

**INTEGRAÇÃO DA
MORALIDADE AO
SELF: perspectivas
atuais da psicologia e
contribuições para a
educação moral**

INTEGRATION OF MORALITY TO
THE SELF: current perspectives of
psychology and contributions to
moral education

INTEGRACIÓN DE LA MORALIDAD
AL SELF: perspectivas actuales de
la psicología y contribuciones para
la educación moral

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro^{1, 2}

RESUMO

Neste artigo, a autora elucida conceitos centrais da psicologia que contribuem com a ideia da moralidade integrada ao *self*, de forma a clarificar os desafios que têm sido enfrentados por teóricos que partem de uma visão menos fragmentada do ser humano. Portanto, explicita as bases teóricas do conceito de identidade moral e os desdobramentos deste para a compreensão acerca da elaboração de valores, apresentando como as demandas atuais desse campo de estudos impactam a educação moral e lhes indicam novas frentes de trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: Moral; valores; educação; educação moral.

¹ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Possui mestrado e doutorado em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Membro do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP). E-mail: viviane@escolapinheiro.com.br.

² Endereço de contato da autora (por correio): Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Av. da Universidade, 308 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-040.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 2, Abril-Junho. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p900>

ABSTRACT

In this article, the author elucidates central concepts of psychology that contribute to the idea of morality integrated with the self, in order to clarify the challenges that have been faced by theoreticians starting from a less fragmented view of the human being. Therefore, it explains the theoretical bases of the concept of moral identity and its consequences for the understanding about the elaboration of values, showing how the current demands of this field of study impact on moral education and indicate new work fronts.

KEYWORDS: Moral; values; education; moral education.

RESUMEN

En este artículo, la autora elucida conceptos centrales de la psicología que contribuyen con la idea de la moralidad integrada al self, para aclarar los desafíos que han sido enfrentados por teóricos que parten de una visión menos fragmentada del ser humano. Por lo tanto, explicita las bases teóricas del concepto de identidad moral y los desdoblamientos de éste para la comprensión acerca de la elaboración de valores, presentando cómo las demandas actuales de ese campo de estudios impactan la educación moral y les indican nuevos frentes de trabajo.

PALABRAS CLAVES: Moral; Los valores; la educación; educación moral.

Recebido em: 01.10.2017. Aceito em: 16.12.2017. Publicado em: 01.04.2018.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 2, Abril-Junho. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p900>

Introdução

A temática da moralidade vem ganhando novos contornos com os estudos do campo da psicologia moral que têm se debruçado sobre a compreensão dos valores como parte integrante da identidade. Conceber a moralidade em interação com demais aspectos que compõem a construção identitária significa partir do pressuposto de que o ser humano precisa ser entendido a partir da complexidade que o constitui e com a qual ele interage, uma vez que os contextos em que atua são abertos e plurais.

O viés tomado pela psicologia moral incide necessariamente nas práticas educativas, uma vez que nos leva a abandonar a visão de uma imposição heterônoma de valores e normas para a assunção de uma moralidade construída por cada sujeito de forma intrincada à sua identidade, não desvinculada de seus objetivos, necessidades e vivências pessoais. A educação moral, nesse contexto, desempenha papel fundamental ao se converter em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita a cada educando elaborar autonomamente valores para uma convivência saudável e que ajudem a analisar criticamente a realidade cotidiana.

Neste artigo, vemos como necessário elucidar os conceitos centrais da psicologia que contribuem com a ideia da moralidade integrada ao *self*, de forma a clarificar os desafios que têm sido enfrentados por teóricos que partem de uma visão menos fragmentada do ser humano. Portanto, explicitaremos as bases teóricas do conceito de identidade moral e os desdobramentos deste para a compreensão acerca da elaboração de valores, apresentando como as demandas atuais desse campo de estudos impactam a educação moral e lhes indicam novas frentes de trabalho.

Identidade moral

O campo da psicologia moral é relativamente novo, dado que o primeiro grande estudo da área foi produzido por Piaget, em 1932. Piaget, partindo da teoria de Kant sobre a moralidade como obediência a uma lei suprema, elaborou uma teoria pautada por forte apelo cognitivista, estruturada em estágios progressivos e hierárquicos em direção ao princípio de justiça.

Observando as formas de pensar das crianças a respeito das regras dos jogos, o autor postulou o desenvolvimento da moralidade em estádios, da *anomia* (ausência de regras), passando pela *heteronomia* (quando se imagina que as regras são externas) e chegando à *autonomia* (quando se constata que as regras foram construídas e assimiladas pelos sujeitos, que as aplicam sempre com vistas ao outro). Para Piaget, o avanço do sujeito nos estágios ocorre pelas interações que este faz com o meio e seus pares. O sujeito chega aos estados de autonomia assim que consegue sair do egocentrismo para cooperar com os outros e se submeter de forma consciente às regras sociais.

A teoria bem articulada e fundamentada de Piaget serviu e até hoje serve de base para os estudos do campo da psicologia moral. Seguindo os preceitos de tal teoria, outros estudos foram desenvolvidos, corroborando uma visão de uma teoria cognitivista e estruturalista sobre a moralidade. Dentre tais trabalhos, destaca-se o de Kohlberg (1958, 1971, 1984), que se dedicou a compreender como os sujeitos, de diferentes faixas etárias (incluindo jovens e adultos), emitem juízos morais diante de dilemas hipotéticos. A partir de suas investigações, delimitou detalhadamente seis estágios, que foram agrupados em três níveis: o nível pré-convencional, em que os sujeitos se posicionam de

forma bastante obediente às ordens externas; o nível convencional, no qual os sujeitos tinham como referência as regras e a expectativa do grupo social; e o nível pós-convencional, a partir do qual o sujeito compreende as regras da sociedade, mas não se limita a elas.

