

MARTA MENDES MARTINS

**EXCLUSÃO ÉTNICA, JULGAMENTO MORAL E
EMOÇÕES MORAIS: ESTUDO EM
ADOLESCENTES**

Orientador: Jorge Ferreira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia**

**Lisboa
2013**

MARTA MENDES MARTINS

**EXCLUSÃO ÉTNICA, JULGAMENTO MORAL E
EMOÇÕES MORAIS: ESTUDO EM
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação no Curso de 2º ciclo de Psicologia da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Jorge Ferreira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia**

**Lisboa
2013**

Epígrafe

*“A alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não
na vitória propriamente dita”*

Mahatma Gandhi

Aos meus pais e à Natacha, que me apoiaram em todos os momentos importantes da minha vida.

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer ao Professor Jorge Ferreira pelo acompanhamento ao longo destes meses, pelo apoio que me deu, por desde o início sentir que não me iria abandonar e pela sua vontade incansável de me incentivar.

Quero agradecer aos meus pais pelo apoio que sempre me deram e por acreditarem que seria capaz, sem esse apoio não teria chegado a esta etapa da minha vida.

À Natacha por acreditar em mim e por viver os meus sonhos como se fossem dela sem me deixar desistir.

À imprescindível Patrícia Pesqueira por tudo o que passamos ao longo destes anos, pela partilha, pela amizade, pelos momentos bons e pelos momentos menos bons, pela sua dedicação, paciência e apoio nos momentos em que mais precisei.

À Inês Brito pela paciência e apoio incondicional. Pela força que me transmitiu sempre que achava que não ia conseguir e pelo seu carinho e amizade.

À Inês Parreira pelo apoio ao longo desta fase e pela partilha de bons momentos.

Às fundamentais Joana e Rita, por me apoiarem em todos os momentos, sempre com aquele sorriso que tanta força me transmite.

E a todos os familiares e amigos que estiveram presentes nestes momentos.

Resumo

Os pressupostos defendidos na declaração de Salamanca sobre a Educação Inclusiva não são fáceis de concretizar pois as pessoas, por causa de diferenças de sexo, etnia, aparência, etc, têm frequentemente condutas diferenciais. Um dos critérios sociais que mais provoca exclusão social são as diferenças étnicas, um fenómeno mais estudado pela psicologia social. Porém, a atitude de exclusão social pode estar relacionada com a competência moral dos indivíduos, uma relação que foi analisada neste estudo. Para isso recorremos ao suporte da psicologia moral que valoriza o papel das emoções na compreensão das condutas sociais, bem exemplificada nos estudos do vitimizador feliz (e.g., Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1998). Nas perspectivas mais recentes da psicologia moral tem sido atribuída grande ênfase à necessidade de analisar cognições e emoções nas condutas morais (e.g., Malti & Latzko, 2010; Turiel & Killen, 2010). Apoiados no estudo de Malti, Killen & Gasser (2012) sobre a exclusão social analisámos os julgamentos e as emoções morais de adolescentes em três contextos, etnia africana, etnia cigana e género, numa amostra de 45 adolescentes, com idades entre os 13 e os 19 anos, através da aplicação de uma versão traduzida da *Survey Instrument for Measuring Judgments about Emotions about Exclusion* (Malti, Killen & Gasser, 2009). Os jovens avaliaram a exclusão étnica como mais incorreta que a exclusão por género mas não foram encontradas diferenças nos juízos e emoções expressas pelos portugueses e estrangeiros. As emoções de culpa, tristeza, vergonha, atribuídas ao excludente confirmam a avaliação negativa da atitude de exclusão. Porém, a emoção normal que revela indiferença expressa que alguns jovens avaliaram positivamente a exclusão. A intensidade emocional intermédia das emoções atribuídas mostra inconsistência com o juízo moral. Relativamente ao excluído existe consenso pois as emoções de tristeza e raiva foram as mais atribuídas. As justificações dos juízos e emoções atribuídos são de tipo diverso, ou seja, argumentos morais de justiça e igualdade, argumentos de inclusão por empatia e argumentos convencionais relativos à coesão intragrupal. A atitude de exclusão não é estritamente moral pois também é vista em função de benefícios para o funcionamento do grupo. A relação complexa entre juízos, emoções e justificações requisita mais investigação de modo a percebermos melhor os processos psicológicos que induzem a conduta social.

Palavras-chave: Exclusão étnica, Julgamentos Morais, Emoções Morais, Adolescentes.

Abstract

Assumptions defended in Salamanca Statement about Inclusive Education aren't easy to achieve because people often have differential behavior related with gender, ethnic, appearance, differences. One of major criteria of social exclusion is ethnic differences, a phenomenon mostly studied by social psychology. However, the attitude of social exclusion can be related to moral competence of individuals, a relationship that was analyzed in this study. Moral psychology that emphasizes the role of emotions in understanding social behavior was our support, namely, studies of happy victimizer (e.g., Arsenio & Kramer, 1992; Lawrence, 1998). In more recent perspectives of moral psychology major emphasis was given to analysis of relation between cognitions and emotions in moral behavior (e.g., Malti & Latzko, 2010; Killen & Turiel, 2010). Supported by the study on social exclusion (Malti, Killen & Gasser, 2012) we evaluate moral judgments and emotions of teenagers in three contexts, African ethnicity, Gipsy ethnicity and gender in a sample of 45 adolescents, ages 13 and 19, by applying a translated version of the Survey Instrument for Measuring Emotions about Judgments about Exclusion (Malti, Killen & Gasser, 2009). The adolescents evaluated ethnic exclusion more wrong than gender exclusion. No differences were found in judgments and emotions expressed by Portuguese and Foreigners youth. The emotions of guilt, sadness, shame, attributed to excluder confirm a negative evaluation of social exclusion. However, normal emotion who expresses indifference reveals that some young people have welcomed the deletion. The average emotional intensity attributed shows inconsistency with previous moral judgment. We found consensus in attribution of sadness and anger to the excluded. The justifications of judgments and emotions use different reasons, namely, moral arguments of justice and equality, inclusion arguments for empathy and conventional reasoning of intragroup cohesion. The attitude of exclusion is not strictly moral because it is also seen in terms of benefits to the functioning of the group. The complex relationship between judgments, emotions and justifications requires more research to better realize the psychological processes that induce social conduct.

Keywords: Ethnic Exclusion, Moral Judgments, Moral Emotions, Youth.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. ESCOLA, DIVERSIDADE CULTURAL E EXCLUSÃO ÉTNICA .	122
CAPÍTULO 2. COGNIÇÃO E MOTIVAÇÃO MORAL	17
CAPÍTULO 3. EMOÇÕES E MOTIVAÇÃO MORAL.....	21
CAPÍTULO 4. EXCLUSÃO ÉTNICA, JUÍZO MORAL E EMOÇÕES MORAIS	27
CAPÍTULO 5. MÉTODO.....	31
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	35
CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO.....	44
BIBLIOGRAFIA	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Julgamento moral nos vários contextos de exclusão	36
Tabela 2. Julgamento moral nos grupos de estatuto social maioritário e minoritário	37
Tabela 3. Atribuição emocional ao excludente nos grupos de estatuto social maioritário e minoritário	37
Tabela 4. Atribuição emocional ao excluído nos grupos de estatuto social maioritário e minoritário	38
Tabela 5. Diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo (exclusão de africano)	39
Tabela 6. Diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo (exclusão de cigano)	40
Tabela 7. Diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo (exclusão de género)	41
Tabela 8. Justificações dos julgamentos e atribuições nas três histórias (%)	42
Tabela 9. Correlações entre juízos morais e emoções atribuídas ao excludente e excluído nas três histórias	43

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da exclusão social, do juízo moral e das atribuições emocionais, tem sido, ao longo dos anos, motivo de investigação, embora pouca, por parte de alguns autores. É importante compreender de que modo é que juízos e emoções influenciam a exclusão, em que contextos ou situações esta é mais intensa.

Deste modo, é importante entender até que ponto a escola, deve e participa nas situações de exclusão social e é também relevante perceber de que forma a diversidade cultural pode estar associada à exclusão. Nesta linha de pensamento, estes aspetos irão ser abordados ao longo da primeira parte deste estudo. Visto que, em Portugal, existe, na sociedade, uma grande diversidade cultural, os adolescentes devem ter uma capacidade de adaptação positiva perante estas diferenças, e esta deve ser desenvolvida e promovida pela escola através de estratégias de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, para que haja uma diminuição do preconceito e da intolerância (Ferreira, 1998). Este desenvolvimento deve ser conseguido através da escola porque é neste contexto que a exclusão étnica é mais frequente (Díaz-Aguado, 2000).

Para melhor compreender a exclusão étnica, é importante estudar os processos do conhecimento social, cujo desenvolvimento é apoiado em processos cognitivos (Piaget & Inhelder, 1966/2009) e interpessoais (Selman, 1980). Mas, este conhecimento não é igual em todos os grupos sociais pois a perspectiva da estrutura social varia em função do indivíduo ser membro de um grupo com maior ou menor estatuto social. Uma perspectiva que tem depois consequências na construção moral dos indivíduos (Turiel, 1998). Assim, a competência moral, segundo Mosher (1980), pode ser uma variável relevante na compreensão e redução do preconceito. Os temas do domínio do conhecimento social, avaliam a capacidade de coordenação, dos adolescentes, sobre esse conhecimento, através dos estudos apresentados ao longo do primeiro capítulo, bem como a importância da cognição e das emoções na compreensão das atitudes de exclusão.

No segundo e terceiros capítulos, para melhor compreender a moralidade, são abordados estudos com diferentes perspectivas teóricas capazes de evidenciar os vários aspetos e conceções sobre a moralidade, cognitivos, emocionais e comportamentais. Quando se fala em desenvolvimento moral, este é sinónimo não só de conhecimento moral mas também de ação moral, e desse modo iremos abordar os processos psicológicos que levam o indivíduo à ação moral. No capítulo dois enfatizamos a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg (1984/1992).

Segundo o autor, a cognição é o principal motor da motivação para a ação moral embora existam componentes ligadas ao ego que nela interferem, a inteligência, a manutenção do foco atencional na opção tomada, ambas componentes cognitivas, e o adiamento da gratificação (Kohlberg & Candee, 1984). Contudo, os autores reconhecem que nem sempre as pessoas agem de acordo com os seus juízos morais.

