

ALINE CRISTIANE LEMOS FERREIRA

**DESENVOLVIMENTO MORAL E USO DE REDES SOCIAIS DE  
RELACIONAMENTO NA INTERNET: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?**

Belo Horizonte - MG

2007

ALINE CRISTIANE LEMOS FERREIRA

**DESENVOLVIMENTO MORAL E USO DE REDES SOCIAIS DE  
RELACIONAMENTO NA INTERNET: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Coimbra Martins.  
Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

2007

Toda minha gratidão à minha  
mãe, que fez tudo possível.

## AGRADECIMENTOS

Nenhuma vitória se faz sozinha. Meus mais sinceros agradecimentos ao prof. Lincoln, por ter acreditado em mim e me dado essa oportunidade, por ter respeitado meu tempo e me atendido sempre que necessário.

Agradeço ao Emerson, que viveu cada etapa desse projeto junto comigo, me apoiando, incondicionalmente. Obrigada por cada palavra de incentivo e cada momento de compreensão.

À minha mãe, por ter sonhado junto comigo e me proporcionado a oportunidade de realizar este projeto. Obrigada, mamãe, pelo incentivo e pelo apoio financeiro.

Apresento meus agradecimentos à direção e funcionários do Instituto de Educação de Minas Gerais, em especial à Ana Paula, que abriu as portas para que o trabalho pudesse ser realizado e aos alunos que gentilmente participaram da pesquisa. Sem a disponibilidade e abertura desta escola o trabalho seria ainda mais árduo.

Sou grata à Stela e Regina, que foram mais que compreensivas e possibilitaram um percurso profissional paralelo aos estudos.

Agradeço, ainda, aos meus amigos que me apoiaram e compreenderam minha ausência, em especial a Shyrleen, por todo apoio e amizade.

Agradeço e peço desculpas a meus alunos, que vivenciaram muita correria junto comigo.

A todos, que de alguma maneira contribuíram para a realização este trabalho.

“Sem ambição nada se começa. Sem esforço nada se completa”.

Ralph W. Emerson

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva sócio-histórico cultural, a influência das redes sociais de relacionamento na internet no desenvolvimento moral de adolescentes. Foram estudados 157 alunos do ensino médio de uma instituição pública de Belo Horizonte, com idades entre 14 e 19 anos. A partir de um questionário foi realizado inicialmente um levantamento do perfil do adolescente usuário das redes sociais na internet. Em seguida, utilizando-se o DIT e o G-36, avaliou-se o desenvolvimento moral e a inteligência dos sujeitos da amostra buscando identificar as correlações encontradas na literatura. Posteriormente, utilizando-se dilemas morais elaborados especificamente para o estudo, buscou-se, através da análise de conteúdo, identificar o posicionamento moral dos sujeitos em situações de interação virtual. Os resultados encontrados apontam para a necessidade de se considerar os contextos de interação social como elementos importantes para o desenvolvimento moral dos adolescentes, se contrapondo à percepção prevalente na corrente predominante na literatura sobre o tema, a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista.

Palavras-chaves: Desenvolvimento Moral – Adolescentes – Internet – Redes Sociais

## **ABSTRACT**

This study aimed to examine, from the perspective socio-cultural history, the influence of social networks of relationships on the Internet in moral development of adolescents. We studied 157 high school students of a public institution of Belo Horizonte, aged 14 and 19 years. From a questionnaire was initially a survey of the user profile of adolescent social networks on the Internet. Then, using the DIT and G-36, focuses on the moral development and intelligence of the sample trying to identify the correlations found in literature. Subsequently, using moral dilemmas designed specifically for the study, it was, through content analysis, identifying the moral position of the subjects in a situation of virtual interaction. The results point to the need to consider the contexts of social interaction as important for the moral development of adolescents, is contrasting the prevalent perception in the prevailing literature on the subject, the cognitive-developmental perspective.

Key- words: Moral Development - Teens - Internet - Social Networks

## **LISTA DE TABELAS**

1 – Perfil do usuário das redes sociais de relacionamento da internet.....	52
2 - Nível de desenvolvimento moral medido através do DIT.....	54
3 - Nível intelectual medido através do G36.....	55



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A PSICOLOGIA DA MORALIDADE.....</b>	<b>14</b>
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	14
2.2 ADOLESCÊNCIA.....	16
2.2 DESENVOLVIMENTO MORAL.....	17
2.3 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A PSICOLOGIA DA MORALIDADE.....	18
<b>3 SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>27</b>
3.1 SUBJETIVIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS.....	30
<b>4 INTERNET.....</b>	<b>34</b>
4.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INTERNET E MEIOS DE COMUNICAÇÃO.....	35
4.2 INTERNET E RELACIONAMENTO SOCIAL.....	37
4.3 REDES SOCIAIS DE RELACIONAMENTO.....	42
<b>5 OBJETIVOS.....</b>	<b>44</b>
5.1 OBJETIVO GERAL.....	44
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>45</b>
6.1 AMOSTRA.....	45
6.2 INSTRUMENTOS.....	45
6.3 PROCEDIMENTOS .....	47
6.4 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	48
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>51</b>

7.1 INDICADORES ESTRUTURAIS DA AMOSTRA.....	51
7.2 MORALIDADE E SUBJETIVIDADE.....	57
7.3 MORALIDADE EM CONTEXTOS VIRTUAIS.....	63
7.4 EXEMPLOS DE RESPOSTAS RELACIONADAS AOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG.....	70
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>.....</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os séculos XX e XXI estão marcados por profundas transformações nos planos das relações sociais. Progressivamente, uma noção de comunidade marcada fortemente pela proximidade espacial e temporal tem sido substituída por uma noção globalizada de mundo, em que a interação social se liberta do contexto “real” e ganha espaço a interação via telefone e internet, substituindo a carta, por uma exigência de imediaticidade. Vivemos um momento em que a economia é global, a educação é a distância, o namoro é virtual, a amizade parece sobreviver sem a interação face-a-face, diferentes culturas se intercomunicam numa intensidade nunca vista antes.

Nesse contexto emergente, marcado pela multiplicidade de alternativas, os governos, a comunidade acadêmica e a população em geral encontram dificuldades para enfrentar uma série de problemas que têm surgido. Nessas circunstâncias, o tema da moralidade e da justiça se converte em um assunto pertinente à reflexão teórica e à pesquisa empírica, dado suas implicações em problemas como exclusão social e pobreza, violência, criminalidade, drogadicção, entre tantos. Além disso, surgem delicadas questões levantadas pelo progresso científico e tecnológico, como a clonagem, eutanásia e a lei em contextos não físicos, como a internet.

As manifestações contemporâneas de violência alarmam os estudiosos e o cidadão comum por estarem, por vezes, dissociadas da necessidade e da falta de opção, e cada vez mais se percebe o comportamento anti-social perpassando todas as camadas sociais. Este fato já foi prenunciado pelo diretor de cinema americano, Stanley Kubrick, em *Laranja Mecânica* (Warner Bros. / Hawk Films Ltd. / Polaris Production, 1971) e encontra eco numa série de produções artísticas atuais, como em *Cama de Gato*, de Alexandre Stockler (2002), produção do cinema nacional. Aclamado pela crítica e pelo público adolescente, *Cama de Gato* descreve a incessante busca pelo prazer que não considera quaisquer limites éticos ou morais. Essa obra representa um avanço em relação

à de 1971, por apontar a questão situada também na classe média-alta e alta da sociedade, inspirada em histórias reais como a morte do índio pataxó incendiado por adolescentes em Brasília e de Suzane Von Richthofen, que assassina cruelmente os pais em São Paulo.

Este trabalho visa contribuir para a compreensão dos processos pelos quais o indivíduo constrói as noções de certo e errado e as orientações para sua conduta, buscando uma colaboração às dificuldades que a nossa sociedade encontra atualmente.

A sociedade contemporânea está marcada por uma série de tecnologias que mediam as relações sociais, trazendo como um dos elementos-chave a internet, enquanto ferramenta da comunicação, nova possibilidade lógica de raciocínio e que permite a imediaticidade, a extensão das fronteiras físicas, e mesmo, uma economia globalizada. Esta nova realidade vem exigir do ser humano novas acomodações (no sentido piagetiano) e é, ainda, desconhecida a repercussão plena dessa mudança tecnológica. A internet é marcada, por exemplo, pela possibilidade do anonimato e por uma certa indefinição no que se refere às regras de funcionamento, o que pode estar, de alguma forma, alterando as noções de certo e errado, ou seja, modificando o curso do desenvolvimento moral dos sujeitos.

A moralidade se desenvolve por todo o ciclo da vida, mas tem na adolescência um período crítico para a construção da identidade, o que inclui a identidade moral. Assim, este trabalho pretende compreender o desenvolvimento moral de adolescentes de classe-média que têm acesso à internet e que servem como parâmetro e exemplo para outras classes na sociedade brasileira (COSTA, 1988). Buscaremos entender tanto questões mais demográficas, como a extensão e modalidades de uso da internet, quanto o *sentido* da internet para os adolescentes, em especial na modalidade de redes sociais, bem como os novos problemas éticos colocados pela rede, que, é claro, não poderiam ser compreendidos ou resolvidos a não ser na própria cultura que os produziu.

Visando encontrar uma explicação adequada dos processos que orientam e definem a adoção de valores individuais nas variadas esferas da atividade humana elege-se a Teoria Sócio-Histórico Cultural, que pretende abordar o tema do desenvolvimento moral dentro de um

enfoque amplo, onde sejam considerados conjuntamente aspectos sócio-culturais, cognitivos e afetivos e onde um desses aspectos não seja levado em conta em detrimento dos demais.

A Psicologia trata a questão moral a partir de recortes. No entanto, a questão da moralidade exigiria um tratamento interdisciplinar, não suportando um estudo compartimentado e isolado, seja pela Psicologia, Filosofia ou Sociologia. O estudo da moralidade pressupõe um trabalho capaz de integrar várias óticas (FREITAG, 1992). Assim, esta investigação pretende oferecer uma pequena contribuição a um universo amplo, para que se possa, ao contemplar o fenômeno como um todo, considerar mais algumas das influências relevantes ou descartá-las e voltar a atenção do pesquisador para outras questões.

O texto a seguir apresenta uma revisão acerca da Psicologia da Moralidade. Para tanto faz-se necessário compreender a visão da Psicologia sócio-histórica sobre o desenvolvimento humano. Ainda no primeiro capítulo, apresenta-se uma pequena definição da adolescência. Os dois tópicos anteriores têm o objetivo de auxiliar o leitor na compreensão de como as redes sociais de relacionamento da internet poderiam modificar o curso do desenvolvimento humano, mais especificamente do desenvolvimento moral dos adolescentes.

O terceiro capítulo versa sobre a subjetividade, centrando-se na visão da Psicologia sócio-histórica sobre o fenômeno, bem como sobre o impacto das novas tecnologias, em especial a internet, sobre a subjetividade humana.

A seguir, discute-se a internet, considerando sua perspectiva histórica, pesquisas sobre a influência da internet sobre o relacionamento social dos usuários e as redes sociais de relacionamento.

Os objetivos do trabalho são apresentados no capítulo 5.

A metodologia é o alvo do próximo capítulo, que apresenta a amostra, os instrumentos, procedimentos e o plano de análise dos dados.

Ao final, o leitor terá acesso aos resultados, que revelam as características da amostra, as mudanças em curso na subjetividade dos adolescentes, a partir do seu contato com a Rede, juízos

morais em situações virtuais hipotéticas e exemplos de respostas relacionadas aos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Como conclusão, aponta-se algumas modificações em aspectos subjetivos que podem ser indicativo de posicionamentos sociomorais, direta ou indiretamente.

## 2 A PSICOLOGIA DA MORALIDADE

Qualquer estudo sobre a moralidade deve começar pela definição do que é moral ou imoral, do que é justo ou injusto. A psicologia da moralidade implica toda perspectiva em psicologia que busca entender as determinações subjetivas que levam alguém a se posicionar diante de situações morais. Não podemos aqui falar de uma visão unificada da moralidade. A definição, metodologia e leitura do fenômeno moral humano dependem estritamente da perspectiva teórica adotada, como veremos adiante.

A psicologia do desenvolvimento moral se preocupa com a constituição dos aspectos morais ao longo do ciclo de vida, buscando compreender como ocorre o desenvolvimento de valores morais ao longo do desenvolvimento. É esse o ponto de vista adotado nesse trabalho, o que exige uma definição clara do desenvolvimento humano.

### 2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO

Há vários conceitos de desenvolvimento e cada um deles reflete uma concepção do objeto de estudo. De maneira geral, considera-se desenvolvimento os processos de mudança ocorridos num dado período de tempo (BIAGGIO, 1988; RAPPAPORT, 1981; PAPPALIA, 2000).

Valsiner (1989) é um dos autores da corrente sócio-histórico cultural e defende que o desenvolvimento poderia ser definido como o processo pelo qual emergem novas formas de organização a partir de outras que lhe antecederam no tempo (BRENT (1984)<sup>i</sup> *apud* VALSINER, 1989). Essas novas formas de organização são qualitativamente diferentes das anteriores, bem como das que estão por vir. Nesse ponto de vista, o desenvolvimento é um sistema aberto, com curso imprevisível, com possibilidades múltiplas de trajetórias, marcado por relações de

probabilidade, nunca de certeza. Está embutido nessa noção que o desenvolvimento se dá em interação, sendo considerados aspectos genéticos e ambientais/culturais - linhas natural e social do desenvolvimento (COLL, PALÁCIOS & MARCHESI, 1995; VALSINER, 1989).

Assim, Valsiner (1989) toma o desenvolvimento como o processo de transformação que nasce a partir da interação do organismo com seu meio. Uma nova configuração surge a cada embate e leva, inevitavelmente, a mudanças nas relações do organismo com o ambiente. É a combinação dessas condições, em cada momento do tempo, que suporta a transformação desenvolvimental ou a bloqueia. O autor afirma que a irreversibilidade do tempo é a característica definidora do processo de desenvolvimento. Assim, cada momento é único e nunca se repete, e o estudo daquele fenômeno só faz sentido naquele momento.

Esse autor acredita, ainda, que o desenvolvimento guarda uma característica multilinear e não unilinear. Um ponto de vista unilinear assume a presença de somente uma trajetória universal válida para todos os organismos de uma dada espécie e tenta reduzir o desenvolvimento a um desdobramento predeterminado de programações genéticas, sem reconhecimento da importância da experiência de vida dos organismos. Ao contrário, Valsiner (1989) afirma que é graças às experiências de vida que a multilinearidade pode ser explicada. O ponto de vista multilinear de desenvolvimento permite que os mesmos resultados sejam encontrados via diferentes rotas, considerando este processo ocorrendo sob circunstâncias específicas. Portanto, há potencial para uma multiplicidade de resultados, bem como meios para atingi-los, assim como abertura para a repetição de comportamentos antigos ou a possibilidade emergente de comportamentos completamente novos.

Dessa forma, Valsiner vê o desenvolvimento como um processo inerentemente social, onde os processos psicológicos propriamente humanos (cognitivos e afetivos), entre eles a moralidade, desenvolvem-se em conjunto com o desenvolvimento da interação social das crianças, ou seja, a interação social é uma condição necessária para o desenvolvimento da personalidade do ser humano (VALSINER, 1989).

## 2.2 ADOLESCÊNCIA



A adolescência é uma etapa específica do desenvolvimento que se estende aproximadamente dos 12-13 até os 20 anos. Trata-se de um período psicossociológico que se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta (PALÁCIUS e OLIVA, 2004).

Oliva (2004a) afirma que a tarefa norteadora da adolescência é responder à pergunta “*Quem sou eu?*”. Para tanto, os adolescentes têm que enfrentar algumas tarefas como reconstruir a auto-imagem, assumir compromissos ideológicos e religiosos, escolher uma profissão, definir uma orientação sexual, eleger um estilo de vida e de relações e assumir valores morais.

Segundo Oliva (2004a), os anos da infância são muito importantes para a formação do sujeito, mas é a adolescência o período definitivo para a consolidação da personalidade que, apesar de relativamente estável, está sujeita a mudanças durante a idade adulta, considerando que os processos de desenvolvimento se estendem por todo o ciclo vital.

Erikson (1972) afirma que a principal tarefa da adolescência é a formação da identidade pessoal. A identidade poderia ser entendida como “uma estrutura ou organização interna construída pelo sujeito e que agrupa todas as características que definem sua forma de ser” (OLIVA, 2005, pág. 340). É uma característica pessoal que é vivenciada em contextos sociais específicos, em que o sujeito estabelece relações e experimenta papéis.

Segundo Erikson (1972), em decorrência de todas as mudanças que ocorrem na juventude, o adolescente deve enfrentar uma crise de identidade, marcada por sentimentos de despersonalização e estranhamento consigo mesmo. Esses momentos de confusão e incerteza darão lugar a uma identidade pessoal, se a crise for adequadamente resolvida. Em caso contrário, persistirão ao longo da vida adulta, no que Erikson chamou de “confusão de identidade”.

A busca do adolescente pela definição da identidade pessoal é marcada pela exploração de diferentes opções e papéis sociais (OLIVA, 2004b). As redes sociais de relacionamento da internet oferecem oportunidade frutífera para a exploração de diferentes papéis e experimentação de diversas opções. Não se sabe ainda quais serão os efeitos dessa forma de mediação na

formação da identidade pessoal dos sujeitos. As redes sociais de relacionamento da internet podem se configurar como elemento catalisador dos processos de desenvolvimento, considerando que pode otimizar a exploração de papéis e identidades ou como influência desorganizadora do sistema, ocasionando a persistência da crise de identidade.

Considerando que a construção dos valores morais é uma das tarefas que devem ser resolvidas na adolescência (PALÁCIUS e OLIVA, 2004) para a configuração da personalidade do sujeito (a moralidade é entendida como um dos aspectos da personalidade) concebe-se a adolescência como o momento crucial para o estudo das vivências morais.

Na adolescência, bem como nos outros estágios do ciclo vital, entra em ação um complexo sistema integrado por vários níveis ou componentes vinculados entre si de forma que qualquer mudança em um nível pode provocar alterações nos demais (PALÁCIUS e OLIVA, 2004). Portanto, esta investigação pretende compreender qual é a relação entre as redes sociais de relacionamento da internet e a moralidade, um dos aspectos da identidade pessoal e personalidade, sem, contudo, pretender estabelecer relações simplificadas do fenômeno do desenvolvimento, que se mostra complexo e irreduzível às suas partes.

### 2.3 DESENVOLVIMENTO MORAL

Segundo Lourenço (1998), o tema do desenvolvimento moral tornou-se um dos tópicos mais populares e interessantes da psicologia do desenvolvimento e das ciências da educação.

Não constitui tarefa fácil definir desenvolvimento moral. Esta definição depende estritamente da perspectiva teórica adotada. O tema é amplo e há diversas nuances possíveis. De modo geral, a moralidade está relacionada ao respeito por certas normas e princípios. Alguns autores estudam o desenvolvimento da moralidade considerando o respeito que o indivíduo vai adquirindo pelas regras (PIAGET, 1932; KOHLBERG, 1984), Outros autores

(SKINNER,1969,1971; BANDURA, 1963) tomam como evidência e objeto de estudo o comportamento moral, ou seja, comportamentos manifestos em situações que envolvem decisões morais (BIAGGIO, 1988). Eisenberg e Fabes (1998) e Hoffman (1982, 1991), por exemplo, estudam a moralidade sob o ponto de vista do desenvolvimento moral pró-social. Muitos autores voltam-se para o estudo da moralidade através do prisma da transgressão às normas. Staub (1984, 1991) e Wilson (1975, 1978) interessam-se tanto pela transgressão quanto pelo altruísmo.

A partir da perspectiva sócio-histórico cultural, o desenvolvimento moral pode ser compreendido a partir da análise da dinâmica que orienta os processos de elaboração do sujeito quanto ao conteúdo dos valores adotados em situação de interação social (MARTINS; BRANCO, 2001).

## 2.4 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A PSICOLOGIA DA MORALIDADE

Conforme assinalado anteriormente, os estudos sobre moralidade atraem a atenção de diversos campos de estudo, bem como de diversas áreas e recortes teóricos dentro da Psicologia.

As contribuições de Freud ao tema da moralidade enfatizam seu componente emocional. Os escritos giram em torno do surgimento da consciência moral, o que pressupõe duas aquisições fundamentais: a renúncia à pulsão e a culpabilidade, considerando-se a formação do superego. A renúncia à pulsão ocorre na passagem de um funcionamento psíquico pautado pelo princípio do prazer àquele pautado também pelo princípio da realidade, a partir do qual pode-se pensar na possibilidade de formulação de princípios éticos. A culpabilidade e sua repercussão subjetiva, o “sentimento de culpa”, complementam a questão moral em Freud. A estruturação do superego, enquanto instância da lei, ocorre a partir do Complexo de Édipo, onde ocorre também a estruturação da personalidade. Traços de personalidade e exigências do superego aparecem na forma da consciência moral. Em suma, é a partir da renúncia do sujeito aos desejos infantis, da

internalização das normas sociais através da constituição do superego e da estruturação da personalidade que se constitui a consciência moral do sujeito freudiano. Para uma revisão veja Ferraz (1993).

