

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A INGRATIDÃO: O JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS DE 5 A 12 ANOS

Aline Zimmermann Mileski

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS, 2010

A INGRATIDÃO: O JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS DE 5 A 12 ANOS

Aline Zimmermann Mileski

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia
Sob Orientação da
Profa. Dra. Lia Beatriz de Lucca Freitas

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Maio, 2010.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Lia Beatriz de Lucca Freitas, pela dedicação e paciência ao me conduzir no complexo mundo do desenvolvimento moral.

Às minhas colegas Maria Adélia Pieta, Letícia Dellazzana e Paula Grazziotin Silveira pelo incentivo e auxílio em várias etapas deste trabalho.

Às estudantes Dafni de Melo, Fernanda Silveira Barbosa, Renata Palmerim e a hoje psicóloga Tatiana Buchabqui Hoefelmann, pela grande ajuda no momento da coleta dos dados para este estudo.

Ao apoio financeiro deste Programa de Pós-Graduação, do CNPq – Processo 401900/2007-0 e do Programa PIBIC/CNPq – UFRGS.

Às escolas e professores que viabilizaram esta pesquisa.

Meu agradecimento especial a todas as crianças que escutaram atentamente nossas histórias e principalmente a uma menina chamada Luana que foi incansável em as ouvir – minha filha.

SUMÁRIO

	Página
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO.....	9
1.1. Desenvolvimento moral.....	12
1.2. O desenvolvimento moral segundo a abordagem construtivista.....	14
1.3. Desenvolvimento da gratidão.....	18
1.4. A ingratidão na infância	21
1.5. Justificativas e objetivos do estudo.....	24
CAPÍTULO II	
MÉTODO.....	25
2.1. Participantes.....	25
2.2. Instrumentos.....	25
2.3. Delineamento e procedimentos gerais.....	27
2.4. Procedimentos de análise dos dados.....	27
2.5. Considerações éticas.....	28
CAPÍTULO III	
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	30
3.1. Juízo sobre a ação do personagem ingrato.....	30
3.2. Juízo sobre o personagem ingrato.....	37
3.3. Sentimentos dos personagens ingrato e benfeitor.....	40
3.4. Síntese dos resultados e discussão.....	42
CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45

REFERÊNCIAS.....	47
ANEXOS.....	52
Anexo A. Autorização da direção da escola.....	52
Anexo B. Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis legais.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Descrição dos participantes da amostra.....	25
Tabela 2.	Frequência das categorias aprovação e reprovação, das histórias 1 e 2 nos três grupos etários.....	31
Tabela 3.	Frequência das justificativas para a aprovação ou reprovação da ação do personagem ingrato da história 1 e 2 nos três grupos etários.....	35
Tabela 4.	Frequência da avaliação do personagem ingrato nos três grupos etários.	38
Tabela 5.	Frequência dos sentimentos do ingrato nos três grupos etários.....	41

LISTA DE FIGURAS

- Figuras 1. Frequência dos tipos de justificativa mais evoluídos das crianças que reprovaram a ação do personagem ingrato da história 1..... 36
- Figuras 2. Frequência dos tipos de justificativa mais evoluídos das crianças que reprovaram a ação do personagem ingrato da história 2..... 37

RESUMO

Este estudo investigou o juízo moral de crianças sobre o(a) ingrato(a), isto é, aquele(a) que não retribui a um benfeitor prévio. Os participantes foram 77 crianças, de ambos os sexos, distribuídas em três grupos etários (5-6, 8-9 e 11-12 anos). Utilizaram-se duas histórias sobre situações hipotéticas. Após cada história, realizou-se uma entrevista clínica com a criança. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e examinou-se a variação na frequência dos tipos de resposta nos três grupos etários. A maioria das crianças reprovou a ação do ingrato. Os resultados indicam diferenças significativas entre os grupos etários quanto à forma como as crianças justificam seus juízos. Encontraram-se ainda diferenças entre como as crianças julgam a ação do personagem ingrato e o próprio personagem, as quais, talvez, estejam relacionadas ao tipo de sentimento (positivo ou negativo) atribuído ao ingrato.

Palavras-chave: Ingratidão, desenvolvimento moral; crianças

ABSTRACT

This study investigates the moral judgement of children about those who are ungrateful, i.e., those who do not return a favor to a previous benefactor. The participants were 77 children, from both sexes, distributed across three age groups (5-6, 8-9, and 11-12 years). The study used two vignettes about hypothetical situations. Following each vignette, a clinical interview was conducted with each child. The data were content analyzed and we examined variation in the frequency of types of response in our three age groups. A majority of the children disapproved of the ingrate's action. The results revealed significant differences among the age groups in terms of the children's justifications of their judgments. We also found differences in how the children judged both the ungrateful person's action and the person him- or herself, which maybe are related to the type of feeling (positive or negative) attributed to the ungrateful individual.

Keywords: Ingratitude; moral development; children

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo intitulado “O sentimento de gratidão e suas relações com a moralidade: uma abordagem psicogenética”, proposto pela orientadora desta dissertação. Esse projeto é composto por dois estudos: o primeiro visa investigar o desenvolvimento da gratidão na infância e o segundo tem por objetivo examinar relações entre gratidão e moralidade. Nesta dissertação, propõe-se uma forma de analisar e interpretar dados desse segundo estudo.

Neste trabalho, investigou-se o juízo de crianças de 5 a 12 anos sobre situações de ingratidão, com o objetivo de compreender um pouco mais sobre a gratidão e suas relações com a moralidade. Sahlins (in Villela, 2001) diz que a gratidão procede de uma graça ou livre dom e que aquele que recebe um benefício por simples bondade de outra pessoa deve fazer com que aquele que deu não se arrependa de sua benesse. O arrependimento acontece quando não há retribuição ou agradecimento, ou seja, quando o beneficiário demonstra-se ingrato. Durante séculos, diversos pensadores enaltecem os méritos da gratidão e condenaram a ingratidão como uma deficiência humana (Shelton, 2004).

Além de fomentar relações sociais, a gratidão parece contribuir para o bem-estar e para a qualidade de vida das pessoas (Emmons & Crumpler, 2000; Emmons & McCullough, 2003; McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001; Paludo & Koller, 2006; Wood, Joseph, & Linley, 2007a). Alguns estudos sugerem que pessoas que sentem mais gratidão têm níveis mais elevados de felicidade e menores níveis de depressão e *stress* (McCullough, Tsang, & Emmons, 2004; Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003). Emmons e Shelton (2002) afirmam, inclusive, que pesquisas realizadas com adultos indicam que as pessoas que frequentemente sentem e expressam gratidão aparentam gostar mais de seus trabalhos, são mais otimistas, têm mais energia e estão mais dispostas a ajudar ou dar suporte a outras pessoas que não experenciam este sentimento.

A gratidão parece também contribuir com a manutenção da sociedade. Simmel (in McCullough et al., 2001) referiu-se à gratidão como “a memória moral da humanidade”. Uma vez que as estruturas sociais formais são insuficientes para garantir a reciprocidade nas interações, o ser humano precisa aprender a experimentar a gratidão para lembrar a reciprocidade das obrigações. Segundo Piaget (1965/1973), para que uma sociedade se conserve, as trocas sociais devem atingir benefícios recíprocos ou o equilíbrio. Nas trocas que ocorrem no tempo, para que o equilíbrio seja durável, entram em ação normas

tendentes à conservação de valores. Assim, de acordo com essas normas, se um indivíduo (beneficiário) não reconhece ou retribui o benefício obtido em função da ação generosa de outro indivíduo (benfeitor), ele será considerado ingrato.

Para Bonnie e de Waal (2004), também seria difícil imaginar como a sociedade humana poderia funcionar sem reciprocidade. Esses autores acreditam que o papel da gratidão nas trocas recíprocas que se observam entre os animais sociais (e não apenas entre os seres humanos) seria promover sentimentos positivos em relação ao benfeitor, o que levaria o beneficiário a buscar retribuir os serviços recebidos. Desta forma, a gratidão necessitaria de algumas habilidades cognitivas sofisticadas, tais como o reconhecimento de indivíduos específicos e a capacidade de armazenar e de lembrar eventos prévios.

Baseados em evidências empíricas de que alguns desses pré-requisitos se encontram também no comportamento de primatas não-humanos, Bonnie e de Waal (2004) propuseram um modelo para explicar os processos psicológicos implicados na gratidão. Quando um indivíduo recebe um benefício, origina-se um bom sentimento, o qual é relacionado ao benfeitor. O beneficiário reconhece os custos da ação e atribui boas intenções ao benfeitor (não se sente gratidão por ações não intencionais). Em função disso, o beneficiário torna-se grato não apenas pela ação recebida, mas também ao próprio benfeitor. O beneficiário, então, sente uma dívida em relação ao benfeitor e uma obrigação de retribuir o favor. Finalmente, o beneficiário retribui o favor ao benfeitor e o ciclo continua, porque o benfeitor inicial (agora beneficiário) sente-se bem, etc. Este seria o ciclo completo da troca recíproca que conduziria ao sentimento de gratidão, o qual gera uma espiral ascendente de ajuda e apoio mútuos (McCullough et al., 2001). No entanto, segundo Bonnie e de Waal, este ciclo nem sempre está presente em uma troca mútua de favores.

O indivíduo ingrato é menos propenso a ajudar e a retribuir, tornando o benfeitor menos disposto a prestar outro favor (McCullough et al., 2001). Segundo Emmons e Shelton (2002), a ingratidão seria a incapacidade de reconhecer um benefício prestado por outra pessoa. Para Comte-Sponville (2007), a ingratidão não é incapacidade de reconhecer ou de receber um benefício, “mas incapacidade de retribuir – sob a forma de alegria, sob forma de amor – um pouco da alegria recebida ou sentida” (p. 146). Pode-se pensar que, na verdade, as duas situações podem ocorrer: o beneficiário de uma ação generosa pode não reconhecer que recebeu um benefício e/ou pode não retribuir o favor ao seu benfeitor, quando surgir uma oportunidade de fazê-lo. Conforme observou Piaget (1965/1973), a

satisfação adquirida com um benefício pode ser esquecida, caso não exista algum dispositivo que conserve os valores. A moral seria, segundo ele, justamente um dispositivo que garante a conservação de valores no tempo.

Ao longo da história, o ingrato tem sido destinatário de duras críticas e a pessoa que não reconhece ou retribui os benefícios a ela concedidos é desprezada pela sociedade. O ingrato, em geral, comporta-se frente aquele que lhe prestou o benefício com ressentimento, hostilidade ou indiferença. A ingratidão seria um tipo de insulto equivalente à rudeza e outros modos de interação pessoal destrutivos (Emmons & Shelton, 2002). Assim, na maioria das culturas, a ingratidão é considerada uma falha moral (McCullough et al., 2001) e pode enfraquecer ou até mesmo destruir vínculos entre os seres humanos.

Segundo Komter (2004), “uma teoria da gratidão deveria integrar suas dimensões psicológica, moral, social e cultural” (p. 208). Na psicologia, porém, até recentemente, havia poucos estudos empíricos sobre a gratidão, especialmente se comparados com outros sentimentos considerados importantes para a moralidade (McCullough et al., 2001). Este panorama está mudando, visto que várias pesquisas sobre este assunto têm sido publicadas nesses últimos anos (Wood, Joseph, & Linley, 2007b). No entanto, existem ainda poucos estudos empíricos sobre o desenvolvimento da gratidão (Froh, Miller, & Snyder, 2007) e a ingratidão na infância.

A realização de pesquisas sobre gratidão com crianças é de extrema relevância, visto que há uma série de questões ainda sem resposta sobre a vivência, a compreensão e a expressão da gratidão nesse período do desenvolvimento (Froh, Sefick, & Emmons, 2008; Gordon, Musher-Eizenman, Holub, & Dalrymple, 2004). Acredita-se que o estudo da gratidão na infância permite conhecer não apenas como as crianças vivenciam, concebem e expressam a gratidão, mas também como esse sentimento se constitui (Freitas, Silveira, & Pieta, 2009a). Assim como Piaget (1932/1994), em seu clássico estudo sobre o desenvolvimento moral, propôs situações de injustiça para investigar a noção de justiça na criança, pode-se pensar que pesquisas sobre a ingratidão, conduzidas a partir de uma perspectiva de desenvolvimento moral, podem fornecer dados relevantes para esclarecer as relações entre gratidão, ingratidão e moralidade.

