



**A GRATIDÃO E SUAS RELAÇÕES COM O SENTIMENTO DE  
OBRIGATORIEDADE NA INFÂNCIA**

**Paula Grazziotin Silveira Rava**

Porto Alegre/RS, 2012

**A GRATIDÃO E SUA RELAÇÃO COM O SENTIMENTO DE  
OBRIGATORIEDADE NA INFÂNCIA**

**Paula Grazziotin Silveira Rava**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Doutor em Psicologia  
sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Beatriz de Lucca Freitas

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

Março, 2012

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas aquelas pessoas que foram importantes na minha vida pessoal, acadêmica e profissional durante a elaboração desse trabalho. Em especial, nesse momento, agradeço:

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lia Beatriz de Lucca Freitas, minha orientadora, pela acolhida e pelo estímulo através do seu constante entusiasmo pela pesquisa e pelo seu interesse em me auxiliar, mesmo nos momentos mais difíceis;

Aos integrantes do Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética da UFRGS, especialmente à colega Letícia Dellazzana, pela parceria, amizade e aprendizagem compartilhada;

Às psicólogas Maria Adélia Pieta, Fernanda Palhares Castro e Tatiana Buchabqui Hoefelmann pela grande ajuda no momento da coleta e codificação de dados para este estudo;

Aos professores Dra. Adriana Wagner, Dra. Maria Luiza Becker e Dr. Yves de La Taille que aceitaram participar da banca examinadora pelas contribuições na avaliação da tese.

À Ana Beatriz Becker Fiori e à Conceição Duarte pelas contribuições na revisão do texto.

Aos meus colegas do Doutorado pelo apoio e pelas trocas estabelecidas durante esse percurso;

À minha família, especialmente aos meus pais, Paulo e Zuleica, e ao meu irmão, Rodrigo, pelo incentivo e pelo auxílio nos momentos mais estressantes;

Ao meu marido Cláudio César por ter me apoiado nos momentos de preocupações com muito amor e carinho;

Às escolas e professores que viabilizaram esta pesquisa;

E, finalmente, aos participantes dessa pesquisa que, com sua disponibilidade, tornaram possível a realização desse trabalho.

*“O reconhecimento é um dever que se tem de cumprir, mas não um direito que se possa exigir”.*

(Jean-Jacques Rousseau)

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	7
RESUMO .....	8
ABSTRACT .....	9
CAPÍTULO I.....	10
INTRODUÇÃO .....	10
Apresentação.....	10
Construção do conhecimento na Epistemologia Genética.....	11
Desenvolvimento moral no construtivismo de Piaget .....	15
Conceitualização da gratidão .....	20
Estudos sobre o desenvolvimento da gratidão na infância .....	23
Gratidão e sentimento de obrigatoriedade .....	27
Justificativa e objetivos.....	31
CAPÍTULO II .....	33
MÉTODO.....	33
Participantes.....	33
Instrumentos .....	34
Procedimentos de coleta dos dados .....	34
Procedimentos de análise dos dados .....	34
Procedimentos éticos .....	35
CAPÍTULO III.....	37
RESULTADOS.....	37
Parte I. Sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa na História da Gatinha .....	37
Parte II. Sentimento de obrigatoriedade de retribuição ao benfeitor prévio na História da Gatinha .....	41
Parte III. Sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa na História do Casaco.....	47
Parte IV. Sentimento de obrigatoriedade de retribuição ao benfeitor prévio na História do Casaco .....	50

CAPÍTULO IV.....	57
DISCUSSÃO .....	57
CAPÍTULO V.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
Implicações, limitações e contribuições do estudo .....	66
REFERÊNCIAS .....	69
ANEXOS .....	74
Anexo A. Histórias .....	74
Anexo B. Autorização da Direção da Escola.....	75
Anexo C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis Legais...77	

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descrição dos Participantes da Amostra.....	33
Tabela 2. Frequência das Respostas Referentes aos Tipos de Sentimentos Atribuídos ao Beneficiário.....	38
Tabela 3. Frequência da Relação entre Sentimento Positivo e Benfeitor.....	40
Tabela 4. Frequência das Respostas para a Pergunta: “Ângelo(a) Deve Ajudar a Tia Ana a Fazer o Bolo ou Não?”.....	40
Tabela 5. Frequência das Justificativas na História da Gatinha.....	45
Tabela 6. Frequência das Respostas Referentes aos Tipos de Sentimentos Atribuídos ao Benfeitor.....	47
Tabela 7. Frequência da Relação entre Sentimento Positivo e Benfeitor.....	49
Tabela 8. Frequência das Respostas para a Pergunta: “Gabriel(a) Deve [tem que] Emprestar a Tesoura para João ou Não?”.....	50
Tabela 9. Frequência das Justificativas na História do Casaco.....	55

## RESUMO

Este estudo examinou, a partir da abordagem construtivista sobre o desenvolvimento moral, como as crianças avaliam: sentimentos do beneficiário diante de uma ação generosa, tipo de relação estabelecida entre esses sentimentos e o benfeitor e a obrigatoriedade ou não de se retribuir um favor. Analisaram-se também suas justificativas sobre a necessidade de se retribuir. Participaram 89 crianças de 5 a 12 anos, distribuídas em três grupos etários. Utilizaram-se duas histórias e, após cada história ser contada, realizou-se uma entrevista clínica. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e examinou-se a variação na frequência dos tipos de resposta nos três grupos. As crianças, de modo geral, atribuíram sentimentos positivos ao beneficiário da ação generosa. A maioria das crianças estabeleceu uma relação entre o sentimento positivo do beneficiário e a ação do benfeitor e afirmou que o beneficiário deve retribuir o favor. Todavia, constataram-se diferentes tipos de justificativas para essa obrigatoriedade.

*Palavras-chave:* gratidão, desenvolvimento, moral, crianças.



## ABSTRACT

Based on a constructivist approach to moral development, this research examined how children evaluate: recipients' feelings for the benefactor after having received a generous action; the type of relation established between those feelings and the benefactor; and the obligation (or not) to return the favor. Children's justifications about whether it was necessary to return the favor were also analyzed. Eighty-nine children, aged from 5 to 12, divided into three age groups, participated in this study. We used two vignettes and, after each vignette was read, the children participated in a clinical interview. The data were subsequently content-analyzed in order to examine variations in the frequency of response types across the three age groups. The children generally attributed positive feelings to the beneficiary of the generous action. It was clear that most children established a relation between the beneficiary's positive feeling and the benefactor's beneficial action. Results indicated that most children said that the beneficiary should return a favor to the benefactor. However, there were different types of justification provided for this requirement.

*Keywords:* gratitude, development, moral children.

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação**

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo intitulado “O sentimento de gratidão e suas relações com a moralidade: uma abordagem psicogenética”, proposto pela orientadora desta tese. Os dados que foram analisados na tese são oriundos de uma parte do banco de dados da pesquisa principal.

Este trabalho inicia diante de uma diversidade de conceitos sobre gratidão. Na psicologia, a gratidão é concebida tanto como virtude moral (e.g., La Taille, 2000, 2001) quanto como um sentimento moral (e.g., Baumgarten-Tramer, 1938; Bonnie & de Waal, 2004; Freitas, Silveira, & Pieta, 2009a; Piaget, 1954/2005, 1965/1973a), ou ainda emoção (e.g., Frederickson, 2004; Frederickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003) e afeto (e.g., McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001).

A maioria dos estudos recentes sobre a gratidão tem sido realizada na perspectiva da Psicologia Positiva, a qual visa estudar os recursos adaptativos do ser humano em vez dos aspectos psicopatológicos (Mastern, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) e tem abordado temas tais como bem-estar, satisfação, esperança, otimismo, felicidade, gratidão e perdão. Esses estudos mostram que a gratidão está associada ao bem-estar subjetivo, religiosidade, espiritualidade, felicidade (Bono & McCullough, 2006; Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003) e satisfação vital (McCullough, Tsang, & Emmons, 2004). A gratidão também pode motivar a confiança e interdependência nos relacionamentos (Cohen, 2006). Segundo Kashdan e Breen (2007), valores materialistas estão positivamente associados com emoções negativas, como a depressão e a ansiedade social, e inversamente associados com a autonomia, competência, gratidão e a presença de sentido de vida. Além disso, Bono e McCullough (2006) sugerem que gratidão também pode oferecer proteção contra transtornos psiquiátricos. Em outras palavras, os estudos da Psicologia Positiva têm chamado a atenção para a importância da gratidão para a felicidade das pessoas.

Conforme observaram Freitas, Pieta e Tudge (2011), esses estudos não apenas têm contribuído para que se compreenda a relevância da gratidão na vida humana, mas também

têm evidenciado lacunas no conhecimento. Uma delas diz respeito ao desenvolvimento da gratidão. Como ressaltaram Froh, Sefick e Emmons (2008), o percurso do desenvolvimento da gratidão ainda não foi investigado. Outra questão que ainda não está suficientemente elucidada, de acordo com Anderson (2005), é a distinção entre gratidão e obrigação de retribuir.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, tem-se a hipótese de Piaget (1954/2005) de que a gratidão na criança mais jovem é diferente da gratidão na criança mais velha. Piaget formulou essa hipótese, mas não a investigou empiricamente. Antes mesmo de Piaget ter levantado essa hipótese, Baumgarten-Tramer (1938) realizou um estudo empírico com crianças e adolescentes, no qual constatou diferentes formas de expressão da gratidão, as quais variavam de acordo com a idade dos participantes.

Assim, observa-se que embora se tenha levantado a hipótese de que haveria um desenvolvimento da gratidão e haja estudos que indicam que a gratidão faz parte da vida de crianças e adolescentes, não se sabe ainda qual é o percurso desse desenvolvimento. Considerando-se que, conforme sugeriu Delval (2002), estudar a criança nos leva ao entendimento do adulto, nesta tese busca-se compreender como é que se chega a ser grato, a partir da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral e mais especificamente suas contribuições sobre a gratidão (Piaget, 1932/1994, 1954/2005, 1965/1973a).

Inicialmente, apresenta-se a temática da construção do conhecimento, pois se entende que os estudos de Piaget (1932/1994) sobre a questão moral são inseparáveis do conjunto de sua obra (Freitas, 2003). A seguir, expõe-se o tema do desenvolvimento moral no construtivismo piagetiano, porque se entende que o desenvolvimento da gratidão faz parte do caminho percorrido pelo ser humano da anomia à autonomia moral. Posteriormente, define-se como se entende a gratidão neste trabalho. Prossegue-se versando sobre o que se sabe sobre a gratidão na infância. Por último, tem-se uma revisão de alguns resultados de estudos recentes, enfocando especialmente aqueles que versam sobre a distinção entre gratidão e obrigação.

### **Construção do conhecimento na Epistemologia Genética**

O foco primário de Piaget era a epistemologia genética – as origens e o desenvolvimento do conhecimento (DeVries & Zan, 2007). Sendo assim, ele pretendia responder à seguinte questão: “Como é possível ao homem alcançar o conhecimento?” (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 3). Essa pergunta fundamental norteou sua obra e para

respondê-la, Piaget primeiramente define o que significa conhecimento. O ato de conhecer, na obra de Piaget, refere-se a organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado). “Conhecer não é somente explicar, não é somente viver; é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento)” (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 3). Dessa maneira, vivência não é sinônimo de conhecimento, pois não há conhecimento sem a formulação de conceitos. O conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. “Coisas e fatos adquirem significado quando inseridos numa estrutura” (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 5). Assim, Piaget (1954/2005) afirma que toda ação humana evidenciada em movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade. As crianças e os adultos só executam alguma ação exterior ou interior quando impulsionados por um motivo que aparece sob a forma de uma necessidade – uma pergunta, um interesse ou uma necessidade elementar. Essa necessidade é sempre uma manifestação de um desequilíbrio, de uma conflitiva que impele o homem a buscar compreender o objeto de conhecimento que está diante de si. A ação humana consiste nesse movimento constante de reajustamento ou equilibração.

Afinal de contas, como é possível ao homem conhecer? “A capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio” (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 6). O conhecimento é possível graças às estruturas mentais, que são os órgãos psíquicos para o ato de conhecer. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1988), as estruturas mentais são estruturas orgânicas e específicas para o ato do conhecimento. Elas não são programadas no genoma: “o que existe no genoma são possibilidades próprias da espécie humana, as quais poderão ou não ser concretizadas” (Freitas, 2003, p. 24). Para que essas possibilidades se concretizem, é necessário que ocorram trocas entre o organismo e o meio.

De acordo com Piaget (1936/2008), todas as espécies herdam duas tendências básicas. A primeira delas é a organização: nascemos com tendência a organizar nossos processos de pensamento em estruturas mentais com a função de compreensão e interação com o mundo. A segunda é a adaptação, pois além de organizar, as pessoas tendem a se adaptar ao ambiente. “A ideia fundamental de Piaget é que o funcionamento de todo organismo é o mesmo: a adaptação” (Freitas, 2003, p. 27). Segundo Piaget (1948/1984), para que esta adaptação do indivíduo ao seu meio possa ocorrer, “dois sistemas de normas da maior importância seriam necessários para a posterior adaptação da criança ao ambiente: a lógica e a moral” (p. 30).

Mounoud (2002) refere que a teoria piagetiana tem três postulados básicos. O primeiro postulado consiste em situar a origem de nossos conhecimentos empíricos, principalmente em nossas ações e nos efeitos que elas produzem, como as mudanças que nos informam sobre as propriedades dos objetos ou de outras pessoas. O segundo postulado consiste em situar as diferentes estruturas lógicas que sustentam nossas ações em sistemas ou estruturas coordenativas, que são coordenações gerais de diversas categorias de ação que originam nossos processos internos. O terceiro postulado elaborado por Piaget é praticamente uma extensão do segundo e consiste em considerar as ações lógicas dos nossos julgamentos e raciocínios como ações interiorizadas. “As normas lógicas de nosso pensamento têm sua origem na coordenação de ações interiorizadas” (Mounoud, 2002, p. 180). O ser humano está constantemente lutando para atribuir sentido ao mundo. Para Piaget, o conhecimento se organiza em estruturas que, por sua vez, se organizam em estruturas mais complexas e assim por diante. Nós nascemos com a tendência a organizar nossos processos de pensamento em estruturas psicológicas que têm a função de compreensão e interação com o mundo. “Pensar é operar e agir sobre a realidade, mais do que formar dela representações mentais” (Lourenço, 1992, p. 524).

Segundo Woolfolk (2000), o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes. A qualidade do pensamento das pessoas muda de forma radical, desde o nascimento até a maturidade, pois elas estão constantemente lutando para atribuir sentido ao mundo. O desenvolvimento é relativamente ordenado – certas habilidades vêm antes que outras. Em outras palavras, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as mudanças que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado por Piaget de estágios do desenvolvimento cognitivo. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição desses. Esses estágios ou níveis definidos por Piaget – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – “nada mais são que o caminho a ser percorrido por qualquer indivíduo da espécie humana na construção das estruturas mentais” (Freitas, 2003, p. 25).

Para a compreensão da construção do conhecimento na Epistemologia Genética, torna-se ainda fundamental a diferenciação entre os conceitos de sujeito epistêmico e sujeito psicológico. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1988), o sujeito epistêmico refere-se ao sujeito do conhecimento que é “um sujeito ideal, universal que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo” (p. 4). Para L.B.L. Freitas (comunicação pessoal, 27 de março

de 2007), o sujeito psicológico, por sua vez, é “o sujeito concreto, que vive em circunstâncias particulares: habitam um local específico, pertencem a uma determinada classe social, têm uma história particular de vida, etc”. Ainda segundo Freitas, Piaget interessou-se pelo sujeito do conhecimento; ele estava preocupado com aquilo que é comum à espécie humana, buscando focar as possibilidades de conhecer do ser humano e, por isso, não se deteve em estudar as diferenças individuais. Segundo Lourenço (1992), Piaget considerou que a sua tarefa prioritária não era estudar a variabilidade intra ou interindividual e os fatores (sociais ou outros) que podem acelerar, retardar ou mesmo impedir a emergência de novas formas de raciocínio, mas essa emergência em si mesma, bem como a sua sequência desenvolvimentista. Essa perspectiva fundamenta-se na concepção de que, conforme afirmou Ramozzi-Chiarottino, “seria impossível estabelecer o que cada um tem de específico sem identificar o que é comum à espécie” (1988, p. 5). De acordo com Dolle e Bellano (2004), Piaget elaborou o projeto de estudar como nascem e como se avolumam os conhecimentos, partindo do princípio de que todos os indivíduos procedem estruturalmente da mesma forma, mas segundo modalidades que lhes são próprias e em condições de meio diferentes. Sendo assim, “aquilo que há em comum, do ponto de vista estrutural-funcional, para todos os sujeitos, funda uma ciência do sujeito epistêmico, ou seja, universal” (Dolle & Bellano, 2004, p. 46). Em outras palavras, o que mais lhe interessava não era saber o que as crianças fazem em certas idades (isto é, uma psicologia diferencial de idades), mas como elas constroem e desenvolvem novas formas de pensamento ou inteligência no decurso da ontogênese.

A construção do conhecimento não é uma atividade solitária, mas uma tarefa social. Piaget (1948/1984) afirmou que “o indivíduo não chegaria a organizar as operações num todo coerente se não participasse em troca de ideias e em formas de cooperação com os outros” (p. 174). Assim, a vida social faz parte do desenvolvimento cognitivo e da compreensão da racionalidade. Porque “compreender é inventar, ou reconstruir por reinvenção” (Piaget, 1972/1983, p. 24), a interação social não pode ser confundida com a mera exposição aos outros, nem a aquisição de conhecimento pode ser tomada pela sua simples transmissão.

Finalmente, é importante salientar como a concepção piagetiana sobre o conhecimento se diferencia de outras abordagens. O termo construtivismo, na concepção de F. Becker (1992), significa “a ideia de que nada está pronto, acabado e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (p. 8). Dessa forma, o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo

com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Ele se constitui por força de sua ação e “não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo, nem consciência e muito menos pensamento” (p. 8).

Ainda segundo F. Becker (1992), o construtivismo diferencia-se das teorias aprioristas e empiristas para a explicação de como se dá o processo do conhecimento. Assim, de acordo com as teorias empiristas, o conhecimento acontece porque nós vemos, ouvimos, não porque agimos. Para as teorias aprioristas, o conhecimento acontece porque o ser humano traz algo em seu sistema nervoso que é ou inato, ou programado em sua bagagem hereditária.

Para os construtivistas, uma predisposição inata e um ambiente favorável contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Conforme a perspectiva construtivista, o conhecimento não é dado nem nos objetos (empirismo) nem na bagagem hereditária (apriorismo); o conhecimento é uma construção. Sendo assim, o sujeito age, espontaneamente, independentemente do ensino, mas não independentemente dos estímulos sociais e retira (abstração) desse meio o que é de seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Dessa maneira, o real é construído pelo ato e não pela mera percepção e observação. Conforme F. Becker (1992), Piaget contestou o empirismo mostrando que o conhecimento humano não se fundamenta apenas na percepção e linguagem, mas também no fazer e agir concreto.

Assim como a teoria de Piaget, no que diz respeito à construção do conhecimento, se diferencia de outras abordagens, na esfera moral também encontram-se diferentes perspectivas teóricas. Desta forma, apresentam-se a seguir as ideias fundamentais de Piaget sobre o desenvolvimento moral.