Kohlberg foi responsável por solidificar a perspectiva cognitivo-evolutiva já existente em Piaget, com uma sequência de desenvolvimento da moral em relação ao princípio de justiça. O impacto de sua obra foi notório, deixando aos estudos posteriores uma visão da moral formulada por um sujeito cognoscente, ideal, cujos aspectos racionais sobrepõem-se aos demais constituintes do funcionamento psíquico humano. Essa ótica pautava a moralidade como desvinculada do *self*, em estágios que acontecem de forma independente ao desenvolvimento identitário.

Embora se reconheça os avanços das teorias de Piaget e Kohlberg como importantes para a construção do campo da psicologia moral, verificam-se críticas dirigidas a eles (GILLIGAN, 1985; SELMAN, 1989; FLANAGAN, 1993; ARAÚJO, 2003, 2005; ARANTES, 2000; NARVAEZ & VAYDICH, 2008, entre outros), justamente pelo seu forte apelo cognitivo-evolutista. Pode-se dizer que, dentre tais críticas, a de maior impacto foi a formulada por Carol Gilligan (1982), que, com base nos dilemas de Kohlberg, apresentou diferenças entre os juízos emitidos por homens e mulheres. Gilligan defendeu que a justiça não se constitui como única fonte para a moralidade, mas se tem no cuidado e na preocupação para com os outros (em inglês, *care*) outra fonte. De acordo com sua teoria, se o princípio de justiça estava mais fortemente arraigado às características masculinas, o princípio de cuidado mostrava-se mais forte nos juízos femininos. Assim, como a autora enfatiza, não é possível entender que a moral dos homens é superior a das mulheres ou vice-versa. Com seu trabalho,

Gilligan leva à constatação de que a moral é mais ampla do que o princípio de justiça. No caminho do desenvolvimento moral, homens e mulheres vão chegando a um maior entendimento a respeito de ambas as orientações (cuidado e justiça), aplicando-as de acordo com as situações que vivem.

Tal teoria abriu as portas para uma perspectiva mais abrangente sobre a moral. Os trabalhos posteriores, ainda que se pautassem para uma moralidade desvinculada do *self*, objetivaram lidar com aspectos que não foram abordados por Kohlberg em suas pesquisas, principalmente enfocando o uso de dilemas reais (DÍAZ-AGUADO & MEDRANO, 1999), as diferenças entre convenção e moralidade (TURIEL, 1978, 1983; SMETANA, 1984), os papéis sociais (SELMAN, 1971, 1989) e os conteúdos existentes nos contextos morais (DAMON, 1977).

No contexto desses estudos, veio crescendo um olhar diferente para a moralidade humana, procurando ampliar o campo da psicologia moral e rompendo com análises centradas apenas nos aspectos cognitivos. Visando abordar a moralidade como integrada à identidade dos sujeitos, os estudos passaram a realçar a complexidade do psiquismo humano, envolvendo tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, sociais e físicos. Por ser uma perspectiva nova, a ideia de tal complexidade trata-se de um pré-paradigma (WALKER, 2004) que deve ser consolidado com novas investigações e estudos, tratando-se de um campo promissor de análise sobre a moralidade humana.

Dois trabalhos da psicologia moral, embora distintos, podem ser considerados marcos para a visão da integração da moralidade ao *self*, trazendo contribuições importantes para as investigações atuais nessa vertente. Apesar de ainda se apoiarem nos aspectos cognitivos em detrimento dos demais, ambas as teorias vislumbraram como a moralidade ocupa espaço dentro da

identidade de cada sujeito, não sendo um aspecto isolado dos objetivos, desejos e necessidades pessoais.

Um primeiro marco para entender a moralidade atrelada à identidade esteve na teoria formulada por Damon (1980, 1988) e, posteriormente, por Damon e Colby (1992). De acordo com suas investigações empíricas, Damon começou a entender a força do contexto e dos valores nele presentes para o raciocínio e a conduta morais. Assim, o domínio moral não se constitui como o único existente, logo que as situações apresentam vários valores, morais ou não, com os quais os sujeitos precisam lidar em seu cotidiano.

Damon considerou que a moralidade e o *self* são dois sistemas conceituais diferentes que não se relacionam até a adolescência, em um desenvolvimento paralelo, embora incompleto. Na adolescência, segundo Damon, cada sistema se abre em novas formas de integração: os interesses morais e os interesses pessoais começam a ficar mais claramente definidos e conectados uns aos outros. Tal desenvolvimento estende-se até a vida adulta, mas, mesmo assim, pode se tornar parcial e incompleto.

Para Damon (1988),

O nível de julgamento moral de uma pessoa não determina o lugar que a sua visão de moralidade ocupa em sua vida. Para saber como cada indivíduo lida com a moralidade, nós precisamos saber não apenas as suas crenças morais, mas também a compreensão que ele tem de si em relação à moralidade." (p. 110, tradução nossa)

Assim, algumas pessoas podem considerar a moralidade como algo central para suas identidades, enquanto outros podem considerá-la como periférica. Tal formulação estruturou-se no trabalho que publicou com Colby, *Some do care: contemporary lives of moral commitment* (1992), em que

revelaram uma pesquisa com pessoas que uniam seus objetivos de vida a causas morais (pessoas de vida moral exemplar). Os autores compreenderam que, quando feitas com grande certeza, as escolhas morais estão diretamente relacionadas ao juízo e à ação morais, constituindo indícios da unidade existente entre o *self* e a moralidade.

A moralidade, de acordo com esses autores, tem implicações na forma como os sujeitos vivem, mas oferece somente uma parte das soluções da vida real, não cobrindo todas as possibilidades que a vida lhes interpõe. O comportamento moral depende de algo por trás das crenças morais; depende, em parte, de como e quanto os valores morais são importantes para o senso de si mesmos como pessoas. Colby e Damon puderam chegar à conclusão de que algumas pessoas interligam moralidade e o *self* em uma proporção maior que outras. Essa proporção determina a sua conduta: se há grande integração, a conduta é tomada sem maiores dúvidas; se não há tamanha integração, o sujeito pesa suas atitudes antes de tomá-las.