Na perspectiva comportamental, a questão da moralidade é vista como resultado de contingências de reforço, de acordo com os princípios do condicionamento operante, propostos por Skinner (1969,1971), sendo que não há nesse ponto de vista uma consciência moral subjacente aos comportamentos morais, estuda-se comportamentos manifestos.

Os indivíduos formulam juízos de valor ou atribuem valor às coisas com base nas conseqüências do comportamento e pelo sentimento associado a essas conseqüências. Ou seja, ações valoradas como boas são aquelas que fortalecem o comportamento (reforços) e trazem associados sentimentos positivos; e ações más são aquelas acompanhadas por efeitos enfraquecedores (ausência de reforço ou punição) e têm como resquício sentimentos negativos. O seguir regras e instruções, manifestação da moralidade, nada mais é do que fruto da história de reforçamento do sujeito. Se em sua cultura tal comportamento é reforçado (associa-se de alguma forma aos reforços primários) o sujeito mantém tal conduta e surgem sentimentos positivos agregados (SKINNER, 1969,1971).

Skinner tenta explicar a aparente incoerência existente entre algumas práticas culturais que produzem conseqüências desfavoráveis e que, apesar disso, continuam a se reproduzir, como violência, superpopulação, obesidade, alcoolismo, tabagismo, dependência de drogas, entre outras. Para tanto, esclarece que na história filogenética da espécie humana as conseqüências imediatas do comportamento tiveram maior valor para a sobrevivência e por isso tornaram-se mais efetivas do que as conseqüências retardadas. Essas práticas culturais persistem ou porque surgiram como práticas legítimas de comportamento (obesidade, violência, superpopulação) ou são fruto de conseqüências reforçadoras imediatas que não têm qualquer valor de sobrevivência na história evolutiva da espécie, como a dependência química (ABIB, 2001).

Os estudos da aprendizagem social, desenvolvidos por Bandura e Walters (1959) e Bandura (1963) tendem a acentuar o componente comportamental da moralidade. No entanto,

atribuem à cognição uma posição fundamental neste processo. Segundo esta perspectiva, os padrões de conduta moral são desenvolvidos pela criança através de procedimentos imitativos e de identificação tomados do mundo adulto que a rodeia, ancorados pela necessidade de aprovação e por medo de sanções pelos pais, passando depois a um processo de auto-regulação. Assim, a moralidade é uma questão de seguir normas e regras consideradas corretas pelos membros de uma dada sociedade (BANDURA, 1991).

Concentrando a maior parte das investigações no campo do desenvolvimento moral, encontramos a corrente cognitivo-desenvolvimentista, que tem como principais representantes Jean Piaget (1895-1980) e Lawrence Kohlberg (1927-1987). Esses autores resgatam a noção do indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus julgamentos e atos. Piaget, em sua obra "*O julgamento moral da criança*", de 1932, lança as bases para os estudos nesta perspectiva, que foram retomados e desenvolvidos por Kohlberg. Para esses autores há uma relação de dependência entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva, sendo o desenvolvimento moral expressão da organização estrutural da cognição. O desenvolvimento moral é visto como expressão da passagem de estágios mais autocentrados a outros em que a referência é a prevalência de leis mais gerais de organização da conduta. Nessa concepção, os aspectos morais do desenvolvimento são vistos dentro de uma perspectiva teleológica, onde o desenvolvimento está associado à idéia de progresso. A lógica que ordena o raciocínio, bem como a seqüência dos estágios é universal, independente do contexto cultural no qual o sujeito se desenvolve.

Partindo de Kant, Piaget (1932) considera a razão como principal elemento na constituição da moralidade, mas comprova experimentalmente que Kant está equivocado ao considerar a consciência moral um aspecto inato, revelando os estágios de constituição da consciência moral. Os estudos piagetianos apontam um desenvolvimento moral caracterizado por etapas, com seqüência invariável, revelando um nível de consciência moral hierarquicamente superior. Trata-se dos estágios da pré-moralidade ou anomia (onde não há consciência moral e, portanto, respeito às regras; não existe aqui a noção de justiça), da moralidade heterônoma (em que a consciência

moral coincide com a obediência à norma e às ordens impostas de fora), e da moralidade autônoma (um estágio da moralidade em que a consciência moral torna-se independente das normas prescritas, reconhecendo sua necessidade, mas também a importância de uma interpretação e aplicação flexíveis, em nome de um princípio de justiça igualitária relativa).

Piaget adota como propósito o estudo da gênese e desenvolvimento do juízo moral e não a ação moral, considerando que a cisão entre ação e juízo moral não aconteça frequentemente. Vários autores pós-piagetianos consideram que a razão (juízo moral) seja um elemento necessário, mas não suficiente para assegurar a ação moral (FREITAG, 1992). Sobre isso Piaget afirma que seu propósito sempre foi estudar o julgamento moral e não as condutas e os sentimentos morais das crianças (PIAGET, 1932). Assim, pretende-se acesso ao julgamento da criança, ao seu estado de consciência, mas não necessariamente à sua intenção de agir de acordo com seu próprio julgamento.

A extensa revisão bibliográfica realizada por Blasi (1980) suporta a hipótese da correlação estatística entre raciocínio moral e ação moral. Há fortes indícios de que o juízo moral difere entre delinquentes e não delinquentes e que há mais resistência à “pressão para a conformidade” em indivíduos em estágios de desenvolvimento moral mais evoluídos. Correlações positivas mais modestas foram encontradas entre o julgamento moral e a honestidade e altruísmo. O autor aponta a dificuldade metodológica inerente ao tema da ação moral e destaca que a inclusão de características de personalidade pode ser um elemento interessante para a compreensão da moralidade.

Seguindo o raciocínio piagetiano, Kohlberg manteve a tese do paralelismo entre lógica e moral, a organização do desenvolvimento moral em estágios e a universalidade dos valores morais, mas reformulou alguns aspectos da metodologia e teoria piagetiana, consolidando a pesquisa intercultural no campo da moralidade. Além disso, elaborou e implementou programas de educação moral em vários ambientes educacionais americanos.

Kohlberg construiu seu trabalho teórico baseado em Piaget, contudo, concentrou sua atividade de pesquisa em adolescentes e adultos e não em crianças. Para Kohlberg, a moralidade

não estava concluída aos 12-13 anos, com imaginava Piaget, mas, possivelmente só era atingida 10 anos depois pelo adulto (FREITAG, 1992).

Kohlberg formula sua teoria em seis estágios de desenvolvimento moral, organizados em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais. Assim, uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, tanto se posicionando contra quanto a favor em uma dada situação dilemática. Importa a justificativa que a pessoa dá para sua decisão (LOURENÇO, 1998).

Em resumo, Kohlberg postula a passagem do nível pré-convencional (marcado pela heteronomia) ao nível convencional (relacionado a internalização de normas e regras sociais) e posteriormente ao nível pós-convencional (da moral autônoma). Assim, em linhas gerais, a postura do sujeito vai de interesses individuais (nível 1) à obediência às regras ou leis sociais (nível 2) aos princípios universais (nível 3). Ou seja, o sujeito que se encontra no primeiro nível age segundo interesses individuais, não havendo ainda uma internalização de princípios morais; o que está no segundo nível age por pura obediência às normas ou regras sociais, o nível convencional é o nível de internalização por excelência; e quem atinge o último nível age segundo princípios universais (“Age apenas segundo uma máxima tal que possa querer que ela se torne lei universal” - Imperativo Categórico do Kant). No nível pós-convencional, encontramos pela primeira vez o questionamento das leis estabelecidas e o reconhecimento de que elas podem ser injustas, devendo ser alteradas. Vai-se além da internalização de tais leis (LOURENÇO, 1998; FREITAG, 1992).

A partir de suas pesquisas Kohlberg postula que para alcançar uma moralidade pós-convencional além do julgamento moral são necessários os princípios de justiça e a capacidade de *role taking*, isto é, a tomada do ponto de vista do outro (FREITAG, 1992).

As pesquisas transculturais de Kohlberg afirmam que alguns adolescentes e adultos permanecem no nível 1 de raciocínio moral. A maioria dos sujeitos estaciona no nível 2, sendo

que, neste nível, o estágio 4 é o mais freqüente entre adultos (BIAGGIO, 1997). Uma pequena parcela da população atinge o nível 3 (PAPALIA E OLDS, 2000).

Outro autor que trouxe contribuições significativas ao campo da moralidade é Turiel, discípulo de Kohlberg. Ele encontrou evidências em suas pesquisas para discordar de Kohlberg quanto a própria definição de moralidade.

Turiel<sup>ii</sup> (*apud* BIAGGIO,1999) pesquisa a moralidade através de listas de transgressões. Interroga as crianças quanto a gravidade da transgressão, alterabilidade (mudança da regra), contingência (definição de uma autoridade) e generalidade (validade em qualquer contexto). Seus resultados indicam que mesmo crianças bem pequenas já são capazes de distinguir meras convenções sociais de princípios morais, ou seja, já apresentam noções do nível pós-convencional kohlberguiano.

Baseado em suas observações, Turiel postula três domínios relacionados à moralidade, que se desenvolvem paralelamente desde a infância: o pessoal, o convencional e o moral. O domínio convencional refere-se às regras sociais arbitrárias, tais como maneiras de comer. O domínio moral refere-se aos preceitos morais propriamente ditos, isto é, tudo que implica o bem ou o mal da outra pessoa. Já o domínio pessoal é aquele em que a escolha não tem implicações sociais nem morais, tais como o corte de cabelo que uma pessoa adota. Turiel chega a tal classificação observando que os atos do domínio moral são julgados como transgressões mais graves do que os do domínio convencional, que os atos morais apresentam inalterabilidade, não são contingentes à autoridade, prática social ou concordância do grupo e que parecem independem de regras ou leis, enquanto atos convencionais dependem diretamente da existência de regras (BIAGGIO, 1999).

Em resumo, para Turiel é imprescindível distinguir entre convenção e moralidade. A moralidade aparece muito cedo em todas as culturas e os domínios evoluem paralelamente, enfatizando o papel da cultura na formação da moral/convenção (BIAGGIO, 1999, TURIEL, 1983).



Outra importante contribuição ao campo do desenvolvimento moral vem dos estudos de Carol Gilligan, também discípula de Kohlberg. As pesquisas de Gilligan, demonstradas no livro “*Uma voz diferente*” (1982), reúnem os resultados de vários estudos, centrando-se, especialmente, em análises de gênero. A autora encontra evidências para estruturar uma teoria moral em que distingue a existência de duas fontes ou orientações para explicar a moralidade humana: o princípio ou a orientação de *justiça*, em geral priorizada pelos homens, e uma outra orientação centrada no *cuidado* e na *responsabilidade (care)*, identificada nos juízos femininos.

Ao desenvolver seu conceito de ética do cuidado, Gilligan elabora uma nova concepção de ética e efetua críticas a alguns aspectos das teorias de autores consagrados no campo do desenvolvimento moral e da psicologia cognitiva, como Piaget e Kohlberg, assim como Freud. Esses autores, de diferentes maneiras, compartilham a idéia de que as mulheres apresentam uma defasagem no desenvolvimento moral. Segundo Gilligan, incorre-se nesse tipo de interpretação do desenvolvimento moral das mulheres quando se assume implicitamente a experiência dos homens como regra, utilizando-a como lente na observação do comportamento feminino (MONTENEGRO, 2003).

A ética do cuidado, apreendida na forma como as mulheres respondem a dilemas morais, traduz-se em busca de intimidade e sensibilidade às necessidades do outro, diferenciando-se da ética do direito que vinha fundamentando a psicologia do desenvolvimento moral, centrada na busca de realização individual, levando à definição de maturidade como sinônimo de autonomia pessoal. Segundo Gilligan, as mulheres norteiam-se por um princípio moral distinto, que as leva a priorizar o outro em suas ações morais, indo além do princípio de justiça. Suas respostas surgem como indicativas do cuidado e interesse pelo outro (MONTENEGRO, 2003).

Em escritos mais recentes (GILLIGAN; WIGGINS, 1998), com sua teoria mais amadurecida, Gilligan deixa claro que as duas orientações estão presentes nos dois sexos. Homens e mulheres possuem as duas orientações na resolução dos conflitos morais, tanto a

orientação da justiça quanto a orientação do cuidado. Considera que a orientação da justiça ou do cuidado pode ser mais expressiva nos homens ou mulheres, respectivamente, mas que há uma flexibilidade, podendo-se modificar a orientação dependendo do conflito em questão.

As perspectivas tradicionais de estudo do desenvolvimento moral, por não considerar suficientemente a natureza multidimensional do domínio moral e a importância dos fatores contextuais na formação do significado que as pessoas atribuem às suas experiências morais (DAY e TAPPAN, 1996), consideram-no como orientado para um fim que define onde o indivíduo deverá chegar. Essas abordagens, norteadas pela existência de estruturas gerais ou universais, tendem a fazer uma análise no vácuo, em abstrato, e, sobretudo, inconsistente com dados antropológicos que atestam a diversidade do fenômeno (SHWEDER e MUCH, 1987).

A teoria sócio-histórico cultural tem se mostrado muito produtiva nos estudos sobre desenvolvimento humano (BRUNER, 1990<sup>iii</sup>; COLE, 1992<sup>iv</sup>; ROGOFF, 1990<sup>v</sup>; VALSINER, 1989<sup>vi</sup>, 1998<sup>vii</sup>; WERTSCH, 1991<sup>viii</sup>; WERTSCH e HICKMANN, 1987<sup>ix</sup>; WERTSCH e STONE, 1988<sup>x</sup>; *apud* MARTINS e BRANCO, 2001). Nesta perspectiva, a moralidade tem atraído a atenção de alguns pesquisadores (TAPPAN, 1989, 1990, 1992; SHWEDER, 1991; SHWEDER, TURIEL e MUCH, 1981; SHWEDER e MUCH, 1987; GILLIGAN, 1982).

Shweder é um antropólogo, discípulo e divulgador do trabalho de Vygotsky. Afirma que a consciência moral é fruto da inserção na cultura. Ao realizar uma pesquisa com metodologia semelhante a Turiel com crianças americanas e indianas Shweder encontra algumas divergências, em relação a este autor: na Índia muitas transgressões de convenção social são julgadas mais graves que as morais, as regras sociais são inalteráveis e devem ser obedecidas universalmente. Shweder encontra um julgamento moral mais coerente com a nacionalidade, independente da idade (semelhante entre hindus e entre americanos), e, assim, conclui que as diferenças culturais explicam melhor a variância do que os domínios de Turiel ou os estágios de Kohlberg ou Piaget (BIAGGIO, 1999).

Assim, Shweder defende a idéia básica de que o indivíduo em desenvolvimento é apoiado pelas sugestões morais presentes em sua cultura, construindo e reconstruindo suas noções de certo e errado a partir de suas experiências cotidianas (MARTINS e BRANCO, 2001).

A seguir discute-se a questão da subjetividade na perspectiva sócio-histórica e sua relação com o desenvolvimento moral, buscando clarear ao leitor como, nesta perspectiva, a moralidade aparece como uma das dimensões da subjetividade.

### **3 SUBJETIVIDADE**

A Psicologia ou qualquer outra ciência encontra, hoje, muita dificuldade em negar o tema da subjetividade. Seja na educação, saúde, economia ou política encontramos evidências contundentes da importância dos processos subjetivos (vivemos a era do marketing, da somatização e das especulações na economia e política).

Pensar a existência e formação da consciência individual, no entanto, é tarefa árdua e delicada em Psicologia. Se por um lado alguns autores (SKINNER, 1969,1971) desconsideram essa noção para uma explicação completa do fenômeno humano, outros enfatizam neste construto a origem das ações individuais (BANDURA, 1963).

González-Rey (2003) chama a atenção para o percurso que a Psicologia tem feito na consideração dos processos subjetivos. A tentativa de encaixar a Psicologia na orientação positivista das ciências tende a excluir a compreensão subjetiva dos processos psíquicos. A leitura “científica” pode se tornar reducionista, determinista, mecanicista e quantitativa. Estudar a subjetividade implicaria, portanto, uma nova epistemologia e metodologia capazes de captar o caráter sistêmico, dialético e dialógico da realidade humana.

O que possibilita essa reviravolta é a apropriação do pensamento dialético pela Psicologia. A perspectiva sócio-histórico cultural é marcada fortemente por uma leitura marxista da realidade humana. A dialética propõe a superação da perspectiva que polariza a relação entre o indivíduo e a sociedade e da dicotomia interno e externo ao afirmar que a nossa evolução (nosso desenvolvimento ontológico) ocorre pelas reorganizações e contradições do próprio sistema e não por meras influências externas. Essa nova visão tenta compreender de forma dialética processos antes excludentes e isolados, como o afetivo e o cognitivo, o individual e o coletivo, o externo e o interno, permitindo a análise simultânea dos fenômenos na organização psíquica humana. Assim, emerge uma nova visão de homem, em substituição àquela centrada no indivíduo, passando a psique humana a ser representada em termos de individual-social-biológica, todos parte de um novo sistema qualitativo. Essa nova leitura da realidade nos conduz à idéia de subjetividade (GONZÁLEZ-REY, 2003).

Portanto, a abordagem sócio-histórico cultural é um marco teórico consistente que considera o caráter cultural da psique humana. Tenta explicar a psique humana através da inclusão da subjetividade (e intersubjetividade) como elemento essencial na análise dos fenômenos. A subjetividade é entendida como um sistema complexo e plurideterminado, afetado e afetando a sociedade através das complexas redes de relações que insurgem no desenvolvimento social (GONZÁLEZ-REY, 2003).

Tendo como inspiração inicial a obra de Vygotsky, o que se enquadra sob o rótulo de perspectiva sócio-histórico cultural é na verdade um conjunto de teorias que não necessariamente compartilham os mesmos princípios teóricos epistemológicos e metodológicos.

A influência da realidade social na formação do sujeito individual é uma idéia amplamente aceita na corrente sócio-histórica, mas há ainda desacordos e lacunas no que se refere à natureza e magnitude desta influência. Vários autores que tomam este fenômeno (VALSINER, 1989; ROGOFF, 1990; VYGOTSKY, 1985; WALLON, 1975, 1979; BATHHTIN, 1981) tendem a privilegiar ora a dimensão intra-individual ora a interindividual.

Em resumo, é recorrendo aos conceitos de internalização, situação social de desenvolvimento e sentido que Vygotsky coloca a formação social da psique como um processo que vai além de uma simples interiorização, como um processo de produção de sentido. Portanto, subjetividade pode ser entendida como a organização complexa do sistema de sentidos e significações que caracteriza a psique humana individual e os cenários sociais nos quais o sujeito atua (GONZÁLEZ-REY, 2003).

González-Rey (2003) complementa explicando que a subjetividade é um processo dialético que integra a sociedade e a subjetividade num sistema complexo, contraditório e distante do equilíbrio. Na tentativa de especificar este processo explica que a subjetividade não é simplesmente algo que vem de fora e aparece dentro, o que caracterizaria uma nova dualidade. A subjetividade, afirma ele, aparece no nível individual e cultural, sendo a cultura um sistema subjetivo e gerador de subjetividade. Esse autor recorre ao conceito de subjetividade social que permite a compreensão da dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais. Assim, é na história concreta e individual do sujeito que ele vai se (re)constituindo enquanto subjetividade, produzindo sentidos e significados que acompanham a ação do sujeito, ainda que de forma inconsciente.

Na visão de González-Rey (2003), o sujeito possui um pensamento ativo entendido como processo de sentido onde a cognição e a emoção atuam reciprocamente na leitura da realidade. A noção de que o sujeito atua ativamente na constituição de si mesmo e dos espaços sociais, marcante em Vygotsky, continua intensa em González-Rey.

González-Rey (2003) também recorre ao conceito de intersubjetividade. É através dela, pela expressão lingüística, que se tem acesso à subjetividade e que ocorre o confronto com a

cultura, o que garante a processualidade permanente ao longo do ciclo vital do sujeito. Nessa perspectiva, entender o sujeito é reconhecer seu caráter de agente participativo, sempre situado em uma região da prática social e, portanto, reconhecer o caráter social da subjetividade individual.

A categoria sujeito permite a compreensão do indivíduo como uma síntese cognitiva e emocional complexa de sua história relacional, ultrapassado a realidade concreta imediata e gerando alterações na trama social em que atua, supondo novas relações e novos sistemas de ações e valores. Seguindo este raciocínio, González-Rey (2003 p.235) afirma:

O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação.

