

CAPÍTULO 17

Exclusão social e desenvolvimento moral: contribuições da teoria do raciocínio social

Paulo Yoo Chul Choi

Cintia Paloma Lopes Lima

Samara Oliveira Rocha

Jackeline Maria de Souza

17.1 Introdução

A exclusão, que se caracteriza pela evitação de contato com indivíduos pertencentes a um grupo alvo de preconceito, emerge como uma característica marcante no mundo social vivenciado pelas crianças (D’Esterre, Samuelson, *et al.*, 2022; Burkholder *et al.*, 2020). À medida que as interações vão se estabelecendo na infância, decisões são tomadas quanto a quem incluir e a quem excluir (Donner *et al.*, 2022; Hwang & Markson, 2020). Embora a ocorrência de exclusão social seja comum nas primeiras relações entre pares, principalmente durante as brincadeiras e as atividades escolares, as suas consequências exercem um impacto significativo no desenvolvimento social e saudável das crianças, manifestando-se em: estresse, ansiedade, depressão, resignação (desamparo aprendido), agressividade, retraimento social, mau desempenho escolar, entre outros (Marinović & Träuble, 2021; Quarmley *et al.*, 2022; Reinhar *et al.*, 2020).

Diferentes modalidades e níveis de exclusão social coexistem, cada uma caracterizada por intenções e objetivos específicos (Killen *et al.*, 2009; Verkuyten, 2022). Algumas dessas modalidades discriminam traços individuais de personalidade e/ou atitudes comportamentais específicas (exclusão de ordem intrapessoal – e.g., uma criança pode excluir um colega que costuma ter atitudes agressivas), enquanto outras estão associadas com as deficiências e/ou dificuldades em se relacionar (exclusão de ordem interpessoal – e.g., uma criança pode excluir um colega por ter dificuldades de se entrosar com ele). A exclusão pode também manifestar-se em decorrência da afiliação a um grupo social específico, no qual um coletivo exclui um indivíduo de outra comunidade (exclusão intergrupais – e.g., um grupo de crianças pode excluir um colega de uma etnia minoritária) ou em virtude das dinâmicas e preocupações internas do grupo centradas na manutenção de uma identidade coletiva, positiva e distintiva (exclusão intragrupo – e.g., um grupo de crianças pode excluir um colega devido às ideias radicais que ele traz para a realização de uma atividade escolar em quartetos, percebendo essas ideias como uma ameaça à coesão interna do grupo).

Enquanto muitos pesquisadores na área da psicologia social se dedicam à investigação das exclusões intra e intergrupais, com uma ênfase particular no papel das expectativas sociais relacionadas à identidade do grupo (Boin *et al.*, 2021; Paolini *et al.*, 2021), acadêmicos no campo da psicologia do desenvolvimento humano centram-se mais na exploração da rejeição intra e interpessoal, focando principalmente nas diferenças individuais associadas às características de personalidade (Salavera *et al.*, 2021; Zhao *et al.*, 2020). Sabe-se que ambas as contribuições não são excludentes, pois as exclusões intra e interpessoais, e inter e intragrupoais podem ocorrer simultaneamente (D'urso & Symonds, 2023). Basta ver que, uma criança de origem muçulmana pode ser alvo de exclusão recorrente devido à sua etnia (exclusão intergrupais), o que, por sua vez, pode orna-la mais retraída ao longo do tempo e dificultar seu envolvimento em novas relações (exclusão interpessoal). Contudo, alguns pesquisadores sugerem que os estudos sobre a exclusão precisam ser mais bem integrados nas pesquisas sobre os preconceitos infantis e sobre o desenvolvimento moral para melhorar a compreensão desse fenômeno tão complexo (Killen *et al.*, 2022; Verkuyten, 2021).

Isso se deve à descoberta de alguns dados relevantes para a temática. Contrariando a crença popular, há poucas evidências de que as formas de preconceito infantil sejam resultados de modelos de atitudes parentais (Killen *et al.*, 2013). Em vez disso, observa-se que as crianças, desde pequenas, formam categorias sobre os seus grupos sociais identitários, orientando-se tanto explicitamente, quanto implicitamente, a sua preferência por amigos e as suas decisões sobre quem incluir e excluir (Burkholder *et al.*, 2020; Yee *et al.*, 2022). Porém, durante esse mesmo período, as crianças também

desenvolvem noções de justiça e igualdade de tratamento (Smetana & Yoo, 2023; Yoo & Smetana, 2022). Isso faz com que muitas pessoas nessa faixa etária, ao mesmo tempo em que avaliem a exclusão como injusta e moralmente errada, manifestem preconceito com base na etnia e gênero (Cooley *et al.*, 2016; Kaufman & Killen, 2022). Intrigados com a discussão, os autores da teoria do raciocínio social buscaram compreender: I) quando a rejeição dos pares é uma questão de falta de competência ou de deficiência social, II) quando a rejeição pelos pares deriva de diferenciações sociocognitivas sobre os grupos sociais, e III) como a identidade social, o status, o poder e a hierarquia em contextos culturais afetam as relações entre as crianças (Killen *et al.*, 2013; Killen *et al.*, 2016).

