelo e o cachorrinho verde deveriam dar mais blocos ao cachorro que chegava atrasado, observa-se que as crianças de 5 e 6 anos utilizaram mais justificativas do tipo *Evitar conseqüências negativas* e *Satisfazer desejo do outro* nas histórias A, B e C. Por outro lado, as crianças da segunda (7 a 8 anos) e da terceira faixa etária (9 a 10 anos) optaram por justificar suas distribuições, sobretudo, com respostas do tipo *Merecimento* (História A), *Justiça eqüitativa* (História B) e *Cooperação/ reciprocidade* (História C).

7.5.2. Porque não dar mais blocos ao personagem atrasado

A análise das respostas que justificavam o fato dos dois personagens não darem mais blocos ao cachorro que chegava atrasado, levando-se em consideração a faixa etária dos respondentes, mostra que só houve respostas do tipo *Sem justificativa* entre as crianças mais novas (ver Tabelas 7 e 8).

Tabela 7: Justificativas para não dar mais blocos ao personagem atrasado na História A

Categorias	Faixa Etária					
	5 a 6 anos		7 a 8 anos		9 a 10 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Merecimento	33,3	6	15,0	3	35,7	5
Não alterar ou destruir o zoológico	61,1	11	85,0	17	64,3	9
Sem justificativa	5,6	1	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabela 8: Justificativas para não dar mais blocos ao personagem atrasado na História B

Categorias	Faixa Etária					
	5 a 6 anos		7 a 8 anos		9 a 10 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Merecimento	31,3	5	18,2	4	16,7	2
Não alterar ou destruir o zoológico	62,5	10	81,8	18	83,3	10
Sem justificativa	6,3	1	0,0	0,0	0,0	0,0

Observa-se ainda que nas histórias A e B os respondentes julgaram a manutenção da brincadeira do zoológico como sendo o motivo mais forte para não dar blocos ao terceiro personagem, ou seja, a maior parte das respostas pertence à categoria *Não alterar ou destruir o zoológico*.

Na história C, as crianças de 5 a 8 anos apresentaram resultados semelhantes às outras histórias. Por outro lado, a maioria dos participantes de 9 a 10 anos (73,3%) julgou que o comportamento do terceiro personagem (categoria *Merecimento*) deveria ser considerado como um fator mais importante do que a manutenção do zoológico, assim como mostra a Tabela 9.

Tabela 9: Justificativas para não dar mais blocos ao personagem atrasado na História C

Categorias	Faixa Etária					
	5 a 6 anos		7 a 8 anos		9 a 10 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
Merecimento	43,5	10	45,2	14	73,3	22
Não alterar ou destruir o zoológico	52,2	12	54,8	17	26,7	8
Sem justificativa	4,3	1	0,0	0,0	0,0	0,0

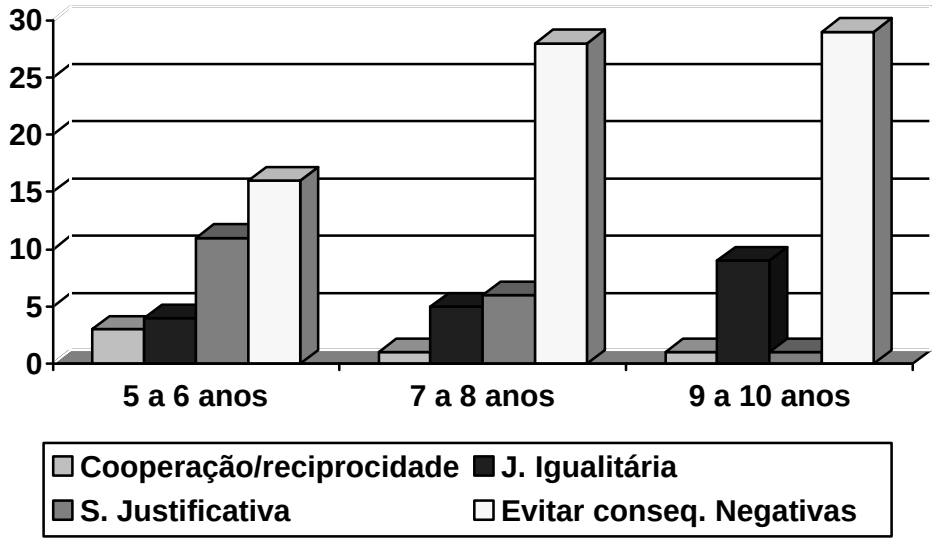
7.5.3. Porque a divisão deve ser igualitária

Os resultados mostram que para a maioria dos respondentes o fator mais importante que justificava a adoção de uma divisão igualitária na História D era a preservação do bem-estar dos personagens, havendo, portanto, uma predileção por respostas do tipo *Evitar conseqüências negativas*.