As limitações desta tese permitiram a ênfase das emoções como componentes associadas à ação moral, tema do capítulo 3. Quando avaliamos uma situação esta é vivida, por cada um, de forma consciente ou inconsciente, como positiva ou negativa e normalmente é acompanhada por uma ação (Oatley & Jenkins, 1998). A emoção tem sido utilizada em várias áreas, mas para a psicologia das emoções, as alterações fisiológicas, os comportamentos e as sensações, são fenómenos que permitem descrever características e padrões explicados através de processos individuais (Rosa, 2011).

As emoções possuem sistemas internos que regulam o comportamento humano e têm uma grande influência na avaliação de situações sociais e por isso são fundamentais na motivação que orienta a conduta individual (Saarni, Mumme & Campos, 1998; Bnetheron, Fritz, Zahn-Waxer & Ridgeway, 1986). Assim, podemos dizer que as emoções apresentam um papel importante nos processos de tomada de decisão perante situações sociais, do mesmo modo que regulam a conduta social, que é mediada por emoções secundárias que promovem e inibem condutas transgressivas ou anti-sociais e pró-sociais, ou seja, interferem no conhecimento social e moral e regulam os processos de avaliação e de motivação para a ação moral (Ferreira, 2011).

No capítulo quatro enfatizamos as relações entre a exclusão social e juízos e emoções morais e definimos as nossas hipóteses de investigação.

O quinto, sexto e sétimo capítulos serviram respetivamente para a apresentação do método, descrição dos resultados e sua discussão.

CAPÍTULO 1. ESCOLA, DIVERSIDADE CULTURAL E EXCLUSÃO ÉTNICA

A sociedade atual, em razão dos processos de imigração, confronta os indivíduos com a presença de outros de etnias diferentes, uma realidade que também existe nas escolas em Portugal e em muitos outros países. Adquirir competências de adaptação a esta sociedade inclui a capacidade para estabelecer interação positiva com pessoas de etnias e culturas distintas. Uma capacidade que a escola deve promover pela promoção de estratégias de desenvolvimento cognitivo, emocional e social que visem diminuir a formação de estereótipos e de atitudes de preconceito e intolerância (Ferreira, 1998).

A escola deve facilitar a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua condição biológica, cultural étnica, social ou outras. É necessário que a escola promova um sentimento de pertença (Payet, 2005) pelo que ela deve incluir a formação das atitudes e dos valores funcionando como uma aprendizagem da convivência mediada pelos direitos humanos e como uma garantia da prevenção de situações de exclusão social (Almeida, 2009).

Esta convivência positiva entre indivíduos com diferentes características biológicas, sociais e culturais, obriga à formulação de uma educação que se preocupe com a formação de estereótipos e de atitudes de preconceito (Ferreira, 1998). Entre os diversos tipos de preconceito a intolerância e exclusão étnica constitui uma das formas mais frequentes de discriminação no contexto social, em geral, e escolar, em particular (Díaz-Aguado, 2000).

Para compreendermos o problema da exclusão étnica é importante considerar como se desenvolvem os processos de conhecimento social (Padilla & Gonzáles, 1995).

Numa primeira fase, por volta dos 3 anos as crianças iniciam uma capacidade básica de distinção das pessoas com base na sua aparência (sexo, cor da pele, etc.) procedendo às primeiras categorizações relacionadas com os grupos sociais. Estas categorizações são muito influenciadas pelo egocentrismo do pensamento infantil (Piaget & Weil, 1951) e pela categorização dos grupos sociais feita pelos seus pais. Contudo, a sua capacidade de elencar critérios para formar categorias é ainda imatura pelo que não conseguem realizar corretamente os processos de inclusão e exclusão dos diferentes indivíduos. Nesta fase a sua perceção é marcada por um viés orientado para o próprio grupo sem que consigam apresentar algum fundamento para isso (Allport, 1954; Metz, 1980).

Numa segunda fase, a partir dos 6 anos, em média, começam a diferenciar as posições do seu grupo e dos outros, mas a sua perceção ainda é dominada pelas características externas das pessoas. A perceção das pessoas apenas considera um

conjunto diminuto de dimensões, fisicamente observáveis, sobre os quais não é ainda possível realizar inferências (Doyle & Beaudet, 1988). Os indivíduos dos outros grupos são percebidos como completamente distintos daqueles que integram o seu grupo pois não existe capacidade de perceber as semelhanças intergrupais. Da mesma forma, os indivíduos de cada grupo, próprio ou outros, são vistos como semelhantes entre si pois ainda não existe igualmente capacidade para distinguir diferenças intragrupo. Nesta fase que pode durar até cerca dos 8 anos permanece uma tendência para o viés a favor do próprio grupo que é visto como superior aos demais (Allport, 1954; Doyle & Beaudet, 1988; Metz, 1980).

Numa terceira fase, a partir dos 9 anos, o pensamento operatório oferece às crianças a capacidade de considerarem várias dimensões em simultaneidade e de utilizarem a lógica para as compreenderem. Esta capacidade permite, por exemplo, que elas percebam que os elementos dos outros grupos podem ter atributos, não étnicos, semelhantes aos elementos do seu grupo (Allport, 1954; Doyle & Beaudet, 1988; Metz, 1980). Além disso, à medida que formam categorias cada vez mais precisas e complexas, onde começam a incluir algumas dimensões psicológicas, as crianças vão perceber que existem diferenças entre elementos do mesmo grupo (Doyle & Beaudet, 1988). Esta capacidade tornar-se-á mais evidente, quando começarem a incluir, nas categorias sociais, elementos subjetivos ou psicológicos e, principalmente, elementos abstratos como crenças, valores, interesses e que as pessoas de outros grupos deveriam ser aceites com base em normas gerais de bondade e igualdade. Esta evolução provoca uma redução significativa na tendência para o preconceito (Mosher, 1980).

Finalmente, uma quarta fase, apenas durante a adolescência, e que requisita algumas operações típicas da lógica formal como a abstração; os jovens começam a ter capacidade de coordenar, em simultaneidade as diferenças intragrupo e as semelhanças intergrupais, a partir de um pensamento apoiado em critérios de equivalência e reciprocidade. Cada grupo é agora concetualizado como um entre muitos, uma perspectiva que é incompatível com o preconceito étnico (Metz, 1980).

Esta conceção de evolução do conhecimento social está muito apoiada no desenvolvimento dos processos cognitivos (Piaget & Inhelder, 1966/2009) e interpessoais (Selman, 1980). Mas esta evolução do conhecimento social não é igual em todos os grupos sociais, ou seja, existe uma diferença no preconceito evidenciado pelos grupos sociais e étnicos majoritários e minoritários; os grupos étnicos majoritários expressam um preconceito maior face aos grupos minoritários que o inverso. Além

disso os indivíduos dos grupos minoritários expressam um preconceito maior face ao endogrupo que os seus pares dos grupos majoritários. Isto significa que existe uma assimetria no preconceito étnico (e.g., Díaz-Aguado & Baraja, 1993).

Além disso, os trabalhos pioneiros de Mosher (1980) mostraram-nos que a competência moral pode ser uma variável importante na compreensão e redução do preconceito. A maneira como cada sujeito avalia o ato de excluir e o alvo excluído, tem sido estudado em várias investigações de exclusão social, principalmente a avaliação dos julgamentos e das atitudes (Malti, Killen, & Gasser, 2012). Por exemplo, alguns estudos avaliaram a exclusão de indivíduos em função da sua pertença de género ou etnia (Abrams, Rutland, Pelletier, & Ferrell, 2009; Killen, Henning, Kelly, Crystal, & Ruck, 2007). Fatores como o género, a etnia e a classe social, são importantes para a exclusão social e os mesmos apresentam um papel fundamental no comportamento das crianças. Embora cada criança tenha o seu modo particular de participar em sociedade, essa participação não é completamente individual na medida em que é mediada pela sua pertença a grupos de género, etnia ou outros (Sarmiento, 2002).

A investigação no domínio da teoria dos domínios do conhecimento social (Turiel, 1983) tem analisado a capacidade dos adolescentes coordenarem o conhecimento pessoal, convencional e moral. Entre esses trabalhos destacam-se os estudos de Melanie Killen (2007) que verificaram que os jovens, à medida do seu crescimento, utilizam mais critérios ligados ao funcionamento dos grupos sociais para justificarem a exclusão relacionada com o género e com a etnia, embora esta última em menor grau. A realidade multicultural que caracteriza muitas sociedades atuais, induzida pelos movimentos migratórios de muitas populações de diversas zonas do globo, tem provocado problemas de racismo e xenofobia. Este problema suscitou interesse em vários investigadores que têm analisado a atitude de exclusão social de indivíduos pertencentes a outras etnias ou nacionalidades (e.g., Abrams & Rutland, 2008; Gieling, Thijs & Verkuyten, 2010).

Enquanto os estudos mais clássicos da psicologia do desenvolvimento sobre atitudes de exclusão privilegiaram as competências cognitivas e sociocognitivas (Piaget & Weil, 1951; Doyle & Beaudet, 1988; Metz, 1980) houve um interesse crescente em estudar este problema a partir da competência moral (Mosher, 1980). Tal como em outros domínios estudados a partir da psicologia moral, os estudos privilegiaram inicialmente a cognição e só mais recentemente as emoções e variáveis de *self*. Por isso importa

analisar que contributos, estas variáveis podem dar à compreensão das atitudes, particularmente, às atitudes de exclusão étnica.

CAPÍTULO 2. COGNIÇÃO E MOTIVAÇÃO MORAL

A moralidade está relacionada com a transmissão de valores através da cultura e com a consciência que cada indivíduo adquire das regras, normas e expectativas sociais e pode ser compreendida a partir de perspectivas que descrevem o desenvolvimento humano (Ferreira & Feijão, 2007). Analisar a moralidade é, portanto, falar em normas e princípios sociais, que são normativos e prescritivos porque orientam a conduta individual numa direção que se vai transformando ao longo do desenvolvimento (Lourenço, 2006).

Para melhor entender o comportamento moral das crianças e dos adolescentes, nos vários contextos, é importante compreender o seu desenvolvimento, as diversas fases que o constituem. Passar por um período de construção de valores sociais e de interesses éticos e ideológicos é uma característica da adolescência. É neste momento que o adolescente compara os seus próprios valores com os valores dos adultos, e espera simultaneamente alcançar autonomia. Avalia todas as regras e convenções sociais, para obter a tal autonomia e, por isso, muitas vezes acaba por não cumprir as regras (Erikson, 1968).