A teoria do raciocínio social é um modelo integrativo que incorpora conceitos da teoria do domínio social (Turiel, 2018; Turiel & Banas, 2020) e da teoria da identidade social (Amini, 2020; Brown, 2020). Ela postula que a compreensão de como os indivíduos avaliam contextos intergrupais exige uma análise criteriosa que engloba a identidade do grupo, as características contextuais presentes nas situações de exclusão e os padrões de raciocínio que exercem influência nas avaliações (Elenbaas *et al.*, 2020; Killen & Dahl, 2021). Em contraste com as perspectivas nativistas ou de socialização, a teoria do raciocínio social assume uma visão construtivista ao postular que o desenvolvimento sociocognitivo das crianças decorre de suas reflexões e abstrações, as quais, por sua vez, lhes possibilitem inferir, avaliar e julgar os eventos do seu entorno social (Campos *et al.*, 2023).

Esse modelo se sustenta na compreensão de que os seres humanos fazem parte de muitos grupos sociais distintos, delineados por características como gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, entre outros (Verkuyten, 2021; Yüksel *et al.*, 2021). Desde a infância, as crianças estabelecem filiações e identificações com esses grupos, inicialmente se percebendo como membros pertencentes (por exemplo, “eu sou x” e “eu sou semelhante às pessoas y”), para aderirem, em seguida, às normas grupais (como “eu e pessoas semelhantes a mim fazemos x” e “nós geralmente gostamos de fazer y”). Ao abraçarem a identidade coletiva, as crianças passam a pensar, sentir e agir não apenas como indivíduos isolados, mas também como fazendo parte de um grupo com percepções, entendimentos e objetivos compartilhados (Glidden *et al.*, 2021; Gönül *et al.*, 2023). Esse processo muitas vezes orienta as preferências das crianças para as características comuns do grupo, ao mesmo tempo em que instaura desconfiança e desinteresse em relação a elementos que não estão de acordo com as normas do coletivo (Killen & Dahl, 2021; Mistry *et al.*, 2021).

Apesar de incorporarem diversas identidades sociais, as crianças não adotam automaticamente todas as normas ou crenças de um grupo (Nucci & Ilten-Gee, 2021). Conforme evidenciado pela teoria do raciocínio social, as crianças empregam

raciocínios morais, convencionais e pessoais distintos para avaliar os eventos sociais, que muitas vezes podem ir na contramão do consenso do grupo (Kaufman & Killen, 2022; Mammen & Paulus, 2023). O raciocínio moral é compreendido como aquele que leva em consideração a preocupação com o bem-estar do outro. Já, o raciocínio convencional é caracterizado por valorizar as preocupações com os costumes e as normas, enquanto o raciocínio pessoal está associado com as preferências e as escolhas individuais (Turiel & Banas, 2020; Yoo & Smetana, 2022). Essas distintas abordagens do conhecimento são moldadas tanto pelo desenvolvimento ontogenético como pela diversidade de contextos, levando as crianças a aplicarem critérios variados para julgar e agir, dependendo das situações enfrentadas (Jambon & Smetana, 2020; Smetana & Yoo, 2023).

Em outras palavras, a teoria do raciocínio social explora a tomada de decisões que envolve a coordenação de considerações éticas e as dinâmicas que ocorrem dentro do grupo identitário, uma vez que as crianças são obrigadas a equilibrar o conhecimento e a lealdade que possuem em relação ao seu grupo social, bem como as preocupações com a moral (D’Esterre, Woodward, *et al.*, 2022; Elenbaas *et al.*, 2020). Esta abordagem refere-se a moral como tratamento interindividual e social fundamentado imparcialmente no respeito ao bem-estar coletivo, à equidade social, aos direitos humanos, e à justiça (Dahl, 2023; Turiel *et al.*, 2016). Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais contribuições dos estudos da teoria do raciocínio social sobre a exclusão intergrupar em crianças.

