

A R T I G O S

Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg

Silvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Nara M. G. Bernardes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo:

O presente artigo consiste em uma revisão crítica da literatura na área do desenvolvimento moral pró-social. O modelo teórico do desenvolvimento pró-social de Eisenberg é apresentado e discutido em comparação com o modelo teórico de julgamento moral de Kohlberg. Esses modelos apresentam enfoques complementares no estudo da moralidade. Enquanto Kohlberg estudava o julgamento moral a partir de transgressão, Eisenberg investiga a moralidade em funções de ações pró-sociais como comportamentos de ajuda. Os fatores psicológicos que podem ser concebidos como determinantes da pró-sociabilidade são também apresentados e discutidos. Finalmente, a pesquisa recente crítica ou corroboradora de ambos os modelos é sumarizada.

Palavras-chave:

Pró-social,
Moral,
Desenvolvimento

Abstract:

Prosocial moral development: similarities and differences between Eisenberg's and Kohlberg's theoretical models. This paper presents a critical review of the literature on pro-social moral development. Eisenberg's pro-social development model is presented and discussed in contrast to Kohlberg's theory. These models focus on complementary views in the study of morality. Whereas Kohlberg studied moral judgment using dilemmas involving transgressions, Eisenberg looks at pro-social actions, such as helping behavior. Psychological factors that might determine pro-social reasoning are also presented and discussed. Finally, recent research criticizing or corroborating either model is summarized.

Key-words:

Prosocial,
Moral,
Development.

“Numa noite de março de 1964, uma jovem chamada Kitty Genovese foi fatalmente assassinada no estacionamento do seu condomínio em Nova York. Trinta e oito pessoas ouviram seus gritos e viram seu assassino. Mas nenhuma delas, sequer chamou a polícia ...”

Este acontecimento marcante impulsionou o estudo da pró-sociabilidade entre os teóricos da Psicologia. O presente artigo consiste em uma revisão crítica da literatura na área do desenvolvimento moral pró-social. O modelo teórico do desenvolvimento pró-social de Eisenberg é apresentado e discutido em comparação com o modelo teórico de julgamento moral de Kohlberg. Esses modelos apresentam enfoques complementares no estudo da moralidade. Enquanto Kohlberg estudava o julgamento moral a partir de transgressão, Eisenberg investiga a moralidade em funções de ações pró-sociais como comportamentos de ajuda. Os fatores psicológicos que podem ser concebidos como determinantes da pró-sociabilidade são também apresentados e discutidos. Finalmente, a pesquisa recente crítica ou corroboradora de ambos os modelos é sumarizada.

Teorias psicológicas e o desenvolvimento moral pró-social

O desenvolvimento moral pró-social do indivíduo diz respeito ao processo de aquisição e mudança dos julgamentos e comportamentos de ajuda ou benefício dirigidos a outros indivíduos ou grupos. São ações e/ou julgamentos voluntários e definidos em termos de suas conseqüências positivas. A motivação básica da pró-sociabilidade consiste em beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas ou, ainda, sem expectativas de prêmios ou recompensas materiais ou sociais. A pró-sociabilidade pode manifestar-se por meio de intenções, ações ou expressão verbal do raciocínio sobre um dilema moral (Eisenberg, 1982; 1992; Eisenberg & Miller, 1987; Staub, 1978).

A forma e o conteúdo de atos e pensamentos de compartilhar e ajudar aparecem e se modificam no decorrer da vida, em função da presença e da interação de fatores do desenvolvimento humano tais como idade, características de personalidade, motivações, habilidades e condições situacionais. Desde a década de 70, pesquisadores têm

tentado criar modelos de desenvolvimento do julgamento moral pró-social e dos comportamentos de ajuda que capturem sua complexidade e forneçam diretrizes para o seu entendimento (Eisenberg, 1986; Pillavin, Dovidio, Gaertner, & Clark, 1981; Schwartz & Howard, 1984; Staub, 1978, 1979). A área da Psicologia do Desenvolvimento, contudo, mostra que essa temática vem sendo problematizada, mesmo que indiretamente, por teorias que apresentam conceitos explicativos do desenvolvimento moral e que incluem aspectos pró-sociais em suas análises.

Na abordagem psicanalítica, a personalidade estrutura-se em três instâncias: o *id*, o *ego* e o *superego*. O *id* busca gratificação dos impulsos a fim de manter o organismo livre de tensão. O *ego* é a instância intermediária entre o *id* e o mundo externo, que protege o indivíduo dos riscos a que se expõe devido às tensões entre exigências do *id* e da realidade. O *superego*, estrutura mais relevante para o entendimento da pró-sociabilidade, funciona como o árbitro da conduta moral e dos valores internalizados do indivíduo, os quais refletem os padrões e normas da sociedade. O *superego* alcança um momento significativo em seu desenvolvimento, aos cinco ou seis anos de idade, quando se dá a resolução do Complexo de Édipo. Quando isto ocorre, a criança identifica-se com o pai ou a mãe, dependendo de seu gênero¹, e incorpora ou internaliza alguns dos complexos padrões de atitudes, traços, motivações, normas morais, valores e proibições que regem seus comportamentos. O *superego* contém dois sub-sistemas, o *ego ideal* e a *consciência*. O *ego ideal* representa os padrões morais e ideais, enquanto que a *consciência* julga e regula o comportamento do indivíduo, pune transgressões mediante a culpa e redireciona a gratificação das pulsões que possam violar os códigos morais internalizados pela criança (Freud, 1930/1953).

Segundo a teoria psicanalítica clássica, portanto, o comportamento humano é instigado amplamente pela auto-gratificação. As pulsões e a culpa são os principais determinantes do pensamento e do comportamento, incluindo-se aí a *consciência social*, o *senso de justiça* e as *ações morais*. De modo divergente, outros teóricos psicanalistas centralizam no *ego*, mais do que nas pulsões, o desenvolvimento da personalidade e da moralidade (Breger, 1973; Flugel, 1945; Setlage, 1972). Esses psicólogos do *ego*, como são denominados, rejeitam a

noção de que o comportamento moral e os valores representam, apenas, a internalização dos aspectos parentais na infância. Enfatizam que a identificação e o desenvolvimento moral são processos criativos que ocorrem também na adolescência e na fase adulta. Embora a criança identifique-se, primariamente, com seu pai ou com sua mãe, também o faz com outros modelos relevantes ao longo da vida. As identificações permitem mudanças na orientação moral, nos valores e nas atitudes dos indivíduos que são acompanhadas pelo amadurecimento da estrutura egóica.

A maior contribuição da abordagem psicanalítica ao estudo da pró-sociabilidade refere-se à introdução do conceito de identificação, que explica o desenvolvimento do superego, tanto no que diz respeito ao senso de culpa e à vergonha, como ao ego ideal do ser humano. A identificação possibilita que o indivíduo internalize valores humanos e incorpore as proibições parentais e sociais, definindo a adesão a padrões de comportamento pró-social. No entanto, devido à ênfase na auto-satisfação do indivíduo, esta abordagem não pode explicar completamente a pró-sociabilidade, que é, por ela, conceituada como um mecanismo de defesa ou uma formação reativa. Mesmo assim, a abordagem psicanalítica representa uma rica fonte de hipóteses sobre o desenvolvimento da culpa, da vergonha e da internalização de proibições e sensibilizou teóricos comportamentalistas em relação a fatores cruciais para o entendimento das origens, do desenvolvimento e das mudanças nas orientações pró-sociais.

Em contraste com a teoria psicanalítica, na qual os aspectos internos da personalidade são predominantes, a abordagem comportamental enfatiza as respostas manifestas do indivíduo no desenvolvimento pró-social. A teoria comportamental tradicional afirma que o comportamento pró-social é aprendido como qualquer comportamento, por meio de imitação de modelos, reforçamento e aprendizagem por observação (Branco, 1984; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983). Segundo Skinner (1971), não é em virtude de um sentimento de pertencer a um grupo que um indivíduo age visando o bem dos outros ou se recusa a fazê-lo devido a sentimentos de alienação. Seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social.

Bandura (1977, 1986) revisou aspectos da teoria de comportamental tradicional e atribuiu à cognição uma posição fundamental neste processo: intenções e auto-avaliação promovem a auto-regulação do comportamento. Por meio de representações cognitivas, os indivíduos podem antecipar as conseqüências de seus comportamentos e modificar suas ações, estabelecendo objetivos e se auto-avaliando. De acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura, as crianças adquirem regras e padrões internos por meio da imitação de modelos e da compreensão das explicações dos agentes socializadores sobre a moralidade e seu significado social. A auto-regulação do comportamento dos indivíduos, realizada de acordo com regras e padrões internalizados, consiste na principal influência ao desenvolvimento da moralidade. Em suma, o desenvolvimento moral pró-social é visto como produto da interação entre forças sociais e capacidades cognitivas dos indivíduos.

O modelo de desenvolvimento moral proposto pelos cognitivistas diverge fortemente da teoria psicanalítica e da teoria de comportamental tradicional e apresenta algumas similaridades com o modelo sócio-cognitivista de Bandura. As crianças não são concebidas como seres passivos, dirigidos por pulsões ou por forças externas. Ao contrário, agem sobre o ambiente, interpretam e organizam os estímulos, comportam-se como seres inteligentes. De acordo com Piaget (1932/1965), a inteligência inclui todas as funções cognitivas, sendo o principal fator para a adaptação do indivíduo. O desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre as estruturas mentais e os eventos do ambiente, apresentando-se como uma seqüência de estágios hierárquicos e invariantes.

As teorias cognitivistas consideram o desenvolvimento pró-social como um processo cognitivo associado à capacidade do indivíduo de ser empático com os outros e de descentralizar-se de si mesmo (Emler & Rushton, 1974; Kohlberg, 1969; Piaget, 1932/1965; Rubin & Schneider, 1973; Rushton, 1976). O entendimento que a criança tem de si mesmo e dos outros, a imitação, a identificação e a analogia que ela faz entre seu próprio *self* e o dos outros, formam a base para o desenvolvimento pró-social (para uma completa revisão teórica,

consultar Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983). Embora alguns teóricos cognitivistas reconheçam a relevância das influências sociais, designam a elas um papel menos significativo do que na teoria comportamental tradicional ou na sócio-cognitivista.