Para buscar entender essas relações, apresenta-se uma breve revisão sobre como se compreende o desenvolvimento moral do ser humano, enfocando-se especialmente a abordagem construtivista. A seguir, examinam-se alguns estudos sobre o desenvolvimento

da gratidão durante a infância e a adolescência. Por fim, abordam-se algumas idéias sobre a ingratidão na infância.

1.1. Desenvolvimento moral

A psicologia moral estuda os processos psicológicos através dos quais o ser humano reconhece os sistemas morais (Freitas, 2007). É a ciência preocupada em descobrir quais são os processos mentais que fazem com que as pessoas legitimem, ou não, regras, valores e princípios morais (La Taille, 2006).

Três foram as abordagens teóricas mais importantes utilizadas nas investigações psicológicas sobre a moral no século XX: a psicanalítica, a comportamental e a construtivista. Conforme salientou Lourenço (1992), essas diferentes abordagens: “a) apresentam *noções* distintas de moralidade, b) utilizam diferentes *critérios* de desenvolvimento moral, c) *avaliam* de forma muito diversa esse desenvolvimento, d) associam tal desenvolvimento a *fatores* e mecanismos diferenciados, e e) propõem *estratégias* diferentes para o estimular” (p. 27). Em outras palavras, não se trata apenas de priorizar diferentes dimensões do psiquismo (afetiva, social e cognitiva), mas de concepções distintas sobre a moralidade humana (Freitas, 2007; La Taille, 2007).

Para a abordagem psicanalítica a moralidade resulta da identificação da criança com a instância parental: “durante o complexo de Édipo, a criança aprende que deve renunciar a alguns de seus desejos para, assim, ingressar no mundo da cultura. Disso resulta a introjeção das normas e dos valores morais, dando origem ao superego, instância do aparelho psíquico que, segundo Freud, mantém uma vigilância interna sobre as ações e intenções do sujeito” (Freitas, 2007, p. 563).

A perspectiva comportamental entende que o comportamento moral é aprendido através da influência direta do meio ambiente. Essa aprendizagem ocorre por imitação de modelos e através do reforço de condutas consideradas desejáveis, ou da punição dos comportamentos indesejáveis (Freitas, 2007). Sendo assim, a moralidade seria a adoção de comportamentos considerados socialmente corretos (Lourenço, 1992). Ainda segundo este último autor, a abordagem comportamental entende que a psicologia moral deve descrever as concepções e condutas morais nas pessoas e culturas, compreendê-las de acordo com o que é aprovado, permitido ou proibido e inserir tais concepções e condutas nos mecanismos de condicionamento clássico, operante e da aprendizagem social. Tanto para a psicanálise como para o comportamentalismo, a moral parece algo que vem de fora, da

sociedade, e que, uma vez internalizada, passa a ser considerada própria da pessoa (Biaggio, 2006; Freitas, 2003; La Taille, 2007).

Para a abordagem construtivista, nada está pronto ou acabado e o conhecimento não é dado como algo terminado (Becker, 1992) nem pela carga genética que o recém-nascido traz consigo nem pelo meio social no qual ele nasceu, por maior que sejam suas contribuições (Becker, 2005). Desta forma, o sujeito e o objeto são construídos e se constituem através da interação. O conhecimento constrói-se através da interação do indivíduo com o meio físico e social, “e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio” (Becker, 1992, p.8). É dentro desta perspectiva que o sujeito humano aparece como agente do processo moral (Biaggio, 2006). No construtivismo, entende-se a formação da consciência moral como uma construção, produto da interação entre o indivíduo e o seu meio e não um mero produto das influências diretas do ambiente.

É com efeito essencial que se compreenda que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou ‘razão prática’, bem como de uma consciência intelectual ou razão pura e simples, nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental, e tanto uma quanto outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão pois, para falar claro, formadoras, e não se haverão de restringir, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de qualquer forma acidentais relativamente à própria construção das realidades morais elementares. (Piaget, 1948/1984, p.65)

A criança participa ativamente de seu desenvolvimento moral, visto que é nas interações que estabelece com os outros (pais, professores, irmãos, amigos, etc) que ela constrói sentimentos, regras e valores morais (Freitas, 2003, 2007). Segundo Lourenço (1992), esta abordagem é a que mais enfatiza uma perspectiva de desenvolvimento psicológico, além de permitir a visualização de uma transformação na sociedade. Conforme ressaltou Lourenço:

Falar em desenvolvimento moral é aceitar, portanto, que há níveis de moralidade que são mais elevados do que outros. Mais elevados, exatamente em nome de determinados critérios (i.e., diferenciação, integração ou universalidade, por exemplo) que são teóricos, não empíricos. (p. 32)

Segundo La Taille (2006), a teoria piagetiana pode ser considerada construtivista justamente porque as estruturas da inteligência e o conhecimento, assim como a moralidade, são frutos de um trabalho individual e não reproduções de modelos externos.

Nesta pesquisa, busca-se contribuir para a compreensão das relações entre gratidão, ingratidão e moralidade a partir da perspectiva construtivista. A seguir, apresenta-se o desenvolvimento da moralidade dentro desta abordagem.

1.2. O desenvolvimento moral segundo a abordagem construtivista

A abordagem construtivista sobre a moralidade humana teve início com a publicação do livro ‘O juízo moral na criança’ de Jean Piaget, em 1932. Piaget relata, nesse livro, um estudo que realizou sobre as regras do jogo. Segundo Freitas (2003), Piaget estava interessado em estudar as relações entre dois sentimentos morais: os sentimentos de respeito e de dever.

No que diz respeito às relações entre o sentimento de respeito e de dever, Piaget (1932/1994) partiu da hipótese formulada por Pierre Bovet: uma ordem ou uma proibição é sentida como obrigatória quando aquele que a dá tem prestígio ou autoridade aos olhos daquele que a recebe. Em outras palavras, para que uma regra seja sentida como obrigatória, deve existir uma relação de respeito entre quem dita a norma e quem a recebe. No entanto, Piaget (1932/1994) percebeu uma limitação nessa hipótese: como a criança poderia adquirir uma consciência autônoma, se todo sentimento de obrigatoriedade emana de normas ditadas por uma autoridade? Segundo Freitas (2003), Piaget encontrou no jogo de regras um terreno propício para o estudo dessa questão. As regras do jogo, como as regras morais “...se transmitem de geração a geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas” (Piaget, 1932/1994, p. 24). Todavia, há uma diferença essencial entre elas: enquanto as normas morais são impostas pelos adultos, as regras do jogo são elaboradas apenas pelas crianças. Nesse estudo, o fato de que as regras não tinham um conteúdo moral era irrelevante. Em contrapartida, se o respeito é um sentimento que se desenvolve em função das relações que o indivíduo estabelece com os outros, interessava-lhe o tipo de relação estabelecida.

Piaget distinguiu dois tipos de relação social: ele chamou de coação social “... toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” e de cooperação “... toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se

percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio” (como citado em Freitas, 2003, p. 76). Piaget (1932/1994) encontrou na comunidade de jogadores de bolas de gude, na qual a influência do mundo adulto seria mínima, a possibilidade de estudar o sentimento de respeito em uma coletividade na qual predominariam as relações de cooperação.

Nessa pesquisa sobre as regras do jogo, Piaget (1932/1994) constatou a existência de duas morais no universo infantil: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. A partir desses resultados, Piaget também formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral seguiria as mesmas etapas da evolução da consciência da regra: anomia, heteronomia e autonomia (La Taille, 2005).

Na primeira etapa, denominada anomia, as crianças não seguem regras coletivas e têm como interesse apenas satisfazer suas necessidades motoras e simbólicas (La Taille, 2005). Observam-se em seu comportamento apenas regularidades motoras, que nada mais são que a repetição espontânea de movimentos. Essas regularidades diferenciam-se das regras porque elas não são sentidas como obrigatórias (Freitas, 2003). Apesar de ainda não existirem regras neste período do desenvolvimento, são essas regularidades motoras que servirão como base, mais tarde, para as normas racionais (Piaget, 1932/1994). Desta forma, na etapa de anomia, pode-se dizer que a criança ainda não entrou no mundo da moralidade.

A diferenciação entre sujeito e objeto (eu – outrem), a qual ocorre por volta dos 2 anos de idade, é condição necessária para as trocas interindividuais propriamente ditas (Freitas, 2002). Em outras palavras, é esta diferenciação que torna possível o aparecimento de sentimentos interindividuais, como o respeito e o dever. Para Piaget (1932/1994), assim como para Bovet, “o respeito é um sentimento que se constitui em função das trocas que a criança estabelece com o meio social” (Freitas, 2003, p. 75).

A primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento humano é o respeito unilateral, oriundo das relações coativas e assimétricas, na qual a valorização entre os indivíduos não é recíproca (Freitas, 1999). Esta forma de respeito é comum, por exemplo, nas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Nessas relações de coação é que nasce a obediência, “a primeira forma de controle normativo de que a criança é capaz” (p. 451). A obediência consiste na aceitação pela criança das ordens recebidas de adultos que são significativos para ela (Freitas, 1999).

Piaget (1932/1994) chamou de heteronomia a constituição de um primeiro tipo de controle das ações oriundo das relações de coação. Nesta etapa, as crianças entendem que

as regras são sagradas e imutáveis, mas na prática não as seguem (Freitas, 2003). Isto acontece porque a criança heterônoma ainda não assimilou o sentido da existência de regras e não as entende como necessárias para regular suas ações (La Taille, 2005). Segundo Freitas (2003), as regras são sentidas como obrigatórias pelas crianças, porque partem de indivíduos que são respeitados por ela, ou seja, indivíduos que são objeto simultaneamente de amor e de medo, e não apenas de um destes dois estados afetivos (Piaget, 1948/1984). “É uma moral de pura obediência” (Freitas, 2003, p.91) a regras que se impõem, de fora, para o indivíduo. Assim, a moral da heteronomia é aquela na qual a norma que conduz a consciência do sujeito provém do outro (Freitas, 2002). A moral heterônoma predomina na criança, pela desigualdade existente na sua relação com os mais velhos: a criança sente que deve seguir as ordens ou regras ditadas por seus pais, mas a recíproca não é verdadeira. No entanto, pode-se encontrar esse tipo de moral também no adulto (Biaggio, 2006; Piaget, 1947/1998; La Taille, 2006).

Piaget (1932/1994) chamou de realismo moral a tendência da criança, nesta fase de heteronomia, de considerar os deveres exteriores ao indivíduo, de observar as normas sem as compreender e de avaliar os atos apenas em função das regras (Freitas, 2003). Segundo esta última autora, um exemplo de realismo moral é a preferência das crianças pequenas pelas sanções expiatórias, nas quais o conteúdo da sanção não tem relação com o ato sancionado. Piaget observou que é através das relações de cooperação que a regra deixa de ser concebida como existente em si mesma e passa a depender apenas da livre vontade coletiva (Freitas, 1999). “Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (Piaget, 1932/1994, p.298-9).

A terceira etapa da evolução da consciência da regra é chamada de autonomia. Segundo Freitas (2003), “Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação” (p. 93). Ainda de acordo com essa autora, “a descoberta do sujeito de sua capacidade normativa é a condição primeira de sua autonomia moral” (p. 93). As características desta etapa são contrárias à fase da heteronomia e correspondem à concepção adulta do jogo.