17.2 Pesquisa

Os autores da teoria do raciocínio social têm se dedicado a várias pesquisas recentes para enriquecer o debate sobre a exclusão social (para uma revisão mais detalhada ver Souza *et al.*, 2020). Esses estudos não apenas oferecem contribuições significativas para a discussão, mas também estabelecem conexões com diversas outras variáveis relevantes. Nesta seção, apresentam-se os principais resultados das investigações desse modelo teórico sobre o processo de exclusão entre crianças durante as suas interações.

17.3 Exclusão intergrupar com base nas normas do grupo

As pesquisas demonstram que há exclusão entre pares quando um membro se desvia das normas do grupo, sejam elas ligadas à convenção social ou à dimensão moral (Cooley *et al.*, 2016; Killen *et al.*, 2016). No estudo de Killen *et al.* (2013), identificou-se que crianças com idades entre 9 e 14 anos avaliaram de maneiras distintas a exclusão quando a norma desviada refletia questões morais ou convencionais, levando em conta os diferentes níveis de cada dimensão (norma genérica e

norma específica). As normas genéricas são definidas como regras e valores adotados por um grupo e reconhecidos pela sociedade em geral, uma vez que são compartilhadas por outros grupos também. Enquanto isso, as normas específicas são particulares de um grupo, podendo ou não ser consistentes com a convenção. Segundo os resultados obtidos, os participantes apoiaram seus pares que se desviaram das normas do grupo quando essas normas foram percebidas como desiguais ou não tradicionais, porém consideraram o desvio como mais legítimo quando as transgressões estavam relacionadas aos aspectos morais (Killen *et al.*, 2013).

Hitti e colaboradores (2014) encontraram resultados semelhantes ao investigar a mesma faixa etária. Relataram que as crianças não tinham afinidade com indivíduos que violassem as normas morais, considerando aceitável a exclusão desses. Porém, elas não achavam que a exclusão fosse justa em casos de desvio das normas convencionais. Rizzo e outros autores (2018) indicaram que tal perspectiva acaba influenciando também na tomada de decisão sobre a inclusão, uma vez que crianças pequenas (de três a seis anos) demonstraram uma inclinação para incluir colegas que defendem os princípios de igualdade em contextos morais, mesmo que eles não fizessem parte do mesmo grupo social que elas. Também foi encontrada uma preferência por pares que valorizassem a preocupação convencional e que mantivesse as tradições específicas do grupo, principalmente quando as normas eram benéficas para a coesão coletiva (Hitti *et al.*, 2014; Killen *et al.*, 2013; Rizzo *et al.*, 2018).

Em geral, foi percebida a relevância da fase do desenvolvimento para uma compreensão mais profunda de como as crianças lidam com a exclusão de pares que transgridem as normas (Killen *et al.*, 2010; Mulvey *et al.*, 2010). Os resultados relacionados à idade dos participantes indicaram que, embora os jovens de 9 a 14 anos considerem o tipo de norma e a identidade do grupo, as crianças tendem a estar mais concentradas nas normas genéricas de igualdade do que nas específicas. Por outro lado, os adolescentes consideram as normas específicas como mais importantes e priorizam sua preservação, tanto na dimensão moral como também na convencional (Killen *et al.*, 2013; Hitti *et al.*, 2014). Desse modo, percebe-se que o desenvolvimento passa a refletir uma transição nas percepções das normas e objetivos do grupo, com relação às dinâmicas de exclusão e inclusão.

17.4 Exclusão intergrupala com base nas condições físicas e psicológicas

Diversos estudos investigaram a exclusão social com base em características pessoais, associando diferenças individuais com as influências do grupo (Salavera *et al.*, 2021). O'Driscoll e colaboradores (2015) realizaram uma pesquisa sobre exclusão de pares com problemas de saúde mental, explorando julgamentos de 148 crianças sobre a justiça de excluir pares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

ou depressão de díades e grupos. Os resultados mostraram que as avaliações dos participantes sobre exclusão de pares com TDAH eram, em sua maioria, injustas, mas as crenças sobre justiça da exclusão sofreram influências de obrigações sociais, lealdade às amigas e as preocupações sobre os efeitos psicológicos causados pela exclusão. Consoante a esses achados, Abrams e outros autores parceiros (2014) observaram o julgamento de trezentas e trinta e oito crianças de 5 e 12 anos e identificaram que as avaliações sobre a exclusão de pares estavam relacionadas com a lealdade ao grupo pertencente.