Apesar do esforço dispendido para entender o desenvolvimento moral pró-social, as teorias acima apresentadas não conseguem explicá-lo em todas as suas facetas. Elas concordam em muitos tópicos, mas discordam em outros. No entanto, a principal dificuldade na explicação do fenômeno deve-se a diferentes focos de ênfase que cada teoria coloca em determinados aspectos do desenvolvimento pró-social. Pontos importantes são focalizados por uma teoria e desconsiderados por outra, sem que haja uma integração que permita explicar de forma mais completa este fenômeno. Como exemplo, destacamos a ênfase que a teoria cognitivista dá à função do raciocínio e da tomada de perspectiva do outro, que as teorias psicanalítica e comportamental negligenciam. Os pontos de concordância das teorias são, por exemplo, o autocentrismo inicial da criança, o processo gradual de descentralização e percepção do outro, o desenvolvimento de algumas capacidades e o acúmulo de experiência que influenciam na pró-sociabilidade. Há similaridades com relação ao papel dos agentes socializadores, entre a teoria cognitivista, a teoria comportamental tradicional e a teoria sócio-cognitivista, embora, as duas últimas atribuam maior importância a tais agentes. Há consenso quanto ao fato do pai e da mãe, dos professores e outros modelos serem agentes socializadores que fornecem recompensas, aplicam punições e oferecem valores a serem internalizados.

Os conhecimentos sobre o desenvolvimento moral pró-social não se esgotam nessas teorias psicológicas. Em 1975, Wilson, em seu livro *Sociobiologia*, apresentou um novo campo científico dedicado a estudos sistemáticos das bases biológicas do comportamento social e descreveu numerosas ações desempenhadas por animais que poderiam ser consideradas pró-sociais. Tais animais apresentavam ações de auto-sacrifício, colocando-se em risco e dividindo seus alimentos com outros. As ações que garantiam a sobrevivência daqueles que compartilhavam seus gens foram denominados por Wilson (1975, 1978) de ações

de *seleção de parentesco*. Quando estas ações ocorriam com não-parentes, Wilson denominou-as de ações de *altruísmo recíproco*, porque o benfeitor ocuparia a posição de receptor de um ato altruístico em algum momento futuro. A teoria sociobiológica postula que a sobrevivência da espécie baseia-se na transmissão de gens altruístas de uma geração para a outra. Assim, mediante ações pró-sociais a espécie transmitiria geneticamente os seus gens altruístas intergeracionalmente. Comparando animais com seres humanos, Wilson (1975) concluiu que estes últimos também devem possuir uma base de transmissão genética e um potencial biológico para desempenhar atos pró-sociais. Os comportamentos pró-sociais são favoráveis à sobrevivência da sociedade e da espécie, e não apenas do organismo individual. Diferentemente dos animais, o desenvolvimento pró-social humano tem por base também a evolução sócio-cultural. Wilson (1975) reconheceu a importância da cultura que tende a preservar os comportamentos pró-sociais como padrão avançado de manutenção da vida social, sob a forma velada ou explícita de normas, valores e princípios. Os trabalhos de Wilson foram introduzidos na Psicologia por Campbell (1975), que chamou a atenção para as contribuições da Sociobiologia aos estudos psicológicos, salientando o papel do convívio social na transmissão do altruísmo, além da evolução meramente genética.

Atualmente, no estudo da pró-sociabilidade destaca-se a contribuição de Nancy Eisenberg² que desenvolveu um modelo teórico e uma metodologia de avaliação desse aspecto da moralidade. Os estudiosos do desenvolvimento moral até a proposição de Eisenberg (1979a, 1979b) vinham se dedicando a investigar, principalmente, o julgamento e o comportamento de transgressão. Agressão, desonestidade, incapacidade de resistir à tentação e outros comportamentos considerados socialmente indesejáveis eram o principal foco da atenção dos teóricos da moralidade. Comportamentos positivos e pró-sociais foram relativamente ignorados. O modelo teórico de desenvolvimento moral pró-social de Eisenberg-Berg (1979a) modificou essa situação, produzindo um novo enfoque no estudo da moralidade. Esse modelo teve como base empírica entrevistas que incluem questões sobre dilemas morais concernentes a ações pró-sociais e conflitos entre

os desejos de dois indivíduos - o potencial benfeitor e o potencial receptor de ajuda. A análise das respostas de crianças norte-americanas possibilitou estabelecer os níveis de desenvolvimento moral pró-social apresentados no Quadro 1.

Este modelo apresenta algumas semelhanças conceituais com o modelo do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, amplamente conhecido e divulgado no Brasil (Biaggio, 1976, 1984, 1988; Koller, 1988; Koller, Urbina, Gonzalez, & Vega, 1994; Koller & Zamora-Ramirez, 1989). A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1969, 1971) apresenta uma sequência hierárquica e invariante de estágios que formam um todo estruturado. O raciocínio moral é uma habilidade dinâmica que se expressa nas justificativas verbais dadas pelos indivíduos em resposta a dilemas. Assim o indivíduo apresentará um nível de raciocínio moral mais *avançado* em suas verbalizações. Kohlberg admitia que os indivíduos poderiam manifestar raciocínios de estágios adjacentes, mas não utilizariam ou teriam acesso a raciocínios de dois ou mais estágios acima de seu estágio dominante. O sistema de codificação de Kohlberg (Colby et al., 1987) leva em conta verbalizações relativas a outros estágios e faz uma média para determinar o nível de raciocínio moral que o indivíduo utiliza com alguma consistência.

O modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a) não considera, como o de Kohlberg, que os estágios de desenvolvimento sejam um todo estruturado ou se apresentem em uma sequência invariante. Todo o raciocínio moral pró-social verbalizado pelos indivíduos é avaliado e os julgamentos expressos em diferentes níveis não são reduzidos a um só estágio. Um indivíduo pode apresentar uma variedade de níveis de raciocínio, expressos por respostas relativas às várias categorias de julgamento moral pró-social ao mesmo tempo.

As características pessoais e as influências da socialização são mais proeminentes no modelo de Eisenberg-Berg do que no modelo de Kohlberg. A escolha do raciocínio moral pró-social é influenciada pelos valores e objetivos do indivíduo que, por sua vez, constituem-se em parte da sua história de socialização e da formação de sua personalidade. Esses fatores incluem orientação para os valores, nível de auto-estima e o grau de responsabilidade social do indivíduo, os

Quadro 1 - Níveis de desenvolvimento pró-social de Eisenberg

<p><i>Nível 1: Orientação Auto-Focada e Hedonística</i></p> <p>As preocupações do potencial benfeitor dirigem-se para consequências que são orientadas para si mesmo, mais do que para considerações morais (<i>autoridade e punição*</i>). As razões para ajudar ou não os outros incluem considerações de ganho pessoal (<i>hedonismo*</i>), <i>reciprocidade direta*</i> e preocupação no sentido de precisar e/ou gostar do outro (<i>relacionamento afetivo*</i>). Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.</p>
<p><i>Nível 2: Orientação para as Necessidades dos Outros</i></p> <p>O potencial benfeitor expressa preocupação pelas <i>necessidades*</i> físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros, mesmo que estas necessidades conflituem com as suas próprias. Esta preocupação expressa-se em termos simples, sem evidência clara de que o indivíduo está assumindo a perspectiva do outro. Também estão presentes verbalizações de simpatia ou referências a afetos internalizados, tais como a culpa. Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.</p>
<p><i>Nível 3: Orientação para Aprovação Interpessoal, e/ou Orientação Estereotipada</i></p> <p>As imagens de pessoas e comportamentos bons e maus são <i>estereotipados*</i>, e/ou as considerações pela <i>aprovação*</i> e a aceitação dos outros são utilizadas para justificar comportamentos pró-sociais ou comportamentos de não ajudar o outro. Este nível apareceu predominantemente em indivíduos de I grau e II grau.</p>
<p><i>Nível 4a: Orientação Empática Auto-Reflexiva</i></p> <p>O julgamento inclui evidência de simpatia auto-reflexiva respondente ou tomada de perspectiva do outro (<i>empatia*</i>), preocupação com questões de humanidade, e/ou <i>afeto*</i> culpado ou positivo relacionado às consequências das próprias ações. Este nível apareceu predominantemente em algumas crianças no final do I grau e em muitos adolescentes de II grau.</p>
<p><i>Nível 4b: Nível de Transição</i></p> <p>As justificativas dos indivíduos para ajudar ou não-ajudar envolvem valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação pelas condições da sociedade, e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas. Estas idéias, no entanto, não são clara ou fortemente expressas, estão em nível transicional e de elaboração. Este nível apareceu predominantemente em adolescentes de II grau ou adultos.</p>
<p><i>Nível 5: Orientação para forte Internalização</i></p> <p>As justificativas para ajudar ou não-ajudar são baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. O desejo de manter uma obrigação contratual, social ou individual, ou melhorar as condições da sociedade baseia-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. Também caracterizam este estágio, os afetos positivos ou negativos relacionados com a manutenção de auto-respeito para abrir mão de seus próprios valores e aceitar as normas. Caracteriza-se por <i>Outros raciocínios abstratos ou internalizados*</i>. Este nível apareceu predominantemente em uma pequena minoria de adolescentes de II grau e não apareceu em crianças de I grau.</p>

¹ Nota: Traduzido e adaptado de Eisenberg, Lennon, & Roth (1983).

² As palavras marcadas com um asterisco (*) neste Quadro 1 correspondem às categorias de julgamento moral pró-social de cada nível de desenvolvimento.

quais são influenciados pelas suas próprias necessidades, seus desejos e seus objetivos pessoais comparados aos dos demais integrantes da sociedade. Assim, o nível de desenvolvimento do julgamento pró-social pode ser determinado por diferentes aspectos que se relacionam diretamente à individualidade do agente.