### **Desenvolvimento moral no construtivismo de Piaget**

Segundo La Taille (2006), alguns pensadores tais como Freud e Durkheim propõem que a moral é fruto da aprendizagem e da interiorização dos valores da sociedade e memorização de suas regras. “Para esses teóricos a trajetória moral das crianças ocorreria em dois momentos distintos: o primeiro em que a criança nada sabe sobre a moral vigente e o segundo em que a aprendizagem moral já ocorreu” (p. 96). Conforme Lourenço (1992), diferentemente dessas perspectivas, a abordagem construtivista propõe níveis de

moralidade mais elevados que outros, segundo critérios específicos. Além disso, essa perspectiva entende a moralidade como uma construção do sujeito que está em constante interação com o meio, não sendo, portanto, mero produto do ambiente externo.

Na concepção piagetiana, o desenvolvimento moral é produto de construções endógenas, ou seja, atividades da criança que, em contato com o meio social, re-significa valores, princípios e regras que lhe são apresentadas. Desta maneira, a moralidade infantil não se resumiria à interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras sociais vigentes.

Piaget (1948/1984) afirma que:

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

Partindo da concepção de que a interação social é fundamental para a formação da consciência moral, Piaget (1932/1994) estuda como se dá essa formação. Ele distinguiu três momentos no percurso do desenvolvimento moral: (a) anomia, (b) heteronomia e (c) autonomia.

Segundo La Taille (2006), a anomia corresponde à fase em que a criança ainda não penetrou no universo moral. Piaget (1932/1994) observou que a criança pequena não reconhece as regras morais, apenas regularidades espontâneas (por exemplo, certas regularidades em sua rotina, tais como a hora de se alimentar, de dormir e de tomar banho), as quais não são sentidas como obrigatórias. Nesse sentido, o próprio Piaget (1932/1994) afirma que “enquanto existe hábito individual, não há sentimento de obrigatoriedade” (p. 51). De acordo com Freitas (1999), ele comprovou empiricamente esse fato ao apresentar bolinhas de gude a crianças de um a dois anos e observar que elas apenas as manipulavam conforme seus desejos e hábitos motores.

Por que essas regularidades espontâneas não são sentidas como obrigatórias? Porque até por volta de um ano e meio, dois anos, a criança ainda não tem inteiramente



consciência de si, isto é, um eu que se diferencia do outro. Conforme explicou Freitas (1999), esta é condição necessária para que se estabeleçam trocas sociais propriamente ditas. É a partir desse momento que a criança torna-se capaz de atribuir valor às outras pessoas e às ações dos outros. A partir dessa diferenciação, “é possível que os afetos, até então ligados à atividade própria (o prazer, e a dor; o agradável e o desagradável) e os sentimentos elementares de sucesso e de fracasso, de felicidade e de tristeza originem sentimentos interindividuais” (Freitas, 1999, p. 4).

Como, então, a criança passa a sentir que deve (ou não deve) agir de uma determinada maneira? Segundo Freitas (1999, 2002, 2003), para Piaget, assim como para Bovet, o sentimento de obrigatoriedade nasce e é possível em uma relação de respeito.

Freitas (2003) afirma que:

Piaget parte da hipótese de Bovet que diz que duas condições são necessárias e juntas suficientes para que o indivíduo sinta que deve (ou não deve) agir de uma determinada maneira: que uma *consigne* (ordem ou proibição) seja dada e que essa *consigne* seja aceita por aquele que a recebe. (p. 77)

A condição para que uma *consigne* seja aceita é que aquele que a recebe respeite aquele que a dá. La Taille (2006) refere que “a criança pequena respeita seus pais ou demais pessoas para elas significativas porque eles lhes inspiram, ao mesmo tempo, medo e amor” (p. 109). É justamente nas relações de coação que ocorre o respeito unilateral. As relações estabelecidas pela criança com seus pais, professores ou irmãos mais velhos são exemplos de relações de coação.

De acordo com La Taille (2006), por volta dos 4 anos, aproximadamente, “as crianças começam a perceber que, além das coisas que se fazem, há aquelas que devem ser feitas” (p. 97). Essa importante aquisição que é a apreensão do dever, do bem e do mal sugere que a moral começa a fazer parte do universo infantil. E, assim, da anomia, ela passa à heteronomia (La Taille, 2006). “As primeiras formas da consciência do dever na criança são essencialmente formas de heteronomia” (Piaget, 1932/1994, p. 93), pois nessa etapa o dever consiste em aceitação das normas impostas por pessoas reconhecidas como autoridade legítima.

É nessa segunda etapa do desenvolvimento moral que surge um interesse por parte da criança em participar de atividades coletivas e regadas. No jogo com outras crianças mais velhas, que por sua vez já seguem regras, elas procuram imitá-las. Aparece, então, uma primeira forma de sentimento de obrigatoriedade, pois elas sentem que devem ser

como as mais velhas. Essa etapa se estende até os 9, 10 anos, em média, e tem como característica principal o fato da criança não perceber as regras como um contrato entre os jogadores, mas sim como algo sagrado ou imutável, feito por “Deus” ou pelos adultos.

Em seu estudo sobre as regras do jogo, Piaget (1932/1994) constatou que, por mais que as crianças já conhecessem as regras e as concebessem como obrigatórias, muitas vezes elas não as cumpriam. Por que isso ocorria? Porque elas não entendem ainda a razão de ser das regras, elas não as internalizaram e não percebem que se é necessário que o outro cumpra as regras, elas também deverão cumprir. Conforme afirma Piaget (1932/1994), “as regras prescritas, permanecendo, exteriores à consciência do sujeito não transformam verdadeiramente seu comportamento” (p. 58). Somente a prescrição da regra pelas relações de coação, em que prevalece o respeito unilateral, não parece favorecer que a criança rompa seu egocentrismo.

Além disso, as crianças não se percebem como alguém capaz de legislar e acordar regras com o restante do grupo. Nessa etapa, elas interpretam as regras ao pé da letra. Desta forma, quando alguém não cumpre as regras, elas avaliam essa infração, privilegiando as consequências da ação e não a intencionalidade do ato.

Um exemplo dessa dificuldade da criança em levar em consideração a intencionalidade quando avalia moralmente uma ação pode ser encontrado nos estudos empíricos de Piaget (1932/1994) sobre a mentira. Ele utilizava pares de histórias: em uma delas havia clara intenção de enganar, e na outra, não. Ele contava essas duas histórias para a criança e perguntava, em seguida, em qual delas a mentira era pior. Piaget constatou que as crianças pequenas avaliavam a gravidade da mentira não em função da intenção do mentiroso, mas em função da falsidade ou inverossimilhança da afirmação.

A terceira e última etapa do desenvolvimento moral é a da autonomia, na qual surge um novo tipo de respeito oriundo das relações cooperativas. As trocas sociais cooperativas ocorrem entre pessoas iguais em termos de autoridade e prestígio. As relações que as crianças estabelecem com seus pares — por exemplo, colegas de classe, amigos, companheiros de jogo, etc. — fazem com que elas sintam a necessidade de respeitar para serem respeitadas. Esse respeito típico das relações de cooperação é denominado por Piaget (1932/1994) de respeito mútuo.

Se o respeito unilateral originou a obediência, o respeito mútuo possibilita a formação de um outro tipo de sentimento de obrigatoriedade: o sentimento de dever. Freitas (2003) afirma que o respeito mútuo é condição necessária para a obrigação moral ou dever e implica a necessidade de não contradição moral: “não se pode, ao mesmo

tempo, valorizar o seu parceiro e agir de maneira a ser desvalorizado por ele” (Piaget, 1954/2005, p. 97).

Com relação ao jogo de regras, tem-se que agora as crianças já se sentem capazes de legislar suas próprias regras e não as percebem mais como algo sagrado ou imutável como no período anterior. Elas são capazes de criar regras, as quais são aceitas desde que sejam acordadas com os demais jogadores e favoreçam a reciprocidade. A criança desenvolve a capacidade de colaborar entre iguais para o bem comum e para adquirir confiança e respeito necessários para a manutenção da relação grupal.

Quando alguém infringe uma regra, essa infração é avaliada pela criança, levando-se em consideração também a intencionalidade da falta cometida e não apenas as consequências da ação. No estudo de Piaget (1932/1994) sobre a mentira, por exemplo, as crianças mais velhas, principalmente, tendiam a avaliar a gravidade do tipo de mentira em função da intencionalidade do sujeito, ou seja, é mais grave aquela em que há clara intenção de enganar.

Outra importante conquista desse período é aquisição da noção de justiça. Piaget (1932/1994) constatou empiricamente que as crianças mais novas tendem a avaliar como justas as ações que estão de acordo com as regras impostas pelas pessoas mais velhas. Graças às relações de cooperação, as crianças passam a considerar justas as ações reguladas pelo princípio da igualdade. Para ilustrar esse fato pode-se recorrer ao exemplo no qual Piaget utilizou uma história em que a mãe pede a ajuda de seus dois filhos para as tarefas domésticas: a menina deveria enxugar a louça e o menino deveria procurar lenha. Um dos dois vai para a rua brincar, e a mãe pede ao outro filho que faça os dois trabalhos. As crianças menores tendem a avaliar essa ação como justa, pois se trata de uma ordem adulta. Tal avaliação não se sustenta por muito tempo em crianças de 9, 10 anos que já preconizam a igualdade em relação à autoridade. Elas afirmam que a ordem da mãe é injusta, pois não manteria a igualdade entre os serviços dos dois irmãos. Esse tipo de avaliação, segundo Piaget, requer “certa autonomia e libertação da autoridade adulta” (p. 215).

Essa noção de igualdade se sofisticava em equidade, a qual, segundo Piaget (1932/1994), “consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (p. 216). Para demonstrar essa conquista da equidade, pode-se recorrer a uma história que Piaget utilizou, sobre dois meninos apostando corrida, um pequeno e outro grande. Ele perguntava às crianças se era preciso colocar os dois na mesma linha ou o pequeno mais à frente. Os resultados mostraram que os pequenos optam pela igualdade e

pelo favorecimento aos maiores, por respeito à idade. No grupo dos maiores, alguns optam pela igualdade, mas a maioria opta pelo favorecimento aos pequenos, pelo critério da equidade. Além da justiça distributiva, que trata da noção de igualdade, Piaget também estudou a perspectiva das crianças sobre justiça retributiva. A justiça retributiva está relacionada ao tipo de sanção que será usada para restaurar o elo social que foi rompido através da falta cometida. Pode ser de dois tipos: sanção expiatória ou sanção por reciprocidade.

A sanção expiatória é relacionada à coação e a regras de autoridade. É arbitrária, pois não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A sanção por reciprocidade, por sua vez, está relacionada à cooperação e a regras de igualdade. É motivada, isto é, há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição. São medidas destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos daquele que cometeu a falta. As crianças menores tendem a ter preferência pelas sanções expiatórias, enquanto que as maiores valorizam a reciprocidade e a necessidade de que o infrator reflita sobre as consequências de sua ação na tentativa de repará-las.

Em seus estudos sobre a moralidade humana, Piaget (1932/1994) ressaltou a importância de dois sentimentos morais: o respeito e o dever. Além disso, ele demonstrou que esses sentimentos evoluem ao longo do desenvolvimento em função dos tipos de relação social estabelecidas. Embora não tenha realizado estudos empíricos sobre o assunto, Piaget (1954/2005) levantou a hipótese de que a gratidão na criança mais jovem é diferente da gratidão na criança mais velha, sugerindo um possível desenvolvimento desse sentimento na infância. Outra importante contribuição de Piaget (1965/1973a) foi o modelo de trocas sociais, o qual, segundo ele mesmo, poderia explicar também a gratidão. Neste trabalho, partiu-se desse modelo para definir a gratidão, conforme será visto a seguir.

### **Conceitualização da gratidão**

Para explicar as trocas sociais, Piaget (1965/1973a) parte da ideia de que toda ação ou reação de uma pessoa terá repercussão nas demais, que pode ser considerada satisfatória, prejudicial ou indiferente. Ele afirma que: “cada ação provocará, pois, por parte dos outros indivíduos uma ação de volta” (p. 119).

O exemplo de Piaget (1965/1973a) ilustra que três são as possibilidades quando um sujeito hipotético A presta um serviço a B, admitindo-se que o resultado da ação de A é um

valor para B. A primeira possibilidade é que B prestará um serviço em troca a A. A segunda possibilidade é que B não presta um serviço imediatamente, mas se contenta em valorizar A. A terceira possibilidade descrita é a de que B não presta nenhum serviço a A, nem o valoriza. Conforme afirma Piaget (1965/1973a), “neste caso é B que é desvalorizado por A, sendo considerado ingrato ou injusto” (p. 20). Piaget demonstra que em qualquer uma dessas três possibilidades ocorre troca de valores. Como isso acontece? Em primeiro lugar, o serviço prestado por A a B é uma “renúncia atual” para A e uma “satisfação (ou benefício) atual” para B. Em segundo lugar, a valorização de A por B constitui uma “satisfação virtual” de A. Em terceiro lugar, a valorização de A por B constitui para B um “compromisso, uma obrigação, uma renúncia virtual”, e é por isso que B permanece “agradecido” mesmo depois de ter prestado um serviço de troca a A. Percebe-se que Piaget refere que nas trocas sociais pode ocorrer a valorização apenas da ação, ou benefício recebido, e, além disso, pode ocorrer também a valorização do benfeitor. É justamente desta valorização do benfeitor (aquele que prestou o serviço) que decorre uma “dívida de reconhecimento” (p. 121). Dessa forma, pode-se constatar que nas trocas sociais podem ocorrer diversas doses de valorização recíproca. Isso se aplica no caso da gratidão, pois se pode valorizar apenas o objeto ou benefício recebido, desconsiderando a pessoa que motivou essa satisfação, ou, em um nível mais complexo, se pode valorizar não apenas o benefício recebido, mas, principalmente, o benfeitor.

Para ilustrar seu modelo explicativo de trocas sociais, Piaget (1965/1973a) construiu equações. Considerando que, em uma relação entre dois indivíduos A e B, a ação  $rA$  de um é avaliada pelo outro segundo uma satisfação  $sB$  positiva ou negativa, a qual pode se conservar sob a forma de uma dívida psicológica  $tB$  e de um crédito  $vA$ , teríamos, em caso de equivalência:

$$\text{Equação I: } (rA = sB) + (sB = tB) + (tB = vA) = (vA = rA)$$

Tendo em vista que “cada ação provocará uma reação de outros indivíduos” (Piaget, 1965/1973a, p. 104), esse é um processo bi-direcional. Em caso de equivalência, teríamos:

$$\text{Equação II: } (vA = tB) + (tB = rB) + (rB = sA) = (sA = vA)$$

Observa-se que Piaget (1965/1973a) chama a atenção para essa importante distinção entre a valorização da ação ou serviço e a valorização da pessoa ou indivíduo. Ele afirma que respeitar alguém significa atribuir-lhe um valor. Porém, pode-se atribuir um valor a uma de suas ações, sem necessariamente valorizar essa pessoa como indivíduo. Nesse modelo proposto por Piaget (1965/1973a) para explicar a troca social, encontra-se a

ideia de que, na gratidão, o beneficiário valoriza não apenas a ação do benfeitor, mas o próprio benfeitor. É dessa valorização positiva do próprio benfeitor que decorre o sentimento de uma dívida psicológica do beneficiário e uma obrigação de retribuir-lhe o favor.

Assim como no modelo proposto por Piaget (1965/1973a), o modelo de Bonnie e de Waal (2004), a partir da perspectiva etológica, também ilustra, de maneira semelhante, a explicação dos mecanismos da gratidão. Quando um indivíduo recebe uma ação generosa de outro, esta ação dá origem a um bom sentimento. O beneficiário associa esse sentimento ao benfeitor. Além disso, ele reconhece os custos da ação e atribui boas intenções ao benfeitor. Assim, o beneficiário torna-se grato não apenas pela ação recebida, mas também ao próprio benfeitor. O beneficiário, então, sente uma dívida em relação ao benfeitor e uma obrigação de retribuir o favor. Finalmente, o beneficiário retribui o favor ao benfeitor e o ciclo continua, porque o benfeitor inicial (agora beneficiário) sente-se bem, etc.

Esse seria o ciclo completo da troca recíproca que conduziria ao sentimento de gratidão, o qual Bonnie e de Waal (2004) denominaram “Ciclo 3”. Os autores afirmam que “os humanos frequentemente, mas nem sempre, seguem o ciclo completo, que é denominado como o terceiro” (p. 223). Este ciclo, porém, nem sempre está presente em uma troca de serviços. Muitas vezes, a retribuição de um favor é realizada quase que automaticamente, sem que qualquer tipo de sentimento esteja envolvido (“Ciclo 1”). Outra possibilidade seria a de que um sentimento positivo seja despertado no beneficiário, sem que esse sentimento leve a uma avaliação dos custos da ação para o benfeitor ou de suas intenções (“Ciclo 2”). Nesta situação, pode-se gerar uma atitude positiva do beneficiário em relação ao benfeitor, mas não haveria uma valorização positiva do próprio benfeitor e, conseqüentemente, não surgiria o sentimento de obrigatoriedade de retribuir o favor.

Pode-se pensar na gratidão através da comparação entre esses dois modelos, a partir de suas semelhanças e diferenças. Uma das semelhanças entre esses dois modelos é que ambos preveem múltiplas possibilidades de trocas (Piaget fala de três possibilidades quando um sujeito hipotético A presta um serviço a um sujeito B; Bonnie e de Waal (2004) descrevem três ciclos ou níveis em que essas trocas ocorrem). Outra semelhança é que esses dois modelos propõem que a gratidão é decorrente de uma valorização do benfeitor e não apenas de sua ação. Porém, o modelo de Bonnie e de Waal propõe a existência de níveis de complexidade em que essas trocas se realizam nas diferentes espécies, e esses níveis não estão presentes no modelo de Piaget (1965/1973a). Ao partir da aproximação entre esses dois modelos, esta pesquisa levanta a hipótese de que o modelo de Bonnie e de

Waal poderia servir também para explicar o desenvolvimento da gratidão na infância, ou seja, os ciclos mais elementares (Ciclos 1 e 2) apareceriam antes no desenvolvimento da criança que o Ciclo 3 (Freitas et al., 2009a).

Embora não tenha testado empiricamente, Piaget (1954/2005) levantou a hipótese de que a gratidão nas crianças menores seria diferente de nas mais velhas. Ele afirma que “a gratidão seria um sentimento frágil na criança pequena, mas que logo se estabilizaria graças à conservação dos valores e à obrigação moral (autônoma)” (p. 89). Nessa passagem, Piaget enaltece o aspecto do sentimento de obrigatoriedade associado à gratidão. Essa importância dada à conservação de valores para o fortalecimento do sentimento de gratidão também é sustentada pelo antropólogo Godbout (1992) ao definir a retribuição como o ato de “religar um gesto a outro que ocorreu num passado próximo ou longínquo” (p. 138).

