

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA EDUCACIONAL

RELAÇÕES ENTRE O JULGAMENTO MORAL E O LOCUS DE CONTROLE EM
CRIANÇAS DE DIFERENTES NÍVEIS SÓCIO-ECONÔMICOS

DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Orientadora: ÂNGELA MARIA BRASIL BIAGGIO, PhD

Aluna: REGINA ORGLER SORDI

162309

Porto Alegre, outubro de 1983

FICHA CATALOGRÁFICA

S713r Sordi, Regina Orgler.

Relações entre o julgamento moral e o locus de controle em crianças de diferentes níveis sócio-econômicos / Regina Orgler Sordi. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1983.

xv,154f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CDU: 17.024.3:301.172.1.085.2-053.2'81'83
 301.172.1.085.2-053.2'81'83:17.024.3
 17.024.3-053.2(Piaget)
 301.173.7-053.2:17.024.3
 17.024.3:301.173.7-053.2
 301.173.7-053.2:301.172.1.085.2
 301.172.1.085.2:301.173.7-053.2



ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

- Julgamento moral: Locus de controle: Crianças: Nível sócio-econômico
 17.024.3:301.172.1.085.2-053.2'81'83
- Locus de controle: Crianças: Nível sócio-econômico: Julgamento moral
 301.172.1.085.2-053.2'81'83:17.024.3
- Crianças: Nível sócio-econômico: Locus de controle: Julgamento moral
 301.172-ç-085.2-053.2'81'83:17.024.3
- Nível sócio-econômico: Crianças: Locus de controle: Julgamento moral
 301.172.1.085.2-053.2'81'83:17.024.3
- Julgamento moral: Crianças: Piaget, Jean
 17.024.3-053.2(Piaget)
- Crianças: Julgamento moral: Piaget, Jean
 17.024.3-053.2(Piaget)
- Piaget, Jean: Julgamento moral: Crianças
 17.024.3-053.2(Piaget)
- Socialização infantil: Julgamento moral
 301.173.7-053.2:17.024.3
- Crianças: Socialização: Julgamento moral
 301.173.7-053.2:17.024.3
- Julgamento moral: Socialização infantil
 17.024.3:301.173.7-053.2
- Socialização infantil: Locus de controle
 301.173.7-053.2:301.172.1.085.2
- Crianças: Socialização: Locus de controle
 301.173.7-053.2:301.172.1.085.2
- Locus de controle: Socialização infantil
 301.172.1.085.2:301.173.7-053.2

PROFESSOR ORIENTADOR

Dra. Angela Maria Brasil Biaggio

Professora dos Cursos de Pós-Graduação

em Educação da UFRGS

Para meu esposo e minha filha.

Para meus pais e irmãos.

S U M Á R I O

AGRADECIMENTOS.....	VIII
RESUMO	X
ABSTRACT	XIII
1 — INTRODUÇÃO	1
1.1 — APRESENTAÇÃO.....	1
1.2 — DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	5
2 — PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	6
2.1 — A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL E SEU CONTEXTO DENTRO DA PSICOLOGIA	6
2.2 — <u>LOCUS</u> DE CONTROLE: CONCEITO E EMBASAMENTO TEÓRICO	20
2.3 — A MEDIDA DO CONSTRUTO LOCUS DE CONTROLE	39
2.3.1 — A MEDIDA DO <u>LOCUS</u> DE CONTROLE EM CRIANÇAS	42
2.4 — O ENFOQUE COGNITIVO NO ESTUDO DO JULGAMENTO MORAL	53
2.5 — O JULGAMENTO MORAL EM CRIANÇAS SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA	60
3 — JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	84
4 — HIPÓTESES	89
5 — METODOLOGIA	91
5.1 — CONCEITUAÇÃO E DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS	91
5.1.1 — <u>Locus</u> de Controle	91
5.1.2 — Julgamento Moral	91
5.1.2.1 — Moral Heterônoma	92
5.1.2.2 — Moral Autônoma	92
5.1.3 — Nível Sócio-Econômico	93
5.2 — AMOSTRA	94
5.3 — INSTRUMENTOS	95
5.3.1 — Escala de <u>Locus</u> de Controle de Tel-Aviv.....	95
5.3.2 — Estórias de desajeitamentos	97
5.4 — PROCEDIMENTOS	97

6 —	RESULTADOS	100
7 —	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
8 —	CONCLUSÕES	138
9 —	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
10 —	ANEXO I	153
	ANEXO II	154

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 — Esquema das causas determinantes dos comportamentos	37
Tabela 1 — Distribuição de médias e desvios-padrão na aplicação da escala <u>locus</u> de controle segundo o sexo e série	50
Quadro 2 — Delineamento da pesquisa (variáveis independentes: sexo, nível sócio-econômico e idade).....	94
Tabela 2 — Médias e desvios-padrão dos escores em externalidade de <u>locus</u> de controle segundo o grau de intencionalidade de julgamento moral e o nível sócio-econômico	101
Tabela 3 — Médias e desvios-padrão em intencionalidade de julgamento moral dos diversos grupos	102
Tabela 4 — Sumário da análise de variância fatorial dos escores em julgamento moral	103
Tabela 5 — Resultado do teste de Duncan para a verificação da significância da diferença entre pares de médias quanto a julgamento moral	104
Tabela 6 — Médias e desvios-padrão dos escores em externalidade de <u>locus</u> de controle nos diversos grupos.	105
Tabela 7 — Sumário da análise de variância fatorial dos escores em externalidade de <u>locus</u> de controle	105
Tabela 8 — Resultados do teste de Duncan para a verificação da significância da diferença entre pares de médias quanto a <u>locus</u> de controle	106

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I.—Escala de Locus de controle de Tel-Aviv	153
Anexo II — Estórias de desajeitamentos	154

A G R A D E C I M E N T O S

Expresso meu profundo agradecimento à Profa. Dra. Ângela Maria Brasil Biaggio, orientadora desta dissertação, cujo vasto conhecimento e espírito companheiro permearam cada linha deste trabalho com carinho e confiança, proporcionando-me a dupla felicidade de realizá-lo com liberdade e de encontrar na sua pessoa todo o apoio, amizade e simpatia, qualidades que lhe são peculiares.

Expresso ainda, meu agradecimento e reconhecimento às seguintes pessoas:

Ao Prof. Dr. Paulo Schütz, Coordenador dos Cursos de Pós Graduação em Educação, que sempre demonstrou o mais profundo respeito ao aluno e em quem sempre encontrei o apoio e estímulo para estudar e produzir durante todo o período em que convivi com esta Casa.

Ao Prof. Dr. Aroldo Rodrigues que, com seus ensinamentos e disponibilidade amiga, esteve sempre aberto para discutir dúvidas e aconselhar, ampliando meus horizontes e minha admiração por sua pessoa.

À Profa. Dra. Vânia Maria Moreira Rasche, que com seu magnífico conhecimento no campo da Psicologia Genética foi uma pessoa que muito contribuiu para a elaboração deste trabalho.

Às escolas que abriram suas portas para a realização desta pesquisa, na pessoa de suas Diretoras, as Profas. Malvina Dorfman, Maria Luiza Camargo e Sirlei Irace, que, dotadas de um profundo interesse pelo desenvolvimento de seus alunos, receberam-me com grande disposição e confiança.

Às colegas e amigas Augusta G. Heller e Cleci Maraschin,

auxiliares desta pesquisa, que com sua excepcional capacidade de trabalho e invulgar atitude científica, prestaram inestimável ajuda na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Nelma Feres, pelo sério e importante trabalho realizado em sua tese de Doutorado, na validação do instrumento de Locus de Controle para crianças, que utilizamos nesta pesquisa.

À CAPES, órgão que me acolheu na condição de bolsista, dando-me significativo apoio financeiro.

A todos os meus familiares, com quem sempre contei em todas as horas deste longo e laborioso período de Mestrado e a quem nunca pude realmente explicar o valor desta experiência, porque nunca me pediram palavras e sempre me deram amor.

A todos, o meu muito obrigado.

R E S U M O

A pesquisa intitulada "Relações entre o Julgamento Moral e o Locus de Controle em Crianças de diferentes níveis sócio-econômicos" utilizou dois referenciais teóricos da psicologia inseridos na área do desenvolvimento da personalidade.

A fundamentação teórica sobre o Julgamento Moral na criança foi proporcionada pela teoria piagetiana e, mais especificamente, pela obra "O Julgamento Moral na Criança" (Piaget, 1932), que marcou a fase final dos estudos do autor sobre a Sociologia Genética. Segundo Piaget (1932), a consciência moral se reproduz através de diferentes processos, iniciando por uma fase de heteronomia, caracterizada pelo respeito unilateral, onde o bem é obedecer a ordem do adulto. Segue-se a fase da autonomia, onde a consciência passa a considerar como necessária a verdade, independente de qualquer pressão exterior. Estes dois processos distintos do julgamento moral evoluem com a idade e caracterizam as grandes etapas do desenvolvimento moral.

A fundamentação teórica referente ao Locus de Controle foi baseada na teoria do Locus de Controle de Rotter (1966), cujas formulações fazem parte do quadro teórico mais amplo da Teoria da Aprendizagem Social. Rotter afirma que, de acordo com sua história de socialização, as pessoas desenvolvem uma tendência à externalidade ou à internalidade, sendo os internos definidos como aqueles que têm a expectativa generalizada de que os reforços recebidos por eles são determinados pelos fatores sob seu controle pessoal (habilidade, capacidade); os externos são definidos como aqueles que têm a expectativa generalizada de que os reforços recebidos são determinados por fatores que não estão sob seu controle pessoal (destino, sorte, forças externas, etc.). O que faz a diferença de locus de controle é a con-

sistência do reforço ser contingente ou não ao comportamento.

As hipóteses norteadoras da pesquisa foram:

1. A externalidade de locus de controle está associada a um nível mais heterônomo de julgamento moral.
2. O nível sócio-econômico está associado com o nível de julgamento moral sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo apresentam maior heteronomia de julgamento moral.
3. A idade está associada com o nível de julgamento moral, sendo que crianças mais jovens apresentam maior heteronomia de julgamento moral.
4. O nível sócio-econômico está associado com a externalidade de locus de controle, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo são mais externas quanto ao locus de controle.
5. A idade está associada com a externalidade de locus de controle sendo que crianças mais jovens são mais externas quanto ao locus de controle.

Para esta pesquisa foram testadas 200 crianças, sendo 100 crianças de nível sócio-econômico baixo e 100 crianças de nível sócio-econômico alto. Em cada grupo de 100 crianças, havia 50 do sexo feminino e 50 do sexo masculino.

Os instrumentos utilizados foram a Escala de Locus de Controle de Tel-Aviv de Milgram e Milgram (1976), adaptada e validada por Feres (1981) para uma amostra de crianças brasileiras e as histórias sobre os desajeitamentos, escritas por Piaget e seus colaboradores (1932).

Os dados foram analisados por meio de coeficientes de cor-

relação e por meio de análises de variância para dois e três fatores, seguidas por testes de comparações de médias a posteriori (método de Duncan).

Os resultados apontaram para uma não confirmação da primeira hipótese, isto é, não se encontrou relação entre heteronomia no julgamento moral e externalidade de locus de controle. A confirmação das hipóteses 2 e 3 indicou a existência de diferenças significativas entre as faixas etárias e entre os níveis sócio-econômicos quanto ao desenvolvimento do julgamento moral. Com relação à hipótese 4 não se verificaram diferenças significativas em locus de controle em função do nível sócio-econômico. A confirmação da hipótese 5 indicou existir diferenças significativas entre as faixas etárias quanto ao locus de controle confirmando a hipótese de desenvolvimento deste construto.

A discussão focalizou a influência das práticas educacionais familiares sobre o processo de socialização infantil, tanto com relação ao julgamento moral, quanto ao locus de controle, problemas referentes à medida dos dois construtos centrais com crianças e necessidade de um enfoque evolutivo da pesquisa referente ao locus de controle.

A B S T R A C T

The research study entitled "Relationships between Moral Judgement and Locus of Control in children of different socio-economic levels" utilizes two theoretical approaches of psychology inserted in the area of the development of personality.

The theoretical support about moral judgement in children was based on the piagetian theory, more specifically, on the book "The Moral Judgement of the Child" (Piaget, 1932), which was the last attempt of the author in the stream of Genetic Sociology. According to Piaget (1932), the development of moral conscience occurs through different processes, beginning with a period of heteronomy, characterized by the unilateral respect, where what is considered good is to obey to adults orders. There follows a period of autonomy, when conscience begins to consider truth as necessary, independently of any pressure from the outside.

The theoretical support for locus of control was based on the Locus of Control Theory by Rotter (1966), whose formulations are part of the theoretical approach of the Social Learning Theory. Rotter (1966) says that according to the history of socialization, people develop a tendency to externality or to internality, in a way that internals are defined as those who have the generalized expectancy that the reinforcements they receive are determined by factors under their personal control (ability, capacity); the externals are defined as those who have the generalized expectancy that the reinforcements they receive are determined by factors that are not under their personal control (destiny, luck, external forces, etc). What makes the difference in locus of control is the consistency of the reinforcement being contingent or not to the behavior.

The guiding hypotheses of the study were:

1. The externality of locus of control is associated to a more heteronomous level of moral judgement.
2. The socio-economic level is associated to the level of moral judgement, so that children of low socio-economic level are more heteronomous in moral judgement.
3. Age is associated to the level of moral judgement, so that younger children are more heteronomous in moral judgement.
4. The socio-economic level is associated to the externality of locus of control, so that children of low socio-economic level are more external in locus of control.
5. Age is associated to the externality of locus of control, so that younger children are more externals in locus of control.

In this research study 200 children were tested, 100 of which from the low socio-economic level and 100 from the high socio-economic level. In each group of 100 children, there were 50 girls and 50 boys.

The instruments utilized in the research were the "Tel-Aviv Locus of Control Scale" by Milgram and Milgram (1976), adapted and validated by Feres (1981) for a sample of Brazilian children and the stories about clumsiness written by Piaget and his collaborators (1932).

The data were analyzed through coefficients of correlation and two and three-factor variance analysis, followed by a posteriori comparisons of means two at a time (Duncan's method).

The results indicated non-confirmation of the first hypothesis, i.e., no relationship was found between heteronomy of moral judgement and externality of locus of control. The confirmation of

hypotheses two and three indicated the existence of significant differences between the age levels and between the socio-economic levels regarding the development of moral judgement. With regard to hypothesis four there were no significant differences in locus of control between the socio-economic levels. The confirmation of hypothesis five indicated the existence of significant differences between the age levels regarding locus of control, thus confirming the developmental hypothesis of this construct.

The discussion of results underlined the influence of parental educational practices upon the socialization process, both regarding moral judgement or locus of control; and problems regarding the measure of the two main constructs with children and the necessity of a developmental focus on research regarding locus of control.

1 - I N T R O D U Ç Ã O

1.1 - APRESENTAÇÃO

As fronteiras que dividem os diferentes ramos da Psicologia parecem criar, a princípio, dilemas irreconciliáveis. Entretanto, se vamos examinar mais a fundo, na sua história, verificamos que todas as teorias possuem raízes comuns, preocupam-se em chegar aos mesmos objetivos de melhor explicar o ser humano, e alimentam-se umas das outras, de uma maneira irrefutável.

O presente estudo pretende levantar, a partir de duas teorias aparentemente tão distintas, hipóteses comuns, que ajudem a compreender um pouco mais o processo do desenvolvimento infantil. De um lado, a Psicologia Genética, pesquisando uma aquisição tão abstrata como a consciência moral, chega à conclusão de que o desenvolvimento moral não é homogêneo, de que não nascemos com a capacidade de compreender o valor das regras como um produto do consenso humano, ao qual nos submetemos como imperativo de socialização, sendo capazes de influenciá-las e modificá-las se isto for uma necessidade social. Nascemos e nos desenvolvemos, isso sim, com processos de raciocínio mais arcaicos nos quais a consciência moral se reproduz através de diferentes processos, até chegar à moral do adulto, onde reina o respeito mútuo e a cooperação.

De outro lado, a teoria do Locus de Controle de Rotter (1966),

partindo de uma veia experimentalista, traz como hipótese fundamental, o fato de que os reforços que recebemos ao longo da vida, podem se constituir nos determinantes mais cruciais do comportamento. Quando, por exemplo, somos sistematicamente reforçados no sentido de atribuir as conseqüências de nossas ações a fatores externos, como o destino, a sorte, ou quaisquer outros fatores extrínsecos a nós mesmos, podemos desenvolver a crença de que não controlamos os resultados de nossas ações e tornamo-nos, por isso, mais externos. Quando, por outro lado, acreditamos que exercemos algum controle sobre nossas ações e que o resultado das mesmas depende mais de nossa habilidade ou esforço do que da sorte, desenvolvemos uma maior tendência à internalidade.

Embora a teoria de Rotter não tenha aventado a possibilidade de o continuum internalidade-externalidade sofrer modificações inerentes ao desenvolvimento, no mesmo indivíduo, pesquisas posteriores (Penk, 1969; Crandall et alii, 1965; Milgram e Milgram, 1965, entre outras), demonstraram que o locus de controle modifica-se com a idade — quanto menor a criança, mais externa tenderá a ser.

Rotter (1966;1975) sempre chamou atenção para não se incorrer no erro de considerar os indivíduos como tipos puros, ou essencialmente internos, ou essencialmente externos, dizendo que essa era apenas uma tendência que pendia mais para um lado ou outro do continuum e que, dependendo da natureza das situações, poderia variar o tipo de crença no locus de controle, num mesmo indivíduo. Mesmo assim, foram somente as pesquisas posteriores que mostraram a importância do desenvolvimento cronológico na determinação das tendências do locus de controle.

Essa maior tendência à externalidade dos pequenos, por outro lado, também foi um achado de Piaget (1932), no que se refere

ao desenvolvimento moral. Sem falar em estágios propriamente ditos, como ocorre com a aquisição de outras noções cognitivas, o desenvolvimento moral processa-se através de fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem nos planos superpostos do comportamento e da consciência. Numa primeira fase, prima um realismo moral, onde a criança interessa-se mais pelo resultado do que pela motivação de seus próprios atos. Essa fase coincide com o período do egocentrismo infantil, onde os produtos da atividade mental da criança são atribuídos ao mundo exterior. Entretanto, a força do realismo moral não se explica apenas pela natureza espontânea do pensamento infantil. Há, também, a coação do adulto. Fazendo parte do universo da criança, as condutas ou as imposições adultas constituem o elemento mais importante desta "ordem do mundo" que está na origem do realismo infantil. Piaget (1932), enfatiza, ainda, que o adulto faz uma certa força para encorajar a criança a permanecer no seu realismo moral, quando esta tendência é precisamente inoportuna do ponto de vista do desenvolvimento social. Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, freqüentemente, no sentido de reforçar o egocentrismo infantil sob seu aspecto moral.

É somente quando a criança começa a agir e reagir com seus iguais, que nasce a consciência de um ideal de veracidade, independente de qualquer pressão exterior. A segunda fase do desenvolvimento moral, portanto, nasce da relação com outrem, da necessidade de autonomia, do desejo de cooperação e, conseqüentemente, da interiorização das noções morais.

Na teoria do locus de controle, Robinson (1973) chama atenção para o fato de que as orientações de locus de controle podem ser consideravelmente afetadas pela qualidade e quantidade das in-

terações ambientais, durante a infância precoce. As orientações tendendo a uma educação mais externa ou mais interna podem interferir no tipo de personalidade das crianças. Os internos provêm de lares "quentes", democráticos, onde a educação é combinada com princípios de disciplina e padrões predizíveis de comportamento. Os externos descrevem seus lares como mais punitivos, física, afetiva e moralmente, com privação de privilégios e superproteção. Em resumo, os internos são expostos a um tipo de educação que fomenta o desenvolvimento da autonomia, superego e motivação de realização, enquanto os externos são mais expostos a uma educação que conduz ao desenvolvimento da dependência, hostilidade, agressão e a visão de um mundo controlador e malevolente.

Vemos assim, que ambas as teorias, seguindo as prerrogativas do desenvolvimento espontâneo, enfatizam e demonstram a importância do ambiente sobre a evolução da consciência e da personalidade.

Como nenhuma das teorias é rígida em suas delimitações, frente às influências do ambiente, parece consensual apontar a importância do nível sócio-econômico sobre o desenvolvimento das noções morais e das tendências de personalidade quanto ao locus de controle. Na perspectiva dos estudos de Piaget, tal influência sócio-econômica é reconhecida quando se procura explicar porque a cronologia dos estágios pode variar de um indivíduo a outro e de um meio a outro, mas não chega a pormenorizar o tipo de resultado adveniente da configuração de fatores sócio-econômicos (1972). Rotter (1966), por outro lado, chega a mostrar numa pesquisa sobre os sentimentos infantis do controle pessoal relacionados ao grupo social e origem étnica que, frente à "privação", a criança defende-se com atitudes externas e que, crianças de classe média, em geral, apresentam atitudes significativamente mais internas.

1.2 — DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Tendo em vista as considerações acima a respeito da coação do adulto interferindo no julgamento moral da criança e os efeitos do ambiente (especialmente os reforços por parte dos adultos) sobre as expectativas generalizadas de reforçamento, poderíamos agora levantar algumas perguntas:

1. As crianças que revelam um realismo moral tendem a externalidade de locus de controle e as crianças que revelam uma moral subjetiva, tendem a internalidade?
2. Crianças da mesma faixa etária apresentam diferente nível de julgamento moral e externalidade de locus de controle de acordo com o nível sócio-econômico a que pertencem?
3. Existe relação entre a idade e o nível de julgamento moral e a idade e a externalidade de locus de controle?

2 - P E S Q U I S A B I B L I O G R Á F I C A

2.1 - A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL E SEU CONTEXTO DENTRO DA PSICOLOGIA

A Teoria da Aprendizagem Social, de onde se originou o trabalho de Julian B. Rotter (1954) sobre o construto locus de controle, teve sua origem, na Psicologia, com os estudos iniciados pelo Grupo de Yale, nos primórdios da década de 1930 e cujos principais precursores foram Neal Miller, John Dollard, Robert Sears e O. Hobart Mowrer. Inserido na escola behaviorista, o trabalho iniciado por este grupo constitui a segunda geração do behaviorismo social, possuindo características bastante peculiares que lhe conferem um lugar especial na história da psicologia.

Antes de falarmos mais especificamente sobre a teoria de Rotter, daremos uma visão do behaviorismo social, haja vista que o paradigma locus de controle originou-se da justaposição dos fatores expectativa e valor do reforço, cuja compreensão somente fica clara se inserida no contexto mais amplo da teoria behaviorista.

Tradicionalmente, o behaviorismo encontra no nome de John B. Watson o seu grande fundador, dentro da nascente psicologia americana. Mas, como toda revolução é sempre fruto de uma lenta evolu-

ção, o behaviorismo é realmente um resultado da gradual penetração do evolucionismo darwiniano dentro da psicologia. Como diz Boring (in: Fraisse e Piaget, 1963), "a psicologia americana herdou o corpo de experimentalistas alemães, mas tomou o espírito de Darwin" (p. 35). A teoria evolucionista de Darwin, para quem, a continuidade entre as espécies, até o homem, resulta de uma sobrevivência de condutas físicas e psicológicas que atestam sua utilidade pela seleção natural, abre o caminho para as pesquisas sobre a hereditariedade, em psicologia. Da mesma forma, se não mais se admite que existem, de um lado, animais-máquina e de outro, um homem, cuja característica principal é ter alma, então, ao mesmo tempo, abre-se todo o domínio para uma psicologia comparada entre o homem e os animais. Darwin, com efeito, não rebaixa o homem à condição de animal, mas eleva o animal à condição de homem, conferindo-lhe, antecipadamente, atenção, curiosidade, memória, imaginação, linguagem, raciocínio e razão, senso moral e religioso.

A teoria da evolução foi, segundo Brett (1972), Fraisse e Piaget (1963) e Woodward (1982), a influência mais decisiva entre todas as que originaram os postulados de outras ciências, pois levou ao abandono qualquer separação dogmática entre os modos de conduta animal e humanos. Em "The Expression of the Emotions" (1872), Darwin partiu de movimentos que são semelhantes em homens e animais e que constituem o aspecto objetivo e corrente dos estados emocionais e enfatizou que o comportamento emocional se modifica através da hereditariedade e da experiência.

O behaviorismo social herdou da tradição evolucionista da era vitoriana a explicação mais precisa de como os reflexos combinam-se através da experiência e do quanto o ambiente molda o comportamento.

As teorias pré-darwinianas, que prevaleciam até os idos de 1870, não se preocupavam com a hereditariedade e postulavam que a aprendizagem era fruto da aliança de dois fatores. De um lado, o associacionismo, que se baseava na aquisição de experiências graças ao desenvolvimento dos "elos associativos" do cérebro. Do outro, o hedonismo, através do qual o sujeito evitava as experiências dolorosas e buscava o prazer. Assim, a criança aprendia a afastar sua mão do fogo, associando as experiências do braço estendido a sensações dolorosas, e do braço afastado, a sensações prazenteiras.

Segundo Woodward (1982), a nova era da psicologia foi anunciada nas primeiras páginas do livro de William James, "Princípios de Psicologia" (1890). James criticou o esquema pré-darwiniano por tornar os reflexos excessivamente mecânicos e a mente, excessivamente intencional. Freud, por outro lado, realizou uma revisão do esquema anterior, baseado na tradição evolucionista, e ampliou a idéia dos feixes associativos cerebrais com a introdução dos "centros emocionais".

Tanto Freud quanto James partiram da tradição médica, mais especificamente, da neuro-fisiologia, para tornar a consciência mais inteligível e expuseram as bases biológicas hereditárias das funções mentais.

James reconhecia a existência do mecanismo de associação e o valor das vias associativas, no cérebro, mas advertia que isso era subsidiário a unidade constituída pelo fluxo da consciência. Acreditava que a emoção não significava nada sem a presença dos estados físicos que a acompanhavam, mas não pretendia afirmar que a parte estritamente emocional da emoção fosse realmente física ou fisiológica (Brett, 1972). James fez intervir o organismo em sua totalidade, em contraste com os esquemas excessivamente mecanicistas que vigoravam até então. Embora nunca tivesse feito experiên-

cias, foi um iniciador da psicologia experimental, através de seus discípulos, Thorndike, Stanley Hall, Dewey, Angell e Woodworth.

Freud, por outro lado, embora realizando descobertas bastante distintas das de James, também partiu das conexões associativas do cérebro, adotando a noção de que a excitação dos centros emocionais estava associada a idéias corticais. De seu trabalho, brotou a idéia de que a seleção de experiências da criança é determinada por seus relacionamentos primitivos com seus pais fantasiados, atestando com isso, a seletividade emocional (Woodward, 1982). Da tradição dos estudos de Darwin, desenvolveu-se com Freud, a teoria dos instintos, aplicada a seres humanos, numa tentativa de explicar os determinantes irracionais do comportamento.

Nos primeiros trinta anos do nosso século, o behaviorismo social se estabeleceu como ciência e sua primeira realização foi a elaboração teórica da tradição científica iniciada por Darwin. John Watson foi o maior protagonista desta primeira fase, sendo considerado o fundador do behaviorismo. O próprio termo "behavior" exprime o interesse no comportamento, e não na experiência consciente. Montou um dos primeiros laboratórios de psicologia animal, em 1913, onde começou a polemizar contra os estudos da consciência, os quais considerava como uma relíquia da preocupação teológica sobre a alma. Ele foi radical ao dizer que a consciência pertencia ao mundo da fantasia. Segundo ele, o comportamento é um resultante de reflexos condicionados, ou seja, de respostas aprendidas. Nós não demonstramos sociabilidade ou agressão por nascermos com instintos para tal, mas porque aprendemos a demonstrá-los através do condicionamento (Hill, 1975).

A sua interpretação da aprendizagem é toda baseada no condicionamento clássico. Nós nascemos com certas conexões de estímulos-

resposta chamados reflexos. Todavia, podemos construir uma infinidade de novas conexões E-R pelo processo de condicionamento. Cada resposta produz sensações que tornam-se estímulos condicionados para novas respostas e, assim, uma seqüência completa de conexões E-R condicionados é formada.

Este processo de condicionamento foi inicialmente descrito por Pavlov. Este último, fisiólogo russo, interessou-se pela aprendizagem animal como resultado do estranho comportamento de cachorros em certos experimentos sobre digestão. Quando investigava a salivação, ficou surpreso que esta começava a fluir antes que chegasse a comida, por exemplo, ante o estímulo do ruído produzido pela pessoa que a trazia. Chegou à conclusão de que a experiência de situações anteriores havia "condicionado" o cachorro a esperar a comida antes que a mesma estivesse realmente presente. Este processo de condicionamento torna possível, que cada resposta, no repertório original de reflexos, seja eliciada por uma grande variedade de novos estímulos em adição àqueles que originalmente a eliciaram. É assim, de acordo com Watson, que aprendemos a responder a novos estímulos. Mas tal condicionamento é apenas parte do processo de aprendizagem. Nós não aprendemos a responder apenas a novas situações; nós também aprendemos novas respostas. Reflexos simples, tais como o espirro, levam-nos a situações mais complexas, ou à formação de hábitos mais complexos. Segundo Watson, isso se forma através de uma combinação serial de reflexos simples.

Mais tarde (1924-25), retomando a tradição darwiniana que partiu do estudo objetivo das emoções, Watson realizou trabalhos sobre as respostas emocionais das crianças e pôde assinalar que as únicas respostas não aprendidas eram o medo, a ira e o amor (Brett, 1972).

A segunda geração do behaviorismo social (1930-1960) impôs-se pela crescente aceitação do princípio do reforçamento (Woodward,

1982). Watson rejeitou a idéia de que o reforço pudesse determinar a quilo que era aprendido. Embora tivesse começado a introduzir o conceito de resposta condicionada, que tomou de Pavlov, nunca chegou a reconhecer a importância da lei do reforço que Pavlov estabeleceu (no caso do experimento citado, a comida propriamente dita). Pois foi em síntese do condicionamento clássico de Pavlov com o condicionamento instrumental de Thorndike, que os pesquisadores desta segunda geração orientaram a moderna teoria da aprendizagem social.

Thorndike, embora sendo um conexionista, como Watson, introduziu a importante "lei do efeito" para estabelecer a primazia do princípio do reforçamento, dentro da psicologia da aprendizagem. Segundo esta lei, "qualquer ato que produz satisfação em uma situação determinada se associa a esta situação, de modo que, quando a situação aparece novamente, a possibilidade de que o ato reapareça é também muito maior do que antes" (Thorndike In: Brett, 1972, p.526).

Segundo Woodward (1982), o "setting" institucional para o desenvolvimento da futura ciência da aprendizagem social foi o "Yale Institute for Human Relations". O programa, dirigido por O. May, visava a operacionalização nos conceitos psicanalíticos em princípios teóricos da aprendizagem. Pode-se dizer que, grande parte da análise da aprendizagem realizada nesta época deva seu desenvolvimento teórico ao esquema de Hull (Hill, 1973 e Woodward, 1982). Este pesquisador, entretanto, não pode ser considerado um teórico da aprendizagem social, porque nunca chegou a generalizar os seus resultados para o comportamento social, ficando sempre no estudo de animais. A sua maior contribuição para a teoria da aprendizagem social foi por ele ter sido o mais explícito expoente da época ao considerar outros fatores, que não apenas o estímulo, como influenciadores da resposta.