Os fatores evolutivos, o desempenho na esfera da competência e as diferenças individuais fornecem ao modelo teórico de Eisenberg-Berg, um certo caráter relativista. Associados a estes aspectos, a influência da cultura do indivíduo, da sociedade na qual ele se desenvolve e de suas características idiossincráticas são fundamentais para uma tomada de decisão moral pró-social (Staub, 1978). Em decorrência, alguns objetivos definidos pelo indivíduo em um dado contexto podem entrar em conflito com objetivos formulados em outros contextos, o que revela a importância dos aspectos situacionais e ambientais. Tais fatores, quando hierarquizados pelo indivíduo, refletem-se na escolha de uma justificativa moral pró-social e nas várias formas de raciocinar sobre ela.

Kohlberg, por sua vez, enfatiza a universalidade do desenvolvimento do julgamento moral, sem privilegiar as diferenças individuais. Kohlberg (1971, p.178) considera que a moralidade “*será, de fato, universal para toda a humanidade, se as condições para o desenvolvimento sócio-moral forem ideais para todos os indivíduos em todas as culturas*”.

A maior similaridade entre os modelos teóricos de Kohlberg e Eisenberg-Berg consiste no pressuposto básico de que o desenvolvimento é limitado pelo nível de complexidade da cognição do indivíduo com relação ao fenômeno social. Na visão de Kohlberg, os indivíduos que apresentam baixo ou moderado nível de funcionamento lógico ou cognitivo, freqüentemente em virtude de sua pouca idade e desenvolvimento incompleto, não são capazes de entender ou utilizar níveis de julgamento moral mais elevados. No domínio do raciocínio moral pró-social aplica-se este mesmo pressuposto. Crianças pequenas são, claramente, incapazes de expressar altos níveis de raciocínio moral pró-social (Eisenberg-Berg, 1979a; Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack, & Lennon, 1984).

Outro aspecto similar entre os dois modelos teóricos refere-se ao desenvolvimento do raciocínio moral como um todo. O raciocínio moral auto-focado e/ou egoísta tem sido entendido por ambos como sendo moralmente imaturo. A orientação para aprovação dos outros, com adesão às normas sociais e aos valores, bem como a orientação auto-reflexiva referente ao bem-estar dos outros, também foram propostas por Kohlberg (1969, 1971) e Eisenberg-Berg (1979a) como um nível de moralidade intermediária. Finalmente, a preocupação pelos princípios éticos abstratos, os imperativos sociais de consciência e a busca do cumprimento das próprias obrigações foram contempladas no modelo de Kohlberg (1969, 1971) e Eisenberg-Berg (1979a) como um nível relativamente mais avançado de desenvolvimento moral.

Além dos aspectos teóricos, existem similaridades entre os dois modelos com relação à metodologia. Eisenberg (1983) utiliza uma metodologia que, em alguns aspectos, é reminescente da metodologia kohlbergiana. Tal metodologia consiste na utilização de entrevistas nas quais são apresentados dilemas morais pró-sociais hipotéticos e perguntas subsequentes destinadas a eliciar o raciocínio dos indivíduos. Existem, também, diferenças marcantes entre as duas metodologias. Por exemplo, os dilemas apresentados por Eisenberg não exigem uma tomada de decisão que envolva questões delicadas mas apenas uma escolha entre as necessidades e/ou desejos próprios e as necessidades e/ou desejos de outro indivíduo ou de um grupo. Os dilemas de Kohlberg, ao contrário, exigem escolhas extremadas entre questões de vida x morte, autoridade x contrato, consciência x punição, nas quais o indivíduo deve decidir entre a transgressão ou a não-transgressão de normas. A decisão entre ajudar o outro e demonstrar pró-sociabilidade nos dilemas de Kohlberg, envolve sempre uma escolha entre a necessidade do outro e a violação de uma norma. Tal escolha determina uma séria disputa entre o alto custo de ajudar e o duvidoso benefício a ser alcançado por transgredir. O custo e o benefício também são contemplados nos dilemas de Eisenberg, mas tendem a ser equivalentes para a escolha de ajudar ou não-ajudar o potencial receptor. Nos dilemas de Eisenberg, o papel das proibições, punições, autoridades, regras e outros critérios formais de obrigação

são minimizados, bem como a ênfase no relacionamento interpessoal com parentes e/ou amigos próximos. Os dilemas de Kohlberg apresentam questões que envolvem decisões morais de indivíduos que se relacionam proximamente (como marido e mulher, pai e filhos, médico e paciente).

As justificativas orientadas para a punição e autoridade, tão evidentes no raciocínio de crianças pequenas em resposta aos dilemas de Kohlberg, são virtualmente inexistentes nas respostas apresentadas por crianças pré-escolares aos dilemas de Eisenberg (Eisenberg, Pasternack, Cameron, & Tryon, 1984; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Eisenberg-Berg & Neal, 1981). Não está claramente definido, ainda, se esta diferença refere-se ao conteúdo ou à estrutura do raciocínio verbalizado. O fato é que as crianças falham em exibir este tipo de raciocínio quando avaliadas em sua pró-sociabilidade. O manual de codificação do raciocínio moral de Kohlberg (Colby et al., 1987) não contém critérios para avaliar raciocínio pró-social. Uma hipótese para explicar a escassez de verbalizações relativas à autoridade e à punição seria que, em algumas culturas, as crianças não são punidas quando não auxiliam os outros desde que não sejam as causadoras do dano (Koller, 1994; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979).

Estudos que comparam o raciocínio moral e o raciocínio moral pró-social revelaram graus de correlação inconsistentes. Alguns estudos demonstraram uma correlação baixa ou moderada (Eisenberg, Pasternack, & Lennon, 1984; Eisenberg-Berg, 1976). O estudo de Eisenberg-Berg (1977), por exemplo, demonstrou que o raciocínio moral pró-social de crianças pode ser mais avançado que o raciocínio moral proposto por Kohlberg. No entanto, Kurdek (1981) avaliou o julgamento moral de adolescentes, utilizando uma medida objetiva - o *Defining Issues Test* de Rest (1979) e ao compará-la ao raciocínio pró-social, não encontrou diferenças significativas entre eles. Higgins, Power e Kohlberg (1984) revelaram que o raciocínio moral de adolescentes, em dilemas pró-sociais, era igual ou menos avançado do que o raciocínio moral nos dilemas de Kohlberg. Higgs (1975) obteve achados similares em respostas de adolescentes a dilemas de ambos os tipos de raciocínio; entretanto, quando os sujeitos responderam a

medidas objetivas, que apresentavam opções pré-determinadas, esta relação não se mantinha. Em estudo realizado com sujeitos brasileiros, foi encontrada uma correlação negativa significativa entre os estágios do raciocínio moral, segundo o modelo teórico de Kohlberg, e a categoria de julgamento moral pró-social aprovação, proposta por Eisenberg. Este resultado é coerente com os achados teóricos de Kohlberg e Eisenberg, ou seja, quanto maior o estágio de raciocínio moral menor a necessidade de aprovação externa da pró-sociabilidade (Azambuja, Arbo, Silva, & Koller, 1995). Ainda que existam diferenças no que diz respeito ao delineamento das pesquisas e na forma de avaliação das respostas, algumas conclusões gerais encontradas na literatura de desenvolvimento moral podem ser aproveitadas para o entendimento do desenvolvimento moral pró-social.

O modelo teórico de Eisenberg-Berg tem sido apoiado por um conjunto de numerosos estudos recentes. Desde a década de 70, estudos *transversais* (Eisenberg & Shell, 1986; Eisenberg-Berg, 1979b, Eisenberg-Berg & Neal, 1981), *longitudinais* (Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack, & Lennon, 1984; Eisenberg-Berg & Roth, 1980) e *transculturais* (Carlo, Koller, Eisenberg, Silva, & Frohlich, 1996a, 1996b; Eisenberg, Boehnke, Schuhler, & Silbereisen, 1985; Fuchs, Eisenberg, Hertz-Lazarowitz, & Sharabany, 1986; Tietjen, 1986) têm sido realizados com a finalidade de melhor entender o desenvolvimento moral pró-social. Em 1977, Eisenberg, em sua tese de doutorado, realizou um estudo transversal, cujo objetivo era examinar mudanças evolutivas no raciocínio de crianças sobre dilemas pró-sociais (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977). Os sujeitos foram 125 alunos de segunda, quarta, sexta, nona, décima primeira e décima segunda séries do ensino básico norte-americano. O raciocínio dos sujeitos foi codificado em vários níveis de julgamento moral pró-social, cujas categorias (ver Quadro 1), em muitos casos são semelhantes às categorias dos estágios propostos por Kohlberg. Neste primeiro estudo, as justificativas que os sujeitos verbalizaram no sentido de ajudar aos protagonistas dos dilemas eram codificadas separadamente daquelas dadas à decisão de não ajudar. A partir deste primeiro estudo transversal, outros foram propostos com a finalidade de estabelecer

uma relação entre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e o nível de raciocínio apresentado nas respostas aos dilemas pró-sociais, tanto nos casos em que o sujeito concordava em ajudar ao protagonista da história, quanto nas situações em que ele não se propunha a fazê-lo (Eisenberg & Shell, 1986; Eisenberg-Berg, 1979a, 1979b; Eisenberg-Berg & Neal, 1981).

As principais conclusões de tais estudos transversais revelaram que: (a) as crianças pequenas (4-5 anos de idade) apresentavam raciocínio hedonístico e/ou orientado para as necessidades dos potenciais receptores de ajuda; (b) as crianças maiores (9-10 anos de idade) expressavam considerações orientadas para aprovação e desejo de agirem de forma socialmente correta; (c) os adolescentes manifestavam tanto raciocínios empáticos, que refletiam valores e afetos internalizados, quanto os demais raciocínios que eram considerados formas evolutivas menos avançadas.