As perspectivas teóricas dominantes na Psicologia postulam o sujeito como fruto de uma organização intrapsíquica, refletindo pouca ou nenhuma influência das configurações sociais e atuais. O sujeito sócio-histórico é um “momento gerador de sentidos que não se limita por nenhuma condição subjetiva a priori, com exceção das formas patológicas de organização subjetiva” (GONZÁLEZ-REY, 2003 p.238).

Encara-se o sujeito como aquele que elabora e sintetiza, a partir de suas zonas de sentido atuais, as formas rígidas e autoritárias que tentam prescrever sua expressão. Assim, no que tange à moralidade, uma das dimensões da subjetividade, é construída a cada interação social, sendo as configurações cotidianas instâncias de reconstrução e manifestação da realidade moral.

Um sujeito compromete-se continuamente com sua prática social, que é complexa e o transcende, elabora-a e organiza sua expressão, delimitando temporariamente suas práticas sociais. Cada nova condição exige novas leituras e posicionamentos, num movimento auto-regulado que sofre contínuas alterações, gerando novas zonas de sentido “camaleões”, plásticas que interagem, mas que integram um núcleo comum que permite o reconhecimento de si mesmo

enquanto sujeito. Esse núcleo comum também é fruto dessa história de relações e está sujeito a modificações, embora possa ser mais resistente á mudança.

Na visão de González-Rey (2003) cada prática social pode gerar novas zonas de sentido, mais complexas, que coloquem em xeque a identidade social e pessoal, as quais o sujeito pode responder de maneira adaptativa, saudável, construindo novos sentidos ou de maneira oposta, cristalizando-se, criando um momento de gênese patológica. Assim, a saúde física e mental está relacionada à capacidade de produzir sentido ante as exigências mutantes do meio.

### 3.1 SUBJETIVIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS

A tecnologia da informação nos oferece uma ferramenta de pensamento (processamento de informação) e de ação. Com isso, ela não somente amplia nossas possibilidades, mas também exerce uma reação sobre o pensamento e o modo de ação. Alguns autores têm se destacado como referência importante ao se analisar o impacto das novas organizações advindas da contemporaneidade sobre a subjetividade humana.

Jamenson (1993, 1995, 1997) ao analisar as transformações sociais contemporâneas chama a atenção para seus efeitos sobre a subjetividade. Ao analisar os efeitos da contemporaneidade sobre a dimensão subjetiva focaliza os efeitos da superficialidade e fragmentação sobre os processos subjetivos. Neste sentido, afirma a contraposição da era moderna e era pós-moderna em relação à profundidade em vários aspectos, desde a arte até as comunicações e relacionamentos. Além disso, percebe-se também a fragmentação como importante elemento da configuração pós-moderna. Na era pós-moderna não há uma universalidade dos discursos, sendo que um conjunto de verdades relativas substitui a verdade absoluta, restando, ao invés de uma verdade que justifique a universalização dos discursos, discursos fragmentados e heterogêneos em coexistência.

Jamenson recorre à categoria nosológica da esquizofrenia, como concebida por Lacan, colocando-a como metáfora da subjetividade contemporânea. O autor aponta que a era pós-moderna nos traz a sensação de estarmos vivendo em um eterno presente, com uma perda da capacidade de conexão temporal, sendo os sujeitos estruturalmente fragmentados, como na doença, mas não necessariamente numa condição enferma. Segundo Lacan, a esquizofrenia é uma ruptura na cadeia de significantes, com um amontoado de significantes sem sentido. Para Jamenson (1997) “Se (na pós-modernidade) somos incapazes de unificar o passado, o presente e o futuro da sentença, então somos também incapazes de unificar o passado, o presente e o futuro de nossa própria experiência biográfica ou de nossa própria vida psíquica” (p.52-53).

A subjetividade já foi descrita como uma mônada. A mônada é uma substância simples que não pode ser dividida, que carrega a centralidade do processo. Assim, o sujeito era visto como uma mônada, indivisível e comandado por um centro. Tais características não existem na era moderna, como se não persistisse um ego unificador.

Turkle (1997) usa as idéias de Jamenson e faz uma analogia entre a descrição da era pós-moderna deste e as novas tecnologias. Apesar de concordar que o sujeito contemporâneo é descentrado, Turkle usa uma categoria nosológica diferente, o transtorno de personalidade múltipla, afirmando que “na simulação (permitida pela realidade virtual) a identidade pode ser fluida e múltipla, um significante não mais aponta claramente para algo que é significado” (TURKLE, 1997, p.49).

Turkle confere papel determinante às novas tecnologias na construção de novas organizações subjetivas. Realiza uma pesquisa com usuários da internet e cria, a partir dos resultados, um novo modelo de subjetividade. Parte do Transtorno de Personalidade Múltipla, sugerindo a coexistência de selves, saudáveis, flexíveis, situados no intermédio dos extremos de self unitário e transtorno de personalidade múltipla.

Assim como Jamenson, Turkle afirma que o sujeito contemporâneo é descentrado, mas enquanto Jamenson coloca a fragmentação, Turkle assenta-se sobre a multiplicidade. Deste modo, o sujeito jamensoniano é composto de vários fragmentos, que encontram dificuldade em se



integrar, na posição de Turkle o sujeito é constituído de vários selves que agem simultaneamente. “Para Turkle é tão rápido e fácil passar de um self a outro que é como se esses selves estivessem sempre a disposição, como as janelas abertas do Windows” (ROMÃO-DIAS; NICOLACI-DA-COSTA, 2005, p.76).

Romão-dias e Nicolaci-da-Costa (2005) em uma pesquisa realizada com usuários da internet encontraram evidências que vão ao encontro das idéias de Turkle e concluem que a subjetividade contemporânea parece ser realmente caracterizada por selves múltiplos, mas alegam que um dos selves tem que ser predominante para decidir o que deve ser feito a cada momento.

A internet é espaço profícuo de estimulação e de situações de fragmentação da experiência, o que guarda em si possibilidades de modificação do sujeito em níveis de desenvolvimento nunca vistos. A internet, em especial nas redes sociais de relacionamento, guarda como característica uma explosão de possibilidades, de papéis, de personalidades, por vezes incompatíveis ou contraditórias, exigindo do sujeito constantes sínteses.

A visão de Turkle (1997) encontra ressonância em González-Rey (2003 p. 239):

O sujeito deixa de sentir sua identidade pela estabilidade e repetição de sua mesma condição e passa a produzir sua identidade dentro do processo em que se expressa no curso das diferentes ações que enfrenta de forma simultânea, as quais configuram um sistema personalizado de ação social em desenvolvimento responsável pelo sentido subjetivo da identidade.

Esse autor aposta na capacidade de síntese do sujeito, no poder de produzir sentido em campos diferentes e simultâneos, podendo reassumir posições e se redefinir em novos contextos sociais de desenvolvimento. Apesar de não haver ainda uma clareza conceitual quanto à questão da subjetividade na corrente sócio-histórica, alguns autores apontam caminhos muito profícuos nesta direção. Qualquer que seja a visão, a internet desponta como uma influência importante na constituição dos aspectos subjetivos.

A internet é um meio de comunicação que está transformando o cenário social da vida humana, podendo afetar as nossas interações sociais, seja quantitativa ou qualitativamente. Ainda

é cedo para concluir qual a extensão dessa nova influência. Se esta jovem modalidade de comunicação colocar em xeque ou modificar a maneira como nos comunicamos, como interagimos, pode ser que afete também os nossos processos de internalização, produzindo influências na constituição da consciência individual, inesperadas formas de mediação e modulando por esta via novas expressões culturais. Assim, é sob este prisma que analisaremos neste trabalho as influências da internet sobre a moralidade.

#### **4 INTERNET**

A experiência psicológica traz e tenta conciliar dois aspectos aparentemente contraditórios da condição humana: a permanência e a mudança (CERVONE, 2004). A permanência se refere ao fato de que a sua personalidade é relativamente estável ao longo do ciclo vital (MCCRAE e COSTA, 1990; 2000), de maneira que você continua indubitavelmente sendo você mesmo e sendo reconhecido como tal, independentemente das mudanças que podem vir a ocorrer com o passar dos anos. A faculdade, o casamento ou outros eventos significativos do desenvolvimento podem ocorrer sem que, necessariamente, co-ocorra uma profunda modificação na maneira de ser e de se relacionar com o mundo. Por outro lado, a mudança se liga aos elementos inconstantes e inconsistentes do psiquismo como: humor, crenças, construtos pessoais, identidade social, auto-

imagem, autoconceito e necessidades. De maneira que o ser humano é capaz de experienciar todo o colorido afetivo existente e se adaptar às mais diversas situações e aos mais austeros ambientes.

Tanto os aspectos psicológicos relacionados à mudança como à permanência são fundamentalmente determinados por variáveis de natureza ambiental (MILLER, 1993) e genética (PLOMIN, DEFRIES & MCCLEARN, 1980), constituindo aquilo que Vygotsky (1985) denomina de linha social e natural do desenvolvimento. Autoconceito, identidade, crenças e valores morais são, como características especificamente humanas, domínios da linha social do desenvolvimento e que, por definição, estariam muito sujeitos às influências ambientais. Assim sendo, alterações significativas na forma de produção (capitalismo, socialismo, etc), comunicação de massa (televisão, telégrafo, internet, etc) ou outro aspecto cultural significativo potencialmente implicariam em transformações nestes mesmos domínios em termos tanto qualitativos quanto quantitativos.

A contemporaneidade é marcada pela revolução de todos os campos da experiência humana: as artes propõem a intervenção genética como um método de resignificação cultural; a medicina proporciona reflexões acerca da mudança de aspectos anteriormente impensáveis, como a própria identidade de gênero; a farmacologia possibilita a ascensão de novos padrões comportamentais; a terapia com células-tronco possibilita a extinção de uma série de doenças e longevidade ao ser humano e, por fim, a internet é o meio comunicação de massa que mais intensamente revoluciona o acesso a informação e que mais interfere em toda natureza de relação social (BARGH & MCKENNA, 2003).

Para muitos autores, o virtual é claramente uma revolução, uma alteração radical na concepção de tempo, espaço e relacionamentos (LÉVY, 1997), assim como foi a Revolução Industrial, que deu origem à organização subjetiva característica dos séculos XIX e XX – a do indivíduo. Vários autores examinam os aspectos que a Revolução das Tecnologias da Informação e a Revolução Industrial têm em comum (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, 2002; CASTELLS, 2000).

#### 4.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INTERNET E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A internet é a mais contemporânea das invenções tecnológicas a mudar a humanidade em suas mais diversas formas de manifestação. No entanto, a fim de separar aquilo que é fato histórico daquilo que é hipérbole, será apresentada uma breve revisão histórica a respeito de como os meios de comunicação foram recebidos e utilizados pelo público geral e cientistas sociais.

A história recente dos meios de comunicação é intensamente marcada por avanços rápidos e controvertidos das novas tecnologias. De fato, para cada um dos avanços em comunicação dos últimos 200 anos – telégrafo, rádio, telefone, televisão, etc – muita discussão e preocupação têm sido levantados (KATZ *et al.*, 2001). A invenção do telégrafo, em meados do século XVIII, fomentou uma intensa reavaliação de como a sociedade lidava com processos comunicativos e se relacionava com outros países. É importante lembrar que, até aproximadamente 1930, o mundo se comunicava na velocidade em que um homem viajava (trem ou navio) e o telégrafo permitiu a um londrino comunicar-se com um americano em questão de minutos ou horas. O impacto do telégrafo foi de fato tão intenso que algumas publicações da época previam que o mundo entraria em um período de paz, pois a intensificação do processo comunicativo global levaria à extinção de antigos preconceitos e intolerâncias e cederia lugar para uma maior consciência coletiva (KATZ *et al.*, 2001). O Tzar Nicolau I da Rússia, por sua vez, demonizou o uso do telégrafo, proibindo-o sob a justificativa de se tratar de um instrumento de subversão (<http://www.telegraph-history.org/>).

O rádio libertou a comunicação dos fios e de aparelhos fixos para uma maneira mais móvel e adaptada ao emergente estilo de vida. Essa invenção proporcionou a comunicação entre navios ou entre terra firme e alto-mar, sendo de intensa utilidade até mesmo para a marinha americana. No entanto, sua controversa história não se difere radicalmente da dos outros meios de

comunicação: ao ser demonstrada a nova invenção aos britânicos, houve tumulto e o aparelho foi destruído sobre a alegação de que se tratava de um instrumento que poderia fomentar a revolução (<http://earlyradiohistory.us/>).

A televisão, dentre todos os meios de comunicação, foi o que mais recebeu e que ainda recebe forte crítica. Estudos acerca do efeito da televisão sobre aspectos negativos do comportamento humano (agressividade, por exemplo) foram vários (BANDURA, 1959). Críticas sociais a respeito de processos de alienação e não integração comunitária também não faltaram na mídia cotidiana. Segundo BARGH e MCKENNA, (2003), uma das grandes preocupações que giram em torno do uso da televisão é a de que as pessoas iriam abdicar da experiência social direta por uma postura mais *voyeur*, de maneira que o tempo gasto no contato social diminuiria em função das horas gasta de frente a TV, alienando o homem de vida social.

A internet representa um avanço sem igual entre as tecnologias de comunicação. Como o telefone e o telégrafo, a internet comunica pessoas ponto a ponto e, como a TV e o rádio, ela pode operar como meio de comunicação de massa e ainda como uma enciclopédia global (<http://www.isoc.org/internet/history/>). A importância da internet para as ciências do comportamento não se dá pelo fato de ela compilar os meios de comunicação em um só produto, mas sim por permitir o anonimato do usuário em redes sociais e por minimizar a comunicação não verbal do contato social (BARGH; MCKENNA, 2003). O impacto disso sobre a sociedade e os processos de socialização é inegável, porém pouco se sabe sobre a natureza e o valor desse impacto.

#### 4.2 INTERNET E RELACIONAMENTO SOCIAL

A emergência da internet esteve associada a afirmações conflitantes sobre a ascensão de novos padrões de interação social. Subseqüente a um sem número de especulações estereis,

muitas pesquisas tem sido realizadas buscando compreender os padrões de sociabilidade que realmente advêm do uso da internet.

Dados de vários estudos comprovam que os usos da internet são essencialmente instrumentais e estritamente ligados ao trabalho, à família e à vida cotidiana. A maior parte do uso relaciona-se ao e-mail (85%), sendo a maioria ligada a objetivos de trabalho, a tarefas específicas e a manutenção de contato com a família e amigos. Segundo esses dados, ao contrário da percepção freqüentemente difundida no senso comum, a representação de papéis e a construção de identidade representam uma proporção minúscula da sociabilidade baseada na internet e quando ocorre este tipo de prática, parece estar fortemente concentrado em adolescentes (ANDERSON; TRACEY, 2001<sup>xi</sup>; HOWARD; RAINIE; JONES, 2001<sup>xii</sup>; *apud* CASTELLS, 2003).

Os resultados de pesquisas sobre identidade na internet indicam que a noção de real persiste, que as pessoas manifestam identidades on-line compatíveis com suas identidades off-line, ou ainda que o terreno virtual passa a ser uma possibilidade para repensar sobre sua identidade e limitação real (CASTELLS, 2003).

Segundo Bargh e McKenna (2004) e Castells (2003), a maior parte dos estudos (ANDERSON; TRACEY, 2001<sup>xiii</sup>; KATZ;RICE;ASPDEN, 2001<sup>xiv</sup>; WELLMAN *et al.*, 2001<sup>xv</sup>; TRACEY, 2000; ANDERSON *et al.*, 1999) não observa diferenças substanciais entre usuários e não usuários da internet em seu comportamento social e vida cotidiana, depois de introduzidos os devidos controles para variáveis demográficas e sociais ou detectam um aumento da vida social com a família e amigos e ampliação dos contatos sociais gerais entre usuários da internet (DI MAGGIO *et al.*, 2001<sup>xvi</sup>; HOWARD; RAINIE; JONES, 2001<sup>xvii</sup>; WELLMAN, 2001<sup>xviii</sup>, 2000, 1999, 1979; COLE *et al.*, 2000; HAMPTON; WELLMAN, 2001; <sup>xix</sup>USLANDER, 1999).

Há evidências de que a comunicação virtual não substitui as interações face-a-face ou telefônica, sendo reforçadas mutuamente a comunicação telefônica e a mediada por computador, em especial em contato com amigos (ANDERSON; TRACEY, 2001; <sup>xx</sup>KATZ; RICE; ASPDEN, 2001<sup>xxi</sup>; WELLMAN, 2001, 2000, 1999, 1979 *apud* CASTELLS, 2003). Anderson e Tracey

(2001) relatam uma menor tendência dos usuários de internet à manutenção de contato regular face-a-face com parentes em relação aos não-usuários. Os autores analisam estes achados em termos da classe social – indivíduos de status social mais elevado tendem a ter maior número de amigos, os quais são mais diversificados e moram a distâncias maiores e o e-mail é um bom instrumento para a manutenção desta rede mais ampla de relações, ao contrário das pessoas de classes sociais de baixa renda, que mantêm contatos mais informais, com parentes e amigos, sentindo menos necessidade de se comunicar à distância.

McKenna *et al.* (2002<sup>xxii</sup> *apud* BARGH; MCKENNA, 2004) afirmam que uma substancial proporção de respondentes em sua pesquisa já havia formado relacionamentos íntimos com alguém que conheceu via rede e mais da metade de seus 600 sujeitos levaram para a vida real um relacionamento iniciado via internet.

Os grupos virtuais, baseados em interesses e valores comuns, oferecem rica oportunidade para o surgimento de amizade e mesmo relacionamentos íntimos (MCKENNA *et al.*, 2002; BYRNE, 1971<sup>xxiii</sup>) e assemelham-se aos relacionamentos desenvolvidos pessoalmente em amplitude, profundidade e quantidade (PARKES; FLOYD, 1995)<sup>xxiv</sup>. O relativo anonimato e segurança proporcionados pelo uso da internet promovem um maior engajamento de pessoas estigmatizadas socialmente e com doenças embaraçosas, desfigurantes ou muito graves, em grupos virtuais, em comparação aos “grupos reais” (MCKENNA; BARGH, 1998)<sup>xxv</sup>. Os efeitos relatados sobre o self são benéficos, aliás, como nos grupos *off-line* (DEAUX, 1993<sup>xxvi</sup>; GOLLWITZER, 1986<sup>xxvii</sup>; SPEARS *et al.*, 2002<sup>xxviii</sup>). Ver Bargh; McKenna (2004) para revisão.

Di Maggio, Hargittal, Neuman e Robinson (2001<sup>xxix</sup>, *apud* CASTELLS, 2003) relatam resultados em que usuários de internet freqüentam mais eventos de arte, lêem mais literatura, vêem mais filmes, assistem e praticam mais esporte que os não usuários, com controle das demais variáveis.

Segundo Castells (2003) e Bargh e McKenna (2004), quando se considera a relação entre uso da internet, envolvimento cívico e interação social, vários autores (GROSS *et al.*, 2002<sup>xxx</sup>; KAVANAUGH; PETERSON, 2001<sup>xxxi</sup>; KATZ; RICE; ASPDEN, 2001<sup>xxxii</sup>; WELLMAN *et al.*,

2001<sup>xxxiii</sup>) encontraram um nível igual ou mais elevado de envolvimento comunitário e político entre internautas, comparados a não-internautas, enquanto Putman (2000) <sup>xxxiv</sup> afirma que os usuários da rede são indistinguíveis de não-usuários no engajamento cívico.

Em acentuado contraste com a maioria dos indícios disponíveis, os estudos de Nie e Erdring (2000) <sup>xxxv</sup> e Kraut *et al.* (1998) <sup>xxxvi</sup> são referências que atestam o efeito isolador da internet. No primeiro estudo, embora a maior parte dos usuários de internet não tenha apresentado mudanças significativas em suas vidas, detectou-se um padrão de interação off-line declinante e perda de envolvimento social em usuários “pesados” de internet. Kraut *et al.* (1998) relatam resultados semelhantes, com indícios pequenos, mas confiáveis, de agravamento da depressão e solidão. Estes achados são confirmados por Di Maggio; Hargittal; Neuman; Robinson (2001 *apud* CASTELLS, 2003) que sugerem a existência de um limiar de uso da internet, acima do qual a interação on-line sacrifica a sociabilidade na “vida real”, introduzindo a substituição de atividades como serviços domésticos, o cuidado da família ou o sono pela internet. No entanto, follow-up da pesquisa de Kraut *et al.* (1998), ao final de dois anos detectou que os efeitos negativos desapareceram e o uso da internet foi associado a efeitos sociais e psicológicos positivos (KRAUT *et al.*, 2002).