A moralidade tem sido estudada por variadas perspectivas teóricas que evidenciam diferentes aspetos da moralidade e que propõem diferentes explicações para o seu desenvolvimento. Para dar ênfase à componente emocional e afetiva da moralidade, é utilizada a abordagem psicanalítica, que do ponto de vista afetivo fundamenta emoções construídas durante a infância. De forma a analisar os aspetos comportamentais da moralidade, através da abordagem social, verifica-se a existência da integração por parte do indivíduo das regras e normas socialmente aceites. Na abordagem cognitiva – desenvolvimentista, autores como Kohlberg (1976, 1984/1992), Piaget (1932/1984) e Turiel (1998), enfatizam a componente cognitiva da moralidade pois valorizam as razões, cognitivas, que levam os indivíduos à prática de uma ação moral ou imoral (Ferreira, Amorim, Patrício, Santos, & Venâncio, 2007).

Para Piaget (1932/1984), os processos de socialização com os pares (cooperação entre a criança e os pares) e a obediência que a criança demonstra perante o adulto, são importantes para o desenvolvimento moral e, deste modo, favorecem o desenvolvimento da moral heterónoma. É no contexto da interação social que a criança começa a construir noções de bem e mal, de justo e injusto e dos direitos e deveres do ponto de vista moral. A socialização entre pares surge, assim, como um componente importante do desenvolvimento moral pois permite à criança superar as noções

aprendidas no contexto da interação assimétrica, desigual, hierarquizada, com os adultos e onde apenas pontifica o respeito unilateral. Ao contrário, as relações entre crianças, permitem que cada um se torne capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, que seja capaz de se descentrar o que permite o desenvolvimento de sentimentos de reciprocidade e de respeito mútuo, elementos fundamentais para a autonomia moral.

Para Kohlberg (1984/1992), que se apoiou na teoria de Piaget, a moralidade está ligada ao sentido de justiça e leva a criança a ter uma noção de igualdade, justiça, contratos sociais e reciprocidade nos relacionamentos interpessoais. Para este autor a maturidade moral é alcançada assim que o indivíduo conseguisse compreender que a justiça não é igual à lei, que existem leis que podem não ser moralmente certas e que deveriam ser alteradas.

Por outro lado, Turiel (1983) defende que as crianças possuem um conhecimento moral sofisticado numa idade mais prematura, mais cedo do que aquilo que Piaget e Kohlberg defendem, que lhes permite a integração precoce de elementos de autonomia moral e, conseqüentemente, a capacidade para distinguirem as normas morais das regras convencionais. Uma capacidade precoce que alguns investigadores testaram e que refutaram (Lourenço, 1998, 2000, 2002b).

As teorias de Piaget (1932/1984) e de Kohlberg (1976, 1984/1992), as duas mais clássicas sobre desenvolvimento moral, defendem a noção que as crianças, ao contrário dos adultos, apresentam processos de raciocínio diferentes que se desenvolvem através de níveis e cada um desses níveis passa por uma reorganização estrutural dos níveis anteriores.

Mas, quando falamos de desenvolvimento moral falamos de conhecimento moral mas, também, de ação moral. Alvo de muitas críticas, Kohlberg procurou na parte final do seu trabalho, formular um modelo que explique os processos psicológicos que conduzem o indivíduo à ação moral. Este modelo enfatiza os mecanismos cognitivos de conhecimento moral, através da noção de estágio de desenvolvimento moral e de juízos morais, os deonticos mais relacionados com a eleição da decisão moralmente mais correta, e os de responsabilidade, relativos ao compromisso de pôr em prática a decisão eleita. Neste modelo o autor aceita ainda que existem componentes ligados ao ego que interferem na concretização da ação moral, designados de forças do ego, que são a inteligência, a manutenção do foco atencional na opção tomada e o adiamento da gratificação. Destes, apenas o último é claramente não cognitivo o que evidencia que,

nesta perspetiva da moral, a cognição é o motor fundamental da motivação moral (Kohlberg & Candee, 1984).

Mas, como ele próprio reconhece nem sempre as pessoas praticam ações condizentes com os seus raciocínios ou juízos morais. E, a inclusão de variáveis ligadas ao ego, também mostra uma aceitação, embora tímida, que existem componentes não cognitivos na indução da motivação ou ação moral (Ferreira, 2011).

CAPÍTULO 3. EMOÇÕES E MOTIVAÇÃO MORAL

Por influência dominante das teorias cognitivo-desenvolvimentistas as emoções foram durante vários anos uma componente pouco utilizada no estudo da moralidade pois eram consideradas como irracionais, disfuncionais e disruptivas para a ação moral (Ferreira, 2011).

A emoção, é composta por diversos componentes que têm sido utilizados na interpretação de diversas áreas do conhecimento, cognitiva, bioquímica, neurobiológica, sistemas perceptivos (conscientes ou inconscientes), motivação, cognição comportamento e sistemas sociais (Matsumoto, Keltner, Shiota, Frank, & O'Sullivan, 2008). As sensações, alterações fisiológicas e comportamentos, são fenómenos que fazem parte do objeto da psicologia das emoções pelo que esta disciplina permite descrever características e padrões de fenómenos que são considerados emocionais e explica esses fenómenos, com base e/ou através de processos individuais (Rosa, 2011).

Na avaliação de acontecimentos relevantes as pessoas vivem emoções, positivas ou negativas, que elicitam estados mentais normalmente e mudanças fisiológicas seguidos de expressões através de ações (Oatley & Jenkins, 1998).

A relação entre as emoções e a conduta social, mais que os seus efeitos em funções psíquicas como o humor, interessa aos investigadores da psicologia social das emoções e, também da psicologia do desenvolvimento. Do seu ponto de vista, as emoções constituem sistemas internos que regulam o comportamento humano pois intervêm na avaliação de situações sociais e por isso são um elemento fundamental na motivação que orienta a conduta individual (Saarni, Mumme & Campos, 1998; Bretheron, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986).

Esta noção de emoção permite a compreensão dos sentimentos individuais sobre acontecimentos e contextos, os quais são decisivos na avaliação que os indivíduos fazem do seu comportamento e do comportamento das outras pessoas, pelo que ela permite estudar as diferenças individuais na conduta social. Deste modo, podemos afirmar que as emoções assumem um papel essencial nos processos de tomada de decisão em situações sociais, ou seja, regulam a conduta social. Esta função de regulação da conduta é particularmente mediada pelas emoções secundárias ou morais como a vergonha, a culpa, etc, pelo que têm um papel importante na inibição ou promoção de, respetivamente, condutas transgressivas ou anti-sociais e condutas pró-sociais. Isso acontece porque as emoções orientam as avaliações que os indivíduos fazem das situações sociais; mas, além disso, a recordação das emoções sentidas em

acontecimentos anteriores orienta a conduta adotada em situações posteriores pelo que também regulam a conduta social. Isto significa que as emoções interferem de modo significativo no conhecimento social, e moral, e até mesmo na conduta moral na medida em que regulam os processos de avaliação mas também os de motivação para a ação (Ferreira, 2011).

As limitações do modelo kohlberguiano da motivação para a ação moral levou, naturalmente, alguns investigadores a optarem pela inclusão das emoções no estudo da competência moral (Ferreira et al, 2007). Para tal utilizaram situações em que havia uma conduta transgressiva e avaliavam a competência moral dos indivíduos através das emoções morais, um paradigma de investigação que é conhecido pelo fenómeno do vitimizador feliz.

Um paradigma que se apoia claramente numa perspetiva funcionalista das emoções e que as considera sistemas internos que regulam o comportamento humano, porque interferem na avaliação de situações sociais e desse modo estabelecem um elemento motivacional importante, que orienta a ação individual (Saarni, Mumme & Campos 1998; Bretheron, Fritz, Zahn–Waxler & Ridgeway, 1986). Deste modo, as emoções influenciam as avaliações que os sujeitos fazem dos acontecimentos e, conseqüentemente, a motivação para a ação (Ferreira e Sargento dos Santos, 2007).

Para a conceção funcionalista das emoções, é importante valorizar as emoções como processos psicológicos que acompanham as respostas adaptativas do sujeito quando estão perante um problema social (Saarni, Mumme & Campos, 1998; Keltner & Gross, 1999).

Como referimos anteriormente, o fenómeno do vitimizador feliz é utilizado para compreender a competência moral, pois é pedido aos sujeitos que façam uma atribuição emocional positiva ou negativa ao personagem que cometeu uma transgressão numa determinada situação. Além dessa atribuição é solicitada a respetiva justificação que expressa, em conjunto com a emoção atribuída ao transgressor, a moralidade de cada sujeito (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Lourenço, 1997, 1998).

A atribuição de emoções a um vitimizador, é, em parte, considerada como um processo desenvolvimental pelo que permite estudar o desenvolvimento moral (Lourenço, 1997, 1998). Com base nos estudos efetuados sobre o fenómeno do vitimizador feliz, são distinguidos três padrões de atribuição de emoções: vitimizador feliz, quando são atribuídas emoções positivas ao transgressor, vitimizador infeliz, quando são atribuídas emoções negativas e o misto, quando, simultaneamente são

atribuídas emoções positivas e negativas (Lourenço, 1997, 1998; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007).