A partir das conclusões dos primeiros estudos transversais, alguns estudos longitudinais foram desenvolvidos. Os dados de estudos longitudinais sucessivos de Eisenberg e colaboradores revelaram-se consistentes com os dos estudos transversais (Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack, & Lennon, 1984; Eisenberg-Berg & Roth, 1980). Algumas conclusões apresentadas em tais estudos foram: (a) o raciocínio hedonístico diminuía no decorrer da infância e o raciocínio orientado para necessidades aumentava neste mesmo período; (b) vários tipos de raciocínio apareciam pela primeira vez nas justificativas de crianças maiores (9-10 anos de idade), tais como o raciocínio pragmático, o raciocínio orientado para aprovação interpessoal e afetiva, e a estereotipia de raciocínio; (c) os raciocínios orientados para a empatia e para valores e afetos internalizados apareciam, pela primeira vez, no início da adolescência; (d) mesmo adolescentes que, ocasionalmente, verbalizavam raciocínios mais elaborados, apresentavam raciocínios hedonísticos (entre outros raciocínios menos avançados) em algumas de suas justificativas. Embora os estudos longitudinais ou transversais tenham permitido que fosse elaborada uma sequência de desenvolvimento do julgamento moral pró-social em níveis (conforme Quadro 1) também evidenciaram

que os indivíduos não se situam, exclusivamente, em um único nível de raciocínio ou neste nível e em seus adjacentes.

O desenvolvimento do raciocínio moral pró-social também foi pesquisado em diferentes países - Estados Unidos, Israel, Papua Nova Guiné e Alemanha- por meio de estudos transculturais. Atualmente vem sendo estudado no Brasil por Koller e colaboradores (Carlo, Koller, Eisenberg, Silva, & Frohlich, 1996a, 1996b; Carlo, Koller, Pacheco et al., em revisão; Koller, 1994).

Em Israel, Fuchs, Eisenberg, Hertz-Lazarowitz e Sharabany (1986) compararam o raciocínio moral pró-social de crianças israelitas urbanas, crianças que vivem em *kibbutz* e crianças norte-americanas urbanas. Pesquisas anteriores sobre o julgamento moral forneceram bases para as hipóteses deste estudo. Nos estudos de Nadler, Romek e Shapiro-Friedman (1976) e de Yinon, Sharon, Azgad e Bashir (1981), foram encontrados maiores escores nas escalas de responsabilidade social em crianças de *kibbutz* do que em crianças urbanas. Os estudos de Avgar, Bronfenbrenner e Henderson (1977) concluíram que crianças e adultos de *kibbutz* eram mais pró-sociais do que indivíduos urbanos. Tais resultados mostraram-se convergentes com aqueles obtidos por Kohlberg (1976), cujo estudo revelou que crianças de *kibbutz* alcançaram maiores escores de julgamento moral do que crianças urbanas. No entanto, os achados de Bar-Tal, Raviv e Shavit (1981) não mostraram diferenças entre esses grupos em Israel. Fuchs e colaboradores (1986) revelaram que as crianças americanas utilizam mais o raciocínio orientado para as necessidades físicas, enquanto as crianças israelitas verbalizam mais os raciocínios: hedonista, de reciprocidade direta, de relacionamento afetivo, de preocupação pela humanidade, de tomada de perspectiva do outro e de orientação para a norma e a lei internalizadas. Além disto, os autores verificaram que o grupo de crianças urbanas americanas apresentava escores maiores no raciocínio orientado para as necessidades físicas do que os demais grupos. O grupo de crianças de *kibbutz* utilizava mais o raciocínio de preocupação pela humanidade e de orientação para a internalização de normas e da lei do que os demais grupos. O grupo de crianças urbanas israelitas apresentou maiores escores em raciocínio orientado

para a tomada de perspectiva do outro do que os demais grupos. As crianças norte-americanas demonstraram, de forma predominante, um tipo de raciocínio relativamente mais imaturo, orientado apenas para as necessidades físicas, psicológicas e materiais. As crianças de *kibbutz* apresentaram justificativas relacionadas a normas, valores e regras internalizadas. Os dois tipos de raciocínio apresentados por crianças de *kibbutz* são considerados relativamente amadurecidos de acordo com o padrão evolutivo e parecem refletir a ênfase ideológica do *kibbutz*, que se baseia na cooperação e no respeito ao outro como cidadão. Em contraste, os dois tipos imaturos de raciocínio (reciprocidade direta e relação afetiva), também utilizados pelos sujeitos israelitas, foram mais usados (embora não-significativamente) por aqueles de *kibbutz* do que por crianças urbanas. Estes raciocínios são consistentes, no entanto, com as características de uma sociedade comunitária, que enfatiza a colaboração e a troca entre os membros do grupo (Fuchs et al., 1986).

Outro estudo transcultural, realizado na Papua Nova Guiné é o único encontrado na literatura, até o presente momento, que focaliza o raciocínio moral pró-social em uma sociedade não-ocidental. Tietjen (1986) coletou dados em duas pequenas cidades litorâneas, isoladas, em Maisin, que são organizadas com base nos laços de obrigação entre parentes. A autora entrevistou crianças, adolescentes e adultos com um instrumento no qual as histórias propostas por Eisenberg foram levemente modificadas para atender às peculiaridades da realidade local. Os habitantes são mais orientados pelo coletivismo do que pelo individualismo. A análise dos dados revelou que as crianças de Maisin, bem como os adolescentes e os adultos usam mais o raciocínio pró-social orientado para as necessidades físicas do que qualquer outro tipo de raciocínio. O segundo raciocínio mais utilizado é o hedonista. O julgamento das crianças pequenas de Maisin mostrou-se similar ao das crianças norte-americanas de mesma faixa etária, uma vez que as formas mais comuns de raciocínio consistiram na orientação para as necessidades físicas e para o hedonismo, sendo o primeiro mais prevalente do que o segundo. No entanto, o raciocínio de crianças maiores, adolescentes e adultos de Maisin não se diferenciou de acordo

com a idade, como acontece com os norte-americanos. As modificações evolutivas mais significativas referem-se a moderados aumentos de raciocínio, que envolvem a orientação para a relação afetiva, a simpatia e para as necessidades psicológicas. A frequência do raciocínio hedonista foi maior na infância e diminuiu na adolescência. A frequência de raciocínios de autoridade e punição, assim como das categorias de raciocínio mais elevado, foi baixa em todas as idades. Embora as manifestações do raciocínio moral dos indivíduos de Maisin possam ser analisadas de acordo com o modelo de Eisenberg, existem diferenças entre os indivíduos de Maisin e os norte-americanos. Tais diferenças referem-se à aceleração do desenvolvimento de certos raciocínios e à presença dos mesmos em diferentes faixas etárias, em cada uma das culturas. Entretanto, nenhum raciocínio novo ou inclassificável (segundo Eisenberg) foi apresentado pelos sujeitos inseridos na cultura da Papua Nova Guiné (Tietjen, 1986).

O fato de os adolescentes e adultos de Maisin apresentarem pequena frequência de raciocínio em níveis mais elevados é consistente com os resultados de pesquisas transculturais que utilizam a teoria do desenvolvimento do julgamento moral de Kohlberg. Tais resultados, por exemplo, apontaram que indivíduos de culturas não-ocidentais, rurais, bem como de sociedades não-industriais exibiam menor incidência de altos níveis de julgamento moral (Nisan & Kohlberg, 1982; Turiel, Edwards, & Kohlberg, 1978; White, Bushnell, & Regnemer, 1978). No entanto, em uma cultura na qual as relações de parentesco são as mais poderosas, é razoável supor que os tipos de raciocínio elaborados pelas pessoas estejam relacionados às necessidades dos outros (físicas, psicológicas e simpatia), bem como à preocupação com o que é possível dar aos outros (preocupações hedonísticas e pragmáticas). Esta abordagem cooperativa e orientada para ajudar aos outros é necessária para a sobrevivência e deve ser valorizada nestas sociedades.

Outro estudo comparativo foi realizado entre indivíduos alemães-ocidentais e norte-americanos por Eisenberg e colaboradores (Eisenberg, Boehnke, Schuhler, & Silbereisen, 1985). Embora estas

duas culturas possam parecer semelhantes em muitos aspectos, existem diferenças que podem determinar a escolha de distintos julgamentos morais. Por exemplo, as práticas de socialização diferem em alguns aspectos. Os pais alemães são mais amorosos e dão mais apoio aos seus filhos do que os pais norte-americanos (Devereux, Bronfenbrenner, & Suci, 1962), enquanto mães americanas, aparentemente, permitem que seus filhos desenvolvam mais autonomia do que mães germânicas (Wesley & Karr, 1968).

Os dados das crianças alemãs revelaram que o raciocínio hedonístico diminuiu com a idade, ao passo que aumentaram os raciocínios de orientação para necessidades, reciprocidade direta, aprovação interpessoal e preocupação pela humanidade. Estes resultados coincidem com os padrões evolutivos de raciocínio moral pró-social apresentados pelas crianças americanas. No entanto, as crianças alemãs verbalizaram mais raciocínios de reciprocidade direta do que as crianças norte-americanas, enquanto essas utilizaram predominantemente, o raciocínio estereotípico. As mudanças evolutivas no julgamento moral pró-social das crianças alemãs foram muito similares às encontradas em pesquisas com crianças norte-americanas (Eisenberg, 1983; Eisenberg-Berg, 1979a, 1979b). Esta similaridade pode ser, provavelmente, atribuída ao papel da cognição social no desenvolvimento do raciocínio moral da criança e a algumas semelhanças básicas na socialização de crianças nas culturas ocidentais e em países desenvolvidos.

Em suma, o modelo de Eisenberg-Berg (1979a) vem sendo aplicado em estudos realizados em culturas diferentes. Este modelo parte do pressuposto de que as experiências de socialização, conforme discutido anteriormente, podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento moral pró-social, promovendo o desempenho de papéis sociais e influenciando as atitudes pró-sociais das crianças.