Outra teoria fundamental para compreender a moralidade como parte da identidade é a realizada por Blasi (1980, 1993, 1995, 2004). Blasi entendeu que as pessoas emitem juízos morais para atuar sobre realidades concretas e em contextos específicos, passando a compreender a moralidade como uma característica do sujeito, não somente o resultado de uma abstração do conhecimento, mas englobando a personalidade para motivar a ação.

De acordo com Blasi (1993), cada pessoa começa relativamente cedo seu desenvolvimento em relação à aquisição de uma imagem, uma percepção ou um esquema de si mesmo (*self*). No entanto, o "si mesmo" (*self*) não se caracteriza como uma coleção de características, ou traços de personalidade,

mas uma organização que comporta informações acerca de si próprio e que supõe, por sua vez, uma determinada consistência psicológica.

A identidade moral abrange diferenças individuais. O percurso para sua construção, parte, principalmente, do fato de se possuir a capacidade de raciocínio moral, mas não se restringe apenas a isso. Os sujeitos vão mudando as suas experiências em relação à sua identidade moral, desde entender a obediência, passando pela lealdade até, finalmente, identificando-se com a autonomia moral.

Blasi aponta quatro aspectos norteadores de sua teoria: o primeiro diz respeito ao fato de que a moralidade não é um sistema autônomo, ou seja, as competências morais devem ser integradas a toda a personalidade do sujeito; o segundo encontra-se no fato de que a integração da moralidade na personalidade deve respeitar as características da moralidade como ela é compreendida no contexto real e pelas características do funcionamento psíquico; o terceiro se concentra em afirmar que um juízo moral guia a ação moral; por fim, no quarto, aponta que a intenção de agir moralmente depende da motivação pessoal.

Ao focar na identidade do sujeito, o autor dá indicações de que a moralidade é fruto de um processo de engajamento moral, o que pressupõe responsabilidade pela ação moral. Esse processo constitui-se como um importante aspecto da conexão entre juízo e ação morais, porque implica o *self* na ação e porque reflete o senso pessoal de busca de uma verdade moral, por meio de processos afetivos. Assim como Damon, Blasi acredita que a motivação para o raciocínio moral acontece na adolescência, permanecendo extrínseca na infância. Por esse motivo, o autor passou a estudar a moralidade em adultos,

pois assim, de acordo com sua teoria, é possível verificar a integração entre a moralidade na identidade dos sujeitos.

O conceito de integração mostra-se como importante em sua teoria na medida em que o pensar e o agir morais se voltam para a consistência da identidade. Os valores, de acordo com Blasi (1995), estão integrados aos sistemas motivacionais e emocionais, os quais propiciam uma base para a construção da identidade e do autoconceito do sujeito. A personalidade, em toda a sua complexidade, é uma unidade, ou caminha para a unidade, que possui um centro funcional, um princípio de subordinação e coordenação. Assim, a personalidade seria um sistema organizado por graus de integração. Esses graus de integração dependeriam da coordenação de um determinado aspecto com outros subsistemas, assim como de sua hierarquia na organização da personalidade.

Esse aspecto pode ser a moral. Se um valor moral estiver isolado, isto é, não relacionado com outros valores, será considerado pouco integrado e, dessa forma, ocupará um lugar hierárquico inferior na organização da personalidade. Um exemplo dessa integração entre valores pode ser visualizado em um sujeito que tenha a justiça como valor moral, mas isolado de outros valores (morais ou não). Esse sujeito muito provavelmente não tenderá a agir justamente com os que o cercam.

Ainda para esse autor, um indício de que um valor é mais ou menos integrado ao sistema encontra-se no investimento afetivo que é determinado pelo aparecimento ou não de sentimentos negativos, como a culpa, o remorso, a vergonha e a tristeza, caso o sujeito esteja agindo contra os seus valores. A ausência de sentimentos morais, destarte, implica que a moralidade está isolada da personalidade ou, em outras palavras, esse valor está pouco integrado ao

sistema de valores e, por conseguinte, ocupa uma posição inferior em sua hierarquia.

Os trabalhos de Damon e de Blasi configuraram a ideia de identidade moral que vem sendo reverenciada por pesquisadores da psicologia moral e que, atualmente, torna-se ponto de partida para os estudos na área. Com base na ampliação do conceito de moral pela compreensão da sua integração ao *self*, algumas teorias foram formuladas, trazendo contribuições fundamentais para a consolidação do conceito (NUCCI, 2001, 2004; NISAN, 2004; LAPSLEY & NARVAEZ, 2004, entre outros). Elegemos três dessas teorias, de forma a definir, à luz de outras perspectivas, aspectos concernentes ao conceito de identidade moral.

Criticando a teoria de Blasi por acreditar que ela deu demasiada ênfase ao julgamento como elemento motivador do comportamento moral, Nisan (2004) volta-se a entender a integração da moralidade ao *self* por meio de um processo de compreensão dos aspectos morais que auxilia a pessoa a clarificar seus desejos, promovendo a habilidade de controlar o comportamento e obtendo certa harmonia entre juízo e ação moral.

O autor aposta em uma visão da identidade como constituída pelas particularidades do sujeito. Essas particularidades são características únicas da pessoa que foram formadas por sua história, família, comunidade, cultura, entre outras, "em um processo de reflexão que leva em conta o dado, o possível e o imaginado" (NISAN, 2004, p. 137, tradução nossa).

Ampliando, ainda mais, esse ponto de vista, Nisan postula que, perante escolhas morais, nem sempre encontramos condições de objetividade e imparcialidade exigidas pelo raciocínio moral; muito pelo contrário, muitas

vezes o centro da discussão moral está em lidar com a situação frente a uma variada e complexa gama de considerações que podem, naquele momento, ser tecidas pela pessoa. Essas considerações podem envolver toda a sorte de valores, desejos, medos, angústias, interesses pessoais etc., que perfazem a sua identidade.