Além de Piaget (1965/1973a) e de Bonnie e de Waal (2004), Godbout (1992) também trata da gratidão contextualizando-a em um ciclo. Nessa perspectiva, a gratidão emergiria em um ciclo dar-receber-retribuir (Godbout, 1992). O referido autor salienta que esses “três momentos do ciclo geralmente se confundem do ponto de vista do ator, pois dar é retribuir, e vice-versa” (p. 137). Pode-se constatar o caráter da inseparabilidade entre esses três aspectos da gratidão: o dom ou dádiva, a reação diante do recebimento do benefício e a retribuição.

Cabe salientar que dois aspectos da gratidão – a reação diante do benefício e a retribuição – também estão presentes nas ideias de outros teóricos que estudaram essa temática. Conforme os estudos pioneiros de Baumgarten-Tramer (1938) e de Westermarck (1908/1928), Freitas et al. (2009a) afirmam que a gratidão foi descrita como um sentimento reativo (Baumgarten-Tramer, 1938) ou retributivo (Westermarck, 1908/1928) de um indivíduo a uma ação generosa de outro. Assim, o aspecto reativo pode ser entendido como o sentimento do beneficiário frente a uma ação generosa do benfeitor, e o aspecto retributivo seria a ação que leva o beneficiário a retribuir o benefício recebido. Essas duas características da gratidão presentes em Baumgarten-Tramer (1938) e Westermarck (1908/1928) também estão de acordo com o pensamento de autores contemporâneos que seguem ressaltando esses aspectos da reação diante de um benefício recebido e da retribuição em suas ideias sobre a gratidão (Bonnie & de Waal, 2004; McCullough et al., 2001).

No presente estudo a gratidão é considerada como um sentimento interindividual, isto é, um sentimento que é forjado na relação com o outro (Freitas, 1999), com enfoque

nos contextos de trocas. Nesta pesquisa, busca-se investigar como as crianças avaliam as trocas entre benfeitor-beneficiário a partir da abordagem construtivista sobre o desenvolvimento moral.

Apesar de esse sentimento parecer fazer parte de nosso arcabouço genético (Bonnie & de Waal, 2004), ele “não emerge espontaneamente em recém-nascidos” (Emmons & Shelton, 2002, p. 468). Em outras palavras, a gratidão não é inata, embora seja possível desenvolvê-la. Ainda que a trajetória do desenvolvimento da gratidão seja uma questão a ser investigada (Froh et al., 2008), alguns estudos indicam que as crianças são capazes de vivenciar, compreender e expressar gratidão, conforme será mostrado na sessão a seguir.

### **Estudos sobre o desenvolvimento da gratidão na infância**

A maioria dos estudos recentes sobre a gratidão foi realizada com adultos (Freitas et al., 2011; Froh, 2010). Estudos na área da infância revelam que a gratidão está associada com crianças e adolescentes menos ansiosos e mais felizes (Kasser, 2005) e que demonstram mais sentimentos positivos sobre a escola, os amigos e os professores (Bono & Froh, 2009; Froh et al., 2008).

As pesquisas sugerem que as crianças expressam e compreendem a gratidão durante a infância, mas ainda não está claro a partir de que momento isso ocorre (Baumgarten-Tramer, 1938; J. A. Becker & Smenner, 1986; Gleason & Weintraub, 1976; Graham, 1988; Graham & Barker, 1990; Harris, Olthof, Meerum Terwogt, & Hardman, 1987; J. A. Russell & Paris, 1994). Nesse sentido, Gleason e Weintraub (1976) evidenciaram que poucas crianças (21%) com menos de 6 anos agradecem a um adulto que lhe deu uma bala, enquanto mais de 80% das crianças de 10 anos agradecem na mesma situação. Isso ocorre apesar dos frequentes incentivos de pais e professores para que as crianças agradeçam quando recebem um presente ou algum tipo de ajuda. Por outro lado, J. A. Becker e Smenner (1986) verificaram que crianças pré-escolares (entre 3 e 4 anos) agradecem mais a um adulto que a uma outra criança quando recebem um presente. Todavia, deve-se ressaltar que agradecer não significa necessariamente sentir gratidão, pois esse agradecimento pode apenas representar uma forma de polidez.

Na gênese da moralidade, a polidez é um indício de que a pessoa provavelmente comporta-se bem, que não transgride as regras e mostra-se solidário, generoso e corajoso. A polidez ocupa um lugar relevante na gênese da moralidade, pois “pertence ao conjunto de valores e regras com os quais a criança penetra no universo moral e sobre os quais



reconstrói esse universo em direção à autonomia” (La Taille, 2001, p. 16). A polidez também é definida como formas de falar e/ou agir convencionadas nas relações sociais — as “boas-maneiras”. Colston (2002) também salienta a importância da expressão da gratidão como forma de gentileza, polidez e indicação de respeito e estima pelo outro. Assim sendo, pode-se pensar que a gratidão se relaciona, de alguma forma, com a polidez, ou seja, uma maneira polida ou educada de responder a um ato generoso recebido pode indicar que talvez o indivíduo esteja expressando gratidão em um de seus níveis mais elementares (Baumgarten-Tramer, 1938). Entretanto, deve-se salientar que o agradecimento verbal, que é uma forma de polidez, muitas vezes não vem acompanhado do sentimento genuíno de gratidão, pois agradecemos, muitas vezes, apenas por uma questão de polidez, e não porque nos sentimos verdadeiramente gratos (Freitas, Silveira, & Pieta, 2009b). Bono e Froh (2009) dizem que a distinção entre a polidez (por exemplo, dizer obrigado) e um genuíno sentimento de gratidão é um dos maiores desafios para os pesquisadores que realizam estudos com crianças.

No que se refere à compreensão do sentimento de gratidão pelas crianças, não existe consenso: alguns autores acreditam que essa compreensão não ocorreria antes dos 7 anos de idade; outros sugerem que desde os 4 anos as crianças têm alguma ideia sobre gratidão. McAdams e Bauer (2004) propõem que a gratidão somente seria possível em crianças ao redor do quarto ano de vida, quando elas começariam a ter uma teoria da mente, isto é, quando passam a entender que outras pessoas, assim como elas mesmas, são seres que têm intenção.

Harris et al. (1987) realizaram um estudo com crianças inglesas e holandesas (entre 5 e 14 anos de idade) e constataram que as crianças seriam capazes de entender situações que provocam sentimento de gratidão apenas a partir dos 7 anos. J. A. Russell e Paris (1994) fizeram uma pesquisa com crianças canadenses de 4 a 7 anos de idade e constataram que as crianças reconhecem a gratidão como um sentimento prazeroso a partir dos 4 anos, embora não saibam ainda descrever uma situação em que esse sentimento ocorre. Esses autores propuseram que a aquisição da compreensão de sentimentos complexos como a gratidão ocorreria de forma gradual ao longo da infância, de acordo com, no mínimo, três níveis. O primeiro se refere à ausência de conhecimento, o segundo trata do conhecimento do prazer ou desprazer associado ao sentimento e o último seria o conhecimento de situações específicas que provocam o sentimento.

A relação entre o sentimento de gratidão e a intencionalidade (McAdams & Bauer, 2004) da ação do benfeitor foi outro aspecto estudado e também parece desenvolver-se

durante a infância. Antes dos 7-8 anos, as crianças tendem a levar em conta apenas o benefício recebido. Graham (1988) apresentou a crianças de diferentes idades (5-6 anos, 7-8 anos e 10-11 anos) uma cena na qual uma criança é escolhida para participar de um time, sendo que: (a) foi solicitado ao capitão do time escolher a referida criança ou (b) não foi solicitado ao capitão do time escolher especificamente essa criança. Embora as crianças de todas as idades tenham compreendido que, na primeira situação, o benefício recebido pela personagem não dependia do capitão do time, as crianças pequenas acreditavam que a personagem se sentiria igualmente grata, enquanto as crianças maiores (8 anos e 10-11 anos) esperavam que a personagem sentiria mais gratidão quando o capitão do time a havia voluntariamente escolhido. Graham e Barker (1990) apresentaram, em outro estudo, um vídeo para 90 crianças de diferentes faixas etárias (4-5 anos, 7-8 anos e 11-12 anos), no qual, durante uma prova de matemática, uma professora olha a prova de um estudante e segue adiante; a seguir, ela olha a prova de um segundo estudante e o ajuda, sem que ele tivesse solicitado a sua ajuda. Ambos os estudantes são igualmente bem sucedidos na prova. Todas as crianças consideraram que o estudante que recebeu ajuda sentiria mais gratidão que aquele que não recebeu ajuda da professora. No entanto, o fato de que as crianças atribuíram alguma gratidão ao estudante que não foi ajudado sugere que resultados positivos podem suscitar esse sentimento, independentemente da ação intencional de outrem.

Em estudo empírico, La Taille (1998) apresentou um dilema em que uma criança esquece o lanche e fica com fome, então sua colega reparte seu lanche com ela. Como resultados, esse autor encontrou que algumas crianças julgaram que o melhor seria retribuir um favor recebido; porém, quando foram tentar justificar sua resposta, passaram a pensar que seria melhor nunca esquecer o que a amiga (no caso benfeitora) fez. Observa-se aqui o importante papel da conservação de valores na gratidão. De acordo com os estudos da epistemologia genética de Piaget (1972/1983), a conservação resulta de uma operação intelectual que só se constituiria no estágio operatório concreto do desenvolvimento cognitivo da criança. Vê-se, aqui, mais um exemplo ilustrativo do paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo na teoria piagetiana.

Durante a adolescência, é esperado que a gratidão se desenvolva em níveis mais complexos, pois o auto-entendimento torna-se bastante enriquecido nessa etapa da vida. Dessa maneira, McAdams e Bauer (2004) partem de uma perspectiva desenvolvimental-interacionista e formulam a hipótese de que a tendência de experienciar e de expressar

gratidão se desenvolveria também ao longo da adolescência e, até mesmo, da vida adulta, em função de uma série complexa de fatores pessoais e ambientais.

Baumgarten-Tramer (1938) foi uma das pioneiras em estudos empíricos com crianças e adolescentes (7 a 15 anos). Ela constatou, nas respostas dos participantes, quatro formas de expressar gratidão: verbal, concreta, conectiva e finalística. As frequências desses diferentes tipos de gratidão variaram de acordo com a idade dos participantes, sugerindo que essas diferentes formas de expressar gratidão surgiriam em diferentes momentos do desenvolvimento. A gratidão verbal pode reproduzir um aprendizado da criança, sem denotar necessariamente um sentimento de gratidão. No entanto, para Baumgarten-Tramer, a gratidão verbal poderia também ser utilizada quando a criança sente gratidão, mas não sabe expressar o que sente. A gratidão verbal foi encontrada com a mesma frequência até os 14 anos (em média, entre 30% e 40% das respostas). A gratidão concreta aparece quando a criança retribui com algo que tem valor para ela e não necessariamente para o benfeitor. A gratidão conectiva corresponde a uma ligação entre beneficiário e benfeitor, evidenciada em respostas do tipo “vou lembrar da pessoa que me auxiliou para o resto da vida”. Este tipo de gratidão apareceu de forma significativa em crianças acima de 11 anos, sendo muito frequente nas de 12 anos (60%). A gratidão finalística, por sua vez, refere-se a uma meta ou objetivo por parte do beneficiário. Exemplo deste tipo de gratidão é o caso em que a pessoa promete ser assídua e esforçada como forma de agradecimento àquele que lhe ofereceu um emprego. Para essa pesquisadora, a gratidão tem quatro componentes: alegria, benevolência para com o benfeitor, um desejo de retribuir e um sentimento de obrigação em retribuir.

Até recentemente, a hipótese de Baumgarten-Tramer (1938) não havia sido verificada, embora fosse a única tentativa científica conhecida de buscar especificamente elucidar o desenvolvimento da gratidão (Froh, Miller, & Snyder, 2007). Sendo assim, Freitas et al. (2011) realizaram um estudo sobre a expressão da gratidão com crianças e adolescentes de Porto Alegre. Como resultados obtidos é possível citar a existência de uma diferença entre a expressão da gratidão e a compreensão integral deste sentimento pelas crianças. Sendo assim, algumas crianças já utilizam formas convencionais de expressar gratidão mesmo antes de compreendê-la. Esses resultados corroboram o estudo empírico de Baumgarten-Tramer (1938), no qual a autora cita a gratidão verbal, em que a criança diz “obrigado”, parecendo reproduzir um termo aprendido com pais e professores, sem ser necessariamente acompanhada de um sentimento de gratidão.

Nota-se que muitas questões ainda permanecem em aberto no que se refere à aquisição, por parte das crianças, da noção de gratidão e também ao aspecto retributivo da gratidão. Por exemplo, não se sabe ao certo se as crianças julgam necessária a retribuição de uma benesse ou favor recebido e se essa necessidade de retribuição se modifica, sendo o benfeitor um adulto ou uma criança, ou, ainda, se é uma pessoa conhecida (um familiar, por exemplo) ou um desconhecido.

Uma forma de buscar esclarecimento a respeito das questões acima mencionadas é tentar compreender a gratidão como parte do processo de construção da moralidade humana a partir da teoria construtivista, a qual entende que o sentimento de obrigatoriedade se transforma à medida que o ser humano evolui de uma moral heterônoma para uma moral autônoma. A seguir, serão descritos estudos que relacionam gratidão e sentimento de obrigatoriedade.

### **Gratidão e sentimento de obrigatoriedade**

Vários autores (Baumgarten-Tramer, 1938; Bonnie & de Waal, 2004; Komter, 2004; Piaget, 1941/1973b) afirmam que o sentimento de gratidão implica uma dívida psicológica para com o benfeitor e que desta dívida decorre um sentimento de que se deve retribuir o favor. De acordo com McConnell (1993), é a natureza gratuita da ação generosa do benfeitor que a torna digna de gratidão. “Isto significa, portanto, que o benefício foi dado livremente (...) e a retribuição não é requerida” (p. 23). Ora, se é necessário que o benefício tenha sido dado livre (sem o intuito de colocar o beneficiário em dívida) e gratuitamente (sem retribuição requerida), por que o beneficiário sente que deve retribuir? Conforme observaram Castro, Rava, Hoefelmann, Pieta e Freitas (2011), “frequentemente sentida como obrigatória, a retribuição tem intrigado os pesquisadores”.

Na literatura recente sobre gratidão, encontram-se alguns estudos, conduzidos no campo da Psicologia Positiva, que buscaram examinar as relações entre os sentimentos de gratidão e de obrigação de retribuir-se um favor. Goei e Boster (2005) realizaram dois experimentos com universitários para atingir três objetivos: (a) testar se gratidão e obrigação poderiam ser diferenciadas empiricamente, (b) testar o efeito potencial de um favor na gratidão e na obrigação e (c) testar os efeitos potenciais da gratidão e da obrigação no pós-cumprimento de um favor. Como resultados, eles obtiveram que uma diferença frequentemente assinalada entre os sentimentos de obrigação e de gratidão é que a primeira é um sentimento desprazeroso e causa mal-estar, enquanto a segunda seria um sentimento

agradável, prazeroso e que proporcionaria bem-estar para o beneficiado. O sentimento de obrigação, nessa perspectiva, pode ser definido como um estado desconfortável e aversivo, que pode resultar numa restrição comportamental devido à antecipação de sanções sociais negativas em razão da possível não obediência à norma de reciprocidade (Goei & Boster, 2005). Neste sentido, o sentimento de obrigação também pode acarretar em uma restrição de liberdade por parte do beneficiário, que normalmente se sente compelido a obedecer às solicitações futuras do benfeitor. Geralmente, os beneficiários de uma boa ação agem no sentido de reduzir esse mal estar através da obediência aos pedidos e solicitações do benfeitor. Quando as pessoas se sentem obrigadas a retribuir um favor, elas, frequentemente, sentem-se chateadas e confusas sobre como responder nessa situação.

Watkins, Scheer, Ovnicek e Kolts (2006) conduziram dois experimentos correlacionando a variável endividamento com obrigação e gratidão. Eles utilizaram duas vinhetas para investigar modelos de respostas de gratidão e endividamento a partir do recebimento de benefícios. Os universitários que participaram desses estudos liam as histórias com a descrição do recebimento do benefício e eram questionados sobre como iriam responder a este benefício a partir de uma série de escalas emocionais, incluindo gratidão e endividamento. Nessas histórias, eram manipuladas as expectativas de retorno do benfeitor associadas ao dom. Os resultados dessa pesquisa indicam que o endividamento esteve fortemente correlacionado à obrigação, evidenciando uma semelhança entre esses sentimentos. A gratidão não foi significativamente correlacionada com o endividamento, indicando uma distinção entre esses estados emocionais. Esses autores ressaltam, ainda, que a gratidão foi associada com amplas tendências de pensamento e ação pró-sociais e pareceu inibir tendências anti-sociais. A resposta de gratidão foi mais fortemente associada a inclinações para o altruísmo do que para o endividamento e os sentimentos de obriga

Watkins et al. (2006) sugerem, também, que uma importante diferença entre o endividamento e a gratidão talvez seja que o endividamento é uma “emoção de troca” enquanto que a gratidão não é. Todavia, às vezes, ocorre um tipo de reciprocidade que é motivada pela gratidão, mas os estudos sugerem que, quando o beneficiado retribui um favor, ele não percebe seu ato em termos de troca. Nesse sentido, o filósofo Comte-Sponville (2007) faz um alerta para que não se confunda gratidão com retribuição de cortesias. La Taille (1998) também refere que gratidão não é mera retribuição. “Ser grato a alguém pressupõe valorizar o que uma relação humana tem de singular e especial e reforçá-la” (La Taille, 2006, p. 61).

Outra diferença apontada por Watkins et al. (2006), com base nos estudos de Heider (1958), é a de que, nas situações em que o benfeitor obriga o beneficiado a ser grato, o beneficiado deve experimentar menos gratidão. Segundo esses autores, isso ocorre porque a gratidão opera independentemente das pressões da obrigação (Goei & Boster, 2005). Então, geralmente, quando há um aumento nas expectativas externas para um retorno associado ao benefício, o sentimento de gratidão tende a declinar e a obrigação tende a aumentar. Quanto mais o benfeitor espera um retorno, maiores são as chances de o beneficiado apresentar atos de rejeição e evitação (Watkins et al., 2006). Quando os benefícios são esperados ou tidos como obrigatórios, como no caso das relações familiares, o sentimento de gratidão tende a ser experienciado com menor intensidade (Bono & McCullough, 2006; McCullough et al., 2001). Isso é denominado, pelos autores, “paradoxo do altruísmo”, ou seja, quando as expectativas de retribuição de favores aumentam por parte do benfeitor, o beneficiado está menos inclinado a ajudar (Watkins et al., 2006).

Cabe salientar que o comportamento altruísta é aquele que não vislumbra expectativas de retribuição. Assim, deve-se elucidar a diferença entre o altruísmo e o comportamento pró-social. Pode-se definir o comportamento pró-social como voluntário e intencional que resulta em benefício para o outro. O motivo é inespecífico e pode envolver razões altruístas ou egoístas, como, por exemplo, ser recompensado ou reconhecido. O comportamento altruísta, em contraste, é definido como um subtipo de comportamento pró-social e refere-se a um comportamento voluntário, voltado ao benefício intencional ao outro e não executado pela expectativa de recebimento de recompensas externas ou para evitar punição. O comportamento pró-social motivado por razões altruístas está ligado conceitualmente à simpatia e à empatia (Eisenberg & Miller, 1987). Geralmente, é difícil determinar os motivos das ações pró-sociais das pessoas e, por isso, muitas vezes é impossível distinguir o comportamento altruísta do comportamento pró-social não altruísta.