Nos estudos iniciais, feitos com crianças, foi possível verificar a existência de um vitimizador feliz, onde o indivíduo se sente bem por conseguir aquilo que desejava e consequentemente a sua justificação vai ser orientada para o resultado imediato obtido (Nunner–Winkler e Sodian, 1988). Contudo, existem dois tipos de vitimizador infeliz, aquele que está mais focado no sofrimento da vítima e outro que se baseia no seu próprio interesse e expressa o medo de ser castigado (Murgatroyd & Robison, 1997). Assim, pode entender-se que as justificações das emoções orientam os sujeitos para razões dirigidas meramente para o resultado, para o castigo e para a moral. Um dos interesses deste paradigma foi analisar a relação entre a competência moral avaliada pelas emoções e o desenvolvimento para o que realizaram estudos comparativos com diferentes idades. Alguns desses estudos comprovaram que as crianças mais novas tendem a atribuir, essencialmente, emoções positivas ao transgressor (Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1998; Nunner–Winkler e Sodian, 1988). Ao contrário das crianças mais novas, as mais velhas atribuem mais emoções negativas (Nunner–Winkler e Sodian, 1988). Contudo, outros estudos não verificaram um efeito tão claro da idade na atribuição das emoções (Arsenio, 1988; Arsenio e Kramer, 1992; Lourenço, 1997) e, em alguns deles, verificaram-se inclusive resultados contraditórios com a expectativa desenvolvimental antes anunciada pois as crianças pequenas faziam igualmente atribuições negativas (Harter & Whitesell, 1989; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & Ende, 1996) ou que o padrão do vitimizador feliz permanece para além dos 8 anos e pode até ser encontrado em adultos (Murgatroyd & Robinson, 1993). Outros estudos comprovaram ainda que as emoções atribuídas e as justificações utilizadas variavam com o tipo de transgressão apresentada (Lourenço, 1997). Estes resultados aparentemente contraditórios sugerem que o fenómeno de atribuição de emoções a transgressões, é complexo e provavelmente determinado por múltiplas variáveis e processos psicológicos (Ferreira, *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Lourenço, 2000).

A tentativa de melhorar o conhecimento da competência moral através das emoções levou Lourenço (2000, 2001), a propor uma alteração na metodologia utilizada pois, na sua perspetiva, a pergunta habitualmente colocada aos respondentes, *como se sente o vitimizador depois da transgressão*, tem um carácter descritivo e factual, o que contrasta com a natureza prescritiva e deontica da moralidade. Deste modo era crucial

perceber se uma pergunta deôntica, ou seja, orientada para o dever, *como se deveria sentir o transgressor após a transgressão*, não provocaria alterações no padrão de atribuição de emoções, particularmente nas crianças. Esta questão deôntica poderia permitir a distinção entre vitimizadores felizes *aparentes* e vitimizadores felizes *verdadeiros*, ou seja, entre aqueles que mudam a atribuição de emoções positivas, na pergunta fatural, para emoções negativas, na pergunta deôntica, e os que mantêm a atribuição de emoções positivas na questão deôntica (Lourenço, 2000, 2001).

Além disso, Lourenço (1998), fez ainda outra proposta suscetível de aumentar o conhecimento obtido com a investigação deste fenómeno, que consistiu na inclusão de uma pergunta que solicita o ponto de vista do próprio além da solicitação do ponto de vista do outro. Até que ponto as crianças fazem atribuições positivas porque consideram que o vitimizador cometeu uma injustiça que elas jamais praticariam pelo que ele é mau e, conseqüentemente, está feliz e não infeliz; e, deste modo, indagadas do ponto de vista do próprio, *como te sentes se tivesses praticado esta ação*, até que ponto as crianças fariam menos atribuições positivas. Esta hipótese foi testada em alguns estudos (Ferreira *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007) pela comparação das atribuições em perguntas dirigidas ao outro, fatuais e deônticas e, ainda, pela comparação com as atribuições a uma pergunta da perspectiva do próprio. Em ambos os estudos, com poucas exceções, as emoções negativas e as justificações orientadas para a moral aumentaram nas perguntas deôntica e do próprio, embora as diferenças encontradas nem sempre fossem estatisticamente significativas.

De qualquer forma estes resultados não permitem esclarecer uma das questões fundamentais deste fenómeno que é a persistência de emoções positivas em idades além dos 8/9 anos. Poderemos considerar que os indivíduos que dão estas respostas são moralmente incompetentes. Ou será que existem outros fatores a interferir nos seus julgamentos? Ferreira (2011) considera a possibilidade que a maior autonomia cognitiva e moral de adolescentes e adultos pode apoiar decisões que, por exemplo, desvalorizam a normatividade social em detrimento dos benefícios obtidos com as transgressões. Uma hipótese que contraria a lógica desenvolvimental, que descreve a descentração dos interesses do *self* em favor de um equilíbrio com os interesses dos outros (Gilligan, 1982/1997) e da integração das normas e expectativas sociais (Kohlberg, 1984/1992). Contudo, afirma Ferreira (2011) a tendência utilitária e individualista da sociedade contemporânea constitui igualmente uma fonte de aprendizagem social que interfere com o desenvolvimento dos indivíduos. Então, à medida que crescem e adquirem maior

autonomia, os adolescentes, e até as crianças mais velhas, podem construir sistema de valores mais apoiados nestas noções do que nas que são referidas nas teorias clássicas do desenvolvimento moral.

O estudo com adolescentes, escasso no fenómeno do vitimizador feliz, foi alvo da atenção de Krettenauer e Eichler (2006) que deram um contributo importante para o desenvolvimento da compreensão moral, pois introduziram inovações metodológicas relevantes que permitiram obter conhecimento novo nesta área. Os autores argumentam que as emoções morais estão progressivamente mais relacionadas com a motivação moral e, que na adolescência ocorre uma integração entre os domínios da moral e do *self*, formando-se assim uma força motivacional adicional. Deste modo, embora seja esperável uma mudança na atribuição de emoções positivas para emoções negativas ao vitimizador, é igualmente expetável que possam ocorrer alterações na intensidade das reações emocionais auto-avaliativas e que existam mais diferenças interindividuais que na infância. Esta convicção levou os autores a preferirem a avaliação na perspetiva do próprio e, com o propósito de medirem mudanças mais subtis do que as permitidas na metodologia tradicional, de emoções positivas para negativas, construíram histórias adaptadas aos adolescentes (mentira, não ajudar uma pessoa acidentada, não devolver uma carteira e roubo) e utilizaram uma escala de *Likert* para avaliar as atribuições emocionais.

São vários os estudos que comprovaram uma associação entre as emoções morais e o comportamento de crianças (e.g., Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Hughes e Dunn, 2000; Malti, Gummerum, Keller & Buchman, 2009; Nunner-Winkler, 1999) e adolescentes (Krettenauer & Eichler, 2006) pelo que é muito pertinente analisar a participação das emoções morais no estudo das atitudes de exclusão étnica.

CAPÍTULO 4. EXCLUSÃO ÉTNICA, JUÍZO MORAL E EMOÇÕES MORAIS

A relação entre a competência moral, juízo e emoções, e a exclusão étnica foi avaliada por Malti, Killen e Gasser (2012), um estudo que tomámos como referência na elaboração desta dissertação e na definição da medida utilizada. Neste estudo os autores analisaram três tipos de exclusão, por nacionalidade, por género e por traços de personalidade, em dois grupos etários de pré-adolescentes (12 anos) e adolescentes (15 anos) e em sujeitos suíços e estrangeiros.

A teoria e estudos mais recentes das emoções morais (e.g., Malti & Latzko, 2010; Turiel & Killen, 2010) oferecem um suporte importante à noção que a competência moral interfere de maneira significativa nas atitudes. A análise dessa interferência em atitudes de exclusão de indivíduos de outras etnias ou nacionalidades e/ou pertencentes a grupos imigrantes, tem sido muito estudada (Abrams et al., 2009; Bennett & Sani, 2008; Levy & Killen, 2008; Verkuyten, 2001)

A utilização de escalas para avaliar a atribuição emocional tem sido adotada em estudos mais recentes que recorrem às emoções morais como medida de compreensão da motivação moral (e.g., Krettenauer & Eichler, 2006). No seu estudo Malti, Killen e Gasser (2012) incluíram algumas novidades ao avaliarem as emoções atribuídas com base no sentimento da vítima (personagem excluído) ao invés de apenas avaliarem a emoção atribuída com base no sentimento do vitimizador (personagem excludente) e, ainda, ao avaliarem o tipo de emoções que ambos estes personagens sentiram. Estas alterações permitem melhorar o conhecimento dos processos psicológicos que induzem a motivação para as condutas sociais, nomeadamente, as condutas de exclusão social. Esta avaliação foi realizada com base na medida de exclusão social elaborada por Malti, Killen e Gasser (2009).

Para compararmos o efeito da exclusão étnica utilizámos como referência a exclusão de género, um aspeto que foi também avaliado no estudo de Malti et al (2012). A exclusão de género, segundo diversos estudos (e.g., Liben & Bigler, 2002; Minow, citado por Malti et al, 2012), inicia-se na infância e permanece na adolescência e adultícia. As crianças tendem a justificar a exclusão de género através de convenções sociais, de tradições e de costumes assim como de expectativas apoiadas em estereótipos; a exclusão étnica é vista como mais incorreta porque viola critérios de igualdade (Killen, Lee-Kim, McGlothlin, & Stangor citados por Malti et al, 2012).

Com base na literatura relativa ao estudo da exclusão através da competência moral pretendemos analisar se a presumível relação entre elas é verificada em

adolescentes portugueses. Deste modo, definimos as seguintes hipóteses de investigação:

1. De acordo com os estudos de Liben e Bigler (2002) e de Malti et al (2012) esperamos que a exclusão étnica seja percebida como mais incorreta que a exclusão de género.
2. A assimetria do preconceito foi confirmada em diversos estudos (e.g., Allport, 1954; Díaz-Aguado & Baraja, 1993) pelo que esperamos que a exclusão étnica seja mais forte no grupo étnico maioritário que no grupo étnico minoritário. Esta expectativa está de acordo com os resultados obtidos por Malti et al (2012). Da mesma forma, esperamos que a exclusão de género seja mais alta nos rapazes que nas raparigas.
3. Além da força das emoções atribuídas avaliámos também o tipo de emoção atribuído, tanto aos excludentes como aos excluídos. Existe pouca investigação sobre o tipo de emoções atribuído a sujeitos excludentes e excluídos. Contudo esperamos que o tipo de emoção varie em função do sujeito alvo da emoção: relativamente ao excludente e, em correspondência com os julgamentos efetuados sobre a ação, positivos ou negativos, podem ser apresentadas emoções negativas e morais, como a culpa e a vergonha ou outras emoções negativas como a tristeza e emoções positivas como a felicidade e o orgulho. Esta diversidade de avaliações positivas e negativas da ação está relacionado com o balanceamento da preocupação com as normas morais e com aspetos do funcionamento grupal como a harmonia e a coesão. Relativamente ao excluído devem prevalecer os afetos negativos. No estudo que efetuaram Malti et al (2012) verificaram que os jovens atribuíram mais tristeza e raiva aos excluídos que aos excludentes e atribuíram mais orgulho, felicidade, culpa, vergonha e empatia aos excludentes que aos excluídos.
4. De acordo com Malti e Latzko (2010) os adolescentes consideram a exclusão como errada mas as justificações utilizadas para essa ação e para as emoções atribuídas aos excludentes e excluídos revelaram vieses que contribuem para as atitudes de exclusão. De acordo com alguns estudos (Gielsing et al, 2010; Moller & Tenenbaum, 2011; Rutland, Killen & Abrams, 2010) os adolescentes utilizam justificações baseadas em considerações morais e em convenções sociais. A este propósito Malti et al (2012) concluíram que os jovens não consideram esta transgressão como estritamente moral pois também utilizam razões ligadas às convenções sociais, embora as justificações maioritárias estejam associadas a questões morais de equidade e justiça e de inclusão