Independentemente da faixa etária, foi identificado que as crianças julgam a exclusão de características da personalidade como errada, porém as mais velhas apresentam argumentos mais complexos. O estudo de Scholes e colaboradores (2017) buscou investigar as decisões de 327 crianças sobre inclusão de pares agressivos, e como elas justificam essas decisões. Os resultados encontrados apontaram que as crianças do 2º ano, eram mais propensas a incluir uma criança agressiva em suas brincadeiras, do que as crianças do 1º ano do fundamental. As crianças do 2º ano também apresentaram maiores índices de compreensão aprofundada em relação às razões do comportamento agressivo de crianças no contexto escolar. Além disso, o estudo de Bottema-Beutel e colaboradores (2016) que investigou a exclusão de pares com problemas de saúde mental, identificou que a maior parte das crianças, independentemente da idade, julga que a não inclusão com base no estatuto de deficiência não é algo aceitável. No entanto, a complexidade do raciocínio das crianças, isto é, a medida em que recorrem e coordenam diversos domínios, foi maior nas crianças mais velhas.

Outro achado interessante é que o contato prévio com a diversidade ajuda as crianças a apresentarem raciocínios morais com maior frequência para as situações de exclusão baseadas em características pessoais (Salavera *et al.*, 2021). O estudo de Gasser e colaboradores (2013) analisou as relações entre os julgamentos e as emoções morais de crianças sobre exclusão baseada em deficiências. Nesse estudo, foi apontado que as crianças condenaram a exclusão por deficiências, porém, as crianças mais novas de salas inclusivas apresentaram mais julgamentos e emoções morais quando comparadas com as crianças, da mesma faixa etária, de salas não inclusivas.

17.5 Exclusão intergrupala com base na raça e etnia

Os resultados dos estudos indicam que as crianças utilizam frequentemente o raciocínio moral ao avaliar a exclusão racial e étnicas em situações simples (Alsimah *et al.*, 2021; Killen *et al.*, 2010; Killen & Stangor, 2003; Ruck *et al.*, 2015). Exemplo disso é o estudo de Wainman *et al.* (2012), que ao investigar cem crianças australianas do 7º ano, encontrou que a maioria acreditava que as pessoas deveriam agir em

prol da inclusão de pessoas de diferentes raças durante as brincadeiras, apresentando justificativas de raciocínio moral. Essa crença permanecia, mesmo em situações de consenso social (exclusão ou inclusão proposta pelos amigos) ou ordem de autoridade (exclusão ou inclusão proposta por professores). Em consonância, Alsimah *et al.* (2021) encontrou, ao se debruçar sobre a exclusão étnica baseada na religião, que crianças sauditas residentes da Arábia Saudita e Reino Unido também acreditaram ser inaceitável essa modalidade de exclusão realizada por pares e avaliaram-na como uma questão moral.

No entanto, em situações ambíguas ou complexas, crianças baseiam-se no raciocínio convencional e pessoal para justificar a exclusão. As evidências delineiam os seguintes elementos como contribuintes para esses raciocínios: o mérito individual da criança que será selecionada (Killen, & Stangor, 2001), o funcionamento do grupo (Mulvey *et al.*, 2016), irregularidades do funcionamento do grupo externo (Glidden *et al.*, 2022), o contexto que ocorrerá a exclusão, sendo que os ambientes mais íntimos são menos propensos para se ter reflexão de diversidade racial e étnica (Ruck *et al.*, 2015), o status do grupo e o da vítima de exclusão (Yüksel *et al.*, 2021), o nível de identificação da criança com a vítima (Palmer *et al.*, 2022), a autoridade parental (Alsamih *et al.*, 2018), entre outros.

Alguns estudos demonstraram que há situações em que as crianças mais velhas e adolescentes têm maiores propensões a aceitarem a exclusão e de raciocinarem conforme as convenções do seu grupo do que as crianças mais novas. Por exemplo, a pesquisa de Killen e Stangor (2001), que avaliou os julgamentos de 130 crianças e adolescentes euro-americanos sobre a exclusão de pares tendo como base o gênero e a raça, encontrou que as mais velhas (13 anos) têm uma maior tendência a permitir a exclusão do que as crianças mais novas (7 e 10 anos) quando essa beneficia o funcionamento do grupo em algumas atividades.

Em relação a contato intergrupar, foi encontrado que crianças e adolescentes que frequentam escolas com alta diversidade possuem maior tendência a verem a exclusão racial como errada e menor tendência a usarem estereótipos para explicarem o desconforto em relações interracialis (Killen *et al.*, 2010). Somando-se a isso, também é encontrado que um maior contato intergrupar positivo com integrantes de minorias étnicas e raciais estão relacionados com maiores atribuições de motivos raciais para não excluírem pessoas de outros grupos, maior uso de raciocínio moral e maior consciência sobre o uso de estereótipos (Ruck *et al.*, 2015; Ruck *et al.*, 2011).