Ao se analisar o número de justificativas apresentadas pelas crianças a essa questão, levando-se em consideração cada faixa etária, observa-se que houve um aumento da freqüência de respostas dos tipos *Justiça Igualitária* e *Evitar Conseqüências negativas*, à medida que aumentava a faixa etária dos respondentes. Por outro lado, observa-se uma

diminuição da freqüência de respostas dos tipos *Sem Justificativa* e *Justiça Igualitária*, à medida que se avançava nas faixas etárias. Estes resultados são apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Freqüência das justificativas para realizar uma divisão igualitária (História D)



8. Discussão

No que se refere às respostas que justificavam os motivos pelos quais o cachorro amarelo e o cachorro verde deveriam dar ou não mais blocos ao cachorro rosa, nas histórias A, B e C, observa-se a existência de pelo menos sete diferentes tipos de categorias, o que confirma a **hipótese 1** dessa investigação. Mais especificamente, ao se analisar a utilização dos diferentes tipos de justificativas, percebe-se, assim como Damon (1980) afirmou, que os raciocínios infantis sobre justiça distributiva podem realmente ser mais complexos do que foi sugerido por Kohlberg (1976) e Colby e Kohlberg (1987). Assim, embora estes autores tenham proposto que a justiça distributiva evolui do respeito por figuras de autoridade para uma eqüidade baseada em valores humanos universais, os resultados deste estudo mostraram que questões sobre mérito (esperadas no nível 3) e cooperação (esperadas por volta do nível 5) surgiram bem antes do que foi proposto por eles.

De uma forma geral, apesar de haver a predominância de alguns tipos de justificativas em determinadas faixas etárias, observa-se que até mesmo as crianças mais novas foram capazes de construir argumentos com base na importância da cooperação e da reciprocidade. Esses dados corroboram à teoria de Piaget (1932), no que tange à não existência de níveis de desenvolvimento moral altamente delimitados, pois apesar de terem sido identificadas tendências de evolução nos raciocínios sobre justiça distributiva, os resultados desse estudo são insuficientes para que se possa falar em estágios de desenvolvimento propriamente ditos.

A análise dos resultados, no que se refere ao número de respostas **sim** e **não** à questão *"Eles devem dar mais blocos ao cachorrinho rosa/laranja?"*, mostra que o mal-comportamento do cachorro rosa na história C foi um fator relevante para as crianças

tomarem suas decisões. Esse resultado indica que, de uma maneira geral, as crianças foram capazes de incorporar informações contextuais aos seus julgamentos morais sobre justiça distributiva.

Contudo, ao se analisar a freqüência de respostas **sim** e **não**, levando-se em consideração o sexo e a idade dos respondentes, não se observaram diferenças estatisticamente significativas. No que tange às diferenças entre meninos e meninas, segundo Damon (1980), tal resultado seria esperado nos julgamento infantis sobre justiça distributiva, uma vez que diferenças de gênero não tenderiam a aparecer nessas faixas etárias.

A análise interna de cada grupo etário mostra que a quantidade de respostas favoráveis ou contrárias a dar mais blocos ao personagem atrasado, para as crianças de 5 a 6 anos, não sofre variação significativa, entre as histórias A, B e C. Já para os respondentes de 7 a 8, e de 9 a 10 anos, existem diferenças significativas entre o número de respostas **sim** e **não**. Estes resultados sugerem que as crianças mais novas tomaram decisões semelhantes nas três situações, de maneira que seus julgamentos parecem não ter sido influenciados pelas informações que diziam respeito ao comportamento e à idade dos personagens, com o inverso sendo verdadeiro para as crianças mais velhas.

Assim, enquanto que as crianças de 5 a 6 anos consideraram mais justa a utilização do igualitarismo absoluto, as de 7 a 8, e de 9 a 10 anos, incorporaram dados relevantes a situação de distribuição, quando faziam suas decisões sobre dar ou não mais blocos ao personagem atrasado. Estes resultados estão de acordo com o que Piaget (1932) sugere sobre o desenvolvimento da justiça distributiva, especificamente sobre a evolução do igualitarismo até a eqüidade e seguem a mesma direção apontada pelos resultados dos estudos de McGillienddy-De Lisi, Watkins e Vinchur (1991), e de Dell'Aglio e Hutz (2001).

No que se refere às quantidades de blocos distribuídas nas histórias A, B e C, observa-se que as informações contextuais apresentadas parecem ter influenciado os julgamentos das crianças. Comparando-se as três histórias, observa-se que o cachorro rosa recebeu menos blocos quando era mal-comportado, do que quando era educado, e que ao cachorro mais novo (laranja) foram designadas as maiores quantidades de blocos. Assim, sugere-se que, de uma maneira geral, a capacidade de incorporar informações contextuais aos seus julgamentos fez com que as crianças adotassem um princípio mais eqüitativo, como a eqüidade é descrita por Piaget (1932), favorecendo o personagem mais novo.

