

JUÍZO MORAL NA ADOLESCÊNCIA: A PSICOLOGIA SOCIAL NA SENDA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA ANÁLISE DE POEMAS DE CANÇÕES *ROCK*

(2006)

Carlos Manuel Ferreira Peralta

Aluno do 3º ano do mestrado integrado de Psicologia
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
carlosferreiraperalta@gmail.com

Ana Maria Ribeiro Rodrigues

Aluna do 3º ano do mestrado integrado de Psicologia
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
anaribeirorodrigues@gmail.com

RESUMO

O objectivo principal do presente artigo consiste em efectuar uma análise do juízo moral na adolescência através de poemas de canções rock, a partir dos estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg e dos estádios grupais de Wheelan, tendo como pano de fundo a teoria relacional de Nuttin. Procura-se assim, articular o contexto das abordagens que realçam aspectos sociais com o contexto das abordagens que focam aspectos relativos ao desenvolvimento.

Palavras-chave: Juízo moral, Adolescência, Poemas rock, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social

Os actuais seres humanos, herdeiros do Iluminismo e beneficiários do conhecimento científico, têm conjecturado uma crise de moralidade culturalmente transversal (Frankl, 2003). Neste sentido, questões éticas e morais elevaram-se social e academicamente, desembocando na incursão de disciplinas que versam questões morais e éticas nos currículos académicos e na delimitação de regras morais e éticas reguladoras de uma profissão (Wimalasiri, 2001).

A visão mecanicista da ciência, emergente do paradigma positivista e da lógica aristotélica, assenta num raciocínio dedutivo (Abreu, 2002; Abreu, 2002a; Canavarró, 1997;

Canavarro, 2005) que pode ser conceptualizado como um raciocínio que partindo de um objectivo específico, passível de sofrer diferentes operações mentais, produz uma conclusão que, embora não introduzindo nova informação semântica, é verdadeira dada a validade do ponto de início especificado (Johnson – Laird, 1988; Johnson – Laird & Byrne, 1991). Pese embora o rigor inerente à dedução, o pensamento galileano e a lógica indutiva substituíram *o mito da objectividade* (Canavarro, 2005, p. 16). Desta forma a indução, imbui a conclusão de informação – que pode ou não ser verdadeira – inexistente nas premissas (Johnson – Laird, 1988); pelo que a análise probabilística e o exame subjectivo de determinada matéria estudada ascendem ao estatuto de científicos. Nesta linha está o construtivismo piagetiano (*cf.* Piaget, 1965; Canavarro, 2005) e o pensamento de Bernard que salienta que *um facto não é nada em si mesmo; ele só vale pela ideia que lhe está ligada ou pela prova que fornece* (*cit. in* Alferes, 1997, p. 22). Assim, no presente artigo privilegiou-se o raciocínio indutivo numa lógica construtivista, sem contudo se cair no solipsismo.

Sumariamente e tendo em conta os aspectos epistemológicos supra referidos, adoptou-se um conjunto de características, fundador da estratégia definida para guiar a elaboração do presente artigo. Assim, partiu-se do pressuposto da contextualização dos problemas procurando-se desta forma chegar a conclusões não universais mas válidas para determinado contexto específico; de que, numa lógica construtivista, os processos analisados sofreram influência dos analisadores; e de que o artigo deve contribuir positivamente para o desenvolvimento dos adolescentes (Marsick *cit. in* Canavarro, 2005).

Perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento da adolescência e do juízo moral

A segunda metade do século XX é a idade da adolescência (Sampaio, 1994, p. 241), no entanto, o primeiro estudo metódico, no âmbito da psicologia, a debruçar-se sobre o tema data de 1904 com a publicação de *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, por Stanley Hall. Este início da Psicologia do adolescente emancipou a adolescência a um estágio de desenvolvimento humano contudo, este mesmo estágio tem apresentado dificuldades de *conceptualização integrada* e de *caracterização uniforme* (Taborda Simões, 2002, p. 408), o que faz variar as concepções de adolescência de pais e educadores (Taborda Simões, 2002; Taborda Simões & Lima, 2001; Taborda Simões & Lima, 2004).

As concepções de adolescência que dominam a literatura especializada e as crenças parentais e educativas incidem nas ideias de transição, de crise e de mudança. Não obstante de uma visão eclética e integradora como a apresentada por Feldman (2001), importa clarificar o

conceito de adolescência à luz dos novos dados empíricos que, utilizando uma linguagem popperiana, falsificam ou ainda não falsificam, os dados anteriores. Assim, a ideia de mudança fundamenta *uma definição de adolescência capaz de permitir a efectiva identificação das suas características essenciais* (Taborda Simões, 2002, p. 422).

As principais transformações da adolescência prendem-se, essencialmente, com aspectos fisiológicos, com a construção de identidade e da autonomia, com o desenvolvimento cognitivo e com o desenvolvimento moral. Na fase pré-pubertária, cuja duração é de cerca de dois anos, inicia-se o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários que preparam as transformações biológicas da puberdade: capacidade de ejaculação em sujeitos do sexo masculino e menstruação em sujeitos do sexo feminino. Os órgãos sexuais entram em funcionamento, sendo estas modificações que vão trazer a genitalidade à sexualidade adolescente, bem como possibilitarão a função reprodutora (Feldman, 2001; Monteiro & Santos, 2002).

A identidade e a autonomia são questões fundamentais da adolescência (Sampaio, 1994, p. 241). A identidade é formada a partir da articulação dinâmica entre o social e o psicológico; levando o adolescente a descobrir os seus pontos fortes e papéis mais adequados para a sua vida (Erikson, 1972; Feldman, 2001). Dito de outro modo, a construção da identidade edifica-se nas múltiplas experiências do adolescente e na complementaridade entre a vinculação em relação aos pais e grupos de pares e a autonomia em relação aos, já citados, pais. É ainda um sentimento intrínseco que, através de uma visão integrativa do *eu*, permite ao sujeito ser o mesmo ao longo do seu ciclo vital (Erikson, 1972; Sampaio, 1994; Schultz & Schultz, 2002; Taborda Simões, 2002). Em relação à autonomia, pode ser considerada como *um período de desobediência ou confronto com os pais, mas que na maioria dos casos é vivido sem problemas graves* (Sampaio, 1994, p. 243).