Na pesquisa de Nie e Erbring (2000), embora a conclusão geral seja de que os usuários “pesados” de internet passem menos tempo com a família e amigos, a pesquisa revela que 95% dos usuários relatam não despendem menos tempo à família devido à internet, enquanto 88% não relataram mudança no tempo doado às interações sociais off-line em função das interações on-line. Há indícios de um substancial decréscimo no tempo assistindo televisão ou lendo jornais.

Segundo Bargh e McKenna (2004), as implicações da internet para o racismo e preconceito são ainda controversas. Há quem ressalte que o anonimato racial on-line proporciona benefício social significativo (SCOTT MORTON *et al.*, 2003<sup>xxxvii</sup>; KANG, 2000<sup>xxxviii</sup>), mas também favorece a manifestação de idéias preconcebidas e intolerância racial (GLASER *et al.*, 2002<sup>xxxix</sup>; LEE e LEETS, 2002<sup>xl</sup>).



De um modo geral, o corpo de dados, até o momento, não sustenta a tese de que o uso da internet leva a menor interação social e maior isolamento social, apesar de que a maioria das pesquisas foi conduzida considerando-se o ponto de vista do usuário e não da família ou amigos. Parece correto afirmar que a internet tem um efeito positivo sobre os relacionamentos interpessoais e tende a aumentar a exposição a outras fontes de informação, favorecendo o engajamento cívico e fornecendo um suporte social.

No que tange ao desenvolvimento moral, a internet pode representar uma nova esfera social a moldar padrões de julgamento e ação moral. A internet traz realidades que de outra maneira não estariam próximas do indivíduo, temas como pornografia, sexualidade, aborto, suicídio, preconceito, drogas, entre outros são de fácil acesso a todos aqueles que aprendem a utilizar um computador. Assim sendo, o universo infantil e adolescente torna-se muito mais complexo e “adulto”, exigindo uma postura madura diante da informação que lhes é acessível. Como será a postura moral de seres humanos ainda pouco desenvolvidos afetiva e cognitivamente diante de tão complexos dilemas e situações sociais é um verdadeiro enigma a ser respondido.

Neste sentido, o próximo tópico busca explicar como as relações sociais podem interferir na constituição das características humanas e, portanto, do desenvolvimento moral.

#### 4.3 REDES SOCIAIS DE RELACIONAMENTO

Os contextos culturais em que estamos imersos, os contextos históricos, políticos, econômicos, religiosos, de meio-ambiente, as idiossincrasias de uma região sustentam o universo relacional do sujeito. Já a rede social pessoal pode ser definida como o conjunto de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade (SLUZKI, 1997). Segundo este autor, a rede social corresponde ao nicho

interpessoal da pessoa e contribui substancialmente para construção de sua identidade. Assim, uma rede social é constituída por indivíduos conectados por laços sociais (WATTS, 2003).

Redes de computadores são redes sociais porque conectam pessoas. “Quando as redes de comunicação mediadas por computador conectam pessoas, instituições e conhecimento, elas são redes de suporte social por computador” (WELLMAN, 2001 p.5).

As redes sociais de relacionamento da internet são sistemas que funcionam com o primado fundamental da interação social, ou seja, buscando conectar pessoas e proporcionar sua comunicação.

A internet, como uma forma de comunicação, media a relação dos sujeitos com seu mundo. O desenvolvimento moral, sujeito à influência de aspectos sócio-culturais, cognitivos e afetivos sofre a influência deste tipo de mediação, dessa nova forma de se relacionar com o mundo.

Há diversas redes de relacionamento social na internet. Este trabalho pretende , mas não é seu objetivo, a princípio, extrair conclusões sobre a influência de um tipo específico de rede social de relacionamento da internet.

No anexo A o leitor terá acesso aos principais tipos de redes sociais da internet.

## **5 OBJETIVOS**

### **5.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar a relação entre o uso de redes sociais de relacionamento na internet e o desenvolvimento moral de adolescentes.

### **5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Realizar um levantamento do perfil dos adolescentes do Instituto de Educação de Minas Gerais usuários das redes sociais da internet, através do Questionário de Perfil Geral da Amostra, elaborado especificamente para esta investigação.
2. Identificar e comparar nos adolescentes da amostra o nível de julgamento moral (medido através do DIT e IIMV) e cognitivo (avaliado pelo G36).
3. Correlacionar as características dos usuários das redes sociais de relacionamento da internet com seu nível de desenvolvimento moral, medido através do DIT.
4. Analisar, através de dilemas morais típicos, posicionamentos morais de adolescentes sobre situações específicas de interação social virtual.

## **6 METODOLOGIA**

### **6.1 AMOSTRA**

Esse trabalho foi realizado com 157 adolescentes, entre 14 e 19 anos, provenientes do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), uma escola pública situada na região central de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde foram coletados os dados. Foram selecionadas, aleatoriamente, 7 turmas do ensino médio a partir de uma população de 60 turmas nos turnos matutino e vespertino. Todos os alunos que consentiram em participar da pesquisa (apêndices A e B) responderam aos instrumentos de investigação.

## 6.2 INSTRUMENTOS

A fim de ter acesso às variáveis que a literatura tem apontado como relevantes no desenvolvimento moral dos sujeitos, utilizou-se um questionário elaborado especialmente para esta investigação. O Questionário de Perfil Geral do usuário (QPG), um instrumento semi-estruturado, considera os seguintes aspectos: sexo, idade, presença e tipo de advertência na escola, uso de internet, local de uso, objetivos de uso, uso de redes sociais de relacionamento da internet, tempo semanal e em meses de uso de redes sociais de relacionamento da internet. Além disso, busca-se um relato da percepção acerca de possíveis mudanças em qualquer área da vida do sujeito e se ele acha que age de maneira diferente na internet e na vida real, em que situações e porque (apêndice C).

A perspectiva cognitivo-desenvolvimentista afirma que “Porque o raciocínio moral é raciocínio, um dos fatores que mais influencia sua gênese é o desenvolvimento cognitivo” (LOURENÇO, 1998, p.150). Assim, vê-se a capacidade cognitiva como condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. A capacidade cognitiva é vista não como conjunto de conhecimentos acumulados e sim como qualidade de raciocínio.

Considerada, então, como fator essencial ao desenvolvimento do raciocínio moral, a inteligência foi medida através do G36, conforme as normas do manual (BOCCALANDRO, 2003). O G36 é um teste não-verbal de inteligência que mede o fator g. Segundo Spearman (1927), a inteligência poderia ser definida através de um fator simples, o fator g, subjacente a toda atividade intelectual. O fator g depende de uma energia mental essencialmente biológica e inata.

De acordo com Anastasi (1977), as normas dos testes restringem-se à população da qual foram extraídas. Não são absolutas, universais ou permanentes. É preciso apreciar uma série de variáveis como a idade, escolarização, sexo, região geográfica e nível socioeconômico, considerando que tais variáveis podem produzir um efeito sobre o desenvolvimento intelectual.

Pesquisas realizadas no Brasil indicam o grau de instrução como uma das variáveis ambientais mais significativas para o desenvolvimento cognitivo (BOCCALANDRO, 2003).

Portanto, a tabela de normas usada nesta investigação foi a padronização de 2001, em uma amostra de seleção de São Paulo, com percentis analisados em função da escolaridade (ensino médio completo e incompleto). Na ausência de uma normatização para Minas Gerais, esta é a mais recente e que respeita a região geográfica (sudeste) e escolaridade.

O DIT (Defining Issue Test) foi utilizado para medir o nível de julgamento moral, através do nível de raciocínio moral. O DIT é um teste baseado na teoria dos estágios de Kohlberg. Consiste em um teste objetivo de julgamento moral elaborado por Rest (1974), e traduzido e adaptado para o Brasil por Bzuneck (1977) e reformulado por Camino e Luna (1989). O teste é constituído por seis dilemas morais hipotéticos. Para cada um deles o sujeito deve avaliar doze alternativas de respostas, havendo uma escala de cinco graus de importância para cada alternativa. Em seguida, o sujeito deve selecionar hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Dessa forma, é possível obter-se um escore P, que representa a porcentagem do nível pós-convencional (Estágios 5A, 5B e 6) podendo-se, ainda, visualizar os padrões de resposta que os sujeitos oferecem em cada estágio (2, 3, 4, 5A, 5B e 6), de acordo com os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

O DIT é a metodologia de investigação da moralidade mais utilizada atualmente devido à sua facilidade de aplicação, à codificação subjetiva, sua standardização e sua dependência mínima de fluência verbal, além da vantagem de aplicação coletiva (LOURENÇO, 1998). Tais vantagens justificam a escolha deste instrumento e até possibilitam a realização desta pesquisa com uma amostra de dimensão considerável como a que utilizamos neste estudo.

Na tentativa de captar a mudança em processo, dilemas morais hipotéticos acerca da internet foram analisados através do Instrumento de Investigação da Moralidade Virtual (IIMV). O IIMV foi elaborado para esta investigação e consiste em um dilema moral hipotético típico de adolescentes, adaptado de Colby e Kohlberg, (1987) como exemplo, seguido de exemplos de possíveis respostas, que incluem um posicionamento diante da situação e uma justificativa. A

seguir são apresentados cinco dilemas que tentam explorar situações morais diferenciadas que envolvem situações de interação virtual onde se solicita ao sujeito que responda o que ele faria e porque, num apelo para que ele se coloque no lugar do personagem da história (apêndice D).

### 6.3 PROCEDIMENTOS

Foi estabelecido o contato com a escola e considerando sua autorização e concordância, enviou-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) o protocolo para autorização da pesquisa.

A partir de uma listagem de todas as turmas do ensino médio da escola dos turnos matutino e vespertino (excluiu-se o turno noturno em razão da maioria dos alunos trabalhar e, portanto, dispor de menos tempo disponível para o acesso à internet) foram selecionadas aleatoriamente 7 turmas de ensino médio.

Todos os alunos que concordaram em participar do estudo assinaram o termo de consentimento (apêndice A), assim como os pais ou responsáveis, quando se fez necessário (apêndice B). Esses alunos responderam coletivamente e com instrutores treinados ao QPG (apêndice C), G36, DIT e IIMV (apêndice D).

Após a fase de coleta procedeu-se à análise do material.

### 6.4 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho buscou realizar uma análise de algumas das possíveis influências para o desenvolvimento moral de adolescentes. Para tanto foram realizadas duas análises complementares: uma análise quantitativa e uma análise qualitativa.

Na presente proposta de investigação foram utilizadas medidas descritivas (média aritmética, frequência, desvio-padrão, porcentagem e distribuição) e medidas inferenciais (correlação, análise de regressão e análise de variância).

A Correlação de Spearman determina o grau de associação entre duas ou mais variáveis ordinais, possibilitando o entendimento de qual é a relação entre estas variáveis (LEVIN, 1985). Na presente proposta de investigação foram correlacionadas as seguintes variáveis: sexo, idade, presença e tipo de advertência na escola, uso de internet, local de uso, objetivos de uso, uso ou não de redes sociais de relacionamento da internet, tempo semanal e em meses de uso de redes sociais de relacionamento da internet e o estágio de desenvolvimento moral, a fim de investigar o grau de associação entre essas variáveis.

A análise qualitativa do material foi realizada através da Análise de Conteúdo, uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo subjetivas de maneira objetiva (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo engloba várias técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos da interação, objetivando a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, procurando-se estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos conteúdos proferidos (BARDIN, 1977).

Segundo Bardin (1977 p. 40 e 41) “O fundamento da especificidade da análise de conteúdo reside na articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos em alguns elementos característicos), e os fatores que determinam essas características, deduzidos logicamente”.

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo foi utilizada seguindo as seguintes etapas: primeiro procedeu-se à *descrição*, ou seja, enumeração das características do texto, após o tratamento. A



*interpretação* é a significação concedida a estas características. Só pode ser realizada através da *inferência*, uma operação lógica onde se admite uma proposição em virtude de sua ligação com proposições já consideradas verdadeiras.

A descrição do material foi realizada através da análise frequencial, onde se avalia o discurso sem hipóteses prévias, esperando-se que estas surjam a partir da própria análise. Assim, foram utilizados procedimentos de exploração que permitem, a partir do próprio texto, ligações entre as variáveis, funcionam segundo processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses. Os dados brutos foram tratados a partir da análise temática, onde a regra de inclusão-exclusão é o sentido e não a forma. Esta técnica, segundo Bardin (1977), é geralmente utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, entre outros. A partir da análise temática surgiram as *unidades de registro*, unidades de significação que correspondem ao segmento de conteúdo considerado como unidade de base, visando categorização e contagem frequencial. As unidades de registro indicaram as *categorias* emergentes do material. O processo de categorização foi minucioso e difícil. Incluiu a passagem dos dados brutos aos dados organizados, seguindo-se o procedimento por milha, onde o sistema de categorias não é fornecido, *a priori*, resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Foi necessário o reagrupamento progressivo das categorias com generalidades mais fracas. O título conceitual de cada categoria só foi definido ao final da operação.

A análise de conteúdo é um bom instrumento de indução para se investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores) (BARDIN, 1977). Partindo do pressuposto de que a mensagem exprime e representa o emissor, procedeu-se à análise inferencial, de onde surgiram as categorias e inferências analisadas adiante.

## **7 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A amostra desta pesquisa foi constituída por todos os adolescentes anteriormente selecionados que responderam de forma completa a todos os instrumentos de investigação, o que totalizou 157 sujeitos.

Após a coleta de dados procedeu-se a análise de cada instrumento de investigação isoladamente. Conforme afirmado anteriormente, o trabalho consta de duas análises (quantitativa e qualitativa). A análise quantitativa foi realizada utilizando-se 90% de significância e tolerância de 0,067. A análise qualitativa foi realizada através de Análise de Conteúdo, conforme descrito anteriormente. A esse tópico retornaremos mais tarde.

## 7.1 INDICADORES ESTRUTURAIS DA AMOSTRA

Foi elaborado um instrumento, Questionário de Perfil Geral da Amostra (QPG), com questões abertas e fechadas com o objetivo de conhecer melhor a amostra (Apêndice C).

A análise do QPG revelou que 69% (108) da amostra é do sexo feminino e 31% (49) do sexo masculino, com idades entre 14 e 19 anos, com média de 16 anos. Os sujeitos estão distribuídos ao longo do Ensino Médio, sendo 42% (66) do 1º ano, 13% (20) do 2º ano e 45% (71) do 3º ano.

Tabela 1 Perfil do usuário das redes sociais de relacionamento da internet

<b>Variáveis medidas</b>	<b>Média</b>	<b>Valor mínimo</b>	<b>Valor máximo</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Idade	16,06	14	19	1,28
Horas de uso de redes sociais da internet por semana	26,58	0	95	23,29
Horas de uso do orkut por semana	13,13	0	60	14,72
Tempo de uso de redes sociais da internet, em meses.	26,75	1	108	19,18
Índice p	0,31	0,05	0,97	0,15

No que diz respeito ao uso da internet, 99,4% (156) da amostra faz uso da internet, sendo que 84% (132) faz uso em sua própria residência. Geralmente os adolescentes usam a rede com várias finalidades (97,4%) como diversão, entretenimento, jogos, trabalhos escolares, busca de informação, início ou manutenção de relacionamentos. Apesar de termos discriminado as diversas finalidades de uso da internet, a maioria dos adolescentes dessa amostra usa de forma integrada e apenas 2,6% faz uso da internet para questões específicas.

O uso das redes sociais de internet encontra-se realmente difundido entre os adolescentes pesquisados, já que 98% (154) afirmam fazer uso de redes sociais de relacionamento da internet. A proposta inicial deste trabalho, de tratar exclusivamente do orkut, não encontrou relevância na amostra, considerando que apenas 3% (5) faz uso exclusivamente desta rede social de relacionamento da internet, sendo que 78% (122) da amostra usa conjuntamente orkut, MSN e e-mail.

Considera-se importante hipotetizar que tenha ocorrido uma auto-seleção dos participantes da pesquisa, pois ao serem convidados a participar foram explicados o tema e os objetivos da pesquisa e vários adolescentes não quiseram participar. Tal ocorrência explicaria a extensão do uso da Rede, apresentada na tabela 1.

O uso de redes sociais gira em torno de 27 horas por semana e, em média, os adolescentes usam redes sociais de relacionamento há 28 meses. Portanto, essa amostra confirma a hipótese inicial de uso intenso de redes sociais de relacionamento da internet por adolescentes e passaremos, mais adiante, a analisar o impacto dessas redes sociais da internet sobre alguns aspectos da subjetividade desses adolescentes, em especial o desenvolvimento moral.

Medir aspectos morais mostrou-se um desafio para o pesquisador. Neste estudo, optou-se por medir o índice de raciocínio moral avaliado através do DIT, um teste objetivo de raciocínio moral.

O DIT consiste num teste objetivo, de múltipla escolha, de julgamento moral. É, portanto, uma tarefa de compreensão e preferência por determinadas considerações morais que são apresentadas ao sujeito. Assim, o sujeito deve avaliar o grau de importância que daria a algumas situações morais num dilema moral hipotético e ordenar as quatro alternativas mais importantes para a resolução da problemática. Daí surge o índice p. Os sujeitos não têm que justificar as suas avaliações nem suas ordenações, o que é bem diferente da metodologia de Kohlberg e que talvez explique as correlações por volta 0,50 entre as duas metodologias e esclareça porque o nível de raciocínio moral dos sujeitos avaliados pelo DIT tende a ser mais elevado do que o manifestado quando avaliados pela metodologia de Kohlberg. (LOURENÇO,1998).

O *índice p* é a medida mais precisa e válida de desenvolvimento moral e representa “a relativa importância que um sujeito confere às considerações morais orientadas por princípios na tomada de decisões sobre dilemas morais” (REST, 1986 p.137). Ou seja, o índice p significa moralidade pós-convencional. Tal índice é medido pela porcentagem de vezes em que o sujeito usa um raciocínio pós convencional. Assim, quanto maior o índice p, maior o desenvolvimento moral do sujeito. A literatura aponta que escores em termos de porcentagem superiores a 60% são muito raros. Em nossa amostra 3% (5) obtiveram respostas iguais ou acima de 60%.

Foi realizada uma leitura qualitativa e, portanto, não estandardizada deste instrumento, a partir da frequência de respostas de cada estágio de desenvolvimento moral. Tal análise revelou apenas 2% (3) dos adolescentes no primeiro nível de raciocínio moral de Kohlberg, 61,8% (97) no segundo nível e 23,5% (37) no terceiro nível. A literatura aponta que o nível convencional (estágios 3 e 4) é o nível da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade ocidental, incluindo pesquisas brasileiras. Alguns adolescentes e adultos são pré-convencionais e nem todos atingem o nível convencional, e apenas uma escassa minoria desses alcança o nível pós-convencional, geralmente após a idade dos 20-25 anos (BIAGGIO, 1975; LOURENÇO, 1998; COLBY & KOHLBERG, 1987).

Tabela 2 Nível de desenvolvimento moral, indicado pelo índice p, medido através do DIT.

<b>Nível moral</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
1	1	0,6
2	2	1,3
3	25	15,9
4	72	45,9
5	36	22,9
6	1	0,6
Não responderam	20	12,7
Total	157	100

Portanto, a interpretação desses dados confirma em parte a literatura mundial no que diz respeito ao nível predominante (15,9% no estágio 3 e 45,9% no estágio 4), mas aponta 23,5% dos adolescentes no nível 3, moralidade pós-convencional, desconfirmado a expectativa mundial de uma proporção muito pequena neste nível.

Conforme apontado anteriormente, a estrutura do DIT, por se apresentar como instrumento de múltipla escolha onde o sujeito não produz nem justifica, apenas atribui importância às afirmações (de estágio), explicaria porque o nível de raciocínio moral dos sujeitos avaliados por tal instrumento tende a ser mais elevado do que o manifestado quando avaliados pela metodologia argumentativa de Kohlberg (LOURENÇO, 1998). Tal suposição poderia, em parte, explicar os resultados encontrados.

Outra explicação possível seria a hipótese de que o nível de julgamento moral de adolescentes de Minas Gerais (pelo menos aqueles a quem esta amostra pode representar) é mais alto do que a média nacional ou mesmo internacional. Os resultados poderiam ser diferentes porque os estudos comparativos são mais antigos e as mudanças advindas das transformações contemporâneas poderiam exigir ou permitir um desenvolvimento moral maior ou mais acelerado. Tal afirmação confirmaria a hipótese inicial desta pesquisa.

O nível intelectual comportou-se conforme o esperado, apresentando uma curva normal, com 46% (72) dos sujeitos na zona média.

Tabela 3 Nível intelectual medido através do G36.