empática. A análise das justificações relacionadas com o excluído permitiram verificar as seguintes conclusões: relativamente a razões de equidade e justiça verificou-se que os sujeitos mais novos recorrem mais às razões de equidade e justiça que os mais velhos; relativamente a razões de inclusão empática verificou-se que os participantes de nacionalidade estrangeira utilizaram mais este critério que os suíços na exclusão por nacionalidade; relativamente a razões de convenções sociais verificou-se que os suíços utilizaram mais esta justificação que os sujeitos estrangeiros na exclusão por nacionalidade. A análise das justificações relacionadas com o excludente encontrou igualmente múltiplas formas de raciocínio. As justificações mais utilizadas foram as de equidade e justiça e as menos utilizadas foram as de convenções sociais. Relativamente à equidade e justiça verificou-se que as raparigas utilizam-nas mais que os rapazes; não foram verificadas diferenças para as justificações de inclusão empática e convenções sociais. De acordo com estes resultados esperamos que sejam utilizadas múltiplas justificações na avaliação da ação de exclusão e das emoções atribuídas aos excludentes e excluídos.

5. Existe associação entre as diversas medidas, juízos morais e emoções atribuídas, nas diversas histórias.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1. Participantes

Participaram no estudo 45 adolescentes do 9º ano, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos 21 masculinos e 24 femininos, 27 caucasianos (M= 14,48; DP=,98), e 18 estrangeiros dos quais 14 eram africanos e 4 de outras etnias (M= 15,56; DP= 1,54). Foi utilizado o procedimento de amostragem por conveniência.

5.2. Medidas

A exclusão étnica foi avaliada por uma versão da *Survey Instrument for Measuring Judgments about Emotions about Exclusion* (Malti, Killen & Gasser, 2009) após tradução e respetiva retroversão realizada por um especialista em língua inglesa. A prova utilizada foi composta por três histórias de exclusão, duas relacionadas com etnia e uma relacionada com género. Embora o estudo pretenda analisar a exclusão étnica foi incluída uma situação de exclusão por género com o objectivo de termos uma referência que permita avaliar comparativamente a intensidade da exclusão étnica. Após leitura e compreensão das histórias foi solicitado aos sujeitos que realizassem diversas avaliações relacionadas com julgamentos sociais (morais) e de atribuição de emoções.

O protocolo de investigação utilizado incluía ainda um questionário socio-demográfico para recolha de informação sobre sexo, idade e etnia dos respondentes.

As histórias utilizadas, A, B e C foram as seguintes:

A. Jogo de Futebol

“O Miguel e os seus colegas de turma estavam radiantes pois tinham recebido bilhetes para ir assistir a um jogo de futebol entre uma equipa portuguesa e uma equipa africana. Carlos, um aluno português e Domingos um aluno africano, queriam muito assistir ao jogo. Ambos percebem imenso de futebol. Mas apenas existe mais um bilhete para o jogo. O Miguel e os colegas resolveram convidar o Carlos porque queriam que o grupo que ia ao jogo apenas tivesse jovens portugueses.”

B. Equipa de Ginástica

“A Amélia e as suas amigas pertencem a uma equipa de ginástica. A Amélia é a líder da equipa. O Lucas e a Sara, ambos bons ginastas, gostariam de entrar para a equipa da

Amélia. Mas, apenas existe um lugar vago na equipa. A Amélia e as suas amigas decidiram escolher a Sara porque elas querem manter a equipa apenas feminina.”

C. Clube de Teatro

“A festa da escola, no final do ano letivo, incluía a realização de uma peça de teatro. Contudo, a Sofia e as suas colegas, grupo responsável pelo teatro, precisavam de mais uma aluna para uma das personagens femininas. Havia duas candidatas, Joana uma aluna portuguesa e Cátia uma aluna cigana. Ambas gostavam muito de teatro e já tinham participado em algumas peças na escola. A Sofia e as suas colegas escolheram Joana porque apenas queriam atores portugueses.”

Após compreensão de cada história foi solicitada a avaliação do julgamento social (moral) com a pergunta *Está certo, ou não, que o(a) (X) e os seus amigos (as) não tenham permitido que o(a) (Y) assistisse ao jogo porque ele é africano/rapariga/cigano?*, respondida em formato *likert* de 6 pontos: (1) totalmente errado, (2) bastante errado, (3) um pouco errado, (4) um pouco certo, (5) bastante certo e (6) totalmente certo. Após a resposta os sujeitos foram instruídos para apresentarem justificação para o julgamento emitido.

Foi solicitada posteriormente a atribuição de emoções relativa ao personagem excludente, *Como é que o(a) (X) se vai sentir quando excluir o(a) (Y)?*, e ao personagem excluído, *E como é que o(a) (Y) se vai sentir quando não for convidado para assistir ao jogo/para a equipa de ginástica/para a peça de teatro?* Os sujeitos responderam numa escala *likert* de 6 pontos, (1) muito mal, (2) mal, (3) ligeiramente mal, (4) ligeiramente bem, (5) bem e (6) muito bem. Foi igualmente solicitada a justificação para cada uma das atribuições.

Foi ainda avaliado o tipo de emoção que excludente e excluído estavam a sentir, *Assinala a emoção que melhor descreve o que o (X) ou (Y) sentiu nesse momento?* Os sujeitos assinalaram uma ou duas emoções de um total de 9: positivas (Orgulho, Felicidade e Empatia), negativas (Medo, Tristeza, Vergonha, Raiva e Culpa), e neutras (Normal).

5.3. Procedimento

Todos os participantes tinham autorização com consentimento informado das tutelas escolar e parental. A aplicação do protocolo foi coletiva, em sala de aula, durante a aula de Oferta Complementar, com a duração média de cerca de 45 minutos. Não existiram dificuldades na compreensão das histórias nem na resposta às questões.

A classificação das justificações dos juízos e emoções emitidos pelos respondentes foram efetuadas por 3 juízes independentes com conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Moral. O sistema de classificação, pela técnica de análise de conteúdo, procurou identificar unidades distintas de resposta, apoiando-se na literatura sobre emoções morais, particularmente, o estudo de Malti, Killen e Gasser (2012). As categorias foram cotadas como (1) ou (0) conforme eram, ou não, utilizadas pelos sujeitos.

Os dados foram inseridos no PASW 18 para a realização das análises estatísticas necessárias.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

O teste da hipótese 1, análise das diferenças no juízo moral efetuado nas três histórias de exclusão, para verificar se a exclusão étnica é menos aceite que a exclusão por género, foi efetuado com recurso à técnica de GLM para medidas repetidas pois pretendíamos realizar uma comparação para amostras emparelhadas em variáveis de medida intervalar. Apresentamos na tabela 1 os resultados descritivos do juízo moral nas três histórias.

Tabela 1. Julgamento moral nos vários contextos de exclusão

	Min.	Máx.	M	DP
Exclusão Etnia (Africana)	1	6	1.29	0.70
Exclusão Etnia (Cigana)	1	6	1.51	1.12
Exclusão Género	1	5	2.76	1.17

Não se tendo verificado o pressuposto de esfericidade através do teste de Mauchly ($p = 0,014$), utilizámos o fator *epsilon* de Greenhouse Geisser que, segundo Marôco (2010) é mais adequado para amostras de pequena dimensão. O resultado obtido mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas relacionadas com os sujeitos na atribuição emocional nas várias transgressões ($F = 38,807$; $p = ,000$). Os resultados descritivos já apresentados mostram que a exclusão étnica (1,29) para o indivíduo africano (1,51) para o indivíduo cigano foram consideradas mais erradas que a exclusão por género (2,76). Os resultados obtidos confirmam a expectativa da hipótese 1 que previa diferenças no juízo moral as quais seriam de avaliação mais incorreta para a exclusão étnica que para a exclusão de género

O teste da hipótese 2, relativo à assimetria do preconceito, afirmava que os grupos dominantes avaliam a exclusão como mais correta que os grupos minoritários. Para testar esta hipótese utilizámos o teste *ANOVA oneway 2* (sexo) x 2 (etnia). Apresentamos os resultados descritivos do juízo moral (tabela 2), da atribuição emocional ao excludente (tabela 3) e da atribuição emocional ao excluído (tabela 4), nas três histórias.