O construtivismo de Piaget explica a estrutura do desenvolvimento cognitivo do sujeito epistémico em oposição ao sujeito psicológico como um produto unidimensional, não só dos mecanismos funcionais inatos – assimilação e acomodação, diferenciação e integração e afirmação e negação – mas igualmente da acção – focada em itens como a matéria, o tempo, o número ou o espaço – do indivíduo sobre o meio. Assim, as estruturas de conjunto, inerentes às operações específicas de cada estágio de desenvolvimento, seguem uma sequência hierárquica universal, visto que se postula que cada nova construção cognitiva serve de suporte para novas construções, através de um processo de equilíbrio majorante, onde existe um jogo de forças, provocado por desequilíbrios ou conflitos cognitivos, entre as necessidades decorrentes das, já citadas, assimilação e acomodação. De referir ainda, que o autor em questão passa a usar, preferencialmente, no seu modelo da génese e crescimento cognitivos, o termo abstracção reflexiva em detrimento das concepções de equilíbrio, materializadas ao longo dos anos com a publicação de novas obras (Lourenço, 2005; Machado, 1999; Morgado, 1987; Piaget, 1964, 1983). O desenvolvimento cognitivo de Piaget processa-se ao longo de quatro diferentes estádios cognitivos – sensorio-motor, pré-operatório, operações concretas e operações abstracto-formais –

entre os quais existe uma descontinuidade estrutural, emergência de estruturas qualitativamente diferentes, mas que funcionam numa interdependência com processos, mecanismos ou funções do pensamento que seguem uma continuidade funcional (Lourenço, 2005; Morgado, 1987; Piaget, 1964, 1983). Deste modo, o desenvolvimento cognitivo do adolescente caracteriza-se, fundamentalmente, pelo acesso ao pensamento formal e abstracto, munindo o sujeito da capacidade de combinar, exaustiva e sistematicamente, determinado conjunto de possibilidades; de proceder através da lógica proposicional; de pensar de forma hipotético – dedutiva, formal e abstracta; de dominar a dupla reversibilidade – por inversão e compensação; de dissociar factores, numa lógica combinatória; e de inverter o sentido entre o real e o possível (Lourenço, 2005; Piaget, 1964, 1983; Taborda Simões, 2002). O pensamento formal e abstracto permite compreender as manifestações do egocentrismo metafísico, do auditório imaginário e da fábula pessoal, enquanto refúgio em *actividades especulativas e sonhadoras* (Lourenço, 2005, p. 415).

O trabalho de Piaget sobre juízo moral, emergente nos anos 30, é inseparável do seu projecto de epistemologia genética. Neste sentido, Piaget acedeu ao acordo existente entre Kant, Durkheim e Bovet sobre o facto de que o respeito é o pilar fundamental na concepção de juízo moral. De facto, se para Kant, todo o ser humano é capaz de agir eticamente, para Piaget *todo o ser humano pode tornar-se capaz de acção moral, graças às trocas que estabelece com o meio* (Freitas, 2002, p. 307). Piaget defende um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral – o último engloba-se num processo mais amplo que é o do desenvolvimento da afectividade (Freitas, 2002; Lourenço, 2002; Valente, 2006).

Tomando como linha de pensamento os estudos de Piaget, o tipo de moralidade dominante nas crianças até aos 8/9 anos, aproximadamente, é a moral heterónoma e a partir dos 10/11 anos é a moral autónoma. A moral heterónoma caracteriza-se pelo *constrangimento, obediência e respeito unilateral* (Lourenço, 2002, p. 78) – a criança respeita a opinião do outro, baseando-se este respeito na submissão desta, a uma entidade superior. Contrariamente, na moral autónoma salientam-se a cooperação e o respeito recíproco – onde o perspectivismo e a reversibilidade são características fundamentais (Lourenço, 2002; Valente, 2006). Importa ainda referir o estágio pré-moral onde o sentido de obrigação às regras prima pela ausência (Valente, 2006); tal ocorre uma vez que somente entre os 18 e os 24 meses de idade é que a criança adquire a construção do real e faz a distinção entre ela própria e quem a rodeia, condições necessárias para a possibilidade das interacções sociais (Freitas, 2002; Lourenço, 2005).

Kohlberg, em 1958, baseando-se nos níveis e estádios de Dewey¹ e de Piaget, apresentou publicamente os seus primeiros trabalhos sobre juízo moral, com a defesa da sua tese de doutoramento, na Universidade de Chicago (Biaggio, 1997; Valente, 2006). Segundo Kohlberg, a

¹ Dewey considerou três níveis de desenvolvimento moral: o nível pré-moral ou pré-convencional em que a motivação do comportamento reside em impulsos biológicos e sociais; o nível convencional em que se aceitam as normas impostas pela estrutura grupal; e o nível autónomo em que a conduta é guiada pela reflexão individual de cada sujeito, sobre o que é a prática do bem (Valente, 2006).

capacidade de um sujeito para entender que nem sempre a justiça está acoplada à lei, que a modificação de uma lei moralmente errada deve ser a regra e não a exceção, e que a não incorporação passiva mas sim o transcender dos valores da cultura em que foi socializado, fazem com que esse mesmo sujeito atinja a sua maturidade moral (Biaggio, 1997). Assim, para que se atinja a maturidade moral são necessários altos níveis de diferenciação e de integração – onde determinado conjunto de princípios morais é aplicado de forma consistente, independentemente do contexto alvo (Lind, 2000).

A teoria de Kohlberg apresenta concepções de juízo moral hierarquizadas normativamente; assenta no pressuposto do fenomenismo, que afirma que a acção moral não pode ser julgada sem ter em conta o nível de raciocínio moral – desta forma opiniões divergentes podem assentar no mesmo nível de juízo moral. Além disto, estende os juízos morais hierarquizados à universalidade; baseia-se, igualmente, no prescritivismo e no cognitivismo, onde o juízo moral, sendo um assunto do raciocínio é cognitivo e centra-se no campo do dever ser e não no domínio do ser; pressupõe o formalismo onde a atenção se centra na forma da resposta, no raciocínio que subjaz determinada resposta; orienta-se para princípios e para normas, o que permite, a já citada, a hierarquia de níveis de desenvolvimento moral. Parte ainda do pressuposto do construtivismo que defende o desenvolvimento moral como resultado da construção pessoal edificada no contacto com outros sujeitos, e, para terminar, aceita a justiça das acções independentemente das consequências das mesmas acções – orientação deontológica (Lourenço, 2002). Importa referir ainda que, Piaget e Kohlberg não acreditavam na aceleração do desenvolvimento moral, através de intervenções específicas postuladas pelos *exageros dos behavioristas* (Lind, 2000, p. 405), contudo defenderam o exercício de papéis em contextos educativos formais, não formais e informais como mais importantes que a componente genética no promover do desenvolvimento moral (Lind, 2000).