Alguns fatores, como a biologia, a cultura, a socialização, a educação, os processos cognitivos, a responsividade emocional e as condições situacionais, também contribuem para o desenvolvimento pró-social. A ação de tais fatores resulta em peculiaridades individuais e é considerado fundamental para a expressão e desenvolvimento de

juízos morais pró-sociais. Estes fatores apresentam-se de forma interdependente, interagindo e influenciando o desenvolvimento de maneira complexa.

- *Fatores Biológicos*: foram apontados principalmente pela teoria sociobiológica e dizem respeito às bases genéticas do agir pró-social. Bases que são dadas ao indivíduo que vai ser educado e socializado em uma dada cultura. Em muitas espécies animais, seus membros prontamente arriscam suas vidas para defender e para preservar outros membros da família, particularmente os seus próprios descendentes. Além da base genética, a influência cultural é muito importante na expressão dos comportamentos pró-sociais. Lumsden e Wilson (1981) acreditam que os fatores genéticos e culturais não podem ser separados totalmente, porque eles são interdependentes. A herança genética pode ser entendida como um potencial para aquisição de uma ampla variedade de comportamentos sociais e de características de personalidade. As situações sociais determinam a ativação de capacidades cognitivas, como no processo da informação recebida e na associação delas às experiências aprendidas, para utilizar parte do potencial hereditário recebido. Além disto, as diferenças individuais nos comportamentos adaptativos de cooperação são, em larga escala, produto da evolução social da espécie e da aprendizagem social (Eisenberg & Mussen, 1989).

- *Fatores Culturais, Educacionais e Sociais*: A cultura na qual uma criança é educada exerce forte influência na sua disposição para cooperar, competir e assumir atitudes pró-sociais. Para entender essas influências são necessárias descrições acuradas das estratégias de socialização às quais esta criança foi exposta (Kagan & Knight, 1981). Vários estudos foram realizados com o objetivo de verificar a influência da educação no desenvolvimento pró-social de crianças. Tais estudos concluíram que a base cultural dos indivíduos pode promover ou inibir tal desenvolvimento. Por exemplo, crianças que vivem em contextos sócio-culturais, nos quais a responsabilidade de ajudar os outros é atribuição rotineira das pessoas, são mais pró-sociais e cooperativas do que crianças que vivem em contextos sócio-culturais nos quais isto não acontece (Bronfenbrenner, 1970; Roesch, Carlo,

Knight, Koller, & Santos, em revisão; Mussen & Eisenberg-Berg, 1977; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983; Whiting & Whiting, 1973, 1975).

Moore e Eisenberg (1984) acreditam que as crianças parecem alcançar níveis de comportamento pró-social e cooperativo mais altos se são educados em culturas nas quais os agentes socializadores afirmam a necessidade de que a opinião dos outros (individualmente ou em grupo) seja tomada em consideração. Crianças pequenas mostram-se mais pró-sociais em contextos culturais nos quais elas assumam responsabilidades que são importantes para o funcionamento do grupo. Por exemplo, crianças de cidades rurais tradicionais são mais cooperativas e pró-sociais, tanto em relação aos familiares quanto com pessoas desconhecidas do que crianças de cidades industriais (Whiting & Whiting, 1975; Whiting & Edwards, 1988).

A literatura mostra evidências de que a cultura exerce forte influência no desenvolvimento pró-social de crianças por meio da apresentação de modelos (Moore & Eisenberg, 1984). Crianças que tiveram modelos generosos são mais generosas do que crianças que não os tiveram (Branco, 1983; Grusec & Skubiski, 1970; Moore & Eisenberg, 1984; Yarrow, Scott, & Waxler, 1973). Bandura (1977) afirma que os modelos podem ensinar novos comportamentos positivos para crianças, desinibí-las e encorajá-las a exibir comportamentos pró-sociais que estas já possuem em seu repertório.

As crianças atribuem comportamentos de ajuda a motivos internos mais freqüentemente do que a pressões externas (Dix & Grusec, 1983). Vários estudos, contudo, apontaram a influência de modelos como agentes motivadores da expressão pró-social, tais como *amigos* (Elliot & Vasta, 1970), *professores* (Eisenberg-Berg & Geisheker, 1979; Yarrow, Scott, & Waxler, 1973), *pais* (Rosenhan, 1970; Rutherford & Mussen, 1968), e outros *adultos* (Moore & Eisenberg, 1984). As características da relação entre as crianças e os indivíduos que as educam e lhes dão suporte emocional têm se revelado importante para o desenvolvimento pró-social (Bryant & Crockenberg, 1980; Moore & Eisenberg, 1984; Yarrow, Scott, & Waxler, 1973; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979). Por exemplo, Zahn-Waxler e

colaboradores (1979) demonstraram que as reações pró-sociais de crianças com relação às pessoas aflitas mostravam-se positivamente associadas aos cuidados maternos empáticos que estes haviam recebido. Rutherford e Mussen (1968) observaram que meninos que avaliavam seus pais como modelos de generosidade e compaixão eram mais capazes de repartir do que meninos que percebiam seus pais como sendo menos pró-sociais. Moore e Eisenberg (1984) e Rosenhan (1969, 1970) afirmam que a participação em causas pró-sociais está associada com relatos de modelação parental durante a infância.

As técnicas disciplinares utilizadas pelos agentes de socialização são também apontadas pela literatura como bastante efetivas no desenvolvimento pró-social. A técnica indutiva caracteriza-se por focalizar a atenção da criança nos estados afetivos dos outros e nas conseqüências de suas atitudes em relação a eles. Os agentes socializadores encorajam as crianças a tomarem o lugar dos outros e a sentirem empatia por eles. Esta técnica explícita para a criança que ela é responsável pelo seu comportamento e que a sua moralidade está mais motivada por fatores internos do que por fatores externos. Em decorrência, as crianças apresentam menos raiva ou medo de serem punidas e respondem adequadamente à expectativa do agente socializador ou às conseqüências de seus próprios comportamentos (Bar-Tal, Nadler, & Blechman, 1980; Baumrind, 1971; Dlugokinski & Firestone, 1974; Hoffman, 1977; Hoffman & Saltzstein, 1967; Karylowski, 1982; Moore & Eisenberg, 1984; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979).

Os estudos sobre técnicas assertivas tais como punição física, privação de privilégios ou prêmios, castigos apresentaram resultados controversos no que tange ao desenvolvimento pró-social. Em alguns estudos, essas técnicas revelaram-se positivamente relacionadas com a pró-sociabilidade (Mussen, Harris, Rutherford, & Keassey, 1970; Olejnik & McKinney, 1973; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979), enquanto que em outros aparecem como negativamente relacionadas (Block, 1969; Dlugokinski & Firestone, 1974).

Hoffman (1963) afirmou que o uso de técnicas assertivas, especialmente por agentes socializadores hostis relacionavam-se de forma

negativa com o desenvolvimento pró-social e podem impedir a efetividade de outras técnicas de socialização que costumam promover tal desenvolvimento. Conforme Dix e Grusec (1983) e Smith, Gelfand, Hartmann e Partlow (1979), o uso de técnica assertiva pode ensinar que a razão principal para a criança comportar-se positivamente é externa (punição) e não interna (culpa, simpatia). Quando os adultos atribuem comportamentos positivos a causas internas (por exemplo, amabilidade), as crianças apresentam mais comportamentos pró-sociais em oportunidades subsequentes de prestar atendimento aos outros (Grusec, Kuczynski, Rushton, & Simutis, 1978; Grusec & Redler, 1980).

Para Moore e Eisenberg (1984), agentes socializadores que utilizam muita punição para promover disciplina, aumentam a hostilidade e não são modelos positivos para imitação. O uso freqüente de punição pelo agente socializador elicia mais freqüentemente hostilidade com relação a ele e pode diminuir a possibilidade de que a criança possa vir a querer agradá-lo e atender aos seus pedidos ou ordens.

Alguns teóricos, portanto, concluem que os agentes socializadores que usam predominantemente técnicas assertivas não promovem a habilidade das crianças de sentirem empatia (como acontece com as técnicas indutivas) e nem mesmo criam um ambiente adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos e julgamentos pró-sociais (Eisenberg, 1993; Moore & Eisenberg, 1984).

A prática educacional de estimular o desempenho de comportamentos pró-sociais tem sido considerada importante para o desenvolvimento pró-social da criança. Prestar um favor a alguém, por exemplo, pode eliciar a retribuição e a apresentação de um comportamento pró-social (Goranson & Berkowitz, 1966). Procedimentos que requerem a assistência a outros pode aumentar a freqüência das respostas pró-sociais. Quando as crianças se engajam em comportamentos positivos, aumenta sua auto-percepção como pessoas úteis e, conseqüentemente, elas apresentarão outros comportamentos pró-sociais no futuro. Se isto ocorre em um curto período de tempo, as crianças podem esquecer que foram, no início, induzidas a comportar-se de modo pró-social e vir a perceber-se como pessoa pró-social. Às vezes, as crianças são reforçadas pelo seu desempenho em atividades pró-sociais por meio

de recompensas materiais, sociais, ou internas (sentimentos de competência ou de recompensa empática). Quando elas assistem aos outros podem ter oportunidade de ocupar seu lugar e aprender sobre suas perspectivas e seus sentimentos. Esta aprendizagem pode levá-las à maior responsividade pró-social em circunstâncias futuras.

A técnica educacional de exortações morais foi também estudada, com relação à sua influência no desenvolvimento pró-social, mas não se mostrou efetiva. Exortações morais que apenas se referem a normas pró-sociais (por exemplo: - *“Devemos repartir!”*) não se mostraram significativamente relacionadas com doações anônimas subsequentes efetuadas pelas crianças (Eisenberg-Berg & Geisheker, 1979; Moore & Eisenberg, 1984). Isto talvez ocorra, sugere Bryan (1975), porque crianças são mais influenciadas pelo que elas vêem os outros fazerem do que pelo que elas ouvem eles dizerem. Moore e Eisenberg (1984) salientam a importância de instruções diretas e da atribuição de responsabilidade para eliciar e manter o comportamento pró-social da criança, desde que não tenham caráter autoritário.