<b>Nível intelectual</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Inferior	11	7
Médio-inferior	32	20,4
Médio	72	45,9
Médio-superior	29	18,5
Superior	12	7,6
Muito superior	0	0
Não responderam	1	0,6
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100</b>

Neste estudo buscou-se correlacionar o nível intelectual e o nível de raciocínio moral e não foi encontrada qualquer correlação entre essas variáveis - correlação = 0,36 ( $p = 0,674$ ); não significativo - contrariando os dados da literatura mundial (GIBSON, 1990<sup>xli</sup>; KUHN, LANGER; KOHLBERG, 1977<sup>xlii</sup>; WALKER, 1980<sup>xliii</sup>; WALKER; RICHARDS, 1979<sup>xliv</sup> *apud* LOURENÇO, 1998).

Uma possível explicação para esses resultados seria o tipo de inteligência avaliado em cada um dos estudos. A inteligência não é uma habilidade única, unitária, mas uma junção de variadas funções (ANASTASI; URBINA, 2000). Assim, a dificuldade de conceituação passa pela variabilidade inter e intraindividual, pela valorização dada pela cultura a cada característica e pela ênfase de cada pesquisador/autor em aspectos particulares desse construto (FORES-MENDONZA; NASCIMENTO, 2001).

A inteligência apresenta-se como um construto multifacetado e, por isso, uma conceituação consensual mostra-se muito difícil. Nenhum conceito isolado conseguiu aceitação universal, nem respondeu às questões em aberto (NEISSER *et al.*, 1996). As definições clássicas de inteligência enfatizam os mais variados aspectos como raciocinar abstratamente, julgar, adaptar-se, solucionar problemas, entre outros (FORES-MENDONZA; NASCIMENTO, 2001).

Almeida (2002) afirma que existe na literatura alguma concordância na inteligência como a capacidade de pensar e resolver problemas.

Ao estudar a inteligência humana é preciso ter clareza de que esta se trata de um construto (COLOM, 1998) que contempla uma série de comportamentos. Ao medi-la, estamos diante não de um resultado “limpo”, mas da manifestação de algo subjacente, ao qual não temos acesso em absoluto. Apenas temos acesso ao *desempenho* do sujeito. Ao analisar o resultado de um teste temos que ter em mente que o desempenho depende de vários fatores, como motivação e personalidade (ANASTASI e URBINA, 2000; PAPALIA e OLDS, 2000).

Segundo Anastasi e Urbina (2000, pág. 249), o “QI é uma expressão do nível de habilidade de um indivíduo em um determinado momento do tempo, em relação às normas de idade disponíveis”. O termo, que originalmente designava a divisão da idade mental pela idade cronológica, historicamente ficou designado para descrever escores em testes de inteligência (NEISSER *et al.*, 1996). Portanto, ao considerar um valor de QI, deve-se avaliar o teste do qual foi derivado, já que o termo atualmente engloba variados resultados em testes diferentes de inteligência (ANASTASI; URBINA, 2000).

Assim, testes diferentes medem distintos construtos e algumas das medidas de inteligência podem se correlacionar com o raciocínio moral, mas não todas. A inteligência geral, fator g, conforme avaliada neste estudo não se mostrou correlacionada ao julgamento moral.

Uma segunda explicação para a falta de correlação entre inteligência e juízo moral seria que o paralelismo entre inteligência e moralidade postulado das teorias cognitivo-desenvolvimentistas, estaria equivocado. Considerando que o fator g é uma habilidade subjacente a toda atividade intelectual, seria de se esperar que este construto se relacionasse, em alguma medida, com o raciocínio moral, demonstrando-se como uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral.

Uma tentativa de ir além do juízo moral e trabalhar também com a ação moral surgiu do levantamento de advertências (ocorrências registradas na escola). Foi observado que 30% (46) dos alunos da amostra afirmam já terem sido advertidos, sendo que 55,6% (20) desse total teriam



sido advertidos apenas uma vez. Não foi possível encontrar qualquer correlação entre esta variável e o nível de raciocínio moral, indicando que provavelmente este não é um bom indicador de ação moral, talvez porque os alunos são advertidos por comportamentos considerados inadequados, mas que nem sempre refletem condutas morais, relacionando-se melhor com as convenções sociais, como uso inadequado do uniforme e esquecimento de material, por exemplo.

## 7.2 MORALIDADE E SUBJETIVIDADE

A análise qualitativa vem em complementação à leitura quantitativa do fenômeno. Neste caso recorremos tanto a elementos muito constantes na amostra, quanto a falas que, ainda que pouco constantes, pudessem refletir algumas das mudanças em curso.

O QPG (apêndice C), primeiro instrumento analisado, incluiu, também, duas questões abertas acerca da percepção que o sujeito tem dos efeitos do uso das redes sociais de relacionamento da internet sobre sua vida. Essas questões receberam tratamento estatístico e foram examinadas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), conforme explicitado na metodologia.

Para alguns autores (TURKLE, 1997; NICOLACI-DA-COSTA, 1998, 2002, 2005; LEVY, 1997, 1998, 1998b), as "novas tecnologias" vieram proporcionar ao homem uma nova imagem de si mesmo e da sua mente: um sistema que manipula representações simbólicas de forma automática, produzindo efeitos que se parecem muito, em aspectos relevantes, ao pensamento humano. Os processos de iniciação à informática não poderão, assim, deixar de confrontar-nos com uma constante reelaboração das imagens que temos de nós mesmos e dos objetos que nos rodeiam. E não é de fato possível estudar a interação sujeito-computador sem passar primeiro pela análise dessas novas representações sociais e cognitivas. Passemos, então, à análise das questões que se propõe a este objetivo.

Na questão “*Você percebe alguma diferença em qualquer área de sua vida depois que começou a freqüentar redes sociais de relacionamento na internet? Explique*” (Apêndice C) 72% (112) dos adolescentes afirmam perceber alguma diferença em suas vidas e os 28% (43) restantes não perceberam qualquer alteração decorrente da sociabilidade virtual.

Dentre aqueles que perceberam alterações em suas vidas, decorrentes do uso das redes sociais de relacionamento na internet, a maioria expõe mudanças em seus relacionamentos. Um aumento do círculo de amizades foi relatado por 36% (56) dos sujeitos. Castells (2003) relata achados que confirmam tal dado, indicando redes sociais de internautas maiores do que as de não usuários da internet. Tal acréscimo poderia ter muitas explicações. A internet facilita os processos comunicativos, a violência urbana afasta as pessoas do convívio social e a sociabilidade via rede se afigura como uma possibilidade prática e segura. Além disso, a internet permite que o sujeito mostre apenas facetas de sua personalidade que sentir confortável em expor, pois ele não precisa, necessariamente, levar à vida real os relacionamentos virtuais e, portanto, se expõe menos à rejeição e frustração.

Um incremento da comunicação entre os adolescentes foi notado por 16% (25) da amostra. Neste caso a internet aparece como uma forma de interação que possibilita a comunicação rápida, barata e simultânea entre os sujeitos, possibilitando uma intensidade aumentada de contato. É importante ressaltar que 84% da amostra dispõe de internet em casa, o que permite conforto e comodidade.

No entanto, o aumento do círculo de amizades e da intensidade de comunicação não foram, necessariamente, percebidos como aprofundamento em seus relacionamentos. A interação pode ser constante, mas empobrecida, sem intensificação dos vínculos. Apenas 10% (16) relata um aprofundamento em seus relacionamentos decorrente da sociabilidade virtual e 0,64% (1) afirma, claramente, o decréscimo na qualidade das relações quando escreve “*Tornei-me mais distante das pessoas*” (Pâmela, 17 anos)<sup>xlv</sup>.

As redes sociais de relacionamento na internet fornecem suporte para que os adolescentes possam manter contato com pessoas distantes geograficamente (amigos e parentes), sendo que

7,64% (12) tocou nesta questão. Nicolaci-da-Costa (2005) encontrou resultados semelhantes, indicando a presença de novas possibilidades, através da internet, para relacionamentos antigos (possibilidades essas que incrementavam a proximidade psicológica em relacionamentos geograficamente distantes).

Nicolaci-da-Costa (2005) encontrou evidências de que os usuários de internet estão absorvendo a nova lógica da rede. Uma lógica de excessos, agilidade, integração e relativização. Uma vez absorvida, essa lógica é transportada para o mundo *off-line* e produz profundas alterações também nos modos de agir e de ser dos sujeitos.

O presente trabalho conseguiu captar várias mudanças na forma de se relacionar dos sujeitos, transportadas do mundo virtual ao real. Em decorrência de suas interações virtuais 3,82% (6) relata ter se tornado menos tímido e mais comunicativo.

A dificuldade para dosar o uso das redes sociais foi relatada por 11,4% (18). Destes, 2,55% (4) já brigou por causa do uso excessivo do orkut (com namorado ou com familiares), 2,55% (4) afirma direcionar todo tempo livre à internet e 1,91% (3) relata que ficou viciado na rede. Quanto a isso, Cristiane, 16 anos, afirma: *“A internet me deixou viciada, entro no MSN e orkut todos os dias. Quando não entro fico com raiva”* e Gustavo, 15 anos *“O orkut é uma segunda vida”*.

No que se refere ao relacionamento social e familiar, alterações foram apontadas claramente por uma adolescente que afirma: *“Passo mais tempo com as pessoas virtuais do que reais, o que alterou o relacionamento social e familiar”* (Alice, 18 anos). O divertimento com o uso das redes sociais foi apontado por 1,91% (3). Tanto o prazer quanto o excesso em atividades on-line tem sido apontado em outras pesquisas brasileiras, conduzidas por Nicolaci-da-Costa (2005).

É interessante notar que um adolescente afirma ter *“abolido o uso do telefone, depois que começou a usar as redes sociais de relacionamento da internet”* (Emerson, 17 anos). Além da racionalização dos custos de comunicação, a internet possibilita a interação simultânea, a interrupção momentânea (já que você pode interromper a comunicação e retomar posteriormente)

e a simulação de sensações (é possível camuflar as reações emocionais) e outras características não verbais da fala. Outra diferença é que a comunicação escrita via rede possibilita a avaliação cognitiva da produção verbal antes que o outro tenha acesso, enquanto na fala essa pré-avaliação não é possível.

As interações virtuais influenciaram aspectos cognitivos, segundo os adolescentes, já que 10% (16) relatou tornar-se mais atualizados após seu uso. A exposição ao excesso de informação tem, segundo professores, gerado efeitos diversos, alguns considerados positivos, como o raciocínio ágil, e outros menos desejáveis, como dispersão, desinteresse pelas aulas tradicionais, incapacidade de concentração e aprofundamento dos alunos (ABREU, 2003). Nicolaci-da-Costa (2005) aponta que o volume excessivo de informação disponível na rede pode gerar confusão, desorientação, ansiedade e superficialidade na elaboração das informações.

A percepção de que *“o tempo é mais corrido desde que começou a usar redes sociais de relacionamento na internet”* foi levantada por uma das adolescentes (Géssica, 16 anos). Outro (Daniel, 18) afirma que *“estou perdendo meu tempo, quando estou interagindo on-line”*. Nicolaci-da-Costa (2002) afirma que os usuários pesados da internet avaliam seu uso da internet como prazeroso, mas improdutivo, impróprio, incorreto e mal. Segundo os usuários, apenas o uso para fins de pesquisa (ou seja, de trabalho) é um uso produtivo, correto, qualificado e bom. Vêm o uso da internet como um vício não maléfico, como um vício saudável. Portanto, a fala de Daniel, confirmando os achados de Nicolaci-da-Costa, demonstra que ele aprecia seu uso da internet como moralmente incorreto.

A segunda questão proposta no QPG (apêndice C) sobre os efeitos da sociabilidade virtual é a seguinte: *“Você acha que age de maneira diferente na internet e na vida real? Em que situações? Por quê?”*. A esta pergunta 69% (108) afirma que não age diferente na vida real e na internet, enquanto 31% (49) afirma diferenças no comportamento virtual versus real.

Dentre aqueles que indicaram uma unificação do comportamento real e virtual, 25,4% (40) disseram que são eles mesmos, independente da situação. Seguem algumas falas como exemplo: *“Não tenho duas caras ”* (Bárbara, 15 anos); *“Falo a verdade”* (Natasha, 16 anos);

“*Não sou falso*” (Pedro, 17 anos); “*Não uso máscaras*” (Fernanda, 18 anos). Esses sujeitos consideram errado agir de maneira diferente na vida real e virtual, associando tal comportamento a fingimento e desonestidade, indicando que uma identidade que contemplasse facetas muito distintas não seria verdadeira, o que é uma consideração moral.

Ainda neste grupo, onde não há diferença entre o comportamento virtual e real, 5% (8) afirma que não age de maneira diferente porque só conversa virtualmente com conhecidos.

Confirmando o que foi colocado na questão anterior, 19,7% (31) dos adolescentes sentem-se menos tímidos, mais espontâneos e com maior liberdade de expressão na internet, ocasionando uma maior facilidade para fazer amigos em 3,18% (5) dos casos. Veja exemplos de fala: “*Consigo ser mais eu*” (Sara, 14 anos); “*Sou mais interessante na internet*” (Pedro, 18 anos). “*Há coisas que falo via internet que não falo na vida real, como alguns sentimentos*” (Larissa, 16 anos); “*Na internet fico mais a vontade para expressar minha opinião*” (Bernardo, 17 anos); “*Na internet tenho menos medo da rejeição*” (Frederico, 16 anos). Parece que o terreno virtual é menos ameaçador para o adolescente, onde ele se sente mais a vontade para vivenciar e elaborar aspectos de uma identidade em construção.

Um grupo pequeno, 3,82% (6), afirma se relacionar com identidades falsas, dando informações que não são verdade. Quanto a isso Tâmara (18 anos) afirma “... *maquiando a vida real*” e Glauber (15 anos) é ainda mais claro em sua afirmação “*Finjo que sou outra pessoa*”; assim como Ingrid (14 anos) “*A vida real é totalmente diferente da internet*”. Esses dados estão de acordo com os achados de Castells (2003) onde afirma que a representação de papéis e a construção de identidade representam uma proporção minúscula da sociabilidade baseada na internet, e quando ocorre este tipo de prática parece estar fortemente concentrado em adolescentes. Uma questão correlata surge quando Fernanda (16 anos) afirma que se sente falsa. “*Passei a tratar igualmente amigos e conhecidos. Entra a falsidade no jogo social*”.

Um grupo de alunos também pequeno, 1,27%, toca em outra questão. Eles afirmam que na internet conversam com pessoas estranhas e na vida real não. A internet aparece como um ambiente seguro, mais uma vez. Provavelmente, se abordados na rua por alguém desconhecido

esses sujeitos não dariam atenção e talvez tivessem até medo, mas na rede a questão da identificação está sujeita ao desejo do usuário, a menos que ele queira o outro não sabe nada sobre ele, como é fisicamente, onde mora, entre outras questões.

A questão do público versus privado, especificamente nesta questão, apareceu em 1,91% (3), especialmente representada pelo medo de passar informações pessoais na internet. Nicolaci-da-Costa (2005) encontra como uma das características da subjetividade de usuários a exposição excessiva de intimidade no espaço virtual, confirmando nossos achados.

O relacionamento virtual não permite, ainda, a percepção de aspectos não verbais da interação, como tom de voz e expressão facial, o que incomoda Jaqueline (18 anos) que afirma *“Na internet fico com receio porque não vejo a reação das pessoas”*. Assim, nesse tipo de interação, baseado na comunicação escrita, perde-se importantes elementos da comunicação não verbal, permitindo que o outro coloque na tela uma reação que não necessariamente corresponde à realidade e não se tem meios, além da escrita, para avaliá-la.

Mudanças na linguagem foram relatadas por 3,82% (6) dos 157 adolescentes. Elas incluem mudanças na linguagem, como abreviação de palavras, e na forma de expressão. Nicolaci-da-Costa (2005) encontrou evidências para afirmar que os usuários da rede mantêm raciocínios diferentes quando estão escrevendo on-line, em comparação com a escrita a mão. Este estilo on-line de escrita, um estilo abreviado, econômico, objetivo e espontâneo gera, entre outras conseqüências, erros ortográficos e gramaticais. Essas mudanças cruzam as barreiras entre o virtual e o real e passam a influenciar os empregos da linguagem off-line. A fala de Débora (17 anos) demonstra isso: *“Continuaria com a página do orkut e provaria a todos que o orkut não tem influencia no meu modo de viver, a mãe dela não dá direito da filha ver o certo e o errado. Axo que a mãe ta errada, faria o mesmo que Jaqueline, tentaria ao longo do tempo ir conversando aos poucos com minha mãe”*.

### 7.3 MORALIDADE EM CONTEXTOS VIRTUAIS

Foi elaborado um instrumento para investigar a moralidade em situações virtuais, o Instrumento de Investigação da Moralidade Virtual - IIMV (apêndice D). Esse instrumento também foi avaliado segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

A primeira questão versa sobre a privacidade na rede, onde se coloca o tema do e-mail institucional, discutindo sobre o público versus privado (apêndice D).

Nesta questão, 49,6% (78) respondeu que ler os e-mails, ainda que institucionais, sem autorização prévia do usuário constitui invasão de privacidade. Há ainda 4,45% (7) que afirma que o e-mail é pessoal e tem-se direito à escolha do conteúdo e com quem você quer ter contato. Aqui a questão do público versus privado permite uma inferência significativa sobre a dimensão moral. Para estes sujeitos não há dúvida de que o e-mail é espaço privado, ainda que seja um e-mail institucional. Mas a questão se confunde quando 1,27% (2) afirma que a privacidade é importante, mas diante de uma situação como esta, fica em segundo plano. Ou ainda quando um aluno (Paulo, 14 anos) afirma “...só quem tem culpa não concordaria”. Neste caso, o e-mail aparece como algo mais do plano público, de domínio da escola, do que do domínio privado. Percebe-se um esforço contínuo de definição e redefinição das fronteiras entre o público e o privado.

A questão ética perpassa a lógica do público versus privado quando 4,45% (7) afirma que seria uma falha ética da escola invadir os e-mails dos alunos, sob quaisquer circunstâncias. Neste sentido, a alternativa para 19,7% (31) seria o anúncio do plano (de analisar os e-mails) aos usuários, antes de iniciá-lo. Há ainda 1,27% (2) que afirma que o diretor deveria analisar os e-mails e depois contar aos usuários. Fica claro nesta questão que a internet aparece como terreno profícuo para se pensar a dimensão ética. Surgem questões que não existiram senão neste tipo de relacionamento. Cabe ressaltar aqui que a internet não pode ser vista como boa ou ruim, *a priori*. Surge como um novo ambiente de comunicação e como a interação é a essência da atividade humana, vários domínios da subjetividade e da atividade social podem ser alterados pelo uso

disseminado da rede (lembramos que, em média, os adolescentes desse estudo usam redes sociais 28 horas por semana!). As mudanças na estruturação da sociedade podem afetar os modos concretos pelos quais vivemos, trabalhamos, nos relacionamos, dependendo da história de vida, cultura e instituições. Mas diante de cada mudança estrutural nos são dadas oportunidades numerosas. Assim, o uso das tecnologias vai depender do sentido que se atribui a elas, na vida concreta, nos contextos específicos em que vivemos.

Na segunda questão do IIMV (apêndice D) coloca-se mais uma vez o tema do público versus privado, quando se analisa em qual dessas dimensões pertenceria o orkut.

Nesta questão os adolescentes fazem uma série de apontamentos em torno do tema da privacidade, do público versus privado e da assunção de responsabilidade pelos atos.

Quando se questiona se o orkut é do domínio público ou privado, 39,4% (62) afirma que o orkut é um meio atual para se conhecer melhor alguém e que, portanto, a empresa tem todo direito de se utilizar deste artifício. Assim, fica claro um posicionamento do orkut como um espaço público, evidenciado na fala de Karen (18 anos) “*O orkut é um meio de comunicação público*”. Mas o orkut aparece para, pelo menos, 4,45% (7) como domínio privado, considerando que a empresa olhar o orkut do funcionário se configura como uma invasão de privacidade.

O posicionamento de 13,3% (21) seria que as pessoas não deveriam se expor tanto na rede, sendo que 1,91% (3) chama a atenção de que quem se expõe está ciente das circunstâncias. Quando se coloca que a exposição excessiva na rede poderia ser prejudicial, 6,36% (10) chama a atenção para o fato de que o domínio público não deve se misturar com o privado e que, nesses casos, a informação pode não ser confiável, tanto que 47,7% (75) afirmou que, diante das circunstâncias propostas na questão, mudaria as informações do orkut, sendo que um adolescente alegaria invasão, 3,18% (5) negaria as informações e 5,73% (9) deletaria o orkut. Portanto, surge a dificuldade para definição do público e privado e o orkut poderia ser considerado um gênero híbrido de escrita de si, podendo ser visto como público ou privado, dependendo do foco e ênfase que se dá.



A terceira questão do IIMV (apêndice D) trata sobre a liberdade de expressão, a fluidez da punição, a empatia e, mais uma vez, a questão público versus privado na rede.