Dessa forma, a ponte entre juízo e ação moral pode ser realizada, segundo Nisan, em um processo que vai da identificação do problema à escolha de um comportamento. Esse processo passa por uma avaliação baseada em argumentos “objetivos” e por uma avaliação ancorada em considerações práticas, levando, por fim, a uma escolha alicerçada na identidade do sujeito.

Nisan expõe a existência de dois tipos de julgamento, que se entrelaçam, acontecendo ao mesmo tempo frente a uma situação moral: o julgamento de avaliação e o julgamento de escolha. O julgamento de avaliação ocorre quando o sujeito analisa a situação de acordo com a norma, com um princípio moral. Nesse tipo de julgamento, é obrigatório que a pessoa se sujeite a algo fixo, irreduzível, mas, ao mesmo tempo, confiável, visto que a estabilidade promove limites claros sobre como se pode e se deve comportar para que a sociedade continue “funcionando”. O julgamento de escolha, em contrapartida, envolve a tomada de decisão que o sujeito irá adotar para a situação tendo em vista a busca por ser uma boa pessoa, “uma pessoa que ele gostaria de ser”. Esse julgamento é mais aberto e flexível, podendo ser guiado pelo sistema de valores do sujeito. O julgamento de escolha é subjetivo e depende de cada situação; ele concerne ao que o sujeito considera ser uma boa pessoa.

Nisan chama a atenção para a importância dos dois tipos de julgamento, indicando que, ao mesmo tempo em que eles não podem ser reduzidos um ao

outro, também devem ser considerados de forma integrada, já que o que determina um deles acaba por incluir o outro e vice-versa.

Além da proposta de Nisan, gostaríamos de apresentar a teoria de Seyla Benhabib (1992), em que se encontra um foco no julgamento fundado na percepção a respeito do outro, ou seja, nos relacionamentos que corroboram a elaboração de perspectivas morais.

Conquanto o foco de Benhabib não esteja nos relacionamentos e nas contribuições de tais vínculos na identidade moral, a autora abre espaço para a compreensão sobre a forma como o sujeito vê o outro para elaborar seus juízos morais. Por esse motivo, acreditamos que seu trabalho aproxima-se da análise de Nisan, que procura ampliar as formas de julgamento moral para além de um juízo focado apenas no racionalismo.

Investida da teoria feminista, Benhabib (1992) verifica que privilegiar um juízo moral apenas em processos cognitivos e conscientes significa enquadrar a moralidade como algo "sem corpo" e "sem sexo". Partindo dessa constatação, a autora procura investigar a pluralidade do ser humano, e as diferenças entre os humanos, sem enquadrar essas pluralidades e diferenças em apenas um modelo moral e político como válido.

Nesse sentido, chega à elaboração teórica a respeito de dois tipos de relacionamentos que delineiam duas perspectivas morais: o outro "generalizado" e o outro "concreto".

O outro "generalizado" define-se por uma visão de cada indivíduo como um ser humano imbuído dos mesmos direitos e deveres que nós gostaríamos de possuir. Nessa perspectiva, assume-se que, assim como nós, o outro é um ser humano com necessidades concretas, desejos e sentimentos, mas o que

constitui sua dignidade moral não é o que diferencia uma pessoa de outra, mas aquilo que se tem, como "agentes racionais", em comum. As relações desse tipo são geridas pelas normas de *igualdade formal* e a *reciprocidade*, que são primariamente públicas e institucionais. As categorias morais desse tipo de interação são as *regras* e *obrigações* e os consequentes sentimentos morais correspondem a *respeito, dever e dignidade*.

Por outro lado, o outro "concreto" caracteriza-se por um modo de ver o outro como um ser humano individual com uma história de vida concreta, identidade e constituição afetiva próprias. Desse ponto de vista, tem-se um olhar sobre as individualidades, procurando compreender as necessidades do outro, suas motivações, seus desejos. As regras que norteiam esse tipo de relacionamento são de *equidade* e *reciprocidade "complementar"*, no sentido de esperar e assumir, frente ao outro, comportamentos em que se sinta reconhecido como um "concreto" (uma pessoa com necessidades específicas, talentos e capacidades). Essas regras são de ordem privada e não institucional. Como categorias morais, apresentam-se a *responsabilidade* e o *compartilhar* e, como sentimentos morais correspondentes, tem-se o *amor*, o *cuidado*, a *simpatia* e a *solidariedade*.

Benhabib indica que na teoria moral universalista o ponto de vista predominante é o do outro "generalizado", trazendo uma perspectiva em que a reciprocidade e a justiça são identificadas em sujeitos desenraizados, "sem corpo" e "sem sexo". Dessa forma, almeja mostrar que, ao ignorar o ponto de vista do outro "concreto", embarca-se em teorias morais incoerentes. Isso porque:

Se tudo pertence aos sujeitos sem corpo, sem afeto, sob constante sofrimento, sua memória e história, suas relações e relacionamentos

com os outros são subsumidos por um fenômeno superior, então nos resta uma máscara vazia na qual todo mundo é ninguém. (BENHABIB, 1992, p. 161, tradução nossa)

De acordo com Benhabib, não podemos pensar situações que envolvam a moral independentemente de nosso conhecimento a respeito das pessoas envolvidas, de suas histórias, atitudes e desejos.

Entretanto, ao invés de se concentrar apenas no foco de uma moral centrada no outro “concreto”, Benhabib amplia sua argumentação expondo que ambos pontos de vista são importantes e complementares. Nas palavras da autora, além de termos relações em que visualizamos outro individual, dotado de uma história, com sentimentos e valores, também se faz necessária a presença de uma relação em que se tenham regras e normas que devam ser obedecidas. A proposta de Benhabib é, em suma, desenvolver uma teoria moral abrangente em que os pontos de vista sejam reversíveis de acordo com os interesses, desejos, valores e atitudes do sujeito.