O desenvolvimento moral de Kohlberg apresenta três níveis – moralidade pré convencional, moralidade convencional e moralidade pós convencional – e seis estádios – dois em cada nível. A moralidade pré-convencional ostenta o estádio 1 – *moral do castigo* – onde a justiça e a moralidade consistem em obedecer às figuras de autoridade; e o estádio 2 – *moral do interesse* – onde domina uma orientação calculista e instrumental, agindo o sujeito pragmaticamente de acordo com a busca do agradável e rejeição do percebido como desagradável – busca hedónica. A moralidade convencional apresenta o estádio 3 – *moral do coração* – onde a moral se orienta para a aprovação social e interpessoal, sendo o sujeito capaz de diferenciar e de integrar hierarquicamente perspectivas do ponto de vista duma terceira pessoa relacional; e o estádio 4 – *moral da lei* – onde a moral está orientada para a manutenção da lei institucionalizada, estando o sujeito apto a distinguir perspectivas, a coordená-las e a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal. Para terminar, na moralidade pós convencional constam o estádio 5 – *moral do relativismo da lei* – onde a relatividade da lei em vigor e o benefício do maior número de sujeitos reinam; e o estádio 6 –

moral da razão universal – onde se salientam os princípios éticos universais, auto-escolhidos e generalizáveis (Lourenço, 2002; Wimalasiri, 2001).

O estágio 1 de Kohlberg é consistente com o estágio pré-operatório de Piaget – onde se verifica um pensamento centrado em percepções imediatas e irreversível, e o estágio 2 é paralelo ao estágio das operações concretas piagetianas – são comuns nas crianças até aos nove anos de idade e em alguns adolescentes e adultos. A moralidade convencional, estádios 3 e 4, bebe da capacidade cognitiva de descentração, de reversibilidade e de subordinar as transformações às configurações; sendo um nível alcançado por uma grande parte de adolescentes e adultos (Lourenço, 2002; Lourenço, 2005). Não obstante de já terem atingido o estágio das operações formais em termos da teoria de desenvolvimento cognitivo piagetiana, raros – 25% – são os adolescentes e os adultos que atingem o nível de moralidade convencional – estádios 5 e 6 (Feldman, 2001).

Uma nova discussão surge neste contexto: a de saber se a cognição ou juízo moral corresponde à acção moral. Krebs e Kohlberg (*cit. in* Valente, 2006), a fim de avaliarem a relação entre determinado estágio de juízo moral e o comportamento, mediram o nível de juízo moral de uma amostra aleatória de alunos com idades semelhantes e o número dos mesmos alunos que copiava nos testes de avaliação. Concluiu-se que, somente, 15% dos alunos pertencentes ao nível pós-convencional, 55% dos estudantes pertencentes ao nível de juízo moral convencional e 70% dos jovens inseridos no nível pré-convencional, copiavam. Numa mesma linha de objectivos, foram facultados testes de desenvolvimento moral a sujeitos que participaram numa experiência de Milgram. Nesta experiência de Milgram, que tinha como *cover story* o estudo da punição na aprendizagem, os sujeitos deveriam seguir as ordens dadas pelos investigadores. Estes diziam aos sujeitos que deviam dar choques eléctricos a uma vítima colocada na sala do lado, sempre que essa mesma vítima não acertasse nas repostas às perguntas colocadas. Os sujeitos podiam ouvir os gritos da vítima, sempre que carregavam no botão que provocava os choques eléctricos. O grande objectivo da experiência era observar até que ponto é que os sujeitos cumpriam ordens, continuando a dar choques eléctricos, cada vez de maior intensidade, às vítimas, sendo estas actores contratados que não estavam a sofrer choques eléctricos. Cerca de 65% dos sujeitos cumpriram as ordens do investigador, independentemente das consequências para a suposta vítima – a partir de certo ponto o actor simulava a morte (Garcia – Marques, 2006; Valente, 2006). Ao ser passado o teste de desenvolvimento moral aos sujeitos que participaram na experiência de Milgram, conferiu-se que cerca de 13% dos sujeitos dispostos pelos estádios 1, 2, 3 e 4 de juízo moral de Kohlberg se recusaram a obedecer às ordens do experimentador e que dos sujeitos situados nos estádios 5 e 6, cerca de 75% recusou-se a obedecer (Valente, 2006). De facto, aparentemente existe uma relação entre juízo moral e comportamento moral.

Pese embora o facto de existir um profícuo rol de críticas à teoria kohlbergiana (*cf.* Lourenço, 2002), salientam-se aqui algumas limitações inerentes à epistemologia de base da

teoria em análise. Kohlberg ao analisar as diferenças individuais entre sujeitos ou até mesmo as diferenças visualizadas no desenrolar da vida de um determinado sujeito agiu numa lógica paradigmática claramente construtivista ou cognitivista. Contudo a abundância de estudos sobre excelência de juízo moral acentuaram a ideia de bons juízos morais e de maus juízos morais. Esta apreciação torna-se limitativa em termos de análise e confere à teoria um papel manipulativo e normativo que se aproxima de um rigor positivista. Além disto, importa ainda referir que para a compreensão de um juízo moral elevado se deveriam mencionar as condições subjacentes à construção do mesmo juízo moral, todavia, a construção do juízo moral pode, por exemplo, ser alheia à vontade do sujeito.

Neste momento, a distinção entre juízo moral e convenção impõe-se. Assim, o juízo moral está relacionado com *as questões de justiça, direitos e bem-estar* (Lourenço, 2002, p. 72) de outros indivíduos, enquanto a convenção se relaciona com o que é mormente concertado na organização das relações sociais (Lourenço, 2002).