As crianças jogam seguindo as regras e o respeito às regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores (La Taille, 2005). A pessoa descobre-se capaz de ser normativa, de instituir normas e, a partir deste momento, mudar uma regra deixa de ser uma transgressão (Freitas, 1999). O sujeito segue as regras não por

obediência, mas por suas próprias convicções internas. Para La Taille (2007), “é autônomo quem legitima regras, princípios e valores morais sem referência a uma fonte que o transcende, sem referência, portanto, a figuras ou instâncias de autoridade” (p. 14).

Conforme assinalou Freitas (2003), uma das maiores contribuições de Piaget (1932/1994) para o estudo da moralidade humana foi a sua idéia de “... que com a idade o respeito muda de natureza” (p. 91). Isso porque, na medida em que as trocas sociais são estabelecidas também com outras crianças (e não apenas com os adultos) e que a criança passa a ver os adultos como seus iguais (especialmente a partir da adolescência), desenvolve-se, ao lado da coação social, a cooperação.

Segundo Freitas (2003), a relação de cooperação, ao contrário da coação social, não impõe costumes e regras prontas, mas sim um método. A cooperação é necessária, porque é só através dela que a criança irá se libertar da imposição causada pelas relações de autoridade (Piaget, 1932/1994). As relações de cooperação caracterizam-se pelo respeito mútuo: “diz-se que existe respeito mútuo quando dois indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente” (Freitas, 2003, p. 77). O respeito mútuo também é composto pelos sentimentos de amor e medo, porém deste último só se mantém o medo de decair aos olhos do companheiro (Piaget, 1948/1984), bem como aos próprios olhos (La Taille, 2002).

Em seus estudos sobre a moral, Piaget (1932/1994) verificou que é no seio das relações de simpatia e de amizade entre as crianças que surge o sentimento de respeito mútuo, o qual dá origem, por sua vez, a outro tipo de sentimento de obrigatoriedade: o sentimento de dever ou de obrigação moral propriamente dita (Freitas, 2002). Assim como o respeito unilateral gera obediência, o respeito mútuo gera reciprocidade normativa, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro (Freitas, 2002). “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” (Piaget, 1932/1994, p. 155). Apesar de existir este desenvolvimento da moralidade em direção à autonomia, vários autores sugerem que se trata apenas de uma possibilidade, ou seja, que o ser humano pode ser autônomo, mas que nem todos chegam a sê-lo, de fato (Biaggio, 2006; Freitas, 2003; La Taille, 2006; Lourenço, 1992).

Os resultados encontrados por Piaget (1932/1994) em sua pesquisa sobre a justiça também indicam uma evolução ao longo do desenvolvimento. A constituição da noção de justiça pela criança é um dos primeiros “sintomas” da autonomia moral: enquanto para a

criança pequena tudo o que é determinado por um adulto é justo, para as maiores, o justo é definido pelo princípio de igualdade (Freitas, 2003). Para Piaget, este desenvolvimento só é possível através de um desenvolvimento psicológico de várias experiências de vida e de uma aprendizagem formal, e estes fatores precisam ser organizados através da equilibrção (La Taille, 2006). Segundo o mesmo autor, Piaget chamou de equilibrção um processo psicológico inerente a todos os indivíduos, uma capacidade de auto-organização.

Piaget não estudou empiricamente outros sentimentos morais: as suas pesquisas versaram apenas sobre os sentimentos de respeito e de dever. No entanto, ao propor um modelo para explicar as trocas sociais de valores, ele abordou o tema da gratidão e da ingratidão. Para Piaget (1965/1973), assim como para Bonnie e de Waal (2004), na gratidão, o beneficiário valoriza não apenas a ação do benfeitor, mas o próprio benfeitor. É dessa valorização positiva do próprio benfeitor que decorre o sentimento de uma dívida simbólica do beneficiário e uma obrigação de retribuir-lhe o favor.

Quando o beneficiário não reconhece satisfatoriamente sua dívida com benfeitor ou não lhe retribui o favor, quando surge uma oportunidade, ele é considerado ingrato. Piaget (1965/1973) faz alusão ainda à forma como o grupo social reage à ingratidão: “Ora, a observação mostra precisamente que lá onde os valores se destroem, há uma reação interindividual tendendo a obrigar a conservação dos valores ou a reprovar a destruição” (p. 140). Em outro texto, Piaget (1954/2005) levanta a hipótese de que haveria um desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância, a partir da aquisição da função simbólica pela criança. A seguir, apresentam-se resultados de estudos que indicam a existência deste desenvolvimento.

1.3. Desenvolvimento da gratidão

Embora algumas pesquisas indiquem que as crianças são capazes de expressar e de entender o sentimento de gratidão, ainda não foi definido em que idade isso ocorre. Baumgarten-Tramer (1938) desenvolveu um dos primeiros estudos empíricos sobre a gratidão, no qual encontrou diferentes maneiras através das quais crianças e adolescentes expressavam a gratidão. Essa autora classificou as diferentes formas de crianças e adolescentes expressarem a gratidão em quatro categorias: verbal, concreta, conectiva e finalística. A gratidão verbal é do tipo “obrigado” e pode estar reproduzindo algo que foi apreendido pela criança, sem significar um sentimento de gratidão. A gratidão concreta é quando a criança oferece algo em troca de um favor ou benefício recebido, com a

característica de que se trata de algo que tem valor para a criança e não necessariamente para o seu benfeitor. Baumgarten-Trammer chamou de conectiva a gratidão que busca estabelecer uma relação espiritual com o benfeitor. Nesta forma de expressar gratidão, o indivíduo oferece como retribuição algo que seja de valor para o benfeitor ou pode haver a manifestação de sentimentos, tais como honrar e admirar o benfeitor. Por último, a gratidão finalística, a qual ocorre quando a criança retribui um favor tanto com uma ação que auxilia o objetivo como com uma ação que promove o seu desenvolvimento pessoal. Por exemplo, se alguém ajuda-lhe a conseguir um emprego, o indivíduo expressa sua gratidão sendo uma pessoa honesta e dedicada a seu trabalho. A gratidão verbal ocorreu em todas as idades. No entanto, enquanto a gratidão concreta predominou entre as crianças de 8 anos, a gratidão conectiva só apareceu de forma significativa entre as crianças acima de 11 anos. A gratidão finalística apareceu apenas entre adolescentes.

Inspirada por algumas idéias de Baumgarten-Tramer (1938), Pieta (2009) realizou um estudo sobre a expressão da gratidão com crianças e adolescentes de Porto Alegre. Os resultados de Pieta são muito parecidos com os Baumgarten-Tramer, mesmo 70 anos depois, e também indicam que a gratidão se desenvolve ao longo da infância e da adolescência. Sabe-se que existe uma diferença entre a expressão da gratidão e a compreensão integral deste sentimento pelas crianças: as crianças utilizam formas convencionais de expressar gratidão mesmo antes de compreendê-la. A gratidão verbal, segundo Baumgarten-Tramer, é um exemplo disto.

No que diz respeito à compreensão do sentimento de gratidão pelas crianças, ainda não existe consenso entre os pesquisadores. Alguns autores acreditam que essa compreensão não ocorreria antes dos 7 anos de idade (por exemplo, Harris, Olthof, Meerum Terwogt, & Hardman, 1987). Outros, porém, sugerem que desde os 4 anos as crianças têm alguma idéia sobre gratidão (Russell & Paris, 1994).

Em um estudo sobre a gratidão realizado com crianças de 6, 9 e 12 anos, La Taille (1998) constatou que existe uma maior compreensão da palavra gratidão, conforme as crianças ficam mais velhas. Ao mesmo tempo em que esta palavra se torna mais conhecida, as crianças passam também a valorizar a pessoa grata. Outro dado interessante desse estudo é que aos 6 anos as crianças consideraram necessário retribuir um favor recebido e, com o passar dos anos, essa opinião mudou. Conforme observou La Taille (1998), pode-se pensar que “com o desenvolvimento, as crianças percebem que a gratidão é algo mais profundo que a mera retribuição” (p. 155). Esses resultados estão de acordo com o que

pensam Algoe, Haidt e Gable (2008): a gratidão é mais do que retribuir um benefício recebido; ela pode construir relações. Os resultados da pesquisa de Froh et al. (2008) indicam que a compreensão das crianças sobre a gratidão é um processo construído ao longo de vários anos, o que Baumgarten-Tramer (1938) já tinha constatado a respeito da expressão do sentimento de gratidão.

Emmons e Shelton (2002) sugerem que as crianças só começam a desenvolver um sentimento de gratidão na metade da infância, mas não definem em que idade. Weiner e Graham (1988) afirmam que antes dos 7 anos de idade, as crianças não levam em conta a intenção e os motivos do benfeitor quando elas recebem um favor.

Freitas, Silveira e Pieta (2009a, 2009b) realizaram um estudo sobre o desenvolvimento do sentimento de gratidão com crianças entre 5 e 12 anos. Nessa pesquisa, as autoras contaram histórias, inspiradas em situações cotidianas de vida das crianças, nas quais uma personagem (benfeitor) prestou algum tipo de ajuda à outra (beneficiário). A maioria das crianças atribuiu sentimentos positivos ao beneficiário. Os resultados indicaram ainda uma diferença, ao longo da infância, entre os tipos de sentimento positivo atribuídos ao beneficiário: todas as crianças de 5 e 6 anos referiram-se a sentimentos intraindividuais (o beneficiário se sentiu feliz, alegre, bem, etc.), enquanto a partir dos 7 anos os participantes referiram também sentimentos interindividuais (ajudado, apoiado, agradecido, grato). Outro dado interessante foi a constatação de diferenças significativas entre os grupos etários quanto ao tipo de relação estabelecida entre a satisfação experienciada pelo beneficiário e o benfeitor. Em mais de 80% das respostas das crianças pré-escolares não se constatou nenhuma relação entre o sentimento positivo do beneficiário nem com a ação benevolente nem com o benfeitor. Esse tipo de resposta decresceu progressivamente com a idade: as crianças de 7 e 8 anos e, especialmente, as de 11 e 12 anos tenderam a relacionar o sentimento positivo do beneficiário seja à ação benevolente seja ao próprio benfeitor.

Esses dados indicam que existe um desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância, confirmando a hipótese já levantada por Piaget (1954/2005), e sugerem que seria importante estudar como as crianças julgam a ingratidão em diferentes faixas etárias. A seguir, apresentam-se algumas idéias sobre a ingratidão e os diferentes tipos de relação social.

1.4. A ingratidão na infância

A ingratidão ou, pelo menos, episódios interpretados como tais parecem ser comuns na infância (Bergler, 1945; François, 1953; Freud, 1953). A criança pequena não sente gratidão com a alimentação, com o carinho, com a atenção e com os presentes que recebe, apesar de que, em determinados momentos, possa utilizar formas que se usam para expressá-la, as quais são aprendidas no convívio social. Desta forma, a criança precisa aprender a ser grata, já que ela não nasce sabendo. Emmons e Shelton (2002) afirmam que “a gratidão não emerge espontaneamente nos recém-nascidos” (p. 468).

Segundo Bergler (1945), são os pais que ensinam o sentimento de gratidão para as crianças tornando-o um ditame moral. François (1953), pelo contrário, acredita que o sentimento de gratidão é fomentado na relação entre pares, ou seja, na relação entre as próprias crianças. Observando o cotidiano de crianças que viviam em um orfanato, François constatou que a ingratidão é um fenômeno comum na infância, especialmente quando o benfeitor é um adulto. Para a criança, é mais fácil reconhecer sua dívida quando o benfeitor é uma outra criança. Isto deve-se ao fato da relação criança – criança ser, fundamentalmente, uma relação simétrica de poder, ou seja, aquele que recebe, hoje, poderá ser o benfeitor amanhã. Em outras palavras, o ciclo que gera uma espiral ascendente de ajuda e apoio mútuos (Bonnie & de Waal, 2004; McCullough et al., 2001) parece ser mais característico das relações em que não há um elemento de autoridade ou de prestígio, as quais Piaget (in Freitas, 2003) denominou relações de cooperação.