A mesma intuição de Benhabib a respeito do papel do outro e do ponto de vista do sujeito, em sua complexidade, pode ser encontrada no estudo de Lapsley e Narvaez (2004). Para esses autores, a personalidade é constituída de coerência, porém tal coerência não se reduz à mera estabilidade de comportamentos, visto que o sujeito interage com os conteúdos dos contextos que estão sempre em mudança.

A coerência é evidente na dinâmica, na interação recíproca entre as disposições, interesses, capacidades e potencialidades dos agentes e os contextos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento em mudança constante. As pessoas e os contextos não são estáticos, de efeitos ortogonais, mas estão, em vez disso, em interação dinâmica. (LAPSLEY & NARVAEZ, 2004, p.

194). Consoante essa perspectiva, na interação entre a pessoa e o contexto, a coerência da personalidade é revelada.

Os autores introduzem o modelo de coerência da personalidade, o qual é constituído de três aspectos:

- 1) há uma organização do funcionamento da personalidade: os processos da personalidade não funcionam independentemente, mas são organizados coerentemente. São sistemas integrados que impõe regulação à grande possibilidade de configurações. Isso significa que a personalidade é um sistema cognitivo-afetivo e não é legítimo separar cognição e afetividade;
- 2) existe coerência entre o comportamento e as expectativas do contexto social. "Os indivíduos criam padrões estáveis de experiência pessoal, selecionando e moldando as circunstâncias que formam suas vidas cotidianas" (LAPSLEY & NARVAEZ, 2004, p. 196, tradução nossa);
- 3) o fenômeno do senso de coerência a si mesmo (*self-coherence*) guia nossos objetivos, nossas preferências e nossos valores e traz sentido (*meaning*) para o sujeito e sua motivação.

A interação dinâmica das estruturas de conhecimentos, afetos e contextos sociais é entendida pela análise de mecanismos de causa, estruturas e processos de compreensão das informações sociais. No modelo sociocognitivo, a ativação de representações mentais é um aspecto significativo do funcionamento coerente da identidade moral. Essas representações incluem conhecimentos acerca de situações sociais, representações do *self*, eventos presentes e imaginados no futuro, objetivos pessoais, crenças, expectativas e conhecimento de comportamentos alternativos e estratégias.

A possibilidade de configuração dessas representações não é, segundo Lapsley e Narvaez, infinita, logo há regulações entre as partes do sistema. As diferenças individuais ocorrem porque as pessoas têm objetivos em suas vidas que estruturam a organização do seu sistema cognitivo-afetivo, bem como influenciam a percepção, seleção e interpretação de vários aspectos do contexto.

Para Lapsley e Narvaez, os indivíduos constroem esquemas que se mostram como padrões para as diferenças entre as identidades morais. Os autores demonstram que esses esquemas são demasiadamente acessíveis, direcionando a atenção do sujeito para determinadas características de suas experiências. Tais esquemas apresentam-se salientemente na memória, assim permitem que certos elementos das situações sejam canalizados e que se mantenham algumas tendências da identidade moral. Além disso, há uma disposição dos sujeitos para desenvolver rotinas comportamentais nas áreas em que esses esquemas foram demarcados como acessíveis.

Os autores apostam que a identidade moral pode ser compreendida com o uso da noção de acessibilidade dos esquemas morais que são ativados no processamento de informações das situações.

Dessa forma, os significados dos eventos sociais são construídos rotineiramente, habitualmente e sem intencionalidade. De acordo com os autores, há forte evidência de que os sistemas mentais não conscientes direcionam a regulação do *self* e que as avaliações, percepções sociais, julgamentos, interações sociais e objetivos internos são operados sem intenção, tampouco com ações e desejos conscientes. Nesse ínterim, é incorreto pensar que a cognição equivale à cognição consciente.

A partir das formulações dos estudos mencionados, chegamos à percepção da importância da concepção de identidade moral para a compreensão acerca do funcionamento moral no psiquismo humano. Se as teorias de Damon e Blasi mostraram-se pioneiras em encetar uma visão mais ampla a respeito da moralidade como integrada à identidade, é compreensível que haja lacunas que estão por ser preenchidas pelos estudos no campo da psicologia moral. As teorias de Nisan, de Benhabib e de Lapsley e Narvaez tentam preencher algumas dessas lacunas. Contudo, há espaço para estudos que queiram desvendar os muitos aspectos que estão para ser analisados.

Os avanços trazidos pelas teorias expostas corroboram para entendermos a moralidade em um espectro mais amplo e integrado. Elas posicionam a moralidade dentro de um sistema maior, em sua integração e consistência, que é o *self*, e superam um paradigma firmado apenas no estruturalismo. Além disso, destaca-se, nessas teorias, a compreensão do sujeito como um ser ativo na formulação de juízos morais e comprometido com a sua própria identidade nessa formulação. Por fim, verifica-se, com base nesses aportes, a complexidade que envolve a identidade moral, que se estrutura de forma muito particular para cada sujeito e que se mostra fundamental para a elaboração de juízos e ações morais nos contextos apresentados.

Processos de regulação e integração moral

Partindo da concepção de identidade moral, que amplia a compreensão da moralidade como um aspecto integrado ao *self*, um novo passo está em compreender *como* ela se organiza na constituição do psiquismo humano. Entende-se que a construção de valores e a organização da personalidade moral são frutos de processos que corroboram a identidade moral,

acontecendo diante das situações e experiências de vida em que o ser humano necessitada envolver-se, agir e refletir sobre conteúdos morais.

Nesse sentido, os estudos de Puig (1996, 2007) trazem indicações de que a moralidade resulta de um complexo processo que tem como aspectos norteadores a indeterminação humana (somos seres plásticos e, portanto, “moldados” ao longo do tempo e de acordo com as experiências de vida; não somos previamente determinados), a construção moral que se dá entre o indivíduo e sua relação com os demais e a tendência que temos para o Bem.

