



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**RENATA MOREIRA DA SILVA**

**ESTUDO DE UM PROGRAMA DE ATIVIDADES QUE  
FAVORECEM A AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO  
MORAL EM PRÉ-ADOLESCENTES**

---

Londrina  
2008

**RENATA MOREIRA DA SILVA**

**ESTUDO DE UM PROGRAMA DE ATIVIDADES QUE  
FAVORECEM A AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO  
MORAL EM PRÉ-ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Alves Nunes Gongora.

Londrina  
2008

S583e

Silva, Renata Moreira da.

Estudo de um programa de atividade que favorecem a aquisição de comportamento moral em pré-adolescentes / Renata Moreira da Silva. - Londrina, 2008.

145 f.

Orientadora: Maura Alves Nunes Gongora.

Dissertação (Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina - UEL.

1. Comportamento moral. 2. Pré-adolescentes. 3. Contexto escolar. 4. Análise do comportamento. I. Título. II. Gongora, Maura Alves Nunes. III. UEL – Universidade Estadual de Londrina.

CDD 150.1943

**RENATA MOREIRA DA SILVA**

**ESTUDO DE UM PROGRAMA DE ATIVIDADES QUE  
FAVORECEM A AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO  
MORAL EM PRÉ-ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Orientadora Dra. Maura Alves Nunes  
Gongora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Jaíde Aparecida Gomes Regra  
Universidade de Mogi das Cruzes

---

Profa. Dra. Maura Glória de Freitas  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Solange Maria Beggiato Mezzaroba  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Márcia Cristina Caserta Gon  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 21 de novembro de 2008.

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais, que me deram a oportunidade da vida e me ensinaram, desde muito cedo, a trilhar o caminho do bem e do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter tornado possível mais essa vitória em minha vida, e por ter me protegido ao longo de toda essa caminhada.

À minha orientadora Maura, que me auxiliou na condução desta pesquisa com muita competência, agradeço pela dedicação, paciência e incentivo frente às muitas dificuldades enfrentadas.

A todos os docentes do Programa de Mestrado, e principalmente a Cynthia Borges de Moura e Maura Glória de Freitas, pelas preciosas sugestões de quem compartilha o compromisso com a educação e a pesquisa.

À minha irmã Luciana, pelos valiosos socorros com o inglês e a Daniele Fioravante, que tem se revelado uma amiga prestativa e atenciosa, pelo auxílio nas últimas etapas desta pesquisa.

Agradeço às estagiárias Carina Paula Costelini e Paula Freire Alves da Cunha, pelas sugestões, pelo empenho e pela seriedade com que assumiram o compromisso da coleta de dados.

A Marize Mazzolli Rufino, diretora educacional da instituição escolar onde a pesquisa foi realizada, que permitiu minha entrada no colégio e viabilizou condições que possibilitaram a coleta de dados junto aos alunos; e à professora Josmari P. Migliorini, por ceder o horário de suas aulas e prestar todo o apoio de que necessitei durante a coleta de dados.

Aos alunos que foram participantes diretos da pesquisa, por terem dividido comigo momentos preciosos e contribuído com a realização da mesma.

Às amigas Myrna Chagas Coelho e Jane Carla Portela, pelo carinho, incentivo e amparo nos momentos de angústia.

A todos os companheiros da turma do Mestrado em Análise do Comportamento, que se mostraram pessoas muito queridas, amparando-me nos momentos difíceis e compartilhando comigo as alegrias das muitas conquistas.

Finalmente, agradeço a meus pais, irmãos e namorado pelo apoio incondicional e pela compreensão de minhas ausências durante todas as etapas de realização desta pesquisa.

“O mal existe porque as regras e o reforço social talvez sejam ineficientes, quando não totalmente ausentes, no ambiente do indivíduo”.

William M. Baum

SILVA, Renata Moreira da. **Estudo de um Programa de Atividades que Favorecem a Aquisição de Comportamento Moral em Pré-Adolescentes**. 2008. 124f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

Na perspectiva da Análise do Comportamento, considera-se que o comportamento moral desenvolve-se sob o controle de variados e complexos arranjos de contingências. A escola, assim como a família, tem papel importante no desenvolvimento de comportamentos considerados socialmente adequados, pois constitui parte relevante do ambiente social, podendo estabelecer contingências facilitadoras para o aprendizado de comportamento moral. Nessa concepção, é plausível que, através do planejamento adequado das contingências, o comportamento moral possa ser ensinado na escola. Os objetivos gerais desta pesquisa foram avaliar o Índice de Comportamento Moral (ICM) dos participantes e identificar que tipo de atividades podem favorecer a aquisição ou o fortalecimento de comportamento moral em pré-adolescentes. Foi oferecido aos alunos regulares de uma escola um programa de atividades dirigidas à aquisição e ao fortalecimento das seguintes classes de comportamento moral: julgar conforme critérios de justiça, e comportar-se de forma justa, verdadeira, honesta, empática e generosa. Participaram 20 pré-adolescentes de ambos os sexos, voluntários, com idades entre 12 e 13 anos, estudantes da 7ª série do ensino fundamental, distribuídos em dois grupos: experimental (GE) e controle (GC). O programa, aplicado ao GE (com 10 alunos), constou de 11 encontros semanais, com duração de 50', ocorridos ao longo de dois meses, sendo conduzido por uma instrutora pesquisadora, com apoio de duas colaboradoras. Fizeram parte do programa três tipos de atividades: atividades de leituras temáticas breves com discussão; atividades de dramatização, jogos e vivência e atividades complementares, extraclasse. Para avaliar os efeitos do programa foram utilizados o Questionário de Comportamento Moral como instrumento de pré e de pós-teste, além de relatos dos alunos (oral e escrito) e observações diretas do comportamento dos participantes, no decorrer dos encontros. Na comparação entre os resultados do questionário no pré e no pós-teste, verificou-se uma diferença média de quatro pontos para mais no GE e de três pontos para menos no GC. Variáveis do programa, como complexidade dos comportamentos alvo, curta duração de cada encontro, reduzido número de encontros e limites do instrumento de medida utilizado podem explicar a baixa variação nos resultados do pré e do pós-teste. Os resultados por classes de comportamento mostram que a classe 'comportar-se de forma generosa' apresenta números muito semelhantes entre GE e GC. Nas demais classes, os resultados mostram uma tendência para o aumento de pontos no GE e para diminuição no GC. As atividades programadas mostraram-se, no geral, úteis para o ensino de comportamento moral. A criação de um ambiente pouco punitivo e o número reduzido de participantes foram variáveis que facilitaram o desenvolvimento das atividades. Ocorreu um alto grau de adesão e interesse dos alunos pelas atividades propostas. Os resultados deste estudo permitem supor que programas desse tipo, implantados por um período mais longo, possam contribuir para o aprendizado de comportamento moral no contexto escolar. No entanto, para futuras pesquisas sugerem-se algumas adaptações, tais como: adequar o instrumento de medida pré e pós-teste, alterar a ordem de introdução de algumas classes de comportamento, aumentar o número e a duração dos encontros e inserir os pais nas atividades do programa, entre outros.

**Palavras-chave:** Programa. Comportamento moral. Pré-adolescentes. Contexto escolar. Análise do comportamento.

SILVA, Renata Moreira da. **Study of an Activities Program which Promote the Acquisition of Moral Behavior on Pre-Adolescents.** 2008. 124 p. Dissertation (Master's Degree in Behavior Analysis) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

### ABSTRACT

On the Behavior Analysis perspective the moral behavior is developed under the control of multiple and complex contingencies arrangements. The school, as the family, exerts an important role on the development of behaviors which are considered as socially adequated, it because the school, which constitutes a relevant part of the social environment, can establish contingencies to facilitate the apprenticeship of the moral behavior. According to this conception, it is possible that, through an adequated planning of contingencies, the moral behavior can be taught on school. The general objectives of this research were to assess the participant's Moral Behavior Index (MBI) and to identify which kind of activities could promote the acquisition or the reinforcement of moral behavior on pre-adolescents. It was offered to the regular students of a Elementary School an activities program directed to the acquisition and the reinforcement of the following classes of moral behavior: judge according to justice criteria, behaving in a fair, truth, honest, empathic and generous way. Twenty 12-13 pre-adolescents volunteers of both genders have took part on this research. The pre-adolescents, which were students of the 7<sup>th</sup> grade of the Elementary School, were divided into two groups: experimental (EG) and control (CG). The program, applied to the EG (with 10 students) was composed of 11 fifty minutes weekly meetings which occurred during two months. The program was conducted by a researcher instructor with the support of two collaborators. Three kinds of activities were part of the program: activities of reading and discussing some brief thematics; dramatizations, games and experiences and complementary extra-class activities. To measure the effects of the program it were used the Moral Behavior Questionnaire as a pre and a post-test instrument, and also the reports (written and oral) of the students and the direct observation of the behavior of the participants during the meetings. Comparing the pre and post-test questionnaire results, it has been verified a plus of 4 points on the EG and a loss of 3 points on the CG. Some of the program variables - as for example, the complexity of the target behavior, the short duration of each meeting, the reduced number of meetings and the limits of the measuring instrument used - could explain the low variation on the pre and post- test results. The results concerning the behavior classes showed that the 'behaving in a generous way class' presented numbers which are very similar among the EG and the CG. On the other classes, the EG results showed a tendency to the increasing of the points, while the CG tended to a decrease. The programmed activities, in general, demonstrated to be useful to the moral behavior teaching. The promotion of a low punitive environment and the reduced number of participants were variables which facilitate the development of the activities. A high level of student's membership and interest by the proposed activities were noted. The results of this study allow to suppose that this kind of program, implemented for a longer period, could contribute to the apprenticeship of the moral behavior on the scholar context. However, to future researches some adaptations are suggested, such as: the adequation of the pre and post-test measure instrument, the change on the introduction order of some behavior classes, the increase in the number and duration of the meetings and the parent's inclusion on the program activities, among others.