Ao se analisar a diferença entre as quantidades de blocos distribuídas, comparando-se as faixas etárias dos respondentes, observa-se que na história C as crianças mais novas deram mais blocos ao cachorro rosa e que o inverso foi verdadeiro para as crianças de 9 a 10 anos de idade. Sugere-se que o resultado apresentado pelas crianças mais velhas pode ser explicado a partir das considerações que Damon (1980) faz sobre os níveis de desenvolvimento da justiça positiva. Assim, deveria ser esperado que julgamentos que levem em consideração questões sobre merecimento surgissem por volta dos 10 anos. Outro fato apontado por este autor é que as crianças nessa idade levam em conta os motivos e as intenções dos envolvidos na situação de distribuição. Neste sentido, as crianças mais velhas deram menos blocos ao cachorro rosa na história C (mal-educado), por considerarem que ele merecia menos brinquedos que os outros, por ter se comportado mal.

Por outro lado, ao se comparar cada grupo etário internamente, ou seja, ao se verificar em quais histórias as crianças de cada faixa etária deram maior ou menor quantidade de blocos, observa-se que nos respondentes de 5 a 6 anos as quantidades de blocos distribuídas nas três histórias não diferiram significativamente. Este resultado reforça a suposição de que elas tenham decidido que seria mais justo dar o mesmo

tratamento ao cachorro atrasado, nas três situações. Já as crianças de 7 a 8 e de 9 a 10 anos de idade, deram quantidades diferentes de blocos ao personagem atrasado, em função das histórias apresentadas. Essas diferenças são significativas, sobretudo, quando se compara a média de blocos dada na história A com a média da história C e, a média da história B com a média da história C.

Estes resultados estão de acordo com o que foi proposto por Piaget (1932) e outros pesquisadores aqui citados, uma vez que, aparentemente, as crianças mais novas tenderam a distribuir quantidades de blocos de maneira semelhante, nas três histórias, o que caracterizaria o igualitarismo absoluto predominante nesta idade. Mais interessante ainda é que as quantidades de blocos distribuídas pelas crianças de 9 a 10 anos podem ser ilustrativas de como essas crianças tendem a guiar suas distribuições com base no princípio da eqüidade, já que, pelo menos no que se refere à quantidade de blocos, o cachorro laranja (mais novo) foi o mais favorecido por crianças dessa idade.

Julga-se que as análises sobre a freqüência de respostas **sim** e **não**, às questões propostas nas histórias A, B e C e, as análises sobre as diferenças entre as quantidades de blocos distribuídas em cada história, sobretudo quando se compara cada grupo etário internamente, confirmam a **hipótese 2** deste estudo.

De uma forma geral, identifica-se que alguns tipos de justificativas foram mais freqüentemente utilizados por determinadas faixas etárias. Por exemplo, houve uma predominância de respostas dos tipos *Evitar conseqüências negativas* e *Satisfazer desejo do outro* entre crianças de 5 a 6 anos de idade. O primeiro tipo de reposta ilustra o temor da criança de que algo de ruim aconteça (e.g. brigas, discussões, ou alguém chorar), o que a leva a considerar este fator como sendo mais importante do que qualquer outro para a realização da distribuição dos brinquedos. Este resultado está de acordo com o que foi proposto pelo nível 1-A de justiça positiva de Damon (1980), pois segundo este autor,

crianças por volta dos 5 anos distribuem bens como forma de evitar punições e situações de conflito. É importante lembrar ainda que para Piaget (1932) a moral heterônoma – presente nesta faixa etária – se baseia, sobretudo, no respeito unilateral e no medo. Já a predominância da categoria *Satisfazer desejo do outro* pode ser vista como um reflexo da limitação das crianças de 5 a 6 anos em analisar informações contextuais e em coordenar as diferentes perspectivas envolvidas na situação de distribuição. Neste sentido, ressalta-se que a maior parte das crianças de 5 a 6 anos focalizou, sobretudo, a vontade de brincar do cachorro rosa, sem considerar os interesses do cachorro amarelo e do cachorro verde. Tendo em vista que, segundo Piaget (1964), tal limitação seria decorrente do egocentrismo infantil presente nesta faixa etária, considera-se que estes resultados fazem sentido, à luz da teoria piagetiana. Destaca-se ainda, que, assim como ocorreu no estudo de Sigelman e Watzman (1991), respostas sem justificativa só foram observadas entre crianças de 5 e 6 anos de idade. Com base nesses resultados, sugere-se que a **hipótese 3**, no que se refere às crianças mais novas, não foi confirmada, pois esperava-se que estas utilizassem, sobretudo, justificativas baseadas em um princípio igualitário. Apesar de ter havido um grande número de respostas na categoria *Evitar conseqüências negativas* (como era esperado), o que se observa é a predominância de repostas pertencentes à categoria *Satisfazer desejo do outro*.

Um outro resultado que parece confirmar a suposição levantada anteriormente sobre o egocentrismo infantil é a constatação de que nas três histórias a justificativa mais evocada pelas crianças de 5 a 6 anos para não dar blocos ao cachorro atrasado, foi a de que se o cachorrinho verde e o cachorrinho amarelo dessem mais blocos, o zoológico seria destruído ou alterado. Neste sentido, sugere-se que essas crianças não foram capazes de coordenar a perspectiva dos personagens que já estavam brincando com a do que chegava depois, adotando e defendendo apenas o ponto de vista dos primeiros.