Perspectiva da Psicologia Social no estudo do juízo moral

A Psicologia Social pode ser definida *como uma tentativa para compreender e explicar o modo como o pensamento, o sentimento e o comportamento dos indivíduos são influenciados pela presença real, imaginada ou implícita dos outros* (Allport, 1968, p. 3). Desta forma, as pesquisas incidentes no juízo moral, da Psicologia Social podem agrupar-se, segundo Assmar (2000), nos diferentes níveis propostos por Doise (2002). Sendo geral a perspectiva da Psicologia Social, uma vez que se procuram articular explicações de ordem individual com explicações de ordem social, Doise (2002) propôs quatro níveis de análise, não com o objectivo único de classificação mas também e sobretudo com o objectivo de facilitar a articulação entre os diferentes níveis. No nível 1, a tónica é colocada no estudo dos processos intra – individuais, onde se verifica, por exemplo, como distintos sujeitos organizam e processam a informação disponível do ambiente social, individualmente, através da análise da percepção e da reacção à injustiça. O nível 2 descreve os processos inter-individuais e situacionais. O estudo do juízo moral que foca somente o nível intra-individual é limitado pois exclui a dinâmica dos processos interpessoais na diferenciação do juízo moral e do comportamento dos sujeitos. A investigação empírica tem salientado a importância do grupo e da evolução grupal na tomada de decisão moral do sujeito (Dukerich et al., 1990), podendo-se diferenciar juízos morais de sujeitos consoante o grupo onde estão inseridos – estas experiências serão alvo de análise mais cuidada no decorrer do presente artigo. O nível 3 centra-se nos efeitos da categorização social na percepção dos fenómenos, onde diferenças entre grupos – dominadores ou dominados, maioritários ou

minoritários – são estudadas. Por fim, o nível 4 está ligado ao sistema de crenças, de ideologias e de normas sociais (Assmar, 2000; Doise 2002).

Neste sentido, Le Bon (1895) realçou a impulsividade e a inconstância do comportamento moral de um sujeito dentro das massas, referindo a regressão do sujeito a *seres que pertencem a formas inferiores de evolução, como o selvagem e a criança* (Le Bon, 1895, p. 49). Além disto, defendeu também a ideia de que as massas são facilmente sugestionáveis por estarem num estado de atenção favorável à sugestão, são demasiado exageradas, simplistas, intolerantes, autoritárias e conservadoras.

O conceito de atitude é um dos mais preeminentes da Psicologia Social e permite fazer a ponte entre as disposições individuais e os contextos sociais. O juízo moral pode ser encarado somente enquanto atitude, dado que é um construto hipotético e abstracto – não directamente observável –, uma tendência psicológica – que permite fazer a distinção entre outros construtos hipotéticos (*e.g.* personalidade e emoção) – e um julgamento avaliativo que pode ter diferentes direcções – contínuo de favorável a desfavorável –, diferentes intensidades – contínuo de extremado a juízo moral fraco – e diferentes acessibilidades – probabilidade de ser activado de forma automática a partir da memória aquando da exposição do sujeito ao objecto do juízo moral. Existem fundamentalmente três tipos de respostas avaliativas, que correspondem a três formas de expressão do juízo moral enquanto atitude: cognitivas, afectivas e comportamentais. De facto, praticamente tudo pode ser conceptualizado em termos de atitudes e todas podem ser alteradas, dado que se considera que são socialmente aprendidas (Lima, 2006).

A Psicologia Social sofreu na década de trinta o impacto dos estudos centrados na dinâmica grupal de Lewin. Desde então, o conceito de grupo sofreu contínuas mutações, importando salientar as características residuais do já citado conceito de grupo. Assim, um grupo pode ser conceptualizado enquanto uma realidade inter-subjectiva, incluído num contexto propiciador de mudança, composto pelos subsistemas sócio afectivo e de tarefa, em que a interdependência, a prossecução de alvos comuns pela totalidade do grupo e a existência de fronteiras – temporais, psicológicas e físicas – constituem algumas das características fundamentais. Desta forma, um grupo não necessita de ter aceções físicas podendo ser interpretado do ponto de vista psicológico – quando um sujeito se percepção como pertencendo a determinada categoria social. Importa ainda salientar que, segundo esta concepção grupal, um agrupamento ou um bando de indivíduos distingue-se de um grupo, pelo facto de não apresentar percepção de interdependência para a prossecução de alvos comuns (Jesuíno, 2006; Maisonneuve, 1967; P. Lourenço, 2002).

Wheelan propôs em 1994 o modelo integrado de desenvolvimento dos grupos, que se apresenta dividido em cinco estádios. Os quatro primeiros focam o desenvolvimento grupal até à maturidade espelhando o percurso que se inicia na dependência perante determinada figura autoritária e que termina na interdependência – primeiro estádio: *dependência e inclusão*;

segundo estágio: *luta*; terceiro estágio: *confiança e estrutura*; quarto estágio: *trabalho*; e quinto estágio – *términos* – existente somente em grupos com espaço de tempo limitado. Os primeiros dois estágios assentam principalmente no sistema afectivo e os terceiro e quarto estágios fundamentalmente no sistema tarefa. Esta apresentação linear positiva, não deve pressupor uma ocorrência vivencial igualmente linear positiva. De facto, um grupo pode regredir, fixar-se num determinado estágio e terminar sem ter atingido o quarto estágio de desenvolvimento. O primeiro estágio, *dependência e inclusão*, caracteriza-se por uma forte dependência dos membros de determinado grupo perante uma figura de autoridade. O desejo de pertença e de inclusão aumenta a pressão para a conformidade e as pessoas procuram conhecer-se melhor, mas de uma forma superficial, transmitindo uma imagem favorável à inclusão no grupo. A este respeito, Anzien (*cit. in* Maisonneuve, 1967) mostrou empiricamente que alguns desejos e receios privados dos sujeitos são materializados nos grupos. Quando as questões relativas à inclusão estão resolvidas, o grupo transita para o estágio 2 – *luta*. Neste segundo estágio, na tentativa da libertação face à figura de autoridade, as diferenças entre os membros do grupo estão no centro da atenção – os elementos do grupo lutam entre si expressando livremente as suas ideias e formam coligações onde prima a aproximação de ideias e de valores morais. O presente estágio caracteriza-se por forças fundamentalmente centrífugas capazes de destruir o próprio grupo, pelo que é comum, para evitar essa mesma ruptura, a regressão ao estágio anterior. Barker, Dembo e Lewin em 1941 (*cit. in* Abreu, 2002a), demonstraram que a existência de barreiras percebidas pelos sujeitos como de difícil transposição, poderia produzir comportamentos agressivos, capazes de superar estas mesmas barreiras e de reestruturar o próprio campo psicológico. Outro aspecto a salientar destas experiências é o facto de que perante as mesmas barreiras, os sujeitos poderem regredir até estágios anteriores de desenvolvimento. No estágio 3, a abertura à comunicação através do fornecimento de *feedback* claro e directo permite alterações na forma de negociar objectivos e papéis sociais, passando o grupo a funcionar de forma produtiva. Do quarto estágio, salienta-se o aumento de produtividade, de inovação e de criatividade, o que promove a livre troca de ideias e um forte sentimento de interdependência entre os diferentes elementos do grupo. Para terminar, o quinto estágio caracteriza-se pela avaliação individual do significado atribuído às ocorrências grupais (P. Lourenço, 2002).