Em seu estudo sobre a mentira, Piaget (1932/1994) destaca a dificuldade da criança com menos de 8 anos de compreender a natureza da mentira: “a criança não vê o alcance do engano, mente como inventa” (p.120). O preceito da proibição da mentira, imposto pelos adultos, conduz a resultados surpreendentes. Por exemplo, “para a criança pequena, uma mentira é tanto mais grave quanto mais a afirmação estiver em desacordo com a realidade de maneira que ninguém possa acreditar nela!” (Freitas, 2003, p. 81). Além disso, as crianças pequenas “acreditam que seja pior mentir para os adultos que para outras crianças, visto que são eles que impõem a proibição da mentira” (Freitas et al., 2009b, p. 55).

As observações de François (1953) sugerem que, talvez, o mesmo possa ocorrer com os ensinamentos dos adultos sobre a gratidão, isto é, a necessidade de agradecer e de retribuir. Em outras palavras, a exigência que os adultos fazem às crianças da expressão da

gratidão e da posterior retribuição do favor recebido, acaba tornando-se uma obrigação, mas isso não quer dizer que elas compreendam imediatamente o seu significado.

Gleason e Weintraub (1976) constataram que poucas crianças (21%) com menos de 6 anos agradecem a um adulto que lhe deu uma bala, enquanto mais de 80% das crianças de 10 anos agradecem na mesma situação. Esse dado chama atenção, visto que, em geral, desde muito cedo pais e professores incentivam as crianças a agradecerem quando recebem um presente ou algum tipo de ajuda.

Becker e Smenner (1986) compararam o agradecimento a adultos e crianças e verificaram que crianças pré-escolares (entre 3½ anos e 4½ anos) agradecem mais a um adulto que a uma outra criança, quando recebem um pequeno presente. Isto poderia, talvez, ser explicado justamente pela incapacidade da criança pequena em reconhecer o outro e os custos que ele(a) teve ao praticar a ação. Ela agradece mais ao adulto, porque é ele que lhe impõe essa norma de polidez.

É verdade que as pessoas frequentemente agradecem por uma questão de polidez e não porque se sentem gratas. François (1953) diz que a ingratidão é tão comum que a sociedade inventou certas regras de educação para encobri-la. No entanto, segundo La Taille (2001), através das regras de polidez, a criança pode começar a compreender certas virtudes: “o ‘obrigado’ aponta para a *gratidão*” (p. 116). Esse mesmo autor defende que o “obrigado” não é apenas um antecedente da moralidade, mas tem papel relevante em sua gênese. Segundo Godbout (1992), a palavra “obrigado” pode ser considerada como um elo para justificar o fato de que receber um presente pode tornar-nos, de certa maneira, dependentes, colocando-nos a mercê daquele que dá.

A gratidão vem sendo compreendida como a moral da reciprocidade (Komter, 2004). O princípio da reciprocidade prevê que a retribuição seja equivalente. No entanto, segundo McConnell (1993), a idéia de retribuir com um benefício igual torna a gratidão uma espécie de “arranjo contratual” (p. 51). Além disso, uma das partes pode não ter os recursos suficientes para satisfazer as expectativas da outra e nem sempre é possível retribuir com o mesmo benefício. Por exemplo, como retribuir a uma pessoa que lhe salvou a vida? Para McConnell, o importante é retribuir com um benefício que responda a uma necessidade genuína do benfeitor, quando surgir uma oportunidade de fazê-lo.

As relações de poder podem estar envolvidas na reciprocidade, causando assimetria. Uma das partes pode-se sentir ou estar sendo realmente obrigada a dar muito mais que a outra. Nesses casos, a forma como a gratidão é vivenciada nas relações de

reciprocidade assimétrica diferem da gratidão experienciada nas relações de reciprocidade simétrica (Komter, 2004). Esta idéia de que benfeitor e beneficiário assumem posições superiores e inferiores (Buck, 2004) vem ao encontro das observações de François (1953) de que a criança que é grata, e que se mostra reconhecida para com a atitude de outrem, demonstra e assume uma posição de inferioridade. Este ato de dar ou prestar um favor cria um certo tipo de vínculo social: a pessoa que dá espera receber e, se aquele que recebeu não retribui o benefício, as posições de inferioridade e superioridade deixam de existir. O beneficiário que não retribui passa a ser chamado de ingrato. François (1953) sugere que, na infância, a ingratidão pode ser um sinal de adaptação à sociedade, uma vez que a criança “íngrata” demonstra resistência a assumir a posição de inferioridade e de dependência em relação ao outro.

Suls, Witenberg, e Gutkin (1981) realizaram um estudo com 151 estudantes de 1ª, 3ª e 5ª séries e alunos do curso de psicologia, no qual contaram histórias sobre reciprocidade positiva (personagem faz um favor após ter recebido um favor), reciprocidade negativa (personagem recusa-se a fazer um favor depois de terem-lhe negado um favor), altruísmo (personagem faz um favor após terem-lhe negado um favor) e ingratidão (personagem recusa-se a fazer um favor depois de ter recebido um favor). Os participantes foram solicitados a avaliar as histórias através de uma escala com seis intervalos que variavam do bom ao ruim. Os autores encontraram diferença na avaliação da reciprocidade positiva e do altruísmo. As crianças avaliaram melhor o personagem da história da reciprocidade positiva (personagem faz um favor após ter recebido um favor) do que o personagem da história de altruísmo (personagem faz um favor após terem-lhe negado um favor). Ao contrário, os adultos avaliaram melhor o personagem da história de altruísmo do que o da reciprocidade positiva. O estudo revelou ainda que as crianças das primeiras séries não fizeram distinção entre a reciprocidade negativa (personagem recusa-se a fazer um favor depois de terem-lhe negado um favor) e a ingratidão (personagem recusa-se a fazer um favor depois de ter recebido um favor), condenando ambos os personagens. Pelo contrário, as crianças mais velhas, assim como os adultos, avaliaram melhor a reciprocidade negativa do que a ingratidão. Esses resultados também indicam que crianças e adultos não julgam da mesma maneira o beneficiário de uma ação generosa que não retribui.

Neste estudo, utiliza-se a definição de ingratidão de Sulz et al. (1981): o indivíduo que não faz um favor depois de ter recebido um favor, ou seja, aquele que não retribui.

Para Piaget (1965/1973), reconhecer, após um certo tempo, um favor recebido requer uma atitude moral.

1.5 Justificativas e objetivo do estudo

Ao mesmo tempo em que a não demonstração de gratidão leva à reprovação social e até mesmo à exclusão do grupo social (McCullough et al., 2001; Shelton, 2004), alguns autores acreditam que a ingratidão é um episódio comum na infância (Bergler, 1945; François, 1953; Freud, 1953). Além disto, as pesquisas sobre gratidão têm sido conduzidas principalmente com adultos, resultando em uma escassez de pesquisas com crianças e adolescentes (Froh et al., 2008), especialmente no Brasil (Pieta & Freitas, 2009). Embora ainda existam várias questões sem resposta sobre o desenvolvimento da gratidão (Froh et al., 2008), resultados de pesquisas indicam que há um desenvolvimento desse sentimento na infância (Baumgarten-Tramer, 1938; Emmons & Shelton, 2002; Freitas et al., 2009a, 2009b; Froh et al., 2008).

O estudo conduzido por Suls et al. (1981) sugere que crianças e adultos não julgam da mesma maneira o beneficiário de uma ação generosa que não retribui. Os resultados dessa pesquisa indicam que as crianças pequenas não diferenciam a ingratidão da reciprocidade negativa. As crianças maiores, assim como os adultos, avaliam a reciprocidade negativa melhor do que a ingratidão.

Assim sendo, dois são os objetivos deste estudo: (a) investigar o juízo moral das crianças sobre a ingratidão, ou melhor dito, um de seus aspectos: a não retribuição (Suls et al., 1981) e (b) verificar se existem diferenças nas razões pelas quais as crianças reprovam ou não a ingratidão (não-retribuição), em diferentes momentos do seu desenvolvimento.

As questões norteadoras desta pesquisa são:

1. Como crianças de 5 a 12 anos julgam moralmente aquele(a) que não retribui uma ação generosa? Elas o(a) aprovam ou reprovam?

2. Como crianças de 5 a 12 anos justificam os seus juízos? Crianças de diferentes idades utilizam diferentes tipos de justificativa?

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 77 crianças, 38 do sexo feminino e 39 do sexo masculino. Os participantes foram divididos em três grupos etários: grupo 1 – 26 crianças que tinham entre 5 e 6 anos, grupo 2 – 25 crianças entre 8 e 9 anos e grupo 3 – 26 crianças entre 11 e 12 anos. A seguir a Tabela 1 mostra uma descrição dos participantes da amostra nos três grupos etários.

Tabela 1

Descrição dos Participantes da Amostra

Grupo 1 (5 e 6 anos)		
Número de participantes	Sexo	Idade média
13	M	6,2
13	F	6,1
Grupo 2 (8 e 9 anos)		
Número de participantes	Sexo	Idade média
13	M	9,2
12	F	9,2
Grupo 3 (11 e 12 anos)		
Número de participantes	Sexo	Idade média
13	M	12,2
13	F	12,3

2.2. Instrumentos

Foram utilizadas, como instrumento para esta pesquisa, duas histórias, as quais foram criadas para este estudo, inspiradas em situações cotidianas de vida das crianças. Em cada uma das histórias, aparecem duas personagens: o(a) benfeitor, uma criança que fez uma ação generosa, e o(a) ingrato(a), uma criança que não retribuiu o favor, quando surgiu a oportunidade de fazê-lo. Antes de dar início à coleta de dados propriamente dita, realizou-se um estudo piloto com 12 crianças, de ambos os sexos, distribuídas igualmente nos três grupos etários, o qual possibilitou a revisão e a adequação das histórias para a linguagem das crianças, a partir da forma como elas mesmas as contaram.

Cada história foi seguida por uma entrevista clínica com a criança (Delval, 2002; Piaget, 1926/s.d; 1932/1994), a partir de algumas perguntas básicas. As histórias tinham duas versões: contava-se as histórias com personagens masculinos para os meninos e com personagens femininos para as meninas. A seguir, apresentam-se as histórias que foram utilizadas nesta pesquisa.

História 1 – Paulo sempre dividia o seu lanche com Henrique. Um dia, Henrique ganhou uma caixa de bombons. Na escola, ele foi dando os bombons para seus amigos. Quando chegou a vez do Paulo já não tinha mais nenhum. (Versão feminina: Paula e Erica)

Tu achas bonito (“legal”) o que Henrique fez? Por quê?

Como Henrique se sentiu?

E o Paulo, como se sentiu?

E o que tu achas do Henrique? Por quê?

História 2 - Mauro e Fernando eram vizinhos e costumavam brincar juntos. Mauro ficou doente e não podia sair de casa. Fernando foi até a sua casa brincar com ele, em vez de ir a uma festa de aniversário. Uma semana depois, Fernando machucou o pé e não podia sair de casa. Mauro não foi brincar com ele, preferiu andar de bicicleta. (Versão feminina: Mariana e Fernanda)

Tu achas bonito (“legal”) o que Mauro fez? Por quê?

Como Mauro se sentiu?

E o Fernando, como se sentiu?

E o que tu achas do Mauro? Por quê?

Apesar dos personagens de ambas as histórias serem crianças, ou seja, teoricamente as histórias deveriam retratar relações simétricas de poder, por serem relações entre iguais, as histórias apresentam diferenças importantes. A história 1 caracteriza-se pela relação entre os dois personagens ser assimétrica, ou seja, é Paulo que sempre divide o lanche com Henrique. Esta história inicia e Henrique já se encontra em uma posição de dívida em relação a Paulo. A história 2 é diferente, porque ambos os personagens brincam juntos, ou seja, é uma história que se caracteriza por uma relação simétrica, na qual não fica demarcado o personagem que sempre dá alguma coisa e o outro que sempre recebe. Não existe nesta história, portanto, posições de inferioridade e superioridade.