17.6 Exclusão intergrupar com base no gênero

Semelhante aos estudos de exclusão baseadas na raça, os achados das pesquisas sobre rejeição de pares à luz do raciocínio social indicam que crianças consideram

injustas as exclusões baseadas nos estereótipos de gênero (Mulvey & Killen, 2015; Park & Killen, 2010; Wainman *et al.*, 2012). Em um estudo transcultural, Park e Killen (2010) mostraram que as crianças coreanas e estadunidenses consideram errada a exclusão de alguém pelo seu gênero tanto em contextos de segregação de grupo, como também de rejeição de amizade e vitimização, apresentando razões morais para considerarem esse comportamento como inadequado. Wainman *et al.* (2012) encontraram resultados semelhantes em crianças australianas mais novas (de 5 a 8 anos) e acrescentaram que mesmo com sugestão de colegas e professores, elas não excluíram os colegas com base no gênero.

Alguns estudos apontaram que as normas relacionadas com o gênero são influenciadas pelo contexto, indicando que elas não são vistas como universalmente aplicáveis em diferentes contextos. Porém, os participantes apresentaram resistência a essas regras principalmente quando assuntos de escolhas pessoais estavam em cena. Por exemplo, o estudo de Mulvey e Killen (2015) demonstrou que as crianças acreditaram que a preferência pessoal deve ser priorizada acima das normas de gênero (e.g., se uma menina quer jogar futebol, ela deve ser aceita pelo grupo que joga futebol, não pelo grupo formado apenas por meninas que fazem balé) e acreditam que tanto eles próprios como seus colegas devem insistir nessa premissa. A pesquisa de Conry-Murray e colaboradores (2020) corrobora com tais dados.

17.7 Diálogo

A partir do exposto, algumas perguntas podem ser respondidas: I) Como os seres humanos adquirem a capacidade para viverem pacificamente em grandes grupos, criando regras de acordo com a justiça social e protegendo os interesses da minoria? Pesquisadores da teoria defendem que as crianças conseguem distinguir as normas de grupo com as preocupações morais, pois a partir dos três anos de idade, elas começam a desenvolver diferentes raciocínios sociais para julgarem os múltiplos eventos da vida (Valadares, 2019; Yoo & Smetana, 2022). Como os raciocínios morais são aplicados aos próprios membros e aos membros de outros grupos, os seres humanos adquirem a capacidade de viver conforme a justiça social (Killen *et al.*, 2022; Killen & Dahl, 2021). II) Como as crianças determinam quais são as normas culturais que são legítimas e ilegítimas? As crianças avaliam as normas sociais, rejeitando as expectativas normativas que poderiam prejudicar outras pessoas. Porém, não há dúvidas de que em contextos mais complexos, as crianças coordenam entre raciocínios morais, convencionais e pessoais, dificultando o aparecimento de um único raciocínio para julgar os eventos (Caetano *et al.*, 2019; Killen & Dahl, 2020; Smetana & Yoo, 2023).

Pesquisadores defendem que as famílias e as escolas devem promover ambientes mais inclusivos e não discriminatórios (Caetano & Dell'Agli, 2022). A maioria das intervenções sugeridas visam ampliar o contato com a diversidade, pois foi apontada que a interação prévia com pessoas de outros grupos sociais ajudaram as crianças a desenvolverem raciocínios morais sobre situações de inclusão intergrupar (Abrams & Killen, 2014; Elenbaas & Killen, 2016). Seguem alguns exemplos: implementar programas educacionais e políticas inclusivas baseados em evidências, incentivar o contato intergrupar principalmente por meio de amizades (reconhecendo os privilégios e as desigualdades sociais existentes), demonstrar apoio a diversidade (defendendo os direitos humanos e a justiça social) e acolher crianças que recebem tratamento injusto durante as brincadeiras e as atividades escolares (para outras propostas de intervenção ver Killen *et al.*, 2022; Killen & Rutland, 2022).

A promoção do desenvolvimento do raciocínio moral é amplamente respaldada pelos pesquisadores nesse campo, uma vez que tal desenvolvimento capacita as pessoas a desafiar estruturas sociais injustas ao longo de seu crescimento (Killen *et al.*, 2022; Killen & Dahl, 2020). Em outras palavras, a percepção de uma possível injustiça na sociedade muitas vezes está ligada à motivação para buscar e impulsionar mudanças significativas (Killen & Dahl, 2021). De acordo com a teoria, a criação de mudanças não se baseia em intuição, palpites ou reações instintivas, mas sim em declarações claras e inequívocas sobre a obrigação de tratar os outros com justiça e integridade (Turiel, 2002; Turiel *et al.*, 2016). Isso implica em uma afirmação clara e consciente sobre a necessidade de corrigir qualquer injustiça identificada.