Dois estudos realizados por Dukerich et al. (1990) procuraram identificar diferentes formas de discussão de dilemas morais dentro de diferentes grupos. No primeiro estudo, discussões entre vinte e um grupos de quatro sujeitos centradas em dilemas morais, foram gravadas e posteriormente analisadas. Os resultados mostraram que quando indivíduos com elevado juízo moral assumiam a liderança, as discussões em torno dos dilemas morais eram mais ricas e os restantes elementos do grupo, com juízos morais de níveis inferiores, tendiam a seguir essa mesma orientação moral dentro do grupo. Por sua vez, quando a liderança era assumida por sujeitos com um nível de juízo moral reduzido, verificava-se que o grupo seguia o juízo moral do líder, que as discussões em torno dos dilemas morais eram mais pobres e que mesmo quando, os

sujeitos com elevado nível de juízo moral, saíam do grupo apresentavam uma regressão moral materializada pelos pós-testes. Para que fosse controlada uma terceira variável – a capacidade de liderança – o segundo estudo procurou manipular directamente a liderança e verificar o seu impacto na performance de juízo moral do grupo. A cinquenta e sete sujeito do sexo masculino e quarenta e sete sujeitos do sexo feminino, foram passados testes DIT² que os diferenciou. De seguida, formaram-se vinte e três grupos de quatro sujeitos cada, onde, em metade dos grupos foram nomeados como líderes sujeitos com reduzidos níveis de juízo moral e, na outra metade foram nomeados como líderes sujeitos com altos níveis de juízo moral – o grupo sabia quem era o líder mas não sabia o seu nível de juízo moral. Apurou-se que líderes com elevado juízo moral não aumentaram a performance do grupo, contudo, líderes com reduzido nível de juízo moral provocaram uma diminuição da performance do grupo. Não obstante, os grupos ostentadores de líderes com elevado juízo moral encontraram-se significativamente acima dos grupos comandados por sujeitos com reduzido nível de moralidade.

Seguindo esta linha de pensamento, facilmente se compreende a possibilidade de determinado indivíduo, manifestante de um qualquer estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg, poder em função das forças existentes no seio do grupo, regredir na hierarquia de estádios de desenvolvimento moral ou de agir violentamente e, com esse comportamento, ir contra as suas próprias reflexões em termos de juízo moral. Assim, procura-se, no seio das pressões exercidas pelo grupo, ao longo da evolução do próprio grupo, encontrar evoluções ou regressões nos estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg – parte-se do princípio de que, utilizando uma linguagem piagetiana, a moralidade heterónoma e a moralidade autónoma se mantêm ao longo da vida (Lourenço, 2002), dependendo as suas intensidades da fase do grupo, organizado ou psicológico, em que se encontra determinado sujeito.

A teoria relacional de Nuttin

A teoria relacional de Nuttin parte da *unidade de interacção funcional ou comportamental sujeito – mundo* (Abreu, 2002a, p. 49), guiada pelos motivos – enquanto orientações não determinadas e necessárias para o desenvolvimento das potencialidades biológicas, cognitivas, sociais e axiológicas do ser humano – para explicar o processo de concretização objectal, elaborado cognitivamente. Assim, os motivos – inatos, com capacidade mobilizadora e orientados para classes preferenciais de objectos – através da instrumentalidade e dinamismo dos interesses – materializam-se comportamentalmente de forma diferenciada entre indivíduos,

² Para uma análise cuidada e detalhada do Teste de Definir Valores Morais de Rest, compare-se Lourenço (2002).

grupos e culturas. De facto, Nuttin (1978) adopta um modelo relacional negando uma conceptualização da motivação baseada na exclusividade de processos internos ou externos ao organismo. De referir que o contacto objectal pode versar tanto objectos físicos como objectos cognitivos ou nocionais (Abreu, 2002; Abreu, 2002a; Paixão, 1996). No ser humano, a interacção entre os motivos e a cognição permite a persistência da tensão – homeoquinesia – na elaboração e concretização de projectos, tarefas e planos de acção tendo em conta uma perspectiva temporal de futuro (Abreu, 2002a; Nuttin, 1978; Paixão, 2004). Esta perspectiva temporal de futuro, relacionando cognitivamente a expectativa de alcançar um determinado objectivo e as actividades instrumentais necessárias para atingir o mesmo objectivo, tem impacto na fase motivacional – estabelecimento de intenções – e na fase volitiva – materialização de intenções já idealizadas (Paixão, 2004).

Intimamente relacionados com a perspectiva temporal de futuro estão os projectos pessoais, tidos como o conjunto de actividades que determinado indivíduo considera relevantes, e os traços livres; os últimos, permitem que um indivíduo aja em função dos primeiros. Assim, os traços de personalidade, o contexto e o processamento cognitivo favorecem a criação de projectos pessoais específicos, que por sua vez resultam numa diferenciada qualidade de vida, num diferenciado contexto pessoal e na criação de traços livres (Little, 2006). Little (2006) dá o exemplo de que apesar de ser introvertido, por querer ser um bom professor universitário se torna extrovertido durante a leccionação.

A adolescência e o *rock*

Feitas as considerações teóricas necessárias para o normal desenrolar do presente artigo, importa, antes de apresentar o poema que vai concretizar a evolução dos estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg em interacção com a evolução grupal, analisar criticamente algumas conclusões que incidem simultaneamente na adolescência e no *rock*. Além da leitura e audição dos poemas das canções *rock*, muitos adolescentes têm ainda acesso aos vídeoclipes. De facto, a apresentação combinada de um estímulo visual e auditivo tem maior impacto nas atitudes e no comportamento, que a apresentação auditiva em exclusivo. Além disto, a visualização de vídeoclipes ajuda a compreender as mensagens contidas nas músicas (Strouse, Buerkel-Rothfuss & Long, 1995). Importa salientar que, graças à *experiência de vida limitada e imaturidade cognitiva* (Prinsky & Rosebaum *cit. in* Took & Weiss, 1994, p. 615), os adolescentes tendem a mal interpretar os conteúdos dos poemas *rock*. Assim, aos conteúdos líricos que os adultos interpretam como referenciados a violência, a sexo, a drogas e a Satanás, os adolescentes encontram referências a amor, a política, a amizades e a interpretações subjectivas benignas (Greenfield et al. *cit. in* Took & Weiss, 1994).