Todas as crianças foram entrevistadas em escolas do município de Porto Alegre (duas escolas públicas e uma particular) e a composição da amostra foi feita por conveniência. No início deste estudo, havíamos planejado que a metade da amostra fosse

de escolas particulares, porém pela dificuldade encontrada com o retorno dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) apenas quatro participantes da amostra são de escola particular. Desta forma, podemos dizer que a amostra é composta basicamente por crianças de escolas públicas.

2.3. Delineamento e procedimentos gerais

Neste estudo, foi utilizado um delineamento evolutivo transversal (Delval, 2002). Através deste delineamento pode-se observar como o fenômeno a ser pesquisado modifica-se com a idade. Em primeiro lugar, realizou-se uma análise qualitativa dos dados, através de análise do conteúdo das respostas e justificativas das crianças. Em segundo lugar, realizou-se uma análise quantitativa das mesmas.

Todas as crianças foram entrevistadas, individualmente, em uma sala da própria escola. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, criando-se um protocolo para cada um dos participantes. Inicialmente, foi explicado à criança, em linguagem acessível, o porquê desta pesquisa e quais eram os procedimentos a serem seguidos. Uma vez contada a história, solicitou-se à criança que a recontasse para verificar se ela a tinha entendido. Cada história foi contada, no mínimo, duas vezes para cada criança. A ordem de apresentação das histórias foi sistematicamente modificada. Com algumas crianças do grupo 1, foram necessários dois encontros para se completar a coleta de dados; nos demais grupos, realizou-se um encontro com cada participante. Estes encontros tinham duração média de 20 minutos.

2.4. Procedimentos de análise dos dados

A partir da leitura das entrevistas à luz da revisão da literatura, foram construídas categorias de análise. Essa é uma das principais tarefas da análise de conteúdo (Laville & Dione, 1999), um dos procedimentos clássicos para análise de material textual (Flick, 2004). Para a construção de categorias, estudam-se palavras e frases de forma minuciosa com o objetivo de verificar semelhanças e descartar diferenças (Laville & Dione, 1999).

Na criação das categorias de análise utilizadas neste estudo, consideraram-se os passos sugeridos por Delval (2002). Cabe ressaltar a importância da realização do estudo piloto também para esta etapa da pesquisa. A análise das respostas das crianças a esse estudo preliminar possibilitou entrever tipos de respostas que seriam encontrados. Por

exemplo, verificou-se que as crianças afirmavam que o personagem ingrato agiu de forma errada. No entanto, elas pareciam resistir a sua condenação moral.

Em um primeiro momento, as entrevistas foram lidas em sua totalidade, com o objetivo de obter uma visão geral das respostas das crianças. Primeiro leu-se todas as entrevistas da história 1 e depois todas as entrevistas da história 2. Em um segundo momento, escolheu-se aleatoriamente 12 entrevistas (quatro de cada um dos grupos etários) para serem relidas e buscou-se identificar tipos de respostas. Desta forma, construíram-se categorias provisórias de análise. Em um terceiro momento, releam-se todas as entrevistas, sendo que, desta vez, procurou-se classificar as respostas dos participantes de acordo com essas categorias iniciais. Alguns ajustes foram feitos, por exemplo, criando-se tipos de respostas mais abrangentes, a fim de dar conta das duas histórias. Assim, as categorias de análise foram criadas. Segundo Delval (2002), a maneira mais interessante de se conduzir a análise dos dados é encontrar tendências gerais e verificar como estas tendências variam de acordo com as idades pesquisadas.

Estabelecidas essas categorias, as respostas das crianças foram classificadas, inserindo-se os dados em uma planilha do programa estatístico *SPSS for Windows*. Posteriormente, foi feita uma análise quantitativa da frequência das categorias nos três grupos etários, com a utilização do teste qui-quadrado em SPSS.

2.5. Considerações éticas

Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Este estudo obedeceu às diretrizes e normas da resolução número 196/1996 do Ministério da Saúde, bem como da resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, a qual dispõe sobre a realização de pesquisas em Psicologia com seres humanos e destaca a importância da observação desses mesmos aspectos.

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa “O sentimento de gratidão e suas relações com a moralidade: uma abordagem psicogenética” (Estudo 2), proposto pela orientadora desta dissertação, o qual foi aprovado em 15/01/2007 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, protocolo 09/2006.

Estabeleceu-se contato com a direção de três escolas de Porto Alegre (duas públicas e uma particular) às quais se apresentou o projeto de pesquisa. Uma vez autorizada a realização deste estudo pelos diretores das escolas (Anexo A), as crianças foram

convidadas a participar da pesquisa em suas salas de aula por uma das pesquisadoras. Foi entregue às crianças que aceitaram participar do estudo duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), o qual foi assinado pelos pais ou responsáveis legais de todos os participantes.

As histórias utilizadas neste estudo foram elaboradas com o intuito de não causar nenhum dano ou prejuízo aos participantes. Foi assegurado a todas as crianças que participaram desta pesquisa o direito de querer participar ou não, bem como de interromper a entrevista, caso julgassem necessário, ou não quisessem continuar participando, ainda que seus pais ou responsáveis legais tivessem consentido com sua participação.

Para garantir o anonimato das crianças, os nomes dos participantes foram trocados por números. As entrevistadoras foram devidamente instruídas a respeitar o ritmo de cada criança, escutando-a mesmo quando abordasse assuntos não diretamente relacionados à pesquisa.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentam-se os resultados encontrados sobre as duas histórias contadas para as crianças. Em primeiro lugar, apresentam-se os dados referentes a como as crianças julgaram a ação do personagem que não retribuiu (o “íngrato”), bem como suas justificativas. Em segundo lugar, apresentam-se os resultados sobre a avaliação que as crianças fizeram do personagem “íngrato”. Em terceiro lugar, examinam-se os tipos de sentimentos atribuídos pelas crianças aos personagens das histórias. Por fim, discutem-se os resultados encontrados.

3.1 Juízo sobre a ação do personagem íngrato

Inicialmente, as respostas das crianças à pergunta “foi bonito o que ele(a) fez?” foram classificadas como “aprovação” ou “reprovação”. A categoria “outros” corresponde àquelas crianças que não responderam à pergunta ou cuja resposta não foi suficientemente clara para que fosse classificada em uma das duas categorias anteriores. Por exemplo: *Mais ou menos... porque sim... porque todas as colegas dela queriam...* (H1, P11, 6;5)¹. A categoria “outros” representou 3,9% das respostas na história 1 e 1,3% na história 2. Em ambas as histórias, meninos e meninas julgaram a ação do personagem íngrato da mesma maneira (36 meninos e 30 meninas reprovaram a atitude do personagem), ou seja, sem diferença significativa. A Tabela 2 mostra a frequência de aprovação e reprovação da ação do personagem íngrato nas duas histórias.

¹¹ Toda resposta ou justificativa de um participante, citada literalmente, é seguida de: (a) o número da história; (b) o número atribuído ao participante, a fim de preservar a sua identidade e (c) dois números separados por ponto-e-vírgula, os quais representam a idade do participante em anos e meses. Assim, (H1, P11, 6;5) significa: História 1, Participante 11, 6 anos e 5 meses

Tabela 2

Frequência das Categorias Aprovação e Reprovação, das Histórias 1 e 2 nos Três Grupos Etários.

História 1				
	aprovação	reprovação	outros	Total
Grupo 1	0	25	1	26
Grupo 2	6	19	0	25
Grupo 3	1	23	2	26
Total	7	67	3	77
História 2				
	aprovação	reprovação	outros	Total
Grupo 1	0	25	1	26
Grupo 2	0	25	0	25
Grupo 3	0	26	0	26
Total	0	76	1	77

Pode-se observar na Tabela 2 que a grande maioria das crianças reprovaram a ação do personagem ingrato, em ambas as histórias. Para comparar o grau de reprovação do personagem ingrato entre as histórias, realizou-se um teste qui-quadrado (usando Yates' correction): $\chi^2 (1) = 6,93$, $p < .01$, ou seja, houve uma diferença significativa no que diz respeito a esse aspecto entre as histórias. Percebe-se que essa diferença deve-se ao Grupo 2, na história 1. Em outras palavras, foram as crianças de 8 e 9 anos que mais aprovaram a ação do ingrato, mas apenas na história 1.

A seguir, analisaram-se as justificativas apresentadas pelas crianças para aprovar ou reprovar a ação do personagem ingrato. Quatro categorias de análise foram criadas para dar conta dos diversos tipos de justificativas encontrados: ação, amizade, reciprocidade e generosidade.

1. Ação – Para justificar sua avaliação, a criança levou em conta apenas a ação do personagem – o que ele fez ou deixou de fazer – e suas consequências imediatas, sejam estas de ordem material ou psicológica. Na história 1, Paulo(a) ficou sem bombom ou ficou triste. Na história 2, Fernando(a) ficou sem brincar ou ficou sozinho.

Porque daí alguns ficam sem.(...)Tem problema de algumas crianças ficarem sem? Eles podem ficar tristes. (H1, P16, 5;6)

Por causa que ele não dividiu o lanche com o Paulo.(H1, P37, 9;8)

Porque daí eles não brincam juntos. (H2, P16, 5;6)

Porque ele podia visitar ele. (H2, P5, 6;6)

2. Amizade – Para justificar sua avaliação, a criança considerou o vínculo afetivo, a relação de amizade prévia, existente entre os personagens das histórias. Na história 1, ele(a) não dividiu com o amigo(a), só deu para os(as) outros(as). Na história 2, ele (a) não foi na casa do(a) amigo(a) ou quando um amigo(a) está doente tem que dar atenção.

Porque quando a gente é amigo de outro, a gente tem que também dividir com os melhores amigos. (H1, P20, 6;10)

Porque assim oh, se forem amigas, têm que dividir tudo. (H1, P9, 6;2)

Não, porque ele tinha que ajudar, né? Eles eram bons amigos. Ele tinha que ajudar. (H2, P20, 6;10)

Porque, quando uma amiga tá assim doente a gente tem que dar uma atenção pra ela. (H2, P23, 6;11)

3. Reciprocidade – Para explicar sua avaliação, a criança levou em conta o fato do personagem ter recebido um benefício anteriormente, ou seja, o princípio de reciprocidade serviu de fundamento para o seu juízo. O beneficiário deve retribuir o favor, ajudar o seu benfeitor assim como este o ajudou. Ao justificar o seu juízo, a criança referiu-se ao fato de que o personagem não retribuiu o benefício recebido. Na história 1, Henrique (Erica) tinha que ter dado primeiro para Paulo(a) que dividia sempre o lanche com ele(a). Na história 2, Mauro (Mariana) ficou doente e Fernando(a) foi brincar com ele(a). Agora, Mauro(Mariana) não foi brincar.

...se alguém der uma coisa pra ti, primeiro tu dá essa coisa pra ela. (H1, P36, 9;5)

Ela deveria ter começado com a Paula que sempre dividia o lanche com ela. (H1, P83, 11;9)

Porque o Fernando foi brincar com ele quando ele não podia brincar e agora ele não foi, preferiu ficar andando de bicicleta. (H2, P50, 9;2)

Porque a Fernanda já tinha ido na casa dela brincar com ela, quando ela não podia sair de casa e ela preferiu andar de bicicleta. (H2, P83, 11;9)

4. Generosidade – Para justificar sua avaliação a criança leva em conta a generosidade do personagem, a qual se caracteriza pelos seguintes aspectos: (a) o altruísmo, visto que o beneficiário da ação é o outro; (b) a existência de um sacrifício por

parte do agente e (c) o fato de que se dá ao outro algo que não lhe cabe de direito (La Taille, 2006).

...acho que ele foi legal, porque ele dividiu com todo mundo. (H1, P80, 12;8)

Deu bombom pra todo mundo. (H1, P41, 9;2)

A categoria ação inclui o tipo mais elementar de justificativa encontrado neste estudo. Em sua explicação, a criança parece centrar-se nas consequências (negativas) da ação apenas para o(a) benfeitor(a) prévio(a): ele(a) ficou sem bombom, triste, sem brincar ou sozinho(a). Tudo se passa como se aquele(a) que não retribui – o(a) ingrato(a) – não tivesse nada a perder.