Tabela 2. Julgamento moral nos grupos de estatuto social maioritário e minoritário

		Exclusão Africano		Exclusão Cigano		Exclusão Género	
		M	DP	M	DP	M	DP
M	Portugueses	1,31	,75	1,31	,75	2,54	,97
	Estrangeiros	1,25	,71	1,25	,71	2,63	,92
	Total	1,29	,72	1,29	,72	2,57	,93
F	Portugueses	1,29	,83	1,21	,58	2,57	,76
	Estrangeiros	1,30	,48	2,40	1,84	3,40	1,84
	Total	1,29	,69	1,71	1,37	2,92	1,35
T	Portugueses	1,30	,78	1,26	,66	2,56	,85
	Estrangeiros	1,28	,56	1,89	1,53	3,06	1,52
	Total	1,29	,70	1,51	1,12	2,76	1,17

M - Masculinos; F – Femininos; T – Total

Tabela 3. Atribuição emocional ao excludente nos grupos de estatuto social maioritário e minoritário

		Exclusão Africana		Exclusão Cigana		Exclusão Género	
		M	DP	M	DP	M	DP
M	Portugueses	3,08	1,66	3,46	1,51	4,08	1,66
	Estrangeiros	3,38	2,33	2,88	1,73	3,00	1,69
	Total	3,19	1,89	3,24	1,58	3,67	1,71
F	Portugueses	2,93	1,27	3,29	,99	3,21	1,05
	Estrangeiros	3,40	2,12	3,40	1,27	3,50	1,35
	Total	3,13	1,66	3,33	1,09	3,33	1,17
T	Portugueses	3,00	1,44	3,37	1,25	3,63	1,42
	Estrangeiros	3,39	2,15	3,17	1,47	3,28	1,49
	Total	3,16	1,75	3,29	1,33	3,49	1,44

M - Masculinos; F – Femininos; T – Total

Tabela 4. Atribuição emocional ao excluído nos grupos de estatuto social maioritário e minoritário

		Exclusão Africana		Exclusão Cigana		Exclusão Género	
		M	DP	M	DP	M	DP
Masc.	Portugueses	1,23	,44	1,54	,52	2,08	1,12
	Estrangeiros	1,38	1,06	1,50	,54	2,00	1,31
	Total	1,29	,72	1,52	,51	2,05	1,16
Fem.	Portugueses	1,36	,63	1,50	,65	1,86	,77
	Estrangeiros	1,50	,71	2,00	1,25	2,00	,82
	Total	1,42	,65	1,71	,96	1,92	,78
Total	Portugueses	1,30	,54	1,52	,58	1,96	,94
	Estrangeiros	1,44	,86	1,78	1,00	2,00	1,03
	Total	1,36	,68	1,62	,78	1,98	,97

M - Masculinos; F – Femininos; T – Total

O teste da hipótese para o juízo moral não permitiu verificar efeito de interação entre sexo e etnia nem diferenças para o sexo e para a etnias em nenhuma das três histórias. Os resultados descritivos mostram que apenas na exclusão do indivíduo africano o grupo maioritário, portugueses, considerou a situação como mais correta, revelando maior preconceito que o grupo minoritário. De um modo geral ambos os grupos avaliaram as situações de exclusão étnica como bastante errada e a situação de exclusão por género como um pouco incorrecta.

O teste da hipótese para a atribuição emocional ao excludente não permitiu verificar efeito de interação entre sexo e etnia nem diferenças para o sexo e para a etnia em nenhuma das três histórias. Os resultados descritivos mostram que na exclusão do indivíduo cigano e na exclusão por género, os grupos maioritários, que eram respetivamente os portugueses e os rapazes, atribuíram emoções mais positivas, revelando maior preconceito que os grupos minoritários. De um modo geral ambos os grupos expressaram emoções que o excludente se sentiria entre ligeiramente mal e ligeiramente bem.

O teste da hipótese para a atribuição emocional ao excluído não permitiu verificar efeito de interação entre sexo e etnia nem diferenças para o sexo e para a etnia em nenhuma das três histórias. Os resultados descritivos mostram que nenhum dos

grupos minoritários atribuiu emoções mais positivas que os grupos minoritários. De um modo geral ambos os grupos expressaram que o excluído se sentiria mal.

A hipótese 2 não foi assim confirmada.

O teste da hipótese 3, relativo a diferenças no conteúdo das emoções atribuídas ao excludente e ao excluído, foi avaliado pela comparação entre as médias das emoções atribuídas para o que utilizámos o *t de Student* para amostras emparelhadas.

Os resultados relativos à história de exclusão do indivíduo africano são apresentados na tabela 5.

Tabela 5. Diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo (exclusão de africano)

	Excludente		Excluído		t
	M	DP	M	DP	
Medo	,11	,32	,02	1,15	2,072*
Tristeza	,24	,42	,78	,42	- 5,722***
Vergonha	,38	,49	,29	,46	,752
Raiva	,02	,15	,58	,50	- 7,416***
Normal	,20	,41	,02	,15	2,701**
Empatia	,00	,00	,02	,15	- 1,000
Culpa	,49	,51	,04	,21	5,933***
Orgulho	,02	,15	,02	,15	,000
Felicidade	,09	,29	,00	,00	2,072*

M- Média; DP – desvio-padrão; * $p \leq ,005$; ** $p \leq ,001$; *** $p \leq ,0001$

Os resultados descritivos mostram que a culpa, a vergonha e a tristeza foram as emoções mais atribuídas ao excludente enquanto a tristeza e a raiva foram as emoções mais atribuídas ao excluído.

Foram encontradas diferenças em 6 das 9 emoções utilizadas. O medo, a emoção normal, a culpa e a felicidade foram mais atribuídas ao excludente que ao excluído enquanto a tristeza e a raiva foram mais atribuídas ao excluído que ao excludente.

Os resultados relativos à história de exclusão do indivíduo cigano são apresentados na tabela 6.

Tabela 6. Diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo (exclusão de cigano)

	Excludente		Excluído		T
	M	DP	M	DP	
Medo	,04	,21	,02	,15	1,000
Tristeza	,20	,41	,84	,37	- 7,580***
Vergonha	,29	,46	,20	,41	,892
Raiva	,07	,25	,49	,51	- 4,855***
Normal	,40	,50	,00	,00	5,416***
Empatia	,00	,00	,04	,21	- 1,431
Culpa	,29	,46	,02	,15	3,611***
Orgulho	,09	,29	,02	,15	1,354
Felicidade	,09	,29	,02	,15	1,354

M- Média; DP – desvio-padrão; * $p \leq ,005$; ** $p \leq ,001$; *** $p \leq ,0001$

Os resultados descritivos mostram que a emoção normal, a culpa, a vergonha e a tristeza foram as emoções mais atribuídas ao excludente enquanto a tristeza, a raiva e a vergonha foram as emoções mais atribuídas ao excluído.

Foram encontradas diferenças em 4 das 9 emoções utilizadas. A emoção normal e a culpa foram mais atribuídas ao excludente que ao excluído enquanto a tristeza e a raiva foram mais atribuídas ao excluído que ao excludente.

Os resultados relativos à história de exclusão por género são apresentados na tabela 7.

Tabela 7. Diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo (exclusão de género)

	Excludente		Excluído		t
	M	DP	M	DP	
Medo	,18	,39	,00	,00	3,084**
Tristeza	,24	,44	,87	,34	- 8,513***
Vergonha	,09	,29	,18	,39	- 1,274
Raiva	,00	,00	,27	,45	- 4,000***
Normal	,44	,50	,09	,29	3,917***
Empatia	,02	,15	,07	,25	- 1,000
Culpa	,29	,46	,02	,15	3,611***
Orgulho	,09	,29	,00	,00	2,072*
Felicidade	,13	,34	,02	,15	1,948

M- Média; DP – desvio-padrão; * $p \leq ,005$; ** $p \leq ,001$; *** $p \leq ,0001$

Os resultados descritivos mostram que a emoção normal, a culpa e a tristeza foram as emoções mais atribuídas ao excludente enquanto a tristeza e a raiva foram as emoções mais atribuídas ao excluído.

Foram encontradas diferenças em 6 das 9 emoções utilizadas. O medo, a emoção normal, a culpa e o orgulho foram mais atribuídas ao excludente que ao excluído enquanto a tristeza e a raiva foram mais atribuídas ao excluído que ao excludente.

Em síntese podemos afirmar que as emoções de culpa e tristeza são as mais utilizadas para o excludente em todas as histórias e as emoções de tristeza e raiva são as mais atribuídas ao excluído nas três histórias. Na análise comparativa verificaram-se sempre diferenças no sentido de maior utilização das emoções normal e da culpa ao excludente que ao excluído e da tristeza e raiva ao excluído que ao excludente.

O teste da hipótese 4 avaliava a existência de diferentes tipos de justificações no juízo moral sobre a ação de exclusão e das emoções atribuídas aos excludentes e excluídos. Apresentamos na tabela 8 os resultados.

Tabela 8. Justificações dos julgamentos e atribuições emocionais nas três histórias (%)

	Exclusão Africano				Exclusão Cigana				Exclusão Género			
	M	I/E	C	O	M	I/E	C	O	M	I/E	C	O
Juízo Moral	93,3	0	4,4	2,2	82,2	0	4,4	13,3	57,8	2,2	26,7	13,3
Atrib. Excludente	17,8	44,4	20,0	17,8	15,6	28,9	28,9	26,7	15,6	33,3	33,3	17,8
Atrib. Excluído	33,3	42,2	0	24,4	42,2	26,7	4,4	26,7	28,9	15,6	13,3	42,2

M – morais; I/E – inclusão empática; C – convencionais; O – outras.

No juízo moral, os resultados descritivos mostram que predominam as justificações relacionadas com argumentos morais, de equidade, igualdade e justiça em todas as histórias. Os argumentos relacionados com a inclusão por empatia apenas foram utilizados na exclusão de género, situação em que os argumentos relacionados com aspetos convencionais de homogeneidade do grupo e de estereótipos foram também muito mais utilizados que nas outras histórias.

A análise comparativa das justificações utilizadas nas três histórias permitiu verificar diferenças significativas. Os resultados descritivos mostram que as justificações utilizadas na exclusão por género variam relativamente às utilizadas para as histórias de exclusão étnica, aumentando as justificações convencionais e diminuindo as justificações morais.

Na atribuição emocional ao excludente, os resultados descritivos mostram que as justificações relativas a inclusão por empatia foram mais utilizadas em todas as histórias; contudo, na exclusão do indivíduo cigano e na exclusão por género as justificações convencionais foram tanto utilizadas como as de inclusão por empatia. Em todas as histórias as justificações morais são as menos utilizadas.

A análise comparativa das justificações utilizadas nas três histórias não permitiu verificar diferenças significativas.

Na atribuição emocional ao excluído, os resultados descritivos mostram que as justificações de inclusão por empatia foram as mais utilizadas na exclusão do indivíduo

africano mas as justificações morais foram as mais utilizadas nas outras duas histórias. A justificação convencional apenas tem expressão na exclusão por género.

A análise comparativa das justificações utilizadas nas três histórias não permitiu verificar diferenças significativas.

A diversidade de argumentos utilizados para justificar os juízos efetuados e as emoções atribuídas, ainda que apenas variando significativamente, nas três histórias, para o juízo moral, permitiram confirmar a hipótese 4.

O teste da hipótese 5, que previa uma associação positiva entre juízos morais, e entre emoções atribuídas, nas diferentes histórias, foi efetuado com recurso ao coeficiente de *Pearson*.