Deve-se evidenciar que a expressão “paradoxo do altruísmo” (Watkins et al., 2006), conforme colocado acima, seria, por si só, contraditória, pois no ato altruísta tal qual é entendido neste estudo, não se esperam recompensas ou reconhecimentos de nenhuma espécie. Sendo assim, ao se referir a um comportamento benevolente motivado por uma expectativa de retorno associado ao benefício concedido, provavelmente não seria o caso de batizá-lo de ato altruísta.

Assim, pode-se constatar que esses estudos empíricos (Goei & Boster, 2005; Watkins et al., 2006) mostram que a gratidão e a obrigação são construtos diferentes. Um favor pode proporcionar sentimentos de obrigação ou de gratidão dependendo da relação e

do vínculo que é gerado entre benfeitor e beneficiado. Um favor pode causar obrigação quando a afeição, simpatia ou estima pelo benfeitor é pequena e pode causar gratidão quando existe uma grande afeição pelo benfeitor. Sendo assim, os favores provenientes de um benfeitor considerado antipático provavelmente irão resultar em menor gratidão por parte do beneficiado (Heider, 1958).

As pessoas são mais propensas a sentir gratidão quando elas atribuem seu sucesso à ação de outra pessoa mais do que delas mesmas (Weiner, D. Russell, & Lerman, 1979; Zaleski, 1988). O indivíduo grato é aquele que sabe “ver no outro a causa de sua alegria” (Comte-Sponville, 2007, p. 148). Dessa forma, um favor intensifica a expressão da gratidão, especialmente quando o favor é proporcionado com um elevado custo para o benfeitor. Nesse caso, um favor muito custoso para o benfeitor cria uma obrigação maior de reciprocidade, pois a norma de reciprocidade requer a troca de serviços equivalentes (Goei & Boster, 2005). A norma de reciprocidade, nesse caso, pode ser entendida como uma percepção cognitiva de que um deve restituir outra pessoa que lhe proporcionou assistência. Em algumas circunstâncias, a gratidão pode facilitar o comportamento pró-social de uma forma que uma norma social isolada de reações emocionais não consegue (Bartlett & DeSteno, 2006). Todavia, às vezes, não é possível prestar um serviço equivalente, como, por exemplo, se uma pessoa lhe salva a vida. McConnell (1993) propõe que não há necessidade de se retribuir com um bem equivalente, mas sim com algo que atenda a uma necessidade genuína de um benfeitor prévio.

Nota-se que a revisão da literatura recente revela a existência de estudos na área da psicologia (Anderson, 2005; Goei & Boster, 2005; Watkins et al., 2006) cujos resultados indicam diferenças entre os sentimentos de gratidão e obrigação. No entanto, a obrigatoriedade não está inteiramente ausente na gratidão, visto que a valorização do benfeitor, da qual ela emerge, leva a uma dívida psicológica e uma necessidade de retribuição (Baumgarten-Tramer, 1938; Bonnie & de Waal, 2004; Komter, 2004; Piaget, 1941/1973b). Em outras palavras, o beneficiário sente que deve retribuir o favor, se possível, quando surgir uma oportunidade adequada (McConnell, 1993).

### **Justificativa e objetivos**

Ao receber um benefício ou ação benevolente, um indivíduo hipotético pode experimentar sentimentos diversos. A compreensão da gratidão pelos modelos teóricos utilizados neste estudo (Bonnie & de Waal, 2004; Piaget, 1965/1973a) consideram como

fator desencadeante desse sentimento a satisfação do beneficiário a partir do recebimento de um benefício. Assim, entende-se que o ponto de partida para o desencadeamento do sentimento de gratidão seria o sentimento positivo decorrente de uma ação generosa. Porém, o simples fato de o beneficiário sentir-se bem, por si só, não é suficiente para explicar esse complexo sentimento que é a gratidão. Esse bom sentimento gerado pelo recebimento de um benefício pode estar relacionado à valorização do benefício, da ação ou do benfeitor. Neste caso, Piaget (1965/1973a) chama a atenção para o fato de que na gratidão ocorre não apenas a valorização da ação, mas também a valorização do benfeitor. Pode-se pensar que o sentimento de gratidão, entendido a partir dessa perspectiva, levaria ao reconhecimento e à valorização do outro. Dessa forma, no contexto de troca de favores, é a partir do sentimento de dívida psicológica proveniente da valorização do benfeitor que decorre o sentimento de obrigatoriedade de se retribuir um favor recebido. Essa necessidade de se retribuir uma boa ação recebida pode nos dar indícios do papel da gratidão na constituição da moralidade.

Komter (2004) ressalta o papel da gratidão para a manutenção dos vínculos e do grupo social justamente porque esse sentimento evidencia o fato de que muitas vezes não é possível levar uma vida isolada e que o outro tem importância na vida de qualquer indivíduo. Em outras palavras, em uma sociedade cujos valores individualistas estão em voga, cultivar o sentimento de gratidão desde a infância pode ser relevante.

A partir da revisão de literatura realizada, foi possível observar que a gratidão tem sido estudada pelos psicólogos, mas que as pesquisas empíricas enfocando o desenvolvimento desse sentimento ao longo da infância ainda são escassas (Froh et al., 2007; Froh et al., 2008; Gordon, Musher-Eizenman, Holub, & Dalrymple, 2004). A relação entre gratidão e obrigação de retribuir o favor tem intrigado os pesquisadores — vários autores falam na dívida psicológica da gratidão (Baumgarten-Tramer, 1938; Bonnie & De Waal, 2004; Komter, 2004; Piaget, 1965/1973a), enquanto algumas pesquisas afirmam que se trata de dois estados emocionais distintos (Anderson, 2005; Goei & Boster, 2005; Watkins et al., 2006). Todavia, a obrigatoriedade parece ser uma dimensão da gratidão, pois ela surge a partir da valorização do benfeitor e isso leva a uma dívida psicológica e uma exigência de retribuição.

Uma das formas de se estudar o desenvolvimento do sentimento de gratidão na infância é buscar acessar como as crianças avaliam situações de troca entre beneficiário e benfeitor. Para investigar o aspecto reativo de gratidão, examina-se como as crianças analisam os sentimentos do beneficiário diante de uma ação generosa do benfeitor.



Considerando que a retribuição é, também, um aspecto da gratidão, é importante buscar esclarecer se existe, para as crianças, a obrigatoriedade de retribuir.

Nesta pesquisa, a partir da abordagem construtivista sobre o desenvolvimento moral, tem-se como objetivos investigar como as crianças avaliam: (a) os sentimentos do beneficiário diante de uma ação generosa; (b) o tipo de relação estabelecida entre estes sentimentos e o benfeitor; (c) a obrigatoriedade ou não de se retribuir um favor. Analisa-se também como as crianças justificam a necessidade ou não de retribuir um favor.

As questões norteadoras deste estudo são:

Quais são os sentimentos que crianças de 5 a 12 anos atribuem ao beneficiário de uma ação generosa?

Crianças de 5 a 12 anos estabelecem algum tipo de relação entre esses sentimentos e o benfeitor?

Caso as crianças estabeleçam relação entre os sentimentos do beneficiário e o benfeitor, o tipo de relação estabelecida varia de acordo com a idade ou não?

Para crianças de 5 a 12 anos o beneficiário deve retribuir o favor ao benfeitor prévio?

Crianças de diferentes idades utilizam diversos tipos de justificativas para a necessidade (ou não) de retribuição?

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

Esta tese constitui-se de um estudo transversal que investiga temáticas correlatas: (a) sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa e (b) o sentimento de obrigatoriedade de retribuição ao benfeitor prévio. Inicialmente, examina-se os tipos de sentimentos diante de uma ação generosa e a relação estabelecida entre esses sentimentos e o benfeitor. A seguir, analisa-se se, para as crianças, o beneficiário deve ou não retribuir o favor e como elas justificam suas respostas. Além disso, busca-se investigar se há variação de acordo com a faixa etária dos seguintes aspectos: (a) o tipo de relação estabelecida entre sentimento e benfeitor e (b) as justificativas para a obrigatoriedade de retribuir ao benfeitor prévio.

#### Participantes

A amostra desta pesquisa foi constituída de 89 crianças, distribuídas em três grupos etários: Grupo 1 (28 crianças), Grupo 2 (29 crianças) e Grupo 3 (32 crianças). Cada grupo foi constituído de meninos e meninas, sendo todos alunos de uma escola e uma creche, ambas públicas, da cidade de Porto Alegre – RS.

Tabela 1

#### *Descrição dos Participantes da Amostra*

Número de participantes	Grupo 1	
	Sexo	Idade Média
11	M	5,9
17	F	5,9
Total	28	
Número de participantes	Grupo 2	
	Sexo	Idade Média
15	M	7,8
14	F	7,8
Total	29	
Número de participantes	Grupo 3	
	Sexo	Idade Média
16	M	11,8
16	F	11,8
Total	32	
Total	89	

## **Instrumentos**

A dificuldade em se estudar a gratidão pelo fato de que a expressão desse sentimento frequentemente reflete normas de polidez enfatizadas socialmente já está descrita na literatura por Gordon et al. (2004). Na tentativa de minimizar essa ambiguidade, foram utilizadas duas histórias (Anexo A) que foram elaboradas<sup>1</sup> a partir de situações cotidianas das crianças. As histórias abordam diferentes temáticas: (a) auxílio na busca de animal de estimação (história da gatinha) e (b) empréstimo de objeto pessoal (história do casaco). Após cada história ser contada, realizou-se uma entrevista clínica com os participantes.

## **Procedimentos de coleta dos dados**

Antes do início da coleta de dados propriamente dita, realizou-se um estudo piloto com 12 crianças de 5 a 12 anos para verificar a adequação dos instrumentos de pesquisa (Freitas et al., 2009a, 2009b). Os resultados do estudo piloto serviram para que fosse feita uma adaptação das histórias à linguagem das crianças. Assim, as histórias foram reescritas de acordo com a terminologia utilizada pelos participantes no momento em que eles as recontavam. Na coleta definitiva dos dados, utilizaram-se as histórias assim revisadas.

Inicialmente, as entrevistadoras se familiarizaram com as crianças por uma semana, conforme combinação prévia com as professoras das turmas na escola e na creche. As crianças foram entrevistadas individualmente, em uma sala da própria instituição escolar que frequentavam, e as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Após contar cada uma das histórias, era solicitado à criança que a recontasse para verificar se ela a entendera. A seguir, conversava-se com a criança a respeito da história, considerando as regras do método clínico (Delval, 2002; Piaget, 1932/1994).

## **Procedimentos de análise dos dados**

A análise de dados obtidos pelo método clínico deve ser iniciada pela análise qualitativa (Delval, 2002). Inicialmente, foi realizada uma análise qualitativa das entrevistas, procurando estabelecer as categorias de análise. Foram feitas leituras exaustivas de todas as entrevistas, conforme propõe Delval (2002), para obter uma visão

---

<sup>1</sup> Colaboraram na elaboração dessas histórias Marion O'Brien, Bem Hinnant e Jonathan Tudge da *University of North Carolina at Greensboro* – USA, e da psicóloga Claudia Cruz.

geral das respostas das crianças. A partir disso, foram levantadas categorias de análise. Alguns ajustes tiveram que ser realizados a fim de contemplar as duas histórias.

Para a análise do aspecto reativo da gratidão em ambas as histórias foram propostas a priori duas categorias de análise e três subcategorias para investigar os sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa. A maneira como as crianças justificavam suas repostas também foi analisada.

Na análise dos dados das histórias que avaliam o sentimento de obrigatoriedade de retribuir o favor, foram consideradas a priori: a obrigação ou não de retribuição e as justificativas apresentadas pelas crianças. Uma análise de conteúdo das respostas das crianças foi, então, realizada para estabelecer as categorias de análise. As respostas das crianças foram classificadas em três diferentes tipos de categorias.

Elaboraram-se quatro categorias para classificar as justificativas dos participantes para as perguntas que foram feitas nas duas histórias. Atribuíram-se valores para essas categorias, sendo a primeira delas a mais elementar, e a última a categoria de respostas mais elaboradas. Na análise quantitativa dos dados, foi levada em consideração apenas a resposta de maior complexidade de cada participante ao longo da entrevista.

Estabelecidas essas categorias, as respostas das crianças foram classificadas, com a inserção dos dados em uma planilha do programa estatístico *SPSS for Windows*. Finalmente, levantou-se a frequência dos diferentes tipos de resposta nos grupos etários previamente definidos, usando o teste qui-quadrado.

### **Procedimentos éticos**

Esta tese é parte integrante de uma pesquisa mais ampla denominada *O sentimento de gratidão e suas relações com a moralidade: uma abordagem psicogenética*. Essa pesquisa, cujo banco de dados serviu para as análises da presente tese, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, protocolo 2006/009.

A direção de escolas de Porto Alegre foi contatada para explicar o projeto e solicitar a autorização para a realização do estudo na escola (Anexo B). Participaram da pesquisa apenas aquelas crianças cujos pais ou responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) em duas vias (uma delas ficou em sua posse), autorizando a gravação e divulgação dos dados com a preservação do anonimato. Foi assegurado à criança o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de

interromper a entrevista, caso ela julgasse necessário ou não quisesse continuar participando, ainda que seus pais ou responsáveis legais tivessem consentido em sua participação. Ao final da pesquisa, serão disponibilizados os resultados deste estudo às escolas participantes.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

Os resultados são apresentados em quatro partes. Nas partes I e II apresentam-se os resultados sobre os sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa e o sentimento de obrigatoriedade de retribuição atribuído ao benfeitor prévio na História da Gatinha. Nas partes III e IV apresentam-se os mesmos aspectos referentes à História do Casaco. Em cada uma destas quatro partes são mostradas primeiramente a análise qualitativa e posteriormente a análise quantitativa.

#### **Parte I. Sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa na História da Gatinha**

A seguir, apresentam-se os dados da História da Gatinha, cujos(as) personagens são uma criança e um adulto (no caso a tia), e está envolvido em questão o auxílio na busca pelo animal de estimação perdido. Nesta história, um participante foi excluído da amostra porque sua entrevista estava incompleta.

Para a análise do aspecto reativo da gratidão, primeiramente examinou-se se os participantes que atribuíram sentimentos positivos ao beneficiário. Foram analisadas as seguintes questões: “*Como Ângelo(a) se sentiu?*”; “*Ele(a) sentiu mais alguma coisa?*” e, ainda, “*Ele(a) sentiu alguma coisa em relação à tia Ana?*”.

Das 88 crianças entrevistadas, a maior parte delas (81) afirmou que Ângelo(a) sentiu algum sentimento positivo (bem, feliz, alegre, etc.) ao receber o auxílio da tia. No entanto, sete participantes atribuíram apenas sentimentos negativos (triste, mal, chateado) ao(à) personagem. Destes, dois pertenciam ao Grupo 1, quatro ao Grupo 2 e um ao Grupo 3. No momento de responder às questões, estes participantes não consideraram o auxílio recebido, atendo-se apenas à perda do animal de estimação. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de situação.

Agora eu vou te perguntar como é que a Ângela se sentiu? *Mal*. Mal? Por quê? *Porque ela tinha perdido a gatinha*. Porque ela tinha perdido o gatinho, é isso? E tu

achas que ela pode ter sentido mais alguma coisa? *Não*. Não? E ela sentiu alguma coisa em relação à tia Ana? *Não*. (HG, P40, F, 8;11)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> HG refere-se à História da Gatinha e HC refere-se à História do Casaco. A letra M indica participante masculino e F indica participante do sexo feminino. A idade é informada pelo ano e após ponto e vírgula o número de meses.

Realizou-se, ainda, um levantamento dos tipos de sentimentos positivos atribuídos ao beneficiário. As respostas das crianças foram classificadas em três subcategorias: (a) sentimentos intraindividuais (feliz, alegre, bem, etc.), (b) sentimentos interindividuais (ajudado, apoiado) e (c) gratidão (grato, agradecido, reconhecido, etc.). Alguns participantes atribuíram ao beneficiário mais de um tipo de sentimento positivo. Na Tabela 2 apresentam-se as frequências dessas categorias.

Tabela 2

*Frequência da Respostas Referentes aos Tipos de Sentimentos Atribuídos ao Beneficiário*

	Intraindividual	Interindividual	Grato	Total
Grupo 1	26	3	0	29
Grupo 2	25	6	3	34
Grupo 3	24	6	8	38
Total	75	15	11	101

A seguir, analisou-se a relação estabelecida pelos participantes entre sentimento positivo atribuído ao beneficiário (qualquer que tenha sido o tipo de sentimento positivo mencionado) e o seu benfeitor, através de suas respostas às perguntas de justificção. As respostas que as crianças utilizavam para explicar as razões para Ângelo(a) experienciar esse bom sentimento foram agrupadas em duas categorias distintas: (a) *Sem relação* e (b) *Com relação*. A última foi dividida em duas subcategorias: (a) *Com a Ação* e (b) *Com o benfeitor*. A seguir, tem-se a descrição dessas categorias e subcategorias.

Na primeira categoria, denominada *Sem relação*, foram incluídas as respostas em que o participante refere-se a um ou mais sentimentos positivos, mas não o relaciona com o benfeitor. As verbalizações abaixo ilustram esse padrão de respostas.

Como é que a Ângela se sentiu nessa historinha? *Um pouco triste*. Por quê? *Porque a gatinha dela sumiu*. Ela sentiu mais alguma coisa? *Não*. E quando ela achou a gatinha? *Ela se sentiu feliz*. Por quê? *E a tia dela também porque ela achou a gatinha*. Então a Ângela se sentiu feliz por quê? *Porque ela achou a gatinha*. Entendi. Ela sentiu mais alguma coisa? *Não*. E a Ângela sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Não*. (HG, P20, F, 6;9 )

Como é que o Ângelo se sentiu? *Triste porque a gatinha fugiu...* E depois? *E depois... depois eu não sei*. Depois ele ficou feliz e ficou fazendo carinho nela. Por que ele ficou feliz? *Porque ele achou a gatinha*. E ele sentiu mais alguma coisa



além de felicidade? *Não*. Tu achas que sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Não*. (HG, P25, F, 6;9)

Como é que o Ângelo se sentiu? *Feliz*. Por quê? *Porque achou a gatinha*. E ele sentiu mais alguma coisa? *Só*. Só isso? E ele sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Não porque é o dever dela porque ela é da família*. Entendi. Então, porque ela é da família, é dever dela? *Sim, porque, quando as pessoas são da família, e deixa triste tem mal*. Como é que é a última parte que tu falou? Eu não entendi. *Quando a pessoa é da família, ela gosta da pessoa, mas, se não fazem ajudar a pessoa, se sente mal*. Ah! E se a tia Ana não fosse da família? *Ajudaria por ser uma amiga*. (HG, P35, M, 8;7)

Na segunda categoria, chamada de *Com Relação*, incluíram-se as respostas dos participantes que estabeleceram algum tipo de relação entre sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor. Na subcategoria *Relação com a Ação*, foram inseridas as respostas em que o participante refere-se a um ou mais sentimentos positivos, mas o relaciona apenas à ação do benfeitor.