Desenvolveu um sistema para prever as variáveis dependentes do comportamento a partir de várias variáveis independentes. Re-

conhecendo a variedade de variáveis independentes e dependentes com as quais tinha de lidar, ele tentou simplificar sua tarefa de predição pela introdução das variáveis intervenientes. Organizou-se num esquema preditivo formado de quatro estágios. O primeiro continha as variáveis independentes a partir das quais realizava as predições e o quarto, as variáveis dependentes, que haviam sido preditas. Os segundo e terceiros estágios continham as variáveis intervenientes conectadas aos observáveis. Sabendo o valor das variáveis independentes, ele podia computar o valor das intervenientes e, finalmente, prever o valor das variáveis dependentes. As variáveis intervenientes que Hull definiu foram o "drive" (D), ou impulso, como denominador de todas as motivações primárias e o hábito (H), a tendência do estímulo de evocar, de preferência, a reação anteriormente reforçada. O "drive" é para Hull, da mesma forma que para Miller, um estado ativado do organismo e a sua redução, serve como recompensa. Ainda neste segundo estágio, Hull preocupou-se em determinar o valor do reforço. Trata-se aqui, do incentivo de motivação (K) que se refere ao quanto o reforço afeta o nível de motivação — reforços maiores produzem mais altos incentivos de motivação e vice-versa.

Essas três variáveis — H, D e K — atuam juntas para produzir outra variável interveniente, que constitui o terceiro estágio da análise. Trata-se do potencial excitatório S_E que se refere à tendência total para dar-se uma determinada resposta a um determinado estímulo.

Esse esquema de quatro estágios é apenas um dos postulados da teoria hulliana que serve para ilustrar a introdução de variáveis intervenientes na aprendizagem social. Sua obra foi extensa, incluindo 178 postulados, dos quais, 121 foram estudados experimentalmente. Hull, com sua notável posição dentro da psicologia, inspirou grande número das posteriores interpretações da aprendizagem.

Um dos importantes discípulos de Hull, que considera o "drive" e não o reforço, o conceito central na explicação da aprendizagem é Neal Miller. Segundo ele, o "drive" é um estado interno que estimula o indivíduo para a ação; um estímulo, se suficientemente forte, atua como um "drive". Qualquer que seja a fonte (se um estímulo interno ou externo), o "drive" alerta o indivíduo e o mantém ativo. O "drive" é considerado, então, a base da motivação. Em seu primeiro livro "Social Learning and Imitation", publicado junto a John Dollard (1941), os autores tentaram integrar as formulações da teoria da aprendizagem social de Hull, para quem o comportamento resulta da interação do ambiente e do organismo, com as evidências da antropologia cultural e sociologia para elaborar um esquema explicativo do comportamento humano mais complexo. Eles observaram que muito do comportamento humano aprendido envolve imitação. Assim, quando um indivíduo dá uma resposta, frequentemente esta ocorre na presença de indícios produzidos pelo comportamento de outros. O segundo livro de Dollard e Miller, "Personality and Psychotherapy" (1950), apresentou uma síntese de conceitos da teoria freudiana, da teoria de aprendizagem de Hull e da antropologia cultural. Neste trabalho, as noções freudianas foram trazidas para dentro da psicologia sob a forma de hipóteses empiricamente testáveis, resgatando, assim, a imagem da teoria psicanalítica, considerada inicialmente como não-científica pelos psicólogos americanos. Como menciona Biaggio (1978), a propósito de uma publicação de Miller (1962), a teoria de Miller e Dollard é uma teoria E-R liberalizada, no sentido em que faz uso de respostas subjetivamente observáveis, tais como medo, motivação, pensamento, conceitos centrais da teoria.

Nesta mesma fase, um passo também foi dado no sentido da psicologia do anormal e da psicologia social. O paradigma do locus de controle de Rotter (1954) originou-se da justaposição de dois fatores, expectativa (termo herdado de Tolman) e o valor do reforço (termo her-

gado de Hull e Kantor). Cabe, aqui, fazer uma referência ao importante trabalho de Tolman que Brett (1972) coloca no mesmo nível de importância ao de Hull. Sua teoria difere da conexionista, porque utiliza a cognição como variável interveniente — cognições de diferentes tipos de experiências podem ser colocadas juntas de forma que o indivíduo possa responder adaptativamente a novas situações. Essa combinação de cognições, dentro do indivíduo, aponta para o fato de que a resposta deve ser encarada como um todo (comportamento molar) e não como uma soma ou produto de reações parciais (comportamentos moleculares). Neste sentido, a teoria cognitivista de Tolman lida com um comportamento mais original e flexível do que explicação conexionista.

A origem do termo "expectativa" faz parte dos termos referentes a cognições aprendidas. O "sinal gestáltico de expectativa" significa que o indivíduo tem a expectativa de que o mundo é organizado de certa maneira e que certas coisas levam a outras. A inclusão da palavra "sinal" indica que essas expectativas relacionam-se principalmente aos estímulos, ao invés de relacionarem-se às respostas. O termo "gestalt" enfatiza que os sinais precisam ser considerados no contexto e que todo o padrão de estimulação é importante (Hill, 1975).

Apesar de todas as particularidades de cada teoria, nesta segunda geração, a maioria dos teóricos da aprendizagem adotou o ponto de vista dos dois fatores — a contigüidade da conexão E-R e o reforçamento — endossado por Hull (1934), Skinner (1938) e Schlosberg (1937). O fundamento destas formulações foi a sua origem histórica: todas eram teorias E-R ao assumir que a aprendizagem é resultante da conexão contígua de estímulo-resposta. Em adição, eles postularam que o reforço fortalecia esses elos. O "status" preciso de reforçamento foi especialmente crucial para aqueles que tentaram estender a teoria da aprendizagem aos domínios da linguagem e da mo-

tivação, os fundamentos do comportamento social.

O declínio desta geração, segundo Woodward (1982), foi reconhecido em um simpósio ocorrido em 1958 para colocar a teoria psicanalítica na fundamentação da aprendizagem. Os clínicos e psicolinguistas da aprendizagem social desencantaram-se com o modelo hulliano dos dois fatores, por ter sido reconhecida a inadequação do paradigma E-R para a linguagem e a emoção. Por muitos anos, segundo Hill (1975), os psicólogos sonharam em fazer, no seu campo, o que Newton fez na física — desenvolver uma teoria que fosse completa, precisa em suas aplicações e elegante em sua simplicidade, uma teoria que fortalecesse os elos distantes da psicologia em uma ciência maior. Procurando atingir esta meta e não conseguindo alcançá-la, Hull convenceu muitos psicólogos de que o dia desta plenitude em psicologia ainda estava muito longe.

Posteriormente, e talvez pela maior complexidade do esquema de Hull, a psicologia da aprendizagem enfatizou o modelo de Skinner, mais do que o de Hull, sendo que a diferença fundamental entre os dois consiste no uso das variáveis intervenientes. Skinner rejeita a utilidade de tais conceitos, limitando-se a estudar variáveis diretamente observáveis. A pesquisa de leis de relações antecedentes e consequentes permitiu-lhes distinguir duas formas de comportamentos: Respondentes, caso clássico em que a resposta segue-se ao estímulo e Operante, caso em que a resposta parece ser espontânea e em que não se revelam os estímulos que lhe são próprios. O primeiro tipo de comportamento corresponde ao condicionamento clássico, de tipo pavloviano, em que o reforço é ligado ao estímulo; o segundo tipo de comportamento é emitido pelo organismo (trabalhar, falar, caminhar), ao invés de diretamente eliciado pelo estímulo.

A influência skinneriana, na psicologia de aprendizagem se faz sentir na terceira geração de behaviorismo social, com o trabalho

inicial de Albert Bandura.

No período entre 1960 e 1980, os mecanismos mental e emocional descritos por James e Freud, com base no evolucionismo e na seleção, foram redescobertos, não mais a partir de modelos teóricos, como nas gerações anteriores, mas a partir de estudos empíricos em crianças. Bandura, o importante personagem desta fase, ligou a aprendizagem de Yale com as tradições desenvolvimentistas de Harvard.

A aproximação experimental de Bandura aos problemas clínicos ancorou-se na teoria da aprendizagem, embora esta não fosse nem clássica, nem instrumental. Ele, de fato, criticou a teoria da aprendizagem de dois fatores de Hull. Sua meta era ampliar os conceitos de identificação e imitação, cujas primeiras formulações couberam a Miller e Dollard. Bandura foi o responsável pela criação de um terceiro fator na aprendizagem social, qual seja, a aprendizagem vicária ou observacional. Através da observação de outras pessoas, formamos uma idéia de como novos comportamentos são desempenhados e, em ocasiões posteriores, essa informação codificada serve de guia para a ação. Assim, por exemplo, uma pessoa pode adquirir complicados padrões de respostas simplesmente observando o desempenho de modelos apropriados; respostas emocionais podem ser condicionadas por observação de reações afetivas de outras pessoas, enquanto passam por experiências dolorosas ou agradáveis; comportamentos de medo ou esquiwa podem ser extintos vicariamente através da observação do comportamento de aproximação modelado em direção aos objetivos temidos, sem que ocorra nenhuma consequência adversa para o sujeito envolvido, etc. Entretanto, enfatiza Bandura (1969), as pessoas tendem a ser seletivas com respeito ao que reproduzem; pinçam e escolhem a partir de várias opções do ambiente, baseando as decisões nos próprios "insights" e experiências passadas. Do contrário, apresentariam reprodução ampla de todos os comportamentos modelados por crianças, barbeiros, poli-

ciais, delinqüentes, professores e outros. A seletividade sugere que o desempenho imitativo seja principalmente regulado por seu valor utilitário e não por reforçamento inerente derivado da semelhança da resposta instrumental. Em outras palavras, Bandura faz intervir, na teoria da imitação, o ponto de vista cognitivo, onde a consciência é considerada um pré-requisito para a aprendizagem. A aprendizagem por observação envolve a codificação simbólica e a organização central de estímulos modeladores, sua representação na memória sob forma verbal ou imaginada, e sua subsequente transformação de formas simbólicas em formas motoras equivalentes. Devido a esta natureza inferencial destes processos básicos, os behavioristas funcionais mostraram-se inclinados a considerá-los de limitado interesse científico. Entretanto, no modelo cognitivo de Bandura, os fenômenos de modelação devem ser analisados não somente em termos das variáveis da seleção de respostas, mas também, em termos de seus determinantes mediadores antes que as condições necessárias e suficientes para a modelação possam ser acuradamente especificadas (Bandura, 1969).

Em sua obra, "Social Learning Theory" (1977), Bandura dedica um capítulo ao componente cognitivo no comportamento vicário, mostrando assim, um avanço com relação às teorias de reforçamento, da segunda geração. Segundo o autor, os fatores cognitivos determinam, parcialmente, que eventos externos serão observados, como serão percebidos, que efeitos permanecerão, qual sua valência e eficácia e como a informação que eles transportam será organizada para uso futuro. Manipulando simbolicamente a informação derivada da experiência, uma pessoa pode compreender os eventos e gerar novos conhecimentos sobre eles.

A explicação do reforço originalmente supôs que as consequências do reforço aumentavam automaticamente o comportamento sem o envolvimento consciente. Para Skinner, por exemplo, a modelação se

dá a partir do estímulo discriminativo modelado (Sd), uma resposta manifesta de emparelhamento (R) e um estímulo reforçador (Sr).

Segundo Bandura (1969), é difícil perceber como esse esquema poderia ser aplicado à aprendizagem por observação, em que um observador não desempenha manifestamente as respostas do modelo durante a fase de aquisição, em que reforços não são ministrados quer ao modelo, quer ao observador, e em que o primeiro aparecimento da resposta adquirida pode ser retardado por dias, semanas ou meses. Neste último caso, que representa uma das formas predominantes de aprendizagem social, dois dos eventos (R Sr) do paradigma de três termos estão ausentes durante a aquisição, e o terceiro fator (Sd ou estímulo modelador) está tipicamente ausente da situação em que a resposta aprendida por observação é desempenhada. De modo semelhante à teoria de Miller e Dollard, a interpretação skinneriana dos fenômenos de modelação explica satisfatoriamente o controle de respostas de emparelhamento, previamente aprendidas, por seus estímulos antecedentes e suas conseqüências imediatas. Entretanto, não é capaz de explicar como uma nova resposta de emparelhamento é adquirida por observação, na primeira vez. Isso ocorre por meio de processos simbólicos encobertos durante o período de exposição aos estímulos modeladores, antes da apresentação da resposta manifesta ou do aparecimento de qualquer evento reforçador.

Outros pesquisadores seguiram o caminho aberto por Bandura. Walter Mischel (1973) conferiu à aprendizagem observacional e à modelação um proeminente lugar na teoria da personalidade. Corrigindo o situacionismo de seu trabalho anterior, ele enfatizou a interação da pessoa com a situação. Em outras palavras, a consistência entre situações foi revisada e ele passou a considerar a consistência entre a criança e o modelo. Neste contexto, Mischel (1979) chama atenção para o fato de que nenhuma análise adequada do comportamen-

to pode ser feita sem a atenção aos processos cognitivos envolvidos nos sujeitos do estudo, um enfoque semelhante ao de Bandura. Até mesmo para compreender uma simples estória, deve-se atentar para os fatores personalógicos, tais como, considerações ao contexto específico, os motivos e objetivos inferidos dos sujeitos e uma aproximação maior à configuração formada pela interação sujeito-ambiente.

Embora a terceira geração do behaviorismo conte com outras contribuições tão relevantes quanto as de Bandura e Mischel, estes dois autores já parecem suficientes para expressar a força e primazia do ponto de vista cognitivo dentro da psicologia da aprendizagem social. Entretanto, se eles tiveram o mérito de devolver à consciência o seu lugar proeminente, na psicologia, não foram, por isso, os primeiros dessa tarefa. Se nos reportarmos à segunda geração, encontraremos em Rotter, o grande pioneiro da influência cognitiva na aprendizagem social, pela introdução do conceito tolminiano de "expectância". Isto pode nos levar a dizer que a contribuição do behaviorismo social, da segunda geração e, particularmente, das contribuições de Rotter, foi o que proveu um mecanismo operacional para definir os comportamentos da moderna teoria da aprendizagem social.

Woodward (1982) considera que o ponto final da tradição histórica do behaviorismo social e a teoria da aprendizagem social localiza-se em Piaget. Segundo ele, ironicamente, se o público da psicologia americana compreendeu James e Freud, em 1925, como os compreende agora, ele também deveria ter considerado mais precocemente a obra de Piaget. Ao contrário, a "descoberta" de Piaget, nos anos 60 e 70, reflete um atraso no estudo dos mecanismos simbólicos subjacentes ao desenvolvimento tanto emocional quanto cognitivo. O autor chama atenção para a herança cultural de alguns dos importantes conceitos piagetianos, remontando a Thorndike e James e enfatiza que Piaget também defendeu a função seletiva da inteligência na evolução

da mente.

A história parece, finalmente, juntar várias peças aparentemente incompatíveis das tradições clínica e experimental, num todo integrado, tão notável é a convergência das posições metodológicas e teóricas das psicologias pós-darwinianas.

2.2 -- LOCUS DE CONTROLE: CONCEITO E EMBASAMENTO TEÓRICO

A Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, caracterizada por seu rigor metodológico, é considerada uma das importantes teorias do desenvolvimento da personalidade. Procura integrar duas tendências diversas da psicologia americana, quais sejam, as teorias Estímulo-Reforço, de um lado, e as teorias cognitivas ou de campo, de outro. A Teoria da Aprendizagem Social é, segundo Rotter (1975), uma teoria molar da personalidade que procura compreender o comportamento social do homem e as condições que o afetam. A visão da natureza humana parte de algumas posições bem definidas e de grande valor heurístico, apresentando como unidade de investigação o estudo da personalidade. Esta é resultante da interação entre o indivíduo e seu ambiente significativo (Rotter Apud: Phares, 1976). O termo "significativo" refere-se à resposta subjetiva do indivíduo baseada em sua história de aprendizagem específica. Assim, para lidar acuradamente com o comportamento, determinantes pessoais (traços, necessidades, hábitos) e parâmetros situacionais precisam ser considerados.

A ênfase da teoria é sobre o comportamento social aprendido. Trata-se, aqui, do domínio do comportamento social, das atitudes aprendidas e das expectativas sobre os determinantes biológicos

e intuituais. Existe uma unidade e esta é a personalidade. As experiências individuais, embora variadas, são interrelacionadas. As novas experiências tingem-se pelos efeitos acumulados do conhecimento das experiências anteriores. Assim, mesmo que ocorram mudanças no indivíduo, pode-se dizer que, à medida em que este amadurecimento ocorre, seu comportamento e sua personalidade tendem a uma consistência cada vez maior.

A Teoria da Aprendizagem Social de Rotter enfatiza tanto os determinantes gerais quanto os específicos do comportamento, rejeitando polaridades inerentes tanto a um quanto a outro tipos. Isto quer significar que a teoria abrange tanto as disposições gerais quanto os determinantes situacionais, como capazes de gerar comportamentos até contraditórios, no mesmo indivíduo, sem, por isso, afetar a consistência de sua personalidade.

O comportamento, como é entendido na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, é dirigido para um objetivo, ou seja, é motivado. As pessoas se esforçam para obter certos aspectos do ambiente (motivação positiva) ou lutam para evitá-los (motivação negativa).

Finalmente, a ocorrência do comportamento é determinada, não apenas pela natureza ou importância dos objetivos ou reforços, mas também, pela antecipação ou expectativa de que esses objetivos ocorrerão. Os teóricos da aprendizagem social consideram que os reforços, per si, não explicam o comportamento adequadamente; as expectativas são consideradas os determinantes mais importantes. Assim, de acordo com a teoria, o comportamento é determinado pelo grau com que as pessoas esperam alcançar determinados objetivos, bem como pelo reforço que receberão. A magnitude de uma dada expectativa depende das experiências prévias da pessoa com a seqüência de certos comportamentos e seus resultados. Experiências passadas bem sucedi-

das com um dado comportamento levam o indivíduo a esperar que este comportamento seja bem sucedido no futuro. Ao contrário, experiências mal sucedidas, provocam um decréscimo de expectativa de que o comportamento desencadeie um determinado objetivo. Assim, as expectativas são aprendidas e dependem do grau de sucesso ou insucesso que o indivíduo desfrutou no passado. Podem ocorrer mudanças nas expectativas através da introdução de novas experiências que alterem os padrões prévios de sucesso ou fracasso.

Foi a partir de repetidas observações sobre as expectativas que seguiam os reforços que brotou o interesse de Rotter (1966) pela variável que veio a se denominar locus de controle. Preocupava-lhe saber como os reforços podiam mudar as expectativas: "a natureza própria dos reforços, se positivos ou negativos; a história passada; a seqüência e padrões de tais reforços; e o valor atribuído ao reforço, são talvez os determinantes mais cruciais do comportamento" (Rotter, 1975, p.56-57).

Imaginemos uma cena corriqueira em que crianças pequenas costumam mostrar-se desejosas de comer doces antes das refeições. Frente à constante negativa das mães, as crianças criam uma expectativa generalizada de que comer doces, em geral, antes das refeições, pode acarretar em conseqüências de tipo negativo para elas. Aquelas crianças que, ao longo de suas experiências foram orientadas no sentido de saber o porquê não deveriam comê-los podem criar, uma expectativa de que, se o fizerem, estragarão seu apetite para a comida mais saudável. Aquelas crianças que, por sua vez, nunca souberam porque não podiam comê-los, mas apenas receberam ameaças de punições, podem desenvolver uma expectativa de que, se o fizerem, a autoridade os punirá. Se nós multiplicarmos situações semelhantes pelo número infinitamente grande de eventos que ocorrem na vida real, e se igualmente imaginarmos que a multiplicidade de reforços que cada indivíduo re-

recebe, pode levá-lo a percebê-los como contingentes a seus comportamentos ou como devidos ao acaso, destino, a outras pessoas ou forças poderosas, teremos uma compreensão mais clara do significado do construto locus de controle. Com este exemplo, não queremos deixar uma imagem de que o efeito de um reforço seguindo um comportamento seja um processo de cunhagem sobre o indivíduo, mas sim, um processo que depende de se a pessoa percebe ou não uma relação causal entre seu próprio comportamento e o reforço e do grau com que percebe esta relação. De uma maneira geral, podemos dizer que os efeitos dos reforços variam dependendo de como as pessoas relacionam estes reforços a seu comportamento. Rotter (1975) chama atenção para a importância do conceito de causalidade, que foi amplamente estudado por Piaget (1930) e Pepitone (1958), levantando a possibilidade de haver uma relação causal entre o modo como o indivíduo vê o mundo do ponto de vista dos reforços e seus modos de perceber as relações causais.

Na teoria de Rotter (1966), o locus de controle é uma expectativa generalizada que diz respeito ao grau com que o próprio comportamento de uma pessoa é visto como fator controlador na obtenção de reforços. Assim, uma pessoa com orientação interna é definida como aquela que tem a expectativa generalizada de que os reforços recebidos são determinados pelos fatores sob seu controle pessoal, como por exemplo, a habilidade, capacidade ou outros fatores internos. Pessoas com uma orientação de controle externa são definidas como aquelas que tem a expectativa generalizada de que os reforços recebidos são determinados por fatores que não estão sob seu controle pessoal, por exemplo, o destino, a chance, outras pessoas ou outras forças poderosas (Rotter, 1966).

Vemos a importância da construção de expectativas generalizadas para controle interno-externo na aquisição e desempenho de

comportamentos, uma vez que, dependendo da percepção da relação causal entre o evento e o seu comportamento, o homem lida com os eventos futuros.

Lefcourt (1966) assim explica o locus de controle: "Na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter (1954), o potencial de ocorrência de qualquer comportamento em uma dada situação é uma função da expectativa da pessoa de que tal comportamento lhe assegurará um reforço e do valor dos reforços disponíveis para ela. Em uma situação particular, o indivíduo, embora desejoso de alcançar um objetivo, pode acreditar que não existe um comportamento em seu repertório que o permita ser bem sucedido em assegurar o objetivo. Dentro desta situação específica, a pessoa pode ser descrita como não antecipando uma contingência entre qualquer esforço de sua parte e os resultados finais da situação... Na teoria de Rotter, o construto controle é considerado uma expectativa generalizada, operando sobre um grande número de situações, que se relacionam com se o indivíduo possui ou carece de poder sobre o que lhe acontece" (Lefcourt, 1966,p.206).

Tendo se desenvolvido da Teoria da Aprendizagem Social, o construto locus de controle foi referido por alguns investigadores como sendo o conceito central da teoria. Rotter (1975) discorda desta posição, mostrando que, enquanto o locus de controle é um importante determinante do comportamento, seus efeitos são moderados por outros conceitos da Teoria da Aprendizagem Social. Assim, para determinar qual o comportamento que tem o maior potencial de ocorrência, precisamos considerar a expectativa, o valor do reforço e a situação psicológica.

O potencial de ocorrência de qualquer comportamento em uma dada situação, é uma resultante da expectativa e do valor do reforço. Quando ambos são altos, a potencialidade de ocorrência do comporta-

mento é maior. Entretanto, um pode ser alto e o outro moderado e, ainda assim, teremos uma probabilidade de ocorrência do comportamento maior do que quando ambas as variáveis forem baixas. O potencial de comportamento individual, longe de ser um conceito estático, modifica-se na medida em que a pessoa enfrenta novas experiências que, por sua vez, modificam suas expectativas ou os valores atribuídos aos reforços (Phares, 1976).

Antes de conceitualizarmos o valor do reforço, cabe compreendermos o que vem a ser um reforço. É definido como qualquer coisa que tem um efeito na ocorrência, direção ou tipo de comportamento. O valor de um reforço é definido por Rotter como o grau de preferência pela ocorrência de algum reforço, quando a possibilidade de ocorrência de outros é igual (Rotter, Apud: Phares, 1976). Trata-se, assim, de um termo relativo, pois é determinado por sua força relativa frente a outros reforços antecipados. Quando um indivíduo, próximo à hora do almoço, baixa seu rendimento no trabalho, pode-se levantar a possibilidade que, naquele momento, o reforço da alimentação tem um valor maior do que outros que ele possa almejar.

A expectativa é a "probabilidade sustentada pelo indivíduo de que um reforço particular ocorrerá como uma função de um comportamento específico de sua parte, em uma situação ou situações específicas" (Rotter, Apud: Phares, 1976, p.16). Com relação à teoria do locus de controle, Rotter (1975) entende que a expectativa é uma função de dois determinantes diferentes: (a) uma expectativa específica (E') baseada na história da resposta particular numa situação-estímulo específica; e (b) uma generalização de expectativas (GE) a partir de outras seqüências relacionadas de comportamento-reforço. A importância teórica desta dicotomia deve-se, principalmente, ao fator de predição do comportamento. Frente a situações relativamente

novas ou ambíguas, maior a importância relativa da expectativa generalizada, porque esta inclui as experiências anteriores. Por outro lado, quanto maior o domínio individual frente a uma situação, menor a importância da expectativa generalizada e maior a da específica. Um exemplo pode ser dado, perguntando-se a uma criança qual a probabilidade de sucesso de construir um caminhão, quando ela nunca empreendera tal objetivo anteriormente. Ela lança mão, então, de todas suas experiências com caminhões de brinquedo e cria uma expectativa de que, fazendo-o de tal ou qual maneira, será bem sucedida no seu empreendimento. Entretanto, se perguntarmos qual a probabilidade de sucesso ao construir um caminhão de brinquedo, logo após ter construído uma camionete, diminui bastante a expectativa generalizada e vem à tona a expectativa específica.

A Teoria da Aprendizagem Social apresenta ainda, um terceiro tipo de expectativa, a de solução de problemas. Tal categorização de expectativas pode ser em termos de quais conceitos serão mais úteis para permitirem lidar com uma dada situação. Por exemplo, os indivíduos podem generalizar expectativas de sucesso para certas soluções de problemas. Expectativas para o sucesso de várias formas de ver a realidade podem emergir. Os indivíduos podem desenvolver uma expectativa generalizada de que a categorização de outras pessoas como ameaçadoras ou gananciosas pode melhor capacitá-los para competir com os outros. Ou podem aprender a ver o mundo como altamente competitivo e podem ajustar seu comportamento de acordo. Neste contexto, as expectativas generalizadas são similares às aprendizagens de habilidades de alto nível: situações são tornadas similares porque os indivíduos as vêem como problemas similares a serem resolvidos (Rotter, 1975). Anteriormente, afirmou-se que a expectativa de um indivíduo de que um comportamento será bem sucedido numa situação específica é determinada pelas expectativas específicas naquela

situação e pelas experiências relacionadas a partir de situações que ele considera como similares.

A introdução da expectativa generalizada de solução de problemas exigiu uma ampliação no conceito de expectativa e que Rotter assim formula: "Uma expectativa na situação L é determinada pela expectativa de que um dado reforço ocorrerá baseado na experiência prévia na mesma situação (E'), em experiências generalizadas a partir de outras situações relacionadas (GEr) e uma variedade de expectativas de solução de problemas (GEsp) dividido por alguma função do número de experiências que o indivíduo tenha tido na situação específica (Na)" (Rotter, 1975, p.58).

Essa nova formulação incorpora a expectativa generalizada relativa à solução de problemas, como é o caso do locus de controle, uma vez que o indivíduo ajusta seu comportamento dependendo do grau com que percebe o controle interno e/ou externo de reforço. Vemos aqui que o construto locus de controle constitui, assim, uma dimensão da personalidade que pode ser quantificada e usada em conjunção com outras variáveis da Teoria da Aprendizagem Social para prever o comportamento humano.

As expectativas são, por si só, interessantes, mas não são suficientes para a predição do comportamento. A situação psicológica, por exemplo, é considerada a variável mais importante na determinação do comportamento (Rotter, 1975). A cuidadosa análise das situações permite identificar as pistas que podem afetar diretamente as expectativas e o valor dos reforços para uma dada pessoa. A situação psicológica torna-se um importante valor preditivo de comportamento potencial, porque sua análise permite que se levantem alternativas comportamentais com as quais o indivíduo pode contar em uma dada situação.

O construto locus de controle permite estudos com base em parâmetros situacionais e em diferenças individuais. No primeiro tipo, os experimentos realizados por Phares, James e Rotter, Rotter e Liverant, Crowne e Liverant (todos citados por Rotter, 1966) levaram à constatação de que as aprendizagens, em situações específicas, são diferentes quando os indivíduos percebem que controlam a contingência entre o comportamento e o reforço e quando percebem que não controlam essa contingência. Em outras palavras, a aprendizagem sob condições de habilidade é diferente da aprendizagem sob condições de chance. Os experimentos sobre variações situacionais incluíram: (a) manipulações na instrução da tarefa em termos do sucesso depender da sorte ou da chance ou ser uma função da habilidade individual; (b) a apresentação de tarefas culturalmente determinadas como dependentes do acaso ou de habilidade (jogos de azar versus solução de problemas).

Em geral, os resultados encontrados nas pesquisas que classificaram as situações como determinadas por chance ou por habilidade levaram a duas implicações importantes. A primeira é que, sempre que os sujeitos adotam a expectativa de que eles não controlam a ocorrência do reforço, generalizam menos de experiências passadas e não podem utilizar um acúmulo de experiências na tarefa para desenvolver melhores estratégias ou expectativas mais acuradas. Se eles são confrontados por instruções de chance ou a tarefa é culturalmente determinada como dependente do acaso, os resultados são os mesmos: eles aprendem menos e esse decréscimo de aprendizagem parece diretamente atribuível aos efeitos da expectativa na crença que, em uma dada situação, o indivíduo não controla a relação entre o comportamento e o reforço (Phares, 1976).

A segunda implicação foi colocada por Rotter (1966). Segundo ele, a "Teoria da Aprendizagem Social é freqüentemente baseada nos paradigmas experimentais que envolvem o controle do experimentador.

Ou seja, eles envolvem tarefas onde o experimentador decide, de forma mais ou menos arbitrária, quando ou onde o experimentador reforçará, não aquelas tarefas onde o sujeito sente que seu próprio desempenho determina se ele será bem sucedido na tarefa ou não. Todavia, muitas, senão a maioria das situações de aprendizagem dos indivíduos, no dia a dia, são de fato percebidas como controlados por habilidade. A aplicação direta das teorias de aprendizagem baseadas nas tarefas controladas pelo experimentador, na aprendizagem transmitida fora do laboratório, está em sérias dificuldades" (Rotter, 1966, p. 8-9).

Assim, as diferenças em aprendizagem e desempenho em situações de habilidade e de sorte sugerem que muitos achados sobre aprendizagem humana deveriam ser reexaminados, desde que muitos dados sobre aprendizagem foram coletados em laboratório.

Entretanto, é no domínio dos estudos da personalidade que mais floresceram pesquisas com o construto locus de controle. A personalidade, definida no início, refere-se a diferenças amplas e estáveis entre as pessoas e a interrelação entre essas diferenças e variáveis situacionais específicas.

A variável locus de controle medida como um traço da personalidade ou controlada experimentalmente demonstrou sua força para explicar uma ampla gama de comportamentos. Lefcourt (1966), Rotter (1966) e Phares (1976) citam a pesquisa de Seeman e Evans (1962) que mostrou que o locus de controle afeta o grau com que a pessoa busca informação de seu ambiente para melhorar a sua condição de vida. Estudando o comportamento de pacientes num hospital de tuberculosos, eles encontraram que os internos sabiam mais sobre a sua condição, eram mais inquisitivos com os médicos e enfermeiras sobre a doença e sua própria situação e indicaram menos satisfação

com a quantidade de informação recebido do pessoal do hospital. Eles tentavam obter um maior grau de controle sobre sua situação de vida do que os externos. Deduções semelhantes foram obtidas em estudos transculturais envolvendo estudantes suecos, americanos e canadenses.

O locus de controle também afeta o grau com que a pessoa aprende e retém informação. Davis e Phares (1967) e Stack (1972) concluíram que a base para a aprendizagem superior dos internos está na área cognitiva. Elas parecem adquirir mais informação, fazer maiores esforços para adquiri-la, são mais eficientes para retê-la, ficam menos satisfeitos com a quantidade de informação que possuem, utilizam melhor a informação e, geralmente, prestam mais atenção a assuntos relevantes a situação.