Algumas práticas educativas formais em sala de aula aumentaram a ocorrência de comportamentos pró-sociais em atividades expressivas e acadêmicas (Branco & Mettel, 1984). As autoras chamam a atenção para a importância da escolha de orientações pedagógicas que tenham como objetivo incrementar o comportamento pró-social e que atentem para o fato de que certas atividades (expressivas e acadêmicas) favorecem tipos específicos de comportamento. DelPrette, Branco, Ceneviva, Almeida e Ades (1986) afirmaram que a escola tem adquirido um papel destacado na educação infantil, substituindo a família em parte, porém, progressivamente. A escola, em geral, define seus objetivos educacionais e procura desenvolver formas de comportamento social que considera adequadas.

As oportunidades oferecidas pela educação para que os indivíduos desenvolvam atitudes pró-sociais permitem que eles aprendam diferentes papéis por meio dos quais relacionam-se com o meio e observam os outros e a si próprios (Carlo, Knight, Eisenberg, & Rotenberg, 1991; Kohlberg, 1984; Krebs & Sturup, 1981). Algumas práticas educacionais estimulam a aquisição de experiências que elevam os padrões morais e sociais fazendo com que os indivíduos

avancem no seu desenvolvimento. Outras experiências limitam este progresso, impedindo-o ou retardando-o (Gibbs, Arnold, Cheesman, & Ahlborn, 1984; Koller, 1988). Muitos estudos ainda podem ser realizados no sentido de investigar as práticas educacionais e sua influência no desenvolvimento da pró-sociabilidade.

- *Fatores Cognitivos*: incluem-se, aqui, as percepções, avaliações e interpretações das crianças quanto a situações experienciadas, o desenvolvimento cognitivo, a tomada de perspectiva e de decisão moral. Antes de ajudar alguém, de agir com consideração pelos outros e de fazer doações, a criança deve perceber e interpretar a situação, bem como fazer inferências sobre os sentimentos dos outros, suas necessidades e seus desejos. A partir desta avaliação, toma uma decisão de como ajudar, escolhendo ações mais efetivas para beneficiar os outros. Só então, realmente, formula e executa um plano de ação pró-social. Este processo inclui várias funções cognitivas prévias à expressão pró-social (Eisenberg & Mussen, 1989). Embora a relação dessas funções com o desenvolvimento pró-social não seja completamente conhecida e entendida, muitas pesquisas concernentes aos processos cognitivos foram realizadas. Estudos que compararam níveis de inteligência e expressão pró-social revelaram correlações positivas. Mostraram uma possível relação entre o desenvolvimento pró-social das crianças, seu nível de inteligência e suas habilidades cognitivas gerais: crianças mais inteligentes são mais capazes de detectar as necessidades dos outros, entender sua perspectiva e encontrar uma maneira de ajudá-los (Bar-Tal, Korenfeld, & Raviv, 1985; Friedrich & Stein, 1973; Grant, Weiner, & Rushton, 1976; Harris, Mussen, & Rutherford, 1976; Hartshore, May, & Maller 1929; Krebs & Sturup 1981; Mussen, Rutherford, Harris, & Keasey 1970; Payne, 1980; Rubin & Schneider, 1973; Rushton & Wiener, 1975).

Outro importante processo cognitivo que funciona como mediador da expressão pró-social é a tomada de perspectiva. Muitos estudos a definem como a capacidade do indivíduo assumir papéis sociais, bem como a habilidade de entender e inferir os sentimentos, as reações emocionais, os pensamentos, os motivos e as intenções dos outros. A tomada de perspectiva têm sido considerada pré-requisito para agir pró-socialmente (Barrett & Yarrow, 1977; Borke, 1975; Epstein, 1979;

Hudson, Forman, & Brion-Meisels, 1982; Liben, 1978; Peterson, 1983; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983; Rushton, Brainerd, & Pressley, 1983; Shantz, 1983; Underwood & Moore, 1982b).

A criança julga e infere que alguém pode estar precisando de ajuda e motiva-se a agir pró-socialmente. Esta inferência atribucional intermedia a relação entre o necessitado e a atitude pró-social dirigida a ele (Barnett, 1975; Barnett & McMinimy, 1988; Braband & Lerner, 1975; Heider, 1958; Ickes & Kidd, 1976; Kelley, 1967; Meyer & Mulherin, 1980; Reizenzein, 1986; Weiner, 1986). A ajuda diferencial da criança ao receptor em potencial é um aspecto que raramente tem merecido a atenção de pesquisadores. Alguns estudos realizados revelaram que a idade da criança pode ser um fator fundamental para esta ajuda diferencial. Foram também identificadas outras variáveis como amizade (Berndt, 1981; Staub & Sherk, 1970), reciprocidade e dependência (Peterson, 1980). Algumas pesquisas verificaram que as crianças repartem sua ajuda igualmente entre amigos e estranhos (Staub & Noerenberg, 1981) ou ainda que elas a repartem mais com estranhos do que com amigos (Fincham, 1992; Wright, 1942). Esses estudos concluíram que provavelmente, as crianças ajudam mais os estranhos do que os amigos, quando elas se sentem seguras na relação de amizade e acreditam que seus amigos entenderão suas atitudes (Staub & Noerenberg, 1981). No entanto, quando o risco de não ajudar o amigo pode afetar seriamente a relação entre o receptor e o benfeitor, a criança tende a ajudar imediatamente (Eisenberg, 1983). Koller (1994) investigou as respostas de ajuda entre seis receptores diferentes: o desconhecido, um indivíduo rico, um amigo, um irmão, uma pessoa que recém prestou ajuda ao potencial benfeitor e alguém de quem o potencial receptor não gosta, em uma amostra de crianças e adolescentes escolares, em comparação com meninos(as) em situação de rua. Verificou também que há diferenças entre as respostas de ajuda para cada receptor.

Outro aspecto que está relacionado à ajuda diferencial ao receptor é o nível de julgamento moral. Crianças que atingem maiores níveis de julgamento moral, quando comparadas com crianças menos maduras, tendem a incorporar e internalizar amplos princípios morais nos seus raciocínios (Eisenberg-Berg, 1979a, 1979b; Eisenberg, 1983;

Kohlberg, 1969). Supõe-se que crianças moralmente maduras sejam consistentes em suas decisões sobre potenciais receptores de ajuda. Princípios internalizados geralmente precedem ações morais. Em contraste, raciocínios morais menos maduros, freqüentemente, envolvem considerações tais como o relacionamento do benfeitor potencial com o receptor potencial e os custos ou benefícios de atos específicos de ajuda. Em decorrência, as decisões quanto a ajudar o outro dependem de quem ele seja e de sua relação anterior com o potencial benfeitor (Eisenberg, 1983). Alguns estudos mencionam o julgamento moral, como um aspecto cognitivo que mostra uma correlação positiva com o comportamento pró-social. A avaliação do julgamento moral de sujeitos desonestos ou infratores alcançou apenas baixos níveis (Koller, 1988; Malinowski & Smith, 1985; Nelsen, Grinder, & Biaggio, 1969). De modo semelhante, crianças com níveis de julgamento moral mais altos manifestaram mais comportamentos de ajuda e de generosidade do que crianças com níveis mais baixos (Bar-Tal, 1982; Bristoti, 1985; Eisenberg, 1986; Underwood & Moore, 1982b).

Eisenberg e colaboradores, em vários estudos, verificaram que crianças mais empáticas e orientadas para as necessidades dos outros tendem a expressar mais o comportamento de compartilhar, dividir seus recursos e fazer doações, do que crianças que apresentam baixos níveis de raciocínio moral pró-social (Eisenberg, Boehnke, Schuhler, & Silbereisen, 1985; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Eisenberg & Shell 1986; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller, & Mathy, 1987).

- *Responsividade Emocional*: Entre estes fatores estão a culpa, a simpatia, a preocupação e a empatia pelos outros. Cada uma destas reações emocionais parece afetar a tomada de decisão de ajudar ou não os outros. Muitas atitudes pró-sociais são explicadas pelo sentimento do benfeitor em relação ao receptor da ação. Isto demonstra que os comportamentos pró-sociais não são apenas determinados pela lógica e pela razão, mas que emoções podem anteceder sua expressão (Eisenberg & Mussen, 1989). A empatia, por exemplo, consiste em um estado emocional vicário que surge a partir da percepção do estado emocional do outro e que é congruente com esta percepção (Eisenberg & Miller, 1987). Embora seja uma resposta emocional, a empatia envolve habilidades cognitivas tais como a percepção do estado

emocional do outro e a tomada de perspectiva (Branco, 1984; Feshbach, 1978; Hoffmann, 1982, 1984). Biaggio (1988) salientou que a motivação empática do benfeitor relaciona-se ao senso de responsabilidade pela situação penosa em que se encontra o receptor de ajuda.

Vários estudos que associaram a manifestação do comportamento pró-social à empatia concluíram que esta representa uma condição necessária mas não suficiente para a expressão do comportamento pró-social. Por meio das repetidas comparações que faz dos próprios sentimentos de prazer ou de dor (eliciados por estímulos externos) com as emoções correspondentes nos outros, a criança aprende que aquilo que torna os outros felizes ou alivia sua angústia é o mesmo que a alegra ou alivia (Eisenberg & Miller, 1987; Rushton, 1980; Yarrow & Waxler, 1976). As respostas de ajuda mostraram-se positivamente correlacionadas com responsividade emocional e com responsabilidade social (Staub, 1979). Este achado confirmou os resultados de Berkowitz e Connor (1966) e de Midlarsky (1968) de que a responsividade emocional apresenta uma relação positiva com o grau de emissão de comportamentos pró-sociais.

- *Fatores Individuais e Situacionais*: Entre os fatores individuais aparecem o gênero, a idade e os traços de personalidade que se revelam profundamente relacionados à capacidade de expressão pró-social. Os fatores situacionais abarcam as pressões externas, os eventos, os contextos sociais que constituem poderosos reguladores das reações pró-sociais. Podem envolver dois tipos de eventos: (a) aqueles cujos efeitos são permanentes e influenciam o curso da vida do indivíduo, impelindo-o a tornar-se um indivíduo pró-social ou egoísta; (b) aqueles relacionados ao contexto social imediato, à situação ou às circunstâncias com as quais o indivíduo se defronta no seu dia-a-dia, tais como humor, saúde e outras características pessoais (Eisenberg & Mussen, 1989).