As justificativas que evocam a amizade existente entre o benfeitor e o(a) ingrato(a) são mais avançadas que a primeira, justamente porque, neste tipo de justificativa, se considera a relação estabelecida previamente (ou seja, no tempo) entre os dois personagens, ao invés de centrar-se em um de seus pólos. A criança parece ter adquirido consciência de que a ingratidão pode enfraquecer ou até mesmo destruir vínculos entre os seres humanos (Emmons & Shelton, 2002; McCullough et al., 2001). A troca mútua de favores é comum e até mesmo esperada entre amigos. As relações de amizade, evidentemente, não se reduzem à troca de favores e requerem mais que gratidão. No entanto, é verdade também que muitas amizades tiveram origem em um ato de gentileza (McConnell, 1993).

Nas justificativas que se baseiam no princípio de reciprocidade também estão presentes: (a) a relação estabelecida entre os dois personagens e (b) o tempo. A criança leva em conta o fato de que o(a) ingrato(a) foi, em um momento anterior, beneficiado(a). Todavia, não é porque se trata de um amigo que se deve retribuir, mas sim porque se trata de um benfeitor prévio. Conforme ressaltou McConnell (1993), deve-se retribuir um favor a um benfeitor prévio, se e quando for possível, não importa se este é um amigo ou um estranho. Em outras palavras, o princípio de reciprocidade não é apenas válido (ao menos, não deve ser) nos pequenos círculos de relações em que as pessoas estão ligadas por vínculos afetivos (relações familiares, de amizade, etc), mas a eles ultrapassa, ainda que, como nos ensinou Piaget (1932/1977), a criança, inicialmente, vivencie e compreenda a reciprocidade graças às relações de amizade e companherismo. Assim, considera-se este tipo de justificativa mais avançado que os anteriores.

É importante dizer ainda que se entende esse último tipo de justificativa também mais evoluído que as justificativas que levaram em conta a generosidade do personagem

(história 1). Isto não significa que se considere a generosidade menos importante. No entanto, “a beneficência não torna a gratidão desnecessária” (McConnell, 1993, p. 70), ou seja, se entre as pessoas a serem beneficiadas estiver presente um benfeitor prévio, este deve ser o primeiro a receber o benefício.

Algumas crianças apresentaram mais de uma justificativa, ou seja, em suas respostas, alguns participantes apresentaram mais de um tipo de justificativa para explicar por que tinham aprovado ou reprovado a ação do personagem ingrato. Por exemplo, na fala seguinte, codificamos ‘amizade’ e ‘reciprocidade’: “*Eu, por exemplo, teria dado primeiro pra minha amiga, melhor amiga, né? **Por quê?** Porque, desde o primeiro dia, assim, ela sempre dava o lanche comigo, assim, dividia o lanche comigo.*” (H1, P71, 12;4). Nesta outra fala, codificamos ‘ação’ e ‘amizade’: “*Por causa que ele não quis ir na casa do Fernando, preferiu andar de bicicleta. **E por que isso é errado?** Por causa que ele tem que visitar os amigos.*” (H2, P2, 6;6).

A categoria ‘outros’ representou 6,5% das justificativas das crianças tanto na história 1 quanto na história 2 e corresponde a respostas tais como: *não sei*, quando a criança não conseguiu justificar sua avaliação, não respondeu à pergunta ou quando a entrevistadora não perguntou. A Tabela 3 mostra a frequência dessas categorias nos três grupos etários.

Tabela 3

Frequência das Justificativas para a Aprovação ou Reprovação da Ação do Personagem Ingrato da História 1 e 2 nos três Grupos Etários

História 1						
	ação	amizade	reciprocidade	generosidade	outros	Total
Grupo 1	16	6	5	0	5	32
Grupo 2	3	4	16	5	0	28
Grupo 3	3	7	22	1	0	33
Total	22	17	43	6	5	93
História 2						
	ação	amizade	reciprocidade	outros	Total	
Grupo 1	11	7	6	5	29	
Grupo 2	5	3	19	0	27	
Grupo 3	0	7	24	0	31	
Total	16	17	49	5	87	

Pode-se observar que seis das sete crianças que aprovaram a ação do ingrato na história 1 evocaram a sua generosidade para justificar o seu juízo. Uma das crianças que não reprovou a atitude do personagem ingrato, justificou-se: *“Só acabou o bombom. Uhum. Como assim? Me explica, eu não entendi. Ela foi dando pras amigas dela, daí, chegou a vez da Paula, não sobrou nenhum. A Paula ficou triste, mas só que, a Erica não teve culpa, porque acabou, assim, de uma hora pra outra.”* (H1, P51, 9;2)

Quanto às justificativas das crianças que reprovaram a ação do personagem ingrato, um teste qui-quadrado mostrou que houve uma diferença significativa entre os grupos etários ($\chi^2 (4) = 24,85, p < .001$). Pode-se perceber examinando a Tabela 3 que esse resultado deve-se à diferença entre as justificativas utilizadas pelas crianças do grupo 1 (principalmente, ação) e as crianças dos demais grupos (principalmente, reciprocidade).

Na história 2, conforme dito anteriormente, nenhuma criança aprovou o que o personagem ingrato fez. No que diz respeito às justificativas das crianças, um teste qui-quadrado indicou que também houve diferença significativa entre os três grupos etários ($\chi^2 (4) = 23,64, p < .001$). Da mesma forma que na história 1, essa diferença deve-se ao tipo de justificativa predominante (ação) entre as crianças do grupo 1 e aquelas dos grupos 2 e 3 (reciprocidade).

Um teste qui-quadrado mostrou que não houve diferença significativa entre as histórias quanto aos tipos de justificativa utilizados pelas crianças dos três grupos etários que reprovaram o personagem ingrato ($\chi^2 (2) = 1,34, ns$).

Nas Figuras 1 e 2, apresentam-se as frequências dos tipos de justificativas mais evoluídas das crianças que reprovaram a ação do personagem ingrato, nos três grupos etários.

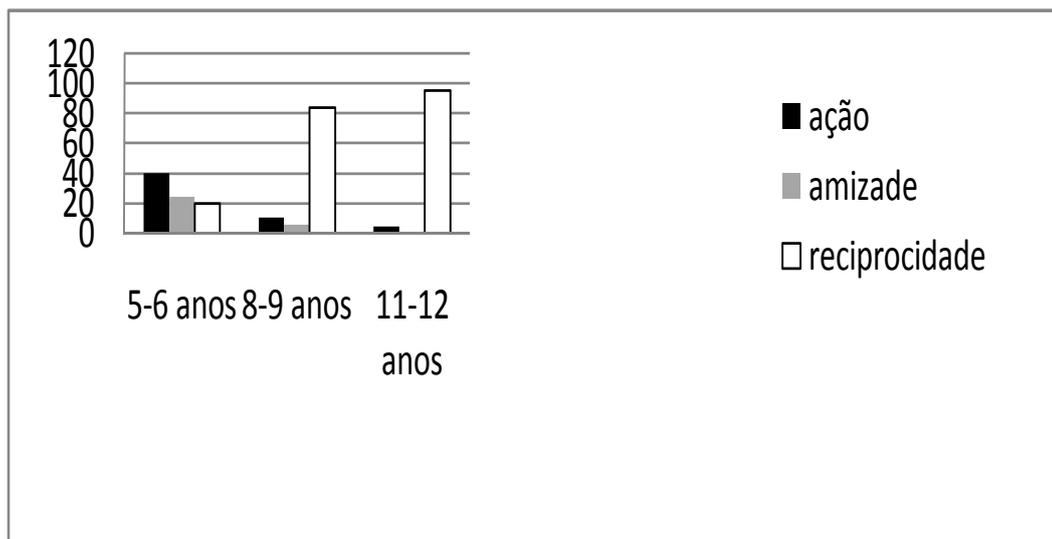


Figura 1. Frequência dos tipos de justificativa mais evoluídos das crianças que reprovaram a ação do personagem ingrato da história 1

Um teste qui-quadrado mostrou que a relação entre a justificativa mais evoluída na história 1 e os grupos etários foi significativa ($\chi^2 (4) = 29,5, p < .001$). Percebe-se um aumento da frequência da justificativa 'reciprocidade' à medida que as crianças ficam mais velhas e um decréscimo das justificativas 'ação' e 'amizade'.

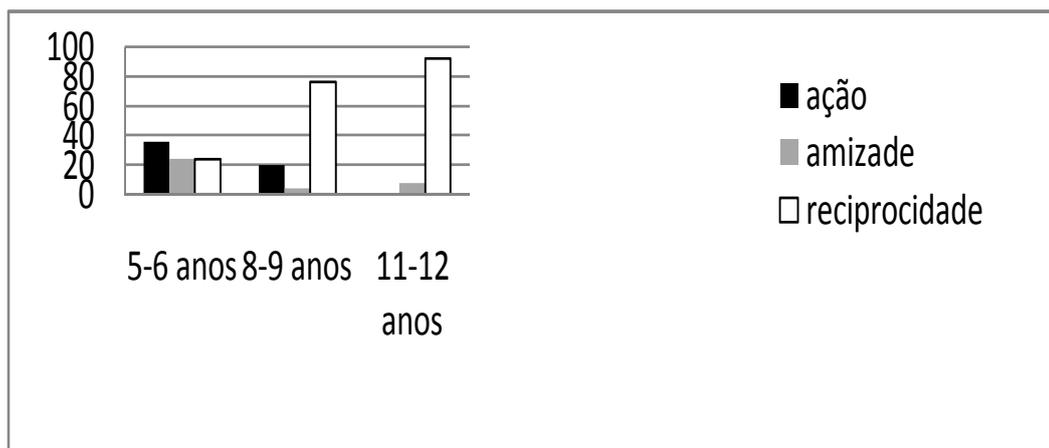


Figura 2. Frequência dos tipos de justificativa mais evoluídos das crianças que reprovaram a ação do personagem ingrato da história 2

Um teste qui-quadrado mostrou que também houve uma diferença significativa entre os grupos etários ($\chi^2 (4) = 24,5, p < .001$) no que diz respeito ao tipo de justificativa mais evoluído utilizado pelas crianças na história 2.

3.2 Juízo sobre o personagem ingrato

Inicialmente, as respostas das crianças às perguntas “o que tu achas do(a) Henrique (Erica)?” (História 1) e “o que tu achas do(a) Mauro (Mariana)?” (História 2) foram classificadas como “valor positivo” e “valor negativo”. A categoria “outros” corresponde àquelas crianças que não responderam à pergunta ou cuja resposta não foi suficientemente clara para ser classificada. Muitas crianças voltavam a reprovar a ação do personagem ingrato ao invés de avaliar o próprio personagem. A categoria “outros” representou 23,4% das respostas na história 1 e 20,8% na história 2. A Tabela 4 mostra a frequência da avaliação do personagem ingrato nos três grupos etários.

Tabela 4

Frequência da Avaliação do Personagem Ingrato nos Três Grupos Etários

História 1				
	valor positivo	valor negativo	outros	Total
Grupo 1	10	11	5	26
Grupo 2	12	8	5	25
Grupo 3	9	9	8	26
Total	31	28	18	77
História 2				
	valor positivo	valor negativo	outros	Total
Grupo 1	9	12	5	26
Grupo 2	6	14	5	25
Grupo 3	1	19	6	26
Total	16	45	16	77

Na história 1, um teste qui-quadrado mostrou que não houve diferença significativa entre os grupos etários quanto à avaliação do personagem ingrato: ($\chi^2 (2) = 0,7$, ns). Na história 2, porém, verificou-se uma diferença significativa entre os três grupos etários ($\chi^2 (2) = 7,81$, $p < .05$). Esta diferença deve-se evidentemente à diferença entre as crianças do grupo 3, as quais, com exceção de uma, atribuíram um valor negativo ao ingrato, e as crianças dos grupos 1 e 2 ($\chi^2 (1) = 6,93$, $p < .01$), as quais atribuíram um valor positivo ao personagem ingrato com maior frequência. Em outras palavras, apenas na história 2 a frequência de valorização negativa do ingrato aumentou à medida que as crianças ficaram mais velhas.