Porém, mais pesquisas precisam ser realizadas para a melhor compreensão do desenvolvimento do raciocínio moral. Alguns estudos demonstraram que existem continuidades e descontinuidades dos raciocínios ao longo das idades. Essas variações parecem ser influenciadas pela coordenação dos conhecimentos sociais e estão intrinsecamente ligadas à complexidade do fenômeno analisado (Nucci & Turiel, 2009). Um exemplo elucidativo é a pesquisa conduzida por Nucci e colaboradores (2018), que revelou um padrão peculiar de desenvolvimento moral em formato de U. Constatou-se que crianças mais jovens e adolescentes exibem uma maior frequência de raciocínios morais em comparação com crianças pré-adolescentes. Esse achado sugere uma dinâmica particular no desenvolvimento moral, apontando para a necessidade de novas investigações para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno, principalmente para explorar melhor como esse curso de desenvolvimento pode influenciar os julgamentos relacionados à exclusão intergrupar.

Por fim, é crucial ressaltar que este capítulo se propôs a contribuir para a compreensão de um fenômeno complexo sob a perspectiva da teoria do raciocínio social.

A aproximação do estudo da exclusão dentro do campo da psicologia do desenvolvimento moral representa um terreno ainda pouco explorado, demandando uma agenda ampla de pesquisa. Isso se justifica pela compreensão da moral como um construto multidimensional, englobando aspectos afetivos, cognitivos, biológicos, sociais, culturais, do âmbito da personalidade e das relações interpessoais (para aprofundamento na área ver Killen & Smetana, 2013).

REFERÊNCIAS

- Abrams, D., & Killen, M. (2014). Social exclusion of children: developmental origins of prejudice. *Journal of Social Issues, 70*(1), 1-11.
- Abrams, D., Palmer, S. B., Rutland, A., Cameron, L., & Van de Vyver, J. (2014). Evaluations of and reasoning about normative and deviant ingroup and outgroup members: development of the black sheep effect. *Developmental Psychology, 50*(1), 258.
- Alsamih, M., & Tenenbaum, H. R. (2018). Saudi Arabian children's reasoning about religion-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(3), 508-513.
- Alsimah, M., Tenenbaum, H. R., & Rusconi, P. (2021). How do Saudi children and their mothers evaluate religion-based exclusion? *Journal of Child and Family Studies, 30*, 1353-1369.
- Amini, A. (2020). Social identity: a composite concept in social sciences research. *Journal of Social Sciences and Humanities Research, 8*(3), 26-32.
- Boin, J., Rupar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., & Swart, H. (2021). The generalization of intergroup contact effects: emerging research, policy relevance, and future directions. *Journal of Social Issues, 77*(1), 105-131.
- Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M. N., & Wolfberg, P. J. (2017). To include or not to include: evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism, 21*(1), 51-60.
- Brown, R. (2020). The social identity approach: appraising the Tajfellian legacy. *British Journal of Social Psychology, 59*(1), 5-25.
- Burkholder, A. R., Elenbaas, L., & Killen, M. (2020). Children's and adolescents' evaluations of intergroup exclusion in interracial and interwealth peer contexts. *Child Development, 91*(2), e512-e527.
- Caetano, L. M., & Dell'Agli, B. A. V. (2022). Contribuições da teoria do domínio social para a educação moral: regras, escolhas e conversas sobre domínio moral. In M. E. F. da Silva & R. Aragão Martins (Orgs.), *A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação*. pp. 119-140. Oficina Universitária; Cultura Acadêmica.
- Caetano, L. M., Souza, J. M. D., Silva, C. O. D., & Choi, P. Y. C. (2019). Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. *Educação e Pesquisa, 45*.