Puig entende que a moralidade é uma construção dialógica entre o sujeito, seus desejos, pontos de vista e critérios pessoalmente valorizados, e os valores considerados desejáveis pela sociedade. Segundo o autor, o sujeito possui uma consciência moral, que vai sendo cristalizada em sua história de vida. A consciência moral de um sujeito “instaura uma relação com ele mesmo, de modo que seus sentimentos, juízos e ações são sancionados como corretos ou incorretos por ele mesmo”. (1996, p. 80).

Verifica-se que essa consciência atua como um regulador moral. Nas palavras do autor,

a moralidade se refere essencialmente à regulação dos conflitos interpessoais e sociais. (...) a moralidade consiste em uma forma de regular os comportamentos dos sujeitos para tornar possível uma convivência social ótima e uma vida pessoal desejável. (1996, p. 90)

A consciência como regulador moral pode ser entendida como a instância do *self*, socialmente construída, que permite o diálogo do sujeito consigo mesmo e com outras pessoas. Ela se baseia em princípios metamorais e sendo constituída por mecanismos que conseguem idealizar novas soluções

para os conflitos e problemáticas que são enfrentadas pelo sujeito em seu cotidiano.

Tal regulação também pode ser verificada de maneira intrapsíquica, na relação entre os diversos aspectos – afetivos, cognitivos, físicos e sociais – que compõem o ser humano. Os reguladores desse nível, segundo Araújo (2003), podem ser definidos como elementos funcionais, responsáveis pela interação entre os diferentes aspectos. Eles podem ser psíquicos, se estiverem envolvidos com o funcionamento psíquico; ou podem ser morais, se estiverem envolvidos em relações e conteúdos de natureza moral. A interação entre os aspectos constituintes do ser humano é mediada pelos reguladores, enquanto elementos pertencentes a um desses aspectos, mas que se relacionam com os demais.

A afetividade – os valores e os sentimentos – exerce um papel de regulação nas relações intra e interpessoais, do sujeito consigo mesmo e com o mundo externo. Em outras palavras, os reguladores morais, pertencentes ao sistema afetivo, influenciam as relações intrapessoais, podendo interferir nos aspectos cognitivo, sociocultural e biológico, sendo que as ações que decorrem dessas influências dependem e intervêm nos conteúdos externos (ARAÚJO, 2003). Pode-se considerar, segundo Arantes (2000, 2003) que a afetividade tem papel funcional no psiquismo humano, por ser capaz de organizar as elaborações psíquicas e também ser organizada por outros aspectos pertinentes ao *self*.

Para compreender os valores e sentimentos como reguladores, faz-se importante verificar que os valores referem-se a trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior (Piaget, 1956). Surgem da projeção de sentimentos *positivos* sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos. Para Araújo (2003), valores e contra-valores (que são resultados de uma

projeção negativa sobre objetos e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos) vão sendo construídos pelo sujeito e vão se organizando em um sistema de valores a partir do qual se incorporam à identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem.

Tal organização ocorre, segundo Araújo, por meio da regulação de diversos elementos intra e interpessoais, incluindo os valores e sentimentos, que atuam simultaneamente durante o juízo e as ações das pessoas. A intensidade e o papel de cada regulador, em cada situação que solicita juízos e ações, não se podem prever e estão diretamente relacionados à natureza do conteúdo externo ao sujeito, que pode ser físico e/ou interpessoal e/ou sociocultural.

Em Damon (1995), encontramos a perspectiva de que, para alguns sujeitos, os valores morais são, desde a infância, centrais na concepção que têm de si, enquanto que, para outros, esses valores constituem-se como periféricos em relação ao que pensam ser. Aproveitando a imagem criada por Damon, Araújo (2003) utiliza o conceito de valores centrais e periféricos na consolidação da identidade moral e na mobilização de valores diante do contexto, indicando como fator determinante para o posicionamento desses valores a carga afetiva que a eles se dirige.

O posicionamento dos valores como centrais ou periféricos, na perspectiva de Araújo (2005), é extremamente flexível, variando, sobretudo, de acordo com os meios físico, interpessoal e sociocultural. Portanto, um mesmo valor pode ser central ou periférico, dependendo da situação na qual o sujeito se encontra. Se, por exemplo, um sujeito é extremamente honesto em suas relações familiares, tendo a honestidade como um valor central, no

pagamento de impostos, pode sonegar e ser desonesto, tendo esse mesmo valor como periférico.

Buscando aprofundar tal compreensão, em estudos anteriores (PINHEIRO, 2009, 2013) conseguimos verificar que sentimentos e valores exercem regulação na elaboração de juízos morais. No entanto, dentro da perspectiva da consistência da identidade moral, percebeu-se que tais valores e sentimentos mostraram-se integrados, configurando um todo complexo, mobilizado diante da situação moral apresentada. A integração entre valores e sentimentos consolida a representação que o sujeito faz da realidade vivenciada, influenciando para o comparecimento ou não de determinados valores. Se, diante de uma situação de ajuda a um colega, por exemplo, o sujeito mobiliza a generosidade, pode também ter mobilizado a amizade, o respeito ao outro, o cuidado, etc. Esses valores, integrados entre si e aos sentimentos que “reforçam” tais escolhas, ganham força na elaboração moral, rechaçando outras possibilidades de integração de valores.

Moreno Marimón e Sastre (2010) colaboram com essa visão ao vislumbrar os sentimentos de uma forma complexa. Para as autoras, o que existe é um complexo de sentimentos, uma vez que ele contém uma grande variedade em si e não comparece de forma isolada, necessitando do acompanhamento de outros sentimentos associados, de acordo com o vínculo, com o *status* da relação e com o tipo a que estejamos nos referindo, ou todos esses aspectos ao mesmo tempo.