**Keywords:** Moral Behavior. Pre-Adolescents. Behavior Analysis. Human Development. Scholar Context.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> –Local de realização dos encontros .....	46
<b>Figura 2</b> –Índices de Comportamento Moral (ICM) dos participantes do GE nas medidas de pré e de pós-teste .....	87
<b>Figura 3</b> –Índices de Comportamento Moral (ICM) dos participantes do GC nas medidas de pré e de pós-teste .....	88
<b>Figura 4</b> –ICM dos meninos e das meninas do GE e do GC, nas medidas de pré-teste ....	91
<b>Figura 5</b> –Resultados do GE quanto às alterações, por classes de comportamento, nas medidas de pré e de pós-teste .....	93
<b>Figura 6</b> –Resultados do GC quanto às alterações, por classes de comportamento, nas medidas de pré e de pós-teste .....	94

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Estrutura dos encontros preparatório e de encerramento.....	52
<b>Tabela 2</b> – Medidas utilizadas nos encontros de intervenção.....	53
<b>Tabela 3</b> – Estrutura geral do Programa de Desenvolvimento de Comportamento Moral .....	55
<b>Tabela 4</b> – Número de participantes que realizaram cada atividade extraclasse.....	83
<b>Tabela 5</b> – Número de atividades extraclasse realizadas por participante .....	83
<b>Tabela 6</b> – Índice de Comportamento Moral dos participantes do GC e do GE nas medidas de pré e de pós-teste .....	86
<b>Tabela 7</b> – Índice de Comportamento Moral de meninos e meninas na medida de pré-teste .....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
O SISTEMA ÉTICO SKINNERIANO .....	13
O COMPORTAMENTO MORAL COMO OBJETO DE ESTUDO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO .....	16
Como o Comportamento Moral Pode Ser Aprendido .....	17
O Repertório Comportamental Verbal e o Comportamento Moral .....	18
COMPORTAMENTO MORAL E EDUCAÇÃO .....	22
CLASSES DE COMPORTAMENTO MORAL .....	24
Culpar-se .....	24
Envergonhar-se .....	26
Julgar conforme critérios de justiça .....	27
Comportar-se de forma honesta .....	28
Comportar-se de forma generosa .....	29
Comportar-se de forma empática .....	30
Comportar-se de forma verdadeira .....	32
PESQUISAS SOBRE COMPORTAMENTO MORAL .....	34
FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO .....	38
<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	41
<b>APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	43
<b>OBJETIVOS</b> .....	44
<b>MÉTODO</b> .....	45
PARTICIPANTES .....	45
LOCAL .....	45
RECURSOS HUMANOS .....	46
RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS .....	46
INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....	47
DELINEAMENTO .....	48
PROCEDIMENTOS PRELIMINARES .....	49

PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO POR ENCONTRO .....	57
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>76</b>
ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS NO PROGRAMA.....	76
1. Atividades de leitura e discussão.....	76
Atividades de dramatização, jogos e vivências .....	78
Atividades extraclasse .....	82
RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS MEDIDAS DE PRÉ E DE PÓS-TESTE .....	85
1. Comparação do ICM de cada participante no pré e no pós-teste .....	85
2. Comparação do ICM obtido, no pré-teste, por meninos e por meninas .....	90
3. Comparação dos resultados, por classes de comportamento, obtidos pelos grupos experimental e controle .....	93
4. Adequação das questões do questionário às atividades programadas nos encontros .....	96
CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROGRAMA.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO MORAL .....	111
APÊNDICE B – ATIVIDADES EXTRACLASSE .....	119

## INTRODUÇÃO

O estudo do comportamento moral vem despertando o interesse de pesquisadores há tempos. Na Psicologia, várias pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de conhecer como se dá o processo de construção da “moralidade”<sup>1</sup>, porém, a maioria dos estudos está fundamentada no modelo cognitivista de Psicologia (ARAÚJO, 1999; KOHLBERG, 1992; PIAGET, 1932/1994, entre outros). Esses autores consideram, em geral, que o comportamento moral é resultado do desenvolvimento maturacional do indivíduo, negligenciando os eventos ambientais antecedentes e conseqüentes do comportamento. Nesse modelo, pressupõe-se que o desenvolvimento cognitivo ofereça suporte para o desenvolvimento moral. Conhecer determinados valores permite ao indivíduo comportar-se moralmente. Nessa perspectiva, que apresenta uma explicação internalista do comportamento, as virtudes (eventos mentais) são entendidas como causas do comportamento moral.

Em contrapartida, a Análise do Comportamento apresenta uma visão diferente do comportamento moral. Segundo esta visão, o comportamento moral é entendido como qualquer outro comportamento operante, produto de uma relação contínua do organismo com o ambiente, sendo explicado por contingências ambientais. De acordo com Baum (1999), os behavioristas rejeitam a noção de que os valores são entidades mentais. Nesta concepção, eles são entendidos como comportamentos e devem ser considerados parte do ambiente do indivíduo, devendo ser analisados também dentro das relações de contingência. Esse novo entendimento do comportamento moral exige uma postura cuidadosa do pesquisador, pois, como já lembrava Skinner (1971/1973), na área das questões morais é fácil perder a visão das contingências ao se explicar o comportamento.

Skinner, ao abordar o comportamento moral, trata-o no campo da ética e da política. Diferencia-se dos demais autores de outras linhas teóricas, como por exemplo, os da Ciência Cognitiva e da Psicanálise, que abordam o comportamento moral como sendo contrário ao individualismo. Para Skinner, de acordo com os princípios que regem a ocorrência dos comportamentos, o individualismo é inevitável; no entanto, pode ser empregado na promoção do coletivismo (DITTRICH, 2003). Considerando-se que a proposta skinneriana fundamenta os estudos em Análise do Comportamento, é com essa visão que o comportamento moral será tratado no decorrer deste estudo.

---

<sup>1</sup> Optou-se neste estudo por utilizar a expressão *comportamento moral* em substituição ao termo *moralidade* para evitar o risco de transformar um adjetivo do comportamento em um substantivo com *status* causal.

## O SISTEMA ÉTICO SKINNERIANO

Skinner (1971/1973) afirma que a ciência do comportamento também é ciência dos valores, uma vez que os valores encontram-se nas contingências e constituem-se objeto de estudo dessa ciência. O estudo científico dos três níveis seletivos (filogenético, ontogenético e cultural) que explicam o comportamento ético representa a perspectiva descritiva do sistema ético skinneriano. Uma “ciência do comportamento moral” pode explicar porque seres humanos comportam-se eticamente, utilizam vocábulos de ordem ética e defendem certos valores éticos (DITTRICH, 2003).

Entretanto, há também uma perspectiva prescritiva na filosofia moral skinneriana, que aponta como as coisas *deveriam* acontecer. Essa perspectiva trata dos valores, enquanto a perspectiva descritiva trata dos fatos. O comportamento ético e as variáveis que o controlam são descritos através da perspectiva descritiva; no entanto, ao eleger a sobrevivência das culturas como valor fundamental de sua filosofia moral, Skinner está tentando modificar o comportamento das pessoas para uma direção que considera eticamente correta, ou seja, trata-se aqui de outra perspectiva: a prescritiva (DITTRICH, 2003).

A filosofia moral skinneriana é abordada dentro de um sistema ético e político. Assim, ao tratar do comportamento moral faz-se necessário compreender a lógica do sistema ético skinneriano, que por sua vez fundamenta-se no modelo de seleção do comportamento por conseqüências.

Dittrich e Abib (2004), ao discorrerem sobre a análise do comportamento humano proposta por Skinner, ressaltam que a única forma de compreender integralmente o comportamento humano, incluindo o comportamento ético verbal e não-verbal, se dá a partir da análise das variáveis atuantes nos três níveis seletivos citados: filogenético, ontogenético e cultural. Desse modo, Skinner (1971/1973) descreve três tipos de bens éticos: pessoais (que contribuem para a sobrevivência da espécie); dos outros (que reforçam o comportamento de outras pessoas); e das culturas (que contribuem para a sobrevivência da cultura).

Dittrich (2003) aborda cada bem ético separadamente, relacionando-os com o modelo de seleção por conseqüências:

1. *Bens pessoais* – reforçam positivamente o comportamento de quem os produz. Os principais são aqueles que, durante a evolução da espécie humana, contribuíram para sua sobrevivência como, por exemplo, o alimento, o sexo e a segurança física.

2. *Bens dos outros* – embora sejam produzidos por determinado indivíduo, reforçam positivamente o comportamento de outras pessoas. A produção de bens para outros resulta da convivência social nos grupos culturais. Nesse caso, os reforçadores que modelam e mantêm o repertório operante de cada indivíduo, são, quase sempre, mediados por outra pessoa. O comportamento que produz bens para outros se dá através de relações de reforçamento recíproco. Ao mesmo tempo em que um indivíduo produz bens para outros, também produz bens pessoais, ou seja, a ação desinteressada pelo bem dos outros é aqui descartada.

3. *Bens das culturas* – são todas as conseqüências de práticas culturais que contribuem para a sobrevivência da cultura que as promove. Alguns exemplos de práticas culturais que são realizadas coletivamente: governar, educar, promover a saúde dos indivíduos, entre outros. Essas práticas têm conseqüências sobre a força das culturas.

Segundo Dittrich e Abib (2004), pode-se definir o comportamento ético do ser humano por sua relação com a produção desses três tipos de bens. Comportamentos eticamente bons são aqueles cujas conseqüências promovem a seleção do comportamento nos três níveis (filogenético, ontogenético e cultural).

A filosofia moral skinneriana atribui especial importância ao terceiro nível seletivo. Skinner elegeu o bem da cultura (relacionado à sua sobrevivência) como o valor fundamental, sendo os outros valores – bens pessoais e bens dos outros – subordinados a este.

É importante considerar que as práticas culturais também evoluem. Evolução significa mudança, seleção de práticas diferentes; no entanto, evolução não é, necessariamente, sinônimo da permanência do que é bom. Práticas culturais nem sempre são boas. Existem práticas culturais que ameaçam sua própria sobrevivência e, conseqüentemente, a sobrevivência da espécie humana como, por exemplo, superpopulação, poluição, devastação do meio ambiente, abuso de drogas, práticas agressivas (guerras), alimentação exagerada (obesidade), entre outros. Perante as ameaças, cada vez mais reais, da continuidade da vida na Terra, tornou-se necessário pensar nas conseqüências das práticas culturais, ou seja, no que é bom para o grupo e, principalmente, para as gerações futuras. Se a cultura não está evoluindo para o bem, surge a necessidade de se pensar na questão ética para o planejamento da cultura. Práticas culturais prejudiciais à cultura e às pessoas devem ser evitadas.