Uma análise sobre os tipos de respostas predominantes entre as crianças das duas últimas faixas etárias mostra que suas justificativas refletem, mais uma vez, a influência que as informações contextuais exerceram sobre seus julgamentos: na história A, *Merecimento*; na história B, J*ustiça Eqüitativa* e, na história C, *Cooperação/Reciprocidade*. Especificamente na análise da história B, verifica-se uma confirmação parcial da **hipótese 3**, pois as crianças de 9 a 10 anos foram as que mais utilizaram a categoria *Justiça Eqüitativa*, sendo que o inverso foi verdadeiro para as crianças de 5 a 6 anos. Assim, no que diz respeito à *Justiça Eqüitativa*, julga-se que o modelo de desenvolvimento da justiça distributiva proposto por Piaget (1932) foi confirmado, uma vez que a freqüência de evocação desse tipo de justificativa tornou-se cada vez maior, à medida que se avançava nas faixas etárias.

No que se refere à freqüência das respostas **sim** e **não** à questão "*Você acha que alguém deve ficar com mais?" "Ou todos eles deveriam ficar com o mesmo número de blocos?"*, na história D, observou-se que a maior parte das crianças considerou ser justa a utilização de uma divisão igualitária, quando os três envolvidos estavam em uma condição de igualdade (ninguém havia chegado atrasado), o que confirma a **hipótese 4**.

A análise das freqüências das respostas emitidas para justificar a utilização de uma divisão igualitária na história D indica que, para as crianças entrevistadas, manter a harmonia grupal e evitar conseqüências desagradáveis foi um fator primordial para que todos os personagens recebessem as mesmas quantidades de blocos, quando partindo de uma situação de igualdade. No que se refere à utilização deste tipo de resposta por crianças de diferentes idades, observa-se que houve um aumento em sua freqüência, à medida que se avançava nas faixas etárias. Sugere-se que este resultado pode ser ilustrativo da evolução do pensamento moral infantil – da heteronomia para a autonomia –, no sentido de que as crianças mais velhas, por utilizarem um pensamento moral autônomo, estariam mais

preocupadas com a manutenção de relações cooperativas e de respeito mútuo entre os personagens das histórias, enquanto que as crianças mais novas estavam preocupadas, sobretudo, com a evitação de conflitos e de situações de incômodo para um dos personagens. Neste sentido, é interessante observar a resposta de uma criança de 5 anos de idade: ela respondeu que todos os personagens deveriam receber as mesmas quantidades de brinquedos na história D, para que nenhum dos cachorrinhos ficasse incomodando os outros dois (pedindo-lhes mais blocos), caso uma divisão não igualitária fosse realizada.

9. Considerações finais

Frente ao objetivo principal deste trabalho de investigar os tipos de princípios de justiça distributiva utilizados por crianças de diferentes idades, sugere-se que as hipóteses aqui levantadas, em sua maioria, foram confirmadas e que os resultados desta pesquisa apontam para a corroboração do modelo teórico piagetiano sobre o desenvolvimento da justiça distributiva. Apesar de não haver confirmação estatística – em todos os resultados analisados – de que as diferenças entre os grupos de idades são significativas, considera-se que os raciocínios infantis sobre distribuição tenderam a se tornar mais complexos, à medida que a faixa etária aumentava. A análise das justificativas das crianças mostra, de uma maneira geral, que houve avanço da moralidade heterônoma para o pensamento moral autônomo. Julga-se que a ampliação do número de participantes, em estudos posteriores, pode levar à confirmação, através de provas estatísticas, dos resultados aqui encontrados.

Julga-se que o modelo teórico proposto por Damon (1977, 1980), o qual sugere a existência de sub-níveis de desenvolvimento, pode ser muito útil para analisar, de forma pormenorizada, a evolução dos raciocínios infantis sobre distribuição, ao longo dos domínios da anomia, heteronomia e autonomia, assim como foram propostos por Piaget (1932).

Outra questão a ser citada é que o tipo de metodologia adotado neste estudo pode servir para ampliar as possibilidades de estudo no campo da justiça distributiva, já que as histórias utilizadas nesta pesquisa envolviam situações bastante familiares às crianças. Uma vez que o modelo apresentado por autores como Hutz, Conti e Vargas (1993), Dell'Aglio e Hutz (2001), Sales (2000), entre outros, é derivado de estudos em que a situação experimental envolvia uma relação direta entre *nível de produtividade/esforço* x *distribuição de recompensas*, sugere-se que o instrumento usado nesta pesquisa permitiu às

crianças expor uma diversidade de justificativas que, a nosso ver, podem ser bastante ilustrativas dos seus raciocínios sobre justiça distributiva. Como observado, as crianças que participaram deste estudo exibiram raciocínios sobre justiça distributiva que sugerem que esta dimensão da moralidade pode ser bem mais complexa do que foi sugerido por estudos anteriores.