O locus de controle afeta o auto-controle e o controle sobre o ambiente. Getter (1966) e Rotschild e Harowitz (1970) sugerem uma maior sensibilidade perceptual por parte dos internos. Os internos parecem mais desejosos de controlar e manipular as situações, de forma a melhor alcançarem determinados resultados.

Rotter e Mulry (1965) exploraram experimentalmente a possibilidade de a variável locus de controle ter propriedades motivacionais, além de ser uma expectativa generalizada. Eles sustentaram que, se os sujeitos consideram certos resultados como muito importantes, eles levarão mais tempo no processo de tomada de decisões do que se colocassem relativamente pouco valor nos resultados. Em geral, os internos manifestam maior preocupação e colocam maior importância no sucesso em situações de habilidade, enquanto os externos são mais propensos a serem mais motivados por situações de chance ou sorte. Vemos, assim, que o comportamento de internos e externos não é baseado apenas em suas diferenças quanto as expectativas generalizadas, mas, também nas diferenças de motivação ou necessidades.

O locus de controle afeta o grau de influência dos indivíduos. Em geral, os internos parecem mais independentes e confiantes no seu próprio julgamento. Parecem menos suscetíveis ao controle e à influência dos outros, como mostraram os estudos sobre mudanças de atitudes (Ritchie e Phares, 1969). Eles particularmente resistem a formas tênues de tentativas de influência, tais como as que aparecem nas situações de condicionamento verbal operante.

O locus de controle afeta os esforços para as mudanças sociais; embora as evidências sejam algumas vezes conflitantes, os internos parecem mais ativos na busca de mudanças sociais. Isto foi observado, especialmente, nos primeiros tempos do movimento sulista pelos direitos civis (Gore e Rotter, 1963). Outros trabalhos mais recentes revelam que os externos são politicamente mais ativos (Thomas, 1970; Mac Donald, 1972). As razões para tal contradição são complexas e uma das possibilidades levantadas é a de que o comportamento político seja diferente de outros tipos de comportamento. Mas levanta-se, também, a questão do que Rotter (1975) chama de externos defensivos. Trata-se daqueles indivíduos que se comportam de uma forma altamente orientada para a ação em situações muito específicas ou altamente estruturadas; enquanto que, na escala de locus de controle, eles respondem como externos para se defenderem de qualquer falha em que possam incorrer. Tais artifícios limitariam a magnitude de correlações entre a escala e as ações sócio-políticas.

Ainda no contexto do controle social o locus de controle está relacionado aos comportamentos de ajuda. As pesquisas sugerem que os internos são mais sensíveis à relação de ajuda, pelo menos, em situações face-a-face (Mildarsky, 1971). Todavia, pesquisas na área da atribuição de responsabilidade, indicam que os internos tendem a atribuir auto-controle ao comportamento dos outros e responsabili-

zã-los por ele, assim como fazem consigo mesmos (Phares e Wilson, 1972).

A quantidade de pesquisas relacionadas ao construto locus de controle, segundo Rotter (1975) ultrapassa facilmente a casa das 600 publicações, afora o número inestimável de investigações, dissertações e teses não publicadas. O autor explica que a popularidade do conceito está certamente relacionado a alguns problemas sociais persistentes, que, por sua vez, estão relacionados ao tremendo crescimento populacional, ao aumento da complexidade da sociedade e ao sentimento de falta de poder que permeia todos os níveis da sociedade na cultura ocidental.

Menos pesquisados, entretanto, têm sido os antecedentes do locus de controle. Phares (1976) explica que a maior negligência com os fatores sócio-familiares pode ser devido à natureza correlacional das pesquisas que, freqüentemente, contam com os dados dos sujeitos e seus pais. Também, este tipo de pesquisa apresenta dificuldades na sua realização porque envolve um trabalho de campo com populações inacessíveis e não-cooperativas. Em alguns casos, ainda, a pesquisa deve ser longitudinal, o que contrasta com todo o tipo de pesquisas apresentados até agora, que lidam com as conseqüências do locus de controle. De qualquer maneira, os primórdios de como as crenças no locus de controle se desenvolvem parecem estar na família e nas instituições mais primitivas da criança.

Vários estudos (Katkovsky, Crandall e Good, 1967; Davis e Phares, 1969) sugeriram que os ambientes familiares considerados "quentes", protetores e estimuladores pareciam levar a uma crença no locus de controle interno. Uma história de reforço parental consistente também parece levar à internalidade. Phares (1976), referindo a pesquisa inicial sobre as situações de chance-habilidade, lembra que a inconsistência de reforço pode estar relacionada com a externalidade. Situações que são imprevisíveis (isto é, que não permitem gene-

realização do passado), levam a menores incrementos na expectativa. Embora não se pretenda inferir que a crença nos eventos determinados por chance sejam o mesmo que um sistema de crença no controle externo, parecem haver semelhanças. Rotter (1966) levantou a hipótese de que o grau de consistência na disciplina e no tratamento dos pais é um antecedente da orientação externa. Quando as crianças não são capazes de antecipar a disciplina parental devido a (1) inconsistência no comportamento de um dos pais; (2) inconsistência entre os pais e (3) inabilidade de compreender qualquer consistência que possa, de fato, existir, uma base está formada para a crença de que o reforço é imprevisível e, conseqüentemente, não subordinado ao controle pessoal.

O efeito da consistência parental pode depender do grau de clareza cognitiva da criança relativo às regras, informação ou conseqüências do seu comportamento. Segundo Davis:

"A falta de consistência neste sentido aumenta a possibilidade de que a criança continuamente procure ajuda numa tentativa de compreender seu ambiente o que, por seu turno, leva a uma crença de que ela não é um agente efetivo para controlar o reforço. Em contraste, um sistema familiar claramente estruturado, em que os regulamentos são consistentemente apresentados permite a criança acreditar em seus próprios julgamentos e interpretações dos eventos e suas conseqüências. É de se esperar que estas circunstâncias levem a criança a desenvolver uma crença de que ela pode, de alguma maneira, prever e controlar a ocorrência do reforço. Todavia, enquanto a inconsistência pode ser condição suficiente para o desenvolvimento da externalidade, o oposto não ocorre com respeito ao desenvolvimento da internalidade. Por exemplo, não se espera que os pais que consistentemente dominam a tomada de decisões, na família, desenvolvam uma criança interna" (Davis, 1969 In: Phares, 1976, p.149).

De outro lado, o locus de controle também está relacionado aos antecedentes sociais, tais como classe social e etnia. Por exemplo, há evidências de que os negros são mais externos do que os brancos (Battle e Rotter, 1963) e que o status social mais baixo está relacionado a crenças externas (Hsih, Shybut e Lotsof, 1969). Mesmo assim, Phares chama atenção sobre os resultados destes estudos relativos aos antecedentes sociais, uma vez que os instrumentos de medida utilizados forçam o indivíduo a comparar-se às normas e valores dos brancos de classe média. Seria plausível, neste contexto, que um negro revelasse internalidade dentro de uma cultura negra, ao mesmo tempo em que revelasse externalidade no contexto sócio-político mais amplo.

Temos visto, até agora, a grande influência que as crenças no locus de controle exercem sobre o comportamento humano. Perguntamo-nos, neste momento, se são possíveis mudanças no locus de controle, em que medida e sob quais condições. Phares (1976), relata pesquisas onde se tentou alterar as crenças no locus de controle, através de programas especiais de treinamento, uma variedade de técnicas terapêuticas, condições que afetam a certeza do sujeito de que o controle pode ser exercido, por fatores que acompanham a idade e outros. É sobre os fatores que acompanham a idade que gostaríamos de nos deter mais. Enquanto as mudanças, no sentido de influenciar a expectativa generalizada do sujeito para o controle interno, dá-se por meios artificiais, as mudanças devido à idade, ocorrem espontaneamente, pelo crescimento. Tipicamente, o controle interno da criança aumenta com a idade (Penk, 1969). As crianças pequenas são relativamente mais indefesas e exercem pouco controle sobre suas vidas. À medida em que vão ficando mais velhas, entretanto, seu locus de controle torna-se cada vez mais interno. Não é somente a idade que aumenta a força das crenças internas, mas o concomitante crescimento na capacidade de tomar conta de si mesmo, independência e

real habilidade de influenciar o ambiente. Brecher e Denmark (1969) encontraram maior fluência verbal por parte dos internos do que dos externos. Entretanto, tal relação pode indicar simplesmente que o reforço de respostas verbais leva a uma maior internalidade, sendo também possível que o aumento da fluência verbal leve a uma maior capacidade de influenciar o ambiente.

O trabalho de Crandall, Katkovsky e Crandall (1965) sobre realização acadêmica provê evidência consistente com o papel geral da idade. Embora não tivesse sido o maior foco de seu estudo, os pesquisadores notaram uma tendência para os escores de internalidade-externalidade serem relativamente externos no 3º grau, com a internalidade aumentando ao máximo, no 8º grau. Todavia, havia uma reversão para o nível mais externo no 12º grau, uma tendência mais aparente nos rapazes do que nas moças. Talvez, com a iminência da graduação e a perspectiva de deixar a estrutura familiar e a escola, o jovem torne-se temporariamente mais externo frente à incerteza do futuro.

Milgram e Milgram (1976) desenvolveram uma escala para medir o locus de controle em crianças e encontraram uma razão significativa com relação ao nível de idade — crianças mais velhas mostram-se mais internas do que as mais novas.

Neste ponto em que tantas pesquisas já foram realizadas utilizando o construto locus de controle, cabe chamar atenção para o problema da especificidade-generalidade do conceito. Numa discussão sobre o problema associado com o construto, Rotter (1975) condena a dicotomia "bom rapaz", "mau rapaz". Segundo ele, alguns psicólogos logo assumem que é bom ser interno e mau ser externo. "Certamente, em algumas situações, isto pode ser verdade, mas o problema aqui é o de assumir que todas as coisas boas são características do interno e as coisas ruins, dos externos" (Rotter, 1975, p.60). Ele não

propõe uma tipologia e até associa ao desajustamento aqueles casos que caem num extremo ou noutra de controle. As tendências à internalidade-externalidade obedecem a uma distribuição relativamente normal e as reações internas ou externas surgem em função das situações ambientais e dos traços de personalidade.

A percepção das causas dos comportamentos como externos ou internos também tem sido investigada por outra linha de trabalho, mais ligada à Psicologia Social (enquanto Rotter está mais ligado à Psicologia da Aprendizagem).

Assim, uma importante contribuição da Psicologia Social, o princípio de "atribuição de causalidade" de Heider (1970), foi amplamente estudado e permitiu uma aproximação à teoria do locus de controle de Rotter (1966), especialmente, através dos estudos de Weiner et alii (1972).

Para Heider, os homens buscam sempre definir as origens dos eventos que lhes ocorrem ou observam, na medida em que "... o homem deseja conhecer as fontes de suas experiências, saber de onde vêm, saber como surgem, não apenas por curiosidade intelectual, mas também porque essa atribuição lhe permite compreender o seu mundo e prever e controlar acontecimentos referentes a ele e aos outros" (Heider, 1970, p. 169). Assim, a atribuição de causalidade, isto é, a busca de explicações do porquê das ocorrências, seria um elemento poderoso ao ser humano para que pudesse compreender e controlar o seu comportamento, o comportamento de seu semelhante e o próprio mundo.

Pode-se considerar que a atribuição de causalidade, de origem, de responsabilidade, constitui-se em uma organização de experiências do indivíduo baseando-se na busca pessoal da compreensão,

na causalidade fenomenal, formando uma relação unitária entre a origem e as mudanças que acarreta aos fenômenos e ao próprio comportamento de quem fez esta atribuição.

Baseado nos estudos de atribuição de Heider (1958, apud: Dela Coleta, 1982) e nos resultados dos estudos de Rotter (1966) sobre o locus de controle, Weiner e seus colaboradores (1972, apud Dela Coleta, 1982), propuseram um novo modelo atribucional, no qual os indivíduos utilizariam quatro elementos causais distintos para julgar, antecipar, prever, interpretar um evento, envolvendo realização: capacidade, esforço, dificuldade de tarefa e acaso, dos quais seria função todo e qualquer resultado da ação das pessoas.

Esta distinção é complementar àquela efetuada por Rotter (1966) do locus de controle interno-externo e, neste sentido, Weiner e colaboradores (1972, apud: Dela Coleta, 1982) propõem que esses quatro fatores sejam distribuídos em duas dimensões distintas:

- locus de controle da causa do evento: interno ou externo;
- grau de estabilidade da causa em questão: estável ou instável:

o que poderia produzir a seguinte configuração, com a conseqüente colocação destes quatro elementos causais em cada uma das diversas combinações dos valores das duas dimensões consideradas:

Quadro 1 - Esquema das causas determinantes dos comportamentos

		<u>Locus</u> de controle da causa	
		Interno	Externo
GRAU DE ESTABILIDADE DA CAUSA	Instável	Capacidade (ability)	Dificuldade da tarefa (task difficulty)
	Estável	Esforço (effort)	Acaso (luck)

Fonte: Weiner et alii (1972) apud: Dela Coleta (1982)

Segundo Phares (1976), Weiner e seus colaboradores (1972, apud: Phares, 1976) têm argumentado que os estudos de habilidade-chance têm confundido o locus de controle e as dimensões de estabilidade. De acordo com Weiner, situações de habilidade ou capacidade são realmente situações estáveis, enquanto que as situações de chance são instáveis. Assim, as mudanças de expectativa são causadas não pelo locus de controle, mas pela percepção do sujeito de que as situações de habilidade são estáveis e as de chance, instáveis.

Desde que o binômio habilidade-chance não é o foco central da teoria do locus de controle, uma vez que a literatura atual lida com classes mais amplas de comportamento (por exemplo, a busca de informação, conformidade, persuasão, defensividade, etc.), parece-nos importante ressaltar que a pesquisa sobre habilidade-chance serviu a penas como um análogo do que seria mais tarde a variável de personalidade, locus de controle.

Ainda, segundo Phares (1976), os estudos sobre habilidade-chance envolveram manipulações situacionais simplificadas, restritas aos estudos de laboratório e às situações de realização. A literatura de locus de controle é mais diversificada e lida com uma ampla gama de comportamentos além dos de atribuição.

Apesar do grande valor heurístico dos quatro fatores desenvolvidos por Weiner et alii (1972), nossa pesquisa enfatiza o construto locus de controle como uma variável de personalidade, tal como foi desenvolvido por Rotter onde o reforço tem um papel importante na aprendizagem se é percebido como sob controle ou não da pessoa que o recebe.

2.3 — A MEDIDA DO CONSTRUTO LOCUS DE CONTROLE

Foi a partir da criação de instrumentos de medida das crenças no locus de controle que floresceu o grande interesse dos pesquisadores neste construto.

Phares, em 1955, empreendeu os primeiros esforços para desenvolver uma escala para medir as diferenças individuais relacionadas ao locus de controle. O instrumento utilizado consistia de 13 ítems que representavam a orientação de locus de controle externos e 13 ítems de controle interno, apresentados numa escala tipo Lickert. Os ítems para esta escala foram selecionados a partir de noções sobre a natureza das situações de sorte e habilidade, do senso-comum e de novas formulações de ítems de escala sobre autoritarismo.

James, em 1957, seguindo este trabalho inicial, revisou e aperfeiçoou a escala de Phares. Da mesma forma que Phares, James predisse que os sujeitos que alcançassem os escores mais externos na escala, tenderiam a comportar-se, numa tarefa experimental, como se fossem um grupo recebendo instruções de chance, enquanto que o desempenho do grupo dos internos se aproximaria das instruções de habilidade. Na sua essência, a hipótese de James foi confirmada.

Estes esforços primitivos de construção da escala, foram retomados de forma sistemática e extensiva por Liverant e seus colaboradores, Rotter e Seeman (Rotter, 1966). Eles esperavam ampliar as primeiras escalas desenvolvendo sub-escalas que medissem a internalidade-externalidade, separadamente, em diferente áreas, tais como realização, afeição e eventos sócio-políticos. Entretanto, vários fatores conspiraram para enfraquecer a escala de 60 ítems que foi desenvolvida por Seeman. Uma análise dos ítems revelou que as sub-escalas não geraram predições independentes. Havia alta correlação entre as sub-escalas e, como resultado, esses esforços foram abandonados.

A partir de então, Liverant, Rotter e Crowne elaboraram uma escala de 23 ítems que ficou conhecida como a escala de Controle Interno-Externo de Rotter (escala I-E). A base para selecionar os ítems incluiu duas considerações: (1) a consistência interna e (2) os dados de validade a partir de dois estudos (Seeman e Evans, 1962 e Rotter, Liverant e Crowne, 1961).

Numa tentativa de mascarar, pelo menos parcialmente, o objetivo do teste, seis ítems "filler" (despistadores) foram subsequentemente adicionados. Assim, a versão final da escala constitui-se de 23 ítems sobre a internalidade-externalidade e 6 ítems "filler".

Uma das características da escala I-E é o fator aditividade. Rotter (1966), descreveu-a como sendo uma escala aditiva, ou seja, os ítems representam uma tentativa de medir as crenças na I-E ao longo de uma variedade de situações, tais como, escola, governo, situações interpessoais, trabalho e política. Devido ao fato de expor uma série de áreas, a escala aproxima-se mais de uma medida de expectativa generalizada.

Escore obtidos com a escala I-E têm sido correlacionados às mais diferentes variáveis. Dentre elas, a inteligência, ansiedade, sexo, classe social e diferenças étnicas têm recebido especial atenção.

Importantes aspectos da escala I-E que devem ser mencionados, referem-se à sua generalidade e multidimensionalidade. Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que, como qualquer outra escala de comportamento, a I-E não possui generalidade completa. Os seus efeitos no comportamento não parecem uniformes e invariáveis em todas as situações. Como uma expectativa generalizada, o locus de controle afeta uma grande variedade do comportamento humano. Entretanto, algumas áreas são mais afetadas do que outras e diferentes indivíduos manifes

tam diferentes padrões de efeitos. Alguns indivíduos podem apresentar uma série de crenças específicas sobre o locus de controle, cada uma das quais concernentes mais a algumas situações do que a outras. Tomadas em conjunto, essas crenças podem evidenciar um alto nível de controle interno. Todavia, a partir deste dado, não podemos inferir que esses indivíduos apresentarão alto nível de internalidade em todas as situações.

A medida geral do locus de controle permite, isso sim, levantar a média individual de locus de controle sobre muitas situações, ressaltando ainda, o fato de que, quanto maior o número de situações, menor o valor preditivo do conceito.

A melhor descrição da escala, em termos de generalidade, é a que a define como uma escala de medida geral, que relaciona o locus de controle a muitos tipos de situações. Ela prediz moderadamente bem uma variedade de situações, principalmente, as que envolvem habilidade pessoal e esforços de luta, competição. Entretanto, segundo Phares (1976), a escala tem apresentado sucesso variável em situações sócio-políticas, dependendo de um certo número de fatores tais como raça, idade, natureza da "causa", etc. que estão começando a ser identificados.

Quanto à discussão sobre se a escala I-E é unidimensional ou multidimensional, a evidência concorre em favor da última característica — ou seja, que o locus de controle pode referir-se a vários componentes. Por exemplo, a externalidade pode referir-se a uma crença em que pessoas poderosas controlam o mundo ou a um sentimento de que o mundo é tão complexo que a compreensão e o controle são impossíveis. Tal aspecto multidimensional é aparente na definição original de Rotter (1966), já citada neste trabalho. Ainda mais, tratando-se de uma escala aditiva, ela testa as crenças no locus de controle em uma variedade de situações. Este dado é consistente com

a tentativa original da escala de abranger uma série de áreas. Mesmo assim essa multidimensionalidade é moderada pelos itens relativamente escassos que compõem a escala I-E.

Rotter (1966) comentou que várias análises fatoriais foram realizadas durante o desenvolvimento inicial da escala. Ele admite que ela apresenta um fator geral e fatores adicionais que não são suficientemente precisos para indicar sub-escalas. Deve-se reconhecer que a análise fatorial da escala I-E em dois ou mais fatores é diferente do que demonstrar a utilidade preditiva destes fatores, separadamente. No momento atual, existe evidência sobre a existência destes fatores separados, mas há muito pouca comprovação de sua utilidade preditiva.

Outros trabalhos encontraram três fatores e, até, cinco ou mais. Os desacordos quanto às análises fatoriais podem advir dos vários métodos empregados ou das características populacionais. Posteriormente, Rotter (1975) critica esse apego excessivo às análises fatoriais dizendo que elas não revelam a verdadeira estrutura do conceito. Elas constituem, isso sim, um importante passo na construção de novos instrumentos.

Outras medidas foram realizadas a partir da escala original I-E, nas quais esta última foi utilizada como critério de validade. Pela descrição do que se tem realizado em relação à escala I-E, depreende-se que é um instrumento robusto e bastante trabalhado, embora passível de críticas.

2.3.1 — A MEDIDA DO LOCUS DE CONTROLE EM CRIANÇAS

A primeira e mais importante medida de locus de controle visando a população infantil foi o "Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire" (IAR) — Questionário de Responsabilidade e

Realização Intelectual — desenvolvido por Crandall, Katkovsky e Crandall (1965). Segundo os autores, a escala I-E opera sob uma variedade de áreas motivacionais. Escolheram, portanto, uma dessas áreas, a realização intelectual, para desenvolver um instrumento voltado à população infantil. O IAR tem por objetivo avaliar as crenças das crianças quanto à responsabilidade do reforço, exclusivamente, em situações de realização acadêmica. Além disso, objetiva avaliar as crenças infantis em situações que envolvem a relação da criança com os outros significativos — pais, professores e companheiros. Fatores como a sorte, chance ou fatores sociais impessoais, foram ignorados e a ênfase sobre a percepção do controle foi colocada nos outros significativos.

Outra característica importante do IAR envolve a decisão na escolha entre um igual número de eventos positivos e negativos. Os autores sentiram que as contingências que levam a criança a assumir responsabilidade por provocar resultados positivos podem ser bem diferentes do que por provocar resultados negativos. Assim, o IAR conta com três escores. Existe um escore total I (escore de internalidade ou responsabilidade própria) e, também, sub-escores para as crenças na responsabilidade interna pelo sucesso (I mais) e na responsabilidade pelo fracasso (I menos). Esta escala, a primeira a empregar sub-escalas na medida do locus de controle, é composta de 34 itens de escolha forçada. Uma vez que os autores constataram que as crianças das duas primeiras séries, com nível de inteligência dentro da média, tinham dificuldade em responder o IAR, apenas crianças da terceira série em diante foram incluídas na estandarização da amostra. Para crianças abaixo da 6a. série, os autores recomendaram uma forma de apresentação oral, para assegurar a compreensão apropriada dos itens.

Várias outras medidas foram desenvolvidas a partir do IAR

e uma delas foi construída por Bialer (1961), a "Children's Locus of Control Scale" — Escala de Locus de Controle para Crianças. Baseado no trabalho pioneiro de James e Phares (1957), Bialer construiu uma escala de 27 ítems, com alternativas sim-não e que foi posteriormente utilizada com populações de crianças normais e retardadas. Originalmente, os ítems devem ser lidos para a criança.

Battle e Rotter (1963) construíram a "Children's Picture Test of I-E Control" — Teste de Controle I-E de Figuras para Crianças. Trata-se, aqui, de um artifício que facilita a projeção de sentimentos e idéias e que consiste de seis cartões baseados no estudo da figura de Rosenzweig. As crianças expressam "o que elas diriam", se estivessem na situação retratada pela figura. As situações das gravuras, por sua vez, envolvem atribuição de responsabilidade. Houve uma correlação positiva entre os escores desta medida com o instrumento de Bialer.

Nowicki e Strickland (1973) comprovaram a validade e fidedignidade de uma medida de expectativa generalizada de controle, em crianças. O instrumento continha 40 questões que descreviam o reforço em uma variedade de áreas como afiliação, realização e dependência. Os resultados abrangeram crianças de ambos os sexos, da 3a. à 12a. séries.

Stephens e Delys (1973) sentiram que as medidas convencionais de locus de controle, em crianças, demandavam muita cognição, para os pré-escolares. Mesmo a apresentação oral dos ítems apresentava problemas, porque as crianças mais novas, com limitada capacidade de atenção e compreensão, tendiam a concordar com a última alternativa que era lida. Desenvolveram, então, um instrumento de 40 ítems, metade lidando com o reforço positivo e metade com o negativo, sendo que a apresentação das questões era flexível e permitia uma interpretação de seus significados para assegurar a compreensão.

As questões apresentavam situações envolvendo cinco situações de reforço: o self, os companheiros, mãe, pai e professores. Foi encontrada boa consistência interna e fidedignidade elevada no teste-reteste. Entretanto, as intercorrelações com a IAR, com a escala de Nowicki-Strickland para crianças e com a Entrevista de Contigência de Reforço de Stephens-Delys foram baixas, o que sugere que cada medida abrange um aspecto diferente do locus de controle.

Mischel, Zeiss e Zeiss (1974) publicaram uma comprovação preliminar sobre a utilidade de uma escala de medida I-E para pré-escolares — a "Stanford Preschool I-E Scale" (SPIES) — Escala I-E da Stanford para Pré-Escolares". A escala se compõe de 14 questões de escolha forçada, cada uma descrevendo tanto um evento positivo quanto negativo, na vida da criança. Assim, no formato pioneiro de Crandall et al (1965), podem ser obtidos escores tanto para resultados positivos quanto para negativos. O SPIES é administrado oral e individualmente e a forma de apresentação das questões é equivalente a de Stephens-Delys. O SPIES dirigiu-se, inicialmente, para crianças de 3 a 6 anos.

Todas estas escalas, com exceção das duas últimas incorporaram sub-escalas, aspecto que foi discutido e criticado nas escalas I-E para adultos.

Mais recentemente, Milgram e Milgram (1975), desenvolveram uma escala multidimensional, a "Tel-Aviv Locus of Control" (TELOC) — Escala de Locus de Controle de Tel Aviv — que incluiu a dimensão negativa-positiva da IAR, mas adicionou duas novas dimensões — conteúdo e tempo, respectivamente. Com relação ao conteúdo, a nova escala contém itens retirados de três importantes situações da vida da criança — lar, escola e vizinhança. Na situação-escola, metade dos itens lidam com o relacionamento da criança com o professor, e a outra metade, com o seu desempenho no currículo acadêmico formal. Na

situação-lar, os ítems relacionam-se aos pais e irmãos. E na situação-vizinhança, os ítems abrangem relações com companheiros da mesma idade próximos e desconhecidos.

Na dimensão tempo, são enfocados a atribuição de responsabilidade para eventos que ocorreram no passado ou que estão ocorrendo (Escala do Passado) versus a intenção explícita de comportar-se de uma maneira determinada para alcançar conseqüências desejáveis (Escala de Futuro). Os ítems, na Escala do Passado, permitem ao sujeito atribuir resultados de sucesso e/ou fracasso a seus próprios esforços ou a forças acima dele. Quando o sujeito responde numa direção interna, são levantadas três suposições: (1) o sujeito acredita que seus esforços influenciarão resultados futuros; (2) o sujeito traduz a sua crença ou expectativa motivacional, fazendo maiores esforços por si mesmo, do que um sujeito com expectativa motivacional externa e (3) esforços mais internos do sujeito resultam em comportamentos mais construtivos.

Nos ítems futuros, a expectativa motivacional é explícita, eliminando, assim, a necessidade de supor uma expectativa motivacional implícita. Esta escala, entretanto, não se mostrou tão eficiente quanto a do Passado, segundo depoimento dos próprios autores em correspondência particular a Feres (1981), devido à amplitude delimitada de escores proporcionados pelo instrumento. Por este motivo, a forma tradicional, a escala do Passado, foi considerada a mais promissora, e somente esta última será considerada neste estudo. Além do mais, segundo Milgram et al. (1975) existe evidência empírica de que, embora as escalas do Passado e Futuro pertençam ao mesmo universo de locus de controle, elas devem ser tratadas como escores separados.

Cada escala compõe-se de 24 ítems, metade dos quais, referem-se a resultados de sucesso e a outra metade, a resultados de fra

casso. Ainda, cada escala está dividida em seis loci, com cada quatro itens representando um dado locus (professor, mãe, etc.) e com cada par de itens descrevendo resultados positivos e outro par, negativos.

Todos os itens da Escala do Passado apresentam ao sujeito duas alternativas, uma interna e outra externa, que devem completar a sentença inicial. Os sujeitos são instruídos para selecionar uma dentre cinco alternativas da mais externa à mais interna. Este tipo de alternativa-múltipla de resposta é exclusivo da TELOC; todas as escalas anteriores permitiam a escolha entre duas alternativas de resposta, apenas.

"Pesquisa de caráter metodológico foi realizada pelos autores a fim de investigar a fidedignidade e validade das duas escalas. Dois estudos foram realizados. O primeiro investigou, numa amostra de 298 crianças de famílias de classe média e baixa de Tel Aviv que cursavam da 4a. à 8a. séries, a questão da fidedignidade e consistência da escala. O segundo estudo investigou a validade da escala TELOC. Neste estudo, as três dimensões das escalas foram analisadas em função da idade, da inteligência, do rendimento acadêmico e de características de personalidade. Estas questões foram estudadas comparando-se os sujeitos do primeiro estudo com uma amostra de 166 crianças superdotadas de Tel Aviv.

A seguir serão relatados os resultados alcançados pela Escala do Passado, por ser esta relevante para o objetivo deste estudo.

A fidedignidade, pela técnica das duas metades, alcançou os seguintes coeficientes, corrigidos pela fórmula de Spearman-Brown: 0,45; 0,67; 0,59; 0,61; e 0,31 respectivamente da 4a. à 8a. séries.

Outra forma de medir a consistência interna da Escala do

Passado foi realizada pelo exame da posição dos 24 itens, da maior para a menor internalidade, nas quatro séries estudadas. A correlação ordinal de Spearman da 4a. e 6a. séries, versus 7a. e 8a. séries, foi de 0,84, o que indica consistência interna através das séries examinadas.

A validade da escala TELOC foi estudada em duas amostras de sujeitos: 298 crianças de 4a. e 8a. séries, da classe baixa e média, e 166 crianças superdotadas (QI médio: 140), designados, para efeito mais fácil de identificação, de grupos A e B respectivamente. A TELOC foi validada em função das variáveis: a) idade; b) inteligência; c) rendimento escolar e d) características de personalidade.

A idade foi dicotomizada em função das séries cursadas. Alunos de 4a. e 6a. séries foram classificados como mais jovens, e os da 7a. e 8a. séries, como mais velhos. A inteligência foi medida pelo teste de "Matrizes Progressivas" de Raven e pela Bateria Verbal de Milta. O rendimento acadêmico foi medido através de um teste de 30 itens, retirado do "Levy and Chen Achievement Test" — Teste de Rendimento de Levy e Chen, que é um teste padronizado e usado em Israel para as séries 4a., 5a. e 6a. Por isso, a validação da TELOC, em função do rendimento acadêmico, foi realizada apenas para aquelas séries. Por último, as características de personalidade foram medidas pelo "Tennessee Self Concept" — Escala de Auto-Conceito de Tennessee, um instrumento multidimensional de personalidade.

Evidência de diferenças em inteligência entre os dois grupos A e B, foi obtida por análise de variância, num esquema fatorial 2x2x2 ("normais" x superdotados, idade e sexo). Os efeitos principais da variável inteligência foram significativos, com os superdotados mais internos do que os "normais". Para o Milta, a razão F foi de 31,37 ($p < 0,001$) e para as matrizes progressivas de Raven,

os F, segundo o nível escolar de 4a. e 6a. séries e de 7a. e 8a. séries, foram de 54,29 ($p < 0,001$) e 34,53 ($p < 0,001$) respectivamente.

Em relação ao nível de idade, a razão $F = 2,76$ foi significativa. Crianças mais velhas mostram-se mais internas do que as mais novas ($F=8,73$, $p < 0,001$).