Como é que o Ângelo se sentiu? *Triste*. Por quê? *Porque ele perdeu, desapareceu o gato dele*. Que mais ele sentiu depois? *Firmeza, acho*. Firmeza. Por que ele sentiu firmeza? *Porque ele é forte*. E tem mais alguma coisa que ele sentiu? *Não*. E ele sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Felicidade*. Por que ele sentiu felicidade? *Porque ela achou o gato dele*. (HG, P37, M, 8;8)

Como é que o Ângelo se sentiu? *Sentiu alegre quando achou a gatinha dele*. Por quê?... *Porque achou a gatinha, né, isso é... aí ele ficou alegre*. Mas ele sentiu mais alguma coisa além disso? *Não*. E pela tia Ana, o Ângelo sentiu alguma coisa? *Se sentiu alegre que ela ia ajudar ele*. Aham. *Quando ele perdeu a gatinha dele, ele se sentiu triste*. E aí quando a tia Ana disse: ‘eu te ajudo a procurar’, o que ele sentiu? *Ficou feliz que alguém ia ajudar ele*. (HG, P41, M, 8;3)

Quando ele achou a gatinha, como ele se sentiu? *Bem feliz.* Por quê? *Porque ele achou a gatinha dele.* É? Mais alguma coisa ele sentiu? *Acho que não.* Ele sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Gostou por ela te ajudado.* (HG, P47, M, 8,2)

A subcategoria denominada *Relação com o Benfeitor* contemplou as respostas em que o participante refere-se a um ou mais sentimentos, dirigidos ao próprio benfeitor e não apenas à sua ação. Seguem abaixo as respostas típicas desta categoria.

Como é que a Ângela se sentiu? *A Ângela se sentiu muito agradecida porque a dona Ana ajudou a encontrar a gatinha dela.* E o que é isso, muito agradecida? *Muito agradecida é quando tu faz uma coisa que é muito especial pro outro e tu ajuda e ele se sente muito agradecido.* Por que sente isso? *Porque a tia Ana ajudou a procurar a gatinha dela.* E a Ângela sentiu mais alguma coisa além de agradecida? *Não.* E ela sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Sim. Ela sentiu que a tia Ana que ela era uma amiga de bem também que nem na outra história.* Por que a tia Ana era uma amiga de bem? *Porque ela ajudou a encontrar a gatinha dela.* E o que é ser amiga de bem? *Amiga de bem é quando tu faz alguma coisa pra uma pessoa e ela acha tu uma amiga de bem.* (HG, P32, F, 7)

Como é que a Ângela se sentiu? *Muito feliz por ter encontrado o gatinho e triste porque tinha perdido antes de encontrar.* E ela sentiu mais alguma coisa? *Que a tia dela era muito amiga dela.* E por que ela sentiu isso? *Porque a tia dela deixou o bolo de lado e foi lá ajudar.* Aham. E ela sentiu mais alguma coisa em relação à tia dela? *Sentiu que ela era muito legal.* Porque ela ajudou... *A procurar o gatinho.* (HG, P38, F, 8;8)

Como é que tu achas que a Ângela se sentiu? *Triste.* Por quê? *Por causa que a gatinha dela não tava em casa.* Mais alguma coisa ela sentiu? *Ficou feliz quando encontrou a gatinha.* Será que a Ângela sentiu alguma coisa pela tia Ana? *Acho que ela achou a tia Ana muito legal.* Como é que é muito legal? *Quando a pessoa ajuda com alguma coisa elas ficam amigas e ajudam uma a outra e se acham legal uma pra outra.* Primeiro a gente fica amiga e depois acha mais legal. É melhor que ser amiga então? *É.* (HG, P58, F, 8)

A Tabela 3 ilustra as frequências das respostas destas categorias de acordo com o grupo etário.

Tabela 3

*Frequência da Relação entre Sentimento Positivo e Benfeitor*

Grupo etário	Sem relação	Com Relação		Total
		Ação	Benfeitor	
Grupo 1	10	15	1	26
Grupo 2	9	13	3	25
Grupo 3	9	18	3	30
Total	28	46	7	81

Utilizou-se o teste qui-quadrado (usando o Teste Exato de Fisher) para verificar se existiria alguma diferença entre os grupos etários quanto ao tipo de relação estabelecida entre sentimento positivo e benfeitor (com a sua ação ou com o benfeitor propriamente dito). Constatou-se que não houve diferença significativa entre a referida questão e os grupos etários,  $X^2 = 1,157$ ,  $p > 0,5$ .

**Parte II. Sentimento de obrigatoriedade de retribuição ao benfeitor prévio na História da Gatinha**

Na análise dos dados das histórias que avalia o sentimento de obrigatoriedade de retribuir o favor, foram consideradas: a obrigação ou não de retribuição e as justificativas apresentadas pelas crianças. Ao responder à pergunta *Ângelo(a) deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo ou não? Por quê?* (na História da Gatinha) as crianças mencionaram respostas que foram categorizadas em três diferentes tipos de categorias: “*deve*”, “*não deve*” e “*pode*”, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

*Frequência das Respostas para a Pergunta: “Ângelo(a) Deve Ajudar a Tia Ana a Fazer o Bolo ou Não?”*

	Não deve	Deve	Pode	Total
Grupo 1	2	23	3	28
Grupo 2	0	22	7	29
Grupo 3	0	27	4	31
Total	2	72	14	88

A maioria das crianças (81%) disse que Ângelo(a) deveria auxiliar sua tia a fazer o bolo — essa foi a resposta mais frequentemente encontrada nos participantes independentemente da faixa etária. O segundo tipo de resposta mais frequente (16%) foi aquele que se classificou como “*pode*”, pois, embora as crianças tenham afirmado que Ângelo(a) deveria ajudar a tia Ana, suas justificativas indicaram que Ângelo(a) poderia ajudar a tia se ele(a) quisesse, ou seja, não havia um sentimento de obrigatoriedade (ver análise dessas justificativas p. 45). Apenas duas crianças (3%) responderam que ele(a) não deveria auxiliar, sendo que uma delas respondeu simplesmente “*porque não*” (HG, P08, F, 5;2), e, então, ficou a dúvida se a ação de ajudar seria, para esse participante, algo reprovável. A outra participante respondeu “*não, porque ele é pequeno*” (HG, P25, M, 7;0), provavelmente em razão de ter escutado anteriormente de seus pais ou responsáveis que tal ação (fazer o bolo) não é adequada para crianças.

Examinaram-se especificamente as respostas afirmativas (categorias *Deve* e *Pode*) para questão “*Ângelo(a) deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo ou não?*”. Constatou-se que as respostas para essa questão não variaram de forma significativa entre os grupos etários,  $X^2 = 1,27, p > 0,5$ .

Foram analisadas, a seguir, as justificativas dos participantes cujas respostas foram classificadas na categoria *Deve*. As justificativas destes participantes foram classificadas em três categorias: *Consequência*, *Obrigaçã*o e *Bem moral*.

Na categoria *Consequência*, foram inseridas as justificativas em que o vínculo afetivo com o outro ou o interesse pelo objeto (bolo) parecem ser suficientes para justificar a ação benevolente (ajudar). Ajudar a fazer o bolo visa a agradar a tia Ana ou a auxiliar no processo de preparação do bolo. Dessa maneira, a não realização da ação traria um prejuízo – material ou psicológico – para o benfeitor (tia Ana).

Na História da Gatinha, se Ângelo(a) não ajudasse, traria um prejuízo psicológico para a tia Ana (ela ficaria cansada, triste, furiosa etc.) ou para a preparação do bolo (demoraria mais tempo).

Seguem algumas verbalizações das crianças que ilustram a análise:

*A tia ajudou e agora ele tem que ajudar. Ele gosta dos bolos da tia* (HG, P3, M, 5;2).

*Se não ajudar, a tia fica furiosa* (HG, P2, F, 5;5).

*É muito errado não ajudar, demora pra fazer o bolo* (HG, P27, M, 6;6).

Tu achas que ele tem que ajudar a tia Ana a fazer o bolo? *Eu acho. Por quê? Porque ela demorou pra fazer o bolo. E por que ela demorou? Porque ela demorou demais, ficou demorando, demorando, demorando* (HG, P11, M, 5;5).

Tu achas que a Ângela deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo? *Deve. Deve? Por quê? Porque a tia dela ajudou ela a procurar a gatinha dela. Aham. E se a Ângela não ajudar a tia Ana a fazer o bolo? A tia dela vai ficar triste. Por quê? Porque ela não ajudou ela a fazer o bolo.* (HG, P14, F, 6;11)

Tu achas que ele deve ajudar a tia Ana ou não? *Sim. Por quê? Porque ela não pode fazer sozinha. E se o Ângelo não ajudar a tia Ana? Daí, ela não fazia. Por quê? Porque ele tem que ajudar ela a fazer o bolo. Tá, uma última pergunta: por que ele tem que ajudar? Porque, se não, ela vai jogar no lixo de novo.* (HG, P19, M, 6;9)

Tu achas que o Ângelo tem que ajudar a tia Ana a fazer o bolo ou não? *Tem que. Por quê? Porque não dá pra fazer sozinha, tem que ajudar. E se ele não ajudar? Aí o outro fica cansado fazendo sozinho.* (HG, P23, M, 6;9)

E tu achas que o Ângelo deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo ou não? *Eu acho que deve. Por que tu acha que deve? Ah, porque a tia Ana ajudou ele. E se o Ângelo não ajudar a tia Ana a fazer o bolo? Ah, daí, eu acho que ela vai ficar braba com ele.* (HG, P29, M, 6;4)

Na categoria *Obrigação*, as justificativas que os participantes davam eram de que ajudar é uma forma de retribuição, de agradecimento à ação benevolente. A retribuição por parte do beneficiário (Ângelo) visa a evitar que os outros o julguem mal ou a reparar o dano causado.

A não realização da ação traria um prejuízo para o beneficiário e não (ou não apenas) para o benfeitor. Assim, a criança justifica que se ele não retribuísse, seria

considerado mau, mal-agrado, mal-educado, egoísta, ingrato, preguiçoso, seria castigado por Deus. Tem-se como exemplos as seguintes respostas:

*Tá errado não ajudar, é uma pessoa mal desagrada* (HG, P37, M, 9;6).

E se ela não retribuir? *Deus daria um castigo. Deus daria um castigo? Por quê? Porque ela não retribuiu o favor.* (HG, P34, F, 7)

Ou, ainda, quando Ângelo(a) necessitasse de ajuda novamente, não seria ajudado(a) pela tia Ana. O seguinte trecho de uma entrevista revela as características das respostas incluídas nessa categoria:

E tu achas que a Ângela deve ajudar a fazer o bolo? *Sim. Porque ela ajudou a procurar a gatinha. E daí o que isto tem a ver? Que quando um ajuda o outro, tem que ajudar o outro. Por que que é assim? Porque é assim que a gente vive!! E se ela não ajudar, o que acontece? Tu acha que tem algum problema? Daí a tia Ana vai ficar muito triste. Por quê? Porque ela nunca mais vai ajudar a procurar. Porque se ela não ajudar a fazer o bolo ela também nunca mais vai ajudar.* (HG, P26, F, 6;7).

Para algumas crianças, se Ângelo(a) não ajudasse, a tia Ana não seria mais amiga dele(a).

E o Ângelo deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo? *Deve. Por quê? Porque a tia Ana ajudou a procurar o gatinho dele. Hum... entendi. E se ele não ajudar a tia Ana a fazer o bolo? Aí a tia na não vai ser amiga dele.* (HG, P51, M, 8;4)

Seguem outros trechos:

E tu achas que a Ângela deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo? *Deve. Por quê? Porque ela ajudou a procurar a gatinha. E aí? E aí... porque elas eram muito amigas. E se ela não ajudasse a fazer? A amiga dela, quando a gatinha se perder de novo, ela não vai mais ajudar. Ah, ela não vai ajudar mais daí. Por que tu acha isso? Por causa que um tem que ajudar o outro. Se ajudar a procurar, ela tem que ajudar a fazer o bolo.* (HG, P4, F, 5;2)

Ângelo deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo? *Deve. Por quê? Porque ela ajudou ele a procurar a gatinha. E ficou muito tempo procurando. Só no fim do dia eles*

*acharam. Aham. E aí eu quero saber assim: Se o Ângelo não ajudasse a tia Ana a fazer o bolo, o que você ia achar do Ângelo? Ele não seria um menino educado se não ajudasse. (HG, P41, M, 8;3)*

Na categoria *Bem moral*, as justificativas dos participantes mostraram que a retribuição é sentida como obrigatória. Todavia, este sentimento não é decorrente de uma exigência socialmente imposta ao sujeito. Não é por causa do juízo alheio que o indivíduo que recebe uma benesse deve retribuir.

A retribuição é um valor, é boa (“legal”), é justa. Ajudar a fazer o bolo é uma forma de retribuição, de agradecimento à ação benevolente da tia Ana. A pessoa que retribui é “legal” como aquela que fez a benesse (igualdade no sentido de valor equivalente). Retribuir o benefício recebido faz a pessoa se sentir bem. Retribuir o favor é uma forma de gratidão. Seguem as repostas típicas desta categoria:

*Acho que seria uma forma de retribuir o que ela fez por ele. Porque seria quase que um sentimento de justiça né? Ela ajudou ele a fazer uma coisa e ela ajudar ele a fazer ia recuperar uma coisa por causa dele, por causa da gatinha dele, só que se fosse da tia dele e ela tivesse perdido tempo procurando ia ser um benefício dela. Já que o benefício foi pra ele, não foi nada dela, e na real ela teve um prejuízo por ter que colocar, fazer tudo de novo, acho que ele tinha que ajudar ela pra recuperar tempo, pra demonstrar que ele tava grato pelo o que ela fez. (HG, P89, M, 12)*

*Acho que ela deve ajudar também a refazer o bolo. Como forma de agradecimento. Se eu ajudei a procurar tua gatinha eu vou ter que ajudar a fazer o bolo porque tu deixou de fazer o bolo para ir me ajudar então eu tenho que ajudar. (HG, P82, F, 12)*

*Claro, ela ajudou ele a procurar. Não é que ele tenha que retribuir a boa ação porque ele é obrigado, mas pra ele ficar bem assim, mentalmente, ele tinha que fazer, ajudar, porque ela perdeu de fazer um bolo, custos e coisas pra achar o gatinho dele. Ele devia retribuir também. (HG, P79, M, 12;3)*

*Sim, porque tipo, tu perde uma coisa assim importante pra ti e se alguém tipo um familiar teu vai te ajudar, ou um amigo também, vai te ajudar a achar essa coisa, esse objeto, tu vai se sentir agradecido, tu vai se sentir feliz pela atitude do teu*

*amigo, eu não sei como explicar como ela se sentiu assim diretamente, mas ela se sentiu agradecida assim, se sentiu feliz por ela ter ajudado ela. (HG, P84, F, 12)*

Na categoria *Não Obrigação* foram agrupadas todas as justificativas dos participantes cujas respostas à pergunta “*Ângelo deve ajudar a tia Ana a fazer o bolo ou não?*” foram classificadas como *Pode*. Não apareceu este tipo de resposta com frequência suficiente para que se criassem subcategorias para suas justificativas. Para essas crianças, a retribuição não é (ou não deve ser) uma obrigação. Assim como o benfeitor quis fazer a ação generosa, o beneficiário também precisa querer retribuir. A retribuição depende apenas de uma decisão livre do indivíduo. Os trechos de entrevista a seguir demonstram essa liberdade que o participante garante ao(à) personagem da história.

*Acho que poderia. Acho que não é obrigada a fazer uma coisa que talvez ela não queira. Talvez ajudando a fazer o bolo seria a forma de ela pegar e aí dizer obrigado pra tia dela seria fazer o bolo, mas ela não seria obrigada a fazer isso porque talvez sendo obrigada ela não ajudasse tão bem. (HG, P86, F, 12;4)*

Tu achas que o Ângelo tem que ajudar a tia Ana a fazer um bolo ou não? *Acho que sim. Por que tu achas que sim? Porque se ela ajudou ele a procurar a gatinha dele, acho que ele podia ajudar ela. E se ele não ajudar? Aí eu não sei o que vai acontecer. Ele pode não ajudar a fazer o bolo? Acho que não. Por quê? Porque ela fez o bolo e não brigou com ele. Se ela brigasse com ele, ele tinha que fazer mesmo o bolo. Mas como ela não brigou, ele não precisa fazer. Tu acha que ele não precisa fazer? Acho que tá bem se ele não fizer. Tá bem se não fizer? É. (HG, P43, M, 7)*

*Ela pode por causa que a tia dela não foi obrigada. Ela fez porque quis então não tem obrigatoriedade assim de ajudar” (HG, P80, F, 12;10).*

*Porque foi ela que quis ajudar ele (HG, P39, M, 9;6).*

*Porque ele teria que fazer o que ele quer. Porque ninguém é obrigado a fazer as coisas querendo ou não (HG, P35, M, 8;8).*



A Tabela 5 apresenta as frequências dos tipos de justificativas encontradas na História da Gatinha. As justificativas que não puderam ser incluídas nas categorias anteriormente descritas foram agrupadas como *Outras*.

Tabela 5

*Frequência das Justificativas da História da Gatinha*

	Consequência	Obrigação	Bem moral	Não obrigação	Outras	Total
Grupo 1	14	6	0	3	5	28
Grupo 2	6	11	0	7	5	29
Grupo 3	5	14	6	4	2	31
Total	25	31	6	14	12	88

Foram analisadas separadamente as respostas dos participantes que disseram que o(a) personagem deve auxiliar e cujas justificativas para tal dever foram classificadas nas categorias *Consequência*, *Obrigação* e *Bem moral*. Observou-se, pelo Teste Fisher, que os tipos de justificativa variaram significativamente entre os grupos etários,  $X^2 = 16,19$ ,  $p < 0,001$ . Pode-se perceber, analisando a Tabela 5, que esse resultado deve-se à diferença entre as justificativas utilizadas pelas crianças do grupo 1 (principalmente *Consequência*) e o fato de que a retribuição como bem moral apareceu apenas no grupo 3.

### **Parte III. Sentimentos atribuídos pelas crianças ao beneficiário diante de uma ação generosa na História do Casaco**

A seguir, apresentam-se os dados da História do Casaco, em que os(as) personagens são duas crianças e está envolvido o empréstimo de um objeto pessoal.

Para a análise do aspecto reativo da gratidão, primeiramente examinou-se se os participantes atribuíram sentimentos positivos ao beneficiário. Foram analisadas as seguintes questões: “*Como Gabriel(a) se sentiu?*”, “*Ele(a) sentiu mais alguma coisa?*” e, ainda, “*Ele(a) sentiu alguma coisa em relação à João(ana)?*”.

Das 89 crianças entrevistadas, a maior parte delas (79) afirmou que Gabriel(a) sentiu algum sentimento positivo ao receber o auxílio de João(ana). No entanto, dez participantes atribuíram apenas sentimentos negativos (triste, mal, ruim) ao(à) personagem. Destes, cinco pertenciam ao Grupo 1, quatro ao Grupo 2 e um ao Grupo 3. No momento de

responder às questões, estes participantes não consideraram o auxílio recebido, atendo-se apenas à falta do casaco. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de situação.