Tabela 9. Correlação entre juízos morais e emoções atribuídas ao excludente e excluído nas três histórias

	JMA	EEeA	EEoA	JMC	EEeC	EEoC	JMG	EEeG	EEoG
JMA		,075	-,030	,186	,129	,207	-,079	,083	-,024
EEeA			,202	-,309	,491	,245	-,181	,458	,124
EEoA				-,065	,111	,346	,055	-,135	,428
JMC					-,132	,044	,652	-,158	-,157
EEeC						,064	-,188	,722	,023
EEoC							,046	,128	,443
JMG								-,184	,035
EEeG									-,090
EEoG									

JMA – juízo moral (africano); EEeA – emoção atribuída ao excludente (africano); EEoA - emoção atribuída ao excluído (africano); JMA – juízo moral (cigano); EEeA – emoção atribuída ao excludente (cigano); EEoA - emoção atribuída ao excluído (cigano); JMA – juízo moral (género); EEeA – emoção atribuída ao excludente (género); EEoA - emoção atribuída ao excluído (género).

Não foram encontradas associações entre juízos e emoções atribuídas, excludente e excluído, na mesma história. No juízo moral apenas foi encontrada associação entre a exclusão do cigano e exclusão de género ($p = ,000$). Contudo foram verificadas associações entre as atribuições emocionais ao excludente nas três histórias ($p = ,001$; $p = ,002$; $p = ,000$) e entre as atribuições emocionais ao excluído, também, nas três histórias ($p = ,020$; $p = ,003$; $p = ,002$).

CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO

O presente estudo tem como objetivo avaliar a exclusão étnica, os julgamentos morais e a atribuição de emoções, num grupo de adolescentes que frequentam o segundo ciclo do ensino básico (9º ano) da Escola E.B.2,3 do Monte Abraão.

A análise da hipótese 1 permitiu confirmar a influência do contexto, etnia ou género, na avaliação da exclusão social, um resultado que está de acordo com os pressupostos defendidos por (Turiel, 1983, 1998) e com as evidências empíricas encontradas em alguns estudos (e.g., Abrams & Rutland, 2008; Rutland et al., 2010). Em conformidade com o que tinha sido previsto, e de acordo com os resultados encontrados por Malti et al (2012), os jovens avaliaram a exclusão étnica como mais incorreta que a exclusão por género. Os resultados descritivos evidenciam que os jovens portugueses avaliam a exclusão étnica como bastante incorreta e a exclusão de género como algo incorreta, sendo estas avaliações mais negativas que aquelas que foram expressas pelos adolescentes suíços no estudo de Malti et al (2012). Ao contrário da Suíça, existe uma experiência antiga de contato interétnico em Portugal que, provavelmente, permite aos jovens terem uma atitude mais positiva face a pessoas de outras etnias.

O juízo moral emitido sobre as situações de exclusão social, de cariz negativo, é correspondente com os juízos expressos no estudo de Killen, Lee-Kim, McGlothlin, e Stangor (2002). Para estes autores a atitude de exclusão é relacionada com a violação de critérios morais de equidade. No nosso estudo, a justificação relacionada com critérios de justiça e equidade foi a mais utilizada pelos sujeitos nas três histórias pelo que os nossos resultados confirmam os pressupostos anteriormente descritos e, deste modo, reforçam a noção que a exclusão étnica é percebida como uma ação imoral.

De acordo com o enunciado na hipótese 2, era esperado um viés na expressão do preconceito que se traduziria por maior preconceito dos grupos de estatuto social maioritário, portugueses nas situações de exclusão étnica, e rapazes na situação de exclusão de género, comparativamente aos grupos de estatuto social minoritário. Este viés não foi confirmado e apenas na emoção atribuída ao excludente, ao nível dos resultados descritivos, foi verificada uma tendência para os sujeitos dos grupos maioritários serem mais preconceituosos que os sujeitos dos grupos minoritários. Este resultado reforça a conclusão anterior que existe uma relação positiva entre grupos étnicos distintos em Portugal, distintamente do verificado em outros países e, particularmente, no estudo de Malti et al (2012).

A inexistência de um viés orientado para o endogrupo pode fazer presumir que estes sujeitos já adquiriam um nível avançado de compreensão dos grupos sociais (Doyle & Beaudet, 1988; Metz, 1980), eventualmente favorecido pelo contato interétnico que constitui uma experiência favorável à redução do preconceito (Allport, 1954). Provavelmente, esta convivência positiva entre grupos étnicos, fez com que não exista uma compreensão diferencial da estrutura social tal como Turiel (2002) tinha proposto. Essa compreensão diferente da estrutura social, caracterizada pela experimentação de situações de discriminação, induz diferenças na construção do sistema moral dos indivíduos. A não verificação deste pressuposto no nosso estudo mostra que existe uma convivência positiva entre grupos com estatuto social diferente e que os sujeitos dos grupos minoritários não construíram uma percepção negativa da estrutura social.

Relativamente ao conteúdo das emoções e, de acordo com os resultados de Malti et al (2012), esperávamos encontrar diferenças em função do sujeito-alvo, excludente ou excluído, pressuposto da hipótese 3. As emoções mais atribuídas ao excludente nas três histórias são essencialmente negativas, a culpa, a tristeza e ainda a vergonha o que expressa uma avaliação imoral das ações de exclusão e que é consistente com os juízos maioritariamente emitidos; contudo, também existe uma atribuição importante da emoção normal, que revela uma certa indiferença perante a ação e que é mais relativa a um julgamento da situação como legítima e, portanto, não imoral. Esta emoção deve estar mais relacionada com os aspetos de funcionamento grupal. A análise comparativa mostra que a emoção normal e a culpa são aquelas que são mais atribuídas ao excludente que ao excluído em todas as situações apresentadas o que confirma a diversidade esperada na atribuição de emoções ao excludente, positivas e negativas, confirmando a necessidade de contrabalanceamento de dois tipos de dimensões, uma ligada ao normativo/moral e outra ao funcionamento dos grupos e que remete para a coesão e harmonia intragrupal. A diversidade de emoções atribuídas ao excludente também foi encontrada por Malti et al (2012); porém, existem diferenças no conteúdo específico das emoções atribuídas nos dois estudos: enquanto no estudo de Malti orgulho e felicidade são emoções mais atribuídas ao excludente que ao excluído isso não acontece no nosso estudo o que mostra que os jovens portugueses não consideraram a atitude de preconceito como legítima e claramente positiva.

Relativamente ao personagem excluído, de acordo com o que era esperado, as emoções mais atribuídas foram negativas, nomeadamente, tristeza e raiva. Embora

sejam ambas emoções negativas elas são distintas pois a tristeza é mais relativa ao prejuízo manifesto da situação, ou seja, não ter possibilidade de fazer algo desejado, a raiva é uma emoção mais intensa e que pode ser relativa a uma manifestação de prejuízo grande. Em determinadas situações pode ser a expressão de tensões intergrupais (Malti et al, 2012). Mas, também pode ser relacionada com situações de impedimento intencional de uma pessoa em atingir objetivos pessoais feito por terceiros. Para Lazarus (1991) a percepção de um prejuízo para o *self* causado por atitude intencional do ofensor constituem uma unidade suscetível de induzir um tipo de sentimento que designa de raiva justa. Esta emoção, hetero-dirigida, não considerada moral, é frequentemente vivida em situações de frustração, mágoa, insulto, prejuízo (Haidt, 2003). Contudo, ela não é apenas elicitada por situações de prejuízo pessoal pois também pode ser induzida pela observação de situações de injustiça ou traição (Scherer, 1997). Nos nossos sujeitos, face à conjugação dos diversos indicadores expressos pelos sujeitos, parece-nos que se trata mais da expressão da raiva justa que de uma tensão intergrupala.

A consistência do padrão de conteúdo emocional atribuído ao excluído nas três histórias mostra que os jovens avaliam a situação como imoral pois viola normas de equidade e injustiça porque causa prejuízo. Uma avaliação fundamentalmente consistente, com os julgamentos morais emitidos e que consideraram a exclusão como bastante incorreta. Contudo, as emoções atribuídas ao personagem excludente têm uma dupla valência, positiva e negativa, pois são relativas a dimensões morais e de funcionamento grupal. Esta inconsistência entre as emoções atribuídas ao excludente e os juízos e as emoções atribuídas ao excluído, é particularmente interessante pois evidência um dos aspetos mais pertinentes do estudo da competência moral, o estudo da relação entre cognições e emoções. Este aspeto tem sido referido em múltiplos estudos relacionados com a motivação moral (e.g., Ferreira, 2011, Hoffman, 2000; Turiel & Killen, 2010) ou com as condutas morais, por exemplo, comportamentos de vitimização e exclusão social entre pares (Arsenio, Gold & Adams, 2006; Helwig, 2008; Malti, Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). A motivação moral ou a ação moral são induzidas por processos psicológicos complexos, que importa compreender melhor, uma necessidade já realçada por alguns investigadores do fenómeno do vitimizador feliz (Ferreira et al, 2007; Ferreira & Sargento, 2007; Ferreira, 2011; Lourenço, 1997, 1998; Lourenço e Menéres, 2004).

Foram também confirmadas diferenças nas justificações utilizadas para apoiar os juízos e emoções expressas, hipótese 4, um resultado de acordo com a investigação

anterior (Gieling et al., 2010; Moller & Tenenbaum, 2011; Rutland, Killen & Abrams, 2010), e que suporta o pressuposto defendido por Malti et al (2012) que afirma que a exclusão social não é percebida como estritamente moral. Os julgamentos morais efetuados nas três histórias foram suportados, maioritariamente, por argumentos morais de justiça e igualdade; contudo, a exclusão por género suscitou a utilização de mais argumentos convencionais que nas histórias de exclusão étnica.

Não foram verificadas diferenças nas emoções atribuídas ao excludente mas continuamos a verificar que os sujeitos utilizam vários tipos de argumentos. Contrariamente ao verificado por Malti et al (2012) os sujeitos utilizaram mais argumentos de inclusão empática e de raciocínio convencional do que argumentos morais. A avaliação mais incorreta que os nossos sujeitos fizeram da ação, comparativamente aos jovens suíços, foi acompanhada de maior utilização de argumentos de inclusão por empatia o que mostra que existe relação entre a avaliação moral e a atribuição de emoções e respetivas justificações.