A história tem demonstrado constantes preocupações parentais no que toca aos efeitos negativos da música no comportamento adolescente, principalmente a partir de 1950, quando surgiu o *rock and roll* – proveniente do *blues* e da música *country* – pois este estilo de música apresentou poemas com conteúdos explícitos acerca de, nomeadamente, sexo, drogas, violência e Satanás. O surgimento do *heavy metal* e da música *punk* em 1970, das variantes *gótico* e *industrial* em 1980 e dos subgéneros de *black metal* e de *death metal* em 1990, agravaram as preocupações parentais e sociais no que toca ao envolvimento adolescente nestas sub-culturas (Lacourse, Claes & Villeneuve, 2001; Moynihan & Soderlind, 1998; Took & Weiss, 1994). O *heavy metal* extremou o conteúdo lírico do *rock and roll* provocando profundas alterações de juízo moral enquanto orientação para a justiça. Neste sentido, vários foram os estudos (Clark, 1992; Forsyth, Barnard & McKeganey, 1997; Lester & Whipple, 1996; Plopper & Ness, 1993; Took & Weiss, 1994; Scheel & Westfeld, 1999; Steck, Anderson & Boylin, 1992) que relacionaram a prática de rituais satânicos³, de ideais suicidas e homicidas, o insucesso escolar e determinados problemas psicológicos com a escuta de *heavy metal* e de *rock*. Paralelamente surgiram várias estratégias de intervenção clínica (Belitz & Schacht, 1992; Clark, 1992). Contudo, Lacourse et al. (2001) chamam a atenção para o facto de o *heavy metal* poder ter um impacto positivo na redução de pensamentos suicidas e de emoções negativas através de um efeito vicariante.

Brown e Hendee (*cit. in* Took & Weiss, 1994), ao efectuarem uma revisão da literatura que versa a relação entre o *rock* e a adolescência, não conseguiram chegar a conclusões claras e com valor heurístico. Deste modo, importa realçar algumas limitações metodológicas bem como conceptuais. Em termos metodológicos, as limitações mais proeminentes são as de falta de representatividade das amostras, pelo que a extrapolação de conclusões para o universo pode estar hipotecada (Hill & Hill, 2005). Um exemplo paradigmático do supracitado é a experiência efectuada por Took & Weiss (1994) – estudo da relação entre a perturbação adolescente e a audição de música *rock* – onde a amostra foi recolhida a partir de atendimento hospitalar e clínico. Em termos conceptuais, importa distinguir a pura audição de música *rock* da atribuição de significado efectuada pelo adolescente do conteúdo dos poemas *rock*, assim como do nível de desenvolvimento do juízo moral deste mesmo adolescente.

³ O atributo do Homem realmente livre que não conhece outra doutrina além da que ele próprio fixa é o fundamento básico do satanismo, sendo Nietzsche o filósofo de maior impacto na elaboração dos nove postulados satânicos. Assim e para evitar confusões conceptuais importa distinguir o satanismo de LaVey do satanismo cristão. O primeiro nega toda e qualquer existência do espiritualismo e defende o Homem como um *qualquer outro animal* (Lavey, 1969, pp. 25) que luta pela sua sobrevivência (Darwin, 1859) enquanto o segundo pressupõe a existência de uma entidade transcendental designada por Satanás (LaVey, 1969). Contudo ambos promovem um juízo moral onde a procura de satisfação de algumas necessidades (e.g. sentimento de pertença; poder e controlo sobre os problemas; e aceitação da rebelião, validação da violência e da raiva) dos adolescentes é proeminente (Clark, 1994).

Deicide, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Social

*Impale the body, scares of his flesh,
Hung up to die on the crucifixion,
Bleeding to breathe, cursing at god... Why?*

*The glory resurrection; live in wounds of recollection,
Who take his will unreasoned, naiveté inside soul defeated?
Lascivious redemption, justify thy vile absence,
Propagate his aggression as you use his words as weapons.*

*Lies now have you lost, the worthless cause of the crucifixion.
The sanctity, to hang and bleed, and in the form of a human cross.
Blind by prophecy, his bible fiend, a bloody sword of his fantasy.
Tried for heresy, and sacrilege, to bare the scars of the crucifix.*

*You walk alone with Jesus, in a world of non-believers,
Humiliated saviour, Is thy son of heavens failure,
For ever left undone, on the cross for everyone,
His words of God unheard, he is dead and not concerned.*

*God fatality, the life recedes on the cross of his sign,
Finality, in search of peace, to beg and plead for the end that will be,
The light descends, when suffering, impaled again for your blasphemous lies.
Resented death, his sins confessed, accept the scars of the crucifix.*

Sad in your sorrow, withered within, stand in the shadow of all of our sins, you are the son, choke on his blood... Die!

Scars of the Crucifix – Deicide (Benton, B. Hoffman, E. Hoffman, & Asheim, 2004)

Um adolescente normal não se identifica com um agitado cantor rock (Sampaio, 1994, p. 65), nem mesmo cria um grupo psicológico através do conteúdo lírico de algumas músicas, ou através das atitudes materializadas em comportamentos que alguns orquestradores *rock* têm o cuidado de, orgulhosamente, elevar ao estatuto de autoridade. Esta é uma posição da qual, os autores do presente artigo não partilham. De facto, a investigação empírica tem demonstrado o impacto dos grupos no juízo moral (Dukerich et al., 1990), independentemente da normalidade dos adolescentes. Importa ainda referir que, grupos tidos como inicialmente psicológicos podem, com o passar do tempo, tornar-se grupos organizados (Jesuino, 2006), aparecendo novas amizades na vida dos adolescentes – o que muitas vezes deixa os pais ansiosos (Sampaio, 1994) – ou, por outro lado, podem nunca se transformar numa organização social, permanecendo, assim, como um fenómeno puramente psicológico.