As autoras citam a necessidade de pensar os sentimentos, pensamentos e operações mentais como aspectos integrados, como sistemas que atuam dentro de um conjunto que lhes confira sentido, e nunca de uma forma isolada. Assim, qualquer sentimento agrega outros sentimentos que formam sistemas e

configuram o sentimento em foco. Deve-se, consoante às autoras, preferir mencionar os termos “conjunto de sentimentos” ou “complexo emocional” (ou de emoções), mais do que emoção ou sentimento de forma isolada.

Seguindo essa ideia, emoções, sentimentos e pensamentos constituem o que as autoras chamam de um tecido intra e interconectado que se ativa de maneira simultânea.

[...] Ao pensar ou ao ver uma pessoa com quem tivemos uma intensa relação afetiva, não experimentamos “amor” (como somente um sentimento), mas se ativa todo um conjunto ou sistema de emoções e pensamentos que podem nos provocar alegria, prazer, bem-estar e ilusão, mas também inquietude, dor, nostalgia, pena ou mal-estar, ou até uma mescla de todos esses sentimentos, dependendo do lugar que esse conjunto ocupe em nossa vida ou da relação que temos com aquela pessoa naquele momento. (MORENO MARIMÓN & SASTRE, 2010, p. 22, tradução nossa)

Baseando-nos nas ideias dessas autoras e nos estudos recentes em psicologia moral, percebemos que tanto os valores quanto os sentimentos não podem ser entendidos como algo em si, mas como teias de implicados aspectos que concernem tanto aos princípios, regras e ao outro, quanto aos desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e objetivos pessoais. Diante de um contexto moral determinado, lançamos mão de uma série de aspectos afetivos e cognitivos de uma só vez, em um processo altamente complexo. Esses aspectos, implicados tanto na nossa identidade moral, quanto nos elementos contextuais, vão se regulando e se organizando por meio de sua integração no sistema moral (PINHEIRO, 2013).

A identidade moral, desta forma, compõe-se de valores que, integrados, levam o sujeito à individuação e à diferenciação perante dos demais. Tal complexo de valores evidencia a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, imprime as suas tendências de elaboração de juízos morais frente as

situações vivenciadas. Os conteúdos do contexto, configuram, juntamente aos aspectos de identidade, elementos fundamentais para a elaboração de juízos e ações morais, evidenciando uma elaboração extremamente complexa, evidenciando a imbricação entre diversos aspectos que permeiam a constituição do *self*, no que tange à consciência e à não consciência, e suas relações com o meio.

Contribuições à educação moral

A moralidade, infelizmente, ainda é tomada como algo que deve ser cuidado pela família e pelo próprio sujeito. Vê-se que, muitas vezes, comparece ao contexto escolar diante de conflitos entre os alunos e/ou entre alunos e professores, entendendo-se a mediação como ação a ser tomada depois do conflito e nunca como elemento natural das relações humanas para obtenção de relações saudáveis (SCHNITMAN, 1999).

As descobertas da psicologia moral, voltadas para a integração da moralidade ao *self*, contrariam tal perspectiva e trazem aportes importantes para a educação, na medida em que colocam o sujeito como ativo na construção de seus valores e, conseqüentemente, de sua identidade moral. Por esse motivo, indicam que o trabalho com valores na escola deve pautar-se, primeiramente, em uma concepção construtivista do conhecimento.

Entendendo que a moralidade constitui-se ao longo da história de vida do ser humano, por meio das vivências morais que se lhe apresentam, a escola precisa destinar, em seu currículo, aulas e demais atividades direcionadas ao pensar sobre a moral. A construção de uma identidade moral é um processo complexo que envolve a integração e a regulação por valores e sentimentos.

Portanto, é prioritário o planejamento de momentos destinados a esse trabalho e não apenas atividades pontuais, como conversas após conflitos.

A indicação de que os sentimentos e os valores perfazem complexos que atuam concomitantemente diante dos juízos morais mostra que cada sujeito precisa ter um nível de compreensão acentuado sobre si mesmo, na relação com o outro e com o mundo. Dessa forma, as formulações morais necessitam de uma diversidade de experiências pessoais de reflexão para que o sujeito consiga criar, no intercâmbio entre as dimensões da consciência e do inconsciente, pautas de pensamento que sejam elegidas diante de contextos que solicitem seu posicionamento frente às suas projeções futuras.

O conceito de processos de integração e regulação de valores e sentimentos mostra-se fundamental aos educadores que almejem trabalhar com a moralidade na escola. Em um trabalho voltado à construção de valores, aos educadores cabe instaurar a discussão e a reflexão sobre as possíveis integrações entre valores e sentimentos que se mostram presentes no grupo com o qual atuam, indicando que os significados que perfazem tais complexos podem fortalecer a constituição da moralidade no *self*.

Pensamos, portanto, ser necessário tratar, na escola, das relações entre os valores que constituem a identidade do sujeito e as possibilidades de estabelecer relações entre tais valores mediante a atribuição de significados nos contextos vivenciados. Uma forma de tecer essas relações é colocar os alunos em reflexão com trocas de experiências sobre alguns conflitos morais, em que pudessem imaginar-se contra os valores que consideram essenciais.

Sobre o uso de conflitos, cremos que se apresentam como meios profícuos para a reflexão (SASTRE & MORENO, 2002) que toma por base

processos de integração e regulação de valores e sentimentos. Cremos que o trabalho por meio de conflitos morais pode ser acessível e provocar discussões interessantes para ampliar o espectro moral dos alunos.

Um modo interessante de promover tal trabalho voltado ao exercício da moralidade no cotidiano encontra-se na proposta de Puig (2004) sobre as práticas morais, que se referem ao que as pessoas fazem a respeito de temas éticos e morais, pautando-se no cotidiano e na rotina de acontecimentos. Tais práticas são produzidas pela sociedade e pela cultura, passíveis de transformações pelos sujeitos e pela sociedade constantemente. Para o autor, as práticas morais devem possibilitar a reflexão, a clarificação e a deliberação a respeito de valores, princípios e normas da vida cotidiana.