Como é que tu acha que a Gabriela se sentiu nessa historinha. *Com frio*. Com frio?  
Mais alguma coisa? *Não*. E tu acha que a Gabriela sentiu alguma coisa pela Joana?  
*Não*. (HC, P40, F, 8;11)

Posteriormente, realizou-se um levantamento dos tipos de sentimentos positivos atribuídos ao beneficiário. Da mesma forma que na História da Gatinha, as respostas das crianças foram classificadas em três subcategorias: (a) sentimentos intraindividuais (feliz, alegre, bem, etc.), (b) sentimentos interindividuais (ajudado, apoiado) e (c) grato (grato, agradecido, reconhecido, etc.). Alguns participantes atribuíram ao beneficiário mais de um tipo de sentimento positivo. Na Tabela 6 apresentam-se as frequências destas categorias.

Tabela 6

*Frequência das Respostas Referentes aos Tipos de Sentimentos Atribuídos ao Benfeitor*

	Intraindividual	Interindividual	Grato	Total
Grupo 1	23	3	1	27
Grupo 2	17	11	2	30
Grupo 3	24	15	7	46
Total	64	29	10	103

Em seguida, analisou-se a relação estabelecida pelas crianças entre o sentimento positivo atribuído ao beneficiário (qualquer que tenha sido o tipo de sentimento positivo mencionado) e o seu benfeitor, através da análise de suas respostas às perguntas de justificação. As respostas que as crianças utilizavam para explicar as razões para Gabriel experienciar esse bom sentimento foram agrupadas em duas categorias distintas: (a) *Sem relação* e (b) *Com relação*. A última foi dividida em duas subcategorias: (a) *Com a Ação* e (b) *Com o benfeitor*. A seguir, tem-se a descrição destas categorias e subcategorias.

Na primeira categoria, denominada *Sem relação*, foram incluídas as respostas em que o participante refere-se a um ou mais sentimentos positivos, mas não o relaciona com a ação do benfeitor. Os trechos de entrevista abaixo ilustram esse padrão de respostas.

Como Gabriel se sentiu? *Feliz, porque ele tava quente*. E ele sentiu alguma coisa pelo João? *Feliz*. Por que? *Porque ele não tinha mais frio*. (HC, P19, M, 7;1)

Como é que a Gabriela se sentiu? *Bem porque ela tinha arrumado um casquinho pra ela se esquentar*. E ela sentiu mais alguma coisa? *Não*. E ela sentiu mais alguma coisa pela Joana, a colega nova? *Não* (HC, P36, F, 8;10).

Como é que a Gabriela se sentiu? *A Gabriela, ela se sentiu de certo muito bem*. Por quê? *A Gabriela devia tá feliz por ter um casaco pra se esquentar* (HC, P42, F, 9;3).

Na segunda categoria, chamada de *Com Relação*, incluíram-se as respostas dos participantes que estabeleceram algum tipo de relação entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor. Na subcategoria *Relação com a Ação*, foram inseridas as respostas em que a criança refere-se a um ou mais sentimentos positivos, mas o relaciona apenas à ação do benfeitor.

Como a Gabriela se sentiu? *Feliz porque ela emprestou*. E ela sentiu mais alguma coisa? *Não* (HC, P26, F, 6;7).

E como é que é isso, que ele sentiu? *Amizade pelo João*. É? Por quê? *Por causa do casaco, ele emprestou o casaco pro Gabriel*. E ele sentiu mais alguma coisa? *Não* (HC, P39, M, 8;11).

E como a Gabriela se sentiu? *Feliz*. Por quê? *Por causa que a Gabriela não tinha casaco e a Joana emprestou para a Gabriela*. Mais alguma coisa? *Não*. A Gabriela sentiu alguma coisa pela Joana? *Não sei, por causa que ela emprestou o casaco*. *Então ela... Amizade*. *Por causa que ela emprestou o casaco pra Joana*. (HC, P44, F, 7)

A subcategoria denominada *Relação com o Benfeitor* engloba as respostas em que o participante refere-se a um ou mais sentimentos, dirigidos ao próprio benfeitor e não apenas a sua ação. Seguem abaixo as respostas típicas desta categoria.

Ela sentiu alguma coisa pela Joana? A Gabriela sentiu alguma coisa pela Joana? *Sentiu que ela podia fazer uma amizade com ela. Como é que é isso, poder fazer amizade? Ser amiga dela e brincar. Por que ela sentiu que podia ser amiga dela? Porque eu acho que ela sentiu que ela era uma garota legal. (HC, P46, F, 7)*

Como é que o Gabriel se sentiu? *Agradecido. Ajudar uma pessoa emprestar casaco, também tem muita gente que desconfia da pessoa em emprestar o casaco. E ele, o Gabriel, viu que o João não é uma pessoa assim, viu que o João se importa com as pessoas e sempre tenta ajudar. E o Gabriel sentiu mais alguma coisa que você queira contar?... Sentiu alguma coisa em relação ao João que você já me contou? Aham. Ele deve ter, ele viu e também sentiu que o João é uma boa pessoa, ele se importa com todo mundo ao redor dele e ele é um aluno novo, e pra ganhar confiança também dos colegas novos ele fez uma coisa, mas não só também só pra ganhar confiança, pra ser uma pessoa melhor. (HC, P69, M, 12;2)*

Como é que a Gabriela se sentiu? *Deve ter... acho que também grata e acho que ela começou a ter um afeto por aquela pessoa porque ela era nova, nem conhecia a guria e já emprestou o casaco então eu acho que daí... pode ser que ela comece a ter um carinho pela pessoa. E sentiu mais alguma coisa? Eu acho que não. Pela Joana tu falou que ela sentiu carinho. Por quê? Ah, porque a guria nem conhecia e ela não tinha obrigação de ir lá e emprestar o casaco. E a Joana como ela se sentiu? Eu acho que ela se sentiu bem por ser nova na escola e estar emprestando o casaco para uma aluna mais veterana. E daí poderia formar uma amizade ali, eu acho que ela pensou nisto também. Porque tu achas que ela emprestou o casaco? Porque ela é uma pessoa boa e quis emprestar o casaco para a guria. Mais algum outro motivo que ela pode ter para emprestar? Ah, também que ela quer ser amiga da guria, né? (HC, P74, F, 12;4)*

As respostas que não se adequaram em nenhuma destas categorias foram agrupadas na categoria *Outras*.

Tabela 7

*Frequência da Relação entre Sentimento Positivo e Benfeitor*

Grupo etário	Sem relação	Com Relação		Outras	Total
		Ação	Benfeitor		
Grupo 1	4	17	0	2	23
Grupo 2	4	18	3	0	25
Grupo 3	5	17	9	0	31
Total	13	52	12	2	79

Constatou-se que houve diferença significativa entre os grupos etários no que se refere ao tipo de relação estabelecida entre sentimento positivo e benfeitor,  $X^2 = 8,46$ ,  $p < 0,02$ . Essa diferença se deve ao fato de que a relação entre sentimento positivo e benfeitor aumentou de acordo com a idade das crianças, sendo que a valorização do próprio benfeitor apareceu com maior frequência no grupo 3.

#### **Parte IV. Sentimento de obrigatoriedade de retribuição ao benfeitor prévio na História do Casaco**

A seguir, será feita a análise do aspecto retributivo na História do Casaco através da análise das respostas dos participantes às questões: “*Gabriel(a) deve [tem que] emprestar a tesoura para João(ana) ou não? Por quê?*”

A Tabela 8 mostra a distribuição das frequências das respostas das crianças à pergunta deve ou não emprestar.

Tabela 8

*Frequência das Respostas para a Pergunta: “Gabriel(a) Deve [tem que] Emprestar a Tesoura para João ou Não?”*

	Deve	Pode	Total
Grupo 1	26	2	28
Grupo 2	27	2	29
Grupo 3	29	3	32
Total	82	7	89

A maioria das crianças (92,1%) disse que Gabriel(a) deveria emprestar sua tesoura para o(a) colega. No entanto, 7,9% dos participantes tiveram suas respostas inseridas na categoria *Pode*. Desta vez, nenhuma criança respondeu que o(a) personagem não deveria emprestar a tesoura para o(a) colega. Examinaram-se as respostas para a questão

“Gabriel(a) deve emprestar a tesoura ou não?” e constatou-se que as respostas para essa questão não variaram de forma significativa entre os grupos etários,  $X^2= 0,3$ ,  $p>0,05$ .

Analisaram-se, em seguida, as justificativas dos participantes cujas respostas foram classificadas na categoria *Deve*. O exame das justificativas dadas pelas crianças como resposta à História do Casaco sugeriu as mesmas categorias utilizadas previamente na História da Gatinha: *Consequência*, *Obrigaçã*o e *Bem moral*. As respostas que não se adequaram em nenhuma dessas categorias foram agrupadas na categoria *Outras*.

Na categoria *Consequência*, foram inseridas as justificativas em que o vínculo afetivo com o outro ou o interesse pelo objeto (tesoura) parecem ser suficientes para justificar a ação benevolente (emprestar). Dessa maneira, a não realização da ação traria um prejuízo – material ou psicológico – para o benfeitor - João(ana).

Se Gabriel(a) não emprestasse, isso traria um prejuízo para João(ana), pois ele ficaria triste, chateado, a professora poderia puni-lo, etc. Outra possibilidade seria ele(a) ficar sem o objeto de que necessitava, não podendo fazer o trabalho. Seguem algumas verbalizações das crianças que ilustram a análise:

E se ele não emprestar, o que acontece? *Acontece que a professora vai brigar porque ele não trouxe a tesoura* (HC, P1, M, 5;3).

*Porque aí a professora vai sentir meio braba, meio furiosa* (HC, P2, F, 5;5).

Ele deve emprestar a tesoura pro João ou não? *Sim*. Por que sim? *Porque senão o João não tinha como recortar*. E se ele não emprestar? *O João vai ficar triste*. Por quê? *Porque daí não tem como recortar* (HC, P33, M, 7).

Tu achas que a Gabriela tem que emprestar a tesoura pra Joana ou não? *Sim*. Por quê? *Porque ela não tinha*. E se ela não emprestar? *Aí ela ia ficar sem tesoura*. Tem problema não emprestar ou não? *Tem*. Por quê? *Porque a professora pediu que levasse*. E se a Gabriela não emprestasse, o que acontece? *Aí a Joana não ia recortar*. (HC, P8, F, 5;2)

Tu achas que ele deve emprestar a tesoura pro João ou não? *Sim, porque ele esqueceu*. E se ele não emprestar? *Aí ele ficaria triste*. Por quê? *Porque ele tinha que sair do colégio* (HC, P9, M, 5;6).

Ele deve emprestar a tesoura pro João ou não? *Acho que deve porque o João tinha ajudado ele antes emprestando o casaco. E se ele não emprestar? Daí, acho que o João ia tomar um bilhete por não ter trazido a tesoura.* (HC, P77, M, 12)

Mas tu achas que ela tem que emprestar a tesoura pra Joana ou não? *Tem. Por quê? Porque a professora pediu pra todo mundo trazer. E a professora pediu porque tinha que usar. E se ela não emprestar pra Joana a tesoura? Tem problema ou não? Tem. Aí a professora xinga a Joana.* (HC, P30, F, 5;8)

Na categoria *Obrigação*, as justificativas que os participantes davam eram de que emprestar é uma forma de retribuição, de agradecimento à ação benevolente. A retribuição por parte do beneficiário - João(ana) - visa a evitar que os outros o julguem mal. O trecho a seguir ilustra esse aspecto:

Você acha que o Gabriel tem que emprestar a tesoura pro João? *Sim. É? Por que que você acha que tem que emprestar? O João emprestou uma coisa maior. Aham. E se o Gabriel não emprestasse a tesoura, que você ia achar do Gabriel? Mal agradecido.* (HC, P37, M, 8;8)

A não realização da ação traria um prejuízo para o beneficiário e não (ou não apenas) para o benfeitor. Esse tipo de explicação aparece nas respostas das crianças de três maneiras:

1. Se ele não retribuísse, seria considerado mau, mal-agradecido, mal-educado, egoísta, ingrato, preguiçoso, seria castigado por Deus. Têm-se como exemplo as seguintes respostas:

Tu achas que a Gabriela deve emprestar a tesoura pra Joana ou não? *Sim. Por quê? Porque ela, se não ela vai ficar sem tesoura e não vai poder fazer. Aham. E se a Gabriela não emprestar a tesoura, que tu ia pensar da Gabriela? Egoísta.* (HC, P14, F, 6;11)

*Se ele não emprestar daí ele vai ser mau* (HC, P49, M, 8).

*Muito egoísta porque ela não tá emprestando. Isto é bom ou ruim? Ruim porque; é gente egoísta que não empresta para ninguém e daí fica sem nada e não é mais amiga (HC, P50, F, 7;10).*

A Gabriela não emprestar a tesoura pra Joana tá certo ou tá errado? *Errado. Por quê? Porque isso seria uma coisa chata porque a Joana emprestou o casaco e, porque a Gabriela não pode emprestar a tesoura? Qual é o motivo?* (HC, P52, F, 8;2)

Ela deve emprestar a tesoura para Joana ou não? *Deve porque elas eram amigas. Tu achas que ela deve emprestar? Sim se não ela ia ser egoísta* (HC, P26, F, 6;7).

2. Quando Gabriel(a) necessitasse de alguma coisa emprestada novamente, João(ana) não emprestaria mais nada:

Ela deve emprestar a tesoura para Joana ou não? *Sim, porque ela tem duas e a Joana emprestou o casaco para ela. E se ela não emprestar? Aí a Joana não empresta mais nada porque ela não emprestou a tesoura.* (HC, P48, F, 8;2)

3. João(ana) não seria mais amigo(a) de Gabriel(a):

Tu achas que ela tem que emprestar? *Acho que tem que emprestar porque a Joana emprestou o casaco para ela. E se a Gabriela não emprestar? Ah daí ela não ia ser amiga, daí isso não é amizade* (HC, P44, F, 7).

Tu achas que o Gabriel deve emprestar a tesoura pro João ou não? *Acho. Por quê? Por causa que o João emprestou um casaco pra ele. Ah, tá. E se o Gabriel não emprestar a tesoura pro João, que tu ia pensar dele? Que não ia ser amigo dele. É? Por quê? Porque ele não emprestou.* (HC, P51, M, 8;4)

Na categoria *Bem moral*, as justificativas das crianças revelavam que a retribuição é sentida como obrigatória. No entanto, este sentimento não é proveniente de uma pressão socialmente imposta ao sujeito. Não é por causa do juízo alheio que o indivíduo que recebe uma benesse deve retribuir.

A retribuição é um valor: é bom (“legal”) e justo retribuir. Emprestar a tesoura é uma forma de retribuição, de agradecimento à ação benevolente do(a) colega. A pessoa que retribui é “legal” como aquela que fez a benesse (igualdade no sentido de valor



equivalente). Retribuir o benefício recebido faz a pessoa se sentir bem e representa uma forma de gratidão.

Os trechos das entrevistas a seguir ilustram o padrão de respostas dessa categoria:

Ela deve emprestar a tesoura para Joana ou não? *Eu acho que sim porque se a Joana ajudou ela, ela tem que ajudar também. Por quê? Porque ela tem que retribuir o que ela fez. Por que ela tem que retribuir? Para mostrar que ela é legal, para mostrar que ela é como ela. E se ela não retribuir? Acho que a Joana vai ficar triste com ela por ela não ter ajudado a amiga.* (HC, P66, F, 11;11)

E aí o Gabriel deve emprestar a tesoura pro João? *Deve. Por que que ele deve? Porque o João ajudou ele naquela hora e não seria justo. Imagina: o João ajudou ele e o Gabriel deveria retribuir o favor, neh?* (HC, P69, M, 12;2)

E tu acha que deve emprestar a tesoura pro João ou não? *Acho que sim, porque ele tá necessitado o João, ele emprestou a coisa pra ele, só pra retribuir o que ele fez. E se ele não emprestar? Aí eu acho que seria um pouquinho errado porque o outro foi lá e te ajudou quando tu tava com necessidade e ele não emprestou a tesoura. Como é que funciona isso de retribuir? Assim, tipo, a pessoa sempre faz a boa ação pra gente sem querer receber nada, mas a gente sempre sente que deve fazer alguma coisa pra retribuir a pessoa, retribuir a amizade dela. Mas ela não espera nada? Não, ela não espera. Como é que é isso de sentir que a gente deve retribuir? Ela te ajudou ali, tá ali, todo momento do teu lado te ajudando, e tu não fez nada pra ela, aí tipo, te dá um negócio que tu sente que tu deve retribuir ela porque ela tá ali, te ajudando, e tu não fez nada pra ela. E quando tu faz te sente como? Me sinto bem por estar ajudando ela também.* (HC, P75, M, 12)

Na passagem a seguir o participante menciona o sentimento de gratidão.

Tu achas que ela deve emprestar a tesoura pra Joana ou não? *Eu acho que sim porque da mesma forma que a Joana na semana passada tinha emprestado pra ela o casaco que tava guardado na mochila acho que é certo ela emprestar a tesoura que tava dentro da mochila dela e ela não tava usando. Por que tu acha que seria certo? Porque da mesma forma que a Joana sentiu pena dela por ela tá passando*

*frio e não ter um casaco acho que ela poderia sentir pena da Joana que tá ali sem a tesoura que no caso a professora tinha pedido pra todo mundo levar. Mas tu acha que ela deve emprestar ou ela pode emprestar? Acho que ela deve emprestar porque a Joana ela pegou e sentiu pena da Gabriela e acho que é certo ela pegar e emprestar a tesoura assim como um modo de gratidão pelo que a Joana fez a semana passada. O que é isso, gratidão? É tu pegar e sentir grato por uma coisa que uma pessoa chegou pra ti e fez, tipo uma coisa boa, no caso, tipo ficar agradecido por uma coisa. (HC, P86, F, 12)*

Na categoria *Não obrigação*, foram agrupadas todas as justificativas das crianças cujas respostas à pergunta “*Gabriel(a) deve emprestar a tesoura para João(ana) ou não?*” foram classificadas como *Pode*. Para essas crianças, a retribuição não é (ou não deve ser) uma obrigação. Assim como o benfeitor quis fazer uma ação generosa, o beneficiário também precisa querer retribuir. A retribuição depende apenas de uma livre decisão do sujeito. Os trechos de entrevista a seguir ilustram essa liberdade que o participante atribui ao(à) personagem da história.

*Tanto faz, ela pode emprestar ou pode não emprestar (HC, P42, F, 9;3).*

*Tá errado num certo sentido, mas tá certo de ele ter feito o que ele queria (HC, P35, M, 8;6).*

*Ela pode emprestar, ela não é obrigada... Porque ela faz o que quiser da vida dela... Ela não tem que se prender só porque a outra emprestou o casaco pra ela (HC, P82, F, 12).*

*Acho que depende da afinidade que eu tenho com a pessoa. Não por obrigação de que tem que emprestar a tesoura para ele (HC, P83, M, 12;3).*

A seguir, será apresentada a análise quantitativa dos dados da História do Casaco.