Examinado-se a Tabela 4 e considerando-se apenas as respostas válidas (isto é, valor positivo ou negativo), pode-se constatar ainda uma outra diferença entre as histórias: na história 1, mais de 52,5% das crianças atribuíram um valor positivo ao personagem ingrato, enquanto que, na história 2, apenas 26,2% o fizeram.

Apesar dessas diferenças, chama atenção o fato de que, em ambas as histórias, as crianças atribuíram mais valor positivo ao personagem ingrato (31 crianças na história 1 e 16 na história 2) do que aprovaram a sua ação (7 crianças na história 1 e nenhuma criança na história 2).

A seguir, analisaram-se as razões apresentadas pelas crianças para valorizar positiva ou negativamente o personagem ingrato. Pode-se observar que as justificativas que

surgiram aqui foram semelhantes àquelas que os participantes usaram quando foram solicitados a julgar a ação desse personagem. Assim, foi possível categorizá-las utilizando-se as mesmas quatro categorias de análise: ação, amizade, reciprocidade e generosidade.

1. Ação – A não ocorrência de uma ação (desejável) é a razão para a valorização negativa do personagem ingrato. Por exemplo:

Porque ela não ia dar bombom.(H1, P25, 5;8)

Um pouquinho malvada, porque ela não foi na casa dela. (H2, P28, 5;0)

Por causa que ele não foi brincar com o colega, quer dizer, vizinho. (H2, P3, 6;6)

2. Amizade – A relação de amizade foi utilizado também como critério para nortear a avaliação sobre a própria personagem ingrata: ele(a) é ou não é amigo(a). Por exemplo:

Porque ele é o meu melhor amigo, daí eu ia achar legal... (H1, P20, 6;10)

Porque eu acho que ela divide as coisas, é amiga. (H1, P70, 12;5)

Porque ele não quis brincar com o melhor amigo dele. (H2, P6, 6;5)

Acho que ela não é uma boa amiga. Por que tu achas que ela não é uma boa amiga?

Porque ela não fica, uhm, ã, no lado, quando tu precisas.(H2, P85, 11;10)

3. Reciprocidade – Ao justificar o juízo emitido sobre a própria personagem ingrata, a criança referiu-se ao fato de que ela não retribuiu o benefício recebido. Ele(a) foi considerado(a) egoísta, mal-educado(a), uma pessoa incapaz de pensar ou lembrar do outro. Por exemplo:

Porque se ela ganha uma coisa de uma pessoa, ela tem que, quando ela tiver, quando ela tiver uma chance de poder dar, eu acho que ela tem que dar, como um agradecimento, assim. (H1, P69, 12;3)

*Quando a Mariana tava precisando de alguém, a Fernanda tava do lado. E, quando a Fernanda tava precisando de alguém, a Mariana tava, ela deu o fora, ela não quis brincar com a Fernanda. **E o que tu achas da Mariana?** Eu acho que a Mariana deveria ter ido visitar a Fernanda, né, em vez de ter brincado com as outras. **Mas o que tu achas da Mariana?** Eu acho que ela só pensa nela, ao invés de ela ajudar os outros, ela não ajuda, só pensa nela.* (H2, P70, 12;5)

4. Generosidade – A criança evocou o fato de que Henrique (Erica) dividiu com os(as) amigos(as) sua caixa de bombons. Por exemplo:

Ah, eu achei ele legal. Tu achaste ele legal? E por quê? Porque dividiu o lanche com eles, com os colegas. (H1, P35, 9;11)

Legal, porque ela deu todos para as amigas. (H1, P28, 5;0)

Alguns participantes apresentaram mais de um tipo de justificativa para explicar por que tinham valorizado positiva ou negativamente o personagem ingrato. Por exemplo, na fala seguinte, codificamos 'amizade' e 'reciprocidade': "*não dá valor pelo o que os outros fazem por ti. E tu acha que tem problema não dar valor? Sim, porque, de certa forma, tu acaba não dando importância pra amizade que tu tem.*" (H1, P72, 12;2).

No entanto, em função do número elevado de respostas dos participantes às perguntas "o que tu achas do(a) Henrique (Erica)?" (História 1) e "o que tu achas do(a) Mauro (Mariana)?" (História 2) que foram classificadas como "outras", não foi possível realizar-se uma análise quantitativa de suas justificativas.

3.3 Sentimentos dos personagens ingrato e benfeitor

As respostas das crianças às perguntas sobre os sentimentos dos personagens das histórias foram classificadas em três categorias: sentimentos positivos (*bem, feliz, alegre, etc*), sentimentos negativos (*triste, magoado, arrependido, etc*) e indiferença (*não sentiu nada*).

A categoria 'indiferença', ou seja, quando a criança dizia que o personagem não tinha sentido nada, apareceu em apenas 1,3% dos casos do personagem ingrato da história 1 e 5,2% dos casos do personagem ingrato da história 2. Quando se tratava do sentimento do personagem benfeitor, esta categoria apareceu apenas em 1,3% das respostas da história 1 e não apareceu na história 2. Categorizamos como 'outras', as respostas nas quais a criança dizia *não sei*, quando a entrevistadora não perguntou ou quando a resposta da criança não ficou clara o suficiente para ser classificada em uma das três categorias mencionadas anteriormente. Esta categoria representou apenas 6,5% das respostas.

Na Tabela 5, pode-se ver a frequência dos sentimentos atribuídos pelos participantes ao ingrato nas duas histórias.

Tabela 5

Frequência dos Sentimentos do Ingrato nos Três Grupos Etários

História 1					
	sentimento positivo	sentimento negativo	indiferença	Outro	Total
Grupo 1	6	17	0	3	26
Grupo 2	5	18	1	1	25
Grupo 3	0	21	0	5	26
Total	11	56	1	9	77
História 2					
	sentimento positivo	sentimento negativo	indiferença	Outro	Total
Grupo 1	6	17	0	3	26
Grupo 2	8	16	1	0	25
Grupo 3	9	11	3	3	26
Total	23	44	4	6	77

Não houve diferença significativa entre os grupos etários quanto às respostas das crianças referente ao que o ingrato sentiu na história 1 e na história 2. Examinando-se a Tabela 5, observa-se que a maioria dos participantes atribuiu sentimentos negativos ao personagem ingrato: 72,72% dos participantes, na história 1 e 57,14%, na história 2. Pode-se constatar ainda que, na história 2, quase 30% das crianças atribuíram sentimentos positivos ao personagem ingrato, enquanto apenas 14,29% dos participantes o fizeram na história 1.

Quando se comparam esses resultados com aqueles apresentados na Tabela 4, pode-se pensar que o tipo de sentimento atribuído ao personagem ingrato (positivo ou negativo) influenciou em parte a maneira como as crianças o julgaram (isto é, valor positivo ou negativo). Se na história 1 mais de 52,5% das crianças atribuíram um valor positivo ao personagem ingrato, isto se deve em parte porque elas lhes atribuíram sentimentos negativos. Em outras palavras, Henrique (Erica) sentiu-se mal com aquilo que ele(a) fez. Diz-se em parte porque, por um lado, algumas crianças atribuíram um valor positivo a Henrique (Erica) porque consideraram a sua generosidade (ou seja, o fato de que ele(a) dividiu os bombons com os seus colegas) e, por outro, porque o número de crianças que atribuiu um valor positivo a Henrique (Erica) foi menor que o número de participantes que

lhe atribuíram um sentimento negativo. Na história 2, a maioria das crianças atribuiu um valor negativo a Mauro (Mariana). Quando comparada à história 1, observa-se que nesta história um maior número de crianças atribuiu um sentimento positivo ao personagem ingrato ou disseram que ele(a) não sentiu nada.

Quase todas as crianças entrevistadas atribuíram sentimentos negativos ao benfeitor: 74 participantes, na história 1, e 73, na história 2.

3.4 Síntese dos resultados e discussão

Os resultados sobre a avaliação da ação do personagem ingrato indicam que a maioria das crianças reprovaram sua ação nas histórias 1 e 2 (67 e 76 crianças, respectivamente). Isto quer dizer que mesmo as crianças do grupo 1, com idades de 5 e 6 anos, avaliaram de forma negativa a ação do personagem que não retribuiu, mesmo que suas justificativas para esta avaliação negativa tenham sido diferentes das crianças dos outros dois grupos, como já vimos. Segundo Piaget (1932/1994), quando os pais dão às crianças algumas regras, elas as entendem como obrigação e as cumprem mesmo sem compreendê-las verdadeiramente. Ou seja, as crianças do grupo 1 reprovaram a ação do personagem ingrato mas ainda não conseguem compreender completamente o porquê daquela ação estar errada. Por esse motivo, nas crianças do grupo 1, predomina a justificativa mais elementar deste estudo, 'ação' (16 crianças na história 1 e 11 na história 2). Já nos grupos 2 e 3 é a justificativa mais evoluída, 'reciprocidade', que apresenta maior frequência entre as respostas das crianças. Essa diferença entre as justificativas das crianças aponta para uma evolução na compreensão do porquê aquela ação estava errada. Este resultado é compatível com estudos que sugerem que existe um desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância (Baumgarten-Tramer, 1938; Emmons & Shelton, 2002; Freitas et al., 2009a, 2009b; Froh et. al., 2008) e indica que, por sua vez, a compreensão da ingratidão também evolui e se desenvolve.

Com relação à avaliação que as crianças fizeram sobre o personagem ingrato, na história 1 o personagem foi avaliado positivamente (31 crianças) e na história 2 negativamente (45 crianças). Esta diferença na avaliação pode ser explicada pela diferença da relação entre os personagens dentro de cada história. Na história 1, a relação entre os dois personagens se dá de forma assimétrica, ou seja, um dos personagens (o ingrato, que não retribui) se encontra em dívida com o outro (que sempre dividia o lanche com ele). Além disto, o ingrato realiza um ato de generosidade ao dividir os bombons com os seus

colegas. Já na segunda história, a relação entre os personagens é completamente simétrica, ou seja, eles “*eram vizinhos e costumavam brincar juntos*”. Enquanto o fato do personagem da primeira história ter se mostrado generoso em dividir os bombons com os colegas, o personagem da segunda história demonstrou pensar apenas no divertimento dele próprio quando prefere ir andar de bicicleta.

Apesar da maioria das crianças reprovarem a ação do personagem ingrato, isto não foi suficiente para atribuir-lhes características negativas. A generosidade do personagem ingrato, no caso da história 1, demonstra ser, inclusive, mais forte do que a ingratidão, já que a avaliação do personagem é mais positiva do que negativa (31 crianças avaliaram positivamente e 28 negativamente). Em ambas as histórias, as crianças atribuíram mais valor positivo ao personagem ingrato do que aprovaram sua ação. Estes resultados parecem confirmar a idéia de François (1953) de que a ingratidão é um fenômeno comum na infância: as crianças condenam a ingratidão e a compreensão da mesma evolui com a idade, porém, isto não é suficiente para que o personagem seja condenado como um todo. Pode-se pensar que por terem atitudes parecidas, as crianças tentam se justificar e se defender, condenando a ação, mas não o personagem.

Além disto, François (1953) sugere que é mais fácil para a criança reconhecer-se grata nas relações simétricas de poder do que nas assimétricas. Isto justificaria o personagem da história 2 ter sua ação mais reprovada do que o da história 1 por se encontrar em uma relação simétrica com o vizinho. François (1953) sugere que esta atitude de ingratidão, de não retribuição, rompe com os papéis superiores e inferiores das relações assimétricas e é um sinal de adaptação da criança à sociedade. A generosidade do personagem ingrato da história 1 também pode ter sido desencadeante de uma maior aprovação da ação do personagem, já que esta atitude é valorizada pelas crianças e estimulada pelos pais.