Em suma, a escola precisa aproximar-se dos conflitos morais vivenciados pelos alunos e, por meio do trabalho com esses conflitos, levá-los à reflexão sobre seus valores e os que são veiculados socialmente. Apenas dessa forma seria possível contribuir para a formação moral dos alunos e, possivelmente, para a constituição de identidades que se voltem a valores que consideramos importantes para uma convivência saudável e harmoniosa.

Referências

ARANTES, V. A. **Estados de ânimo e os Modelos Organizadores do Pensamento:** um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais. Barcelona. Tese (Doutorado) Facultat de Psicologia da Universitat de Barcelona, 2000.

_____. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A. (org.) **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, U. F. **Conto de escola:** a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2003.

_____. **Educação em valores e democracia escolar:** um estudo de Psicologia e Educação. Tese de livre-docência. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005

_____. PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org). **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BLASI, A. The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G. & WREN, T (Org). **The moral self.** Cambridge: The MIT Press, 1992, p. 99-122.

_____. Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. (Org.). **Moral development:** an introduction. London: Allyn and Bacon, 1995, p. 229-254.

_____. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). **Moral development, self and identity.** Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

_____. Moral reasoning and the moral functioning of mature adults. In: NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D (Orgs.). **Moral personality, identity, and character.** New York: Cambridge University Press, 2010.

BENHABIB, S. The Generalized and the Concrete Other. In: **Situating the self:** gender, community and postmodernism in contemporary ethics. New York, Routledge, 1992.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care:** contemporary lives of moral commitment. Nova Iorque: The Free Press, 1992.

DAMON, W. Patterns of change in children's social reasoning: a two-year longitudinal study. **Child Development**, v. 51, 1980, p. 1010-1017.

_____. **The moral child:** nurturing children's natural moral growth. New York: The Free Press, 1988.

_____. **Greater expectations.** San Francisco: The Free Press, 1995.

_____. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

_____. MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

FLANAGAN, O. **Varieties of moral personality:** ethics and psychological realism. Harvard University Press, 1993.

GILLIGAN, C. **La moral y la teoria:** psicologia del desarrollo femenino. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

_____. Hearing the difference: theorizing connection. **Anuario de Psicología**. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. Barcelona, vol. 34, nº 2, p. 155-161, 1995/2003.

HAIDT, J. **The emotional dog and its rational tail:** a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, v. 108, n. 4, p. 814-824, 2001.

_____. The moral emotions. In: DAVIDSON, R. J.; SCHERER, K. R.; GOLDSMITH, H. H. (Eds.). **Handbook of affective sciences**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. The new synthesis in moral psychology. **Science**, vol. 316, pp. 998-1002, 2007.

_____. KOLLER, S.; DIAS, M.G. Affect, culture, and morality or is it wrong to eat your dog? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 65, pp. 613-628, 1993.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; DE LA TAILLE, Y. A construção ética e moral de si mesmo. In: SOUZA, M. T. C. C. (Org.). **Os sentidos de construção:** o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HERRERO, M. T.; SASTRE, G. Los sentimientos en el ámbito de la moral. **Educación e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2., p. 219-234, jul./ dez, 2003.

INHELDER, B. et al. **O desenrolar das descobertas da criança:** pesquisa acerca das microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 2, Abril-Junho. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p900>

JOHNSON-LAIRD, P. M. **Mental models:** towards a cognitive science of language, inference and consciousness. New York: Cambridge University Press, 1983.

_____. Mental models and probabilistic thinking. *Cognition*, 50, 189-209, 1994

KOHLBERG, L. **The development of models of thinking and choices in years 10 - 16.** Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.

_____. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: T. Mischel (Org.) **Cognitive development and epistemology.** New York: Academic Press, 1971.

_____. **Essays on moral development.** São Francisco: Harper and Row. v. 1 e 2, 1984.

LAPSLEY, D. K.; HILL, P. L. On dual processing and heuristic approaches to moral education. **The Journal of Moral Education**, v. 37, n. 3, sept., 2008.

_____. A social-cognitive approach to the moral personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity.** Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

MORENO, M; SASTRE, G. **Aprendizaje y desarrollo intelectual:** bases para una teoría de la generalización. Barcelona: Gedisa, 1983.

_____. **Falemos de sentimentos:** a afetividade como um tema transversal na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora Unicamp, 1999.

_____. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto.** Barcelona: Gedisa, 2010.

NARVAEZ, D.; VAYDICH, J. L. Moral development under the spotlight of the neurobiological sciences. In: **The Journal of Moral Education**, v. 37, n. 3, sept., 2008.

NISAN, M. Judgment and choice in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity**. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

NUCCI, L. **Education in the moral domain**. Cambridge University Press, 2001.

_____. Refletions on the moral self construct. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity**. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial. (Ed. Brasil. 1994), 1932.

PINHEIRO, V. P. G. **Estados emocionais e os modelos organizadores do pensamento na resolução de conflitos éticos**. Relatório de Iniciação Científica – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **A generosidade e os sentimentos morais**: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHNITMAN, D. (Org). **Novos paradigmas na resolução de conflito**. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

SELMAN, R. The relation of role taking to the development of moral judgment in children. In: **Child development**. Blackwell Publishing, v. 42, n. 1, mar, 1971

_____. El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. In: TURIEL, E. et. al. (Orgs). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid, Alianza Editorial, 1989.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 2, Abril-Junho. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2018v4n2p900>

SMETANA, J. G. Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgression in the home. In: **Developmental Psychology**, v. 25, n. 4, jul, 1989.

TURIEL, E. The development of morality. In: DAMON, W. (org.) **Handbook of child psychology**. 5ª ed., vol. 3. Nova Iorque: Academic Press, 1988.

_____. **The culture of morality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WALKER, L. J.. Gus in the gap: bridging the judgment-action gap in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (Org.). **Moral development, self and identity**. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.