Abib (2001) discute essas questões, já consideradas por Skinner (1971/1973), apontando a necessidade do planejamento da cultura atrelado à ética. O aspecto principal dessa proposta gira em torno de “como desenvolver o comportamento ético em que o indivíduo se preocupe com o outro da mesma geração e das gerações posteriores?” O planejamento social é parte integrante da educação cultural e está relacionado com a produção

do comportamento altruísta e o desenvolvimento da habilidade comportamental de adiar reforçadores.

É importante considerar que o planejamento envolve a formulação de objetivos. Esses devem garantir que um grupo de pessoas, que fazem parte de uma determinada comunidade, apresente determinadas práticas culturais que promovam a sobrevivência dos indivíduos e das culturas como, por exemplo, uso adequado da água, planejamento familiar, adoção de filhos, educação ambiental, etc.

Para Abib (2001), a questão principal do planejamento da cultura está no envolvimento das pessoas em práticas de sobrevivência cultural que possam competir com práticas mortais para as culturas, ou seja, o envolvimento com práticas que contribuem para construir uma cultura mais pacífica como cooperação, apoio, solidariedade, etc. O engajamento nessas práticas que visam a sobrevivência das culturas só será possível ao se considerar valores morais e políticos.

Para criar culturas preocupadas com sua própria sobrevivência faz-se necessário planejar contingências sociais de reforço, nas quais o comportamento dos membros das culturas seja reforçado à medida que trabalham por seu próprio bem. Isso será possível através do estabelecimento de conseqüências imediatas para os comportamentos que fortalecem as culturas, ou seja, deve-se tentar fazer com que os bens pessoais, os bens dos outros e os bens culturais sejam produzidos pelas mesmas ações (DITTRICH, 2003).

Dittrich e Abib (2004), em revisão da obra de Skinner, apontam alguns valores secundários sugeridos pelo autor, relacionados à promoção da sobrevivência das culturas. São eles: felicidade, saúde, segurança, produtividade, educação, criatividade, experimentação, amor, cooperação e apoio mútuo, preservação do meio ambiente, entre outros.

Os mesmos autores acrescentam que os valores secundários da ética skinneriana podem ser adotados pelos planejadores culturais que se interessem eticamente pela sobrevivência das culturas, apontando uma direção para a realização de intervenções voltadas à mudança de comportamentos que ameacem a cultura atual.

Frente a todos os problemas que o mundo atual vem enfrentando nos últimos tempos, o planejamento cultural torna-se urgente. Parece claro que uma nova postura deve ser adotada por aqueles que são responsáveis pela educação das novas gerações, ou seja, os pais, professores e educadores em geral. Nota-se a importância do papel dos educadores no incentivo ao envolvimento de crianças e adolescentes em práticas de sobrevivência cultural, colaborando para o desenvolvimento de uma cultura mais justa e pacífica através de um responder mais controlado por valores morais e políticos.

## O COMPORTAMENTO MORAL COMO OBJETO DE ESTUDO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

O comportamento moral é compreendido pela Análise do Comportamento como estando sujeito às mesmas leis que regem os operantes e os respondentes. Considerando que uma explicação operante do comportamento humano nunca será completa sem a inclusão dos processos respondentes, deve-se entender que a explicação operante do comportamento moral apresentada neste estudo já pressupõe uma intersecção de dois processos: operantes e respondentes.

Alguns aspectos importantes devem ser considerados na análise do comportamento moral. O primeiro deles diz respeito ao papel do reforçamento na determinação do comportamento. Branco (1983a) afirma que se não existisse possibilidades de ganhos, esse papel seria totalmente eliminado, o que não pode ocorrer, já que o reforçamento é parte do processo de aquisição e manutenção do repertório comportamental do indivíduo. Concordando com ele, Baum (1999), lembra que o verdadeiro altruísmo, sendo entendido como auto-sacrifício sem possibilidade de ganho a longo prazo, não pode existir. Para ele, o comportamento altruísta depende do reforço. Ambos os autores fundamentam-se nos escritos de Skinner (1971/1973) que explica o agir para o bem de outrem como o resultado de reforço social.

Outro aspecto refere-se à explicação não mentalista fornecida pela Análise do Comportamento. Ao entender o comportamento moral como produto de contingências ambientais, essa ciência não ignora a ocorrência de pensamentos, sentimentos, cognições e emoções, apenas não os considera como causas iniciais do comportamento. No enfoque comportamental, esses fenômenos, sendo comportamentos, podem e devem ser analisados como parte das relações de contingência.

De acordo com Baum (1999, p. 237), “os analistas do comportamento podem explicar as convenções (isto é, o comportamento verbal) acerca do certo, do errado e do dever – a lei da natureza humana – como resultado de efeitos genéticos e aprendizagem operante”. Segundo ele, o *juízo de valor* é uma regra (estímulo discriminativo verbal) que mostra uma contingência última de natureza social, e tem sua origem nas práticas rotineiras do grupo ao qual falante e ouvinte pertencem. Ou seja, no contexto dessas contingências sociais, as regras morais e éticas funcionam como estímulos discriminativos verbais que sinalizam reforço ou punição social. Sendo assim, o autor lembra que os analistas

do comportamento podem ajudar a sociedade a trabalhar por uma “vida plena”, ensinando aos grupos sociais formas de identificar e programar melhores contingências sociais.

### **Como o Comportamento Moral Pode Ser Apreendido**

De acordo com Skinner (1974/1999) o comportamento moral e ético deve ser atribuído às contingências ambientais. Ao agir moralmente, o indivíduo está se comportando de acordo com um tipo específico de ambiente em que vive e viveu até então, e não em razão de possuir virtudes ou apresentar certa “consciência”, como entendem os desenvolvimentistas. Em outras palavras, uma pessoa age moralmente em razão das contingências que lhe moldaram o comportamento e que, ao mesmo tempo, criaram as condições para sentir-se bem ao agir dessa forma.

Baum (1999) segue na mesma direção ao sugerir que a história de reforço e punição do indivíduo pode explicar não somente por que ele rotula coisas como boas ou más, mas também por que ele se sente bem ou mal a respeito dessas coisas. Segundo o autor, as pessoas relatam sentirem-se mal em situações nas quais seu comportamento foi punido; os sentimentos, juntamente com o contexto público, funcionam como estímulos discriminativos que induzem esses relatos. Os relatos por sentirem-se bem acontecem por razões semelhantes, só que em situações nas quais seus comportamentos foram reforçados.

Skinner (1974/1999) explica que, a partir da evolução de um ambiente social em que os indivíduos se comportam de maneiras específicas, pode-se desenvolver um senso moral e ético, o que, de acordo com Silva (2003), não pode ter evoluído simplesmente como condição “imaneente” ao ser humano. “Diferentes pessoas apresentam quantidades e tipos diferentes de comportamento ético e moral, dependendo do quanto estiveram expostas a tais contingências” (SKINNER, 1974/1999, p. 167).

As contingências de reforço oferecidas pela comunidade também são apontadas por Schlinger (1995) como essenciais para o estabelecimento e manutenção do comportamento moral. Segundo este autor, a Análise do Comportamento considera que o comportamento moral pode ser apresentado por uma pessoa em função das conseqüências que produz no comportamento dos outros em contextos sociais específicos. Esses comportamentos são o resultado cumulativo das contingências sociais de reforço e de punição próprias de cada contexto social. Ele lembra, ainda, que o mais importante na compreensão do comportamento

moral não é apenas *o que* ou *quando* ocorre, mas também *como* ocorre, ou seja, para a compreensão do comportamento moral é essencial identificar as variáveis que o determinam.

Considerando também as contingências ambientais no processo de aquisição dos padrões de comportamento moral da criança, Gewirtz e Peláez-Nogueras (1991) propõem que esses padrões podem ser desenvolvidos através de processos discriminativo-operantes e imitativos. Tais autores lembram que crianças na fase pré-verbal encontram-se inicialmente sob o controle de contingências não verbalizáveis e, com o avanço das habilidades verbais, seu comportamento moral começa a ser controlado por regras explicitamente verbalizáveis. A partir da progressiva complexidade de seu repertório, a criança torna-se capaz de compreender as conseqüências imediatas e atrasadas de suas ações.

Gewirtz e Peláez-Nogueras (1991) explicam que grande parte dos comportamentos sob controle dos valores e dos papéis morais pode ser adquirida através do processo de imitação. As crianças inicialmente imitam o comportamento de adultos significativos, como os cuidadores, por exemplo. Seus comportamentos imitativos podem ser reforçados intermitentemente através de sorrisos, toques contingentes, atenção, elogios, imitações recíprocas, etc. Mesmo que inicialmente as crianças apresentem apenas respostas imitativas imediatas<sup>2</sup>, suas experiências em contextos sociais mais amplos podem permitir imitações posteriores (atrasadas). Nesses contextos, o processo de condicionamento social envolve formas mais elaboradas de interação social, como o processo de aquisição de regras, de papéis sociais e a interação no grupo. Nas imitações atrasadas, o comportamento imitativo é emitido após longo tempo, ou na ausência do modelo. O comportamento moral pode ser adquirido por esses dois tipos de imitação.

## **O Repertório Comportamental Verbal e o Comportamento Moral**

Um repertório comportamental verbal também se faz necessário ao desenvolvimento do comportamento moral (SILVA, 2003). O autor destaca a capacidade de o indivíduo descrever as relações de contingências sob as quais se comporta; identificar reforçadores a longo prazo; estabelecer um curso de ação efetivo que permaneça sob o controle de variáveis que beneficiem não somente a si mesmo, e também de desenvolver o

---

<sup>2</sup> Respostas imitativas imediatas são respostas que ocorrem durante ou imediatamente após o comportamento que está servindo de modelo.

autocontrole e a correspondência entre dizer e fazer. Segundo o autor, esse tipo de repertório só pode ser desenvolvido em relações sociais. Nesse caso, uma pessoa se comportaria moralmente se fosse capaz de analisar as contingências não ficando sob o controle de reforçadores imediatos; de estabelecer arranjos ambientais para o autocontrole; de apresentar um repertório de correspondência dizer-fazer e de ser sensível às contingências cujos reforçadores sejam a valorização da vida, o bem-estar do indivíduo e a manutenção da cultura, ou seja, ser sensível ao bem da cultura.