- Campos, R. H., Lourenço, É., Parrat-Dayana, S., & Ratcliff, M. (2023). Why Piaget in the Twentieth First Century? In *The Transnational Legacy of Jean Piaget: a view from the 21st Century*. pp. 311-317. Springer International Publishing
- Conry-Murray, C., Kim, J. M., & Turiel, E. (2020). Culture and children's reasoning about preferences and gender norms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 196, 104861.
- Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Social exclusion based on group membership is a form of prejudice. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.), *Equity and justice in developmental science: implications for young people, families, and communities*. pp. 103-129. Elsevier Academic Press.
- Dahl, A. (2023). Who needs to define morality, and other conversations. *Psychological Inquiry*, 34(2), 119-137.
- D'Esterre, A. P., Samuelson, A., & Killen, M. (2022). To punish or exclude? Children's responses to unfair and fair advantages created in competitive contexts. *Cognitive Development*, 62(2022), 101168.
- D'Esterre, A. P., Woodward, B., & Killen, M. (2022). Children's group identity is related to their assessment of fair and unfair advantages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105292.
- Donner, P., Lundström, S., & Heikkilä, M. (2022). Exclusion and limitation through favouritism as a strategy in children's play negotiations: a qualitative analysis of children's multimodal play. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 449-462.
- D'Urso, G., & Symonds, J. (2023). Risk factors for child and adolescent bullying and victimisation in Ireland: a systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1464-1489.
- Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Research in developmental psychology: Social exclusion among children and adolescents. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion: psychological approaches to understanding and reducing its impact*. pp. 89-108. Springer International Publishing/Springer Nature.
- Elenbaas, L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). A developmental-science perspective on social inequality. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 610-616.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 948-958.
- Glidden, J., D'Esterre, A. P., Butler, L. P., & Killen, M. (2022). Claims of wrongdoing by outgroup members heighten children's ingroup biases. *Acta Psychologica*, 230, 103732.
- Glidden, J., D'Esterre, A., & Killen, M. (2021). Morally-relevant theory of mind mediates the relationship between group membership and moral judgments. *Cognitive Development*, 57, 100976.

- Gönül, B., Sahin-Acar, B., & Killen, M. (2023). Perceived contact with friends from lower socioeconomic status reduces exclusion based on social class. *Developmental Science*, e13440.
- Hitti, A., Mulvey, K. L., Rutland, A., Abrams, D., & Killen, M. (2014). When is it okay to exclude a member of the ingroup? Children's and adolescents' social reasoning. *Social Development*, 23(3), 451-469.
- Hwang, H. G., & Markson, L. (2020). The development of social exclusion detection in early childhood: awareness of social exclusion does not always align with social preferences. *Journal of Cognition and Development*, 21(2), 166-190.
- Jambon, M., & Smetana, J. G. (2020). Self-reported moral emotions and physical and relational aggression in early childhood: a social domain approach. *Child Development*, 91(1), e92-e107.
- Kaufman, E. M., & Killen, M. (2022). Children's perspectives on fairness and inclusivity in the classroom. *The Spanish Journal of Psychology*, 25, e28.
- Killen, M., Elenbaas, L., & Ruck, M. D. (2022). Developmental perspectives on social inequalities and human rights. *Human development*, 66(4-5), 329-342.
- Killen, M., & Dahl, A. (2020). The moral psychology of obligation by Michael Tomasello. *The Behavioral and Brain Sciences*, 43, e75.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral reasoning enables developmental and societal change. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1209-1225.
- Killen, M., Kelly, M., Richardson, C., Crystal, D., & Ruck, M. (2010). European-American children's and adolescents' evaluations of interracial exclusion. *Group Processes and Intergroup Relations*, 13(3), 283-300.
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: a developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84(3), 772-790.
- Killen, M., Raz, K. L., & Graham, S. (2022). Reducing prejudice through promoting cross-group friendships. *Review of General Psychology*, 26(3), 361-376.
- Killen, M., & Rutland, A. (2022). Promoting fair and just school environments: developing inclusive youth. *Policy Insights from The Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 81-89.
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social-conventional norms. *Child Development*, 84(3), 1063-1080.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. pp. 249-266. The Guilford Press.
- Killen, M., Rutland, A., & Yip, T. (2016). Equity and justice in developmental science: discri-

- mination, social exclusion, and intergroup attitudes. *Child Development*, 87(5), 1317-1336.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2013). *Handbook of moral development*. Psychology Press.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72(1), 174-186.
- Mammen, M., & Paulus, M. (2023). The communicative nature of moral development: a theoretical framework on the emergence of moral reasoning in social interactions. *Cognitive Development*, 66, 101336.
- Marinović, V., & Träuble, B. (2021). Vicarious ostracism and control in young children. *Social Development*, 30(1), 225-238.
- Mistry, R. S., Elenbaas, L., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Yassine, A. (2021). Advancing developmental intergroup perspectives on social class. *Child Development Perspectives*, 15(4), 213-219.
- Mulvey, K. L., Hitti, A., & Killen, M. (2010). The development of stereotyping and exclusion. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 597-606.
- Mulvey, K. L., & Killen, M. (2015). Challenging gender stereotypes: resistance and exclusion. *Child Development*, 86(3), 681-694.
- Mulvey, K. L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2016). Challenging gender stereotypes: theory of mind and peer group dynamics. *Developmental Science*, 19(6), 999-1010.
- Nucci, L. P., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 151-159.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2018). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279-341.
- O'Driscoll, C., Heary, C., Hennessy, E., & McKeague, L. (2015). Adolescents' beliefs about the fairness of exclusion of peers with mental health problems. *Journal of Adolescence*, 42, 59-67.
- Palmer, S. B., Filippou, A., Argyri, E. K., & Rutland, A. (2022). Minority-and majority-status bystander reactions to, and reasoning about, intergroup social exclusion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105290.
- Paolini, S., White, F. A., Tropp, L. R., Turner, R. N., Page-Gould, E., Barlow, F. K., & Gómez, Á. (2021). Intergroup contact research in the 21st century: lessons learned and forward progress if we remain open. *Journal of Social Issues*, 77(1), 11-37.
- Park, Y., & Killen, M. (2010). When is peer rejection justifiable? Children's understanding across two cultures. *Cognitive Development*, 25(3), 290-301.
- Quarmley, M., Feldman, J., Grossman, H., Clarkson, T., Moyer, A., & Jarcho, J. M. (2022). Testing effects of social rejection on aggressive and prosocial behavior: a meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 48(6), 529-545.