Com referência à variável inteligência, observou-se que o grupo B (bem dotados) era mais interno do que o grupo A ($F=6,88$ $p < 0,01$). As relações significativas entre a TELOC e inteligência e rendimento, "foram a exceção e não a regra para o grupo de superdotados devido à pequena variabilidade de escores nas variáveis preditoras e de critério" (Milgram et al., 1975, p. 534). Quanto ao grupo A foram detectadas algumas correlações significativas entre a TELOC e inteligência, em algumas situações expressas na escala. Foram encontradas, ainda, correlações positivas significativas com o rendimento, apesar da limitada amplitude de séries estudadas.

As relações entre os escores da escala de auto-conceito de Tennessee com os dados da TELOC foram examinados segundo o esquema bem dotado/"normais" x mais velhos/mais novos x sexo. No grupo A, a percentagem de correlações significativas foi de 21,7% e, para os superdotados, 19,8%. As correlações significativas para este último grupo foram menores devido a pouca variabilidade de seus escores na TELOC, e devido a fraca relação, no grupo de meninas superdotadas, entre a TELOC e o auto-conceito. As meninas normais contribuíram com 93 das 151 correlações significativas (60%), enquanto as superdotadas contribuíram com 15 das 75 correlações significativas de seu grupo (20%).

Os dados sobre idade, inteligência, rendimento acadêmico e auto-conceito, segundo os autores da TELOC, "forneceram suporte substancial para a validade da escala" (p.535).

Em resumo, os autores demonstraram que sua escala atende aos requisitos de fidedignidade e validade, podendo ser usada com crianças de 4a. a 8a. séries." (Feres, 1981, p.45-48)

Feres (1981) validou a Escala do Passado de Milgram e Milgram (1975), numa amostra brasileira. Além de a TELOC atender aos requisitos de validade e fidedignidade discutidos acima, Feres ainda argumentou: "Além disso, este instrumento, por ter características do tipo Lickert, apresenta a vantagem adicional de permitir à criança graduações de resposta, o que não acontece com o tipo de escolha forçada" (P.48).

O primeiro passo no processo de validação foi realizado com 75 crianças cariocas. Os índices de consistência interna obtidos pela técnica das duas metades foram considerados satisfatórios (0,38; 0,45 e 0,68, respectivamente, para alunos de 4a., 5a. e 8a. séries). Esta versão foi validada no município de Belo Horizonte, através da aplicação do instrumento a 1461 crianças de 5a. e 6a. séries. As medidas e desvios padrão obtidos encontram-se na tabela 1 (Feres, 1981).

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DE MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO NA APLICAÇÃO DA ESCALA LOCUS DE CONTROLE SEGUNDO O SEXO E SÉRIE

SEXO	5a. SÉRIE			6a. SÉRIE		
	N	x	s	N	x	s
MAS.	331	61,81	10,49	366	56,30	9,10
FEM.	353	60,18	10,18	411	57,26	10,15

A autora observou, através da média dos alunos, que a externalidade decresce com a idade, dado que é compatível com a literatura (Rotter, 1975; Phares, 1976; Lefcourt, 1976, entre outros).

Também, observou que as diferenças entre as médias, segundo o sexo, não foram significativas, dado que concorda com a literatura (Phares, 1976; Rotter, 1966).

Para verificar a consistência interna do instrumento de medida de locus de controle, foi usada a técnica das duas metades, tendo-se obtido um coeficiente de correlação de 0,78.

A validade de construto foi realizada correlacionando a escala de locus de controle de Milgram et al., com o teste ansiedade-traço (Biaggio, apud: Feres, 1981).

"A literatura sobre locus de controle indica que os internos, em geral, são mais ativos, resistem mais a mudanças e parecem enfrentar tanto o sucesso quanto o fracasso de forma mais realística do que os externos. Estas características comportamentais, em conjunção com a crença generalizada na eficiência de seus próprios esforços, dão aos internos um nível de ansiedade mais reduzido do que aos externos. Segundo Phares (1976), a hipótese de que quanto maior a externalidade, maior a ansiedade, tem sido confirmada por vários autores (Levenson; Nelson e Phares; Platt e Eisenman, todos citados por Phares, 1976; apud Feres, 1981, p.116)."

"O instrumento que mede ansiedade-traço em crianças, IDATE, foi elaborado e validado por Biaggio (1980). Compõe-se de 20 itens, com três opções de escolha forçada (Feres, 1981, p.116)."

"As correlações entre ansiedade-traço e locus de controle variaram de 0,64 a 0,77. (Feres, 1981, p. 116)."

Tal como Rotter (1966), Feres procurou detectar se havia correlação entre o locus de controle e a aprovação social. Esta foi medida pelo MS - SDS, numa adaptação para crianças, com 29 itens de escolha forçada. Os índices de correlação entre o locus de controle

e aprovação social variaram de $-0,02$ a $-0,12$ o que indica que as respostas obtidas com a escala locus de controle, não são influenciadas por aceitabilidade social.

Aspectos importantes da escala serão discutidos na Seção de Instrumentos (p. 95).

2.4 — O ENFOQUE COGNITIVO NO ESTUDO DO JULGAMENTO MORAL

A análise do desenvolvimento moral, na obra de Piaget, não pode ser compreendida sem situá-la no quadro mais amplo da Psicologia Cognitiva. A abordagem cognitiva cresceu rapidamente, nos últimos 25 anos, e está largamente associada ao trabalho de Piaget (Zigler e Seitz, 1979). Assim como os teóricos da maturação, os cognitivistas argumentam que existe um processo de crescimento seqüencial e universal no crescimento, consistindo numa seqüência ordenada de estágios. Por outro lado, ao contrário dos teóricos da maturação, eles acreditam que o ambiente desempenha um importante papel no desenvolvimento — os ambientes que a criança encontra quase sempre proverão as experiências necessárias para atingir um desenvolvimento normal.

Um dos elementos desta nova visão cognitivista é a abordagem processual de informação referente à percepção, aprendizagem, memória, solução de problemas e processo decisório. Segundo McKeachie (1976), os psicólogos experimentais agora entendem o ser humano como alguém que busca informação, codifica-a, organiza-a e a usa funcionalmente. Nos livros introdutórios de psicologia, do passado, o capítulo destinado a percepção cabia a Gestalt; o capítulo destinado a aprendizagem cabia a Hull, Pavlov e Skinner; e os capítulos sobre a memória e decisão de problemas ficavam desintegrados do resto. Hoje, o processo de informação ou a abordagem cognitiva reúnem áreas num único quadro de referência.

Não foi senão por volta de 1930 que a psicologia americana, tradicionalmente uma psicologia E-R, fez essa incursão pela psicologia cognitiva, conhecendo, assim, o trabalho de Piaget. Não havia, até esta data, nenhuma especialização intitulada "Psicologia Cognitiva", onde a memória, pensamento e outras funções cognitivas

se constituíssem em focos de pesquisa ativos.

Uma das críticas freqüentemente dirigidas contra a posição cognitivista é a de que ela não valoriza a importância dos fatores experimentais e culturais na determinação da natureza dos processos de pensamento (Bandura, apud: Zigler e Seitz, 1979). Na psicologia cognitiva, entretanto, existe uma distinção entre processo-conteúdo, considerando o crescimento intelectual. O processo de pensamento, incluindo aspectos tais como a memória, é que se presume invariante e relacionado com a idade. O conteúdo do pensamento é que pode diferir de criança para criança e de cultura para cultura.

Outra crítica ao cognitivismo (Zigler e Seitz, 1979) é a de que sua abordagem sobreleva a cognição e ignora o desenvolvimento afetivo das crianças. O ponto de vista piagetiano sobre a criança é o de que ela é um ser racional em busca de solução de problemas, enquanto desenvolve seus jogos e fantasias, mas não há, realmente, uma ênfase sobre o afeto, como na teoria psicanalítica.

Outra crítica, ainda (Zigler e Seitz, 1979) é a de que a abordagem cognitiva oferece pouca evidência sobre as diferenças individuais. Piaget, efetivamente, sempre preocupou-se mais em determinar a seqüência normativa do desenvolvimento do pensamento do que em examinar como e porque as crianças, individualmente, diferem no seu desenvolvimento. Por esta característica ele foi reconhecido como um pesquisador do desenvolvimento do pensamento mais do que um pesquisador de crianças.

Em "O Julgamento Moral na Criança", Piaget (1932) considerou, essencialmente, dois pilares básicos que explicam o processo ativo do julgamento moral — maturação e interação social. Estes dois mecanismos psicológicos são os responsáveis pelo deslocamento do sujeito em seu processo evolutivo, desde a submissão passiva à autori-

dade — moral heterônoma — até a aceitação da reciprocidade ou da cooperação, que marcam o domínio da moral autônoma. A análise deste tema constituiu a primeira fase da psicologia genética de Piaget, desenvolvida entre os anos de 1921-1925 (Battro, 1976). Entendendo a psicologia genética como um conjunto organizado de conhecimentos sobre a construção do pensamento racional, sobre os processos psicológicos subjacentes às operações lógicas, sobre os mecanismos e as etapas de construção dos sistemas de operações, Piaget abordou essa análise a partir das respostas verbais das crianças a determinados problemas lógicos e físicos. Desta fase, resultou a publicação de seus primeiros livros, a saber: "A Linguagem e o Pensamento na Criança" (1929); "O Julgamento e o Raciocínio na Criança" (1924); "A Representação do Mundo na Criança" (1926); "A Causalidade Física na Criança" (1927); e "O Julgamento Moral na Criança" (1932).

O "Julgamento Moral na Criança" é, portanto, o último livro desta primeira etapa, onde Piaget estuda em profundidade o raciocínio infantil, que se vê, inicialmente, deformado tanto com respeito ao mundo interior, como ao mundo exterior, através de processos como o animismo, o realismo e o artificialismo infantil (Battro, 1976). Tendo se descuidado desta pesquisa inicial para dirigir seus esforços ao estudo das origens do pensamento infantil e suas manifestações durante os primeiros anos de vida, Piaget realizou em "O Julgamento Moral na Criança", um estudo sistemático da socialização do pensamento infantil, propondo uma "sociologia genética" que, embora incomparavelmente menos desenvolvida do que a "epistemologia genética", produziu notáveis resultados e foi retomada por outros importantes nomes da psicologia.

Dentre eles, Kohlberg (1969) ampliou a teoria piagetiana a novos aspectos e problemas perfilando, assim, o que ele mesmo chamou de enfoque cognitivo-evolutivo do desenvolvimento moral.

A hipótese central de tal enfoque, de inspiração claramente piagetiana, é que no desenvolvimento moral, o sujeito não se limita à interiorizar as normas sociais, senão que constrói novas estruturas a partir de sua interação com o meio; essa construção, por sua vez, atravessa uma seqüência invariante de estágios de integração hierárquica. Em outras palavras, o objetivo principal de Kohlberg é encontrar as características estruturais as quais atravessa o raciocínio moral, em seu desenvolvimento e demonstrar sua universalidade e superioridade progressiva.

A metodologia empregada para a avaliação do raciocínio moral seguiu, em linhas gerais, as bases do método clínico de Piaget. Os dados são obtidos a partir de entrevistas individuais, nas quais o sujeito raciocina sobre dilemas morais que contêm valores em conflito.

Rest (In: De Paula e Foley, 1975), criticou o método de Kohlberg, dizendo que sua avaliação do julgamento moral produzia material não estritamente comparável de pessoa para pessoa; as avaliações, segundo ele, são vulneráveis ao entrevistador e o escore do material envolve complexas interpretações e deslizes inferenciais a partir dos dados. Rest interessou-se por estudar, no desenvolvimento do caráter, como as pessoas escolhem importantes assuntos dos dilemas morais. Seu maior interesse metodológico foi o de verificar a viabilidade de uma medida objetiva estandardizada do julgamento moral. O "Defining Issues Test" (DIT) — Teste de Definição de Problemas — foi um instrumento criado para medir o julgamento moral através de respostas estruturadas. Ao ser submetido a este teste, o respondente deve ler os dilemas hipotéticos de Kohlberg e, então, selecionar para cada dilema, as questões mais importantes representadas em doze afirmações. As questões apresentadas, representam o pensamento característico dos estágios de Kohlberg.

Relacionando o julgamento moral a suas variáveis associadas ou pré-requisitos, encontramos o trabalho de Hogan (1970), onde ele chama atenção sobre a premência de integrar o desenvolvimento moral numa teoria de personalidade sob pena de tornar-se meramente mais um tópico especial da psicologia social, ao sabor do mero exercício acadêmico. Sua idéia é de que existem dois tipos de éticas determinantes dos valores morais. A primeira coloca a ênfase nas leis superiores, não relacionadas à legislação humana que podem ser descobertas pela intuição ou pela razão — é a "ética da consciência pessoal". O segundo tipo enfatiza a crença de que não existem leis superiores, de que o único critério para avaliar a ação social é o sistema legal. Este ponto de vista denomina-se a "ética da responsabilidade social".

Na teoria do desenvolvimento moral de Hogan, ele supõe que se os determinantes dos valores morais são semelhantes aos fatores que apoiam as atitudes sociais, então, justifica-se uma estrutura de personalidade subjacente à ética da consciência pessoal e à ética da responsabilidade social.

Os nomes acima citados, que deram importantes contribuições e ampliaram a teoria do julgamento moral piagetiana, partilham igualmente da idéia de que o comportamento social pode ser categorizado em termos de seqüências de estágios pré-determinadas com vários graus de continuidade e descontinuidade entre períodos de desenvolvimento sucessivos. Bandura e McDonald (1963), num experimento onde introduziram o reforço social e procedimentos de modelagem, no julgamento moral, procuraram defender um ponto de vista antagônico ao piagetiano.

O objetivo de sua investigação foi o de demonstrar que as respostas ao julgamento moral eram menos relacionadas com a idade,

ao contrário de Piaget, e que as orientações morais podiam ser alteradas e mesmo revertidas pela manipulação dos reforços das respostas e pela apresentação de modelos sociais adequados. Em outras palavras, eles acreditavam que a maturidade do juízo moral não se devia à presença de mecanismos ou estruturas de caráter evolutivo, senão que, ao resultado da aprendizagem social. Portanto, segundo sua hipótese, as crianças avaliadas como objetivas, no sistema de Piaget, deixariam de sê-lo, quando expostas a modelos adultos que se comportam subjetivamente. Em contrapartida, as crianças classificadas como subjetivas, atuariam objetivamente se expostas a modelos que atuam neste sentido.

Embora os resultados desta pesquisa tenham abalado as certezas das fases evolutivas, como Piaget encontrou no desenvolvimento moral, mostrando que o julgamento das crianças modificava-se prontamente, particularmente diante do modelo do adulto, não faltaram críticas a este trabalho de Bandura e McDonald.

Pesquisas posteriores, realizadas por Turiel (1966), Dworkin (1966), Cowan (1969), Crownley (1968), Schleiter (1963), dentre outros, (todos citados por Llera, 1982), confirmaram, em geral, os resultados de Bandura, mas aceitaram o sistema explicativo de Piaget, pois sustentaram que o treinamento experimental só é eficaz se a criança está preparada para passar ao estágio seguinte, portanto, na direção natural do desenvolvimento.

Llera (1982), num trabalho realizado para comprovar qual das duas interpretações seria a mais provável, replicou o experimento de Bandura et al. Tendo em vista que seus resultados comprovaram a eficácia da modelagem, praticamente nos mesmos termos e porcentagens que o experimento original, os dados não confirmam uma eficácia duradoura e incondicional do modelo, pois a influência se reduz em seguida, e a resposta retorna ao nível original. Este resultado parece importante, pois, além de constatar o poder do modelo na modifi

cação experimental do julgamento moral, sugere que este poder está modulado pela direção das exigências evolutivas.

De todos estes dados e dos desenvolvimentos realizados no estudo do julgamento moral, parece ficar claro, e é o que a maioria dos investigadores aceita, que os postulados piagetianos são um marco interpretativo adequado para esclarecer os resultados das pesquisas. Reconhecendo amplamente a influência do modelo como técnica poderosa de modificação da conduta, fica demonstrado, por outro lado, a existência de estruturas cognitivas que mantêm e dirigem a conduta, proporcionando-lhe, desta forma, certa regularidade.

Neste particular, Piaget (1972) reconhece possuir uma opinião contrária à maioria dos psicólogos. Segundo ele, o desenvolvimento explica a aprendizagem, e não o contrário, como parece supor Bandura. Do ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento do conhecimento é espontâneo, ligado ao processo de embriogênese, que se refere ao desenvolvimento total do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais. O desenvolvimento é um processo que engloba a totalidade da estrutura do conhecimento. Cada elemento da aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento total sendo provocada por várias fontes e, não, ocorrendo de forma espontânea.

Talvez, aí, repouse a força da explicação piagetiana sobre o desenvolvimento da consciência moral, no sentido de encontrá-la nas bases do desenvolvimento cognitivo, sem com isto, deixar de considerar, com enérgica insistência, a força dos fatores sociais.

2.5 — O JULGAMENTO MORAL EM CRIANÇAS SEGUNDO

A TEORIA PIAGETIANA

Em sua obra, "O Julgamento Moral na Criança", Piaget (1932) propôs-se a compreender como se processa a socialização do pensamento infantil, através da formação da consciência moral. Considerando que toda moral consiste num sistema de regras, o autor foi em busca do respeito que o indivíduo adquire pelas mesmas. Foi a partir de estudos realizados através do jogo de regras (jogo de bolinhas) que iniciou sua análise sobre o julgamento moral. Neste estudo, pôde conversar com crianças a respeito de seu pensamento moral efetivo, construído a partir da ação sobre a atividade lúdica, direta e espontaneamente.

Posteriormente, estudou o julgamento moral, propriamente dito, mas a partir de um pensamento teórico ou verbal e, não, de um pensamento concreto, baseado na experiência direta, como no jogo de bolinhas. Assim, as crianças teceram comentários e julgamentos sobre assuntos de ordem moral, estórias com problemáticas definidas, acerca de desajeitamentos, roubos, mentiras e, finalmente, acerca da noção de justiça.

O que pareceu ser uma surpreendente descoberta, para Piaget, foi o fato de que, tanto os resultados da pesquisa sobre as regras do jogo, quanto os resultados do estudo sobre os julgamentos de responsabilidade, mostraram-se relativamente coerentes. Sem encontrar estágios propriamente ditos, desenrolando-se numa ordem necessária, o autor pôde definir processos de resultados muito diferentes, processos que, embora interferindo mais ou menos em cada criança, caracterizam as grandes etapas do julgamento moral. Estas etapas, por sua vez, estão de acordo com a evolução afetiva e intelectual da criança normal e, em especial, em se tratando de assuntos

de moral, recebe ainda a grande influência da coação do adulto.

A razão principal do estudo sobre as regras do jogo das bolinhas, deveu-se a que estas fazem parte de um jogo social simples, cuja elaboração e transmissão é feita pelas próprias crianças. Em geral, as regras morais que a criança aprende a respeitar lhes são transmitidas pelos adultos, de uma forma já pronta e, frequentemente, superior às suas necessidades e interesses. Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria tomar como ponto de partida aquilo que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos próprios pais.

Em particular, no estudo das regras do jogo, Piaget discerniu, ao mesmo tempo, dois grupos de fenômenos: 1º) a prática das regras, ou seja, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades se aplicam efetivamente, e 2º) a consciência da regra, isto é, a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório da moral, a heteronomia (ética, cujas normas de conduta provém de fora) ou a autonomia inerente às regras do jogo. As relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais.

Os resultados obtidos graças a um interrogatório, onde o pesquisador questionou, inicialmente, a prática do jogo de bolinhas e, num segundo momento, a consciência (capacidade de inventar uma nova regra, temporalidade da regra, origem da regra), foram os seguintes:

Do ponto de vista da prática da regra, pode-se discernir quatro períodos:

Um primeiro estágio, puramente motor e individual, onde a

criança estabelece esquemas mais ou menos ritualizados, mas onde não há o elemento de obrigação próprio da regra. Os rituais são obra da própria criança e não provocam a submissão a algo superior ao eu que caracteriza todo o aparecimento da regra.

O segundo estágio é o do egocentrismo. Este estágio se inicia no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo das regras codificadas, normalmente, entre 2 e 5 anos. Todavia, mesmo imitando estes exemplos, a criança joga, ou seja, exercita os rituais, sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, ou com outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar. Em outros termos, as crianças deste estágio, mesmo quando juntas, jogam cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. É desse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que resulta o egocentrismo.

Geneticamente, o egocentrismo surge como uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais. Pela imitação e pela linguagem, assim como graças ao conjunto dos conteúdos do pensamento adulto que exercem pressão sobre o pensamento infantil, desde que haja o intercâmbio verbal, a criança começa a se socializar em um certo sentido, desde o fim do primeiro ano. Só que a própria natureza das relações que a criança mantém com seu círculo adulto impede, momentaneamente, essa socialização de atingir um estado de equilíbrio, o único propício ao desenvolvimento da razão: o estado de cooperação, no qual os indivíduos, considerando-se como iguais, podem controlar-se mutuamente e atingir, assim, a objetividade. A própria natureza da relação entre a criança e o adulto a coloca numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, fechado em seu próprio pon

to de vista. O próprio vínculo social ao qual a criança está presa, por mais estreito que ele pareça ser quando visto do exterior, implica num egocentrismo intelectual inconsciente, favorecido ainda por um egocentrismo espontâneo característico de toda consciência primitiva.

O terceiro estágio, que aparece por volta dos 7-8 anos, é o estágio da cooperação nascente: cada jogador procura, a partir de então, vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. Procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social.

Entretanto, essa cooperação permanece parcialmente em estado de intenção. Mesmo com o acordo da maioria dos participantes durante uma única e mesma partida, ainda reina uma variação considerável no que se refere às regras do jogo. Quando interrogados, individualmente, os meninos fornecem informações muito diferentes e quase sempre contraditórias sobre as regras do jogo de bolinhas. Verificamos que ainda falta qualquer coisa de essencial para que o exercício da dedução se generalize, nas crianças de 7 a 9 anos, e se torne completamente racional: que as crianças cheguem a raciocinar formalmente, isto é, que tomem consciência das regras do raciocínio a ponto de aplicá-las em qualquer caso, ainda que puramente hipotético. Da mesma forma, a criança do terceiro estágio, no tocante às regras do jogo, chega a coordenações coletivas momentâneas, mas ainda não sente interesse pela própria legislação do jogo, pelas discussões de princípio que a conduzirão a dominar o jogo em todo o seu rigor jurídico-moral.

É por volta dos 11-12 anos que esses últimos interesses se

desenvolvem e a criança alcança o quarto estágio, da codificação das regras. No decorrer deste estágio, o interesse dominante é pela regra, como tal. Não só as partidas daqui por diante são regulamentadas com minúcia, como também, o código das regras é reconhecido por toda a sociedade. Os meninos desta idade dão, efetivamente, informações de notável concordância quando inquiridos sobre as regras do jogo e suas possíveis variações.

Naturalmente, é preciso considerar que esses estágios se apresentam sob o aspecto de uma continuidade sem interrupção. Mais suave, ainda, é a progressão verificada através da consciência da regra.

Podemos expressá-la sob a forma de três estágios, dos quais o segundo se inicia no decorrer da fase egocêntrica para terminar, mais ou menos, na metade do estágio da cooperação, por volta dos 9-10 anos. O terceiro estágio abrange o fim da cooperação e o conjunto do estágio da codificação das regras.

Durante o primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva. A criança, gostando de toda repetição estabelece para si própria esquemas de ação, procurando simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. Só que, muito depressa, ela adquire hábitos que constituem espécies de regras individuais. Muito cedo, a criança já sabe que há coisas permitidas e coisas proibidas. Por mais liberal que seja a sua educação, há certas obrigações relativas ao dormir, à alimentação, etc. Portanto, é bem possível que, desde o seu primeiro contato com as bolinhas, a criança esteja, de antemão, persuadida de que certas regras se impõem em relação a esses novos objetos. Assim, as origens da consciência da regra, mesmo num domínio tão restrito como o jogo de bolinhas, estão condicionadas pelo conjunto da vida moral da criança.

Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna: toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Na verdade, segundo a observação de Piaget, não é senão por volta dos 6 anos que encontramos essa atitude de maneira nítida e explícita. As crianças de 4 e 5 anos parecem constituir uma exceção por considerarem as regras com uma certa desenvoltura, que se assemelha, por suas aparências totalmente exteriores, ao liberalismo dos maiores. Na realidade, essa analogia é superficial e os pequenos, mesmo que não transpareçam, são sempre conservadores no domínio das regras: se aceitam as inovações propostas é porque não se deram conta de que houve inovação. Os casos típicos deste segundo estágio mantêm, no seu íntimo, um respeito místico pela regra: as regras são eternas, devidas à autoridade paterna, aos administradores da cidade e mesmo a Deus todo-poderoso. É proibido mudá-las e mesmo que a opinião fosse favorável a essa mudança, estaria errada: o consentimento unânime de todas as crianças nada valeria em relação à verdade da tradição.

Para compreender isso, basta analisar as relações dos grandes com os pequenos. Todos os observadores (Piaget, 1932) notaram que quanto mais nova é a criança, menor é sua percepção sobre o próprio eu. Do ponto de vista intelectual, não distingue o externo do interno, o subjetivo do objetivo. Sob o aspecto da ação, cede a todas as sugestões e, se opõe à vontade de outrem um certo negativismo, esse fato vem a ser, precisamente, o indício de sua falta efetiva de defesa contra o ambiente (os fortes não precisam desta arma para manter sua personalidade). Desde então, o adulto ou o mais velho tem todo o poder sobre ela: impõe suas opiniões e vontades. A criança as aceita sem se dar conta. Só que, neste ponto, surge a contrapartida — não dissociando o seu eu do mundo ambiente — mistura tudo o que pensa, assimilando sua fantasia às opiniões recebidas, donde o sincre-

tismo e todos os aspectos egocêntricos do pensamento infantil.

O egocentrismo infantil, longe de constituir um comportamento anti-social, pode ser considerado um comportamento pré-social em relação à cooperação. É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação — a primeira, implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda, uma simples troca de indivíduos iguais. Ora, o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode socializar o indivíduo. A coação, ao contrário, alia-se constantemente ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu. De um lado, a criança logo tem a ilusão de um acordo, no qual, entretanto, segue apenas sua própria fantasia. Por outro lado, o adulto abusa de sua situação, em lugar de procurar a igualdade (Piaget, p.153). No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo exteriores a sua consciência, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, submetendo-se a ela, como num ritual místico, sem nada assemelhar-se à cooperação. A coação exercida pelo adulto e o egocentrismo inconsciente da criança são, assim, fenômenos inseparáveis.

A cooperação nascente (a partir dos 7-8 anos) não basta, de imediato, para repelir a mística da autoridade, e o fim deste segundo estágio da consciência da regra se sobrepõe à metade do estágio egocêntrico da prática da regra e ao da cooperação. Como explica Piaget, é perfeitamente normal que a cooperação nascente, no plano da ação — não suprima, de imediato, os estágios psicológicos criados — no plano do pensamento — pelo complexo egocêntrico versus coação. O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação

à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão (Piaget, p. 55).

Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja consenso geral. Desde os 10 anos, em média, ocorre então, uma transformação. A heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo passa a ser o resultado de uma livre decisão e, como tal, digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. A regra deixa de ser coercitiva e exterior e passa a ser modificada e adaptada conforme as exigências do grupo. Observa-se que há um sincronismo entre o aparecimento deste novo tipo de consciência da regra e o ingresso no estágio da prática da regra, relativo à necessidade de codificação e aplicação integral da lei. O que parece ocorrer é que, desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais. Agora, na medida em que a cooperação substitui a coação, a criança dissocia o seu eu do pensamento do outro. Com efeito, quanto mais cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor seu ponto de vista ao ponto de vista do outro: desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele. A cooperação é, portanto, fator de personalidade, se entendermos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete para se fazer respeitar pelas normas de reciprocidade e da discussão objetiva. A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo con-

sentimento de dois "eu" individuais. Sendo a cooperação, fonte de personalidade, na mesma ocasião, as regras deixam de ser exteriores. Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular tão freqüente no decorrer do desenvolvimento mental — a autonomia sucede assim a heteronomia.

Vimos assim, que a regra evolui com a idade — nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos 6 e aos 12 anos. No início, a criança começa por considerar as regras não só como obrigatórias, mas ainda, como intangíveis e devendo ser literalmente conservadas. Essa atitude resultada da coação exercida pelos mais velhos sobre os menores que os fazem assimilar as regras do jogo a deveres propriamente ditos.

Piaget preocupou-se em aprofundar o problema do respeito unilateral ou dos efeitos da coação adulta sobre os deveres e valores morais, propriamente ditos. Uma dificuldade inicial, referente ao método de investigação foi bastante discutida pelo autor; porém, os resultados encontrados nos interrogatórios com as crianças provou que o método seguido foi corretamente considerado e conduzido. Enquanto que, nos domínios dos jogos e regras, as avaliações das crianças eram concretas, em cima do jogo espontâneo, das "experiências morais", as avaliações de responsabilidade moral (roubos, desajeitamentos, mentiras) não se basearam sobre atos dos quais as crianças tivessem sido autoras ou testemunhas, mas sobre narrações que lhes fizeram. A avaliação das crianças foi, assim, verbal de segundo grau. O autor chama atenção, entretanto, que na vida cotidiana, a criança encontra com muita freqüência, como que durante o interrogatório, não apenas atos concretos, mas também, narrações e avaliações verbais. Sendo assim, convém conhecer suas atitudes em tais circunstâncias.

No decorrer deste estudo sobre os efeitos da coação moral, o autor intitula de realismo moral a essa tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência e se impõem obrigatoriamente, qualquer que seja a circunstância à qual o indivíduo esteja preso. O realismo moral comporta, assim, pelo menos três características.

Em primeiro lugar, para o realismo moral, o dever é essencialmente heterônomo. Só é bom aquele ato que testemunha uma obediência ao adulto, quaisquer que sejam as instruções que prescrevem. A regra é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência: além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. O bem define-se, então, pela obediência.

Em segundo lugar, para o realismo moral, é ao pé da letra e não no espírito que a regra deve ser observada. Os vários depoimentos das crianças menores evidenciam que a coação do adulto produz uma espécie de realismo do texto.

Em terceiro lugar, o realismo moral acarreta uma concepção objetiva de responsabilidade. Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem pela obediência, a criança começará, com efeito, a avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas.

O realismo moral parece ser o resultado da conjunção de duas séries de causas: uma própria ao pensamento espontâneo da criança (o "realismo infantil"), e outras, da coação exercida pelo adulto. Essa conjunção, antes de constituir um fenômeno acidental, parece representativa dos processos mais gerais da psicologia da criança, tanto no domínio intelectual, quanto moral. O acontecimento capital da psicologia humana, com efeito, é que a sociedade, em lugar de perma-

necer quase exclusivamente interior ao organismo individual, como acontece com os animais, conduzidos por seus instintos, cristaliza-se quase inteiramente no exterior dos indivíduos. As regras sociais, quer sejam lingüísticas, morais, religiosas, jurídicas, etc., não podem constituir-se, transmitir-se e conservar-se através da hereditariedade biológica interna, mas sim, por meio da pressão externa dos indivíduos, uns sobre os outros. Assim, as regras não aparecem na consciência da criança como realidades inatas, mas como realidades transmitidas pelos mais velhos e às quais, ela muito cedo deve se conformar. Em consequência, em vez de passar sem choque de um estado primitivamente individual para um estado de cooperação progressiva, a criança encontra-se às voltas, desde seu primeiro ano, com uma educação coercitiva que queima as etapas. A partir disso, há que se considerar três fenômenos: o egocentrismo espontâneo e inconsciente, próprio do indivíduo, a coação adulta e a cooperação. O ponto que parece essencial é que o egocentrismo espontâneo da criança e a coação do adulto, longe de constituírem a exata antítese um do outro, combinam-se, em alguns domínios, até darem nascimento a compromissos paradoxais e singularmente estabelecidos. De fato, somente a cooperação pode fazer a criança sair de seu estado inicial de egocentrismo inconsciente.