Vale ressaltar alguns aspectos da correspondência entre dizer e fazer ao se tratar do comportamento moral, uma vez que, para alguns autores, o controle verbal do comportamento (dizer e fazer) é um exemplo de controle de estímulos e tem importância na auto-regulação do comportamento de um indivíduo (ARANTES, 2005). Segundo a autora, grande parte dos teóricos que tratam da correspondência entre dizer e fazer afirma que o fazer pode ser mudado sem a manipulação direta das contingências sob as quais o comportamento se mantém. Essa mudança torna-se possível apenas com o uso de contingências de reforço para o comportamento verbal correspondente.

A correspondência dizer-fazer é entendida por Beckert (2005) como um comportamento complexo reforçado pela ocorrência de elementos múltiplos. Por constituir parte do repertório comportamental verbal do indivíduo, a correspondência entre dizer e fazer torna-se importante para a comunidade verbal. De acordo com Catania (1999), ela pode operar em ambas as direções: um indivíduo pode dizer o que fez assim como pode fazer o que foi dito. Na medida em que a comunidade verbal estabelece contingências para essas correspondências, torna-se possível modificar um determinado comportamento por instruções e também modelando o que se diz sobre o mesmo. Segundo o autor, ao reforçar o comportamento de dizer e a correspondência entre o dizer e o fazer, o fazer poderá passar a ocorrer sob o controle do dizer. Nesse tipo de contingência, o comportamento verbal de cada indivíduo pode se tornar um estímulo instrucional eficaz. Ainda de acordo com o autor, a modelagem do comportamento verbal é uma técnica eficiente para produzir mudanças no comportamento humano.

A correspondência entre o dizer e o fazer também está presente no desenvolvimento do autocontrole, que, como citado anteriormente, é um dos comportamentos necessários para o desenvolvimento do comportamento moral. Nico (2001b) lembra que quanto maior o conflito entre as contingências de reforço, maior será a necessidade de autocontrole. Skinner (1953/2000) define autocontrole como sendo caracterizado pela possibilidade do próprio indivíduo controlar seu comportamento através da manipulação de

variáveis das quais seu comportamento é função. Arantes (2005) afirma que a correspondência entre comportamento verbal e eventos externos mostra-se importante na aquisição de repertórios de autocontrole, uma vez que o dizer anterior pode exercer um controle discriminativo sobre o fazer posterior. A autora concorda com Skinner (1953/2000) ao entender que, no autocontrole, o que uma pessoa diz pode afetar variáveis ambientais que, por sua vez, alteram a probabilidade de emissão da resposta não verbal (fazer).

Nota-se, ainda, que o comportamento governado por regras também contribui para o desenvolvimento do comportamento moral, já que a maioria das pessoas não precisa experienciar verdadeiramente conflitos éticos e morais para decidir o que é certo ou errado. Enquanto as abordagens mais tradicionais entendem as regras a partir do conceito de internalização de valores (conduta autônoma, internamente regulada, compatível com regras, sem a presença de um agente controlador), a literatura comportamental entende o comportamento regido ou governado por regras como respostas instaladas ou mantidas sob o controle de antecedentes verbais, como instruções ou descrições de contingências (NICO, 2001a).

Amorim e Andery (2002) explicam que desde o início do processo de socialização da criança a comunidade verbal fornece infinitas convenções sobre o que é certo e o que é errado. Um indivíduo pode influenciar outro na emissão de respostas que potencialmente serão reforçadas positiva ou negativamente, antes que as conseqüências diretas dessas respostas possam entrar em ação, devido à possibilidade de descrever contingências e de responder sob controle dessas descrições. Igualmente, devido ao mesmo processo, o indivíduo pode deixar de emitir respostas indesejáveis, apesar de muito fortes em seu repertório, ou que poderiam trazer danos. Para esses autores, a possibilidade do controle de regras e auto-regras traz ao ser humano uma vantagem adaptativa, pois o seguimento das mesmas pode desencadear a emissão de respostas novas ou a extinção de respostas já estabelecidas, sem a necessidade do contato direto com as contingências. Esta seria uma vantagem por evitar o contato, especialmente, com as contingências aversivas.

O comportamento governado por regras envolve também outros fatores importantes como a história passada de seguir instruções, a credibilidade de quem ensina a regra, a relação positiva entre aquele que ensina e aquele que aprende, além da correspondência entre as verbalizações de quem ensina a regra e certos eventos no ambiente que irá demonstrar credibilidade à regra, o que contribui para que aquele que aprende passe a agir de acordo com a mesma (CASTANHEIRA, 2001; MATOS, 2001).

Considerando que o comportamento moral constitui uma classe ampla e complexa que, por sua vez, envolve outras classes de comportamento também complexas, a identificação da ampla gama de variáveis envolvidas no desenvolvimento do comportamento moral pode ser bastante útil no ensino desse comportamento. Com um olhar mais atento, essas variáveis podem ser identificadas pelos educadores durante processo educativo responsável pelo desenvolvimento da criança. Nesse processo, as contingências ambientais, o reforço, a imitação, o comportamento verbal, o autocontrole, o comportamento governado por regras, o conhecimento dos princípios morais essenciais e a discriminação das oportunidades para emitir os comportamentos morais constituem-se aspectos importantes, que podem estar presentes nas práticas educativas utilizadas pelos educadores com crianças e adolescentes. Nesse sentido, os educadores, sejam eles pais, professores ou responsáveis, têm condições de interferir diretamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes, modelando o comportamento moral como parte do seu repertório comportamental.

Numa citação, Skinner (1971/1973) valoriza o planejamento de uma sociedade mais justa, visando o bem do grupo. Segundo ele, “quando outras pessoas intencionalmente planejam e mantêm contingências de reforço, pode-se dizer que a pessoa afetada pelas contingências se comporta ‘para o bem de outrem’” (SKINNER, 1971/1973, p.108 e 109).

## COMPORTAMENTO MORAL E EDUCAÇÃO

Skinner (1953/2000, p. 437) apresenta um conceito segundo o qual “a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro”.

Ao analisar mais detalhadamente esse conceito, notam-se alguns aspectos importantes que revelam, na posição skinneriana, uma estreita relação entre a educação e o comportamento ético dos indivíduos. De acordo com Nico (2001c) e Moroz (1993), alguns aspectos relevantes devem ser considerados nessa definição. O primeiro é que os comportamentos a serem estabelecidos devem ser vantajosos não apenas para o indivíduo que aprende, mas também para outros indivíduos; e o segundo se refere à formação para o futuro, ou seja, deve haver atuação no presente para o estabelecimento de comportamento que deverá acontecer no futuro.

Quanto ao primeiro aspecto – os comportamentos a serem estabelecidos devem ser vantajosos não apenas para o indivíduo que aprende, mas também para outros indivíduos – nota-se que se relaciona ao comportamento ético ao abordar tanto os bens dos outros quanto os bens da cultura. Nico (2001c) afirma que qualquer prática que promova interesses individualistas não se encaixa na definição de educação proposta por Skinner. Percebe-se claramente a ênfase dada por Skinner às vantagens ao grupo social em que o indivíduo está inserido, que devem ser resultado do comportamento aprendido através do processo de educação. Neste ponto deve-se levar em consideração o planejamento cultural. Moroz (1993) lembra que, embora o foco da educação seja o indivíduo, os comportamentos a serem estabelecidos devem transcender os interesses individuais.

Já o segundo aspecto – atuação no presente para o estabelecimento de comportamento que deverá acontecer no futuro – dá ênfase à ação futura. Nico (2001c) lembra que o estabelecimento de comportamentos vantajosos para o indivíduo e para o grupo não é suficiente se tais vantagens forem apenas imediatas. Segundo a autora, preparar para o futuro envolve não apenas o planejamento de contingências, mas também a preparação do indivíduo para comportar-se em contingências que não podem ser previstas no momento do ensino. Formar para o futuro envolve o planejamento de contingências de ensino em que comportamentos *novos* e apropriados possam ocorrer.

Considerando esses dois aspectos na definição de educação proposta por Skinner nota-se, da parte dele, a sugestão de dois compromissos simultâneos: com o grupo e

com a formação para o futuro. Assim, essa nova concepção maximiza as chances de perpetuação do grupo (NICO, 2001c).

Há, ainda, um terceiro aspecto da definição de educação, salientado por Moroz (1993): educar envolve a atuação de alguém em relação a outrem. Nesse caso, o papel dos agentes educativos (pais, professores e educadores em geral) através de ações planejadas, considerando tanto os comportamentos a serem estabelecidos quanto as condições ambientais necessárias ao seu estabelecimento, não pode ser negligenciado.

## CLASSES DE COMPORTAMENTO MORAL

O repertório de comportamento moral de um indivíduo é constituído por um conjunto de cadeias comportamentais complexas, conforme já pontuado na seção anterior.

Para a compreensão do comportamento moral é essencial identificar as variáveis que o determinam, ou seja, as contingências sociais ou culturais estabelecidas. Os comportamentos de sentir-se culpado e envergonhado, bem como de comportar-se de forma empática, generosa, verdadeira, honesta e justa, se valorizados pela sociedade em que o indivíduo está inserido, deverão ser aprendidos e passarão a compor seu repertório de comportamento moral.

As contingências de reforçamento em operação em determinados contextos sociais afetam tanto o comportar-se quanto o sentir<sup>3</sup> (entendendo o sentir como parte do comportamento). Malott (2004) lembra que a comunidade verbal nomeia os sentimentos decorrentes das contingências punitivas e, concomitantemente, relaciona-os a determinados valores morais e éticos. Para ele, os sentimentos de culpa, de vergonha e de humilhação constituem importantes respostas que devem estar presentes na formação ético-moral do indivíduo, uma vez que produzem estimulação que sinaliza (em cadeias comportamentais complexas) o comportamento inapropriado em um determinado contexto e fazem parte do desenvolvimento da suscetibilidade às repreensões sociais. Nesse caso, os sentimentos de vergonha, de culpa e de humilhação – considerados subprodutos emocionais da punição – tornam-se desejáveis, desde que apresentem frequência e magnitude não muito elevadas e que não sejam generalizados para a maioria dos contextos nos quais o indivíduo interage. Seguem algumas classes de comportamento moral apontadas pela literatura como as mais significativas ao desenvolvimento humano.