Um outro tipo de manipulação experimental que poderia ser incluído em estudos futuros seria a introdução de uma tarefa que avaliasse melhor o domínio da heteronomia, ou seja, o fato da criança considerar que a justiça é subordinada ao respeito pela autoridade. Tal tarefa pode seguir os moldes indicados pelos estudos de Dell'Aglio e Hutz (2001), Damon (1977, 1980), entre outros, nos quais se fazem diversos tipos de divisões e solicita-se que a criança julgue se as mesmas são justas ou não, justificando seu pensamento. Considera-se que no presente estudo as questões ligadas ao pensamento heterônomo só puderam ser avaliadas indiretamente, e por meio de dedução, quando as crianças se referiram à categoria *Evitar conseqüências negativas*.

Sugere-se que o delineamento metodológico, a ser adotado em estudos posteriores, leve em consideração a influência do nível de escolaridade sobre os raciocínios distributivos. Apesar de Piaget (1932) afirmar que a socialização não é o fator mais importante para a evolução moral, ele reconhece sua importância como fonte de experiências sociais, as quais colocam as crianças diante das regras de respeito mútuo e cooperação.

Um outro tipo de delineamento a ser adotado em pesquisas futuras poderia levar em consideração a utilização de um intervalo de 2 anos entre as faixas etárias dos respondentes. Esta abordagem serviria, entre outras coisas, para verificar se a evolução nos julgamentos infantis sobre justiça distributiva pode realmente ser mais bem observada ao longo de dois anos, assim como foi sugerido por Damon (1980).

Futuras investigações poderiam ainda averigar a influência de outros tipos de variáveis sobre o desenvolvimento da justiça distributiva como, por exemplo, a classe social dos respondentes. Neste sentido, cabe perguntar se as condições sociais que cercam o indivíduo são capazes de promover o surgimento de princípios eqüitativos de distribuição, mesmo em uma idade na qual não seria esperada a predominância deste tipo de senso de justiça. Um exemplo de questionamento a ser feito é o seguinte: uma criança pequena que vive em um meio cercado por carências diversas, considera como mais justa as divisões igualitárias ou eqüitativas? Lembrando que este último tipo de divisão favoreceria justamente pessoas em condições de vida semelhantes a ela.

Uma vez que diversos estudiosos no campo da moralidade (ver os estudos de Piaget, Kohlberg e Hoffman) têm sugerido que a tomada de perspectiva do outro é um fator muito importante para o desenvolvimento moral, capaz de influenciar os julgamentos sobre questões de cuidado, distribuição e harmonia grupal, e que a tomada de perspectiva do outro está diretamente ligada ao desenvolvimento da empatia, podemos perguntar: O nível de empatia de uma criança é capaz de influenciar suas decisões sobre justiça distributiva, considerando-se que quanto mais empática, mais ela será capaz de solidarizar-se com os outros? Até que ponto esta influência causa modificações em sua estrutura de raciocínio moral?

Por fim, julga-se que os resultados aqui discutidos contribuem para a ampliação e aprofundamento teórico no campo de estudos sobre o desenvolvimento moral infantil, mais especificamente na área ligada aos raciocínios sobre justiça distributiva.

Referências

- ALI, J. Islamic work ethic. **Journal of Psychology**, vol. 126, p. 507-519, 1992.
- BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 5; (1), p. 5-20, 1999.
- CARPENDALE, J. I. M. Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. **Developmental Review**, vol. 20, p. 181-205, 2000.
- COLBY, A. & KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**. Vol. 1. New York: Cambridge University Press, 1987.
- CRISP, R. Equality, priority and compassion. **Ethics**, vol. 20, p. 745-765, July 2003.
- DAMON, W. (1977). **The social word of the child**. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAMON, W. Patterns of change in children's social reasoning: A Two-Year Longitudinal Study. **Child Development**, vol. 51, p. 1010-1017, 1980.
- DELL'AGLIO, D. D. & HUTZ, C. S. Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 14, (1), p. 97-106, 2001.
- GIACOBBE-MILLER, J., K.; MILLER, D. J.; VICTOROV, V., I. A comparasion of Russian and U.S. pay allocation decision, distributive justice judgments and productivity under different payment conditions. **Personnel Psychology**, vol. 1 (27), p. 137-154, 1998.
- HART, D., BUROCK, D., LONDON, B. e ATKINS, R. Pro-social Tendencies, Antisocial Behavior and Moral Development in Childhood. In Slater, A. & Bremner, G (edits.). **Introduction to Developmental Psychology**. Oxford: Blackwell, 2003.
- HO, D., HONG, Y. Y. & CHIU, C-Y. **Filial piety and family matrimonial traditionalism in Chinese Society**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MORAL VALUES AND MORAL REASONING IN CHINESE SOCIETIES, Taipei, Taiwan. **Paper**, Taipei, Taiwan, 1989.
- HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In: EISENBERG, N. e STRAYER, J (edit.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987.