Em se tratando dos vários exemplos de respostas de crianças estudadas, o realismo moral aparece como um produto natural e espontâneo do pensamento da criança. Prevalece o interesse mais pelo resultado do que pela motivação própria de seus atos. É preciso lembrar, aqui, a atitude tão clara das crianças no que se refere aos produtos ou instrumentos do pensamento. O sonho, por exemplo, quando a criança já sabe bem que é enganoso em seu conteúdo, é sistematicamente considerado, até os 7-8 anos, mais ou menos, como uma realidade objetiva, uma espécie de imagem etérea flutuando no ar e fi-

xando-se diante dos olhos. Os nomes (e este exemplo é muito comparável às das regras morais, uma vez que se trata, igualmente, de realidades transmitidas e impostas pelo ambiente oculto), constituem um aspecto dos próprios objetos: cada coisa tem um nome, inerente à sua natureza, existente desde as origens e nela localizada. Enfim, o próprio pensamento, em lugar de consistir numa atividade interna, é concebido como uma espécie de poder material ligado diretamente ao universo exterior.

No julgamento sobre as conseqüências dos desajeitamentos, a criança até os 10 anos, em média, avalia os atos em função do dano material, independentemente das intenções em jogo. Assim, derrubar distraidamente quinze xícaras é mais "vilão" do que derrubar intencionalmente uma xícara. A questão se coloca nos mesmos termos com relação ao roubo. Por exemplo, roubar um pãozinho para dá-lo a um amigo faminto é mais "vilão" do que roubar uma fita para enfeitar o cabelo. Certamente, o ladrão do pãozinho deve ser o mais punido, porque pães custam mais caro do que fitas.

Quanto a esses casos de desajeitamentos e roubos, podemos nos perguntar se a criança não está fascinada pelo aspecto material dos atos, pelo prejuízo puramente físico causado pelos danos. Os mais velhos, em geral, aplicam suas sanções, "difusas" (repreensão) ou "organizadas" (punições), em conformidade com as regras de responsabilidade objetiva. O próprio Piaget (1932) comenta que uma dona de casa fica, em média, mais encolerizada quando lhe quebram quinze xícaras do que quando lhe quebram uma, e isso, independentemente, até certo ponto, das intenções do culpado. Portando, sumariamente, podemos dizer que não é somente a exterioridade das instruções adultas, em relação à consciência infantil, que produz tais efeitos, mas o próprio exemplo do adulto. Na medida em que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da ma-

terialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção em que os pais sabem ser justos e, principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância.

Mas no caso da mentira, onde não há o dano material evidente dos desajeitamentos e roubos, como se explica o encontro das atitudes egocêntricas, com a coação moral do adulto?

O problema da mentira nos faz penetrar mais a fundo na intimidade das avaliações infantis, porque se trata de uma tendência natural, cuja espontaneidade e generalidade mostram o quanto ela faz parte do pensamento egocêntrico da criança. Até 7-8 anos, mais ou menos, a criança experimenta uma dificuldade sistemática em se sujeitar à veracidade. Sem mentir por mentir, isto é, sem procurar o embuste nem mesmo tomar consciência clara dele, altera a realidade em função de seus desejos e fantasias. Uma proposição, para ela, tem menos valor de afirmação, que valor de desejo. Assim, as narrações, testemunhos e explicações da criança devem ser considerados como expressão de seus sentimentos, mais do que crenças suscetíveis de verdade ou de falsidade. Piaget chama atenção para o fato de que este traço da psicologia da criança é tanto da ordem intelectual quanto moral e está ligado às leis do pensamento infantil, em seu conjunto e, em particular, ao fenômeno do egocentrismo intelectual. É na proporção dos encontros do pensamento próprio com o de outro que a verdade tomará valor aos olhos da criança e, por consequência, se tornará uma exigência moral. Enquanto a criança permanece egocêntrica, a verdade como tal não pode interessá-la, e ela não pode ver nenhum mal em transpor a realidade em função de seus desejos.

Vemos, assim, que o princípio geral ao qual obedecem as respostas das crianças de 7 a 9 anos, é o da responsabilidade objetiva. A mentira é tanto mais grave quanto mais inverossímil e mais seu conteúdo se afasta da realidade. Assim, dizer que um cachorro é tão grande como uma vaca é uma mentira maior do que contar à mãe que as notas escolares foram boas quando, na verdade, não foram nem boas nem más.

As crianças fazem abstração da intenção dos mentirosos e só julgam as mentiras do ponto de vista exterior e mais objetivista, referindo-se apenas à inverossimilhança da afirmação mentirosa. A criança é, então, conduzida ao julgamento da mentira por força de seu próprio pensamento espontâneo.

Qual será, então, dada esta situação, o resultado das ordens adultas relativas à veracidade? Por ocasião das primeiras mentiras da criança, ou das mentiras ligadas a alguma falta e destinadas a evitar uma punição ou repreensão, os pais inculcam o respeito da verdade. Tais instruções, impostas à criança por pessoas às quais ela tem respeito, bastam para desencadear no seu espírito, obrigações de consciência, como as de não mentir. É claro que, se a necessidade da verdade não corresponde, no espírito da criança, a qualquer coisa de profundo, a ordem do adulto só poderá permanecer exterior, "colada", por assim dizer, num pensamento cuja estrutura é outra.

Vimos, até agora, o quanto o realismo moral resulta do pensamento natural e espontâneo da criança e está totalmente impregnado da coação do adulto. Essa dupla origem não tem, aliás, nada de misterioso: o adulto faz parte do universo da criança e as condutas ou imperativos adultos constituem, o elemento mais importante na "ordem do mundo" que está na origem do realismo infantil.

Apenas há mais. Conforme comenta Piaget, o adulto faz tudo o que está ao seu alcance para encorajar a criança a perseverar em suas tendências específicas, e isto enquanto são precisamente inopórtunas do ponto de vista do desenvolvimento social. Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente do seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, na maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob o duplo aspecto intelectual e moral.

É nesta coação das gerações, uma sobre as outras, que precisamos, evidentemente, procurar a razão do desenvolvimento e persistência do realismo moral. Enraizado em todo o realismo espontâneo da psicologia infantil, o realismo moral é, desta forma, consolidado e estilizado de mil maneiras pela coação adulta. Tal encontro entre os produtos da pressão adulta e os da mentalidade infantil não é um acidente, mas o comum da psicologia da criança. Isso é facilmente explicável uma vez que é pela longa ação das gerações umas sobre as outras que se constitui, por acomodação mútua das duas mentalidades, o essencial dos preceitos da pedagogia e da moral comuns.

Por outro lado, é certo que as relações das crianças com os pais não são apenas relações de coação. Há uma afeição mútua espontânea que impele a criança, desde o princípio, a atos de generosidade e mesmo de sacrifício, demonstrações estas que não estão absolutamente prescritas. Aí está, sem dúvida nenhuma, o ponto de partida da moral do bem que se desenvolve à margem daquela do dever e que triunfará completamente em alguns indivíduos. O bem é um produto da cooperação.

Mas, como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo. A reciprocidade parece, neste caso, ser um fator de autonomia. Com efeito, há autonomia

moral quando a consciência considera como necessário um ideal independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal reconhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervêm 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. Como assinala Piaget (p. 172), essa moral é difícil de ser estudada porque deve ser procurada nos movimentos íntimos da consciência ou nas atitudes sociais pouco fáceis de se definir nas conversações com a criança. Por isso, encontrou na noção de justiça, a mais racional das noções morais, o ponto de partida para investigar a consciência da criança entre 10-12 anos.

O sentimento de justiça, embora podendo ser reforçado pelos preceitos e exemplos práticos do adulto é, em boa parte, independente destas influências e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a responsabilidade entre crianças. Contrariamente à regra imposta primeiramente do exterior e por muito tempo não compreendida pela criança, como no caso da mentira, a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais.

O autor iniciou sua análise da justiça através do estudo das punições para depois abordar a responsabilidade objetiva e, finalmente, a justiça dita "imanente" (onde a sanção é considerada como emanando das próprias coisas).

Para compreender o caráter da sanção é necessário, primeiramente, dicotomizar a justiça em duas noções distintas. A primeira noção é a da justiça distributiva, que se define pela igualdade. A segunda, é a da justiça retributiva, que se define pela proporcionalidade do ato e da sanção. A justiça retributiva impõe-se sobre a distri-

butiva, nos primeiros anos de vida, mas seus elementos vão sendo eliminados no decorrer da vida mental. Sendo a sanção, uma recolocação da ordem, um restabelecimento do elo social e da autoridade da regra, encontramos nos domínios da justiça retributiva dois tipos de sanção — a sanção expiatória e a sanção de reciprocidade.

A primeira define-se por seu caráter arbitrário, onde não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A segunda define-se pela ruptura do elo social, provocada para que o culpado sinta os efeitos de seu ato. Contrariamente às sanções expiatórias, nas sanções por reciprocidade há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar na proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta.

É evidente que toda a sanção adquire um caráter expiatório ou de reciprocidade dependendo do espírito com que é aplicada. Frequentemente, quando uma criança verbaliza que escolheu tal sanção por ser a mais severa, é evidente que escolheu a saída expiatória. As sanções por reciprocidade são as que costumamos presenciar quando a criança renuncia jogar com o colega porque este o trapaceou no brinquedo — o elo social fica momentaneamente rompido.

O que Piaget observou, através dos interrogatórios com as crianças é que, geralmente, parece haver uma evolução, com a idade, nos julgamentos de justiça retributiva: os pequenos são mais levados para a sanção expiatória e os maiores para a sanção por reciprocidade. Enquanto os pequenos escolhem as punições mais severas, de maneira a ressaltar a necessidade de castigo, em si mesmos, os maiores optam mais pelas medidas de reciprocidade, que indicam simplesmente ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e a obrigação de uma reposição da ordem. A moral da heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, à noção de expiação: para aquele cuja lei moral consis

te, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se caracteriza sob a forma de um sofrimento qualquer e "arbitrário" inflingido ao culpado. Na moral da autonomia e da cooperação, a idéia de punição não se verifica senão por um ato meramente vingativo. Ao contrário, a repreensão pode ser acompanhada de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos.

Seguindo a mesma trilha evolutiva das outras questões morais em justiça retributiva, a criança encara a responsabilidade coletiva de forma análoga às noções de sanção individual. Trata-se, aqui, de saber se a criança considera como justo punir um único culpado ou o grupo inteiro ao qual ele pertence, seja o grupo sabedor ou não de sua infração. Assim, por exemplo, pode ocorrer que uma mãe, ao sair, alerte seus três filhos para não mexerem na tesoura. Um deles o faz, sem a conivência dos demais, rasgando coisas que deixam claro para a mãe, na sua volta, que sua proibição foi violada. Ela pune os três filhos por não ter a informação do culpado. Terá sido justa?

Para as crianças menores, em geral entre 6 e 7 anos, é preciso punir a todos; não porque a solidariedade do grupo torne coletiva a responsabilidade, mas porque cada um é culpado individualmente, visto que ninguém quer denunciar o autor da falta, e fazê-lo seria um dever para com o adulto. Com efeito, durante este estágio, a criança é essencialmente egocêntrica e, se experimenta um sentimento de estreita comunhão com o grupo é, principalmente, com o adulto e com o mais velho que estabelece esta participação. Portanto, não poderia haver responsabilidade objetiva.

Para as crianças maiores, em geral entre 8 e 9 anos, é preciso punir a todos, não porque seja mau, mas porque, tendo o grupo

decidido não denunciar o culpado, por isso mesmo, se considera solidário: temos aí, uma responsabilidade coletiva, porém desejada pelos indivíduos e não obrigatória em si. Durante esta segunda fase, a criança penetra sempre mais na sociedade de seus semelhantes. Grupos de iguais organizam-se em classe e na vida. Portanto, há responsabilidade coletiva e, de fato, o grupo declara-se voluntariamente solidário com o culpado em caso de conflito entre este e a autoridade.

A "justiça imanente", a crença na justiça que provém de uma transferência dos sentimentos para as coisas, é mais um exemplo de justiça retributiva onde se confirma a evolução do julgamento moral.

Como a criança encara o fato de, após roubar algumas maçãs, fugir correndo e, ao atravessar uma ponte estragada, vê-la romper-se a seus pés e cair na água?

A crença na justiça imanente provém desta transferência dos sentimentos adquiridos sob a influência da "obrigação ou imposição" do adulto, que origina o hábito da sanção. Com efeito, para a criança, a natureza não é um sistema de forças cegas regidas por leis mecânicas e agindo ao acaso. A natureza é um conjunto harmonioso, obedecendo tanto a leis morais quanto físicas, impregnadas por uma finalidade antropocêntrica ou egocêntrica. Parece, assim, inteiramente natural aos pequenos, que a noite chegue para fazer-nos dormir e que basta manter-se na cama para movimentar a grande nuvem negra que produz a escuridão. Em tudo há vida e intenção. Vê-se, assim, que para os pequenos não há dificuldade para que uma ponte quebre sob um ladrão, quando tudo, na natureza, conspira para salvaguardar essa ordem, ao mesmo tempo moral e física, do qual o adulto é o autor e a razão de ser.

O desaparecimento, com a idade, da noção de justiça imanente produz-se com a descoberta da imperfeição da justiça do adulto: quando a criança, sofrendo injustiças por parte dos pais e professores, passa a acreditar menos numa justiça universal e automática. Esta descoberta da insuficiência da justiça adulta é apenas um episódio do movimento de conjunto que leva a criança, da moral da obediência para a da cooperação. Há quem, inclusive, prefere supor alguma falta escondida, para explicar a infelicidade de um semelhante, antes de admitir a noção de acaso, e isto, em idade avançada. Portanto, mesmo no adulto, a aceitação ou rejeição da hipótese da justiça imanente é questão não de experiência pura, de constatação científica, mas de avaliação moral.

A justiça distributiva, até agora não abordada diretamente, foi efetivamente pesquisada por Piaget, em interrogatórios contrapondo os dois tipos de justiça. A suposição do autor era a de que as idéias igualitárias se impõem, em função da cooperação, constituindo assim, uma forma de justiça que, sem se contradizer com as formas evoluídas da justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente, aos progressos destas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e proclama a primazia da igualdade, sempre que haja conflitos entre elas.

As reações infantis foram avaliadas frente a desigualdades de tratamento de pais e professores. Por exemplo, favorecer o aluno mais obediente, às expensas dos demais, pode ser justo do ponto de vista retributivo, mas será injusto de ponto de vista distributivo. As reações das crianças foram avaliadas frente a uma série de estórias, como por exemplo, a de uma mãe que tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os maiores pedaços de doce.

Para os pequenos, a necessidade de sanção prevalece a ponto de a

questão de igualdade não se colocar. Para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retribuição, mesmo depois da reflexão sobre o conjunto dos dados em confronto. Estes preferem a igualdade à sanção, quando suas relações com as demais crianças lhes tenham ensinado a compreender melhor as situações psicológicas e a julgar segundo normas morais de reciprocidade.

Brotando diretamente da noção de justiça, está a noção de igualdade e, opondo-se a esta última, a de autoridade. Será que, para as crianças, apenas é justo o que está conforme com a autoridade, com o que é imposto, ou ela vê conflito entre as duas noções?

Para analisar essa noção, Piaget contou estórias onde um pai, por exemplo, pedia a seus dois filhos que lhe fizessem um favor. Um deles sempre reclamava a qualquer pedido; o outro, também não gostava de fazê-lo, mas acabava por realizá-lo, sem nada dizer. Por isso, o pai mandava o filho que não se queixava, fazer os favores.

Os menores se inclinam pela autoridade e sempre acham justo o que foi ordenado à criança, enquanto os maiores são partidários da igualdade e acham injusto a ordem dada. Entre um e outro polo desta evolução, ainda encontramos uma etapa intermediária no desenvolvimento da justiça distributiva em relação à autoridade adulta.

Durante a primeira etapa, como já citamos, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis: é justo o que o adulto manda. É, naturalmente, durante esta primeira etapa, que a justiça retributiva prevalece sobre a igualdade, o que a caracteriza como uma fase da ausência de distribuição. Durante a segunda etapa, o igualitarismo prevalece sobre qualquer outra consideração. A justiça distributiva opõe-se, assim, em caso de conflitos, à obediência, à sanção e mesmo, muito freqüentemente, às razões mais sutis que serão evocadas durante o terceiro período. Neste último, o igualitarismo simples cede o passo

diante de uma noção mais refinada de justiça que podemos chamar de "equidade", a qual consiste em nunca definir a igualdade sem antes considerar a situação particular de cada um.

Em resumo, a justiça desenvolve-se, com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. O igualitarismo parece derivar, portanto, dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral.

A partir destes resultados, Piaget levantou a hipótese de que são nas relações sociais entre iguais, que se verificam as formas mais evoluídas de justiça retributiva e a noção de justiça distributiva. Com efeito, comprovou que as noções de justiça e solidariedade se desenvolvem correlativamente em função da idade mental da criança.

No campo da justiça retributiva, a reciprocidade se firma com a idade: devolver golpes, numa briga, parece feio aos pequenos por ser proibido pela lei adulta. A maioria dos menores acham que não se deve vingar, porque existe um meio mais legítimo e, ao mesmo tempo, mais eficaz de obter reparação: é recorrer ao adulto. Para estes, a vingança é um mal, essencialmente porque é proibida. Não se deve retribuir o mal com o mal, mas se pode fazer punir quem cometeu o mal. Para os maiores, a justiça retributiva funciona independentemente do adulto — é justa a reciprocidade e não a vingança bruta; é preciso retribuir exatamente o que se recebeu, mas não inventar uma sanção arbitrária, sem relação de conteúdo ao ato sancionado.

Por todas as investigações realizadas no campo do julgamento moral, algumas conclusões podem ser levantadas. A primeira e mais importante é a de que a moral prescrita aos indivíduos, pela sociedade, não é homogênea. De um lado, estão as relações sociais de coação,

onde a realidade externa impõe ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório e, de outro, as relações de cooperação, cuja essência é fazer despertar, no próprio interior do indivíduo, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras.

Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de cada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. A passagem da heteronomia para a autonomia, os progressos evolutivos, conduzem, sem dúvida, à diferenciação social. Esta diferenciação é, precisamente, a condição da ruptura dos compromissos devidos à coação, e, por consequência, condição de liberdade das personalidades. Pelo exposto, não resta dúvida que Piaget considera como princípio fundamental do respeito moral, o atingimento do nível da cooperação, porque somente ele conseguirá libertar a criança da mística da palavra adulta.

Uma segunda conclusão resulta do paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. Existe um parentesco entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, é uma lógica da ação (Piaget, p.344).

Mesmo antes da linguagem, a inteligência sensório-motora movimenta as operações de assimilação e construção, nas quais não é difícil encontrar o equivalente funcional da lógica das classes e das relações. Do mesmo modo, o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofamento de todas as condutas morais ulteriores.

Da mesma forma como a criança pequena é essencialmente realista, ignorando a distinção entre o pensamento sobre as coisas e a existência independente das coisas, as idéias morais que atraves-

sam seu espírito, apresentam-se sob a forma de crenças e não de hipóteses a verificar. É como se a criança se sentisse menos interior a sí própria do que o adulto, o qual alcança certo distanciamento em relação às coisas, ao pensar sobre elas ou a ter consciência delas.

Só a cooperação, que nasce da crítica entre iguais, exerce, no domínio moral, como no intelectual, um papel libertador e construtivo. Graças ao controle mútuo, a cooperação repele simultaneamente, a convicção espontânea própria ao egocentrismo e a confiança na autoridade. É a cooperação que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, possibilita ao indivíduo julgar objetivamente atos e ordens de outrem, donde o declínio do respeito unilateral e a primazia do julgamento pessoal.

Em resumo, parece que a educação tem um duplo desafio no sentido de favorecer a libertação da criança de seu egocentrismo intelectual e moral e levá-la à cooperação e à reciprocidade no plano intelectual.

Não cabe, neste trabalho, questionar o papel da educação e particularmente, da educação desempenhada pela família e pela escola. Nosso objetivo é o de verificar se duas teorias aparentemente tão discrepantes como a Teoria do Locus de Controle de Rotter e o Julgamento Moral na Criança de Piaget, possuem pontos essenciais convergentes, por serem teorias psicológicas do desenvolvimento humano e por trazerem à tona problemas comuns.

3 — J U S T I F I C A T I V A D A P E S Q U I S A

Relações Entre o Julgamento Moral e o Locus de Controle em Crianças de Diferentes Níveis Só- cio-Econômicos

Tanto o desenvolvimento moral quanto o construto locus de controle têm sido muito estudados e, sobretudo, relacionados a outras variáveis, tanto de personalidade, quanto sociais. Entretanto, estudos que relacionam estas duas variáveis entre si parecem bastante es cas os na literatura científica. Biaggio e Guazelli (1982), numa pes quis a relacionando a maturidade no julgamento moral e a internalidade de locus de controle, constituem um exemplo conhecido que bus cou resultados nesta linha de interesse. Seu estudo, realizado com sujei tos adultos e utilizando a teoria do julgamento moral de Kohlberg, te ve como hipótese geradora a de que "sujeitos que atingem um nível pós convencional de julgamento moral (segundo Kohlberg) tendem à interna lida de locus de controle" (p.7).

Os resultados apontaram para uma confirmação da hipótese num grupo de sujeitos investigados (15 estudantes de pós-graduação), mas para uma não comprovação com outro grupo (14 estudantes de gra dua ção). Quanto à confirmação apenas parcial da hipótese, as autoras levantaram suposições de ordem metodológica, baseadas no fato de que, numa amostra pequena, qualquer desvio da média afeta muito a média

do grupo, como ocorreu no grupo da graduação. Outros fatores relativos à fidedignidade dos dois instrumentos de medida também poderiam explicar, segundo as autoras, a confirmação apenas parcial da hipótese.

O presente trabalho pretende estudar, numa população infantil, a relação entre o julgamento moral baseado na teoria piagetiana e o locus de controle de Rotter, por ser uma crença nossa de que lidamos aqui, com duas teorias bastante fortes e de grande valor heurístico.

Esta não parece ser a posição de Bandura (1963) que, em pesquisa realizada sobre o julgamento moral, fez uma distinção quase que extrema entre a teoria da aprendizagem social, na qual se insere o trabalho de Rotter e a teoria cognitiva de Piaget. Segundo ele:

"Tipicamente, a emergência destes modelos de comportamento, baseados na idade, é atribuída a fatores ontogenéticos ao invés de estímulos sociais específicos que são preferidos na teoria da aprendizagem social do processo de desenvolvimento.

As abordagens de estágio e da aprendizagem social diferem, não apenas na ênfase relativa colocada nos intervalos de tempo ou de reforço ao explicar a ocorrência de mudanças no comportamento social, mas também, nas suposições feitas a respeito da regularidade e invariância da seqüência de respostas e a natureza da variabilidade intrapessoal individual ao longo do tempo, e minimizam a variabilidade interindividual no comportamento, devidas a diferenças de sexo, intelectuais, sócio-econômicas, étnicas e culturais" (p.274).

Em outras palavras, Bandura não aceita que possa haver pontos convergentes entre sua teoria, que é fundamentalmente ambientalista, baseada na aprendizagem do modelo, e a teoria de estágios, para quem a aprendizagem só ocorre quando o estímulo é assimilado a uma

estrutura que possa integrá-lo, porque está pronta para dar tal resposta.

Em nossa opinião, a teoria de Rotter, que é anterior e mesmo, menos desenvolvida do que a de Bandura, mas que se insere na linha da aprendizagem social, utiliza o esquema E-S como ponto de partida e fundamentação, mas não se esgota em si mesma e nem fecha a possibilidade de ser complementada por outras explicações teóricas. Justamente, no ponto em que Rotter fala no traço locus de controle como a percepção subjetiva de um reforço e a avaliação sobre ser este reforço contingente ou não às próprias ações, e que constitui o cerne a partir do qual desenvolve seu raciocínio, nos perguntamos de onde vem esta percepção subjetiva, quais as origens ou antecedentes da internalidade-externalidade? Phares (1976) relata as limitadas pesquisas, sem o rigor metodológico desejável, sobre as influências parentais, as pressões que a criança recebe, os lares mais ou menos autoritários dos quais provêm, como poderosos agentes de internalidade ou externalidade. Penk (1969) e Milgram e Milgram (1975), dentre vários outros pesquisadores, demonstraram que as mudanças, ao longo do crescimento, no locus de controle, repousam com bastante força, sobre a idade cronológica, como variável independente. Entre crianças e adolescentes, a pesquisa indica um aumento generalizado de internalidade, com a idade.

Rotter não chegou a fazer nenhum estudo longitudinal com crianças, mas sua teoria inspirou centenas de pesquisadores no sentido de ampliar e aperfeiçoar seu raciocínio e instrumento. Parece, então, que se Rotter explicou que as crenças no locus de controle, a partir de experiências cumulativas, seus seguidores demonstraram que, tão ou mais poderosas do que as experiências cumulativas, são as experiências espontâneas do crescimento, o desenvolvimento em si.

Não se quer afirmar, com isso, que o crescimento cronológico seja sinônimo de internalidade. Pelo contrário, como Rotter mesmo enfatizou, não existe uma tipologia, mas sim, reações externas ou internas que aparecem em função de variáveis situacionais (situações de sorte ou capacidade) e em função de traços de personalidade (Rotter, 1975). O que fica demonstrado, entretanto, principalmente a partir do momento em que se começou a pesquisar o locus de controle em crianças, é que este construto deve ser entendido dentro de uma perspectiva de desenvolvimento (Steitz, 1981).

Ora, parece ficar claro, neste ponto, o motivo pelo qual o desenvolvimento moral na teoria piagetiana, além de ser uma obra completa em si mesma, transborda as fronteiras da psicologia genética e oferece subsídios para uma compreensão sobre o fenômeno internalidade-externalidade. No âmbito da teoria E-R não se coloca em discussão que mecanismos se processam nos indivíduos para que eles emitam tais ou quais respostas ao ambiente. Sabe-se, contudo, que a externalidade é mais freqüente quanto menor a criança. Esta avaliação qualitativa, da externalidade infantil, do ponto de vista moral é, contudo, extensivamente discutida por Piaget, mostrando que existe uma "externalidade" natural e espontânea das crianças pequenas, no sentido de pensarem as coisas não a partir de uma atividade interna, mas a partir de uma espécie de poder material ligado diretamente ao universo exterior.

Onde Phares (1976) relata que as origens das tendências à internalidade-externalidade podem bem ser encontradas no tipo de educação que a criança recebe, Piaget (1932) enfatiza a importância da coação do adulto sobre um pensamento infantil que, se em si já é exterior, vê-se ainda mais oprimido pela pressão a manter-se egocêntrico. A passagem para uma fase de maior valorização da intenção sobre a maturidade do ato tem muito a ver, segundo o próprio Piaget,

com o nível cultural e a compreensão dos pais (p.117). Daí, também, o presente estudo abranger diferentes níveis sócio-econômicos.

Finalmente, se parece haver um consenso, segundo Rotter (1975), de que o ideal é a maior tendência à internalidade, Piaget (1932) diz que a verdadeira socialização do indivíduo se dá a partir da internalização das normas, o que constitui o princípio fundamental do respeito moral.

Esta pesquisa justifica-se, na medida em que pretende testar uma hipótese que parece fluir da compreensão do parentesco das duas teorias. Se ambas as teorias seguem uma trajetória necessária do desenvolvimento humano, podemos supor que: a internalidade de locus de controle cresce com a evolução do julgamento moral.

4 - H I P Ó T E S E S

Tendo em vista as condições vistas até agora, formulam-se as seguintes hipóteses:

1. A externalidade de locus de controle está associada a um nível mais heterônomo de julgamento moral.
2. O nível sócio-econômico está associado com o nível de julgamento moral, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo apresentam maior heteronomia de julgamento moral.
3. A idade está associada com o nível de julgamento moral, sendo que crianças mais jovens apresentam maior heteronomia de julgamento moral.
4. O nível sócio-econômico está associado com a externalidade de locus de controle, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo são mais externas quanto ao locus de controle.
5. A idade está associada com a externalidade de locus de controle, sendo que crianças mais jovens são mais externas quanto ao locus de controle.

Sem se constituir numa hipótese, serão investigadas, ainda, em caráter exploratório, possíveis diferenças de sexo quanto ao julgamento moral e locus de controle, embora a literatura não aponte diferenças em estudos anteriores (Piaget, 1932; Phares, 1976; Rotter, 1966; Fe

res, 1981).

Também, sem se formular hipóteses, serão analisadas possíveis interações entre idade, sexo e nível sócio-econômico quanto ao julgamento moral e locus de controle.

5 - M E T O D O L O G I A

5.1 - CONCEITUAÇÃO E DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS

5.1.1 - Locus de Controle - Segundo Rotter (1966), o locus de controle refere-se à percepção subjetiva de um reforço e à avaliação sobre se este reforço é contingente ou não às próprias ações. Quando um evento é interpretado como resultado da sorte, chance, destino ou sob controle de outras pessoas poderosas, ou ao imprevisível, atribui-se a crença ao controle externo. Quando o evento é interpretado como contingente ao próprio comportamento ou às características relativamente permanentes de cada um, a crença é rotulado como de controle interno.

O locus de controle será medido através de uma adaptação da TELOC (Escala de Locus de Controle de Tel-Aviv) de Milgram e Milgram (1976), adaptada e validada para uma amostra de crianças brasileira por Feres (1981).

5.1.2 - Julgamento Moral - Segundo a teoria de Piaget (1932), o julgamento moral é uma manifestação espontânea do pensamento da criança sobre como ela respeita a regra. Este respeito não é homogêneo, pois no decorrer da evolução moral da criança, verificam-se dois processos distintos de julgamento moral em que um precede, em média, o outro - uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia.

5.1.2.1 — Moral heterônoma — caracterizada pelo respeito unilateral — "o bem é obedecer a ordem do adulto; o mal é agir pela própria opinião" (Piaget, 1932, p.171).

Nesta fase (até 8-9 anos), as regras não aparecem na consciência da criança como realidades inatas, mas como realidades transmitidas pelos mais velhos e às quais, ela deve se acomodar por uma adaptação especial. Esta adaptação explica-se pela conjunção do pensamento espontâneo da criança, que avalia a materialidade da conduta antes de compreender sua intencionalidade aliada à pressão que o adulto exerce no sentido de reforçar essa "ordem do mundo".

5.1.2.2 — Moral autônoma — caracterizada pelas relações de respeito mútuo. A consciência do jovem passa a considerar como necessária a verdade (um ideal), independente de qualquer pressão exterior. A autonomia aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Apesar das características bastante diversas destes dois tipos de moral, Piaget não enquadra o julgamento moral na concepção de estágios propriamente ditos, desenrolando-se segundo uma ordem necessária. Considera, isso sim, que o julgamento moral evolui com a idade, passando por processos de resultados muito diferentes e que, embora interferindo mais ou menos em cada criança, caracterizam as grandes etapas do desenvolvimento moral.

O julgamento moral foi avaliado através de três (3) histórias escritas por Piaget e seus colaboradores (1932) sobre temas referentes a desajeitamentos. A razão para esta escolha, deveu-se ao fato de serem elas bastante representativas da dicotomia entre a intenção e a materialidade do ato, entre a moral objetiva e a moral subjetiva. Por outro lado, a escolha de outras noções morais, aliadas

aos desajeitamentos, implicaria numa maior dificuldade de avaliação do nível de julgamento moral de cada criança, já que o tipo de resposta varia de acordo com a complexidade da noção, havendo assim, uma desigualdade de resposta correspondente à idade, entre as noções.