Devido às inconsistências dos achados, as diferenças do julgamento moral pró-social entre os gêneros têm sido uma fonte de preocupação da Psicologia do Desenvolvimento (Bar-Tal, Raviv, & Leiser, 1980; Dunn & Munn, 1986; Yarrow & Waxler, 1976). Alguns estudos demonstraram que as meninas são mais cooperativas, mais

capazes de ajudar e compartilhar do que os meninos, em situações que envolvem assistência psicológica (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983; Underwood & Moore, 1982a). Outros estudos revelam o padrão inverso quando se trata situações que envolvem situações de risco, perigo em potencial e ações de resgate (Eagly & Crowley, 1986).

A área de pesquisa sobre o desenvolvimento moral pró-social, por sua atualidade, está aberta para vários estudos. Ainda que muitas pesquisas já tenham verificado aspectos evolutivos da pró-sociabilidade, várias questões estão em busca de respostas. Além disto, a pesquisa pode subsidiar programas, que propiciem o desenvolvimento da generosidade e do comportamento de ajuda, mais do que apenas avaliar as predisposições dos indivíduos para a sua emissão. A pró-sociabilidade pode embasar a Psicologia no auxílio de uma sociedade mais humana, menos violenta, com políticas sociais justas, que valorizem os indivíduos.

Referências

- Avgar, A., Bronfenbrenner, U., & Henderson, C. R., Jr. (1977). Socialization practices of parents, teachers, and peers in Israel: Kibbutz, moshav, and city. *Child Development*, 48, 1219-1227.
- Azambuja, M., Arbo, E., Silva, M. S., & Koller, S. H. (1995). Relações entre o raciocínio moral pró-social e o raciocínio moral. *Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, S.P.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *The Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Barnett, M. A. (1975). Effects of competition and relative deservedness of the other's fate on children's generosity. *Developmental Psychology*, 11, 665-666.
- Barnett, M. A., & McMinimy, A. (1988). Influence of the reason for the other's affect on preschoolers' empathy response. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 153-162.
- Barrett, D. E., & Yarrow, M. R. (1977). Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in young children. *Child Development*, 48, 475-481.

- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2, 101-124.
- Bar-Tal, D., Korenfeld, D., & Raviv, A. (1985). Relationships between the development of helping behavior and the development of cognition, social perspective, and moral judgment. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 11, 23-40.
- Bar-Tal, D., Nadler, A., & Blechman, N. (1980). The relationship between Israeli children's helping behavior and their perception of parents' socialization practices. *Journal of Social Psychology*, 98, 67-78.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Leiser, T. (1980). The development of altruistic behavior: Empirical evidence. *Developmental Psychology*, 16, 516-524.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Shavit, N. (1981). Motives for helping: Kibbutz and city children in kindergarten and school. *Developmental Psychology*, 17, 766-772.
- Bar-Tal, D., Bar-Zohar, Y., Greenberg, M., & Hermon, M. (1977). Reciprocity behavior in the relationship between donor and recipient harm-doer victim. *Sociometry*, 40, 293-298.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1, 1-103.
- Berkowitz, L., & Connor, W. H. (1966). Success, failure, and social responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 664-669.
- Berndt, T. (1981). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, 17, 408-416.
- Biaggio, A. M. B. (1976). A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 10, 71-78.
- Biaggio, A. M. B. (1984). *Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade*. Porto Alegre, Eduni - Sul.
- Biaggio, A. M. B. (1988). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Block, J. H. (1969). Alienation - black and white, or the uncommitted revisited. *Journal of Social Issues*, 25, 129-141.
- Borke, H. (1975). Piaget's mountains revisited: Changes in egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11, 240-243.
- Braband, J., & Lerner, M. J. (1975). "A little time and effort"... Who deserves what from whom. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1, 177-179.

- Branco, A. (1983). Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39, 153-169.
- Branco, A. (1984). Comportamento pró-social: Considerações críticas sobre aspectos teóricos e metodológicos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36, 21-35.
- Branco, A., & Mettel, T. (1984). Comportamento pró-social: um estudo com pré-escolares. *Psicologia*, 10, 43-61.
- Breger, L. (1973). *From Instinct to Identity*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bristoti, N. (1985). Relationship between maturity of moral judgment and altruism. *International Congress of Psychology of SIP*, Caracas.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two Worlds of Childhood: U.S and U.S.S.R*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryan, J. H. (1975). Children's cooperation and helping behaviors. In E. M. Hetherington (Org.), *Review of child development research*, (Vol.5). Chicago: University of Chicago Press.
- Bryant, B. K., & Crockenberg, S. B. (1980). Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. *Child Development*, 51, 529-544.
- Campbell, D. T. (1975). On the conflicts between biological and social evolution, and between psychology and moral tradition. *American Psychologist*, 30, 1103-1126.
- Carlo, G., Knight, G., Eisenberg, N., & Rotenberg, K. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology*, 27, 456-461.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Silva, M. S., & Frohlich, C. B. (1996a). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 231-240.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Silva, M. S., & Frohlich, C. B. (1996b). Developmental similarities and differences in the correlates of Brazilians' and North Americans' prosocial moral reasoning. *XIV Biennial ISSBD Conference*. Québec City, Canada.
- Carlo, G., Koller, S., Pacheco, P., Loguercio, A., Stopp, D., & Eisenberg, N. (em revisão). Prosocial moral reasoning in delinquent and non-delinquent Brazilian adolescents. *Manuscrito não-publicado*.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation*, (vol. 1). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- DelPrette, A., Branco, A., Ceneviva, M., Almeida, N., & Ades, C. (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 2, 245-264.
- Devereux, E. C., Bronfenbrenner, U., & Suci, G. J. (1962). Patterns of parent behavior in the United States of America and in Federal Republic of Germany: A cross-national comparison. *International Sociological Science Journal*, 14, 488-506.
- Dix, T., & Grusec, J. E. (1983). Parental influences techniques: An attributional analysis. *Child Development*, 54, 645-652.
- Dlugokinski, E. L., & Firestone, I. J. (1974). Other centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effect of perceived discipline. *Developmental Psychology*, 10, 21-28.
- Dunn, J., & Munn, J. (1986). Siblings and the development of prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 265-284.
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Eisenberg, N. (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1983). Children's differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 3, 594-602.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. (1992). *The Caring Child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (1993). *Comunicação pessoal*. Tempe, Arizona, 12/10/1993.
- Eisenberg, N., Boehnke, K., Schuhler, V., & Silbereisen, R. (1985). The development of prosocial behavior and cognitions in German children. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 16, 69-82.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). Empathy, sympathy, and altruism empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (292-316). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameron, E., & Tryon, K. (1984). The relations of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 55, 1479-1485.

- Eisenberg, N., Parternack, J. F., & Lennon, R. (1984). Prosocial development in middle childhood. Biennial Meeting of the Southwest Society for Research on Human Development, Denver, E.U.A.
- Eisenberg, N., & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *12*, 426-433.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternak, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *23*, 712-718.
- Eisenberg-Berg, N. (1976). The relation of political attitudes to constraint-oriented and prosocial moral reasoning. *Developmental Psychology*, *12*, 552-553.
- Eisenberg-Berg, N. (1977). The development of prosocial moral judgment and its correlates. *Dissertation Abstracts International*, *37*, 4753B.
- Eisenberg-Berg, N. (1979a). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, *15*, 128-137.
- Eisenberg-Berg, N. (1979b). Relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. *Developmental Psychology*, *15*, 87-89.
- Eisenberg-Berg, N., & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, *15*, 168-175.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, *50*, 356-363.
- Eisenberg-Berg, N., & Neal, C. (1981). The effects of person of the protagonist and costs of helping on children's moral judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *7*, 17-23.
- Eisenberg-Berg, N., & Roth, K. (1980). The development of children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, *16*, 375-376.
- Elliot, R., & Vasta, R. (1970). The modeling of sharing: Effects associated with vicarious reinforcement, symbolization, age, and generalization. *Journal of Experimental Child Psychology*, *10*, 8-15.
- Emler, N., & Rushton, J. (1974). Cognitive-developmental factors in children's generosity. *British Journal of Sociology and Clinical Psychology*, *13*, 277-281.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: 1. On predicting most of people most of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1097-1126.

- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Mahler (Org.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol.8). New York: Academic Press.
- Fincham, F. (1992). Recipient characteristics and sharing behavior in the learning disabled. *Journal of Genetic Psychology*, 133, 143-144.
- Flugel, J. C. (1945). *Man, morals, and society*. London: Duckworth & Penguin Books.
- Freud, S. (1953). Civilization and its discontents. In J. Strachey (Org. e Trad.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, (Vol.21). London: Hogarth Press. (Original publicado em 1930).
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the nature behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1-64.
- Fuchs, I., Eisenberg, N., Hertz-Lazarowitz, R., & Sharabany, R. (1986). Kibbutz, Israeli city, and American children's moral reasoning about prosocial moral conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 37-50.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Cheesman, F. L., & Ahlborn, H. H. (1984). Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 37-45.
- Goranson, R. E., & Berkowitz, L. (1966). Reciprocity and responsibility reactions to prior help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 227-232.
- Grant, J. E., Weiner, A., & Rushton, J. (1976). Moral judgment and generosity in children. *Psychological Reports*, 39, 451-454.
- Grusec, J. E., Kuczynski, L., Rushton, J., & Simutis, Z. M. (1978). Learning resistance to temptation through observation. *Developmental Psychology*, 15, 233-240.
- Grusec, J. E., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16, 625-634.
- Grusec, J. E., Saars-Kortsaak, S., & Simutis, Z. M. (1978). The role of example and moral exhortation in the training of altruism. *Child Development*, 49, 920-923.
- Grusec, J.E., & Skubiski, S.L. (1970). Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiment, and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 352-359.
- Harris, S., Mussen, P., & Rutherford, E. (1976). Some cognitive behavioral and personality correlates of maturity of moral judgment. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 123-145.
- Hartshore, H., May, M. A., & Maller, J. B. (1929). *Studies in the Nature of Character: Studies in Self-Control*. New York: Macmillan.