Na atribuição ao excluído não foram encontradas diferenças mas continua a verificar-se um padrão múltiplo no tipo de justificações utilizadas. Predominaram as justificações de inclusão empática, seguidas por argumentos morais, na exclusão do africano; porém, nas outras histórias, este padrão inverte-se. Foi também verificado que existem muitas justificações apresentadas que não foram incluídas no sistema de categorias definido e que foram classificadas como outras. Apesar da não existência de diferenças existe alguma variedade nos argumentos utilizados em cada história pelo que a homogeneidade verificada nos juízos e no tipo de emoções atribuídas ao excluído não foi confirmada ao nível das justificações.

As diferenças verificadas nos juízos morais efetuados e nas justificações utilizadas, a diversidade de emoções atribuídas ao excludente e, a pluralidade de argumentos utilizados nas diversas histórias confirma que os processos psicológicos subjacentes às atitudes sociais e morais são complexos.

Não foram encontradas associações entre juízos e emoções, excludente e excluído, emitidos na mesma história. De fato, os julgamentos e as emoções nem sempre são concordantes (Malti & Latzko, 2010) o que reforça a conclusão, feita a propósito da análise das emoções atribuídas ao excludente e excluído, que os processos psicológicos que explicam a motivação moral são complexos (Ferreira, 2011). Como afirmou Malti et al (2012) apesar de considerarem a exclusão como incorreta as emoções emitidas contribuem, por vezes, para a atitude discriminatória.

Mas, foi verificada associação entre cada uma das medidas, juízo moral e atribuição emocional, ao excludente e ao excluído, nas diferentes histórias, com exceção da relação entre juízo moral emitido na exclusão de africano e nas outras duas histórias. Um resultado que parece evidenciar que, em situações que descrevam uma mesma conduta, excluir alguém, os sujeitos não apresentam variação significativa de critérios de avaliação moral e de atribuição emocional, ao contrário do verificado por Ferreira (2011) em que os sujeitos variavam os indicadores de motivação moral em função do conteúdo das situações. Acontece que, nesse estudo, as situações apresentadas descreviam condutas diferentes embora todas relativas a transgressões anti-sociais, enquanto as situações apresentadas neste estudo remetiam para a mesma conduta.

O estudo da conduta social, particularmente, de condutas negativas como é o caso da exclusão social, tem interesse relevante para a compreensão das atitudes, por uma lado, e do desenvolvimento social e moral, por outro lado. Este estudo deu uma contribuição que pensamos ser interessante para a compreensão deste tipo de condutas, um aspeto importante para os pressupostos da educação inclusiva.

Os processos psicológicos da motivação moral, tal como já verificado em outros estudos (Arsenio et al., 2006; Helwig, 2008; Ferreira, 2011; Malti & Latzko, 2010) são complexos e requisitam a realização de mais estudos. Nesse sentido apresentamos aqui algumas sugestões para estudos futuros. Analisar a relação entre o conteúdo das emoções atribuídas e o tipo de justificações apresentadas pode acrescentar conhecimento importante à compreensão da motivação moral e das atitudes de exclusão social. Um outro aspeto que pode trazer mais conhecimento, já utilizado em estudos do vitimizador feliz, é a inclusão da perspectiva do próprio que permite avaliar se o padrão de emoções atribuídas, e de justificações apresentadas, muda em função da questão; este aspeto parece-nos particularmente importante para a atribuição ao excludente onde existe maior variabilidade nas respostas. Uma outra sugestão é a de comparar os juízos e emoções atribuídas entre condutas similares e distintas. Finalmente, analisar os padrões desenvolvimentais através do estudo de outros grupos de idade, mais novos e mais velhos pode contribuir para uma compreensão mais completa deste fenómeno.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, D., & Rutland, A. (2008). The development of subjective group dynamics. Children's subjective identification with social groups. In S. R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relationships from childhood through adulthood* (pp. 47–65). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Abrams, D., Rutland, A., Pelletier, J., & Ferrell, J. (2009). Children's group nous: Understanding and applying peer exclusion within and between groups. *Child Development, 80*, 224–243.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Almeida, R. (2009). *Viver com a diferença...mas sem indiferença*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development, 59*, 1611-1622.
- Arsenio, W. & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development, 63*, 915-927.
- Arsenio, W., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In Millen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581–610). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arsenio, W., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development, 80*, 1739–1755.
- Asendorpf JB, Nunner-Winkler G. 1992. Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development, 63*, 1223–1235.
- Bennett, M. & Sani, F. (2008). Children's subjective identification with social groups: A group-reference effect approach. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 381–387.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development, 57*, 529-548.

- Díaz-Aguado, M.J. & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Doyle, A. & Beaudet, J. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 19(1), 3-18.
- Ferreira, J. (1998). *A desvantagem sociocultural e a adaptação escolar de populações étnicas minoritárias em contextos multiculturais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreira, J. (2011). *À procura da identidade de Heinz. Um modelo de compreensão da motivação moral*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ferreira, J. & Feijão, R.L. (2007). Juízos Aretáicos e Juízos Deonticos em Jovens Adultos. In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 409-433). Lisboa: Climepsi.
- Ferreira, J. & Sargento dos Santos, P. (2007). Emoções morais: haverá evidência desenvolvimentista? In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 383-407). Lisboa: Climepsi.
- Ferreira, J. Amorim, F., Patrício, C. Santos, L. & Venâncio, R. (2007). Emoções morais: estudo comparativo em crianças dos 5 aos 12 anos. In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 435-451). Lisboa: Climepsi.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (original publicado em 1982).
- Gieling, M., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2010). Tolerances of practices by Muslim actors: An integrative socialdevelopmental perspective. *Child Development*, 81, 1384–1399.
- Harter, S. & Whitesell, N. (1989). Developmental changes in children's emotions concepts In Saarni, C. & Harris, P. (Eds). *Children's understanding of emotion*, (81-116). New York: Cambridge University Press.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In Davidson, R.J., Scherer, K.R., & Goldsmith, H.H. (Eds.). *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press.

- Helwig, C. C. (2008). The moral judgment of the child reevaluated. In C. Wainryb, J.G. Smetana, & E. Turiel (Eds.), *Social development, social inequalities, and social justice* (pp. 27–52). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hughes, C. & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy? Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227-245.
- Keltner, D. & Gross, J.J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 5, 467-480
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 32–36.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., & Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 67, (4, Serial No. 271).
- Killen, M., Henning, A., Kelly, M. C., Crystal, D., & Ruck, M. (2007). Evaluations of interracial peer encounters by majority and minority U.S. children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 491–500.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In Lickona, T. (Ed), *Moral development and behavior*, (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (original publicado em 1984).
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Krettenauer T, Eichler D. (2006). *Adolescents' self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgement and age*. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489–506.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Levy, S. R., & Killen, M. (Eds.). (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, *15*, 425-438.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Psicologia, Educação e Cultura*, *II*, 2, 241-261.
- Lourenço, O. (2000). A força do pensamento deontico: O vitimizador feliz na atribuição de emoções na criança. *Análise Psicológica*, *1* (XVIII), 71-85.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, *69*, 63-79.
- Lourenço, O. (2002b). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teorias, dados e implicações*, (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*, (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. & Menéres, S. (2004). Para uma compreensão do significado moral e cognitivo do fenómeno do vitimizador feliz: um estudo em crianças de 6-7 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, *VII*(2), 381-403.
- Malti T, Gummerum M, Keller M, & Buchmann M. (2009). *Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior*. *Child Development*, *80*, 442-460.
- Malti, T., Killen, M., & Gasser, L. (2009). *Social exclusion task: Judgments and emotions*. Unpublished instrument, University of Zurich.
- Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *129*, 1-10.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*, 275-292.
- Malti, T., Killen, M., & Gasser, L. (2012). Social judgments and emotion attributions about exclusion in Switzerland. *Child Development*, *83*(2), 697-711.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M.N., Frank, M.G., & O'Sullivan, M. (2008). What's in a face? Facial expressions as signals of discrete emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 211-234). New York: Guilford Press.

- Metz, K. (1980). Desociocentering; a neopiagetian model of the process of decentering in the intergroup context. *Human Development*, 23, 1-16.
- Moller, S. J., & Tenenbaum, H. (2011). Danish majority children's reasoning about exclusion based on gender and ethnicity. *Child Development*, 82, 520–532.
- Mosher, R.L. (Ed.) (1980). *Moral Education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1993). Children's judgements of emotion following moral transgressions. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 93-111.
- Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1997). Children's and adults attributions of emotions to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.
- Nunner-Winkler G. 1999. *Development of moral understanding and moral motivation*. In: F.E. Weinert, W. Schneider (eds). *Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*, (pp 253-290). New York: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (1998). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Padilla, M. L. & González, M. M. (1995). Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In C. Coll, F. Palacios, & A. Marchesi (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação, vol. 1, Psicologia Evolutiva*. (pp.222-241). Porto Alegre: Artmed.
- Payet, J. (2005). A escola e a modernidade: o risco de etnicidade, o desafio da pluralidade. *Análise Social*, XL(176), 681-694.
- Piaget, J. (1984). *O juízo moral na criança*. (3ª ed). São Paulo: Summus. (original publicado em 1932).
- Piaget, J. & Weil, A.M. (1951). The development of children of the idea of Homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 3, 561-578.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2009). *A psicologia da criança, 4ª ed*. Rio de Janeiro: Difel. (obra original publicada em 1966).
- Rosa, T. F. (2011). *O reconhecimento de expressões de emoções básicas e auto-conscientes na População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Psicologia,

Aconselhamento e Psicoterapias. Liaboa: Faculdade de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The role of group identity and morality. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 280–291.
- Saarni, C., Mumme, D. & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon, (ed.) *Handbook of child psychology, vol.3: Social, emotional, and personality development* (pp. 237-309). New York: John Wiley.
- Sarmiento, M.J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, XXIII(78), 265-283. Retirado em 11 de Novembro, 2008, de www.scielo.org.
- Selman, R. (1980). *The development of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Scherer, R.K. (1997). The role of culture in emotion antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 902-922.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 863–932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Turiel, E., & Killen, M. (2010). Taking emotions seriously: The role of emotions in moral development. In W. Arsenio & E. Lemerise (Eds.), *Emotions in aggression and moral development* (pp. 33–52). Washington, DC: APA.
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluations in Dutch children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 559–571.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D. & Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective to moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.

APÊNDICES