5.1.3 — Nível Sócio-Econômico — O nível sócio-econômico foi avaliado através de registros existentes nas escolas em que os sujeitos estudavam e, em alguns casos, recorreu-se a dados complementares fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Foram contactadas três (3) escolas da cidade de Porto Alegre. Uma delas, era uma escola particular não católica tipicamente freqüentada por crianças de classe média alta. As outras duas escolas, embora não se localizassem em áreas periféricas, eram freqüentadas por crianças de nível sócio-econômico baixo. Utilizou-se, em especial, a ficha de matrícula, que forneceu dados relativos à ocupação dos pais dos alunos, aliados à sua renda e grau de instrução. A classificação do nível sócio-econômico foi feita através de uma escala adaptada para o Brasil por Hutchinson (1960), e utilizada, entre outras, por Lomônaco (1970). A utilização de escolas tipicamente de classe alta e baixa visou garantir a variabilidade do nível sócio-econômico.

Este instrumento consta de trinta (30) ocupações, que recebem, cada uma, um peso a partir de uma escala de seis (6) categorias. No nível A da escala estão as ocupações de nível mais alto, as profissões liberais e altos cargos administrativos (médico, advogado, diretor superintendente de companhia, fazendeiro); no nível F, correspondente ao nível sócio-econômico mais baixo, estão as profissões manuais semi-especializadas e não-especializadas (garção, trabalhador agrícola, pedreiro, estivador, lixeiro).

5.2 — AMOSTRA

Fizeram parte da pesquisa duzentas (200) crianças com idades variando de 6 a 11 anos. O quadro abaixo mostra a distribuição das crianças por nível sócio-econômico, idade e sexo.

Quadro 2: Delineamento da pesquisa (variáveis independentes: sexo, nível sócio-econômico e idade)

SEXO e N.S.E.		IDADE				
		6-7	7-8	8-9	9-10	10-11
ALTO	M	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10
	F	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10
BAIXO	M	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10
	F	n=10	n=10	n=10	n=10	n=10

Para avaliar as crianças de nível sócio-econômico baixo, foram utilizadas duas escolas. A razão deste fato deveu-se à dificuldade de reunir, em uma única escola 20 crianças da mesma faixa etária, que guardassem características semelhantes às da escola de nível sócio-econômico alto, tais como, frequentarem a mesma série e não serem repetentes. Tivemos o cuidado de escolher duas escolas praticamente do mesmo bairro para garantir maior homogeneidade na amostra. A escola de nível sócio-econômico alto era particular e religiosa, sendo uma escola não católica.

De cada faixa etária foram sorteadas 20 crianças, sendo 10 de cada sexo. As fichas de matrícula serviram como parâmetros de realidade sobre o nível sócio-econômico dos alunos. Se, por exemplo, na escola particular, fosse sorteado um aluno bolsista, sua participação era substituída pela de outro aluno, de nível sócio-econômico al

to, para que não houvesse interferência na computação final dos dados. Manteve-se, segundo a classificação de Hutchinson (1960), na escola de nível sócio-econômico alto, apenas crianças do nível A da escala e, nas escolas de nível sócio-econômico baixo, apenas crianças do nível F.

5.3 — INSTRUMENTOS

5.3.1 — Para a avaliação do locus de controle foi utilizada a adaptação da TELOC — "Tel-Aviv Locus of Control Scale" — Escala de Locus de Controle de Tel-Aviv — de Milgram e Milgram (1975), validade para uma amostra de crianças brasileiras por Feres (1981). Esta escala já foi mencionada na seção 2.3.1, p.42, "A Medida de Locus de Controle em Crianças". Foi utilizada a adaptação que permitiu avaliar o locus de controle em relação a acontecimentos presentes/passados. A escala de futuro não foi utilizada porque, conforme depoimento dos autores (apud: Feres, 1981): "Não estamos satisfeitos com a escala de futuro devido à amplitude limitada de escores proporcionada por este instrumento. Consideramos a forma tradicional, a escala do passado, muito mais promissora" (p.17).

Com a dimensão tempo a escala pretende avaliar a atribuição de responsabilidade para eventos que estão ocorrendo ou que já ocorreram (denominada a escala de passado) versus a intenção de comportar-se de uma determinada maneira para alcançar conseqüências desejáveis (denominada de escala de futuro). Na dimensão conteúdo, abordam-se três situações importantes na vida da criança: lar, escola e vizinhança. A escala do passado, conforme foi utilizada neste estudo, compõe-se de 24 itens, sendo 12 positivos e 12 negativos, conforme a orientação seja de sucesso ou de fracasso.

Uma vez que a TELOC foi validada para crianças de 5a. e 6a. séries (Feres, 1981), e nossa amostra abrangia crianças de 1a. a 5a.

séries, procedemos a eliminação dos itens relativos à escola, para as crianças de 1a. série. Esses itens traziam alguns acontecimentos ainda não vivenciados ou desconhecidos para as crianças recém-ingressadas na 1a. série, como por exemplo, "prova", "nota baixa", "repetência", "matéria". Uma testagem piloto deste instrumento justificou a eliminação dos oito itens relativos à escola para a faixa dos 6-7 anos, sendo que as crianças de 1a. série respondiam a 16 itens. Para as crianças a partir da faixa dos 7-8 anos, o instrumento foi aplicado em sua totalidade (24 itens). Uma dificuldade adicional para as crianças de 1a. e 2a. séries era a da leitura do instrumento. Assim, o experimentador aplicava a TELOC individual e oralmente para estas crianças, dando-lhes três alternativas de resposta: Apenas A, A e B igualmente e Apenas B.

Todos os itens da escala do passado apresentavam ao sujeito duas opções (A e B) para completar uma sentença, isto é, uma explicação interna e outra externa. Os sujeitos foram instruídos a selecionar uma dentre as respostas alternativas, que eram em número de cinco: (1) apenas a explicação interna; (2) ambas as explicações, mas a alternativa interna mais do que a externa; (3) ambas as explicações com igual valor; (4) ambas as explicações, porém a externa mais do que a interna; (5) apenas a externa.

Exemplo de um item:

Quando você tira nota baixa num teste é porque:

A — Você não estava preparado para o teste

B — O teste é muito difícil

() () () () ()

Apenas A	A mais do	A e B	B mais do	Apenas B
	que A.	igualmente	que A	

O instrumento está reproduzido no Anexo 1 e maiores detalhes do mesmo estão na seção 2.3.1 - "A Medida do Locus de Controle"

5.3.2 — Para a avaliação do julgamento moral, foram conta das três (3) estórias elaboradas por Piaget e seus colaboradores ... (1932) especialmente escritas para este fim. As estórias referiam-se aos desajeitamentos e a razão para esta escolha, como já dissemos, de veu-se ao fato de serem elas bastante significativas da dicotomia en tre a intenção e a materialidade do ato, entre a moral objetiva e a moral subjetiva. Foi este o tipo de estória escolhida por Bandura et al. (1963) em seu estudo sobre julgamento moral.

Para a análise dos dados, as crianças foram agrupadas em termos do número de estórias que responderam segundo a intenção, que podiam ser: 0 (não respondeu nenhuma estória segundo a intenção); 1 (respondeu uma estória segundo a intenção); 2 (respondeu duas estórias segundo a intenção); 3 (respondeu às três estórias segundo a in tenção). Quanto maior a heteronomia, menor o número de respostas se gundo a intenção.

As estórias estão reproduzidas no Anexo 2.

5.4 — PROCEDIMENTOS

A fase de coleta de dados foi realizada pela autora deste trabalho e contou com a colaboração de duas psicólogas especialmente treinadas para este fim.

Após contato com cada escola e realizado o sorteio das cri anças que participariam do trabalho, foi realizado um contato ini cial com cada série de alunos (de la. a 5a. séries). Na oportunidade, a autora apresentou a sí e às colegas como sendo realizadoras de um tra balho sobre como as crianças pensam e sentem a respeito de diversos assuntos, como por exemplo, a escola, a família, os amiguinhos. A ati vidade foi transmitida como tendo um caráter quase lúdico. Foi expli cado que, como não seria possível fazer o trabalho com todas as cri-

anças daquela turma, uma vez que o mesmo abrangia toda a escola, apenas algumas crianças sorteadas faziam parte dele. Procedia-se, então, à leitura dos nomes e as crianças sorteadas apresentavam-se para as examinadoras.

De todo o grupo de 200 crianças que foram sorteadas, apenas um menino recusou-se a participar da pesquisa. No geral, as crianças mostraram-se sempre entusiasmadas e muito cooperativas.

Como já referimos na seção anterior, pelo fato de a TELOC ter sido validada para crianças de 9-10 a 13 anos (Feres, 1981), a sua aplicação foi realizada individual e oralmente para todas as crianças de 1a. e 2a. séries.

A partir da 3a. série, a aplicação da TELOC foi coletiva para cada grupo da mesma faixa etária (20 crianças). Porém, constatadas algumas dificuldades iniciais de compreensão dos itens, as examinadoras dividiram as 20 crianças em três sub-grupos e deram atendimento individualizado aos mesmos. Algumas crianças, por exemplo, preferiam que as examinadoras lessem os itens em voz alta, outras, preferiam realizar o questionário sozinhas e silenciosamente. A divisão em sub-grupos atendeu satisfatoriamente a este tipo de necessidade.

As estórias sobre o julgamento moral foram contadas individualmente e todo o interrogatório foi realizado apenas entre a criança e o examinador. Para garantir a maior fidedignidade no registro das respostas, as examinadoras pediam licença à criança, para anotar tudo o que ela falava sobre as estórias.

No momento anterior ao relato das estórias sobre os desajustamentos, o examinador conversava com a criança sobre o questionário que ela havia realizado e dava-lhe oportunidade de expor al-

guna dúvida que porventura ainda tivesse. Houve três casos, em crianças de 4a. e 5a. séries, de nível sócio-econômico baixo, em que o questionário foi aplicado numa segunda vez, individual e oralmente.

6 - R E S U L T A D O S

Os resultados serão apresentados com relação a cada hipótese.

A hipótese 1, como vimos, afirmava que a externalidade de locus de controle estava associada a um nível mais heterônimo de julgamento moral.

A tabela 2, abaixo, apresenta as médias e desvios-padrão em externalidade de locus de controle, segundo o nível sócio-econômico e o grau de intencionalidade de julgamento moral. Os dados relativos aos escores em locus de controle se referem a Escala de Milgram e Milgram (1975) adaptada por Feres (1981), em que se deixou de fora os itens relativos à escola, para todos os sujeitos, porque esses itens não faziam sentido para a faixa de 6-7 anos, conforme explicado na p. 96. A análise dos resultados justificou, a posteriori, esta exclusão, uma vez que se encontrou uma correlação de 0,68 entre a escala total e a escala excluindo os itens da escola.

Várias análises de variância fatoriais e correlações de Pearson foram realizadas, preliminarmente, abrangendo o grupo de 7-8 a 10-11 anos e incluindo, conseqüentemente, os itens da escola. Os resultados, entretanto, não diferiram e nem acrescentaram nenhum dado novo aos encontrados pelas análises realizadas com o grupo todo (N=200) e excluindo os itens da escola; por isso, optou-se pela apre

sentação dos resultados na forma que foi explicada acima, sendo que os escores em locus de controle poderiam variar entre 16 e 80 pontos. Um número maior de pontos indica externalidade

Tabela 2: MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ESCORES EM EXTERNALIDADE DE LOCUS DE CONTROLE SEGUNDO O GRAU DE INTENCIONALIDADE DE JULGAMENTO MORAL E O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO (N= 200)

	X 0	X 1	X 2	X 3 (Grau de inten- cionalidade)
NSE ALTO	$\bar{x} = 46,43$ n = 21 dp = 11,04	$\bar{x} = 45,80$ n = 15 dp = 8,33	$\bar{x} = 45,43$ n = 14 dp = 8,81	$\bar{x} = 43,23$ n = 50 dp = 8,11
NSE BAIXO	$\bar{x} = 46,53$ n = 36 dp = 9,77	$\bar{x} = 47,50$ n = 6 dp = 10,19	$\bar{x} = 42,46$ n = 17 dp = 6,50	$\bar{x} = 43,59$ n = 41 dp = 9,42

A relação entre o julgamento moral e o locus de controle foi testada de duas maneiras. Foi feita uma correlação para o grupo todo ($r=-0,16$). Foram realizadas, também, duas análises de variância (separadas por nível sócio-econômico), tendo como variável independente o julgamento moral. A análise de variância dos escores em externalidade de locus de controle do grupo de nível sócio-econômico alto, revelou um $F_{3,98} = 0,81$ e para o nível sócio-econômico baixo, um $F_{3,98} = 1,11$.

Uma inspeção da tabela 2, poderia sugerir a possibilidade de existência de uma diferença em externalidade de locus de controle entre os dois grupos inferiores e m intencionalidade de julgamento moral (X0 e X1) combinados e os dois grupos superiores (X2 e X3). Para tanto, verificou-se a significância dessa diferença através do teste de comparações a posteriori de Scheffé, apesar do F geral não ter dado significativo. O resultado interessante foi que, no nível

6 - R E S U L T A D O S

Os resultados serão apresentados com relação a cada hipótese.

A hipótese 1, como vimos, afirmava que a externalidade de locus de controle estava associada a um nível mais heterônomo de julgamento moral.

A tabela 2, abaixo, apresenta as médias e desvios-padrão em externalidade de locus de controle, segundo o nível sócio-econômico e o grau de intencionalidade de julgamento moral. Os dados relativos aos escores em locus de controle se referem a Escala de Milgram e Milgram (1975) adaptada por Feres (1981), em que se deixou de fora os itens relativos à escola, para todos os sujeitos, porque esses itens não faziam sentido para a faixa de 6-7 anos, conforme explicado na p. 96. A análise dos resultados justificou, a posteriori, esta exclusão, uma vez que se encontrou uma correlação de 0,68 entre a escala total e a escala excluindo os itens da escola.

Várias análises de variância fatoriais e correlações de Pearson foram realizadas, preliminarmente, abrangendo o grupo de 7-8 a 10-11 anos e incluindo, conseqüentemente, os itens da escola. Os resultados, entretanto, não diferiram e nem acrescentaram nenhum dado novo aos encontrados pelas análises realizadas com o grupo todo (N=200) e excluindo os itens da escola; por isso, optou-se pela apre

sócio-econômico alto, o valor de F foi de 0,74, ao passo que, no nível sócio-econômico baixo, o valor de F foi bem maior ($F_{3,96} = 4,46$). Embora este último também não tenha atingido significância estatística ($F_{3,96}$ crítico=8,10), aproximou-se muito mais desta, sugerindo, talvez, uma tendência a se verificar a referida diferença entre crianças de nível sócio-econômico baixo.

A hipótese 2 afirmava existir uma associação entre o nível sócio-econômico e o nível de julgamento moral, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo seriam mais heterônomas em julgamento moral.

A hipótese 3 afirmava existir uma associação entre a idade e o nível de julgamento moral, sendo que crianças mais jovens apresentariam maior heteronomia de julgamento moral.

Os dados relativos a essas duas hipóteses são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO EM INTENCIONALIDADE DE JULGAMENTO MORAL DOS DIVERSOS GRUPOS (N=200)
(Amplitude possível: 0 a 3 pontos)

	Meninas		Meninos	
	NSE BAIXO	NSE ALTO	NSE BAIXO	NSE ALTO
6-7 anos	$\bar{x} = 0,4$ dp = 0,69	$\bar{x} = 0,9$ dp = 1,20	$\bar{x} = 0,3$ dp = 0,95	$\bar{x} = 0,8$ dp = 1,23
7-8 anos	$\bar{x} = 1,3$ dp = 1,49	$\bar{x} = 1,3$ dp = 1,25	$\bar{x} = 0,6$ dp = 1,07	$\bar{x} = 1,4$ dp = 1,44
8-9 anos	$\bar{x} = 1,9$ dp = 1,20	$\bar{x} = 2,2$ dp = 1,13	$\bar{x} = 1,8$ dp = 1,40	$\bar{x} = 2,6$ dp = 0,70
9-10 anos	$\bar{x} = 2,6$ dp = 0,52	$\bar{x} = 2,5$ dp = 0,85	$\bar{x} = 2,1$ dp = 1,20	$\bar{x} = 2,5$ dp = 0,71
10-11 anos	$\bar{x} = 2,7$ dp = 1,20	$\bar{x} = 2,3$ dp = 0,97	$\bar{x} = 2,6$ dp = 0,97	$\bar{x} = 2,7$ dp = 0,65

Esses dados foram analisados através de uma análise de variância fatorial para três fatores, modelo fixo, completamente aleatorizado. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: SUMÁRIO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA FATORIAL DOS
ESCORES EM JULGAMENTO MORAL

FONTE	SQ	gl	MQ	F
A (sexo)	0,32	1	0,32	0,29
B (nível sócio-econômico)	4,5	1	4,5	*4,05
C (idade)	119,87	4	29,97	**27
A x B	2,42	1	4,84	*4,36
A x C	1,63	4	0,41	0,37
B x C	2,95	4	0,74	0,67
A x B x C	0,83	4	0,21	0,19
Erro	199,8	180	1,11	
Total	332,32	199		

p > 0,01

p > 0,05

A significância do fator nível sócio-econômico confirma a hipótese 2, revelando que, crianças de nível sócio-econômico baixo tendem mais a materialidade no julgamento moral do que crianças de nível sócio-econômico alto.

A significância do fator idade confirma a hipótese 3, revelando que existe uma tendência, nas crianças menores a serem mais materiais em julgamento moral, do que as crianças mais velhas.

A significância da interação entre sexo e nível sócio-econômico revela que as meninas de nível sócio-econômico baixo são mais materiais do que as meninas de nível sócio-econômico alto, ao passo que as meninas de nível sócio-econômico alto são mais materiais do que os meninos de nível sócio-econômico alto.

Houve diferenças significantes entre todos os pares de médias, conforme visto pela confirmação da hipótese 3, exceto nas faixas mais altas, isto é, as crianças de 8-9 anos não diferiram sig-

nificativamente das crianças de 9-10 anos e de 10-11 anos.

Os testes de comparações de médias duas a duas (Duncan) são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: RESULTADO DO TESTE DE DUNCAN PARA A VERIFICAÇÃO DA SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA ENTRE PARES DE MÉDIAS QUANTO A JULGAMENTO MORAL

Faixas Etárias	Valor Crítico		Valor Obtido
6-7 a. vs. 7-8 a.	0,47	0,62	0,55**
6-7 a. vs. 8-9 a.	0,49	0,64	1,52**
6-7 a. vs. 9-10 a.	0,51	0,66	1,82**
6-7 a. vs. 10-11a.	0,52	0,68	2,0 **
7-8 a. vs. 8-9 a.	0,47	0,62	0,97**
7-8 a. vs. 9-10 a.	0,49	0,64	1,27**
7-8 a. vs. 10-11a.	0,51	0,66	1,45**
8-9 a. vs. 9-10 a.	0,47	0,62	0,3
8-9 a. vs. 10-11a.	0,49	0,69	0,48
9-10 a. vs. 10-11a.	0,47	0,62	0,18

As hipóteses 4 e 5 referem-se à variável locus de controle. A hipótese 4 afirmava existir uma associação entre o nível sócio-econômico e o grau de externalidade de locus de controle, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo seriam mais externas quanto ao locus de controle.

A hipótese 5 afirmava existir uma associação entre a idade e a externalidade de locus de controle, sendo que as crianças mais jovens seriam mais externas quanto ao locus de controle.

Os dados relevantes a essas hipóteses aparecem na Tabela

Tabela 6: MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ESCORES EM EXTERNALIDADE DE LOCUS DE CONTROLE NOS DIVERSOS GRUPOS (N=200)

	Meninas		Meninos	
	NSE ALTO	NSE BAIXO	NSE ALTO	NSE BAIXO
6-7 a.	$\bar{x} = 53,6$ dp = 10,40	$\bar{x} = 50$ dp = 6,86	$\bar{x} = 48,3$ dp = 9,02	$\bar{x} = 45,6$ dp = 11,04
7-8 a.	$\bar{x} = 44,6$ dp = 9,83	$\bar{x} = 48,8$ dp = 8,12	$\bar{x} = 43,3$ dp = 7,80	$\bar{x} = 38,9$ dp = 9,33
8-9 a.	$\bar{x} = 42,8$ dp = 9,63	$\bar{x} = 45,6$ dp = 12,28	$\bar{x} = 41,4$ dp = 11,29	$\bar{x} = 44,7$ dp = 7,87
9-10 a.	$\bar{x} = 43,3$ dp = 6,80	$\bar{x} = 44,1$ dp = 5,00	$\bar{x} = 41,3$ dp = 4,82	$\bar{x} = 47,3$ dp = 10,09
10.11 a.	$\bar{x} = 40,4$ dp = 6,36	$\bar{x} = 41,8$ dp = 6,78	$\bar{x} = 44,2$ dp = 7,00	$\bar{x} = 42,1$ dp = 7,28

O sumário da análise de variância fatorial destes dados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: SUMÁRIO DA ANÁLISE DE VARIÂNCIA FATORIAL DOS ESCORES EM EXTERNALIDADE DE LOCUS DE CONTROLE

FONTE	SQ	gl	MQ	F
A (sexo)	146,21	1	146,21	2,48
B (NSE)	4,21	1	4,21	0,07
C (idade)	1210,87	4	302,72	**5,13
A x B	19,84	1	19,84	0,34
A x C	467,87	4	116,97	1,98
B x C	229,37	4	57,34	0,97
A x B x C	246,73	4	61,68	1,04
Erro	10620,9	180	59,0	
Total	12946			

$p > 0,01$
 $p > 0,05$

Vimos que o único fator significativo foi o fator idade. Esse resultado é reforçado por uma correlação de -0,23 ($p < 0,01$) entre a externalidade de locus de controle e a idade (N=200).

As comparações entre as 5 faixas tomadas 2 a 2 foram realizadas através do teste de Duncan (Tabela 8).

Tabela 8: RESULTADOS DO TESTE DE DUNCAN PARA VERIFICAÇÃO DA SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA ENTRE PARES DE MÉDIAS QUANTO A LOCUS DE CONTROLE

Faixas Etárias	Valor Crítico	Valor Obtido
6-7 a. vs. 7-8a.	4,59 3,53	**5,47
6-7 a. vs. 8-9a.	4,71 3,65	**5,75
6-7 a. vs. 9-10a.	4,40 3,35	**4,67
6-7 a. vs.10-11a.	4,81 3,73	**7,25
7-8 a. vs. 8-9 a.	4,40 3,35	0,28
7-8 a. vs. 9-10a.	4,40 3,35	0,80
7-8 a. vs.10-11a.	4,60 3,53	1,78
8-9 a. vs. 9-10a.	4,60 3,53	1,08
8-9 a. vs.10-11a.	4,40 3,35	1,50
9-10 a. vs.10-11a.	4,71 3,65	2,58

A diferença ocorreu na direção prevista pela hipótese de desenvolvimento, sendo que o grupo de 6-7 anos é nitidamente mais externo do que o grupo de 10-11 anos. Os grupos de 7-8 anos, 8-9 anos, 9-10 anos e 10-11 anos, não diferiram significativamente, nem ocorreram sempre na direção prevista.

7 — D I S C U S S Ã O D O S R E S U L T A D O S

Os dados obtidos revelam diversos aspectos a comentar.

Com relação à primeira hipótese formulada, que dizia existir uma relação entre a externalidade de locus de controle e a heteronomia de julgamento moral, verificamos que, embora a sua confirmação não tenha se verificado, vários pontos interessantes permanecem para serem discutidos.

O construto locus de controle ora considerado dentro de parâmetros situacionais, ora como uma variável de personalidade, tem sido de grande interesse para a ciência psicológica, haja vista o grande número de investigações nesta área.

Embora o construto tenha sido estudado de várias maneiras, as preocupações com as experiências familiares e sociais que pudessem contribuir para a formação de expectativas generalizadas de reforçamento (externalidade e internalidade de locus de controle), resultaram em um número bem mais escasso de pesquisas.

A investigação sobre as influências dos antecedentes familiares nas expectativas generalizadas de reforçamento, entretanto, despertou-nos especial interesse, por apresentar dados que pareciam complementares aos achados de Piaget (1932) quanto ao desenvolvimento da consciência moral. Tanto uma teoria quanto outra, reforçaram a importância das práticas educativas sobre o desenvolvimento infantil. De um

lado, vários pesquisadores sugeriram que certas variáveis familiares, particularmente, práticas educacionais, são importantes no desenvolvimento de atitudes de poder e comportamento pessoais (Aronfreed, 1961; Marks, 1972; Katkovsky et alii, 1967; Levenson, 1973). Dentro das várias formas pelas quais os pais transmitem seus valores sociais e expectativas a seus filhos, as práticas disciplinares aparecem dentre as mais relevantes para o subsequente comportamento moral da criança.

Embora as pesquisas quanto às influências dos antecedentes familiares sobre o locus de controle relatem alguns resultados aparentemente contraditórios no que se trata das percepções de rapazes e moças, parece haver um consenso de que práticas familiares caracterizadas como calorosas, protetoras, positivas e estimuladoras estão associadas com crianças que desenvolveram um locus de controle interno. Por outro lado, sujeitos que descreveram seus pais como punitivos e controladores, apresentaram maiores expectativas de controle sobre os outros poderosos (Levenson, 1973).

Na temática do desenvolvimento das noções morais da criança, Piaget (1932) enfatiza a relação sui-generis entre o desenvolvimento infantil espontâneo e necessário e a coação adulta, como fator de interferência sobre esse fluir natural do pensamento moral da criança. A autoridade, segundo Piaget, é o "ascendente que exerce sobre nós, toda a força moral que reconhecemos como superior a nós" (p. 305).

Pelos estudos que realizou, parece incontestável que os sentimentos de autoridade e respeito aparecem na criança no decorrer dos dois primeiros anos e ainda antes da linguagem, logo que a criança descobre no adulto um ser ao mesmo tempo semelhante a ela e ultrapassando-a infinitamente. Ela desenvolve um pensamento moral

que aparece todas as vezes em que é conduzida a julgar os atos de outrem ou relacionados à sua própria conduta, mas a tomada de consciência que a leve a um julgamento autônomo, baseado na cooperação, desenvolve-se de forma progressiva. Até mais ou menos os oito anos, a educação, por mais liberal que pretenda ser, imprime na criança ordens que são incompreensíveis para ela. Em tais casos — que constituem quase a regra na educação autoritária habitual — a aceitação da ordem provoca, mais ou menos infalivelmente, o aparecimento do realismo moral. As regras, então, não aparecem na criança como realidades inatas mas como realidades introduzidas pelos mais velhos que apresentam, primeiramente, um caráter mais ou menos uniforme de exterioridade e de autoridade arbitrária.

Esta questão da coação adulta refratada através do respeito infantil, especialmente no caso dos desajeitamentos, como utilizamos em nossa pesquisa, apresenta o caráter adicional de se caracterizar por um tipo de infração, sobre a qual os pais costumam variar no rigor com que encaram. À medida em que os pais não sabem compreender ou tolerar situações e se deixam levar pela raiva ou mau humor, em função da materialidade do dano, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção em que os pais sabem ser justos e, principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância. Há, ainda, o aspecto social do dano material, ao qual o próprio adulto reage. Quebrar ou danificar objetos, mesmo sem intenção explícita, pode provocar, no adulto, uma reação negativa de raiva, reforçando os efeitos de exterioridade.

Esses dados das duas teorias — de um lado, a percepção dos indivíduos sobre serem os reforços contingentes ou exteriores a sua pessoa, baseado na sua história sócio-familiar, e de outro, a respon

sabilidade objetiva baseada num egocentrismo espontâneo da criança, aliada à exterioridade mais ou menos intensificada na relação com o adulto, pareciam lançar as bases comuns para o estudo que ora se realizou.

Entretanto vimos que a relação entre internalidade de locus de controle e maturidade de julgamento moral não se verificou. Esse resultado concorda parcialmente com os achados de Biaggio e Guazzelli (1982), em uma pesquisa comparando a teoria de desenvolvimento da maturidade de julgamento moral de Kohlberg com a teoria de locus de controle de Rotter, em uma amostra de adultos. Em sua pesquisa, as autoras comprovaram a hipótese de que sujeitos que atingem um nível pós-convencional de julgamento moral (segundo Kohlberg) tendem à internalidade de locus de controle, entre estudantes de pós-graduação, mas não com os de graduação. Os resultados foram discutidos em termos de implicações sociais e dificuldades metodológicas, conforme discutimos na p. 84.

Na pesquisa que realizamos, um aspecto que surge para discussão é o sentido da autoridade como reforçadora de um locus de controle mais ou menos interno e da autoridade como sinônimo de perfeição moral.

No primeiro caso, parece-nos que a autoridade está mais associada a um autoritarismo impregnado de hostilidade e rejeição, contribuindo para um sistema de crença externa na criança. Teller e Jolowieck (1968), por exemplo, relataram escores em estudantes universitários, através de questionários, nos quais os sujeitos externos percebiam suas mães como pessoas autoritárias e possuindo características de hostilidade e rejeição. Katkovsky, Crandall e Good (1967), utilizando o IAR — "Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire" — Questionário de Responsabilidade e Realização Intelectual, relataram que um comportamento parental não rejeitador, protetor e

estimulante estava associado com expectativas generalizadas de controle interno.

No domínio do julgamento moral, ao falar em autoridade, Piaget refere-se mais à imposição de deveres, construção de uma disciplina que, quanto mais despótica, mais prejudicial pode se tornar em termos da evolução moral da criança. Essa coação do adulto, entre tanto, não se constitui na única relação da criança com seus pais e pode, até mesmo, ser permeada de muito afeto. "Certamente, as relações da criança com os pais, não são apenas relações de coação. Há uma afeição mútua, espontânea que impele a criança, desde o princípio a atos de generosidade e mesmo de sacrifício, as demonstrações comoventes que não estão absolutamente prescritas" (Piaget, 1932, p. 171). A autoridade parece, assim, estar mesclada a uma relação afetiva saudável e não, propriamente, a um padrão de relacionamento acentuadamente neurótico, como no relato dos experimentos relacionando externalidade com atitudes maternas de autoritarismo e rejeição.

Por outro lado, a pesquisa sobre os antecedentes sócio-familiares do locus de controle não encontra na autoridade a única variável com a qual este construto se relacione. Pesquisas (Davis e Phares, 1969; MacDonald, 1971; Levenson, 1973) têm demonstrado que o fator inconsistência de reforço, pode estar mais fortemente relacionado com a externalidade do que o próprio fator autoridade. Situações que são imprevisíveis (isto é, que não permitem generalização do passado) levam a incrementos relativamente menores na expectativa. Uma criança que é submetida à incongruência, a demandas ambientais imprevisíveis e à inconsistência, pode facilmente desenvolver uma orientação externa. Como já relatamos em outra seção, os efeitos da consistência parental, podem prover a criança de uma clareza cognitiva através das regras, da informação ou conseqüências

de seu comportamento. Davis e Phares (1969) encontraram que os exter nos tendem a ver seus pais como inconsistentes em sua disciplina mais freqüentemente do que os internos. Shore (apud: Phares, 1976) encontrou uma maior discrepância na educação entre pais de externos do que entre pais de internos.

MacDonald (1971), em um estudo envolvendo relatórios retrospectivos de estudantes universitários, encontrou que o locus de controle interno era mais característico de sujeitos cujas mães eram descritas como tendo padrões de relacionamento mais predizíveis. Da mesma forma, Levenson (1973) relatou que os sujeitos que viam seus pais utilizando padrões mais imprevisíveis apresentavam crenças mais fortes de que os eventos fossem controlados por fatores de sorte ou chance.