- Heider, F.(1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (74-106). New York: Wiley.
- Higgs, A. C. (1975). An investigation of the similarities between altruistic and moral judgments. *Dissertation Abstracts International*, 35, 4269B.
- Hoffman, M. L. (1963). Parent discipline and the child's consideration for others. *Child Development*, 34, 573-588.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Org.), *The Development of Prosocial Behavior*, (281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (283-302). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Hudson, L. M., Forman, E. A., & Brion-Meisels, S. (1982). Role taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors. *Child Development*, 53, 1320-1329.
- Ickes, W. J., & Kidd, R. F. (1976). An attributional analysis of helping behavior. In J. H. Harvey, W.J. Ickes, & R. F. Kidd (Orgs.), *New Directions in Attribution Research* (Vol.1, 311-334). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagan, S., Knight, G. (1981). Social motives among Anglo-American and Mexican-American children: Experimental and projective measures. *Journal of Research in Personality*, 15, 93-106.
- Karylowski, J. (1982). Doing good to feel good vs. doing good to make others feel good. *School Psychology International*, 3, 139-156.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levin (Org.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol.15). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Org.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, (325-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away within the study of moral development. In T.

- Mischel (Org.), *Cognitive Development and Genetic Epistemology*. New York: Academic Press, 151-235.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Org.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (p. 325-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development*, (Vol.II). New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Higgins, A., & Power, F. C. (1989). *Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: University Press.
- Koller, S. H. (1988). Diferenças no nível de julgamento moral entre menores institucionalizados infratores e não-infratores. *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*, 6, 127-134.
- Koller, S. H. (1994). Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua. *Tese de doutorado*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Koller, S. H., Urbina, C., Vegas, C., & Gonzalez, C. (1994). Estudio comparativo del nivel de desarrollo moral entre niños y adolescentes chilenos y brasileiros. *Revista Chilena de Psicología*, 15, 33-37.
- Koller, S. H., & Zamora-Ramirez, M. A. (1989). Estudio comparativo do nível de julgamento moral entre universitários chilenos e brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4, 24-31.
- Krebs, D., & Sturup, B. (1981). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Journal of Moral Education*, 11, 94-100.
- Kurdek, L. A. (1981). Young adults' moral reasoning about prohibitive and prosocial dilemmas. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 262-272.
- Liben, L. S. (1978). Perspective-taking skills in young children: Seeing the world through rose colored glasses. *Developmental Psychology*, 14, 87-92.
- Lumsden, C. J., & Wilson, E. O. (1981). *Genes, Mind, and Culture: The Co-Evolutionary Process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Malinowski, C. I., & Smith, C. (1985). Moral reasoning and moral conduct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1016-1027.
- Meyer, J., & Mulherin, A. (1980). From attribution to helping: An analysis of the mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.
- Midlarsky, E. (1968). Aiding responses: An analysis and review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 14, 229-260.

- Midlarsky, E., & Bryan, J. H. (1972). Affect expressions and children's imitative altruism. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 195-203.
- Moore, B., & Eisenberg, N. (1984). The development of altruism. In G. J. Whitehurst (Org.), *Annals of Child Development*, (Vol. 1, 107-174). Greenwich: JAI Press.
- Mussen, H., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *The Roots of Caring, Sharing, and Helping*. San Francisco: Freeman.
- Mussen, P., Rutherford, E., Harris, S., & Keassey, C. B. (1970). Honesty and altruism among preadolescents. *Developmental Psychology*, 3, 169-194.
- Nadler, A., Romek, E., & Shapiro-Friedmann, A. (1976). Giving in the kibbutz: Prosocial behavior of city and kibbutz children as affected by social responsibility and social pressure. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 57-72.
- Nelsen, E. A., Grinder, R., & Biaggio, A. (1969). Relationships among behavioral, cognitive development, and self-report measures of morality and personality. *Multivariate Behavioral Research*, 4, 483-500.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876.
- Olejnik, A. B., & McKinney, J. (1973). Parental value orientation and generosity in children. *Developmental Psychology*, 8, 3-11.
- Payne, F. D. (1980). Children's prosocial conduct in structural situations and as viewed by others: Consistency, convergence, and relationships with person variables. *Child Development*, 51, 1252-1259.
- Peterson, L. (1980). Developmental changes in verbal and behavioral sensitivity to cues of social norms of altruism. *Child Development*, 56, 735-745.
- Peterson, L. (1983). Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. *Child Development*, 51, 830-838.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Glencoe: Free Press. (Original publicado em 1932).
- Pillavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark, R. D. III. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In H. Mussen (Org.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality and Social Development*, (Vol.4, 469-545). New York: Wiley.

- Reisenzein, R. (1986). A structural equation analysis of Weiner's attribution-affect model of helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1123-1133.
- Rest, J. R. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Roesch, S. C., Carlo, G., Knight, G. P., Koller, S. H., & Santos, R. P. (em revisão). Cooperative, competitive, and individualistic resource allocation preferences: a comparison of Brazilian and Anglo-american children. *Manuscrito não-publicado*.
- Rosenhan, D. L. (1969). Some origins of concern for others. In P. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Orgs.), *Trends and Issues in Developmental Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenhan, D. L. (1970). The natural socialization of altruistic autonomy. In J. Macaulay & L. Berkowitz (Orgs.), *Altruism and Helping Behavior*, (251-268). New York: Academic Press.
- Rubin, K. H., & Schneider, F. W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development*, 44, 661-665.
- Rushton, J. (1976). Socialization and the altruistic behavior of children. *Psychological Bulletin*, 83, 898-913.
- Rushton, J. (1980). *Altruism, Socialization, and Society*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rushton, J., Brainerd, C. J., & Pressley, M. (1983). Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation. *Psychological Bulletin*, 94, 18-38.
- Rushton, J., & Wiener, J. (1975). Altruism and cognitive development in children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 341-349.
- Rutherford, E., & Mussen, H. (1968). Generosity in nursery school boys. *Child Development*, 39, 755-765.
- Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Orgs.), *The Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Morality* (229-255). New York: Plenum.
- Settlage, C. F. (1972). Cultural values and the superego in late adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 74-97.
- Shantz, C. (1983). Social cognition. In H. Mussen (Org.), *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development* (Vol.3, 495-555). New York: Wiley.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.

- Smith, C. L., Gelfand, D. M., Hartman, D., & Partlow, M. (1979). Children's casual attributions regarding help-giving. *Child Development, 50*, 203-210.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences*, (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development*, (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Staub, E., & Noerenberg, H. (1981). Property rights, deservingness, reciprocity, friendship: The transactional character of children's sharing behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 271-289.
- Staub, E., & Sherk, L. (1970). Need for approval, children's sharing behavior, and reciprocity in sharing. *Child Development, 41*, 243-252.
- Tietjen, A. (1986). Prosocial moral reasoning among children and adults in a Papua New Guinea society. *Developmental Psychology, 22*, 861-868.
- Turiel, E., Edwards, C., & Kohlberg, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 9*, 75-85.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982a). The generality of altruism in children. In N. Eisenberg (Org.), *The development of prosocial behavior*, (25-52). New York: Academic Press.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982b). Perspective taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91*, 143-173.
- Unger, R. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist, 34*, 1085-1094.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wesley, F., & Karr, C. (1968). Vergleich der ansichten und Erziehungshaltungen deutscher und amerikanischer mütter. *Psychologische Rundschau, 18*, 852-861.
- White, G. M. & Burnam, M. A. (1975). Socially cued altruism: Effects of modeling, instructions, and age on public and private donations. *Child Development, 46*, 559-563.
- White, C. B., Bushnell, N., & Regnemer, J. L. (1978). Moral development in Bahamian school children: A 3-year examination of Kohlberg's stages of moral development. *Developmental Psychology, 14*, 58-65.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. (1988). *Children of Different Worlds: The Formation of Social Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.

- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. H. (1975). *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whiting, J. W. H., & Whiting, B. B. (1973). Altruistic and egoistic behavior in six cultures. In I. Nader & T. Maretzki (Orgs.), *Cultural Illness and Health* (56-66). Washington: American Anthropological Association.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, E. O. (1978). *On Human Nature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wright, B. A. (1942). Altruism in children and the perceived conduct of others. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 37, 218-233.
- Yarrow, M. R., Scott, M., & Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 8, 240-260.
- Yarrow, M. R., & Waxler, C. Z. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Yinon, Y., Sharon, I., Azgad, Z., & Barshir, I. (1981). Helping behavior of urbanities, moshavniks, and kibbutzniks. *Journal of Social Psychology*, 113, 143-144.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victim of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Notas

- ¹ O conceito gênero será utilizado neste artigo para fazer referência ao masculino e feminino conforme proposto por Unger (1979). Segundo a autora, gênero é uma variável psicológica, sendo mais apropriada para estudos em Psicologia do que o conceito sexo, que é uma variável biológica.

² Os estudos de Nancy Eisenberg aparecem aqui citados também com o sobrenome Eisenberg-Berg.

Sílvia Helena Koller é professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Arizona State University. Endereço para correspondência: CPG Psicologia/UFRGS, Rua Ramiro Barcelos, 2600/104, 90035.003 - Porto Alegre, RS. E-mail: kollersh@vortex.ufrgs.br. Fone: (051) 3309507, Fax: (051) 3304797. Nara M. G. Bernardes é professora da PUCRS e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação de Educação da PUCRS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço para correspondência: Curso de Pós-graduação em Educação, PUCRS, Av. Ipiranga, 6681, 90619-900 – Porto Alegre, RS.

Sobre o autor