### **Culpar-se**

O sentimento de culpa, segundo Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) e Malott (2004), constitui-se uma das principais classes de comportamento moral. Como todo sentimento, é aprendido e mediado socialmente a partir dos indícios fornecidos pela comunidade verbal. O grupo social dá pistas sobre os possíveis reforçadores e punições que

---

<sup>3</sup> O sentir só foi destacado aqui por ter sido tratado como “causa” em outros enfoques.

deverão seguir cada comportamento apresentado e também indica como o indivíduo deve se sentir ao apresentar um ato que acarrete punição (MACHADO; INGBERMAN, 2003).

Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) ao considerarem o sentimento de culpa um importante aspecto do desenvolvimento do comportamento moral, entendem-no como um sentimento que acompanha um comportamento de transgressão ao que é considerado correto. Seguindo essa mesma direção, Machado e Ingberman (2003) apresentaram uma denominação mais condizente com a Análise do Comportamento, substituindo a expressão “sentimento de culpa” por “culpar-se”. Segundo as autoras, o comportamento de “culpar-se” é caracterizado pelo reconhecimento da transgressão de uma regra que, de acordo com as convenções sociais próprias do contexto em que ocorre, pode acarretar punição de caráter público, quando imposta pela sociedade, ou privado, quando imposta pelo próprio indivíduo que se comporta.

Skinner (1953/2000 e 1989/1991), ao tratar do sentimento de culpa, afirma que ele é produto de contingências aversivas. Lembra que este vem acompanhado de fortes predisposições emocionais que foram condicionadas a comportamentos que receberam punições no passado. Essas predisposições encontram-se também presentes nos sentimentos de vergonha e de pecado, constituindo-se sua principal característica. Para o autor, “parte do que sentimos quando nos sentimos culpados são respostas condicionadas de glândulas e músculos lisos [...]. O olhar furtivo, o jeito de se esquivar, o modo culposo de falar são efeitos emocionais dos estímulos condicionados originados por comportamento punido” (SKINNER, 1953/2000, p.204). O autor lembra ainda que uma condição de culpa pode ser gerada por qualquer ocasião externa consistente com um comportamento anteriormente punido.

De acordo com Guilhardi (2002), o sentimento de culpa envolve uma comunidade poderosa, como governo, poder judiciário, professores, pais, entre outros, que têm a função de classificar determinados comportamentos como inadequados. Para ele, essa comunidade é responsável por julgar e condenar comportamentos “ilegais” de acordo com a lei ou as regras do grupo social a que pertencem. Ela estabelece contingências de reforçamento tais que, quando uma pessoa emite um comportamento aversivo para a comunidade, os membros desta classificam o comportamento como inadequado e o conseqüenciam emitindo comportamentos aversivos para o indivíduo e responsabilizando-o pelo que fez. Ao sentir-se culpado, o indivíduo está respondendo a uma história de punição pelos seus comportamentos e às contingências estabelecidas pela comunidade verbal da qual fez parte durante toda sua história. Além disso, o autor lembra que é necessário considerar também as contingências de reforçamento em operação no presente (momento em que tais sentimentos são sentidos).

Machado e Ingberman (2003) lembram que a história de aprendizagem de cada indivíduo, através dos processos respondentes condicionados, é responsável pela variedade de sensações comumente associadas ao relato de sentir-se culpado: vontade de chorar, tristeza, aperto no peito, ansiedade, peso nas costas, entre outros. Encontram-se também na história de vida as variáveis que fizeram parte do processo de aprendizado de sentir-se culpado, como por exemplo, os princípios morais presentes nas fábulas e contos clássicos, ensinando padrões ideais de valores; as “culpas universais” transmitidas pela educação religiosa que considera o ser humano pecador por natureza; e uma infinidade de deveres e expectativas que a educação familiar e social ensinam à criança desde tenra idade (MACHADO; INGBERMAN, 2003).

O comportamento de culpar-se é funcional no ambiente social, pois auxilia o indivíduo a distinguir aquilo que deve ou deveria fazer. Ao identificar seu “dever”, ou seja, o que deve fazer em determinadas situações, o indivíduo discrimina ocasiões de disponibilidade de reforço pela adesão às regras sociais em vigor. As autoras lembram que o inverso também é verdadeiro, pois o indivíduo identifica da mesma forma o comportamento que pode ser punido por não seguir a regra (MACHADO; INGBERMAN, 2003).

Malott (2004) também aborda a funcionalidade do comportamento de culpar-se. Para ele, o comportamento de culpar-se é um sinalizador das conseqüências dos comportamentos censuráveis socialmente e, com isso, torna-se importante, pois possibilita aos indivíduos, sensíveis às punições sociais, comportarem-se de modo socialmente apropriado. Segundo ele, os indivíduos que após emitirem comportamentos que causam danos aos outros não se sentem culpados, acabam ferindo ou maltratando outras pessoas, não são sensíveis às conseqüências sociais indesejáveis do seu comportamento e se mostram imunes a qualquer tipo de conseqüência danosa de seu comportamento sobre os outros.

Assim, na visão dos autores citados, sentir culpa pode ser parte importante do comportamento moral, pois implica em sensibilidade às conseqüências dos próprios comportamentos sobre outras pessoas. A esquiva dos sentimentos aversivos que resultam da reprovação social permite a modelagem e a manutenção de comportamentos considerados apropriados no contexto social do indivíduo.

### **Envergonhar-se**

Assim como o sentimento de culpa, o sentimento de vergonha é apontado por alguns autores como uma das principais classes de comportamento moral (ARAÚJO,

1999; LA TAILLE, 2002; MALOTT, 2004). Ambos são eventos privados; no entanto, o sentimento de vergonha tende a ocorrer em contingências diferentes daquelas responsáveis pelo culpar-se. Envergonhar-se está sob o controle da exposição pública de uma falha ou transgressão emitida pelo indivíduo.

De acordo com Malott (2004), culpar-se e envergonhar-se resultam de diferentes tipos de contingências, no entanto, ambos os casos envolvem uma condição aversiva na qual são aprendidos. Essa condição resulta do emparelhamento de repreensões da comunidade sócio-verbal, que condena comportamentos inapropriados induzindo a ocorrência de sentimentos aversivos.

Cabe ressaltar mais uma vez que, para a Análise do Comportamento, o sentimento de vergonha não é a “causa inicial” para o comportar-se corretamente. É preciso identificar as contingências do contexto sócio-verbal que operaram e estão operando na vida do indivíduo, responsáveis por ele sentir-se envergonhado, ao mesmo tempo em que se comporta de forma inadequada em determinada situação. Entretanto, embora por si só não explique o comportamento, como parte de cadeias comportamentais complexas, o sentimento de vergonha pode funcionar como estímulo discriminativo que aumenta a probabilidade do indivíduo julgar e agir de forma apropriada aos valores morais vigentes.

### **Julgar Conforme Critérios de Justiça**

O comportamento de julgar com justiça envolve o controle de múltiplas variáveis. Algumas delas, apontadas por Comte-Sponville (2004), dizem respeito às leis e aos interesses do outro. Para comportar-se de forma justa, o indivíduo deve ser capaz de perceber ou avaliar aquilo que é direito, que é justo. A definição do termo justiça segundo Ferreira (2000) refere-se ao comportamento de dar a cada um aquilo que é seu, trata-se de julgar segundo os princípios do direito.

Para La Taille (2001), julgar com justiça representa uma das mais importantes “virtudes”, uma vez que esse comportamento fundamenta-se em regras “universais”, que correspondem aos direitos de todas as pessoas. O autor lembra que, tratando-se dos direitos morais, deve-se necessariamente considerar os deveres morais, pois o primeiro implica no segundo. Assim sendo, sempre que um direito for reconhecido a alguém, as outras pessoas têm o dever de respeitá-lo.

Comte-Sponville (2004) afirma que a justiça deve ser avaliada sob dois princípios: o da conformidade ao direito e o da igualdade entre os indivíduos. O primeiro diz

respeito às leis vigentes, que nem sempre são justas. Para que haja justiça, as leis devem considerar a igualdade entre os indivíduos e, perante uma lei injusta o ideal seria combatê-la. Já o segundo princípio refere-se à justiça equitativa. Nesse caso, deve-se considerar a vantagem mútua que está presente na troca honesta. Para se ter uma troca justa, esta deve ocorrer entre iguais, sendo que ninguém pode impor uma troca que seja contrária aos interesses do outro. O respeito à “regra de ouro” de colocar-se no lugar do outro e verificar se aprova o contrato torna-se necessário para que haja a possibilidade de pensar e julgar de forma justa, livre dos próprios interesses.

Menin (2000) sugere, a partir de seus estudos, que crianças e adolescentes podem criar diferentes concepções de justiça, comuns aos grupos sociais dos quais fazem parte. Pertencer a grupos sociais de *status* diferentes, ter ou não entrado em contato com instituições de justiça, ter ou não acesso a informações sobre o assunto, entre outras coisas, constituem experiências sociais que podem revelar princípios de justiça qualitativamente variados e diferentes.

Skinner (1971/1973) também abordou a questão da justiça ao discutir a avaliação das pessoas sobre recompensas e punições. Segundo ele, uma recompensa muito generosa é considerada injusta quando alguém faz pouco ou nada para merecê-la; e no que se refere à punição, ela é considerada uma injustiça quando é dirigida a uma pessoa inocente, quando é exagerada ou quando não se deu chance de escolha.

Del Prette e Del Prette (2001), ao analisarem os direitos envolvidos no desenvolvimento de habilidades sociais, descrevem a cadeia comportamental do “comportar-se de forma justa”. De acordo com esses autores, a emissão desse comportamento se dá através da seguinte ordem: reconhecimento da existência de direitos, reconhecimento da violação dos direitos, identificação da situação de injustiça, e emissão de padrões de comportamento que garantam relações justas.