Tabela 9

*Frequência das justificativas da História do Casaco*

	Consequência	Obrigação	Bem moral	Não obrigação	Outras	Total
Grupo 1	15	9	0	2	2	28
Grupo 2	5	20	0	2	2	29
Grupo 3	2	15	8	3	4	32
Total	22	44	8	7	8	89

Foram analisadas separadamente as frequências das justificativas dos participantes que disseram que o(a) personagem deve emprestar. Constatou-se uma variação significativa entre os tipos de justificativas e os grupos etários,  $X^2 = 28,76$ ,  $p < 0,001$ . Pela Tabela 9, pode-se observar que essa diferença provavelmente se deve ao fato de que o Grupo 1 foi o que mais apresentou justificativas do tipo *Consequência* e de que o Grupo 3 foi o único que apresentou justificativas típicas da categoria *Bem moral*.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO

Considerando a revisão de literatura realizada, especialmente a hipótese de Piaget (1954/2005) de que existiria um desenvolvimento da gratidão desde a infância, o presente estudo examinou, a partir da abordagem construtivista sobre o desenvolvimento moral, como as crianças avaliam: os sentimentos do beneficiário diante de uma ação generosa, o tipo de relação estabelecida entre esses sentimentos e o benfeitor e a obrigatoriedade ou não de se retribuir um favor. Analisou-se também como as crianças justificam a necessidade ou não de se retribuir um favor.

Freitas et al. (2009a) ressaltam que a gratidão foi descrita como um sentimento reativo por alguns autores e como um sentimento retributivo por outros. Assim, o aspecto reativo pode ser entendido como o sentimento do beneficiário diante de uma ação generosa do benfeitor. Partindo dessa ideia, investigou-se como as crianças avaliam os sentimentos despertados no beneficiário diante de uma ação generosa.

Como resultado tem-se que, nas duas histórias utilizadas, as crianças, de modo geral, atribuíram sentimentos positivos ao beneficiário da ação generosa. Essa capacidade de experienciar um bom sentimento ou uma satisfação diante de uma boa ação tem sido descrita como condição necessária à gratidão (Bonnie & de Waal, 2004; Komter, 2004; Piaget, 1954/2005). Diversos tipos de sentimentos positivos foram relatados pelas crianças: sentimentos intraindividuais, interindividuais e gratidão, sendo que alguns dos participantes mencionaram mais de um tipo de sentimento. Esses dados corroboram os resultados de estudos anteriores realizados com amostras menores (Freitas et al., 2009a, 2009b).

Todavia, alguns participantes (sete crianças na História da Gatinha e dez crianças na História do Casaco) mencionaram apenas sentimentos negativos. Esses sentimentos foram atribuídos à personagem beneficiária antes do recebimento da ação generosa.

Outro objetivo deste estudo foi o de investigar como as crianças avaliam a relação estabelecida entre sentimentos positivos do beneficiário e o benfeitor, pois conforme os modelos teóricos utilizados (Bonnie & de Waal, 2004; Piaget, 1965/1973a) esse é um aspecto importante da gratidão. Os resultados mostram que algumas crianças não estabeleceram qualquer relação entre o sentimento positivo despertado no beneficiário e o benfeitor. Na História da Gatinha, 28 crianças não estabeleceram relação entre o

sentimento prazeroso do personagem e o fato da tia ter auxiliado na busca do animal de estimação perdido. Na História do Casaco, 13 respostas foram categorizadas como *sem relação*. Chama a atenção o número maior desse tipo de resposta obtido na História da Gatinha, em que o benfeitor era um adulto da família, em comparação com a História do Casaco, em que o favor foi praticado por outra criança. Talvez esse dado indique que alguns participantes parecem esperar que as pessoas da família ajudem-se mutuamente. Esse resultado vai ao encontro de um dado da literatura que afirma que as pessoas, quando são beneficiadas por pessoas próximas, como no caso de familiares, tendem a expressar gratidão em menor grau do que quando são beneficiadas por pessoas mais distantes (McCullough et al., 2001).

Parece que o fato do benefício ser proveniente de outra criança facilitou a conexão entre o bom sentimento e a relação com o benfeitor. François (1953) afirma que o sentimento de gratidão é fomentado na relação entre crianças, ou seja, para a criança é mais fácil o reconhecimento de uma dívida quando o benfeitor é outra criança. Uma das explicações para esse fenômeno é que nas relações entre pares, que são descritas como cooperativas por Piaget (1932/1994), não há um elemento de autoridade ou prestígio, caracterizando uma relação simétrica de poder, em que aquele que recebe um benefício hoje poderá ser um benfeitor amanhã.

Outra explicação possível para o maior número de respostas agrupadas pertencentes à categoria *sem relação* na História da Gatinha em relação à História do Casaco refere-se ao tipo de situação proposta. Na História da Gatinha, o que está em jogo é a busca pelo animal de estimação perdido; na História do Casaco, é o empréstimo de um objeto pessoal. Talvez o conteúdo abordado nas histórias tenha favorecido a ligação entre o bom sentimento do personagem e a relação com o benfeitor. A experiência do empréstimo de um objeto está mais presente no cotidiano de um maior número de crianças, e os pais e professores enfatizam o papel do benfeitor nessas situações.

A categoria *com relação* englobou as respostas dos participantes que estabeleceram algum tipo de relação entre a satisfação do beneficiário e o benfeitor ou sua ação. Observando o padrão geral de respostas, pode-se constatar que a maior parte das crianças estabeleceu prioritariamente a relação entre o sentimento positivo do beneficiário e a ação do benfeitor. Esse dado sugere que entre o “ciclo 2”, que corresponde a um sentimento positivo sem relação com a ação generosa, e o “ciclo 3”, que representaria a valorização do benfeitor, propostos por Bonnie e de Waal (2004) existiria uma etapa em que a criança ainda não valoriza o benfeitor, mas já relaciona a sua satisfação com a ação deste,

valorizando-a. Esse resultado foi obtido de maneira semelhante nas duas histórias investigadas e sustenta a hipótese anteriormente levantada por Freitas et al. (2009a).

Todavia, do ponto de vista quantitativo, encontrou-se uma diferença entre as duas histórias. Na História da Gatinha, não houve diferença significativa entre os grupos etários quanto ao tipo de relação estabelecida entre sentimento positivo e benfeitor (com a sua ação ou com o benfeitor propriamente dito), enquanto na História do Casaco encontrou-se diferença significativa para esse aspecto da gratidão. Na História do Casaco, a relação entre o sentimento positivo do beneficiário e o benfeitor aumentou de acordo com a idade dos participantes, sendo que o grupo 3 foi o que mais estabeleceu esse tipo de relação. O mesmo não se verificou na História da Gatinha. Esse resultado sustenta parcialmente a hipótese anteriormente levantada (Freitas et al. 2009a, 2009b) de que existiria uma evolução na infância quanto ao tipo de relação estabelecida entre sentimento positivo e benfeitor.

No que se refere ao aspecto retributivo da gratidão, investigou-se a opinião das crianças sobre a obrigatoriedade de retribuição do favor recebido, e também foram analisadas as justificativas de suas respostas.

Os resultados mostram que a maior parte das crianças (81% na História da Gatinha e 92% na História do Casaco) afirma que o beneficiário deve retribuir o favor recebido ao benfeitor prévio. Todavia, contataram-se diferentes tipos de justificativas para essa obrigatoriedade. Esse dado também evidencia, contudo, que para algumas crianças a retribuição ao benfeitor prévio não é obrigatória. Novamente chama a atenção o número maior desse tipo de resposta obtido na História da Gatinha, em que o benfeitor era um adulto da família, em comparação com a História do Casaco, em que o favor foi praticado por outra criança. Apenas duas crianças disseram que o beneficiário não deveria retribuir o favor e isto ocorreu somente na História da gatinha.

Os participantes empregaram justificativas para a obrigatoriedade que foram classificadas em três categorias distintas: consequência, obrigação e bem moral. Constatou-se uma variação significativa entre os tipos de justificativa e os grupos etários em ambas as histórias, sendo que as justificativas categorizadas como *consequência* foram mais frequentemente encontradas no grupo 1 e as justificativas denominadas de *bem moral* foram encontradas apenas no grupo 3.

Analisando primeiramente o grupo 1, percebe-se que, na História da Gatinha, essas crianças utilizaram predominantemente justificativas de acordo com a categoria *consequência*, seguidas de respostas do tipo *obrigação*. No grupo 2 esse padrão se inverte

e vê-se que a preferência por respostas de acordo com a categoria *obrigação* ultrapassa as justificativas de *consequência*. No grupo 3 essa superioridade se mantém, mas surgem as respostas do tipo *bem moral*, e essa é a novidade que as crianças de idade mais elevada trazem ao estudo. Assim, observa-se que a categoria chamada *bem moral* não aparece no grupo 1, nem do grupo 2. Ela só aparece nas justificativas das crianças mais velhas. Essa constatação já havia sido feita em estudo anteriormente realizado com uma amostra menor (Castro et al., 2011).

A observação dos tipos de justificativas utilizadas pelas crianças da amostra na História do Casaco revela resultados semelhantes daqueles obtidos na História da Gatinha. Analisando primeiramente o grupo 1, percebe-se que essas crianças utilizaram predominantemente justificativas de acordo com a categoria *consequência*, seguidas de respostas do tipo *obrigação*. Não aparece, nesse grupo etário, justificativas que evidenciam a categoria de *bem moral*, e têm-se poucas respostas categorizadas como *não obrigação*. No grupo 2, vê-se que a preferência por respostas de acordo com a categoria *obrigação* ultrapassa as justificativas de *consequência*. No grupo 3 essa superioridade se mantém, mas aparecem as justificativas de obrigatoriedade como um *bem moral* em algumas crianças de idade mais elevada. Nota-se que essas respostas mais elaboradas e ilustrativas da moral de cooperação só aparecem no grupo de idade mais avançada, que provavelmente encontram-se no estágio operatório formal do desenvolvimento cognitivo. Apesar disso, percebe-se que as justificativas mais elementares do tipo *consequência* ainda permanecem. Pode-se notar uma evolução na maneira das crianças conceberem a obrigação de retribuir um benfeitor prévio. O enfoque nas consequências para o benfeitor, tipicamente, utilizado pelas crianças menores diminuiu com a idade. No segundo grupo etário a justificativa mais enfatizada foi a obrigação para evitar um juízo alheio negativo e a retribuição como um bem moral surgiu apenas no terceiro grupo etário.

A variabilidade de respostas intragrupos pode estar caracterizando o processo de desenvolvimento intelectual e moral descritos na obra piagetiana, que afirma que as formas superiores de funcionamento intelectual e moral não substituem de imediato as formas mais elementares (Piaget, 1954/2005). Ao contrário, pode-se observar que elas continuam existindo nos padrões de funcionamento do indivíduo. Ou seja, uma pessoa que é capaz de utilizar o pensamento formal e consegue alcançar a autonomia moral não o faz a todo momento.

Na História da Gatinha, a categoria *consequência* englobou as respostas em que a criança revela ser importante agir de acordo com a busca do bem-estar próprio (“*Ele gosta*

*dos bolos da tia*”) ou para evitar ser a causa de insatisfação alheia (“*Se não ajudar, a tia fica furiosa*”). Nessas reflexões que as crianças fazem sobre a ação do personagem, parece ser fundamental buscar obter satisfação e evitar causar reações adversas nas pessoas (“*Se não ajudar, a tia fica furiosa*”). Elas mostram que é importante retribuir para que o benfeitor não seja penalizado. É interessante observar que essas crianças evidenciam um movimento empático em relação ao benfeitor, colocando-se em seu lugar e imaginando como deveriam se sentir.

A categoria *obrigação* refere-se às respostas em que a retribuição é sentida como obrigatória pelas crianças, mas o sentimento de obrigatoriedade ainda não parece estar internalizado. As respostas dos participantes que foram classificadas na categoria *obrigação* revelam que a retribuição é sentida como obrigatória para evitar o juízo alheio negativo. Essa ideia evidencia que é o outro que regula o comportamento, parecendo ser, portanto, representativo da moral da obediência. Assim, a criança parece pautar sua ação pelo juízo dos outros (pais, professores, amigos, etc.). Vê-se que nessa categoria a obrigação em retribuir ainda tem causa externa, ou seja, essa necessidade de retribuição parece ser imposta ao sujeito. Esse tipo de justificativa é próprio da moral heterônoma (Piaget, 1932/1994), que se fundamenta nas relações de coação e que também pode ser chamada de moral da obediência. O indivíduo parece, aqui, ainda preso nas consequências de seus atos, evitando aquelas consideradas negativas ou aversivas tanto para si mesmo quanto para aqueles de quem gosta.

Na categoria *bem moral* estão agrupadas as respostas das crianças que revelam que o dever de retribuir o benefício recebido é justificado por um motivo próprio do sujeito. O trecho de entrevista a seguir ilustra a discussão dos dados dessa categoria.

Tu achas que ela deve emprestar a tesoura pra Joana ou não? *Eu acho que sim porque da mesma forma que a Joana na semana passada tinha emprestado pra ela o casaco que tava guardado na mochila acho que é certo ela emprestar a tesoura que tava dentro da mochila dela e ela não tava usando* (HC, P 86, F, 12).

Nessa verbalização, a participante deixa claro que para se retribuir um benefício recebido é necessário, primeiramente, que se conserve na memória esse episódio. Para justificar a necessidade de retribuição, ela lembra que a colega anteriormente lhe concedeu um favor. Ela também relaciona a gratidão com a satisfação obtida pela boa ação de outra pessoa e a valorização associada. Piaget (1954/2005) ressalta o papel fundamental da capacidade de conservação que o avanço do desenvolvimento possibilita. No plano afetivo,



as transformações oriundas da crescente capacidade de representação e linguagem permitem que os sentimentos conquistem estabilidade e duração que não são possíveis em níveis mais elementares do desenvolvimento infantil. Essa situação de valorização da pessoa que presta o benefício está de acordo com o modelo de Bonnie e de Waal (2004), que propõem que esse seria o ciclo completo (ciclo 3) da troca recíproca que conduziria ao sentimento de gratidão. Outra questão que chama a atenção é o fato da participante justificar a necessidade de retribuição a partir da compaixão pelo sofrimento alheio, que é um sentimento oriundo de uma preocupação tipicamente moral, como refere La Taille (2006). Pode-se pensar que talvez o sentimento de gratidão em seu aspecto retributivo possa desempenhar um papel importante na moralidade ao lado de outros sentimentos morais como a compaixão, a generosidade e a vergonha.

Uma das novidades que a categoria *bem moral* traz é o argumento da justiça para explicar a necessidade de retribuição.

*Acho que seria uma forma de retribuir o que ela fez por ele. Porque seria quase que um sentimento de justiça né? Ela ajudou ele a fazer uma coisa e ela ajudar ele a fazer ia recuperar uma coisa por causa dele, por causa da gatinha dele, só que se fosse da tia dele e ela tivesse perdido tempo procurando ia ser um benefício dela. Já que o benefício foi pra ele, não foi nada dela, e na real ela teve um prejuízo por ter que colocar, fazer tudo de novo, acho que ele tinha que ajudar ela pra recuperar tempo, pra demonstrar que ele tava grato pelo o que ela fez. (HG, P89, M, 12;5)*

O fato de alguns participantes escolherem o argumento da justiça para a justificativa da necessidade de retribuição não surpreende, pois “tal primazia encontra-se na história da filosofia moral” (La Taille, 2009, p. 65). Piaget dedicou-se ao estudo da noção de justiça na criança em seu estudo sobre o juízo moral (1932/1994), e Kohlberg desenvolveu sua teoria do desenvolvimento moral dando à justiça um valor primordial. As crianças deste estudo confirmam a importância da justiça, utilizando essa virtude que é “boa em si mesma” (Comte-Sponville, 2007) como argumento para ressaltar a necessidade de retribuição de uma ação generosa. Esse é, talvez, um indicador de que a gratidão, em seu aspecto retributivo, tem seu papel no universo moral e na gênese da moralidade infantil, pois não é à toa que esses sujeitos utilizam argumentos conhecidamente morais como a bondade e a justiça para a garantia da necessidade de se retribuir um favor. Vê-se que, aqui, eles parecem estar convencidos de tal necessidade, pois ela já não é mais

imposta de fora pelos pais ou professores, como nas respostas das categorias anteriores. Esse pode ser um sinalizador de que elas revelam, em suas reflexões sobre a ação do personagem da história, expressões típicas da autonomia moral descrita por Piaget (1932/1994).

Interessante notar que as crianças denotam a sua liberdade de agir ao justificar a necessidade de retribuição como obrigações que elas impõem a si próprias. Godbout (1992, p. 138) afirma que retribuição é “religar o gesto a um outro que ocorreu num passado próximo ou longínquo”.

As tentativas de reparar o prejuízo causado à tia trazem o argumento da responsabilidade, que é tão essencial à moralidade. Age moralmente aquele que é capaz de assumir a responsabilidade perante o outro, mesmo quando não houve intenção de lhe causar prejuízo (La Taille, 2009). A avaliação por parte do benfeitor do custo da ação do beneficiário é um elemento importante na compreensão da gratidão (Bonnie & de Waal, 2004; McCullough, 2002) e pode estar relacionada com a esfera moral, quando impulsiona o sujeito a reconhecer a sua parcela de responsabilidade no dano causado ao outro. As seguintes verbalizações evidenciam esse fato: “*Porque um pouco foi culpa dele dela ter perdido o bolo né?*” (HG, P77, M, 12;7), “*Porque ele não pediu ajuda, mas a tia foi ajudar e por causa do gatinho dele o bolo estragou*” (HG, P87, M, 12;4). Na referida história, a generosidade da tia em ajudar seu sobrinho lhe causa um dano que é o bolo perdido. O fato de a criança reconhecer-se como responsável provavelmente assegura uma preocupação nitidamente moral. A justificativa a seguir para a necessidade de retribuição da boa ação ilustra esses aspectos:

*Claro, ela ajudou ele a procurar. Não é que ele tenha que retribuir a boa ação porque ele é obrigado, mas pra ele ficar bem assim, mentalmente, ele tinha que fazer, ajudar, porque ela perdeu de fazer um bolo, custos e coisas pra achar o gatinho dele. Ele devia retribuir também.* (HG, P79, M, 12;3)

Na categoria *não obrigação* aparecem as respostas em que a criança indica que o beneficiário não deve retribuir, mas pode ajudar a tia se assim o desejar. Essas crianças revelam que não se trata de um dever de retribuir, pois o benfeitor retribui se ele quiser. Assim, embora tenham sido questionadas somente sobre o dever de retribuir, as crianças apontam que não se trata de um dever, mas sim de uma possibilidade. Aparece, então, a diferença entre o dever de retribuir e a possibilidade de retribuir o favor.

Nessa categoria, aparecem dois tipos diferentes de justificativas para a criança colocar a retribuição em termos de possibilidade ao invés de dever. Primeiro, encontram-se respostas em que a criança diz que o benfeitor tem que ajudar a tia se ela pedir ajuda ou se ela brigar, evidenciando que seu comportamento é guiado por um referencial externo, pensamento típico da moral da obediência. Aparecem ainda respostas que justificam que essa possibilidade de retribuição depende do desejo do sujeito. Nesse tipo de resposta, a criança afirma que o beneficiário pode ajudar a tia se quiser, mas se ele não quiser, não há problema, afinal a tia “*ajudou porque quis*” e “*ninguém deve ser obrigado a fazer o que não quer*”. Nessas respostas, as crianças revelam que não existe a obrigatoriedade de retribuição. O sujeito, aqui, fica preso ao seu desejo particular, e se esse desejo não coincidir com a necessidade do benfeitor, a retribuição provavelmente não ocorrerá. McConnell (1993) defende que a gratidão deveria ocorrer sempre que uma oportunidade surgir em se tratando de um benfeitor prévio, como no caso dessa história. Esse autor defende que existe uma obrigatoriedade moral de se retribuir um benefício recebido. Assim, os participantes dessa categoria parecem não estar se valendo do imperativo moral da retribuição para guiar seus comportamentos.