- HUTZ, C. S., CONTI, L., VARGAS, S. Rules used by Brazilian Students in Systematic and Nonsystematic Reward Allocation. **The Journal of Social Psychology**, vol. 134 (3), p. 331-338, June 1993.
- KOHLBERG, L. Moral Stages and Moralization: the cognitive-developmental approach.. In: LICKONA, T. (editor). **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- LEUNG, K., & BOND, M. H. On the empirical identification of dimensions for cross-cultural comparison. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, vol. 20, p. 131-151, 1989.
- LEVENTHAL, G. S. e LANE, D. W. Sex, Age, and Equity behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 15 (4), p. 312-316, 1970.
- LICKONA, T. Research on Piaget´s Theory of Moral Development. In: LICKONA, T. (editor). **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- MCGILLIENDDY-De Lisi, WATKINS, C. E VICHUR, A. J. The effect of Relationship on Children's Distributive Justice Reasoning. **Child Development**, vol. 65, p. 1694-1700, 1991.
- MURPHY-BERMAN, V. & BERMAN, J. Cross-Cultural Differences in Perceptions of Distributive Justice: A Comparison of Hong Kong and Indonesia. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, vol. 33, (2), p. 157-170, March 2002.
- MUCHINSKY, P.M. **Psicología aplicada al trabajo: una introducción a la psicología industrial y organizacional**. Bulbao: Desclée de Bronwer, 1994.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Mestre Jou, 1980 (Original publicado em 1932).
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. (Maria A. Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva, Trad.) 17ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989 (original publicado em 1964).
- SALES, E. M. B. O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 13, (1), p. 49-58, 2000.

- SIGELMAN, C. K. e WAITZMAN, K. A. The Development of Distributive Justice Orientations: Contextual Influences on Children's Resource Allocations. **Child Development**, vol. 62, p. 1367-1378, 1991.
- SOARES, J. F. R. **O Julgamento Moral, a Tomada de Perspectiva do Outro e a Consideração Empática: Um Estudo Correlacional.** 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.
- YANG, K-S. Chinese personality and change. Em M. H. Bond (ed.). **The psychology of the chinese people** (p. 479-584). Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

Anexos

ANEXO A – Roteiro de entrevista utilizado para contar as quatro histórias

<u>História A</u>: Quando o personagem atrasado pede educadamente os blocos aos outros dois que já estavam satisfeitos brincando juntos.

1ª. Fase (construção da cerca).

1. Este é o jardim de infância (a depender do termo utilizado na escola).
2. Este é o cachorrinho amarelo e este é o cachorrinho verde. Eles têm cinco anos e estão indo para o berçário/jardim de infância.
3. Esta é a área dos blocos no jardim de infância. Aqui, as crianças podem brincar com todos os brinquedos. Os cachorrinhos verde e amarelo vieram para cá. Eles vão construir um zoológico.
4. Veja só como eles fazem: primeiro eles constroem uma cerca (o entrevistador constrói uma cerca utilizando 15 blocos de montar).
5. Você sabe para que serve uma cerca? É para evitar que os animais fujam. (explica-se, caso a criança não entenda a função da cerca).
6. O que acontecerá se deixarmos um buraco na cerca? (a criança precisa responder que os animais podem fugir. Em seguida, o entrevistador coloca três animais dentro da cerca).
7. Estes são os quatro blocos que eles não vão usar. Eles vão colocá-los aqui.

2ª. Fase: Introdução do 3º personagem e estabelecimento da situação dilema.

1. Este é o cachorrinho rosa. Ele tem cinco anos.
2. Todos eles têm cinco anos (o entrevistador aponta para os três personagens).
3. O cachorrinho rosa também quer brincar com os blocos.
4. O cachorrinho rosa disse numa voz amigável: “Olha! Tem quatro blocos sobrando. Eu quero construir um prédio bem grande”.
5. “Não vai ter blocos suficientes para eu fazer um prédio bem alto”.
6. “Você acha que dá para o cachorrinho rosa fazer um prédio bem alto?” (a criança deve responder que não; se responder que sim o cachorrinho rosa brinca de construir um prédio com os quatro blocos).
7. “Ficou um prédio bem alto ou não?” (O entrevistador pergunta após ter construído o prédio com os quatro blocos. Se a criança admite que é possível construir um prédio bem alto o entrevistador volta a montar o prédio com a criança até ela admitir que não é possível).

3ª. Fase: Resolução do dilema.

1. O cachorrinho rosa pergunta, educadamente, aos outros dois cachorrinhos: “Eu preciso de mais blocos. Vocês me dão mais blocos para eu fazer um prédio bem alto?”.
2. Você acha que eles deveriam desmanchar o zoológico para dar mais alguns blocos ao cachorrinho rosa? (se a criança sugerir soluções alternativas o entrevistador deve descartá-las. Por exemplo, se a criança sugerir que os três cachorrinhos podem brincar juntos, o entrevistador deve enfatizar que não é possível: “o cachorrinho rosa não quer brincar com os outros dois cachorrinhos ele quer mesmo construir o prédio”).
3. Se responder que <u>não</u>: Por que você acha que eles não deveriam desmanchar a cerca?
4. Se responder que <u>sim</u>: Você pode mostrá-los como dividir?
5. Por que você acha que esta é a melhor maneira de dividir os blocos?

4ª. Fase (finalização, visando apresentação das outras histórias).

Toca a campainha da escola anunciando o fim das aulas. É hora de arrumar o cantinho dos blocos, visto que as aulas da escolinha de hoje terminaram. Os cachorrinhos precisam arrumar o cantinho colocando todos os blocos juntos antes de voltar para casa. Agora que está tudo arrumado os três cachorrinhos vão embora para casa.