### **Comportar-se de Forma Honesta**

De acordo com Araújo (1999), o comportamento honesto envolve o respeito à lei e ao indivíduo (ao outro). Para comportar-se de modo honesto, é necessário, antes de tudo, respeitar o direito da outra pessoa comportando-se de forma empática. Fagundes (2001) sugere que o respeito é aprendido através da convivência com as diferenças de classe, raça, cultura e crenças, que permite ao indivíduo conhecer a perspectiva do outro.

Skinner (1971/1973), ao analisar os comportamentos desonestos, se coloca em oposição à explicação da “falta de força de vontade” utilizada pelo senso comum para esclarecer porque uma pessoa não abandona comportamentos socialmente inadequados (desonestos). Segundo o autor, a explicação correta está relacionada à forma como o ambiente social pune ou reforça comportamentos dessa classe, como, por exemplo, não devolver o dinheiro alheio encontrado acidentalmente, “colar” numa prova, “comprar” uma vaga em uma instituição de ensino, conseguir benefícios através de suborno, usar de amizades para se esquivar de sanções legais, entre outros. Aqueles indivíduos que apresentam comportamentos honestos o fazem devido à sua história de reforço e de punição desses comportamentos e às contingências atuais que os impediram e impedem de comportar-se de forma desonesta e mantêm seu comportamento honesto.

Ao se considerar o aprendizado do comportamento honesto, Baum (1999) lembra que a melhor maneira de prevenir que os filhos cometam atos desonestos é prover a eles uma história de reforço para o comportamento honesto: Por exemplo, “respeitar a propriedade alheia”, ou comportar-se de modo incompatível com o roubar. Uma história de reforçamento ao respeito pela propriedade alheia pode ter dois resultados importantes: o estabelecimento de regras nas quais roubar é considerado errado, e uma educação em que o filho se responsabilize por ter pegado algo de alguém. Isso gera as condições necessárias para que ele ache importante se desculpar e reparar o dano com seus recursos, expondo-o a contingências em que possa aprender o comportamento adequado às conseqüências (no caso, induzindo-o a sentir vergonha).

### **Comportar-se de Forma Generosa**

De acordo com a visão tradicional, comportar-se de forma generosa pressupõe ações que visem o bem dos indivíduos sem expectativa de receber algo em troca. O comportamento de ajudar o outro dando algo de si é reforçado pelo simples prazer de ajudar. Nesse sentido, comportar-se de forma generosa é contrário a comportar-se de forma egoísta. Um indivíduo, ao comportar-se generosamente está emitindo uma ação em função das exigências do amor, da moral ou da solidariedade (ARAÚJO,1999; COMTE-SPONVILLE, 2004).

A Análise do Comportamento pressupõe que, mesmo que pareça que o indivíduo se comporta sem receber algo em troca, o comportamento generoso é seguido de reforço. Esse reforço, porém, nem sempre acontece de forma explícita e pode ser a longo

prazo. Na explicação de Baum (1999) o reforço a longo prazo ajuda a entender porque o altruísmo ocorre e, por outro lado, a mesma natureza postergada do reforço ajuda a compreender porque, em certos casos, o altruísmo não ocorre. Para o autor, comportamento egoísta geralmente caracteriza-se pela impulsividade enquanto que o altruísmo caracteriza-se pelo autocontrole. Ações egoístas como trapacear, roubar e mentir, freqüentemente são reforçadas a curto prazo, enquanto as ações altruístas nem sempre são reforçadas imediatamente. O autor pontua que o indivíduo que é alvo do altruísmo pode se beneficiar de forma mais imediata, mas o altruísta também se beneficia, ao final. Ele aponta duas circunstâncias nas quais as pessoas podem se comportar altruísticamente em relação às outras: 1) quando mantêm alguma relação com elas, de forma que a outra parte eventualmente lhe dará um retorno; ou 2) quando terceiros possibilitam um reforço para a “ação altruísta”.

Continuando, o mesmo autor afirma que se pode encontrar na infância o reforço para o comportamento generoso. Desde tenra idade as crianças são ensinadas pela família que serão consideradas boas se agirem de determinada forma; recebem maiores demonstrações de afeto, elogios, e outros benefícios se comportam-se generosamente; as religiões aprovam os atos de caridade; a escola oferece contato com outras crianças que aprovarão alguns comportamentos, tornando a criança popular e aceita, ao passo que punirão outros comportamentos, promovendo a rejeição. Dessa forma, o autor conclui que se, por vezes, os reforços parecem inexistentes, pode ser que eles não tenham sido rastreados eficientemente.

Assim, o processo que costuma ser chamado de “socialização” consiste em colocar o comportamento do indivíduo em contato com conseqüências de longo prazo, que reforçam a “bondade” e a “generosidade”. O comportamento verbal acerca de fazer o bem para os outros fornece regras que ajudam as pessoas a evitar as armadilhas das contingências de egoísmo (BAUM, 1999).

### **Comportar-se de Forma Empática**

O comportamento empático é mais uma das classes de comportamento consideradas relevantes para o repertório comportamental moral do indivíduo. Comportar-se de forma empática implica em prestar atenção no outro de maneira especial. Falcone (2000b) descreve algumas topografias de comportamentos que podem definir uma relação empática: ao interagir com alguém, observar tanto as mensagens verbais quanto as não verbais, manter contato visual, adotar uma postura corporal apropriada (orientando seu corpo em direção à

outra pessoa e respeitando seus limites), deixar seus afazeres de lado naquele momento para estar com a outra pessoa, ouvir e verbalizar cuidadosamente (dando a entender para a outra pessoa que está interessado nela), etc.

Schilinger Jr. (1995, apud HABER; CARMO, 2007) afirma que a origem do comportamento empático está relacionada ao ambiente, o que leva à investigação de quais variáveis estariam no controle dos comportamentos classificados como empáticos. Skinner (1978), citado por Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003) afirmou que, a partir do momento em que discriminamos nossos próprios sentimentos, podemos inferir o sentimento de outra pessoa diante de determinada situação. Note-se que inferir o sentimento do outro é bem diferente de “sentir o que o outro sente”, como defendido por alguns autores da psicologia tradicional.

Segundo Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006), em geral, as variáveis ambientais que favorecem o desenvolvimento da empatia caracterizam um contexto em que, além de oferecer à criança várias oportunidades para experimentar e expressar diferentes emoções, satisfaz as suas necessidades físicas e emocionais, diminuindo a preocupação excessiva por si mesma. Esse entendimento é compartilhado por Del Prette e Del Prette (2003), ao afirmarem que o desenvolvimento do comportamento empático em crianças depende das condições de socialização a que foram expostas no contexto em que cresceram. Nos casos de ambientes desfavoráveis, nos quais ocorrem negligência e abuso, existe alta probabilidade de ocorrer déficits no desenvolvimento desse comportamento.

Para Cecconello e Koller (2000), comportar-se de forma empática implica em experienciar e expressar tanto as emoções positivas quanto as negativas. De acordo com Frare et al. (2005), o comportamento empático deve ser entendido como uma classe geral de comportamentos que aumenta a qualidade das relações interpessoais. Os autores destacam a relevância do aprendizado desse comportamento para a vida adulta, principalmente ao se considerar as exigências das relações profissionais. Resultados encontrados por Falcone (1999) em um estudo com universitários indicam que o fortalecimento do comportamento empático reflete na melhoria qualitativa dos relacionamentos.

Gomide (2004) afirma que comportar-se de forma empática é um dos atributos mais importantes do cidadão civilizado, sendo esse comportamento um dos pré-requisitos para o desenvolvimento de amizade, justiça, generosidade, honestidade e sentimento de culpa.

## Comportar-se de Forma Verdadeira

Questões relacionadas ao comportamento verdadeiro são bastante difíceis, pois a análise dos benefícios e dos malefícios de comportar-se de forma verdadeira ou mentirosa depende da interpretação que se faz das situações e das concepções de comunidades verbais específicas. Falar a verdade nem sempre traz conseqüências reforçadoras, dependendo do contexto em que esse comportamento ocorre. As “omissões” e as “mentiras brancas”<sup>4</sup> são valorizadas em situações em que poderiam causar constrangimento a outrem.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar que a mentira, mesmo a “prejudicial” àquele que é enganado, muitas vezes se torna funcional na vida da pessoa que mente. Vasconcelos, Naves, Silva, Barreiros e Arruda (2004) afirmam que o que mantém o comportamento de mentir é a evitação da estimulação aversiva (esquiva) ou o próprio reforçamento positivo de tal comportamento. Com esse entendimento, a explicação do comportamento de mentir deve ser procurada nas contingências estabelecidas nas relações entre as pessoas que fortalecem o “comportar-se de forma mentirosa” como forma de interação social.

Em seus estudos sobre a influência das práticas educativas sobre o comportamento anti-social na infância e na adolescência, Gomide (2003, 2004, 2006) cita duas práticas parentais que podem ensinar as crianças a mentir e a manipular informação de forma prejudicial: a *punição inconsistente* e a *monitoria negativa*. Na discussão sobre os efeitos da punição inconsistente, a autora destaca que a variação do comportamento paterno e materno de reforçar ou punir o comportamento de seu filho em função do bom ou mau humor deles próprios, e não em função do ato praticado pela criança, é prejudicial ao desenvolvimento do comportamento moral das crianças. Ao invés de aprenderem valores e princípios, estas aprendem a discriminar o bom ou mau humor de seus pais, o que pode levá-las a manipulá-los, através do comportamento de mentir e de enganar. Já a monitoria negativa é caracterizada pelo excesso de instruções independentemente do seu cumprimento e, conseqüentemente, pela geração de um ambiente de convivência hostil. A criança ou o adolescente sente que seus pais não confiam neles e passam a burlar a fiscalização parental: mentindo; omitindo informações importantes; fingindo não ouvir seus pais (pois estão exaustos da fiscalização); fugindo para não ouvir a “ladainha”, fingindo não compreender o

---

<sup>4</sup> Mentiras inofensivas, que não resultam em conseqüências negativas para quem está sendo enganado.

que ouviram para não “levar bronca”, enfim, aprendendo a mentir para se adaptar a este ambiente hostil. Os adultos podem ensinar as crianças a enganar, enganando-as.