No primeiro estágio de desenvolvimento grupal, onde existe um forte desejo de pertença ao grupo e uma forte dependência em relação à figura de autoridade (P. Lourenço, 2002), o adolescente tende a apresentar um nível de desenvolvimento moral que oscila entre o pré-convencional e o convencional. Desta forma, o adolescente apenas tem como correcta a perspectiva da autoridade (Lourenço, 2002) ou no presente caso, apenas tem como correcta a perspectiva apresentada em *Scars of the Crucifix* – estágio 1 de Kohlberg. De facto, um raciocínio moral típico de um adolescente na fase de *dependência e inclusão* seria que nunca se deve colocar em questão ideais satânicos e violência explícita pois isso acarretaria um castigo materializado com uma eventual expulsão ou não aceitação do grupo. Por outro lado, um adolescente pode apresentar um juízo moral baseado no facto de não criticar o satanismo pois o mesmo, adolescente, não quer ser expulso ou não quer ter problemas – estágio 2 de Kohlberg. Até ao momento, foi exposta uma moralidade predominantemente heterónoma, contudo, no estágio 2 de desenvolvimento moral e neste contexto em particular, nota-se já alguma moralidade autónoma, na medida em que o adolescente distingue perspectivas e começa a considerar que podem ser modificáveis. Porém, para evitar problemas apresenta um comportamento calculista (Biaggio, 1997; Lourenço, 2002). O estágio 2 de juízo moral pode ser considerado como a semente que se encontra na base da emergência do segundo estágio de desenvolvimento grupal. Nos dois primeiros estádios de Kohlberg, toda a informação proveniente dos motivos e da vivência é processada cognitivamente (Abreu, 2002a; Nuttin, 1978; Paixão, 1996) e o sujeito, conscientemente traça uma topografia do necessário para atingir os seus objectivos: pertencer a um grupo – o sujeito tem de facto receio da autoridade pelo que o seu campo psicológico e os seus traços livres, criados a partir dos seus projectos pessoais (Little, 2006), estão centrados no respeito pela mesma autoridade ou no evitar de problemas com a entidade autoritária. Em termos de nível convencional, neste primeiro estágio grupal, presume-se que domine o estágio 3 de juízo moral, onde a necessidade de aprovação, materializada nas relações supérfluas (P. Lourenço, 2002), leva a juízos morais do tipo de não se dever criticar o conteúdo lírico da música de *Deicide*, visto que tal seria a anarquia e o caos no seio do grupo psicológico ou organizado

(Jesuíno, 2006) – o adolescente, tomando a perspectiva do bom líder, faz o que gostaria que lhe fosse feito (Lourenço, 2002), caso escrevesse um poema para uma música ou caso fosse o líder de uma banda. Para terminar, no estágio 4 de Kohlberg, o juízo moral orienta-se na manutenção da ordem e na imparcialidade do sistema social – a autoridade é reforçada por este juízo moral, na medida em que o adolescente tende a defender o postulado pela entidade mais representativa de determinado grupo (Lourenço, 2002; Valente, 2006).

Nesta primeira fase, a prática de cultos satânicos e a ostentação de agressividade perante o cristianismo e os cristãos tendem a surgir em virtude da manutenção do conteúdo cantado pelo vocalista de *Deicide*. De facto, caso exista uma organização social, o líder perante o sentimento de perda de algum poder no estágio 2 do desenvolvimento grupal, tende a trazer o grupo novamente para o primeiro estágio (P. Lourenço, 2002), onde os seus ideais extremos não sofrem contestação; ou ainda o próprio adolescente, caso se sinta a afastar dos ideais presentes em *Scars of the Crucifix*, pode, regredir para o primeiro estágio de Wheelan, mantendo-se, assim, a libertação de ansiedades e a satisfação de desejos privados através do grupo (Anzien *cit. in* Maisonneuve, 1967).

O segundo estágio de desenvolvimento do grupo caracteriza-se pela *luta*. Assim, neste estágio surgem, fundamentalmente, juízos morais pós-convencionais do estágio 5 de Kohlberg – relatividade das normas. Esta relatividade, que pressupõe o maior bem do maior número de sujeitos, coloca a autoridade do poema supra apresentado em questão, pelo que as forças de ruptura do grupo são enormes. O adolescente percebe perspectivas exteriores ao próprio grupo e pode emitir juízos morais tais como: os cristãos não devem ser agredidos verbal ou fisicamente, pois o direito à vida saudável do ponto de vista social é universal – este juízo moral também se pode considerar característico do sexto estágio kohlbergiano. A este estágio tendem a chegar apenas sujeitos com idades superiores a vinte anos que já resolveram o seu problema de inclusão e de dependência grupais – problemas característicos da fase 1 de Wheelan (Biaggio, 1997; Lourenço, 2002; P. Lourenço, 2002; Valente, 2006).

Ultrapassada a aceitação de diferentes juízos morais no estágio 3 de desenvolvimento do grupo surge, no quarto estágio de Wheelan, fundamentalmente, o nível mais elevado de raciocínio moral – *a moral da razão universal*. Aqui o adolescente é capaz de hierarquizar perspectivas segundo o ponto de vista moral, racional e universal. Assim, os poemas ou os ideais do grupo psicológico ou organizado seriam analisados tendo em conta a sua universalidade e a sua reversibilidade (Lourenço, 2002; Taborda Simões, 2002) – o adolescente raciocinaria para que se se colocasse numa outra posição que não a do satanismo, apresentaria ou não o mesmo juízo moral.

A elaboração apresentada, pese embora o facto de se ter baseado em teorias cuja aplicação tem sido validada empiricamente, não tem um corpo de investigações empíricas que, directamente, corroborem ou infirmem as conclusões aqui dissecadas. Desta forma é necessário o

desenvolvimento de estudos empíricos onde se correlacionem os níveis de juízo moral com os níveis de desenvolvimento grupal – estes estudos empíricos pela sua importância podem ser realizados em contexto desenvolvimental, educacional, organizacional, social, clínico e forense. Além disto, outros campos podem ser desenvolvidos, nomeadamente a teoria da ética do cuidado de Gilligan (*cf.* Leitão, 1999; Lourenço, 2002) relacionada com as fases grupais de Wheelan.

O efeito da educação no desenvolvimento do juízo moral tem sido salientado por vários autores (Assmar, 2000; Biaggio, 1997; Frankl, 2003; Kohlberg, *cit. in* Leitão, 1999; Lima, 2006; Lind, 2002; Lourenço, 2002; Valente, 2006; Wimalasiri, 2001). Pelo apresentado, não se nega o efeito da educação, somente se chama a atenção para alguns condicionantes passíveis de alterar o nível de juízo moral dos adolescentes, numa lógica *bio-psico-sócio-axiológica* (Abreu, 2002, 43) do desenvolvimento do ser humano. Nas palavras de Abreu (2002), *a adolescência constitui a fase de desenvolvimento em que as mudanças se revestem de grande amplitude (...), desde as mudanças bio – fisiológicas às mudanças decorrentes do desenvolvimento da inteligência, da reivindicação de autonomia relativamente à família à busca de sentido para a vida no plano da construção de projectos de futuro e de adesão pessoal a valores e a ideais* (p. 48).