Também, Epstein e Kamorita (1971), perguntando a crianças negras sobre o comportamento de seus pais, encontraram que aquelas crianças que viam seus pais como inconsistentes na sua disciplina, tendiam a atribuir seu próprio sucesso, em uma situação experimental, a causas de tipo externo. Neste mesmo estudo, crianças que descreviam seus pais como sendo hostis, também usavam atribuições externas para justificar seus sucessos sobre as tarefas.

Outro fator que parecia contribuir para a formulação teórica da relação entre maturidade de julgamento moral e internalidade de locus de controle, era o dado de desenvolvimento fornecido pela idade. Embora as pesquisas sobre as expectativas generalizadas de controle de reforço, que tenham considerado as mudanças no desenvolvimento de locus de controle, repousem somente sobre a idade cronológica, como variável independente, sem aprofundar como ocorre e se modifica esse processo, há uma concordância quanto a um aumento de internalidade com a idade (Crandall, Katkovsky e Crandal, 1965; Penk,

1969; Nowicki e Strickland, 1973; Milgram e Milgram, 1975; Feres, 1981).

Também na teoria do julgamento moral, o estudo predominantemente qualitativo de Piaget, nos demonstrou que o pensamento moral evolui por processos que, embora interferindo mais ou menos em cada criança, caracterizam as grandes etapas desse desenvolvimento. Uma pergunta que se fazia implícita à formulação da primeira hipótese era se, justamente, o egocentrismo, uma vicissitude do pensamento infantil, onde o sujeito é menos capaz de se conhecer por estar absolutamente centrado em si mesmo e que não é prerrogativa apenas do pensamento moral, mas sim, um estado cognitivo da criança, não explicaria a externalidade de locus de controle, constatada estatisticamente como dado de desenvolvimento.

O egocentrismo infantil caracteriza-se justamente pela falta de introspecção, rigidez e falta de justificação lógica, que não é ultrapassado simplesmente por experiências com acontecimentos e objetos, mas, principalmente, por meio da interação com companheiros. Observe-se que a criança egocêntrica não é capaz de perceber contradições ou falhas em seu raciocínio, pois o egocentrismo parece ser um estado bastante estável, com implicações em todas as atividades cognitivas. Neste isolamento cognitivo, a criança não tem consciência de seu próprio pensamento, submetendo-se a uma relação com o adulto que, geralmente, a leva a consolidar hábitos de pensamento próprios do mundo adulto, exteriores a ela e impregnados de autoridade. Na trajetória do desenvolvimento, as ligações de cooperação que se estabelecem entre iguais e se baseiam no respeito mútuo, permitindo a discussão e reflexão da realidade, são proporcionadas pela interação da criança com as outras crianças. Analisando as chamadas "sociedades de crianças" (nas quais a vida individual e a vida social estão indiferenciadas), observamos o sentimento de respeito mútuo que pode ser explicado pela pressão do grupo sobre o indivíduo e aparece como

condição necessária da autonomia sob seu duplo aspecto, intelectual e moral.

Essa pergunta não deve se esgotar com esse estudo e sim, levar a novas pesquisas, principalmente que explorem mais o construto locus de controle como um processo de desenvolvimento, levando a uma necessidade de descrever e explicar como uma pessoa inicialmente desenvolve uma orientação de locus de controle, como esse processo modifica-se quantitativa e qualitativamente ao longo do tempo, não apenas com a idade, mas também pelas diferenças e similaridades interindividuais.

As hipóteses relacionadas ao julgamento moral procuraram verificar as seguintes relações:

- O nível sócio-econômico está associado com o nível de julgamento moral, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo apresentam maior heteronomia de julgamento moral;
- A idade está associada com o nível de julgamento moral, sendo que crianças mais jovens apresentam mais heteronomia de julgamento moral.

A motivação para pesquisar a relação entre julgamento moral e nível sócio-econômico, especialmente no caso dos desajustamentos, adveio da própria obra de Piaget (1932), onde ele salientou ter examinado, essencialmente, crianças de um meio muito popular. Segundo ele:

"Uma dona de casa fica, em média, mais encolerizada quando lhe quebram quinze xícaras do que quando lhe quebram uma, e isso independentemente, até certo ponto, das intenções do culpado" (p.116).

Parecia-nos, assim, que as crianças de nível sócio-econômico baixo, seriam mais imaturas em julgamento moral, por provirem

de lares onde a exterioridade das condutas adultas, refletidos nas ordens e punições, seria um padrão mais acentuado nas práticas educativas do que nas crianças de nível sócio-econômico alto.

A relação encontrada na pesquisa foi significativa e o resultado concorda com estudos feitos por Boehm (1962) e Boehm e Nass (1962), também relacionando julgamento moral a nível sócio-econômico.

Embora estes autores não cheguem a desenvolver sua idéia, lançam uma possibilidade de que este relativismo moral, dado pelo nível sócio-econômico, não se refletiria apenas pelo dado de valor aos objetos materiais (como no exemplo das xícaras), mas seria também, um indicativo da justiça imanente. A propósito das respostas das crianças valorizando o dano material sobre a intenção, Boehm comenta:

"... as emoções podem ter interferido sobre o pensamento lógico. Experiências pessoais de repreensões e punições por louças quebradas acidentalmente podem ser relembradas. Uma crença na justiça imanente reaparece e, com ela, a expectativa de péssimos resultados como consequência de um comportamento causando malefícios (1962,p.589)."

Talvez aí tenhamos dois aspectos a comentar sobre a interferência da justiça imanente no julgamento da criança. Um deles, é o sentimento da própria criança de que tudo, na natureza conspira contra ela, mesmo não havendo relação entre o dano e a intenção. Outro aspecto, entretanto, é fornecido pelo próprio grupo social, no qual a criança está inserida e que pode adotar com mais frequência este tipo de avaliação moral. Segundo Lévy-Bruhl (apud Piaget, 1932) os primitivos saem-se bem para justificar uma atitude mágica ou mística, apesar de repetidos fracassos, permanecendo impermeáveis à experiência" (p.226). Ao mesmo tempo, quantos de nós preferimos atribuir a uma falta qualquer a infelicidade de um amigo, antes de admitir a interferência do acaso, ou valorizar os objetos da natureza como dota-

dos de um poder próprio, repleto de intenção, capazes de sancionar nossas ações.

Sabemos que este tipo de valor moral está mais presente nas culturas mais afastadas do conhecimento científico, que costumam aproveitar as menores coincidências da criança, como roubar uma maçã e, em seguida ter um tacho fincado em seu sapato, para logo conciliar a falta cometida a uma sanção da natureza.

Fatores como esses, certamente retardam o julgamento da criança em função das intenções, mas seriam necessárias mais pesquisas relacionando os julgamentos morais sobre os desajeitamentos com as avaliações na justiça imanente, em diferentes níveis sócio-econômicos, para melhor esclarecer esta questão.

Em outro estudo, utilizando crianças do mesmo nível sócio-econômico, mas cuja única diferença crucial era o treinamento religiosos, Armsby (1971) chegou a alguns resultados interessantes.

Em primeiro lugar, o autor criticou as histórias relativas aos desajeitamentos, dado que também nos preocupou durante a realização de nosso estudo e que retomaremos posteriormente, por elas não diferirem claramente o conteúdo acidental do comportamento proposital. Por exemplo, na história das quinze xícaras, um menino quebrou-as acidentalmente, mas na segunda história do par, um menino quebrou uma xícara tentando buscar doces. Em ambas as histórias, observa-se que o estrago foi acidental.

Armsby (1971), numa tentativa de tornar válida a avaliação do desenvolvimento do julgamento da intencionalidade, compôs novas histórias que contrastam o ato acidental ao ato proposital.

Utilizando estas histórias revisadas, a percentagem de crianças da escola católica que fizeram seu julgamento na intenção

nalidade, não foi maior do que a percentagem de crianças da escola pública. Por outro lado, utilizando as estórias de Piaget, as crianças da escola católica apresentaram uma porcentagem maior de intencionalidade do que as outras — dado que concorda com a pesquisa de Boehm (1962).

Uma explicação possível para essa diferença, repousa no fato de que, nas estórias de Piaget, o ato supostamente proposital era, na realidade, freqüentemente, um dano acidental resultante da desobediência aos pais. As estórias revisadas, por outro lado, comparam claramente o comportamento acidental com o comportamento intencional, mas não enfatizam a obediência.

Talvez a maior ênfase na obediência, e a educação mais autoritária nas escolas católicas, segundo Armsby (1971), sensibilizasse seus alunos a fazer julgamentos em termos de se a criança estava obedecendo sua mãe ou não. A obediência não era tão importante na escola pública, de forma que, quando estes fatores eram minimizados nas estórias revisadas, não havia diferenças. A escola católica, conseqüentemente, não estaria treinando para uma internalização mais precoce do julgamento moral subjetivo, mais do que o faria a escola pública, mesmo que oferecesse um melhor treinamento para obediência.

Em nosso estudo, talvez não possamos atribuir apenas ao nível sócio-econômico a diferença significativa entre as duas amostras, uma vez que, tanto o estudo de Armsby (1971), com populações de mesma renda, mas treinamento religioso diferente, quanto o estudo de Boehm (1962), com populações de diferentes níveis sócio-econômicos, e em escolas religiosas e públicas, encontraram diferenças nas suas amostras.

Em nosso estudo, utilizamos um grupo de crianças provenientes de uma escola religiosa não católica e de alta renda e outro

grupo de escolas públicas de baixa renda. É possível que, além do fator sócio-econômico, a educação oferecida na primeira escola influencie as crianças a viverem de acordo com altos padrões de crença na moral e na conduta, talvez num sentido mais enfático sobre a obediência a autoridade, como coloca Armsby (1971). Assim, não apenas o tipo de educação mais voltada a uma moral da intenção como se poderia esperar no grupo de alta renda, mas também, uma educação baseada em princípios éticos mais refinados, poderia acelerar o processo de moralidade subjetiva no nível sócio-econômico alto.

Cabe aqui comentar a observação feita por Armsby (1971) e cuja preocupação compartilhamos em nosso trabalho, de que os pares de estória lidando com os desajeitamentos, elaboradas por Piaget e seus colaboradores (1932), não diferenciavam claramente o comportamento acidental do proposital. Com efeito, em nossa amostra, este aspecto foi agudamente percebido por algumas crianças. Temos aqui, alguns exemplos desses casos:

Estória I

- a) Um menino que se chama João está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas, atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. João não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja e, bumba! as quinze xícaras se quebram.
- b) Era uma vez um menino chamado Henrique. Um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu na cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pôde alcançá-los para comer. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou.

Mar(10;1)

E — Tu te lembras das estórias que contei?

Mar. — Sim. O João estava em seu quarto e seu pai chamou pa
ra jantar. Quando ele foi abrir a porta da cozinha,
bateu com a porta numa bandeja com quinze xícaras e,
bumba! caiu tudo no chão e quebrou as quinze xícaras.

E — E o Henrique?

Mar. — O Henrique, a mãe dele saiu e ele resolveu comer do-
ce. Mas como ele não alcançou no armário, bateu com
a mão numa xícara e ela caiu e quebrou. Eu acho que
ele queria comer um quindim.

E — Será que nós temos aí um menino mais culpado do que o
outro ou os dois tiveram igual de culpa?

Mar. — Nenhum teve culpa, porque foi sem querer. Só que um
quebrou quinze e o outro quebrou uma xícara.

E — Mas será que não temos aí um menino mais arteiro do que
o outro?

Mar. — Os dois fizeram arte igual, porque dá no mesmo que-
brar quinze xícaras sem querer e quebrar uma.

E — Se tu fosses o pai ou a mãe do João e do Henrique, tu
achas que algum deles merecia ser castigado?

Mar. — O Henrique porque a mãe não deu ordem. Ele teve azar.
Ele foi mais arteiro.

E — Mas ele só quebrou uma xícara.

Mar. — Mas ele merecia mais castigo: ficar trancado no quar
to. O João não ganhava castigo, mesmo que quebrou mais,
porque não teve culpa.

Mau (10;2)

E — Tu te lembras das estórias? O que aconteceu ao João?

Mau. — O João estava em seu quarto brincando quando o pai
chamou para jantar. Ele veio para a cozinha e empur-

rou a porta e caiu a cadeira com quinze xícaras.

E — Ele sabia que tinha quinze xícaras atrás da porta?

Mau. — Não.

E — O que aconteceu com as xícaras?

Mau. — Elas caíram e quebraram.

E — E o que aconteceu com o Henrique?

Mau. — A mãe dele tinha saído e ele quiz comer doce. O doce estava muito alto e ele bateu num copo e o copo caiu e quebrou.

E — Será que nós temos aí um menino mais culpado do que o outro ou os dois tiveram igual de culpa?

Mau. — Os dois não tiveram culpa, porque foi tudo um descuido. Acho que o João vinha correndo e o Henrique estava com vontade e sua altura não era proporcional ao armário.

E — Mas será que um menino não tem um pouco mais de culpa?

Mau. — O João, porque ele podia ter espiado se havia alguma coisa atrás da porta.

E — E o Henrique tem alguma culpa?

Mau. — Tem, porque ele podia ter pedido para a mãe.

E — Então, quem fez mais arte?

Mau — O João, porque ele quebrou muitas xícaras e podia ter provocado um grande acidente.

E — Antes, tu disseste que nenhum dos dois teve culpa.

Mau. — Culpa, culpa, nenhum teve, porque foi sem querer. Mas o João fez a coisa pior, porque quebrou mais xícaras.

E — Porque ele quebrou?

Mau. — Foi sem querer. O Henrique s^õ queria comer um doce.

E — E então, quem fez mais arte?

Mau — O João, porque quebrou mais.

Estória III

a) Era uma vez uma menina chamada Maria. Ela queria fazer uma surpresa agradável à sua mãe, e cortou-lhe um vestido. Mas, como não sabia mexer na tesoura, fez um grande buraco na fazenda.

b) Uma menina chamada Margarida foi procurar a tesoura da mãe, num dia em que ela saíra. Brincou um pouco com a tesoura e, como não sabia utilizar-se bem dela, fez um pequeno buraco em seu vestido.

Edi (10;2)

E — Te lembras das estórias? Podes contá-las para mim?

Edi — A mãe da Maria saiu e a menina quis fazer uma surpresa. Foi fazer um vestido para a mãe. Mas, como não sabia mexer com a tesoura, fez um grande buraco no tecido.

E — E a Margarida?

Edi — A mãe dela saiu e ela quis brincar com a tesoura da mãe. Mas, como não sabia mexer com tesouras fez um pequeno buraco no seu vestido.

E — Será que temos aí uma menina mais culpada do que a outra ou as duas tiveram culpa igual?

Edi — As duas fizeram um corte, mas sem querer. Não importa se é um buraquinho ou um buracão.

E — O que a Maria estava fazendo para a sua mãe?

Edi — Um vestido-surpresa.

E — E como foi a estória da Margarida?

Edi — Ela quis brincar com a tesoura da mãe, num dia em que ela saiu. Não sabia brincar com a tesoura e fez um pequeno corte em seu vestido. Prá dizer a verdade mesmo, a Margarida fez mais arte, porque Maria não teve intenção de fazer nada de mal. A Margarida tinha de pensar melhor e não devia ter mexido na tesoura.

E — Se tu fosses a mãe da Maria e da Margarida, davas algum castigo para elas?

Edi — Mais para a Margarida, porque ela mexeu por curiosidade, vontade. Ela tinha que pensar mais e não mexer. A Maria não pensou, ela só quis deixar a mãe alegre, mas não deu certo. A mãe perdoaria a Maria.

Quando a relação entre julgamento moral e a idade (hipótese 3), temos que a mesma foi plenamente confirmada e na mesma proporção dos achados de Piaget — até 7-8 anos, em média, as crianças evidenciam uma moral objetiva e, a partir dos 9 anos, em média, apresentam uma moral subjetiva. Retificamos que esses resultados são válidos apenas para as avaliações sobre os desajeitamentos e não devem ser generalizados para as outras noções morais. Mesmo ao longo da obra de Piaget (1932), observamos diferenças, no mesmo indivíduo, de estória para estória, de acordo com a noção investigada.

Era uma expectativa de nosso trabalho encontrar uma seqüência no desenvolvimento moral que, embora identificando-se com as duas fases básicas do processo, não deveria concordar tão fielmente com as médias de idade encontradas por Piaget. Isso se explica pelo fato de estarmos 51 anos adiante do estudo realizado com as crianças suíças, num mundo que já superou os conflitos da Segunda Grande Guerra que, na época, ainda se articulavam. Vivemos num mundo que, em tendo enfrentado aquele grande abalo, viu nascer uma era tecnológica que

aproximou povos e culturas, trazendo as benesses da informática até as populações menos privilegiadas e que afetou toda moral familiar e a educação formal. Esperávamos encontrar respostas intencionais em faixas etárias inferiores às encontradas por Piaget.

Resultados idênticos ao de nossa pesquisa também foram encontrados por Pimm, Kurtines e Ruffy (1982) que, numa pesquisa sobre o desenvolvimento moral em crianças americanas e suíças, disseram:

"Deveras, a aguda similaridade entre os achados originais de Piaget com crianças suíças, relatados há 50 anos atrás, e os resultados obtidos com crianças americanas, usando o MDS (um subconjunto refinado e estandardizado das estórias originais de Piaget), enfatizam a robustez dos achados de Piaget.

"A similaridade entre nossos achados com crianças americanas e suíças com os achados originais de Piaget, também reforçam a integridade do desenvolvimento do pensamento moral em crianças pequenas. Nossos dados comparativos sugerem que a evolução do pensamento moral em pré-adolescentes é relativamente estável através dos diversos ambientes sócio-culturais" (1982, p.232).

Algumas críticas ao trabalho de Piaget sobre o julgamento moral têm se referido ao fenômeno da recência (Feldman e Klosson, ... 1976; Austin, Ruble e Trabasso, 1977). Segundo esses estudos, o formato das estórias, apresentadas aos pares levaria a julgamentos refletidos na memória e não no processo de decisão moral. Foi lançada a hipótese de que as diferenças em idade no uso da intenção poderiam ser devidas a um efeito de recência nos julgamentos das crianças menores, dada a ordem tradicional de apresentação das estórias, na qual, a informação intencional sempre precede a informação baseada na consequência.

Embora os achados destas pesquisas tenham sugerido que as crianças menores deixam de valorizar o dado de intenção por não lembrarem corretamente do material, não nos parece que o próprio Piaget tenha ignorado o dado da recência. Em sua obra, fica bastante claro que todo o interrogatório é realizado com base na reprodução que a própria criança faz das estórias. E o experimentador só procede ao interrogatório após verificar se a memória da criança não traiu em nenhum momento de seu relato. Por isso, também, Piaget teve o cuidado de não trabalhar com crianças abaixo de 6 anos, "devido à sua dificuldade de comparações" (1932, p.109).

Abaixo, relatamos alguns exemplos de respostas, em nossa pesquisa, onde se observa que o interrogatório é feito após o relato da própria criança:

Estória I

Luc (7;1)

E — O que aconteceu com o João?

Luc — O João estava brincando no quarto; a mãe chamou para almoçar e atrás da porta tinha 15 xícaras. Ele desceu correndo e quebrou as 15.

E — O João desceu correndo?

Luc — É... Não sei.

E — Quem sabe eu conto as estórias de novo para te lembrares melhor?

(O entrevistador conta as estórias novamente).

E agora, podes me dizer o que aconteceu com o João?

Luc — Ele estava em seu quarto e o pai dele chamou para o jantar. Quando ele foi abrir a porta da cozinha, tinha uma bandeja com quinze xícaras e quebrou tudo.

E — E ele sabia que tinha tudo aquilo de xícaras atrás da porta?

Luc — Não.

E — E o Henrique?

Luc — A mamãe tinha saído e ele ficou com vontade de pegar doce, mas bateu num copo e ele caiu e quebrou.

E — Será que nós temos aí um menino mais culpado do que o outro ou os dois tem igual de culpa?

Luc — Os dois. O Henrique ia pegar um doce e quebrou um copo. O outro quebrou mais copos... O que quebrou mais copos. Mas ele não sabia!

E — E então, achas que temos aí um menino mais arteiro do que o outro ou os dois fizeram igual de arte?

Luc — O do doce, porque ele ia comer sem a mãe estar em casa e o outro não sabia dos copos.

E — Tens certeza? Se fosses a mãe do João e do Henrique, qual iria receber mais castigo, ou os dois iriam receber castigo igual? Ou será que nenhum ia receber castigo?

Luc — O do doce ia ficar dois dias sem ver televisão. O João ia ficar só um pouquinho.

Estória II

a) Havia um menino que se chamava Júlio. Seu pai saíra. Júlio teve então a idéia de brincar com o vidro de tinta da caneta dele. Brincou um pouco com a caneta, e depois deixou cair uma pequena mancha na toalha da mesa.

b) Um menino chamado Augusto viu que a caneta de seu pai estava vazia. Um dia em que seu pai saiu, teve a idéia, para lhe prestar um favor, de encher a caneta para ele para que, quando ele voltasse, a encontrasse com tinta. Só que, ao abrir o vidro de tinta, deixou cair uma grande mancha na toalha da mesa.

Den (9;3)

E — Te lembrás das estórias que eu contei?

Den — O pai do Júlio saiu e ele foi brincar com o vidro de tinta dele, só que fez uma manchinha de tinta na toalha.

E — E o Augusto?

Den — Esse foi fazer uma surpresa para o pai que saiu. Só que, quando foi encher a caneta para o pai, deixou cair uma mancha de tinta na toalha.

E — E de que tamanho era esta mancha?

Den — Era uma manchona.

E — Será que temos aí um menino mais culpado do que o outro ou os dois tiveram igual de culpa?

Den — O Augusto é mais culpado, porque deixou a mancha maior. Ele foi tentar ajudar o pai, mas não conseguiu. O outro só fez uma mancha pequena. É só lavar.

E — Quem é o mais arteiro?

Den — É o Júlio, porque ele foi brincar com o vidro de tinta e não cuidou e fez a mancha pequena. O Júlio fez mais arte, porque ele estava desligado. Quando ele foi abrir o vidro, pingou. O Augusto tentou fazer uma surpresa para o pai. O Júlio não cuidou como ia abrir.

E — Se tu fosses o pai do Augusto e do Júlio, darias castigo para eles?

Den — Eu dava mais castigo para o Augusto, porque fez mancha grande, não dava prá consertar. Ele não soube fazer surpresa.

E — Mas tu disseste que o mais arteiro foi o Júlio.

Den — Dava o mesmo castigo! Os dois não souberam fazer direito. Se eu fosse o pai, dava castigo igual, só que

o Júlio seria um pouquinho mais castigado. O Augusto só não soube fazer surpresa.

E — Como seria o castigo?

Den — Júlio, 19 ou 20 dias sem andar de bicicleta; Augusto, 15 dias.

Estória III

Ali (7:3)

E — Te lembras das estorinhas?

Ali — A Maria queria fazer uma surpresa agradável para a mãe dela e foi fazer um vestido para ela. Só que não sabia mexer com a tesoura e fez um furo pequeno no tecido.

E — Pequeno?

Ali — Não, grande.

E — E a Margarida?

Ali — Ela foi brincar com a tesoura da mãe e não sabia mexer nela e fez um pequeno furo no vestido.

E — E onde estava a mãe da Margarida?

Ali — Na rua, não estava em casa.

E — Será que temos aí uma menina mais culpada do que a outra ou as duas têm igual de culpa?

Ali — A Maria fez mais arte, porque ela estragou o tecido. A mãe não podia mais aproveitar.

E — Tu lembras bem das estórias. Podes contá-las de novo.
(Ali conta novamente as estórias)

E — Ainda achas que a Maria é a mais culpada?

Ali — A Maria fez mais arte, porque não soube mexer na material. Quando ela tentou fazer, estragou o tecido. É como se eu tivesse um ovo em casa e quisesse fazer gemada, mas não sabia fazer gemada e estragava

o ovo.

E — Mas a Maria estava fazendo um surpresa para a mãe.

Ali — Ela estava fazendo surpresa, mas podia esperar o pai ou pedir que a mãe ensinasse a ela a surpresa.

E — Se tu fosses a mãe da Maria e da Margarida, qual das duas ganhava mais castigo?

Ali — O castigo da Maria ia ser pior do que o meu, porque o tecido, hoje,, tá caro. Ia ficar sem brincar com as amigas dois dias e trancada no quarto, sem poder falar. A Margarida não ia receber castigo, porque ela não sabia mexer na tesoura. Ela teimou, mas não teve culpa de teimar.

Finalmente, gostaríamos de discutir as implicações da interação significativa verificada entre o sexo e o nível sócio-econômico. Em nossa amostra, os meninos de nível sócio-econômico baixo apresentaram maior materialidade do que as meninas de nível sócio-econômico baixo e as meninas de nível sócio-econômico alto apresentaram maior materialidade do que os meninos do mesmo nível. Em seu estudo, Boehm e Nass (1962) não encontraram diferenças significativas relativas ao sexo, tanto em relação ao grupo total, quanto entre as classes sociais. Comentam, entretanto, que este resultado não concorda com estudos prévios nesta área, cujos relatos referem que as moças desenvolvem-se moralmente mais cedo do que os rapazes. No estudo de Whitman e Kosier (1964), relacionando julgamento moral e sexo, idade, QI e certas variáveis de experiência pessoal, a percentagem de respostas maduras, em cada grupo de idade, de 7 a 12 anos, era do grupo feminino. A proporção do efeito principal, sexo, entretanto, não foi significativa. Esses dados e os de Boehm et al. (1962), parecem concordar que, enquanto diferenças significativas a favor das moças possam ser observadas, diferenças significativas de

de sexo, no desenvolvimento da consciência moral, não ocorrem em rapazes e moças analisados em termos de status sócio-econômico.

As diferenças significativas encontradas em nosso estudo parecem ir ao encontro das formulações citadas acima, de que as moças desenvolvem-se moralmente mais rápido do que os rapazes, se considerarmos apenas o nível sócio-econômico baixo.

As hipóteses relacionadas ao locus de controle procuravam verificar as seguintes relações:

— O nível sócio-econômico está associado com a externalidade de locus de controle, sendo que crianças de nível sócio-econômico baixo são mais externas quanto ao locus de controle.

— A idade está associada com a externalidade de locus de controle, sendo que crianças mais jovens são mais externas quanto ao locus de controle.

As pesquisas relacionando o nível sócio-econômico ao locus de controle, têm constatado que grupos de nível sócio-econômico baixo são mais externos do que grupos de nível sócio-econômico alto. Estas pesquisas, na maioria das vezes, entretanto, relacionam o nível sócio-econômico a outras variáveis, como grupos étnicos e religiosos (Battle e Rotter, 1963; Graves, 1961; Rotter, Simmons e Holden, 1961 apud Rotter, 1966).

O único estudo referido na literatura que relacionou o nível sócio-econômico com uma variável independente, em crianças, foi o de Gruen e Ottinger (1969). Utilizando a escala de locus de controle de Bialer, encontraram, nas crianças de 3a. série, que a maior internalidade estava associada com a classe social média. Em ambos os grupos, ocorreram grandes diferenças entre os sujeitos, no número de escolhas internas que realizaram. Os autores comentaram que nenhum

dos dois grupos sociais alcançou altos escores em internalidade, mas que sujeitos da classe média eram relativamente mais internos do que seus parceiros de classe baixa.

Nossa expectativa, ao lançar essa hipótese, era a de que o grupo de classe social baixa, por não poder competir efetivamente por um status ou poder social, pela pouca mobilidade ou acesso material aos valores da classe média, tenderia a adotar um sistema de crenças mais externo. Na medida em que os indivíduos acumulam uma série de experiências que marcam sua inabilidade em controlar seu próprio destino, seja através da educação formal e informal que recebem, seja pela realidade que enfrentam, parece que tais experiências ensinam quão pouco poder real eles possuem.

Essa hipótese não foi confirmada em nossa pesquisa, sugerindo talvez, que o nível sócio-econômico, como única variável independente, na população infantil, não seja facilmente detectável através das medidas conhecidas de locus de controle. No experimento citado por Gruen et al. (1969), os efeitos do nível sócio-econômico foram verificados, mas de forma modesta. Também, o instrumento utilizado para essa pesquisa, a TELOC, segundo seus próprios autores, correlacionou com a idade, rendimento escolar e variáveis de personalidade, mas não foram relatados estudos comparativos da TELOC com o nível sócio-econômico.

O fator idade, entretanto, correlacionou significativamente com o locus de controle, dado este que concorda com a literatura — crianças mais jovens são mais externas do que crianças mais velhas (Crandall, Katkovsky e Crandall, 1965; Penk, 1969; Nowicki e Strickland, 1973; Milgram e Milgram, 1975; Feres, 1981).

Pela análise realizada através do teste de Duncan, entretanto, observamos que, embora o grupo de 6-7 anos fosse nitidamente

mais externo do que o grupo de 10-11 anos, não se verificarem diferenças significativas entre as outras faixas etárias, entre si (7-8 anos, 8-9 anos, 9-10 anos e 10-11 anos). Esse dado indica que as mudanças no desenvolvimento do locus de controle, baseadas no fator idade não se constituem num processo linear, nem invariante.

Com efeito, Nowicki e Strickland (1973) indicaram, para as moças, um decréscimo significativo na internalidade, na 3a. e 4a. séries, seguido por um aumento significativo em internalidade, na 6a. série. Novamente, ocorre um pequeno decréscimo em internalidade, na 7a. série, mas um significativo aumento, na 8a. série. Entre a 8a. e 12a. séries, a internalidade permanece relativamente estável. Para os rapazes, a internalidade permanece baixa, mas relativamente estável, entre a 3a. e 5a. séries. Como se observa com as moças, um aumento significativo em internalidade ocorre entre a 5a. e 6a. séries, seguido por um decréscimo em internalidade entre a 7a. e 8a. séries. Após, os rapazes demonstram um decréscimo linear em internalidade, até a 12a. série.

No experimento de Crandall et alii (1965) os dados no rendimento acadêmico indicam, para ambos os sexos, um aumento significativo entre a 3a. e 4a. séries. Para os rapazes, existe um declínio em internalidade na 5a. série, mas em geral, um quadro de internalidade relativamente estável, da 4a. a 12a. séries. Para as moças, existe também um pequeno declínio em internalidade na 5a. série, que é seguido por um aumento significativo, na 6a. série. A internalidade permanece relativamente estável para as moças entre a 6a. e 12a. séries, num nível significativamente mais alto do que para os rapazes.

Esses exemplos parecem ser suficientes para concordar com a afirmação de Phares de que existe necessidade de um tipo de pesquisa longitudinal que busque o conhecimento das reais condições e

mecanismos sobre os quais se desenvolvem as expectativas (1976).

Nos perguntaríamos, neste momento, o que vem a ser este conhecimento que permitiria utilizar o construto locus de controle como uma variável de desenvolvimento que não se reduzisse apenas ao da do quantitativo da idade cronológica.

Segundo Steitz (1981), o foco da pesquisa com o locus de controle carece de uma orientação descritiva e explicativa, na qual o construto seja conceptualizado como uma interação envolvendo indivíduos com situações. Neste enfoque, o comportamento é compreendido como um processo de interação multidirecional ou de feedback entre o indivíduo e a situação em que se encontra. O indivíduo é um agente intencional e ativo da interação, encontrando nos fatores cognitivos e motivacionais, os determinantes essenciais do comportamento. No âmbito da situação, o seu significado, para o indivíduo, é o fator determinante mais importante.

Rotter (1966) pretendeu enfatizar, com o construto locus de controle, a interação do indivíduo com seu ambiente significativo. Entretanto, identificando-se mais com outros situacionistas como Mischel (1971, apud Steitz, 1981) enfatizou os fatores ambiente-situação como a fonte principal da mudança comportamental, ao invés de ressaltar a relação pessoa-ambiente.