No que se refere aos sentimentos do personagem ingrato, observa-se que a maioria das crianças atribuiu sentimentos negativos em ambas as histórias (56 crianças na história 1 e 44 na história 2). Além disto, mais crianças atribuíram sentimentos positivos ao personagem na história 2 do que na história 1 (23 crianças na história 2 e 11 na história 1). Pode-se pensar que a atribuição de sentimentos positivos ou negativos aos personagens pode ter influenciado na maneira como as crianças avaliaram posteriormente o próprio personagem. Ou seja, se haviam atribuído sentimentos negativos isto queria dizer que o personagem havia se dado conta de que tinha feito algo errado e por isto sua avaliação não

era negativa. Por outro lado, se haviam atribuído sentimentos positivos, o personagem não era legal porque ele não havia se dado conta do que tinha feito com o amigo ou vizinho. Essa relação entre o juízo das crianças sobre o ingrato e o tipo de sentimento que lhe é atribuído merece ser melhor investigada.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicaram que as crianças dos três grupos etários estudados reprovam a ação do personagem que não retribui uma ação generosa. Apesar disto, a maneira como elas justificam sua avaliação apresenta diferenças significativas, evoluindo com a idade. Isto demonstra que as crianças de 5 e 6 anos ainda não compreendem completamente a sua avaliação, justificando-a com maior frequência através da categoria mais elementar deste estudo: 'ação'. Já as crianças dos outros dois grupos etários justificam sua avaliação através da categoria mais evoluída deste estudo: 'reciprocidade'.

Além disto, em ambas as histórias as crianças atribuíram mais valor positivo ao personagem ingrato do que aprovaram sua ação, demonstrando que, apesar delas avaliarem a ação do personagem como errada e negativa, não condenam ou rotulam o personagem. Esta diferença na avaliação da ação do personagem ingrato e do próprio personagem pode estar relacionada com os sentimentos atribuídos pelas crianças ao personagem ingrato. Pode-se pensar que o tipo de sentimento que lhe foi atribuído (negativo ou positivo) pode ter influenciado o juízo sobre o próprio personagem. Ou seja, se o personagem ingrato se sentiu mal por aquilo que fez (teve sentimentos negativos), isto indica que ele é uma pessoa ruim e sua posterior avaliação se torna positiva.

Seria interessante, em estudos futuros, que pudesse ser isolada a característica de generosidade do personagem da primeira história e o fato da relação entre eles ser assimétrica, a fim de verificar se a maior aprovação na história 1 se deve à generosidade do personagem ou ao fato da relação entre eles ser assimétrica.

A amostra por conveniência, utilizada neste estudo, é uma de suas limitações: maioria dos participantes frequentava duas escolas públicas, sendo apenas quatro crianças de uma escola particular. Seria interessante poder escutar, também, as crianças de escolas particulares, apesar de sabermos das maiores dificuldades encontradas para a realização das pesquisas dentro destas instituições. Outra limitação que podemos apontar foi o conhecimento e técnica das entrevistadoras que coletaram os dados. A grande frequência da categoria 'outros' nas justificativas sobre a avaliação do personagem ingrato, por exemplo, muito se deve a esta inexperiência.

Apesar de suas limitações, este estudo oferece dados para pensarmos que, assim como a gratidão, a compreensão da ingratidão também evolui e se desenvolve na infância.

No entanto, muitos estudos ainda restam ser feitos sobre este assunto porque muitas lacunas existem a respeito do desenvolvimento da gratidão e da ingratidão nas crianças.

REFERÊNCIAS

- Algoe, S. B., Haidt, J., Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: gratitude and relationships in everyday life. *Emotion*, 8 (3), 425-429.
- Baumgarten-Tramer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people [Electronic version]. *Journal of Genetic Psychology*, 53, 53-66.
- Becker, F. (1992). O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, 21, (83), 7-15.
- Becker, F. (2005). Um divisor de águas. *Viver Mente e Cérebro*, 1, 24-27.
- Becker, J. A., & Smenner, P. C. (1986). The spontaneous use of *thank you* by preschoolers as a function of sex, socioeconomic status, and listener status. *Language in Society*, 15, 537-546.
- Bergler, E. (1945). Psychopathology of ingratitude. [Electronic version]. *Diseases of the Nervous System*, 6, 226-229.
- Biaggio, A. (2006). *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Bonnie, K. E., & de Wall, F. B. M. (2004). Primate social reciprocity and the origin of gratitude. Em R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.
- Buck, R. (2004). The gratitude of exchange and the gratitude of caring: A developmental-interactionist perspective of moral emotion. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 100-122). New York: Oxford University Press.
- Comte-Sponville, A. (2007). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. (E. Brandão, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: Descobrendo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 377-389.

- Emmons R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2004). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Brasil: Bookman.
- François, C. (1953). The psychology of the ungrateful child. [Electronic version]. *Enfance*, 6, 159-166.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. [Electronic version]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 447-458.
- Freitas, L. B. L. (2002). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. *Educar*, 19, 11-22.
- Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. B. L. (2007). Psicologia moral: Perspectivas e controvérsias. In R. S. Feldmann, *Introdução à psicologia* (pp. 563-565). São Paulo: McGraw-Hill.
- Freitas, L. B. L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009a). Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. *Psicologia em estudo*, 14, 243-250.
- Freitas, L. B. L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009b). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Revista Interamericana de Psicologia*, 43, 49-56.
- Freud, A. (1953). Some remarks on infant observation. In R. S. Eissler, A. Freud, H. Haetmann, & E. Kris (Eds.), *The Psychoanalytic study of the child*. (pp. 9-19). New York: International University Press.
- Froh, J. J., Miller, D. N., Snyder, S. F. (2007). Gratitude in children and adolescents: development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum: research in practice*, 2 (1), 1-13.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008) Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213–233.
- Gleason, J. B., & Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child language. *Language in Society*. 5, 129-136.
- Godbout, J. T. (1992). *O espírito da dádiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Developmental Psychology, 25*, 541-553.
- Harris, P. L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M., & Hardman, C. e. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavior Development, 10* (3), 319-343.
- Komter, A. E. (2004). Gratitude and gift exchange. In R. A. Emmons, & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 195-212). New York: Oxford University Press.
- La Taille, Y. de (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório de pesquisa encaminhado a Fapesq. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- La Taille, Y. de (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa, 114*, 89-119.
- La Taille, Y. de (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15* (1), 13-25.
- La Taille, Y. de (2005). Desenvolvimento do juízo moral. Em M. C. Pinto (org), *Coleção Memória da Pedagogia: Jean Piaget* (pp. 24-33). R.J.: Ediouro.
- La Taille, Y. de (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19* (1), 9-17.
- La Taille, Y. de (2007). Desenvolvimento humano: Contribuições da psicologia moral. *Psicologia USP, 18*(1), 11-36.
- Laville, C., Dione, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- McConnell, T. (1993). *Gratitude*. Philadelphia: Temple University Press.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin, 127* (2), 249-266.
- McCullough, M. E., Tsang, J., & Emmons, R.A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods with individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 295-309.
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2006). Gratidão em contextos de risco: uma relação possível? *Revista Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad: Buenos Aires, 7*, 55-66.

- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos* (R. Di Piero, Trans.). Rio de Janeiro: Forense. (Original work published in 1965)
- Piaget, J. (1984). *Para onde vai a educação?* (I. Braga, Trans., 8th ed.) Rio de Janeiro: José Olympio. (Original published in 1948)
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4a ed.). São Paulo: Summus. (Original work published 1932).
- Piaget, J. (1998). O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In S. Parrat Dayan & A. Tryphon, *Jean Piaget: sobre a pedagogia* (pp 161-166). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original published in 1947).
- Piaget, J. (n.d.). A representação do mundo na criança (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Texto original publicado em 1926)
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. (1a ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Original work published 1954).
- Pieta, M. A., & Freitas, L. B. L (2009). Sobre a gratidão. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (1), 100-108.
- Pieta, M. A. M. (2009). A expressão do sentimento de gratidão: um estudo com crianças e adolescentes escolares de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Russel, J. A., & Paris, F. A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly? *International Journal of Behavior development*, 17 (2), 349-365.
- Shelton, C. M. (2004). Gratitude: Considerations from a moral perspective. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 259-281). New York: Oxford University Press.
- Suls, J., Witenberg, S., & Gutkin, D. (1981). Evaluating reciprocal and nonreciprocal prosocial behavior: Developmental changes. [Eletronic version]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7 (1), 25-31.
- Villela, J. L. M. (2001). A dívida e a diferença: reflexões a respeito da reciprocidade. *Revista de Antropologia*, 44 (1).
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R.L. (2003). Gratitude and happiness: development of a measure of gratitude, and relationships with subjective wellbeing. *Social Behavior and Personality*, 31, 431–452.

- Weiner, B. & Graham, S. (1988). Understanding the motivational role of affect: life-span research from an attributional perspective. *Cognition and Emotion*, 3, 401-419.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Linley, P. A. (2007a). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (9), 1076-1093.
- Wood, A., Joseph, S., & Linley, A. (2007b). Gratitude: parent of all virtues. *The Psychologist*, 20 (1), 18-21.

ANEXO A

Autorização da Direção da Escola

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de conhecer o desenvolvimento do sentimento de gratidão ao longo da infância e compreender melhor as suas relações com a moralidade humana. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam gerar conhecimento sobre o assunto e contribuir na elaboração de programas de educação e re-educação que visem à promoção do bem-estar das crianças.

Para atingir esses objetivos, será necessário realizar uma entrevista individual com crianças de diferentes idades (5-6 anos, 8-9anos e 11-12 anos), a qual será conduzida nas dependências da escola. A entrevista terá uma duração média entre trinta e quarenta e cinco minutos. Durante essa entrevista, nós contaremos pequenas histórias e conversaremos com a criança sobre cada história no que diz respeito às ações e aos sentimentos das personagens. Asseguraremos a cada criança o direito de escolher participar ou não da entrevista, bem como interrompê-la, caso ela julgue necessário ou não queira continuar participando.

As entrevistas, coordenadas pela pesquisadora a, serão gravadas e, posteriormente transcritas. Os participantes não serão identificados e se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com sua privacidade. Os registros dos dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por um período não inferior a cinco anos no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS, Telefone: 3308-5314.

Pela presente Autorização declaro que fui informado(a), de forma detalhada, sobre os objetivos, a justificativa e os procedimentos desta pesquisa. Da mesma forma, fui informado(a) quanto à garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, bem como sobre a liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 15/01/07.

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ CNPJ: _____

Nome completo do(a) diretor(a): _____

RG: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Data: _____

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis Legais

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de conhecer o desenvolvimento do sentimento de gratidão ao longo da infância e compreender melhor as suas relações com a moralidade humana. Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa possam gerar conhecimento sobre o assunto e contribuir na elaboração de programas de educação e re-educação que visem à promoção do bem-estar das crianças.

Para atingir esses objetivos, será necessário realizar uma entrevista individual com crianças de diferentes idades (5-6 anos, 8-9anos e 11-12 anos) e nós gostaríamos de contar com a participação de seu(a) filho(a).

A entrevista terá uma duração média entre trinta e quarenta e cinco minutos, sendo conduzida nas dependências de sua escola. Durante essa entrevista, nós contaremos pequenas histórias e conversaremos com ele(a) sobre cada história no que diz respeito às ações e aos sentimentos das personagens. Asseguraremos a cada um o direito de escolher participar ou não da entrevista, bem como interrompê-la, caso ele(a) julgue necessário ou não queira continuar participando.

As entrevistas, coordenadas pela pesquisadora a, serão gravadas e, posteriormente transcritas. Os participantes não serão identificados e se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com sua privacidade. Os registros dos dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por um período não inferior a cinco anos no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS, Telefone: 3308-5314.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido declaro que fui informado(a), de forma detalhada, sobre os objetivos, a justificativa e os procedimentos desta pesquisa, da qual o meu(minha) filho(a) participará. Da mesma forma, fui informado(a) quanto à garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, bem como sobre a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 15/01/07.

Nome completo da criança: _____

Nome completo do responsável: _____

Grau de parentesco: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Data: _____