- Rizzo, M. T., Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2018). Young children's inclusion decisions in moral and social-conventional group norm contexts. *Journal of Experimental Child Psychology, 165*, 19-36.
- Reinhard, M. A., Dewald-Kaufmann, J., Wuestenberg, T., Musil, R., Barton, B. B., Jobst, A., & Padberg, F. (2020). The vicious circle of social exclusion and psychopathology: a systematic review of experimental ostracism research in psychiatric disorders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 270*(5), 521-532.
- Ruck, M. D., Park, H., Crystal, D. S., & Killen, M. (2015). Intergroup contact is related to evaluations of interracial peer exclusion in African American students. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 1226-1240.
- Ruck, M. D., Park, H., Killen, M., & Crystal, D. S. (2011). Intergroup contact and evaluations of race-based exclusion in urban minority children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(6), 633-643.
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., Urbón, E., & Murillo, V. (2021). School bullying: empathy among perpetrators and victims. *Sustainability, 13*(3), 1548.
- Scholes, L., Lunn Brownlee, J., Walker, S., & Johansson, E. (2017). Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school. *International Journal of Inclusive Education, 21*(10), 991-1010.
- Smetana, J. G., & Yoo, H. N. (2023). Development and variations in moral and social-conventional judgments: a social domain theory approach. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. pp. 19-36. Routledge
- Souza, J. M., Caetano, L. M., & Dell'Agli, B. A. V. (2020). Contributions of social domain theory for the study of exclusion: a systematic literature review. *Trends in Psychology, 28*(3), 437-456.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: social development, context, and conflict*. Cambridge University Press
- Turiel, E. (2018). Moral development in the early years: when and how. *Human Development, 61*(4-5), 297-308.
- Turiel, E., & Banas, K. A. (2020). The development of moral and social judgments: social contexts and processes of coordination. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 23-44.
- Turiel, E., Chung, E., & Carr, J. A. (2016). Struggles for equal rights and social justice as unrepresented and represented in psychological research. *Advances in Child Development and Behavior, 50*, 1-29.
- Valadares, D. M. D. A. (2019). *O julgamento moral de crianças pequenas: contribuições da teoria dos domínios sociais* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.

- Verkuyten, M. (2021). Group identity and ingroup bias: the social identity approach. *Human Development, 65*(5-6), 311-324.
- Verkuyten, M. (2022). Understanding intergroup relations in childhood and adolescence. *Review of General Psychology, 26*(3), 282-297.
- Wainman, B., Boulton-Lewis, G., Walker, S., Brownlee, J., Cobb, C., Whiteford, C., & Johnson, E. (2012). Young children's beliefs about including others in their play: social and moral reasoning about inclusion and exclusion. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(3), 137-146.
- Yee, K. M., Glidden, J., & Killen, M. (2022). Group norms influence children's expectations about status based on wealth and popularity. *Frontiers in Psychology, 13*, 816205.
- Yoo, H. N., & Smetana, J. G. (2022). Distinctions between moral and conventional judgments from early to middle childhood: a meta-analysis of social domain theory research. *Developmental Psychology, 58*(5), 874.
- Yüksel, A. Ş., Palmer, S. B., & Rutland, A. (2021). Developmental differences in bystander behavior toward intergroup and intragroup exclusion. *Developmental Psychology, 57*(8), 1342.
- Zhao, J., Gao, F., Xu, Y., Sun, Y., & Han, L. (2020). The relationship between shyness and aggression: the multiple mediation of peer victimization and security and the moderation of parent-child attachment. *Personality and Individual Differences, 156*, 109733.