Segundo Steitz (1981), essa incongruência do construto locus de controle não refletir a posição basicamente interacionista de Rotter pode ser exemplificada em três áreas interrelacionadas: 1) o significado e a representação da situação psicológica; 2) a conceptualização e o tratamento do tempo (ex: idade) e 3) a natureza e utilização do interacionismo.

Quanto à primeira área, temos que a formulação básica do

potencial de comportamento e a situação psicológica, de Rotter, foram fortemente influenciadas pelo cognitivista de campo Kurt Lewin, em seu trabalho sobre nível de aspiração e o conceito de espaço vital (1954).

Rotter, assim como Lewin, utiliza a noção de "situação psicológica" para o ambiente que é significativo para o indivíduo, em contraste com a categorização objetiva da realidade física. Também, assim como Lewin, Rotter entende a situação psicológica como aquela que inclui tanto um ambiente externo (objetivo) quanto interno (subjetivo) e como determinante da direção do comportamento (Rotter, 1966).

Diferentemente de Lewin, entretanto, Rotter descreve a situação psicológica como composta de disposições servindo para despertar, no indivíduo, certas expectativas de reforço de comportamentos específicos. Vemos, assim, que em sua teoria da aprendizagem social, Rotter coloca ênfase no ambiente, que atua unidirecionalmente para despertar expectativa no indivíduo. Em suas formulações, Rotter utiliza o reforço específico a e a situação psicológica s, simplesmente como marcos que categorizam as expectativas e o valor do reforço. Em adição, as duas principais variáveis, expectativa e valor do reforço, funcionam independentemente.

Nas formulações de Lewin, estas duas variáveis apresentam uma interdependência. A situação psicológica é parte do campo psicológico do indivíduo ou de seu espaço vital. A ênfase do conceito de espaço vital é colocado na totalidade de pessoal e seu ambiente, como uma constelação de fatores interdependentes. O indivíduo é uma parte inextrincável da situação na qual ele é subjetivamente percebido. Os indivíduos não apenas percebem situações, mas ao mesmo tempo, percebem seus papéis nas situações.

Dentro do espaço vital, a pessoa e a situação psicológica

estão ativamente envolvidos em interações bidirecionais, num comércio com o mundo objetivo (não psicológico) de fatos físicos e sociais e com as percepções e ações individuais.

Como se pode ver, o sentido da situação psicológica na qual o indivíduo está inserido, em uma transação ativa com o ambiente percebido é distintamente diferente do sentido de situação psicológica dado por Rotter. Para ele, a situação psicológica implica numa interação do organismo com o ambiente, mas a natureza desta interação não fica clara. Ainda, Rotter explica que o ambiente fornece as disposições que suscitam as expectativas individuais, mas nenhuma influência bidirecional é sugerida. Será que o próprio indivíduo não constrói o seu ambiente ou é o ambiente que constrói o indivíduo? Ou será que ambos não estariam envolvidos numa relação transacional, bidirecional? Se o indivíduo está envolvido numa relação bidirecional com o ambiente, então, a percepção e a ação caminham juntas como atributos tanto para as situações como para as pessoas.

Quanto à segunda área, relacionada ao tempo, a conceptualização de Lewin também inclui aspectos qualitativos como "passado psicológico" e "futuro psicológico". Este dado sugere mudanças qualitativas referentes a idade, devidas à mudanças na estrutura topográfica. Essa concepção qualitativa associada à idade, implica em que a experiência situacional não pode ser meramente representada como o número de vezes em que ocorre tal situação ou como um simples fator aditivo. Para Rotter, as expectativas provocadas pela situação psicológica, modificam-se através do tempo, apenas numa dimensão quantitativa, de acordo com a quantidade de experiência que o indivíduo obtve naquela situação. Recapitulando o conceito de "expectativa", na teoria da aprendizagem social de Rotter, já referido na p. 25, temos:

"As expectativas em cada situação são determinadas não apenas pelas expectativas específicas naquela situação, mas também, pe-

las experiências em outras situações percebidas como similares. Um dos determinantes da importância relativa das expectativas generalizadas versus expectativas específicas desenvolvidas na mesma situação, é a quantidade de experiência na situação particular específica" (Rotter, 1975, p. 57)

O que parece necessário desenvolver, ao lado dessa noção cumulativa do efeito da experiência sobre a situação psicológica, é o significado psicológico que as mudanças situacionais exercem sobre o indivíduo, ao longo do tempo.

Steitz (1979) estudou indivíduos que diferiam não apenas na idade cronológica, mas também no status social culturalmente definido pela idade (adolescência, idade adulta, terceira idade). Ele encontrou, usando o status social da idade, que as diferenças no controle percebido eram mais distintas entre as mulheres, ao longo dos períodos de idade dados pelo status, do que entre os homens.

Mudanças individuais (qualitativas e quantitativas), ao longo do desenvolvimento, também ocorrem em vários outros domínios, como no social, cognitivo, moral etc. O quanto esses processos de mudança correlacionam com mudanças na percepção individual de controle, é um dado que precisa ser examinado.

Finalmente, na área do significado do interacionismo, vemos que a formulação de Rotter sobre o locus de controle, como variável de personalidade, ilustra sua orientação basicamente interacionista, embora a natureza da mesma permaneça obscura.

Como uma variável de personalidade, o locus de controle envolve teoricamente percepções subjetivas e situações, e lida tanto com diferenças situacionais quanto individuais. Todavia, como Rotter comentou (1975), a maior parte da pesquisa com esse construto tem se

concentrado nas diferenças individuais. A pesquisa lidando com a variação situacional tem sido, em sua maioria, restrita à imposição do experimentador sobre a situação de chance versus habilidade, sobre o sujeito. As situações têm estado sob controle e percepção do experimentador, ao invés da percepção individual. Apesar da crítica que Rotter faz do modelo de Weiner (1972) que enfatiza a variação situacional na atribuição do locus de controle, Steitz (1981) não cita essa importante contribuição da psicologia social, na sua crítica a teoria e pesquisa sobre o locus de controle. Efetivamente, quando Steitz (1981) critica a falta de uma visão da pessoa e da situação envolvidas em um diálogo contínuo, na teoria de locus de controle, propõe uma abordagem dialética que falta tanto a Rotter, quanto a Weiner e seus colaboradores. Entretanto, ao enfatizar a importância do ambiente na atribuição do locus de controle, poderia ter mencionado os estudos na linha da atribuição de causalidade.

Apesar de sua crítica, as formulações de Rotter, expressas na sua teoria de aprendizagem social, identificam-se mais a um paradigma aditivo da interação, do que a um paradigma interativo. Assim, a interação é vista dentro de um contexto estatístico, e não comportando uma abordagem dialética.

O paradigma interativo compreende a situação como um "todo" — a pessoa, numa relação dinâmica e bidirecional com o ambiente, o qual não pode ser reduzido a partes estatísticas, onde o foco é colocado no indivíduo envolvido em sistemas sensório-motores, perceptivos e ativos e de feedback com o ambiente.

Os princípios da teoria piagetiana de acomodação e assimilação inserem-se dentro do paradigma interativo, por constituírem-se no processo básico de incorporar os elementos do ambiente e de acomodar-se a eles, conferindo ao funcionamento intelectual o seu caráter

dinâmico (Flavel, 1963). Realmente, ao longo de toda a teoria piagetiana, o indivíduo é visto numa relação cíclica, bidirecional com o ambiente externo.

O que parece estar faltando desenvolver, na literatura referente ao locus de controle, é uma visão da pessoa e da situação envolvidas em um diálogo contínuo no qual, tanto a pessoa quanto a situação sejam vistas como variáveis que se influenciam. As pessoas são afetadas pelas situações e pelas pressões situacionais, mas também afetam e modificam tais situações. O que parece ser necessário é uma visão conceptual e empírica das pessoas e das situações, ativamente envolvidas num comércio de trocas e transações contínuas (Steitz, 1981).

Vemos, assim, que a idade sozinha, consiste numa explicação inadequada para os tipos de mudanças qualitativa e quantitativa que podem ocorrer durante o desenvolvimento humano. Existe a necessidade de mais pesquisas sobre a percepção de controle que estudem as seqüências de padrões relevantes de mudança.

O dado de os indivíduos serem mais internos com o crescimento cronológico deve ser apenas o começo de uma promissora linha de estudos inserindo o construto locus de controle no status de uma verdadeira teoria do desenvolvimento da personalidade.

Parece não restar dúvida de que o locus de controle, como variável de desenvolvimento constitui-se num processo ainda não bem compreendido, porém, intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento ontogênico e à cognição social.

8 - C O N C L U S Õ E S

O presente trabalho pretendeu investigar a relação entre o julgamento moral na criança e o locus de controle em diferentes sócio-econômicos. A motivação para realizar esta pesquisa, tentando aproximar abordagens da teoria da aprendizagem social, mais especificamente, a teoria do locus de controle, e abordagens da teoria genética piagetiana, referente ao desenvolvimento moral, justificou-se pelo conteúdo desenvolvido em ambas teorias e que pareciam trazer pontos de estreita intersecção.

Do ponto de vista da teoria da aprendizagem social, Rotter desenvolveu a noção de que os efeitos dos reforços sobre o comportamento variam conforme os indivíduos os percebam como dependentes de seu próprio comportamento ou como dependentes de fatores sobre os quais eles tenham pouco ou nenhum controle. Foram discutidas as influências dos antecedentes sócio-familiares sobre a formação das expectativas generalizadas de reforçamento (internalidade-externalidade de locus de controle), referindo pesquisas que salientaram a importância de práticas educativas calorosas e/ou consistentes na formação de um locus de controle interno e de uma educação punitiva e contraladora e/ou inconsistente, na formação de um locus de controle externo. Foram, também, relatadas pesquisas longitudinais que inseriram o construto locus de controle dentro de uma perspectiva de desenvolvimento — quanto mais jovens as crianças, mais externas tendem a

ser.

No campo da psicologia genética, Piaget (1932) desenvolveu um abrangente estudo sobre a evolução das noções morais na criança, onde identificou duas categorias conceptuais empregadas pelas crianças na sua avaliação dos comportamentos morais — o julgamento objetivo e o julgamento subjetivo. Segundo o autor, o desenvolvimento moral inicia com uma fase imatura e objetiva, característica dos primeiros anos de vida (7-8 anos) e baseada na avaliação dos resultados ou consequência do comportamento (realismo moral). Segue-se um período maduro e subjetivo, no qual a avaliação moral é baseada na consciência da importância do motivo ou intenção (moral subjetiva). Essa evolução ocorre, na medida em que a criança substitui as normas de autoridade advinda da relação com os adultos e que coexistem com o egocentrismo, pela reciprocidade existente na simpatia e na coordenação mútua dos pontos de vista e das ações, provenientes da interação social com as outras crianças.

A fase do realismo moral, explicada pela submissão às ordens do adulto e pelo pensamento próprio da criança, cuja exteriorização não lhe permite perceber-se interna, capaz de conter falhas e contradições, capaz de discernir o que vem de dentro e o que vem de fora, parecia trazer uma luz ao fenômeno da externalidade, constatado estatisticamente, nas crianças pequenas.

Nossa hipótese de relação entre externalidade de locus de controle e heteronomia de julgamento moral não foi confirmada e alguns aspectos foram levantados para discussão.

O significado emprestado à palavra "autoridade", nas duas teorias, pode ser entendido de maneiras distintas. No estudo de influências dos antecedentes sócio-familiares, verificamos que o locus de controle externo estava associado a uma educação autoritária, com

raízes acentuadamente hostis e punitivas. A autoridade é referida como um padrão de relacionamento neurótico. Na evolução do julgamento moral, a autoridade é vista como um fator que refreia e retarda o subjetivismo e a cooperação e que, por isso, é prejudicial ao desenvolvimento infantil. Essa autoridade não é, entretanto, necessariamente entendida como hostil ou neurótica, podendo inclusive, ser permeada de afeto.

Foi discutido, também, que mais importante do que o autoritarismo, no desenvolvimento das expectativas generalizadas de reforçamento, pode ser a inconsistência de reforço como mais fortemente relacionada a um locus de controle externo.

Quanto às outras duas hipóteses desta pesquisa relacionando o julgamento moral com o nível sócio-econômico e com a idade, foram confirmadas estatisticamente.

Quanto ao nível sócio-econômico, Piaget salientou que sua amostra era proveniente de um meio popular de crianças, dado que nos sugeriu uma comparação entre níveis sócios-econômicos baixo e alto. Os resultados indicaram que crianças de nível sócio-econômico baixo, são mais heterônomos que crianças de nível sócio-econômico alto, em relação ao julgamento moral. Reiteramos que nosso estudo concentrou-se na noção de "desajeitamentos", onde o dano material é bastante enfatizado. Foi discutida a importância do valor material dos objetos, e a possibilidade de uma maior ênfase na justiça imanente, própria de grupos sociais mais primitivos e que poderia retardar o julgamento da criança em função das intenções.

Outro aspecto discutido foi o treinamento religioso como fator de sensibilização para julgamentos baseados na intenção. Entretanto, segundo Armsby (1971), o treinamento religioso não enfatizaria o dado de intenção, propriamente dito, mas a obediência ou deso-

bediência à autoridade, presente nas estórias relativas aos desajeitamentos. Quando o fator "autoridade" foi retirado das estórias, tanto as crianças da escola religiosa, quanto as crianças da escola pública, não diferiram nos resultados de suas avaliações.)

Sugerimos, para futuras pesquisas que este aspecto da obediência versus comportamento acidental e/ou intencional seja melhor explorado, dentro da noção de desajeitamentos, bem como nas noções que tragam esse tipo de dilema para as crianças.

Quanto ao fator idade, a hipótese foi confirmada não apenas segundo a seqüência do desenvolvimento, mas também na mesma proporção dos achados de Piaget.

Foi discutido que, após 51 anos da elaboração de sua obra, o fato de encontrarmos resultados tão semelhantes, reforça a integridade do desenvolvimento do pensamento moral e enfatiza a robustez de seus achados.

Foram formuladas duas hipóteses relacionando o locus de controle ao nível sócio-econômico e a idade. Quanto ao nível sócio-econômico, foram referidos alguns estudos que relacionaram essa variável associada a diferentes etnias com o locus de controle e cujos resultados foram significativos. Em nossa pesquisa, o nível sócio-econômico foi estudado como variável independente e não foi encontrada uma relação significativa com o locus de controle. Foram levantadas questões de ordem metodológica, como a própria natureza do instrumento de medida utilizado. A TELOC, segundo seus autores, correlacionou com a idade, rendimento escolar e variáveis de personalidade, mas não foram relatados estudos comparativos deste instrumento com o nível sócio-econômico.

Quanto ao fator idade, este correlacionou significativamente

te com o locus de controle, embora não linearmente, ou seja, embora o grupo de 6-7 anos fosse nitidamente mais externo do que o grupo de 10-11 anos, as outras faixas intermediárias não diferiram significativamente entre si.

Foi discutida a necessidade de um tipo de pesquisa longitudinal que busque o conhecimento das reais condições e mecanismos sobre os quais se desenvolvem as expectativas, numa perspectiva de desenvolvimento.

Embora a hipótese básica deste trabalho não tenha sido confirmada, esperamos que este seja apenas o começo de uma série de pesquisas que estudem a relação entre o construto locus de controle e o desenvolvimento das noções morais.

Parece-nos que, como um primeiro passo, devemos explorar o construto locus de controle dentro de uma perspectiva de desenvolvimento não nos contentando apenas com a evolução nas expectativas de reforçamento constatadas pela idade. Os estudos até agora realizados com esse construto têm sido eminentemente quantitativos e muito pouca atenção tem sido dada a interação do indivíduo com o seu ambiente, do ponto de vista da qualidade do processo.

Há necessidade de um conhecimento descritivo e explicativo sobre como uma pessoa inicialmente desenvolve uma orientação de locus de controle, como esse processo se modifica qualitativa e quantitativamente ao longo do tempo, principalmente pelas diferenças e similaridades interindividuais neste processo de mudança.

Piaget sempre enfatizou a importância da interação social como condição necessária para o desenvolvimento intelectual. Na obra do Julgamento Moral, (1932), mostrou que as crianças reconciliam suas perspectivas em presença de companheiros (outras crianças), ao invés

de, na presença de adultos; o modelo adulto parece dificultar a realização da criança.

A pesquisa relacionada ao locus de controle enfatiza a importância das influências sócio-familiares sobre a formação das expectativas de controle. Mas, numa perspectiva de desenvolvimento, qual a importância do convívio social com iguais (crianças-crianças) para a cristalização ou mudança deste processo que se inicia na identificação com o modelo familiar? Em que momento do desenvolvimento, se é que isso ocorre, o convívio com outras crianças pode significar o fator determinante na formação do locus de controle, substituindo o modelo de autoridade transmitido pelos pais e pela educação formal?

Por outro lado, os instrumentos conhecidos de locus de controle parecem enfatizar as dimensões e contingências objetivas envolvidas numa situação, sem valorizar o verdadeiro significado psicológico que aquela situação traz ao indivíduo. Parece haver maior necessidade de se estudar a natureza das situações e sua influência sobre a percepção individual, haja vista que um mesmo resultado em escores na escala pode não significar necessariamente que as crianças percebam as situações da mesma maneira; o processo cognitivo subjacente pode ser bem diferente; a diversidade de sub-escalas (família, amigos, escola), pode gerar um resultado final semelhante, embora as escolhas das crianças possam variar substancialmente de acordo com sua percepção de cada área; as motivações subjacentes às respostas podem ser bastante distintas de criança para criança.

Há necessidade de se estudar as mudanças individuais não apenas correlacionando o locus de controle ao desenvolvimento das noções morais, mas procurando abranger outras áreas, como social, cognitiva e afetiva.

Talvez, assim, possamos encontrar uma intrínseca e sólida relação do desenvolvimento do locus de controle com o desenvolvimento ontogenético, estreitando cada vez mais, as fronteiras aparentemente irreconciliáveis da psicologia da aprendizagem social e da psicologia genética, contribuindo para uma melhor compreensão do ser humano.

9 — R E F E R Ê N C I A S B I B L I O G R Á F I C A S

1. ARMSBY, R. E. - A reexamination of the development of moral judgement in children. Child Development. 1971, 42, 1241-1248.
2. ARONFREED, J. - The nature, variety and social patterning of moral responses to transgression. Journal of Abnormal and Social Psychology. 1961, 63, 2, 223-240.
3. AUSTIN, V.C.; LUBLE, D.N.; TRABASSO, T. - Recall and Order effects as factors in children's moral judgements. Child Development, 1977, 48, 470-474.
4. BANDURA, A. & McDONALD, F. - Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgements. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 67, 3, 274-281.
5. BANDURA, A. - Modificação do Comportamento. Rio de Janeiro, Intermérica, 1969.
6. BANDURA, A. - Social Learning Theory, New Jersey, Practice-Hall Inc., Egelwood Cliffs, 1977.
7. BATTRO, A.M. - O Pensamento de Jean Piaget. Rio de Janeiro, Forense, 1969.
8. BATTLE, E. & ROTTER, J.B. - Childrens's feeling of personal control as related to social class and ethnic groups. Journal of Personality, 1963, 31, 482-490.
9. BIAGGIO, A.M.B. - Psicologia do Desenvolvimento. Rio de Janeiro, Vozes, 1981, 6a. ed.
10. BIAGGIO, A.M.B. & GUAZELLI, E. - Relações entre Maturidade de Julgamento Moral e Internalidade de Locus de Controle. Manuscrito

11. BIALER, I. - Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. Journal of Personality. 1961, 29, 303-320.
12. BOEHM, L. - The development of conscience: a comparison of american children of different mental and socioeconomic levels. Child Development, 1962, 33, 575-590.
13. BOEHM, L. & NASS, M.L. - Social class differences in conscience development. Child Development, 1962, 33, 565-574.
14. BRECHER, M. & DENMARK, F.L. - I-E locus of control and verbal fluency. Psychological Reports. 1969, 25, 707-710
15. BRETT, G.S. - História de la Psicologia. Buenos Aires, Paidós, 1972
16. CRANDALL, V.C.; KATKOVSKY, W. & CRANDALL, V.J. - Children's beliefs in their own control of reinforcement in intelectual academic situations. Child Development, 1965, 36, 91-109.
17. DAVIS, W.L. & PHARES, E.J. - Internal-External control as a determinant of information-seeking in a social influence situation. Journal of Personality, 1967, 35, 547-561.
18. DELA COLETA, J.A. - Atribuição de Causalidade - Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1982.
19. DE PAULA, D. & FOLEY, J. - Moral Development - Current Trends and Research. John Wiley & Sons, 1975.
20. EPSTEIN, R. & KOMORITA, S.S. - Self-esteem, success-failure and locus of control in negro children.
21. FELDMAN, N.S.; KLOSSON, E.C.; PARSONS, J; RHOLES, W.S. & RUBLE, D.N. - Order of information presentation in children's moral judgements. Child Development, 1976, 47, 556-559.

22. FERES, N.A.L.- Locus de Controle e Comparação Social. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Sociais, Fundação Getúlio Vargas, 1981.
23. FLAVELL, J.H. - The Developmental Psychology of Jean Piaget. New York, D. Van Nostrand Company, 1963.
24. FRAISSE, P. & PIAGET, J.-Tratado de Psicologia Experimental. São Paulo, Forense, 1963, Vo. 1.
25. GETTER, H. - A personality determinant of verbal conditioning. Journal of Personality, 1966, 34, 397-405.
26. GORE, P.M. & ROTTER, J.B. - A personality correlate of social action. Journal of Personality, 1963, 31, 58-64.
27. GRUEN, G.E. & OTTINGER, D.R. - Skill and chance orientations as determiners of problem-solving behavior in lower and middle-class children. Psychological Reports, 1969, 24, 207-214.
28. HILL, W.F. - Learning. - A Survey of Psychological Interpretations. Mathuen & Co. Ltd., 1975.
29. HOGAN, R. - Dimension of Moral Judgement. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1970, 35, 205-212.
30. HSIEH, T.T., SHYBUT, J. & LOTSOF, E.J. - Internal versus external control and ethnic group membership. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1969, 33, 122-124.
31. HUTCHINSON, B. - Mobilidade e Trabalho - Um estudo na cidade de São Paulo. INEP, 1960.
32. KATKOVSKY, W.; CRANDALL, V.C. & GOOD, S. - Parental antecedents of children's beliefs in internal-external control of reinforcements in intellectual achievement situations. Child Development, 1967, 38, 765-776.

33. LEFCOURT, H.M. - Internal versus external control of reinforcement - Psychological Bulletin. 1966, 65, 105-120.
34. LEVENSON, H. - Perceived parental antecedents of internal, powerful others and chance locus of control orientations. Developmental Psychology, 1973, 9, 268-274.
35. LLERA, J.B. - Realismo moral. Psicologia General y Aplicada. 37 (2), 1982, 229-238.
36. LEWIN, K. Behavior and development as a function of the total situation. In: L. Charnichael (ed). Manual of Child Psychology. New York, Wiley.
37. LOMÔNACO, J.F. B. - Valores Profissionais de Crianças e Adolescentes. Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia na Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP, 1970.
38. Mac DONALD, A.P., Jr. - More on the protestant ethnic. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1972, 39, 116-122.
39. Mac DONALD, A.P., Jr. - Internal-external locus of control: parental antecedents. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 37, 141-147.
40. Mc KEACHIE, W.J. - Psychology in America's Bicentennial Year. American Psychologist. 31(12), 1976, 819-833.
41. MARKS, E. - Sex, birth, order and beliefs about personal powers. Developmental Psychology, 1972, Vol.6, 1, 184.
42. MILDARSKY, E. - Aiding under stress: The effects of competence, dependency, visibility and fatalism. Journal of Personality. 1971, 39, 132-149.

43. MILGRAM, A. & MILGRAM, H.M. - Dimensions of locus of control in children. Pshychological Reports, 1975, 37, 532-538.
44. MISCHEL, W., ZEISS, R. & ZEISS, A. - Internal-external control and persistence: Validation and implication for Preschool Internal-External Scale: Journal of Personality and Social Psychology. 1974, 29, 265-278.
45. MISCHELS, W. - On the interface of cognition and a personality beyond the person-situation debate. American Psychologist. 34 1979, 9, p. 740.
46. NOWICKI, S. & STRICKLAND, B.R. - A locus of control scale for children. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1973, 40, 148-154.
47. PENK, W.E. - Age changes and correlates of internal-external locus of control scale. Psychological Reports. 1969, 25, 856.
48. PHARES, E.J. & WILSON, K.G. - Responsibility attribution: Role of outcome severity, situational ambiguity, and internal-external control. Journal of Personality, 1972, 40, 392-406 (b).
49. PHARES, E.J. - Locus of Control in Personality. New Jersey, General Learning Press, 1976.
50. PIAGET, J. - PIAGET, J. - Psicologia y Epistemologia Genética. Buenos Aires, Emecé, 1972.
51. PIAGET, J. - O Julgamento Moral na Criança. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
52. PIMM, J.; KURTINES, W.; RUFFI, M. - Moral development in contemporary american and swiss children. Archives de Psychologie, 1982, 50, 225-235.

53. REST, J.; TURTEL, D. & KOHLBERG, L. - Relations between level of moral judgement and moral judgements of others. Journal of Personality. 1969, 37, 228-252.
54. RITCHIE, E. & PHARES, E.J. - Attitude change as a function of internal-external control and communicator status, Journal of Personality, 1969, 37, 429-443.
55. ROBINSON, J.P. & FHAZER, P.R. - Measure of Social Psychological Attitudes. Survey Research Center. Institute for Social Research. Revise Ed., 1973.
56. ROTSCCHILD, D.A. & HOROWITZ, I.A. - Effect of instructions and control of reinforcement o a conditioned finger-withdrawal response. Psychological Reports, 1970, 20, 395-400.
57. ROTTER, J.B. & MULRY, R.G. - Internal versus external control of reinforcement and decision time. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 598-604.
58. ROTTER, J.B., SEEMAN, M. & LIVERANT, S. - The growth and extinction of expectancies in chance controlled and decision time. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 598-604.
59. ROTTER, J.B. - Some problems and misconceptions related to the concept of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1975, 43, 1, 56-67.
60. ROTTER, J.B. - Generalized Expectancies for internal-external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966, 80 (Whole number).

61. SEEMAN, M. & EVANS, J.W. - Alienation and learning in a hospital setting. American Sociological Review, 1962, 27, 772-783.
62. STEITZ, J.A. - An interaction-transaction perspective on the perception of control within select life situations. Human Development, 22, 390-405.
63. STEITZ, J.A. - Locus of Control as a Life-Span Developmental Process: Revision of the Construct. Paper presented at the sixth biennial meeting of the International Society for the study of behavioral development, Toronto, Canadá, August 17 to 21, 1981.
64. STENDLER, F. & LAVATELLI, C. - Reading in Child Behavior and Development. New York, Harcourt Jovanovich, 1972.
65. STEPHENS, M.W & DELYS, P. - A locus of control measure for pre-school children. Developmental Psychology, 1973, 9, 55-65.
66. THOMAS, L.E. - The I-E Scale, ideological bias and political participation. Journal of Personality, 1970, 38, 273-280.
67. TOLOR, A. & JOLOWIEC, J.E. - Body boundary, parental attitudes, and internal-external expectancy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1968, 32, 206-209.
68. ZIGLER, E. & SEITZ, V. - Changing trends in socialization theory and research. Manuscrito da Universidade de Yale, Austin, Texas, 1979.
69. WHITEMAN, P.H. - Development of children's moralistic judgements: age, sex, IQ and certains personal-experimental variables. Child Development 1964, 35, 843-850.

70. WILLIAMS, J.G. & STACK, J.J. - Internal-external control as a situational variable in determining information seeking by negro students. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1972, 39, 187-193.
71. WINER, B.J. - Statistical Principles in Experimental Design. New York, McGraw Hill, 1962.
72. WOODWARD, W.R. - The "discovery" of social behaviorism and social learning theory. American Psychologist, 1982, 37, 4 396-410.

10 - A N E X O I

Q U E S T I O N Á R I O

IDADE _____ SEXO _____ SÉRIE _____

NOME _____

Nº DE IRMÃOS _____ Nº DE IRMÃS _____

Estamos interessados em saber o que gente de sua idade pensa e sente sobre uma porção de coisas. Este questionário não é uma prova e não existem respostas certas ou erradas. Queremos é que cada um de vocês responda com sinceridade, de modo que possamos ter uma idéia verdadeira sobre o que pensam as crianças de sua idade. Todas as respostas vão ficar em segredo e não serão mostradas na escola nem para os pais, nem para qualquer outra pessoa.

Neste questionário aparece uma lista de frases. Cada frase descreve um acontecimento. Pode ser que alguma frase descreva uma coisa que nunca aconteceu com você pessoalmente. Neste caso, imagine como você se sentiria e o que faria nesta situação.

Depois de cada frase, aparecem duas razões possíveis para explicar o que aconteceu com a pessoa. Como já dissemos, não há respostas certas ou erradas. Algumas pessoas escolherão a razão A, outras, a razão B. A resposta de uma pessoa depende de suas próprias experiências e sentimentos em relação à situação descrita na frase, ou seja, a resposta vai depender do que você acha.

Algumas vezes você vai pensar que tanto A quanto B são razões possíveis. Neste caso, você deve resolver se A e B são razões igualmente boas, ou se uma é melhor que a outra.

Aqui está um exemplo de uma questão e como respondê-la:

1) Quando você perde um jogo é porque:

A - Você não jogou bem.

B - Você não teve sorte.

Apenas A

A mais do

A e B

B mais do Apenas B

que B

igualmente

que A

Se você acha que perdeu o jogo porque não jogou bem, marque um X onde está escrito "Apenas A".

Se você acha que perdeu o jogo porque não teve sorte, marque um X onde está escrito "Apenas B".

Se você acha que perdeu o jogo porque não jogou bem, mas também porque não estava com sorte, marque um X onde está escrito "A e B igualmente".

Se você acha que perdeu o jogo porque não jogou bem e não teve sorte, mas o modo como você jogou foi mais importante do que a falta de sorte, marque um X onde está escrito "A mais do que B".

Se você acha que perdeu o jogo porque não jogou bem e não teve sorte, mas que a falta de sorte foi mais importante do que o modo como você jogou, marque um X onde está escrito "B mais do que A".

Quando eu disser que você pode começar, vire a página e comece. Responda em ordem e, por favor, cuidado para não pular qualquer questão. Não é preciso correr. Você tem mais ou menos 15 minutos e este tempo dá para fazer tudo.

9) Suponha que você muda para outro bairro e não é bem sucedido em fazer novos amigos de sua idade. Isto acontece porque:

A - Você não teve sorte, pois eles não deixam ninguém entrar para o grupo.

B - Você não se esforçou bastante para fazer novos amigos.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

10) Se você não passa de ano é porque:

A - Seu trabalho na escola não foi bastante bom.

B - O professor tem alguma coisa contra você.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

11) Quando você briga com seu irmão ou irmã é porque:

A - Geralmente, a culpa é deles.

B - Geralmente, a culpa é sua.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

12) Quando seu irmão ou irmã não concordam em brincar do que você quer, é porque:

A - Eles nunca querem brincar da mesma coisa que você

B - Você não aceita brincar daquilo que eles querem.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

21) Quando você se sai muito bem em uma prova na escola, isso acontece porque:

A - Você teve sorte.

B - Você estudou muito para a prova.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

22) Quando você discute com outras crianças é porque:

A - Você não aceita as opiniões delas.

B - As outras crianças geralmente não aceitam as suas opiniões.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

23) Imagine que seu professor não tenha uma boa opinião a seu respeito. Isto é porque:

A - Você não se saiu bem na escola no ano passado.

B - Ele não gosta de você.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

24) Se seu irmão ou irmã concordaram em dar alguma coisa deles a você é porque:

A - Ele ou ela não estão precisando daquela coisa.

B - Você soube pedir.

() () () () ()

Apenas A A mais do A e B B mais do Apenas B
que B igualmente que A

10 - A N E X O II