<u>História B</u>: Quando o personagem mais novo pede os brinquedos aos outros dois que já estavam brincando satisfeitos juntos.

1ª. Fase (construção da cerca).

1. Este é o jardim de infância (a depender do termo utilizado na escola).
2. Este é o cachorrinho amarelo e este é o cachorrinho verde. Eles têm cinco anos e estão indo para o berçário/jardim de infância.
3. Esta é a área dos blocos no jardim de infância. Aqui, as crianças podem brincar com todos os brinquedos. Os cachorrinhos verde e amarelo vieram para cá. Eles vão construir um zoológico.
4. Veja só como eles fazem: primeiro eles constroem uma cerca (o entrevistador constrói uma cerca utilizando 15 blocos de montar).
5. Você sabe para que serve uma cerca? É para evitar que os animais fujam. (explica-se, caso a criança não entenda a função da cerca).

6. O que acontecerá se deixarmos um buraco na cerca? (a criança precisa responder que os animais podem fugir. Em seguida, o entrevistador coloca três animais dentro da cerca).
7. Estes são os quatro blocos que eles não vão usar. Eles vão colocá-los aqui.

2ª. Fase: Introdução do 3º personagem e estabelecimento da situação dilema.

1. Esta é uma criancinha no berçário/jardim da infância. “Eu sou mais novo que os outros cachorrinhos. Eu tenho três anos” (o cachorrinho laranja diz).
2. O cachorrinho amarelo e o cachorrinho verde falam: “Nós temos cinco anos e somos maiores do que ele. Ele é menor e mais novo”.
3. Quem são os mais velhos? (a criança deve responder que o mais novo é o cachorrinho laranja)
4. O cachorrinho laranja também quer brincar com os blocos.
5. “Olha! Tem quatro blocos sobrando e eu quero construir um prédio bem grande”. (O cachorrinho laranja fala).
6. “Com quatro blocos só não dá para fazer um prédio bem alto do jeito que eu quero”.
7. “Você acha que dá para o cachorrinho laranja fazer um prédio bem alto?” (segue o mesmo procedimento da história anterior).

3ª. Fase: Resolução do dilema.

1. O cachorrinho laranja pergunta aos outros dois cachorrinhos: “Eu preciso de mais blocos. Vocês me dão mais blocos para eu fazer um prédio bem alto?”.
2. Você acha que eles deveriam desmanchar o zoológico para dar mais alguns blocos ao cachorrinho laranja? (se a criança sugerir soluções alternativas o entrevistador deve descartá-las. Por exemplo, se a criança sugerir que os três cachorrinhos podem brincar juntos, o entrevistador deve enfatizar que não é possível: “o cachorrinho laranja não quer brincar com os outros dois cachorrinhos ele quer mesmo construir o prédio”).
3. Se responder que <u>não</u>: Por que você acha que eles não deveriam desmanchar a cerca?
4. Se responder que <u>sim</u>: Você pode mostrá-los como dividir?
5. Por que você acha que esta é a melhor maneira de dividir os blocos?

4ª. Fase (finalização, visando apresentação das outras histórias).

Toca a campainha da escola anunciando o fim das aulas. É hora de arrumar o cantinho dos blocos, visto que as aulas da escolinha de hoje terminaram. Os cachorrinhos precisam arrumar o cantinho colocando todos os blocos juntos antes de voltar para casa. Agora que está tudo arrumado os três cachorrinhos vão embora para casa.

<u>História C</u>: Quando o personagem atrasado pede grosseiramente os brinquedos e bagunça o zoológico dos outros dois, que já estavam brincando satisfeitos juntos

1ª. Fase (construção da cerca).

1. Este é o berçário/ jardim de infância (a depender do termo utilizado na escola).
2. Este é o cachorrinho amarelo e este é o cachorrinho verde. Eles têm cinco anos e estão indo para o berçário/jardim de infância.
3. Esta é a área dos blocos no berçário/jardim de infância. Aqui, as crianças podem brincar com todos os brinquedos. Os cachorrinhos verde e amarelo vieram para cá. Eles vão construir um zoológico.
4. Veja só como eles fazem: primeiro eles constroem uma cerca (o entrevistador constrói uma cerca utilizando 15 blocos de montar).
5. Você sabe para que serve uma cerca? É para evitar que os animais fujam (explica-se, caso a criança não entenda a função da cerca).
6. O que acontecerá se deixarmos um buraco na cerca? (a criança precisa responder que os animais podem fugir. Em seguida o entrevistador coloca três animais dentro da cerca).
7. Estes são os quatro blocos que eles não vão usar. Eles vão colocá-los aqui.

2ª. Fase: Introdução do 3º personagem e estabelecimento da situação dilema.