A liberdade de expressão na rede é defendida por 35% (55), entretanto 44,5% (70) afirma que o orkut deveria impedir quaisquer manifestações que prejudiquem outras pessoas. Assim, a liberdade de expressão é um valor maior para os primeiros e o respeito ao outro é o valor predominante para o segundo grupo.

Uma orientação legalista surge quando 29,9% (47) afirma que racismo é crime no Brasil e posiciona-se considerando esta informação. Nesse caso, o raciocínio moral é pautado pela lei, instância superior de regulação do comportamento. Retomaremos esta questão mais adiante.

Nicolaci-da-Costa (2005) afirma que a escrita on-line é uma importante fonte de autoconhecimento, pois o sujeito ganha conhecimento sobre si mesmo e sua singularidade na medida em que escreve sobre si e tem retorno sobre esta escrita. No presente estudo pôde-se perceber este movimento, quando 22,2% (35) coloca que reveria sua opinião e deletaria a comunidade já que está trazendo problemas. Aqui aparece um comportamento controlado pelas conseqüências e que considera o outro como parâmetro para o que é certo e errado. Por fim, 33,1% (52) afirmam que não fariam a comunidade, seja porque não são preconceituosos (21,6%) ou porque simplesmente não expressariam sua opinião (11,4%).

A quarta questão do IIMV (apêndice B) versa sobre a responsabilidade pelos próprios atos, sobre a simulação de características na rede e sobre a falta de limites na rede.

*“Ainda sendo proibido e minha mãe sendo contra, eu manteria o orkut”*, foi a posição apontada por 28,6% (45), sendo que 19% (30) destes tentaria convencer a mãe aos poucos. O posicionamento defendido por 5% (8) é de que deletaria ou não faria o orkut. Veja a fala de Daniele (16 anos): *“...dá para aprender a ficar sem...”* (118)

Pôde-se notar que 23,5% (37) afirmam ser errado desobedecer às figuras parentais. No entanto, o que motiva cada um a não mentir pode variar. Nas falas de Andréia (14 anos) *“Nada justifica mentir para a mãe”* e de Stefany (15 anos) *“Se minha mãe me proíbe eu respeito a decisão dela”* a obediência ao genitor é uma regra fixa e não pode ser quebrada. Na fala de Kátia

(15 anos) “*Não deve desobedecer porque ela vai acabar descobrindo*” afirma-se que se deve obedecer aos pais, mas por simples medo da punição. Nesse caso, o incorreto se confunde com o que pode ser punido. Uma orientação mais legalista pode ser exemplificada nas seguintes frases: “*Se você é menor de idade, e não é independente, deve obedecer a seu responsável*” (Caio, 18 anos). Ou em “*Jaqueline não procedeu bem ao entrar sem a autorização da mãe, visto que ela é responsável por ela e qualquer coisa que acontecer, é a mãe que irá resolver*” (Cristiana, 14 anos). “*É de menor e não tem que contestar as decisões da mãe*” (Eliana, 17 anos).

Uma orientação mais flexível é adotada por 5,73% (9) que afirma que não seria certo ou errado mentir, tudo dependeria de como Jaqueline (personagem da simulação da questão 4 – apêndice B) lida com a situação. Neste caso as regras fixas dos sujeitos anteriores são substituídas por uma leitura mais realística e individual. Veja a posição de Leonardo (17 anos) “*Eu faço isso e nem por isso eu uso drogas...*”; de Abraão (17 anos) “*Eu acho que a Jaqueline não fez nada de mal, pois se ela for fazer algo de errado não vai ser o orkut que vai incentivá-la a isso*”; ou de Rodrigo (18 anos) “*Não é porque temos 18 anos que somos adultos*”.

Numa tentativa de delegar responsabilidades, 1,27% (2) afirma que caberia ao orkut o controle do uso por menores de idade, posicionamento marcado por uma ausência de consciência moral, onde as regras e garantia de cumprimento das mesmas cabe ao sistema legislador. Segue as falas: “*Eu acho que Jaqueline e outras pessoas que são menores de 18 anos não estão erradas. O errado é esse orkut que poderia impor isso e se ele não impõe qualquer pessoa de qualquer idade tem livre acesso*” (Jânia, 17 anos) ou “*...o orkut que só permite pessoas de 18 anos para cima, não faz nenhum tipo de aprofundamento adequado às informações para saber se a pessoa que está cadastrando tem realmente mais de 18 anos. Acho que deveria ter um tipo mais forte de seleção*” (Lúcia, 18 anos).

Uma visão do orkut como inofensivo é defendida por vários adolescentes, sendo que 9,55% (15) afirmam que o orkut é proibido para menores, mas não há motivos e 3,18% (5) acham que deveria ser liberado “*...porque querendo ou não o orkut já virou mania, todo mundo conhece, e ela sendo adolescente é claro que quer utilizar...*” (Marcela, 17 anos); e “*... todos os*

*jovens independente de ter maior idade ou não estão enfeitiçados por este modo de conhecer novos amigos*” (Paula, 16 anos); ou *“Não acho que o orkut é prejudicial”* (Danilo, 16 anos).

No entanto, alguns adolescentes chamam a atenção para que não ocorra uso abusivo da rede, afirmando que não seria lícito pesquisar assuntos polêmicos (7,64%), embora reconheçam (4,45%) que o interesse por esses assuntos é normal na adolescência. Tomando um caminho oposto, 5,73% (9) afirmam que o orkut é uma boa fonte de informação e seu uso, ainda que por menores, seria justo: *“Jaqueline pode ter suas dúvidas e interesses. O orkut é muito produtivo em questões polêmicas e dá direito às pessoas de expressarem suas opiniões”* (Silvia, 18 anos); e *“...tem direito de saber mais sobre sexualidade e drogas”* (Danilo, 16 anos).

Uma questão moral interessante surge quando 6,36% (10) afirma que mentir a idade não é uma infração, considerando que *...todos mentem a idade* (Rebeca, 16 anos). Exemplificado também na fala de Ricardo (18 anos) *“Bem, como 80% das pessoas que usam o orkut são menores é um pouco delicado esse assunto”* ou de Íris (17 anos) *“Acho que todos os jovens têm acesso ao orkut”*. Veja outros exemplos: *“Nós estamos no mesmo barco, eu também menti minha idade para participar do orkut. Não creio que o uso do orkut seja malévolo, se bem utilizado”* (Érica, 15 anos); *“... todo mundo tem, porque ela não pode ter e mentir sua idade?...”* (Flávia, 18 anos); *“A maioria dos navegadores desse provedor são menores”* (Carlos, 16 anos).

Quanto a isso devemos observar que 86,5% desta amostra é menor do que 18 anos e destes apenas 1 (0,63%) adolescente não é usuário de redes sociais. Portanto, ainda que nem todos tenham se posicionado claramente nesta questão, quase todos se comportam desrespeitando a exigência legal de maioridade para participação neste tipo de rede social.

Uma orientação menos rígida é apontada quando 10,8% (17) afirma que Jaqueline sabe o que é melhor para ela, o que é certo e errado, o que quer, apontando que ela tem direito às escolhas, mas que deve arcar com as conseqüências, pois já tem capacidade para isso. *“...o comportamento lá, isso já depende de cada um”* (Bianca, 17 anos). *“Com 16 anos já se tem discernimento suficiente para saber o que quer da vida”* (Flávio, 16 anos).

O posicionamento da mãe de proibir o acesso da filha ao orkut é defendido por 19,7% (31), argumentando que a mãe só quer proteger a filha (10,8%) ou que a mãe sabe o que é melhor para a filha (6,36%). Interessante notar que alguns adolescentes (5%) afirmam que o orkut apresenta perigos reais ao usuário: “...*realmente ela tem do que temer*” (Luciana, 15 anos) ou “*O orkut tem conteúdos pesados*” (Lidiane, 17 anos) ou “*A mãe está certa, pois o conteúdo é para maiores*” (Júlio, 14 anos).

Alguns adolescentes (7,64%) afirmam que proibir, neste caso, não adiantaria, associando a dificuldade de proibição ao vício do adolescente. “*Acho normal a preocupação da mãe, mas impossível a proibição ser obedecida pela filha, uma vez que os jovens de hoje vivem quase em função do orkut. Uma grande parte do perigo depende do que o jovem irá acessar*” (Vítor, 18 anos) ou “*Não adianta a mãe não aceitar porque o jovem vive em função do orkut*” (Camilla, 15 anos).

Uma alternativa é apontada por 7,64% (12) que afirma que a mãe está errada, não deveria proibir e sim participar mais da vida da filha e aconselhar sobre o que é certo e errado. Neste sentido, uma consciência moral poderia se desenvolver e o próprio adolescente poderia decidir o que é certo e errado. Ao contrário, numa afirmação de que a instância reguladora é exterior ao self, 4,45% (7) afirma que a mãe deveria permitir o uso do orkut sob supervisão.

A quinta questão do IIMV (apêndice D) versa sobre a identidade. Neste caso, 40% (70) afirma que Roger deve se expressar, assumindo sua identidade sexual nos dois ambientes, embora 11,4% (18) pondere que é difícil assumir devido ao preconceito.

Enquanto 35% (55) acredita que Roger está sendo um na internet e outro na vida real “*Não está sendo verdadeiro*” (Carla, 17 anos) outros 7,64% (12) demonstraram confusão quanto a se Roger é realmente diferente ou não nos dois ambientes. Já outros 7% (11) da amostra, acreditam que o verdadeiro Roger é onde se mostra gay e para 13,3% (21) ele é a mesma pessoa nos dois ambientes. “*Em uma (página) ele é quem as pessoas conhecem e na outra ele é o que queria ser!*” (Emília, 17 anos); ou “*...apenas não quer se expor*” (Viviane, 14 anos). Assim, pode-se observar uma indefinição para estes adolescentes do que de fato caracterizaria a

identidade e se a rede permitiria de fato a assunção de identidades diversas e quais as conseqüências disso.

Interessante notar que, neste caso, surgiram 10% (16) de omissão na resposta, onde os adolescentes afirmaram categoricamente serem incapazes de se colocar no lugar de Roger.

A questão da fluidez da identidade na rede incomoda alguns adolescentes, tanto que 1,27% (2) relata que a rede é perigosa, *na internet não se conhece ninguém de verdade* (Paola, 18 anos) e que seria indispensável deixar claro que o perfil criado se tratava de um *fake*<sup>xlvi</sup>, para 3,18% (5). *“Acho que a internet tem tirado cada vez mais das pessoas a vida social, permitindo que as mesmas fiquem presas, travadas, tímidas no mundo real. E cada vez mais soltas no mundinho virtual. A internet virou o Q da humanidade”* (Marcela, 18 anos).

Castells (2003) e Barg e McKenna (2004) encontraram evidências para apoiar os grupos virtuais baseados em interesses comuns como oportunidade frutífera para o surgimento de laços, até mesmo íntimos, podendo se assemelhar aos vínculos formados pessoalmente em amplitude, profundidade e quantidade. Isso se intensifica quando se trata de pessoas estigmatizadas socialmente, como é o caso dos homossexuais. Os efeitos relatados para o sujeito, em geral, são benéficos. É neste sentido a argumentação de 11,4% (18) que afirmam que tomariam a mesma decisão de Roger e de 15,9% (25) que enfatizam que ele encontrou um meio para se abrir na internet. *“...ele pode expressar seus sentimentos sem constrangimentos, facilitando assim com que ele aos poucos fique mais seguro e tenha coragem de expressar seus sentimentos na vida real”* (Anne, 16 anos) ou *“No orkut sinto-me melhor para expressar esses assuntos”* (Cristina, 15 anos).

#### 7.4 EXEMPLOS DE RESPOSTAS RELACIONADAS AOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Procederemos agora a uma análise de algumas repostas dos adolescentes que refletiriam o posicionamento sócio moral dos sujeitos de acordo com os estágios de Kohlberg. Para tanto, faremos um resumo dos aspectos principais de cada estágio, seguido de alguns exemplos de manifestações desses na presente pesquisa. Cada estágio guarda uma organização estrutural que deve ser analisada segundo três aspectos: O *conteúdo* do que é considerado certo e errado, *as razões que justificam a escolha* e a *perspectiva sócio-moral*.

O *nível pré-convencional* de desenvolvimento moral de Kohlberg é formado por dois estágios: *Moralidade heterônoma* (estágio 1) e *Individualismo, intenção instrumental e troca* (estágio 2). Esse nível compreende crianças até 9 anos e alguns adolescentes e adultos (LOURENÇO,1998).

No estágio 1, *Moralidade heterônoma*, é considerado moralmente certo não violar as regras que acarretem punição, obedecer aquele que formula a lei e evitar danos físicos às pessoas e propriedades. Deve-se agir para evitar a punição e priorizar a recompensa. O posicionamento sócio-moral (que seria como o sujeito coordena e hierarquiza os diferentes pontos de vista em função dos critérios de justiça e moralidade) é egocêntrico (FREITAG, 1992).

Foi possível perceber manifestações do estágio de moralidade heterônoma em algumas repostas dos adolescentes deste estudo.

Na primeira questão do IIMV (apêndice D), 14% (22) afirmam que apagarão do orkut o que pudesse comprometê-los e outros 14% (22) afirmaram que não fariam nada, já que não estavam envolvidos. Um deles chega a afirmar “*eu poderia sair prejudicado*” (Samuel, 16 anos). Em todas essas repostas o sujeito confunde o errado com o que poderia ser punido, evita a punição e não considera o ponto de vista do outro, adotando uma postura egocêntrica e heterônoma.

Na segunda questão do IIMV (apêndice D), 13,3% (21) adolescentes asseguraram que *as pessoas não deveriam se expor tanto* e 47,7% (75) afirmam que *mudariam no orkut as informações comprometedoras*, para que não saíssem prejudicados. Interessante notar que, nesse caso, o comportamento está dissociado de sua assunção pública, já que esta poderia gerar

punição. Enquanto não havia conseqüências negativas, a questão da droga não era considerada errada. A razão para mudar as informações é evitar a punição e a única perspectiva é a deles próprios, numa orientação egocêntrica.

Na terceira questão do IIMV (apêndice D), 21,6 (34) adolescentes afirmam que *deletariam a comunidade, já que está trazendo problemas*. Mais uma vez o certo e o errado se confunde com aquilo que é punido ou recompensado e o comportamento é orientado pelas conseqüências.

Na quarta questão do IIMV (apêndice D), 23,5% (37) afirmam que é errado desobedecer aos pais, independente das circunstâncias e 6,36% (10) afirmam que a mãe sabe o que é melhor para o filho. Nesse caso, fica marcado que é a figura de autoridade que define o que é certo e o que é errado, as normas sociais permanecem exteriores ao self, características do primeiro estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg.

O segundo estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg é *individualismo, intenção instrumental e troca*. Nesta estrutura de pensamento seria correto seguir as regras somente quando é de seu interesse imediato, buscando atender às próprias necessidades. Também é considerado correto ser leal com os amigos, manter acordos. A justificativa é que se deve servir ao próprio interesse, já que todos fazem isso. O posicionamento sociomoral é individualista e concreto, pois o sujeito está consciente de que cada um procura realizar seus interesses individuais e o correto é relativo e depende da perspectiva adotada pelo indivíduo concreto (FREITAG, 1992).

Pudemos encontrar algumas evidências de raciocínio moral típico do segundo estágio Kohlberguiano. Na questão 1 do IIMV (apêndice D), 11,4% (18) dos adolescentes afirmam que contariam sobre os planos do diretor apenas aos amigos. Na questão 4 do IIMV (apêndice D), 28,6% (45) alunos afirmam que, ainda sendo proibido e a mãe sendo contra, manteriam o orkut. Nessas questões, a intenção de manter um contrato social de amizade e de agir em prol do interesse imediato próprio ficam evidentes, características típicas do segundo estágio Kohlberguiano.

O *nível convencional* de desenvolvimento moral de Kohlberg é dividido em dois estágios: *expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal* (estágio 3) e *sistema social e consciência* (estágio 4). Segundo Kohlberg este é o nível predominante na maioria dos adolescentes e adultos (LOURENÇO, 1998).

O terceiro estágio de desenvolvimento moral, *expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal*, é considerado correto fazer o que os outros esperam, buscando-se manter relações mútuas, orientados pela necessidade de ser uma boa pessoa aos seus próprios olhos e aos olhos dos demais. A perspectiva sociomoral é a do indivíduo em relação com outros indivíduos, o coletivo tem prioridade em relação ao individual. O indivíduo coloca-se no lugar dos outros.

Alguns indícios sugerem respostas típicas desse nível de desenvolvimento moral. O terceiro estágio poderia ser exemplificado em respostas como “o plano deveria ser anunciado a todos antes de começar” colocado por 19,7% (31) sujeitos na primeira questão do IIMV (apêndice D). Na terceira questão do IIMV (apêndice D), 19% (27) dos adolescentes colocaram que tal comportamento seria apologia ao racismo, incentivaria o preconceito e isso poderia ofender várias pessoas, o que não seria objetivo do orkut. Ainda nesta questão, 21,6% (34) sujeitos afirmam que não criariam a comunidade, pois não são preconceituosos. Em ambos os casos fica evidente que os sujeitos conseguem se colocar no lugar do outro e orientar-se por tal postura, buscando atender à expectativa social.

O quarto estágio, *Sistema social e consciência*, é marcado por uma orientação legalista. É considerado correto cumprir as leis, seguir as obrigações assumidas e espera-se que se empenhe pela sociedade, lutando para sua manutenção. A perspectiva sociomoral adotada é a do sistema, ou seja, o indivíduo assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras.

Foram encontradas várias manifestações desse estágio ao longo do IIMV (apêndice D), ao todo em 41,4% (65) dos casos. Como exemplo, na terceira questão proposta, 20,3% (32) dos adolescentes afirmaram que o preconceito é crime, e, portanto, proibido no Brasil, manifestando



claramente que as razões para agir são orientadas para o cumprimento da lei e manutenção da sociedade.

No terceiro nível de julgamento moral de Kohlberg, da *moralidade pós-convencional*, o valor das ações depende progressivamente menos de sua conformidade com as normas morais e sociais vigentes e mais da sua conformidade a princípios éticos universais, como o direito à vida, à liberdade, à justiça. Os estágios 5 e 6 representam, portanto, um contínuo. As leis devem existir para garantir a o respeito aos princípios éticos universais. Localiza-se geralmente em sujeitos com mais de 20-25 anos (LOURENÇO, 1998).

Segundo Lourenço (1998), Kohlberg, na parte final de sua vida, desistiu de seu estágio 6, enquanto realidade empírica, embora o tenha mantido como ideal supremo de desenvolvimento moral. Assim sendo, as respostas representantes do nível pós-convencional passam a ser atribuídas unicamente ao estágio 5, embora pudessem ser atribuídas ao estágio 6.

Algumas respostas dos sujeitos desta pesquisa poderiam ser consideradas manifestações do nível pós-convencional. Na primeira questão do IIMV (apêndice D), 26,1% (41) dos adolescentes denunciariam a todos os alunos da escola os planos do diretor, orientados por considerar o direito à liberdade de escolha e privacidade de qualquer sujeito, sendo que 54,1% (85) enfatizam a importância de proteger o direito à privacidade.

Na terceira questão do referido instrumento, 35% (55) afirmam que o orkut deve permitir a liberdade de expressão, enquanto 27,3% (43) afirmam que todos têm direito de se expressar, desde que não prejudique ninguém. Há ainda 44,6% (70) adolescentes que afirmam que o respeito ao outro é mais importante que a liberdade de expressão, afirmando que o orkut deve impedir as manifestações prejudiciais à população.

Na quarta questão proposta no mesmo instrumento, 8,28% (13) asseguram que Jaqueline tem o direito de participar do orkut, salvaguardando sua liberdade de escolha.

Portanto, os exemplos apresentados anteriormente são manifestações de respeito a alguns princípios universais, como o direito à escolha, à privacidade e o respeito ao ser humano, acima de tudo, manifestações claras do nível pós-convencional.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos nós reconhecemos que as tecnologias introduzem modificações no modo de vida das pessoas. Essa percepção fica ainda mais clara quando recorremos a livros históricos e analisamos os impactos que as tecnologias da informação, como o telégrafo, o rádio e a televisão, trouxeram no modo de vida da sociedade da época. Mudanças ainda mais radicais surgiram da invenção da máquina a vapor, na Revolução Industrial. Algumas tecnologias acarretam alterações tímidas, outras modificam todo o cenário social da vida humana, transformando as formas pensar o mundo e a nós mesmos, de ser e agir, de se relacionar. A informatização provavelmente produz impactos que não deixam de ser sentidos por todos aqueles que têm contato direto com a máquina e também, quiçá, por aqueles que, sequer, sabem ligar um computador.