A História do Casaco revela uma situação entre iguais. Ambos os personagens são crianças e, portanto, provavelmente não há qualquer elemento de autoridade e/ou prestígio. Interessante observar que as crianças que utilizam esse tipo de justificativa para a retribuição parecem refletir que a necessidade de se retribuir ou não uma benesse recebida estaria na esfera da escolha pessoal. Turiel (1983) afirma que as crianças são capazes de compreender e distinguir os domínios pessoal, moral e convencional, sendo que é no domínio moral que as regras são sentidas como universais e obrigatórias. Assim, parece que para as crianças que utilizam a justificativa em questão, a retribuição estaria relacionada ao domínio pessoal. A possibilidade de retribuição é colocada se houver afinidade entre as crianças. Esse pensamento não condiz com uma postura moral, pois a retribuição depende das simpatias e antipatias da criança. A moral pressupõe a conservação de valores, não apenas investimentos afetivos passageiros (La Taille, 2006). Parece que esse seria o caso em que a criança pequena não reconhece a obrigatoriedade de retribuição, por não conceber ainda a operação da reciprocidade devido à falta de reversibilidade em seu pensamento. O desenvolvimento das operações lógicas é essencial para a compreensão da moral da reciprocidade, tão típica da autonomia.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se que a gratidão não apenas estimularia o comportamento moral, mas também poderia ser importante na própria constituição da moralidade (Freitas et al., 2011). Uma vez que não há consciência moral sem sentimento de obrigatoriedade (Freitas, 2003; La Taille, 2006) e que este se desenvolve na infância – da simples obediência a uma norma externa ao sentimento de obrigação moral –, acredita-se que um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância pode contribuir para elucidar essa questão e que, posteriormente, possa servir de auxílio na criação de estratégias que fomentem esse tipo de sentimento na infância.

Em virtude dos resultados analisados nas sessões anteriores, pode-se perguntar qual seria o lugar da gratidão no universo moral infantil. Percebe-se que a gratidão comporta as duas dimensões da esfera moral, ou seja, a dimensão da sensibilidade moral e a dimensão do equacionamento moral (La Taille, 2006). Sendo assim, pode-se pensar que ela estaria situada entre o sentimento de justiça e o sentimento de generosidade. Ela faria fronteira entre os domínios aretaico e deôntico, pois quando se tem um benfeitor, ela torna-se um dever para com aquela pessoa. Não fosse assim, a ingratidão não seria condenável nas diferentes culturas. A análise das respostas das crianças evidencia empiricamente o que McConnell (1993) propõe: que a gratidão situa-se na fronteira, ou na borda, entre a justiça e a generosidade. Assim, o estudo de virtudes que estão na periferia da moralidade – no caso da gratidão, entre outras – torna-se tão fundamental para a Psicologia Moral quanto para o estudo de virtudes centrais, como é o caso da justiça (McConnell, 1993).

As crianças mais jovens tendem a ser menos altruístas que as mais velhas devido à sua dificuldade em visualizar os atos pró-sociais em termos de ganhos e sua tendência a concebê-los em termos de custos (Lourenço, 1992). Certamente “aprender a dar, sem ficar a perder” (Godbout, 1992, p. 44) consiste em uma importante aquisição da criança para seu desenvolvimento moral. Nesse sentido, a verbalização de um participante justifica a

necessidade de retribuição pelo bom sentimento que ela desperta em seu interior: “*pra ele ficar bem assim, mentalmente*” (HG, P79, M, 12;3). A justificativa desse participante para a retribuição evidencia empiricamente que “a expressão de gratidão promove e sustenta boas relações entre as pessoas” conforme nos afirma McConnell (1993, p. 72).

A obrigatoriedade da retribuição faz parte do universo infantil; porém, as crianças não justificam essa obrigatoriedade sempre da mesma maneira. Há uma variação de acordo com a idade. As análises estatísticas revelam, através do teste qui-quadrado, que há uma evolução nas frequências das categorias deste estudo com o grupo de idade dos participantes. Essa evolução se dá no sentido das respostas do tipo *consequência* para o benfeitor, encontradas com maior frequência nas crianças menores, para as justificativas do tipo *obrigação e bem moral*, que foram mais evidentes nas crianças maiores.

Pode-se pensar que o ciclo da gratidão iniciaria com as experiências no âmbito das primeiras regularidades impostas pela família ou na escola, como é o caso das normas de boas maneiras – dizer obrigado, pedir desculpas, com licença, por favor, etc. – que neste estudo os participantes afirmaram ser “*as palavrinhas mágicas*”. Nessas experiências iniciais ocorreriam os primeiros esquemas afetivos. A criança generaliza esse padrão de comportamento para situações semelhantes em que alguém lhe presta um favor, ou um auxílio, por exemplo. Tais experiências revelam simpatias e antipatias, e nesse princípio é comum a criança referir que só expressa gratidão para as pessoas de quem gosta. Conforme avança o desenvolvimento cognitivo e a noção de conservação, a criança consegue guardar na memória esses bons sentimentos oriundos do auxílio do benfeitor. Além disso, esse desenvolvimento cognitivo aliado ao desenvolvimento afetivo promove a noção de cooperação, a reversibilidade e a reciprocidade que traduz o sentimento de necessidade. Agora já não é apenas esperada a retribuição: ela torna-se necessária e fundamental em uma relação igualitária, como exige a norma de reciprocidade. Desse modo, se alguém me faz um bem, devo ser capaz de devolver esse benefício. A criança já é capaz, então, de valorizar não apenas a ação do benfeitor, mas o próprio benfeitor. Não se trata mais de mera simpatia, mas da necessidade de se reconhecer e valorizar a ação dessa pessoa. Nesse momento, já se pode falar em um esquema moral no qual o sentimento de gratidão estaria submetido à norma de reciprocidade, tão essencial na moral de cooperação. Assim, o aspecto retributivo da gratidão revelaria essa necessidade, ou sentimento de dever, de retornar o bem recebido previamente. O que era inicialmente uma obrigação imposta de fora do sujeito se generaliza para situações semelhantes e, com o avanço do desenvolvimento cognitivo, passa a ser entendida como obrigatória internamente.

## **Implicações, limitações e contribuições do estudo**

As histórias utilizadas neste estudo ilustram situações comuns do cotidiano das crianças entrevistadas. Em uma delas (a da gatinha), estão envolvidos um personagem adulto e uma criança, e a outra (do casaco) traz uma situação entre duas crianças de mesma idade. Essas histórias foram criadas a partir da hipótese de que sentimentos positivos despertados pela ação benevolente, seja da tia ou do colega de aula, levariam a uma valorização da ação do benfeitor e também do próprio benfeitor. Assim, tem-se a necessidade ou obrigatoriedade para muitas crianças de se retribuir o favor recebido. Essa obrigação de retribuição não é imediata, mas deve ocorrer se for possível e se a oportunidade surge. Godbout (1992, p. 109) afirma que “o horizonte temporal da retribuição é ilimitado”. As crianças deste estudo referem uma obrigatoriedade de se retribuir com a mesma coisa, não necessariamente com um bem equivalente (“na mesma moeda”), mas de acordo com a necessidade genuína do outro. Nas histórias desta pesquisa, temos necessidades específicas (casaco, bolo, tesoura). Dessa forma, para aquela pessoa específica, torna-se um dever (emprestar a tesoura) em função de um acontecimento prévio (o empréstimo do casaco). Esse fato ilustra o que propõe McConnell (1993), quando afirma que se em um grupo houver um benfeitor prévio é a ele a quem se deve beneficiar em primeiro lugar.

Uma questão que frequentemente intriga os pesquisadores é o problema das respostas que não refletem a real opinião dos entrevistados, mas que correspondem ao fenômeno da deseabilidade social, ou seja, o sujeito responde à questão formulada pelo pesquisador conforme o que ele imagina ser o mais adequado ou correto dizer, sem expressar sua verdadeira opinião. Em se tratando de crianças, pensa-se que esse cuidado deva ser redobrado, sendo que um dos maiores desafios de pesquisas sobre a gratidão em crianças é poder diferenciá-la da polidez, isto é, muitas vezes as respostas dadas refletem boas maneiras, não um sentimento genuíno de gratidão. Certamente, a maneira como são formuladas algumas questões no momento da entrevista, bem como a postura do pesquisador ao indagar o entrevistado, podem repercutir nos resultados obtidos. Caberia a seguinte reflexão acerca das histórias utilizadas nesta pesquisa: Será que a História da Gatinha e a História do Casaco, elaboradas para atender aos objetivos do estudo, não estariam induzindo os participantes a responder que o benfeitor deve retribuir? A resposta provável a essa questão é que as crianças não foram induzidas a responder que devem retribuir, pois algumas responderam que o beneficiário não deve retribuir e outras responderam que ele não *deve*, mas *pode retribuir*, se quiser. Parece que essas últimas

colocam que não se trata de um dever obrigatório, mas de uma possibilidade. Na entrevista clínica, buscou-se obter respostas espontâneas das crianças, evitando-se o aparecimento de respostas sugeridas (Delval, 2002).

Uma limitação deste estudo foi a falta de uma integração entre os aspectos reativo e retributivo da gratidão. Para estudos futuros, seria interessante investigar o comportamento dos participantes comparando-se as respostas de uma mesma criança no que se refere à relação estabelecida entre o bom sentimento e o benfeitor e a necessidade de retribuição. Assim, seria possível averiguar se o mesmo participante que valoriza o benfeitor e não apenas sua ação utiliza também justificativas de retribuição do tipo *bem moral*, por exemplo.

Outra limitação é o fato do delineamento utilizado ser do tipo transversal não permitindo o acompanhamento de um mesmo indivíduo em seus diversos momentos evolutivos. Sugere-se que estudos futuros sejam feitos utilizando-se o delineamento longitudinal para que a evolução do sentimento de gratidão nos participantes da amostra seja investigada em etapas variadas.

Pensa-se que este estudo possa contribuir na implementação de intervenções na área da educação moral. A investigação da trajetória do desenvolvimento da gratidão na infância pode servir para a elaboração de programas de intervenção em educação moral que fomentem o sentimento de gratidão entre as crianças, pois conforme Piaget (1947/1998) salienta “a boa educação repousa em realidades das crianças”(p. 26).

## REFERÊNCIAS

- Anderson, N. H. (2005). How sharper than a serpent's tooth. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(7), 1077-1080.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior. *Psychological Science, 17*(4), 319-325.
- Baumgarten-Tramer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people. *Journal of Genetic Psychology, 53*, 53-66.
- Becker, F. (1992). O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC, 21*(83), 7-15.
- Becker, J. A., & Smenner, P. C. (1986). The spontaneous use of *thank you* by preschoolers as a function of sex, socioeconomic status, and listener status. *Language in Society, 15*, 537-546.
- Bonnie, K. E., & de Waal, B. M. (2004). Primate social reciprocity and the origin of gratitude. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.
- Bono, G., & Froh, J. (2009). *Gratitude in school: Benefits to students and Schools*. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in schools* (pp. 77-88). New York: Routledge.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An international Quarterly, 20*(2), 147-158.
- Castro, F. M. P., Rava, P. G. S., Hoefelmann, T. B., Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. L. (2011). Deve-se retribuir? Gratidão e dívida simbólica na infância. *Estudos de Psicologia (Natal), 16*(1), 75-82.
- Cohen, A. B. (2006). On gratitude. *Social Justice Research, 19*, 254-276.
- Colston, H. L. (2002). Pragmatic justifications for nonliteral gratitude acknowledgments: "Oh sure, anytime". *Metaphor and Symbol, 17*(3), 205-226.
- Comte-Sponville, A. (2007). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: Descobrendo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- DeVries, R., & Zan, B. (2007). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.



- Dolle, J. M., & Bellano, D. (2004). *Essas crianças que não aprendem: Diagnósticos e terapias cognitivas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relationship of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *101*, 91-119.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and Positive Psychology. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 459-471). New York: Oxford University Press.
- François, C. (1953). The psychology of the ungrateful child [Electronic version]. *Enfance*, *6*, 159-166.
- Frederickson, B. L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 145-166). New York: Oxford University Press.
- Frederickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11<sup>th</sup>, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 365-376.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *12*(2), 447-458.
- Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *15*(2), 303-308.
- Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. B. L., Pieta, M. A. M., & Tudge, J. R. H. (2011). Beyond politeness: The expression of gratitude in children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(4), 757-764.
- Freitas, L. B. L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009a). Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. *Psicologia em Estudo*, *14*(2), 243-250.
- Freitas, L. B. L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009b). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Revista Interamericana de Psicologia*, *43*(1), 22-29.
- Froh, J. J. (2010, April). *Teaching children how to think gratefully: Unveiling a new gratitude intervention for youth*. Paper presented at the Conference on Human Development, New York City.

- Froh, J. J., Miller, D. N., & Snyder, S. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and School-Based Intervention. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 2(1), 1-13.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, 213-233.
- Gleason, J. B., & Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child language. *Language in Society*, 5, 129-136.
- Godbout, J. T. (1992). *O espírito da dádiva* (J. P. Cabrera, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Goei, R., & Boster, F. (2005). The roles of obligation and gratitude in explaining the effect of favors on compliance. *Communication Monographs*, 72(3), 284-300.
- Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(5), 541-553.
- Graham, S. (1988). Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis. *Cognitive Development*, 3(1), 71-88.
- Graham, S., & Barker, G. P. (1990). The down side of help: An attributional-developmental analysis of helping behavior as a low-ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 7-14.
- Harris, P. L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319-343.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Kashdan, T. B., & Breen, W. E. (2007). Materialism and diminished well-being: Experiential avoidance as a mediating mechanism. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(5), 521-539.
- Kasser, T. (2005). Frugality, generosity, and materialism in children and adolescents. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 357-373). New York: Kluwer.
- Komter, A. E. (2004). Gratitude and gift exchange. In R. A. Emmons & M. E. McCoullough (Eds.) *The psychology of gratitude* (pp. 195-212). New York: Oxford University Press.

- La Taille, Y. de (1998). *As virtudes morais segundo as crianças* (Relatório científico Fapesq). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- La Taille, Y. de (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 109-122.
- La Taille, Y. de (2001). Desenvolvimento moral: A polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.
- La Taille, Y. de (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. de (2009). As virtudes segundo os jovens. In Y. de La Taille, M. S. de S. Menin (Orgs.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 46-69). Porto Alegre: Artemd.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- McAdams, D. P., & Bauer, J. J. (2004). Gratitude in modern life: Its manifestations and development. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 81-99). New York: Oxford University Press.
- McConnell, T. (1993). *Gratitude*. Philadelphia: Temple University Press.
- McCullough, M. E. (2002). Savoring life: Past and present: Explaining what hope and gratitude share in common. *Psychological Inquiry*, 13(4), 302-304.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266.
- McCullough, M. E., Tsang, J., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods with individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 295-309.
- Mounoud, P. (2002). O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget. Estruturas e pontos de vista. In O. Houdé & C. Meljac (Eds.), *O espírito Piagetiano* (pp. 175-192). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1973a). *Estudos sociológicos* (R. Di Piero, Trad.). Rio de Janeiro: Forense. (Original publicado em 1965)
- Piaget, J. (1973b). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Original publicado em 1941)

- Piaget, J. (1984). *Para onde vai a educação?* (8. ed., I. Braga, Trad.). Rio de Janeiro: José Olympio. (Original publicado em 1948)
- Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1972)
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (3. ed.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932)
- Piaget, J. (1947). *Sobre a educação: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1941)
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Original work published 1954)
- Piaget, J. (2008). *O nascimento da inteligência na criança* (4. ed.). Rio de Janeiro: LTC Editora. (Original publicado em 1936)
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Russell, J. A., & Paris, F. A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly? *International Journal of Behavior development*, *17*(2), 349-365.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, P. C., Scheer, J., Ovnicek, M., & Kolts, R. (2006). The debt of gratitude: dissociating gratitude and indebtedness. *Cognition and Emotion*, *20*(2), 217-241.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, *31*(5), 431-452.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1211-1220.
- Westermarck, E. (1928). *L'origine et le développement des idées morales*. Paris: Payot (Original work published 1908)
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação* (7. ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Zaleski, Z. (1988). Attributions and emotions related to future goal attainment. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 563-565.

## ANEXOS

### Anexo A. Histórias

#### **História da Gatinha**

Ângelo tinha uma gatinha. Um dia ela desapareceu. Tia Ana, que estava fazendo um bolo, disse: “Não tem problema. Eu te ajudo a procurar tua gatinha.” Ângelo e tia Ana ficaram muito tempo procurando. No fim do dia, encontraram a gatinha. Tia Ana teve que jogar a massa do bolo fora e começar tudo de novo. (versão feminina: Ângela)

Como Ângelo se sentiu? Por quê?

Ele sentiu mais alguma coisa?

Ângelo deve [tem que] ajudar tia Ana a fazer o bolo? Por quê?

#### **História do Casaco**

Em um dia de inverno, Gabriel estava com frio. João, um menino novo na escola, tinha um outro casaco em sua mochila. Então, ele emprestou o casaco para Gabriel. (versão feminina: Gabriela e Joana)

Como Gabriel se sentiu? Por quê?

Ele sentiu mais alguma coisa?

Na semana seguinte, João esqueceu sua tesoura em casa. A professora tinha pedido que todos trouxessem tesoura, naquele dia. Gabriel tem uma outra tesoura em sua mochila.

Ele deve [tem que] emprestar a tesoura para João ou não? Por quê?

## **Anexo B. Autorização da Direção da Escola**

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

Para atingir esses objetivos, será necessário realizar duas entrevistas individuais com crianças de diferentes idades (5-6 anos, 7-8 anos e 11-12 anos), as quais serão conduzidas nas dependências da escola. Cada entrevista terá uma duração média entre trinta e quarenta e cinco minutos. Durante essas entrevistas, nós contaremos pequenas histórias e conversaremos com a criança sobre cada história no que diz respeito às ações e aos sentimentos das personagens. Asseguraremos a cada criança o direito de escolher participar ou não das entrevistas, bem como de interrompê-las, caso ela julgue necessário ou não queira continuar participando.

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

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS, Telefone: 3316-5314.

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

Autorizo a realização desta pesquisa nesta escola.

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

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ CNPJ: \_\_\_\_\_

Nome completo do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **Anexo C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis Legais**

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

Para atingir esses objetivos, será necessário realizar duas entrevistas individuais com crianças de diferentes idades (5-6 anos, 7-8 anos e 11-12 anos) e nós gostaríamos de contar com a participação de seu(a) filho(a).

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

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

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS, Telefone: 3316-5314.

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

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



Nome completo da criança: \_\_\_\_\_

Nome completo do responsável: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_