1. Este é o cachorrinho rosa. Ele tem cinco anos.
2. Todos eles têm cinco anos (o entrevistador aponta para os três personagens).
3. O cachorrinho rosa também quer brincar com os blocos.
4. O cachorrinho rosa diz com raiva: “Olha! Tem quatro blocos sobrando. Eu quero construir um prédio bem grande”.
5. “Não vai ter blocos suficientes para eu fazer um prédio bem alto”. (O cachorrinho rosa continua dizendo com raiva). Então, ele destrói uma parte do zoológico e pede, de forma grosseira: “Dê-me alguns blocos! Dê-me alguns blocos!”

6. “Você acha que dá para o cachorrinho rosa fazer um prédio bem alto?” (segue o mesmo procedimento da história anterior).

3ª. Fase: Resolução do dilema.

1. O cachorrinho rosa pergunta, de forma grosseira, aos outros dois cachorrinhos: “Eu preciso de mais blocos. Vocês me dão mais blocos para eu fazer um prédio bem alto?”
2. Você acha que eles deveriam desmanchar o zoológico para dar mais alguns blocos ao cachorrinho rosa? (segue os mesmos procedimentos da história anterior).
3. Se responder que <u>não</u>: Por que você acha que eles não deveriam desmanchar a cerca?
4. Se responder que <u>sim</u>: Você pode mostrá-los como dividir?
5. Por que você acha que esta é a melhor maneira de dividir?

4ª. Fase (finalização visando apresentação das outras histórias).

Toca a campainha da escola anunciando o fim das aulas. É hora de arrumar o cantinho, visto que as aulas da escolinha de hoje terminaram. Os cachorrinhos precisam arrumar o cantinho colocando todos os blocos juntos antes de voltar para casa. Agora que está tudo arrumado os três cachorrinhos vão embora para casa.

<u>História D</u>: Quando todos cachorrinhos começam a brincar ao mesmo tempo

1. Os três cachorrinhos, o rosa, o verde e o amarelo vieram para a área dos blocos ao mesmo tempo. Todos eles têm cinco anos.
2. Como eles podem dividir todos esse blocos?
3. Quantos você dará a cada cachorrinho? Você pode mostrá-los como dividir?
4. E este outro aqui? O que devemos fazer? (caso a criança use o principio da igualdade).
5. E os animais? Como eles podem dividi-los?
6. Você acha que alguém deve ficar com mais? Ou todos eles deveriam ficar com o mesmo número de blocos? Por que você acha que esta é a melhor maneira?
7. É hora de arrumar o cantinho, visto que as aulas de hoje terminaram. Os cachorrinhos precisam arrumar o cantinho, colocando todos os blocos juntos antes de voltar para casa.
8. Agora que está tudo arrumado os três cachorrinhos vão embora para casa.

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

	Universidade Federal de Pernambuco	**Pós-graduação em Psicologia Cognitiva.**	**Antonio Roazzi** Centro de Filosofia e Ciências Humanas 8° andar, Cidade Universitária Recife, PE 50.670-901 – Brasil Fone: (081) 2126-8272 e 2126-0599; Fax: (081) 3271-1843; E-mail: roazzi@npd.ufpe.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: O desenvolvimento da justiça distributiva em crianças.

1. Natureza da pesquisa

Seu filho será convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar o desenvolvimento de diferentes tipos de comportamentos pró-sociais e de justiça ao longo da infância e, em especial, aqueles que dizem respeito à justiça distributiva.

2. Participantes da pesquisa

120 crianças de ambos os sexos, com idades variando entre 5 e 10 anos de idade.

3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo você deve permitir que o pesquisador entreviste seu filho, individualmente, por um período aproximado de 30 minutos. Você tem a liberdade de não autorizar a participação de seu filho na pesquisa, sem qualquer prejuízo para você ou para ele. Se você achar necessário poderá pedir mais informações ao coordenador da pesquisa, através dos telefones (081)3271-8272 e 3271-0599.

4. Sobre a entrevista.

A entrevista será realizada na escola do seu filho, em local e horário designados pelo coordenador daquela instituição. Será solicitado que seu filho vivencie um dilema moral, através de algumas histórias fictícias – que serão contadas pelo pesquisador – e que responda a algumas questões sobre a forma como personagens devem se comportar, no que se refere à partilha de brinquedos escolares.

5. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas sentem quando estão sendo observadas ou

entrevistadas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº 8.069, de 13/07/1990) e não oferecem riscos à integridade física, psíquica ou moral, e nem à dignidade do seu filho.

6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As gravações e os relatos de pesquisa serão identificados por uma numeração, e não pelo nome do seu filho. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados. Se você der a sua autorização por escrito, assinando a Permissão para utilização dos relatos de entrevista, os dados poderão ser utilizados para fins de ensino e durante encontros e debates científicos.

7. Benefícios

Ao participar desta pesquisa seu filho não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento moral durante a infância. No futuro essas informações poderão ser utilizadas no desenvolvimento de programas de intervenção, que podem vir a beneficiar outras crianças.

8. Pagamentos

Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação do seu filho nesta pesquisa. Por outro lado, nada lhe será pago por sua participação.

Autorização

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a participação de meu filho _____ nesta pesquisa.

Campina Grande, ____ de _____ de 2003.

_____

Nome do pai ou responsável pela criança.