Há um fervoroso debate atualmente em torno dos impactos que o computador e a internet podem gerar no desenvolvimento humano. Muitos autores enfatizam os aspectos negativos enquanto outros idealizam uma sociedade justa e igualitária, via intervenção das tecnologias informacionais. Ambos, no entanto, insistem em identificar um *locus de controle* externo ao ser humano, como se os impactos sobre a subjetividade dos sujeitos pudessem se refletir em massa e como se o ser humano fosse passivo neste processo.

Estão incluídas aqui duas críticas a alguns estudiosos da informatização. Um grupo insiste em teorizar sobre o fenômeno. Observa-se que boa parte dos efeitos antecipados das tecnologias digitais sobre o ser humano, em especial no que diz respeito aos relacionamentos, foi erroneamente antecipada, como foi demonstrado numa pequena revisão neste trabalho. Outro

grupo trabalha com um pressuposto de que os impactos sobre o ser humano podem se reproduzir em grande escala, numa repetição incessante e automática dos efeitos.

O pressuposto deste trabalho é bem diferente. Parte-se de um referencial teórico, perspectiva sócio-histórico cultural, em que o desenvolvimento de ser humano não segue um desenrolar prefixado, onde não há uma perspectiva teleológica, ou a previsão de determinado padrão de comportamento ideal a ser alcançado. O pressuposto aqui é de que o ser humano está em constante desenvolvimento, num trabalho contínuo de definição e redefinição de aspectos da subjetividade, que vão refletir em sua personalidade e moralidade, entre tantos aspectos.

A perspectiva sócio-histórico cultural encara a moralidade como um dos aspectos da subjetividade, (subjetividade com o outro), aspectos do desenvolvimento humanos tão intrincados que seria impossível, mesmo que em exposição didática, separá-los.

O que parece uma contradição é que este trabalho se propôs a isso. Nós tentamos correlacionar o juízo moral a aspectos relevantes do mundo do adolescente, em especial do mundo digital desse sujeito. Buscamos ligações entre a moralidade, via julgamento moral, e o uso das redes sociais de relacionamento da internet, considerando tempo de uso, intensidade de uso, tipo de rede, local de uso, objetivos de uso, idade, sexo, série, advertências escolares, nível intelectual. Como era de se esperar, num referencial como o adotado neste trabalho, essa tentativa de análise entre essas variáveis foi em vão. Nenhuma ligação se fazia entre tais aspectos.

O leitor agora deve estar se perguntando porque utilizar uma metodologia que não reflete idealmente o ponto de partida teórico do pesquisador? Acredita-se que qualquer metodologia pode ser utilizada para uma leitura qualitativa do fenômeno. Além disso, descartar um referencial metodológico reconhecido e validado seria um retrocesso. O que importa é a leitura que se faz do fenômeno.

Como elemento adicional, uma metodologia qualitativa complementa a quantitativa nesta pesquisa. Apesar da leitura quantitativa não encontrar resultados que corroborem a hipótese de que as redes sociais de relacionamento da internet relacionem-se de alguma forma ao desenvolvimento moral, uma leitura qualitativa dos instrumentos permitiu a inferência de várias

modificações em aspectos subjetivos, sejam eles posicionamentos sociomorais claros ou aspectos subjetivos que, indiretamente, trarão impactos à dimensão moral. Portanto, este estudo considera que a moralidade é uma dimensão da subjetividade e que algumas alterações na segunda poderiam implicar em redimensionamentos na primeira.

Assim, pôde-se observar várias alterações em curso nos aspectos subjetivos de adolescentes. A sociabilidade virtual acarreta mudanças no comportamento e na personalidade, alterando o modo de se auto-perceber e perceber o mundo a sua volta (tornaram-se menos tímidos, por exemplo).

A forma de se relacionar com mundo sofre alterações decorrentes do contato virtual (estabelece-se novas formas de travar contato e criar laços, o tamanho e intensidade do círculo social se modifica, relacionamentos distantes ganham novas configurações).

Mudanças em aspectos cognitivos também podem ser sentidas (adolescentes afirmam serem mais informados e terem maior interesse em se informar, mas questiona-se o aprofundamento e a elaboração desta informação). Além disso, a percepção do espaço e tempo passa a ser modificada e a linguagem ganha novas formas de expressão que trazem conhecimento de si e do outro.

Aspectos antes impensáveis, como uma identidade fragmentada diante do real *versus* virtual, a questão do espaço público ou privado nas redes sociais da rede, configurando implicações e reformulações na privacidade, são aspectos dos mais importantes a serem considerados. Neste estudo, pôde-se perceber uma dificuldade que o adolescente encontra para definir e redefinir continuamente esses aspectos, que surgem em decorrência do virtual e só podem ser entendidos nesta realidade.

Apesar de terem sido realizados dois estudos pilotos antes da concretização desta pesquisa, o IIMV (apêndice D) ainda apresentou alguns problemas. Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise, portanto, algumas questões morais importantes não foram suficientemente pesquisadas. Outros temas estiveram presentes em quase todas as questões, como a interface do público *versus* privado.

Além disso, muitos adolescentes se apegaram mais ao conteúdo da problemática do que ao contexto em que ela ocorria, o virtual. Como exemplo, na segunda questão do referido instrumento muitos adolescentes se preocuparam mais em dizer que a empresa deveria se preocupar com a dedicação e rendimento do funcionário no horário de trabalho e que a vida dele fora do ambiente institucional não interferiria no seu desempenho profissional. Nesta questão, a ótica era a questão do público *versus* privado, considerando o orkut como objeto de análise. Também na quinta questão do IIMV, que versava sobre identidade, muitos adolescentes se preocuparam mais em discutir a questão do homossexualismo do que a questão da identidade real *versus* virtual. Provavelmente foi uma falha do instrumento.

Outros desafios se fizeram presentes neste trabalho. Foram utilizados 4 instrumentos de investigação, cujo tempo total de aplicação girava em torno de 4 aulas de 50 minutos. Além da disponibilidade da escola em ceder espaço e tempo, nós tivemos que contar com a disponibilidade e interesse dos alunos em participar da pesquisa. Considerando que a bateria era extensa e cansativa e abarcou dois dias consecutivos de aplicação, nós tivemos muitas perdas de material. Tanto que, de um universo de 250 a 300 alunos pré-selecionados nós conseguimos apenas 157 alunos que responderam todos os instrumentos de investigação de forma completa.

A disponibilidade da escola foi um desafio a parte. Ceder espaço para realização da coleta de dados exigiria uma implicação real da escola, considerando a carga horária e o número de turmas, ambos extensos. Foram realizadas três tentativas, em três escolas diferentes, para conseguirmos o material. O material das duas primeiras escolas foi descartado, para não interferir e enviesar os resultados. A cada escola foi reservada uma semana e na primeira escola nós conseguimos apenas 1 protocolo completo e na segunda apenas 8.

Apesar de um enquadre bem feito, encontrou-se dificuldades no contato com os alunos que participariam da pesquisa. Conforme explicitado na metodologia, o primeiro passo foi esclarecê-los sobre a pesquisa, através do TCLE (apêndice A e B). Neste momento, uma parte dos adolescentes já demonstrava o desinteresse em participar da pesquisa e exercia seu direito de não participação. Uma conduta moral que ocorria neste primeiro momento era o questionamento, por

uma parte notável dos alunos, do que ganhariam ao participar da pesquisa. Quando devidamente informados de que o ganho era para a população em geral, inclusive para eles, para que tivéssemos um maior conhecimento sobre a questão da informática e seus efeitos sobre a subjetividade, alguns se sentiam persuadidos a continuar, mas grande parte não se interessava pela participação, visto que isso não acarretava qualquer ganho imediato para eles. Questiona-se se os adolescentes que participaram do estudo não tinham, *a priori*, um nível de desenvolvimento moral elevado, em relação aos que desistiram.

Outro problema foi a coleta em dois dias que, apesar de consecutivos, ocasionou alguma perda de material, referente aqueles que faltaram ao segundo dia de aplicação.

Houve um ganho para a comunidade acadêmica com a realização desta pesquisa, mas muitos aspectos ainda precisam ser melhor investigados.

Segundo Freitag (1992), os estágios de Kohlberg implicam uma distinção ou diferença qualitativa de estruturas (modos de pensar) e cada um desses modos diferentes e seqüenciais de pensamento forma uma totalidade estruturada, as respostas aos dilemas são reflexo de uma estrutura subjacente de organização do pensamento. Assim, as respostas do sujeito não são determinadas pelo conhecimento ou familiaridade com a tarefa. Todas as respostas devem refletir aspectos da estrutura de um estágio e aparecer como um conjunto de respostas consistentes, agrupadas com base em um padrão argumentativo. Assim, uma alternativa de análise seria correlacionar o estágio de desenvolvimento moral do sujeito, medido através do DIT e as respostas dadas pelos adolescentes nos dilemas morais típicos da internet, levantadas através do IIMV (apêndice D), configurando uma análise intra-sujeitos. Neste estudo, esta análise não foi feita, mas pretende-se sua realização futura para a verificação de um postulado importante da teoria de Kohlberg, da organização estrutural dos estágios, e que não é compartilhado pela perspectiva sócio-histórico cultural.

Uma discussão adicional a ser considerada é a questão da fluidez de punição na rede. O que se questiona, neste caso é o posicionamento dos adolescentes que se colocaram a favor da liberdade de expressão na rede em quaisquer circunstâncias. Num ambiente não virtual, onde

teriam que arcar com as conseqüências de seus atos, se posicionariam igualmente? As conseqüências certamente não seriam as mesmas, considerando que sistema legislativo brasileiro ainda não está pronto para legislar nos espaços virtuais. Essa questão não foi suficientemente pesquisada neste estudo, mas guarda uma interface interessante coma questão da moralidade. Sugere-se sua consideração em estudos posteriores.

Este trabalho encontrou uma proporção acima do esperado de adolescentes no terceiro nível de julgamento moral. Portanto, sugere-se investigações adicionais para verificar se trata-se de um viés do instrumento (DIT), da amostra voluntária, ou se, de fato, está havendo uma alteração no raciocínio moral dos adolescentes na contemporaneidade e se isto afeta suas ações morais.

## REFERÊNCIAS

ABIB, J.A.D. Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.14, n.1 p.107-117, 2001.

ABREU, R. **A internet na prática pedagógica**: novos desafios e conflitos para os educadores. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ALMEIDA, L. As Aptidões na Definição e Avaliação da Inteligência: O Concurso da Análise Fatorial. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.35, p. 5-17, 2002.

ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. São Paulo: EPU,1977.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. 7. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: Four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BANDURA, A.; WALTERS, R.H. **Adolescent aggression: A study of the influence of the child training practices and family interrelationships**. New York: Ronald Press,1959.

BANDURA, A. **Social learning and personality development**. New York: Holt, 1963.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organization Behavior and Human Decisions Processes**, 50, 248-287, 1991.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Presses Universitaires de France, 1977.



BARGH, J.A.; MCKENNA, K.Y.A. The Internet and Social Life. **Annual Review in Psychology**, 55, 573-90, 2004.

BIAGGIO, A. M B. Uma comparação intercultural de estudantes universitários Brasileiros e norte-Americanos na medida de julgamento moral de Kohlberg. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, 27, 71-81, 1975.

BIAGGIO, A. **Psicologia do Desenvolvimento**. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

BIAGGIO, A.M.B. Kohlberg e a comunidade justa: Desenvolvendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Refl. Crít.**, Porto Alegre, 10, 47-69, 1997.

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo e relativismo no desenvolvimento moral. **Psicol. Refl. Crít.**, Porto Alegre, 12, 5-20, 1999.

BLASI, A. Bridging moral cognition and moral action. A critical review of the literature. **Psychological Bulletin**, 88, 1-45, 1980.

BOCCALANDRO, E. R. **G-36**: Teste não verbal de inteligência. 5.ed. São Paulo: Vetor, 2003.

BZUNECK, J.A. **Julgamento moral de adolescentes delinqüentes e não-delinqüentes em relação com a ausência paterna**. Tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP., 1977.

CAMA DE GATO. Direção: Alexandre Stockler. Brasil: Paris DVD, 2000. DVD (92 min.), son., color., legendado.

CAMINO, C.; LUNA, V. Reformulação e adaptação do Defining Issues Test (DIT). Trabalho apresentado no **Congresso Interamericano de Psicologia**, Buenos Aires, Argentina, junho, 1989.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: Reflexões Sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CERVONE, D. The Architecture of Personality. **Psychological Review**, 111, 183-204, 2004.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**. Vol. I & II. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1987.

COLL, C. ; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Processos Educacionais. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas: 1995.

COLOM, R. **Psicología de las Diferencias Individuales: teoría y práctica**. Ediciones Pirámides, Madrid, 1998.

COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: J. BIRMAN (Org). **Percursos na História da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Taurus, 1988.

DAY, J. M.; TAPPAN, M. The Narrativa approach to Moral Development: from the Epistemic Subject to Dialogical Selves. **Human Development**, 39, 67-82, 1996.

EISENBERG, N.; FABES, R. Prosocial development. In W. DAMON (Series Ed.), & N. EISENBERG (Ed.), **Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development**. Vol. 3. New York: Wiley, 1998.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

FERRAZ, F. R. C. **Freud e o campo da ética: sobre a gênese e o desenvolvimento da consciência moral**. Dissertação de Mestrado. Instituto da Psicologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 1993.

FLORES-MENDONZA, C.; NASCIMENTO, E.A. Inteligência: O Construto Melhor Investigado em Psicologia. **Boletim de Psicologia**, 11, 114, 37-64, 2001.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: A questão da moralidade**. Campinas, S.P.: Papirus, 1992.

GILLIGAN, C. **Uma Voz Diferente**. RJ: Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, C.; WIGGINS, G. The Origins of Morality in Early Childhood Relationships. In GILLIGAN, C. *et. al.* **Mapping the Moral Domain**. Boston: Harvard Press, 1998.

GONZÁLEZ-REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

HOFFMAN, M. Development of the prosocial motivation: Empathy and guilt. In: N. EISENBERG, G. (org.). **The development of prosocial behavior**. New York: Academic Press, 1982.

HOFFMAN, M. Empathy and prosocial activism. In: EISENBERG, N.; REYKOWSKI, J.;  
HOFFMAN, M. Empathy social cognition and moral action. In: Kurtines, W.; Gerwitz, J. (Org.),  
**Hand book of moral behavior and development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Earbaum Associates,  
1991.

INTERNET-HISTORY. Apresenta a história da Internet. Disponível em:  
< <http://www.isoc.org/internet/history/> > Acesso em out. 2005

JAMENSON, F. O Pós-modernismo e a Sociedade de Consumo. In KAPLAN, E.A.(org.). **O Mal-Estar no Pós-Modernismo: Teorias, Práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

JAMENSON, F. **Espaço e Imagem: Teorias do Pós-Moderno e outros Ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

JAMENSON, F. **Pós-Modernismo: A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

KATZ, J.E.; RICE, R.E.; ASPDEN, P. The Internet, 1995–2000. **American Behavioral Sciences**. 45: 405–19, 2001.

KOHLBERG, L. Essays on moral development. **The Psychology of moral development**. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

KRAUT, R. *et al.* Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well being? **Am. Psychol.** 53:1017–31, 1998.

KRAUT, R. *et al.* Internet paradox revisited. **J. Soc. Issues** 58 (1) :49–74, 2002.

LARANJA MECÂNICA. Direção: Stanley Kubrick. Inglaterra: Warner Home Vídeo, 1971. DVD (138 min.), son., color., legendado.

LEVY, P. **O que é o virtual?** Ed. 34: São Paulo, 1997.

LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1998a.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Loyola, 1998b.

LEVIN, J. **Estatística Aplicada às ciências humanas.** 2 ed. São Paulo: Harber & Row do Brasil, 1985.

LOURENÇO, O. M. **Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações.** Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

MARTINS, L.C. e BRANCO, A.U. Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 17 n. 2, p. 169-17, Mai-Ago, 2001.

MCCRAE, R. R.; COSTA, P. T. **Personality in Adulthood.** Guilford Press. New York/London, 1990.

MCCRAE, R. R. *et al.* Nature over nurture: Temperament, personality, and lifespan development. **Journal of Personality and Social Psychology**, 78, 173-186, 2000.

MILLER, P.H. **Theories of Developmental Psychology** (3<sup>rd</sup> ed.). Freeman New York, NY, 1993.

MONTENEGRO, T. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 11, n. 2, 2003. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2003000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Jan 2007

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Na malha da rede: os impactos íntimos da internet.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, volume 18, número 2, p. 193-202, 2002.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Primeiros contornos de uma nova “configuração psíquica”. **Caderno CEDES**, volume 25, número 65, pp. 71-85, 2005.

NIE, N.H.; ERBRING, L. **Internet and Society: A Preliminary Report**. Stanford Inst. Quant. Study Soc., Stanford, CA, 2000.

NEISSER, U. et al. Intelligence Knows and unknowns. **American Psychologist**, 51, 2, 77-101, 1996.

OLIVA, A. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: COLL, C. ; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed. 2004a.

OLIVA, A. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2 ed., 2004b.

PALACIOS, J. e OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2 ed., 2004.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. **Desenvolvimento humano**. Artes Médicas, P.A, 2000.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1932.

PLOMIN, R., DEFRIES, J. C., MCCLEARN, G. E. **Behavioral Genetics: A Primer**. Freeman and Company, San Francisco, 1980.

RADIO-HISTORY. Apresenta a história da radiofusão. Disponível em: < <http://earlyradiohistory.us/> >. Acesso em out. 2005

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: E.P.U.,1981.

REST, J. Recent research on an objective test of moral judgment: How the important issues of a moral dilemma are defined. In: PAULA , D.; FOLEY, J. (Orgs.), **Moral Development**. New York: Loyola University, 1974.

REST, J. **DIT Manual**: Manual for the Defining Issues Test. Minneapolis: University of Minnesota, 1986.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking**. New York: Oxford, 1990.

ROMÃO-DIAS, D.; NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Eu Posso Me Ver Como Sendo Dois, Três Ou Mais: Algumas Reflexões Sobre A Subjetividade Contemporânea. **Psicologia Ciência e profissão**, 25 (1), 70-87, 2005.

SHWEDER, R.; TURIEL, E.; MUCH, N. The moral intuitions of child. In: FLAVELL, J.; ROSS, L. (Org.), **Social cognitive development**. Cambridge University Press, 1981.

SHWEDER, R.; MUCH, N.C. Determinations of Meaning: Discourse and Moral Socialization. In: KURTINES, W.M.; GEWIRTZ, J.L. (Orgs.), **Moral development through social interaction**. New York: Wiley, 1987.

SHWEDER, R **Thinking through culture: Expeditions in cultural psychology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

SKINNER, F. **Contingencies of reinforcement**: a theoretical analysis. New York: Apleton Century Crofts, 1969.

SKINNER, F. **Beyond freedom and dignity**. New York: Penguin Books, 1971.

SLUZKI, C. E. **A Rede Social na Prática Sistêmica**: alternativas terapêuticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SPEARMAN, C. **The abilities of man**. New York. MacMillan, 1927.

STAUB, E. Steps towards a comprehensive theory of moral conduct: goal orientations, social behavior, Kindness and cruelty. In: GERWIRTZ, J.; KURTINES, W. (Org.), **Moralidade and moral development**. New York: Interscience, 1984.

STAUB, E. A conception of the determinants and the development ao altruism and aggression: Motives, the self and the environment. In: ZANAH-WAXLER, C.; CUMMINGS, E. M.;

IANNOTTI, R. (Orgs.), **Altruism and aggression**: Biological and biological origins. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

TAPPAN, M. Stories lived and stories told: The narrative structure of late adolescent moral development. **Human Development**, 32, 300- 315, 1989.

TAPPAN, M. Hermeneutics and moral development: Interpreting narrative representations of moral experience. **Developmental Review**, 10, 239-265, 1990.

TAPPAN, M. Texts and contexts: Language, culture and development of moral functioning. In: WINEGAR, L.T. ; VALSINER, J. (Orgs.) **Childrens development within social context** (pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1992.

TELEGRAPH-HISTORY. Apresenta a história da telegrafia. Disponível em:  
< <http://www.telegraph-history.org/>> Acesso em out. 2005.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**: Morality and convention. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURKLE, S. **Life on the Screen: Identify in the Age of the Internet**. New York: Touchstone, 1997.

VALSINER, J. **Human Development end Culture**: The social nature of personality and its study. Lexington. MA: Lexington Books, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1975.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Veja, 1979.

WATTS, D. **The Science of a Connected Age**. New York: W. W. Norton &Company, 2003.

WELLMAN, B. **Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking.** Fevereiro de 2001. Disponível em:  
<<http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/individualism/ijurr3a1.htm>>.  
Acesso em abril de 2005.

WILSON, E. O. **Sociobiology: The new synthesis.** Cambridge, MA: Belknap Press, 1975.

WILSON, E. O. **On human nature.** Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.



**APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para adolescentes)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31)34994592 ou na Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar - Campus Pampulha Belo Horizonte, MG – Brasil 31270-901

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: A Influência das Redes Sociais de Relacionamento da Internet sobre o Desenvolvimento Moral de Adolescentes.

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Lincoln Coimbra Martins

Pesquisador Responsável : Aline Lemos

Este trabalho trata-se de uma pesquisa com adolescentes de Belo Horizonte, em Minas Gerais e tem como objetivo avaliar quais são os possíveis efeitos do uso de redes sociais de relacionamento da internet, em especial o orkut, sobre o desenvolvimento moral.

Consiste em responder em grupo a quatro instrumentos de investigação, nas dependências da escola no horário das aulas, com concordância e autorização do Instituto de Educação. Você não sofrerá qualquer prejuízo às atividades acadêmicas, quer participe ou não.

A Internet é um meio de comunicação novo e ainda desconhecemos seus efeitos sobre as características humanas. Esta pesquisa busca compreender alguns destes possíveis efeitos e você, ao participar deste estudo, contribuirá para o avanço da ciência psicológica.

O período de realização desta pesquisa compreende o ano de 2007, você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem que sofra qualquer tipo de sanção.

Os dados obtidos neste estudo serão considerados de caráter sigiloso, sendo utilizados apenas para apresentações e publicações científicas, resguardados em qualquer hipótese, a sua identidade.

.....  
Aline Cristiane Lemos Ferreira

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RGnº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A Influência das Redes Sociais de Relacionamento da Internet sobre o Desenvolvimento Moral de Adolescentes”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Aline Lemos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais ou responsáveis)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu filho ou dependente está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de consentir que ele faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa seu filho ou dependente não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31)34994592 ou na Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar - Campus Pampulha Belo Horizonte, MG – Brasil 31270-901

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: A Influência das Redes Sociais de Relacionamento da Internet sobre o Desenvolvimento Moral de Adolescentes.

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Lincoln Coimbra Martins

Pesquisador Responsável : Aline Lemos

Este trabalho trata-se de uma pesquisa com adolescentes de Belo Horizonte, em Minas Gerais e tem como objetivo avaliar quais são os possíveis efeitos do uso de redes sociais de relacionamento da internet, em especial o orkut, sobre o desenvolvimento moral.

Seu filho ou dependente responderá, em grupo, a quatro instrumentos de investigação, nas dependências da escola no horário das aulas com concordância e autorização da do Instituto de Educação. Seu filho ou dependente não sofrerá qualquer prejuízo às atividades acadêmicas, quer participe ou não.

A Internet é um meio de comunicação novo e ainda desconhecemos seus efeitos sobre as características humanas. Esta pesquisa busca compreender alguns destes possíveis efeitos e seu filho ou dependente, ao participar deste estudo, contribuirá para o avanço da ciência psicológica.

O período de realização desta pesquisa compreende o ano 2007, sendo que seu filho ou dependente tem o direito de desistir a qualquer momento, sem que sofra qualquer tipo de sanção. Os dados obtidos neste estudo serão considerados de caráter sigiloso, sendo utilizados apenas para apresentações e publicações científicas, resguardados em qualquer hipótese, a identidade dos participantes.

.....  
Aline Cristiane Lemos Ferreira

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RGnº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo meu filho ou dependente \_\_\_\_\_ a participar do estudo “A Influência das Redes Sociais de Relacionamento da Internet sobre o Desenvolvimento Moral de Adolescentes”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Aline Lemos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: Questionário de Perfil Geral do Usuário

➤ **É importante que você seja sincero.**

➤ **Nas questões fechadas você pode marcar mais de uma questão.**

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Escola:
- Série:
- Há quanto tempo estuda nesta escola?
- Você já teve alguma advertência ou expulsão nesta escola ou em outra?  
sim    não
- Quantas vezes?
  
- Por qual motivo?
 

atrasos	por não fazer tarefa	
esquecimento de material	descumprimento do uniforme	
“matar aulas”	indisciplina (favor especificar:.....)	
outros .....		
  
- Usa internet?  
sim    não
  
- Onde usa a internet?
 

casa	escola	<i>lan houses</i>
trabalho	casa de amigos, vizinhos, parentes	
outros .....		
  
- Com que objetivos usa a internet?
 

diversão, entretenimento, jogos	trabalhos escolares
pesquisas, busca de informação	busca/manutenção de relacionamentos
compras	outros .....
  
- Você participa de redes sociais de relacionamento na internet? Se sim, quais?  
orkut    MSN    e-mail    blog/fotolog    Outros .....
  
- Quantas horas por semana, em média, você faz uso de internet em sites deste tipo?  
Orkut.....MSN.....e-mail.....blog/fotolog.....Outros .....
  
- Há quanto tempo (em meses) você usa frequentemente as redes sociais de relacionamento da internet?

- Você percebe alguma diferença em qualquer área de sua vida depois que começou a frequentar redes sociais de relacionamento na internet? Explique.
- Você acha que age de maneira diferente na internet e na vida real? Em que situações? Por quê?

## APÊNDICE D: Instrumento de Investigação da Moralidade Virtual

Nome:  
Idade:  
Série:  
Sala:

**No presente questionário, você está convidado a emitir sua opinião acerca de diversas histórias. Não existe certo ou errado, mas é importante que você seja sincero e justifique sua posição. Você pode usar mais de uma justificativa.**

Aqui vai uma história como exemplo:

“Júlia, de 17 anos, queria ir a um show de sua banda preferida. Júlia pediu à mãe autorização para ir e ela permitiu, mas Júlia teria que pagar a entrada com seu dinheiro. Júlia trabalhou como professora particular e conseguiu juntar a soma necessária, mas sua mãe mudou de idéia, retirando o consentimento dado anteriormente e disse que Júlia deveria gastar o dinheiro ganho em roupas pois estava precisando. Júlia não se conformou com a decisão da mãe e, alegando visitar uma amiga, foi ao show. Uma semana depois, confessa para Luíza, sua irmã mais velha, que mentiu para a mãe”.

Luíza deve silenciar ou contar o incidente à mãe? Como você poderia justificar uma ou outra decisão? (Adaptado de Colby e Kohlberg, 1987).

Exemplos de respostas:

*Luíza não deve contar à mãe porque Júlia também sabe coisas sobre ela e poderia contar à mãe, caso ela resolvesse denunciá-la nessa situação.*

*Luíza não deve contar à mãe porque Júlia confiou nela e ela deve corresponder.*

*Luíza deveria contar à mãe porque se a mãe souber que ela já sabia e não contou vai “sobrar” para ela também.*

*Luíza não deve contar à mãe porque a mãe está errada por ter mudado de idéia e não permitir mais que Júlia vá ao show, depois de tudo combinado.*

Agora é a sua vez:

Você estuda em uma escola pública a qual disponibiliza e exige, para a troca de informações, um e-mail institucional. Em virtude de riscos para a instituição (a escola foi recentemente processada por permitir a troca de e-mails que faziam apologia a drogas), o diretor da escola decide contratar alguns especialistas em internet. Você está no ônibus e acaba de ouvir os funcionários contratados conversando sobre isso. Eles estão afirmando que vão vasculhar cada e-mail trocado pelos alunos e funcionários, sem informá-los previamente, a pedido do diretor.

O que você faria? Como você pode justificar uma ou outra decisão? A escola está errada? Como o diretor deveria proceder?

Lembre-se de justificar sua resposta.

Você acaba de saber, através de um amigo, que uma empresa que admira muito e que gostaria de tentar estágio ao final de seu curso está considerando vários elementos na seleção do pessoal. Os candidatos fazem provas de conhecimentos específicos, uma avaliação psicológica e, mais recentemente, visita-se a página do orkut do candidato, a fim de conhecer elementos que não foram ditos na entrevista. Este seu amigo te confidenciou que teme perder a vaga por ter colocado no orkut algumas informações que podem demonstrar que ele usa maconha, e, embora não seja viciado, acha que a empresa pode descartá-lo por isso.

Tente se colocar no lugar desse amigo. O que você faria? A empresa está errada? Como o seu amigo deveria proceder? Como você pode justificar uma ou outra decisão?

Lembre-se de justificar sua resposta.

Eduardo criou uma comunidade no orkut com o objetivo de expressar seus sentimentos em relação aos negros. Ele se indigna com a falta de liberdade de expressão em nosso país, que se revela um país livre. Ele recebe frequentemente mensagens ora criticando a sua iniciativa, ora apoiando-o. Ele só consegue pensar que tem direito à sua opinião e que não prejudica ninguém ao expressá-la, mas as organizações de direitos humanos defendem a igualdade de direitos e afirmam que ele incentiva o preconceito. Tente se colocar no lugar de Eduardo. O que você faria? O orkut deve impedir esse tipo de manifestação? Como você pode justificar uma ou outra decisão?

Lembre-se de justificar sua resposta.

A mãe de Jaqueline, 16 anos, a proíbe de participar do orkut, afirmando que o próprio provedor coloca como condição que se tenha 18 anos para participar. A mãe argumenta que ali há conteúdos “pesados” para a filha. Jaqueline resolveu participar mesmo assim, mas precisou mentir sua idade, já que o site não é permitido para menores. Vai a *lan house* três vezes por semana para responder aos recados e ver a página de amigos e do namorado. Às vezes pensa em pesquisar comunidades sobre assuntos polêmicos, como drogas e sexualidade.

Tente se colocar no lugar de Jaqueline: O que você acha? O que você faria? A mãe está certa? Jaqueline fez bem? Como você pode justificar uma ou outra decisão?

Lembre-se de justificar sua resposta.

Roger tem 18 anos e está confuso em relação à sua sexualidade. Nunca conversou sobre isso com ninguém, pois teme a reação de amigos e familiares. Ele resolveu criar um perfil “fantasma” (usou nome e fotos falsos), onde ele se sente seguro para visitar e participar das comunidades gays do orkut. Na internet ele se sente à vontade para se expor abertamente, mas não faz isso com as pessoas que estão ao redor.

Tente se colocar no lugar de Roger: O que você acha? O que você faria? Ele é uma pessoa diferente em cada uma das páginas que tem?

## **ANEXO A - Os principais tipos de redes sociais da internet**

### **Orkut**

O software denominado Orkut (<http://www.orkut.com>) foi criado por Orkut Buyukkokten, ex-aluno da Universidade de Stanford e lançado pelo Google em janeiro de 2004. Este software é uma espécie de conjunto de perfis de pessoas e suas comunidades. Desenvolvido com base na idéia de "software social", esta rede oferece a possibilidade de cadastrar-se e colocar fotos e preferências pessoais, listar amigos e formar comunidades. Mostra os indivíduos enquanto perfis, sendo possível perceber suas conexões diretas (amigos) e indiretas (amigos dos amigos), bem como as organizações sob a forma de comunidades. Além disso, existem ferramentas de interação variadas, tais como sistemas de fóruns para comunidades, envio de mensagens para cada perfil, envio de mensagens para comunidades, amigos e amigos de amigos (normalmente utilizadas para spam).

### **Blogs e Fotologs**

Blogs e Fotologs também apresentam um campo interessante de estudo das redes sociais, na medida em que também possuem uma lista de "amigos" ou "blogs/fotologs" favoritos, bem como mecanismos de interação, tais como ferramenta de comentários, trackbacks e emails. Eles possuem mecanismos semelhantes de funcionamento: As pessoas personalizam a página como desejarem (cores, figuras, fontes e etc.) e colocam posts (blocos de texto ou imagens) com uma



certa periodicidade. No caso dos fotologs, embora seja possível colocar imagens e texto, o privilégio é para as imagens. Nos blogs, ao contrário, o privilégio é para os textos.

## **MSN Messenger**

O MSN Messenger (<http://www.msn.com.br>) é um dos mensageiros instantâneos mais usados e conhecidos no mundo inteiro. O MSN Messenger é um programa para comunicação instantânea que avisa quando seus amigos estão online de forma que você possa enviar mensagens ou bater papo com vários amigos ao mesmo tempo.

Tem-se total controle sobre quem pode falar com você online e saber se está ou não conectado. A qualquer tempo você ver a lista de todos os usuários que lhe adicionaram em suas listas e pode facilmente bloquear os que desejar. Você também pode convidar alguém da sua lista para uma reunião virtual na Internet ou para jogar.

É possível conversar usando webcam, enviar mensagens de texto para celulares e expressar sentimentos com os emoticons animados (“carinhas”). Oferece a alternativa de colocar sua foto, conversar utilizando o microfone, trocar arquivos, configurar imagens de fundo e criar seus próprios emoticons.

Procura por pessoas que compartilham os mesmos interesses que você ou localiza amigos de longa data no MSN Member Directory.

A versão 7.0 traz muitas novidades interessantes, uma delas é poder ver a imagem das pessoas na tela do MSN ao lado dos nicknames, outra característica é que os usuários podem deixar uma mensagem pessoal que aparece no lado do nick ou também mostrar as músicas/vídeos que está escutando).

## ICQ

O ICQ (<http://www.icq.com>) foi novidade na rede de 1998 até 2001. O ICQ (do inglês, "I Seek You") foi inventado por um grupo de israelenses que fundaram a empresa Mirabilis, que foi comprada em 1998 pela América Online. Até a disseminação do ICQ o internauta estava conectado com milhões de pessoas em todo o mundo, mas não sabia quem estava na internet naquele momento e nem tinha como saber. Só havia duas maneiras de contactar os conhecidos: *e-mail* ou *chat*. Pelo correio eletrônico era possível falar com quem se conhecia, mas não em tempo real. Em salas de bate-papo dava para conversar *online*, mas, na maioria das vezes, com desconhecidos. Para encontrar alguém imediatamente ao se conectar, só com combinação prévia ou sorte.

O ICQ é um programa que permite aos usuários ver se outros usuários do mesmo programa estão conectados à internet no mesmo momento. Assim, é possível enviar mensagens instantâneas, abrir chat, participar de jogos, bater papo com esses amigos online e enviar e receber arquivos.

## Chat

No chat o usuário pode conversar com várias pessoas ao mesmo tempo, mas normalmente são pessoas que não fazem parte de seu ciclo de amizades. Os canais de chat, também chamados de salas, são divididos geralmente de acordo com o assunto envolvido. Antes de entrar na sala a pessoa tem que escolher um apelido (nickname), que é usado para identificá-lo no conjunto de pessoas da sala.

- 
- <sup>i</sup> BRENT, S. Psychological and social structures. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1984.
- <sup>ii</sup> Turiel, E. Conflict and transition in adolescent moral development. In: The resolution of disequilibrium through structural reorganization. *Child Development*, 48, 634-637; 1977.
- <sup>iii</sup> Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- <sup>iv</sup> Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3<sup>a</sup> Edition) (pp. 731-788). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- <sup>v</sup> Rogoff, B. (1990) Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
- <sup>vi</sup> Valsiner, J. (1989). Human development and culture: The social nature of personality and its study. Lexington, MA: Lexington Books.
- <sup>vii</sup> Valsiner, J. (1998). The guided mind: A sociogenetic approach to personality. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- <sup>viii</sup> Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- <sup>ix</sup> Wertsch, J.V. & Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. Em: Hickmann (Org.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp.251 -266). Orlando : Academic Press.
- <sup>x</sup> Wertsch, J.V. & Stone, C.A. (1988). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Em J. Wertsch (Org.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 162-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>xi</sup> ANDERSON; TRACEY Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life. *American Behavioral Scientist*.2001; 45: 456-475
- <sup>xii</sup> Howard, P., Rainie, L., & Jones, S. (2001). Days and nights on the Internet: The impact of a diffusing technology. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 383-404.
- <sup>xiii</sup> ANDERSON; TRACEY Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life. *American Behavioral Scientist*.2001; 45: 456-475
- <sup>xiv</sup> Katz JE, Rice RE, Aspden P. 2001. The Internet, 1995--2000. *Am. Behav. Sci.* 45:405--19
- <sup>xv</sup> Wellman B, Haase AQ, Witte J, Hampton K. 2001. Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? *Am. Behav. Sci.* 45:436--55
- <sup>xvi</sup> DiMaggio P, Hargittai E, Neuman WR, Robinson JP. 2001. Social implications of the internet. *Annu. Rev. Sociol.* 27:307--36
- <sup>xvii</sup> Howard PEN, Rainie L, Jones S. 2001. Days and nights on the Internet. *Am. Behav. Sci.* 45:383--404
- <sup>xviii</sup> Wellman B, Haase AQ, Witte J, Hampton K. 2001. Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? *Am. Behav. Sci.* 45:436--55
- <sup>xix</sup> Hampton K, Wellman B. 2001. Long distance community in the network society. *Am. Behav. Sci.* 45:476--95
- <sup>xx</sup> ANDERSON; TRACEY Digital Living: The Impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life. *American Behavioral Scientist*.2001; 45: 456-475
- <sup>xxi</sup> KATZ et al. The Internet, 1995-2000: Access, Civic Involvement, and Social Interaction *American Behavioral Scientist*.2001; 45: 405-419
- <sup>xxii</sup> McKenna KYA, Green AS, Gleason MJ. 2002. Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *J. Soc. Issues* 58(1):9--31
- <sup>xxiii</sup> Byrne D. 1971. *The attraction paradigm*. New York: Academic
- <sup>xxiv</sup> Parks MR, Floyd K. 1995. Making friends in cyberspace. *J. Commun.* 46:80--97
- <sup>xxv</sup> McKenna KYA, Bargh JA. 1998. Coming out in the age of the Internet: identity 'demarginalization' through virtual group participation. *J. Personal. Soc. Psychol.* 75:681--94
- <sup>xxvi</sup> Deaux K. 1993. Reconstructing social identity. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 19:4--12
- <sup>xxvii</sup> Gollwitzer PM. 1986. Striving for specific identities: the social reality of self-symbolizing. In *Public Self and Private Self*, ed. R Baumeister, pp. 143--59. New York: Springer

- 
- <sup>xxviii</sup> Spears R, Postmes T, Lea M, Wolbert A. 2002. When are net effects gross products? The power of influence and the influence of power in computer-mediated communication. *J. Soc. Issues* 58(1):91--107
- <sup>xxix</sup> Social Implications of the Internet DiMaggio, Hargittai, Neuman, Robinson. Annual Review of Sociology, August 2001, Vol. 27, Pages 307-336
- <sup>xxx</sup> Gross EF, Juvonen J, Gable SL. 2002. Internet use and well-being in adolescence. *J. Soc. Issues* 58(1):75--90
- <sup>xxxi</sup> Kavanaugh AL, Patterson CJ. 2001. The impact of community computer networks on social capital and community involvement. *Am. Behav. Sci.* 45:496--509
- <sup>xxxii</sup> Katz JE, Rice RE, Aspden P. 2001. The Internet, 1995--2000. *Am. Behav. Sci.* 45:405--19
- <sup>xxxiii</sup> Wellman B, Haase AQ, Witte J, Hampton K. 2001. Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? *Am. Behav. Sci.* 45:436--55
- <sup>xxxiv</sup> Putnam RD. 2000. *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster
- <sup>xxxv</sup> Nie NH, Erbring L. 2000. *Internet and Society: A Preliminary Report*. Stanford Inst. Quant. Study Soc., Stanford, CA
- <sup>xxxvi</sup> Kraut R, Patterson M, Lundmark V, Kiesler S, Mukopadhyay T, et al. 1998. Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *Am. Psychol.* 53:1017--31
- <sup>xxxvii</sup> Scott Morton F, Zettelmeyer F, Silva-Risso J. 2003. Consumer information and discrimination: Does the Internet affect the pricing of new cars to women and minorities? *Quant. Mark. Econ.* 1:65--92
- <sup>xxxviii</sup> Kang J. 2000. Cyber-race. *Harv. Law Rev.* 113:1130--1208
- <sup>xxxix</sup> Glaser J, Dixit J, Green DP. 2002. Studying hate crime with the Internet: What makes racists advocate racial violence? *J. Soc. Issues* 58(1):177--93
- <sup>xl</sup> Lee E, Leets L. 2002. Persuasive storytelling by hate groups online. *Am. Behav. Sci.* 45:927--57
- <sup>xli</sup> Gibson, D. (1990). Personality correlates of logical and sociomoral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1296-1300
- <sup>xlii</sup> Kuhn, D., Langer, L., Kohlberg, L. Haan, N. (1977). The Development of formal operation in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- <sup>xliii</sup> Walker (1980). Cognitive and perspective-talking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131-139.
- <sup>xliv</sup> Walker, L.; Richards, B. (1979). Stimulating transitions in moral reasoning as a function of stage of cognitive development. *Development Psychology*, 15, 95-103.
- <sup>xliv</sup> Os nomes foram trocados a fim de preservar a identidade. A idade e o sexo foram respeitados.
- <sup>xlvi</sup> *Fake* (do inglês, literalmente *falso*) é um termo usado para denominar contas ou perfis usados na internet para ocultar a identidade real de um usuário.