Torna-se imperioso referir, ainda, que o presente artigo padece de algumas interpretações subjectivas, inerentes a uma lógica indutiva, mas que se apresentaram como as mais adequadas.

Para concluir, fica o agradecimento ao Professor Doutor Pedro Urbano.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, M. (2002). A complexidade bio-psico-sócio-axiológica da personalidade humana: contributos para uma teoria integradora. *Psychologica*, 30, 41-55.

Abreu, M.V. (2002a). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alferes, V.R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology: Vol.1. Theory and method* (2º ed.), (1 – 46). Nova Iorque: Random House.

Assmar, M. L. (2000). A psicologia social e o estudo da justiça em diferentes níveis de análise. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13, 497 – 506.

Benton, G., Hoffman, B., Hoffman, E., & Asheim, S. (2004). Scars of the crucifix. In *Scars of the crucifix* [CD]. New York: Earache Records.

Biaggio, M. B. (1997). Kohlberg and the “just community”: developing ethical sense and citizenship in the schools. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10, 47 – 69.

Belitz, J., & Schacht, A. (1992). Satanism as a response to abuse: the dynamics and treatment of satanic involvement in male youths. *ProQuest Psychology Journals*, 27, 855 – 872.

Canavarro, J. M. (1997). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Canavarro, J. M. (2005). *A organização: teorias e paradigmas*. Coimbra: Quarteto.

Clark, C. M. (1992). Deviant adolescent subcultures: assessment strategies and clinical intervention. *ProQuest Psychology Journals*, 27, 283 – 293.

Clark, C. M. (1994). Clinical assessment of adolescent involved in satanism. *ProQuest Psychology Journals*, 29, 461 – 468.

Darwin, C. (1859). *A origem das espécies*. Mem Martins: Publicações Europa – América.

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 27 – 35.

Dukerich, J. M., Nichols, L. M., Elm, D. R., & Vollrath, D. A. (1990). Moral reasoning in groups: leaders make a difference. *Human Relations*, 43, 473 – 493.

Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Feldman, R.S. (2001). *Compreender a psicologia*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

Forsyth, A., Barnard, M., & McKeganey, N. (1997). Musical preference as an indicator of adolescent drug use. *Addiction*, 92, 1313 – 1325.

Frankl, G. (2003). *Os fundamentos da moralidade – uma investigação da origem e finalidade dos conceitos morais*. Lisboa: Bizâncio.

Freitas, B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um Kantismo evolutivo?. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15, 303 – 308.

Garcia – Marques, L. (2006). O inferno são os outros: o estudo da influência social. In J. Vala & M. B. Monteiro, (Eds.), *Psicologia Social* (7ª ed.), (227 – 292). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jesuíno, J. C. (2006). Estruturas e processos de grupo. In J. Vala & M. B. Monteiro, (Eds.), *Psicologia Social* (7ª ed.), (293 – 332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Johnson – Laird, P. N. (1988). A taxonomy of thinking. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought* (429 – 457). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson – Laird, P. N., & Byrne, R. M. (1991). *Deduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Le Bon, G. (1895). *Psicologia das massas*. Lisboa: Ésquilo Edições e Multimédia.

LaVey, A.S. (1969). *The Satanic Bible*. New York: Avon Books.

Lacourse, E., Claes, M., & Villeneuve, M. (2001) Heavy metal music and adolescent suicidal risk. *ProQuest Psychology Journals*, 30, 321 – 332.

Leitão, A. L. (1999). Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão de emoções morais em crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12, 1 – 23.

Lester, D., & Whipple, M. (1996). Music preference, depression, suicidal preoccupation, and personality: Comment on stack and gundlach's papers. *ProQuest Psychology Journals*, 26, 68 – 70.

Lima, L. P. (2006). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro, (Eds.), *Psicologia Social* (7ª ed.), (187 – 225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lind, G. (2000). O significado e medida da competência moral revisitada um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13, 399 – 416.

Little, B. (2006, Março) *Personality psychology*. Comunicação apresentada na conferência sobre psicologia da personalidade, Coimbra, Portugal.

Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lourenço, O. (2005). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Lourenço, P. (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: desempenho e níveis de desenvolvimento*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Machado, M. T. (1999). *Raciocínio operatório formal: análise do seu estatuto no desenvolvimento*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Maisonneuve, J. (1967). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Editora Livros do Brasil.

Monteiro, M., & Santos, M. R. (2002). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Morgado, L. (1987). *Aprendizagem operatória da conservação das quantidades numéricas*. Lisboa: INIC.

Moynihan, M., & Soderlind, D. (1998). *Lords of chaos: the bloody rise of the satanic metal underground*. Los Angeles: Feral House.

Nuttin, J. (1978). Problemas de psicologia da motivação humana. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XII, 51 – 77.

Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação*

de projectos pessoais. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. *Psychologica*, extra séries, 273 – 286.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Gonthier.

Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Plopper, B., & Ness, M. (1993). Death as portrayed to adolescents through top 40 rock and roll music. *ProQuest Psychology Journals*, 28, 793 – 807.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Scheel, K., & Westfeld, J. (1999). Heavy metal music and adolescent suicidality: An empirical investigation. *Adolescence*. 34, 253 – 273.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). Erik Erikson. In *Teorias da personalidade* (E. Kanner, Trad., pp. 203 – 232). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Steck, G. M., Anderson, S. A., & Boylin, W. M. (1992) Satanism along adolescents: empirical and clinical considerations. *ProQuest Psychology Journals*, 27, 901 – 914.

Strouse, J. S., Buerkel-Rothfuss, N., & Long, E. C. (1995) Genders and family as generators of the relationship between music videos exposure and adolescent sexual pensiveness. *ProQuest Psychology Journals*, 30, 505 – 521.

Taborda Simões, M.C. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança?. *Psychologica*, 30, 407 – 429.

Taborda Simões, M.C., & Lima, L.N. (2001). Adolescência: concepções parentais e promoção da autonomia. *Psychologica*, 27, 245 – 274.

Taborda Simões, M.C., & Lima, L.N. (2004). Adolescência: concepções dos professores. *Psychologica*, extra-série, 399 – 416.

Took, K. J., & Weiss, D. S. (1994). The relationship between heavy metal and rap music and adolescent turmoil: real or artefact. *ProQuest Psychology Journals*, 29, 613 – 621.

Valente, M. O. (2006). *A educação para os valores*. [Trabalho não publicado] Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Wimalasiri, J. S. (2001). Moral reasoning capacity of management students and practitioners: an empirical study in Australia. *Journal of Managerial Psychology*, 16, 614 – 634.