Uma análise comportamental da mentira implica em uma análise do comportamento verbal. Skinner (1957/1978) definiu o comportamento verbal como o comportamento operante cuja conseqüência é mediada por outra pessoa, que no caso é o ouvinte. O ouvinte produz o evento reforçador para o comportamento do falante. Neste sentido, as contingências de reforçamento arranjadas por ele ou pela comunidade verbal para uma determinada “fala” podem modelar o comportamento do falante aumentando a probabilidade de que ele emita respostas verbais que se relacionem com o conteúdo dessa fala.

Os conceitos de tato e mando são importantes para analisar a mentira. O *tato* é definido como uma resposta verbal que está sob o controle preciso de estímulos discriminativos, sendo reforçado por um estímulo reforçador generalizado. Ele é produzido pela presença de um estímulo particular e uma audiência. Já o *mando* é uma resposta verbal que está sob o controle de um estímulo reforçador particular, sendo que sua força varia conforme a privação ou estimulação aversiva e aparece sob uma ampla faixa de estímulos discriminativos. Uma combinação das funções de tato e mando resulta no chamado *tato impuro*, cuja forma aparenta um tato, mas tem a função de mando.

Ao analisar a verdade, Skinner (1957/1978) a relaciona ao controle de estímulos sobre o tato e à natureza do reforçamento. Segundo o autor, o reforçamento generalizado (típico do tato) permite que o controle da resposta seja feito pelo estímulo, independentemente das privações do falante, possibilitando assim que uma resposta verbal seja verídica, objetiva. Na medida em que a resposta passa a ser controlada também por reforçadores específicos ou por medidas especiais de reforço generalizado, os interesses do falante passam a contaminar a precisão e objetividade da resposta, tornando a fala enviesada, subjetiva ou mentirosa.

## PESQUISAS SOBRE COMPORTAMENTO MORAL

Há pouca literatura sobre comportamento moral produzida por teóricos da Análise do Comportamento. Os autores Camino, Camino e Moraes (2003), Weber (2004), Sabbag (2006) e Gomide (2006) conduziram algumas pesquisas abordando esse tema.

Camino, Camino e Moraes (2003) apresentam estudos sobre possíveis relações entre práticas maternas de controle social e julgamento moral. São três estudos com os seguintes objetivos: 1) investigar as práticas de controle social que as mães utilizavam para evitar comportamentos indesejados de seus filhos; 2) verificar a relação entre as práticas maternas de controle social e o julgamento moral dos filhos; e 3) validar um questionário de práticas maternas de controle respondido pelas mães. Os dois primeiros estudos foram pesquisas de campo que se propuseram a avaliar as técnicas de controle preventivo utilizadas pelas mães e sua correlação com o comportamento de julgar dos filhos. A terceira foi de campo e de laboratório para verificar a validade do questionário de práticas maternas de controle.

Ao término dos três estudos, os autores concluíram que há dois tipos de técnicas maternas de controle: uma foi denominada “controle externo” e a outra foi denominada “controle interno”. Cada tipo de controle refere-se a um tipo de contingência estabelecida entre o ato proibido e as conseqüências que a transgressão acarreta. Ou seja, na técnica cujo controle é externo, as conseqüências para a criança, tanto positivas como negativas, seriam produzidas pela intervenção de um agente exterior e não pelo ato da transgressão. Já na técnica cujo controle é interno, as conseqüências negativas intrínsecas ao ato de transgressão é que estariam controlando o comportamento da criança.

Quanto ao efeito das duas técnicas de controle sobre o comportamento moral de julgamento, os autores concluem que, a partir da compreensão teórica dos dois tipos de controle, pode-se identificar mais claramente quais processos estão envolvidos e suas influências sobre o julgamento moral das crianças. Fundamentados nas pesquisas de Hoffman (1970, 1983) e Maccoby e Martin (1983), os autores entendem que as técnicas de controle externo reforçam a dependência da criança e dificultam o processo de socialização ao atrelar as conseqüências, tanto negativas quanto positivas, aos agentes sociais. Nesse caso, as noções do bem e do mal dependeriam da avaliação das autoridades. Segundo os autores, modelo de contingência externa não leva a criança a ficar sob o controle das conseqüências de seu comportamento, não estabelecendo sua responsabilidade frente às conseqüências negativas

resultantes de sua própria ação. Somado a isso existe ainda um outro aspecto negativo nas conseqüências de controle externo: é quando estas são constituídas por punição física, a qual pode contribuir para o surgimento de comportamentos agressivos na criança e dificultar seu acedimento às regras sociais.

Por outro lado, quando os autores analisam as técnicas de controle interno, concluem que as técnicas explicativas contribuem para o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade em relação a seus atos. Isso se torna possível devido ao direcionamento da atenção da criança para as conseqüências futuras de sua ação, para o meio e para si mesma. Percebe-se, assim, a importância de relacionamentos sociais hierarquizados<sup>5</sup> para o desenvolvimento do comportamento moral autônomo, através das oportunidades de orientação da criança para que discrimine melhor o ambiente em que vive.

Um outro estudo, conduzido por Weber (2004), procurou verificar os efeitos do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes e analisar as diferenças e semelhanças encontradas entre as famílias consideradas de risco e de não-risco, bem como as variáveis correlacionadas ao desenvolvimento do comportamento moral. A autora, para este estudo, realizou uma pesquisa envolvendo 60 famílias, sendo 30 de risco e 30 de não-risco. As famílias foram selecionadas para cada grupo específico através da aplicação do Inventário de Estilo Parental – IEP (GOMIDE, 2006) em adolescentes cursando a 7ª e a 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Curitiba.

Considerando os comportamentos de culpa, vergonha, empatia, honestidade, justiça e generosidade, opiniões positivas sobre o trabalho e ausência de práticas anti-sociais como componentes da categoria “comportamento moral”, foi elaborado um instrumento denominado Questionário de Comportamento Moral que permitiu o cálculo do Índice de Comportamento Moral – ICM. Esse questionário foi respondido pelos dois grupos, tanto pelos pais quanto pelos filhos. Dez famílias de cada grupo participaram de um debate estimulado por uma história infantil. Os discursos de cada membro das famílias foram categorizados de acordo com as variáveis já descritas. Os resultados mostraram que as médias dos escores do ICM para as famílias de ambos os grupos foram estatisticamente diferentes, bem como os escores dos adolescentes no ICM correlacionam-se positivamente com os escores dos pais e das mães. Através da análise de discurso verificou-se também diferenças qualitativas entre os grupos. A presença de comportamentos empáticos e de comportamentos de culpa nas famílias de não-risco sugere a ocorrência de comportamentos mais adequados socialmente entre seus

---

<sup>5</sup> Relacionamento entre pessoas em diferentes fases de desenvolvimento, como por exemplo, criança – adulto.

membros. Por outro lado, a ausência de comportamentos de reparação de dano, empatia e culpa no grupo de risco indica déficits que podem contribuir para a manutenção de atos anti-sociais entre os filhos.

Em 2006, Sabbag realizou uma pesquisa que teve por objetivo a elaboração e a aplicação de um programa para estimulação do comportamento moral em adolescentes infratores, cujos comportamentos alvo foram: julgar com justiça, comportar-se com amizade, comportar-se de forma empática, generosa, verdadeira e honesta. A autora abordou ainda sentimentos de vergonha e de culpa, assim como utilizou procedimentos para ensinar a reparar danos e a resolver problemas para aumentar a probabilidade de emissão de comportamentos pró-sociais. Participaram deste estudo três adolescentes do sexo masculino, na faixa etária de 15 a 19 anos, que encontravam-se em conflito com a lei, privados da liberdade, cumprindo medidas sócio-educativas. O programa foi composto por nove sessões estruturadas de atendimento em que foram alvos de intervenção os comportamentos acima relatados. Apesar de cada encontro ter sido planejado para focar uma determinada classe de comportamento moral, todas as classes incluídas no programa puderam ser abordadas ocasionalmente, perante a necessidade do momento. As sessões, com duração média de duas horas, foram conduzidas por um terapeuta (psicólogo) com o auxílio de dois co-terapeutas, sendo gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas. Os dados foram analisados a partir da síntese dos discursos dos participantes.

Através de situações nas quais os adolescentes enfrentaram dilemas morais, a autora estimulou os mesmos a realizar a análise funcional de seus comportamentos, ensinando a avaliar as conseqüências de agir ou não de acordo com as classes de comportamento moral focadas. Segundo a autora, os resultados do estudo foram positivos, já que pôde verificar, a partir do relato dos participantes que os mesmos demonstraram ser capazes de realizar análise de conseqüências de seus atos.

De acordo com os resultados encontrados pelos estudos acima descritos, em que algumas classes de comportamento moral puderam ser ensinadas, acredita-se que o comportamento moral de pré-adolescentes possa ser desenvolvido através de atividades que permitam a eles o acesso a reforçadores resultantes da emissão de classes de comportamento moral.

No estudo de Camino, Camino e Moraes (2003) que abordou as diferentes técnicas maternas de controle, destaca-se a eficácia das contingências de controle interno (em que as conseqüências negativas, próprias do ato de transgressão, controlam o comportamento da criança) em detrimento às contingências de controle externo (em que as conseqüências

para a criança são produzidas por um agente exterior e não pelo comportamento de transgressão às regras) no aprendizado do comportamento moral. Nesse caso, as técnicas de controle interno seriam mais eficazes, já que as conseqüências negativas do ato de transgressão às normas é que estariam controlando o comportamento da criança, contribuindo para a formulação de autoregras.

O estudo de Weber (2004) também traz resultados nessa direção. Ao comparar famílias de risco e de não-risco, a autora encontrou diferença significativa entre o índice de comportamento moral das mesmas, correlacionando-se positivamente com os escores de seus filhos adolescentes. Foi identificado nas famílias de risco, através do Inventário de Estilos Parentais de Gomide (2006), um maior uso de práticas negativas na educação de seus filhos, e nas famílias de não-risco o uso de práticas positivas. As diferenças encontradas entre os grupos, como a presença de comportamentos empáticos e de culpa nas famílias de não-risco sugerem a existência de comportamentos socialmente mais apropriados e indicam a importância dessas classes de comportamento como indícios de repertório apropriado de comportamento moral.

Os resultados encontrados por Sabbag (2006) vêm confirmar a importância da análise de conseqüências dos atos que envolvem ou não as classes de comportamento moral. Essa estratégia parece eficaz para o aprendizado do comportamento moral uma vez que procura colocar o comportamento do adolescente sob o controle de suas conseqüências naturais, permitindo a ele aprender classes de comportamentos comumente nomeadas como “ser responsável”.

## FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO

Cozby (2003) afirma que a maneira ideal para analisar programas que buscam atingir algum efeito positivo sobre determinado grupo de indivíduos é a elaboração de um delineamento experimental. No entanto, frente às situações em que não é possível atingir um elevado grau de controle, a utilização de delineamentos quase-experimentais ou de delineamentos com sujeito único podem ser alternativas para a realização de pesquisas aplicadas.

A aplicação de um pré-teste aprimora o delineamento quase-experimental e, nesse caso, dá origem a um *delineamento pré-teste/pós-teste com grupo controle não equivalente*, que é um dos delineamentos quase-experimentais mais úteis. Esse delineamento permite ao pesquisador examinar as alterações nos escores do pré-teste para o pós-teste, e caso a variável independente produza efeito, o grupo experimental deverá apresentar uma alteração maior que a do grupo controle (COZBY, 2003; KAZDIN, 2001).

Desta forma, ao adotar um delineamento quase-experimental, na presente pesquisa, levou-se em consideração questões referentes à utilização de grupo experimental e de grupo controle, aplicação de pré e de pós-teste e cuidados com a validade interna e externa da pesquisa.

Cozby (2003) lembra que, além do grupo experimental, formado pelos indivíduos que recebem a intervenção, a inclusão do grupo controle é um cuidado importante para garantir uma análise de resultados mais segura. Segundo o autor, o grupo controle cria uma condição de comparação para que se possa interpretar os resultados e, além disso, pode eliminar alguns problemas relacionados ao pré e ao pós-teste.

Um grupo que não recebe o tratamento experimental representa um controle adequado para efeitos de história, desgaste do instrumento, regressão estatística e assim por diante. Conforme exposto anteriormente, se o grupo experimental apresentar escores diferentes daqueles apresentados pelo grupo controle nas medidas da variável dependente, após a manipulação da variável independente, a diferença entre os dois grupos pode ser atribuída ao efeito dessa manipulação.

Outro cuidado tomado na elaboração desta pesquisa foi a utilização de medidas de pré-teste e de pós-teste. De acordo com Cozby (2003) e Kazdin (2001), essa estratégia permite obter comparações entre os participantes devido ao fato de serem submetidos a uma medida antes da manipulação (pré-teste) e novamente após a manipulação

(pós-teste). O uso do pré-teste permite medir o grau de mudança em cada indivíduo – através do cálculo de um *índice de mudança* do pré para o pós-teste – e, nos casos de o programa mostrar-se efetivo para alguns e não para outros, pode-se tentar descobrir o porquê.

No planejamento desta pesquisa buscou-se eliminar possíveis variáveis estranhas que pudessem resultar em explicações alternativas através dos procedimentos já discutidos de grupo controle e a aplicação de pré-teste. Esses cuidados visam a validade interna da pesquisa e possibilitam inferir que os resultados encontrados, ao término da intervenção, se devem à manipulação da variável independente<sup>6</sup>.

Por outro lado, os cuidados com a validade externa, que se refere ao grau em que os resultados podem ser generalizados para outras populações ou situações, foram, até certo ponto, limitados pelas condições nas quais a pesquisa foi conduzida. Os indivíduos que participaram do presente estudo pertenciam a uma turma específica de uma instituição escolar, sendo selecionados a partir da disponibilidade da escola em colaborar com a pesquisa. Assim, os resultados encontrados poderiam ser generalizados para populações semelhantes a essa, mas certamente após mais pesquisas com novos grupos.

Outro aspecto relevante discutido pela comunidade científica, ao se tratar de pesquisas de intervenção voltadas à investigação dos efeitos de programas de tratamento, é a questão da integridade do programa. O termo integridade, segundo Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger e Bocian (2000), refere-se ao grau em que um tratamento é efetivado como planejado anteriormente, ou seja, em que medida as intervenções não foram modificadas substancialmente por aqueles que as realizaram.

Segundo os autores, falhas referentes à integridade em que os tratamentos são realizados podem revelar ameaças à validade interna da pesquisa, uma vez que as pesquisas experimentais visam isolar e medir os efeitos de variáveis independentes nas variáveis dependentes. Eles alertam que, sem o controle de fatores desconhecidos operando na situação experimental, nenhuma conclusão definitiva pode ser apresentada.

Gresham et al. (2000) apontam alguns fatores relacionados à integridade do tratamento. São eles: 1) *Complexidade* – quanto mais complexo o tratamento menor será a integridade do mesmo; 2) *Tempo* – tratamentos complexos geralmente requerem mais tempo para efetivação do que tratamentos simples; 3) *Materiais e recursos* – a utilização de materiais adicionais e recursos com disponibilidade restrita geram integridade mais pobre do

---

<sup>6</sup> No caso deste estudo, por se tratar de um programa de intervenção, o que está sendo considerado como variável independente constitui, na prática, um arranjo de múltiplas variáveis que foram manipuladas ao longo dos encontros.

que tratamentos que não requerem materiais ou recursos especiais; 4) *Percepção e efetividade atual* – tratamentos tidos como mais efetivos podem ser implantados com maior integridade do que tratamentos que são compreendidos como menos efetivos ou não-efetivos pelos consumidores ou agentes do tratamento.

A respeito dos tipos de medida a serem utilizados em um delineamento, Cozby (2003) cita o auto-relato, a medida comportamental ou a medida fisiológica. Segundo o autor, as medidas de auto-relato podem ser usadas para medir julgamentos, intenção de comportamento, estados emocionais, motivos para bom ou mau desempenho em uma tarefa e outros aspectos do comportamento humano. Já as medidas comportamentais são medidas diretas e podem medir a ocorrência, a frequência, a latência e/ou a duração de vários comportamentos.

A decisão sobre qual aspecto do comportamento deve ser medido depende do que é mais relevante teoricamente para o estudo de um determinado problema. A natureza da variável estudada, muitas vezes, exige uma medida de auto-relato; outras, uma medida comportamental. No entanto, os dois tipos de medidas podem ser apropriados para muitas variáveis, e neste caso serem ambos utilizados de maneira que um complemente o outro.

## JUSTIFICATIVA

Estudar o comportamento moral, na perspectiva da Análise do Comportamento, implica entendê-lo como qualquer outro comportamento, estando, por isto, sujeito às mesmas leis que regem os comportamentos operantes e os respondentes. E mais, implica ainda supor que o mesmo encontra-se sob o controle de múltiplas variáveis ambientais, particularmente aquelas das contingências sociais.

De acordo com a Análise do Comportamento, diferentes tipos de arranjos de contingências produzem comportamentos distintos, ou seja, um indivíduo passa a perceber, conhecer, pensar, ser criativo, resolver problemas, entre outros comportamentos, a partir da exposição a diferentes contingências que vão modelando comportamentos mais adaptativos ao seu contexto cultural.

O arranjo de contingências específicas faz parte das discussões realizadas por Skinner sobre a educação. Segundo o autor, o processo de educar implica objetivos claros a serem atingidos. A suposição da responsabilidade dos pais na educação dos filhos e de seu papel fundamental no arranjo de contingências para que os filhos aprendam comportamentos importantes para sua adaptação social, entre eles o comportamento moral, têm estimulado algumas pesquisas nessa área (CAMINO; CAMINO; Moraes, 2003; GOMIDE, 2006; SABBAG, 2006; WEBER, 2004).

Por outro lado, o ambiente escolar também se faz importante na vida da criança e do adolescente, pois constitui um contexto social que oferece amplas oportunidades de aprendizagem de novos comportamentos. À escola também cabe a responsabilidade de estabelecer contingências facilitadoras para o aprendizado de comportamentos considerados socialmente adequados, auxiliando os pais na educação de seus filhos.

Nessa concepção, é plausível que, através do planejamento adequado das contingências próprias do contexto escolar, o comportamento moral possa ser ensinado. No entanto, para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessária a identificação de variáveis de controle do comportamento moral através de estudos científicos que possam oferecer subsídios aos agentes educacionais responsáveis pelo processo de aprendizado do aluno.

Dando continuidade aos insipientes estudos realizados sobre o comportamento moral na perspectiva da Análise do Comportamento, o foco de interesse desta pesquisa reside no comportamento de pré-adolescentes. Propor uma intervenção com essa população parece bastante útil, uma vez que os mesmos encontram-se no início de uma fase

repleta de desafios, devido às mudanças sociais que enfrentam. Nessa idade, as pessoas precisam aprender a comportar-se frente às várias situações do dia-a-dia, de forma autônoma e socialmente apropriada. A proposta desta pesquisa é justamente identificar variáveis que favorecem a aquisição de comportamento moral em pré-adolescentes, viabilizando um arranjo de contingências facilitadoras da ocorrência e do fortalecimento de algumas classes desse comportamento.

## APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Considerando-se os resultados dos estudos relatados anteriormente que sustentam a hipótese de que as variáveis antecedentes e conseqüentes do comportamento moral são parte das contingências ambientais em vigor, pode-se então supor que a comunidade verbal pode arranjar contingências especiais que facilitem o aprendizado de repertório moral. Isto quer dizer que supõe-se viável programar contingências facilitadoras de classes de comportamento moral tais como as de: comportar-se de forma generosa, empática, honesta, verdadeira e justa, entre outras.

Partindo-se do pressuposto de que o indivíduo precisa ter a oportunidade para aprender a comportar-se moralmente, pretendeu-se com este estudo responder ao seguinte problema de pesquisa: Que tipos de atividades poderiam favorecer a aquisição ou o fortalecimento de comportamento moral em pré-adolescentes?

## OBJETIVOS

A presente pesquisa teve por objetivos gerais:

- A. Avaliar o Índice de Comportamento Moral dos participantes;
- B. Identificar que tipos de atividades podem favorecer a aquisição ou o fortalecimento de comportamento moral em pré-adolescentes;

e por objetivos específicos:

- B.1. Avaliar a eficácia das atividades de leitura e de discussão;
- B.2. Avaliar a eficácia das atividades de dramatização, de jogos e de vivências;
- B.3. Avaliar a eficácia das atividades extraclasse.

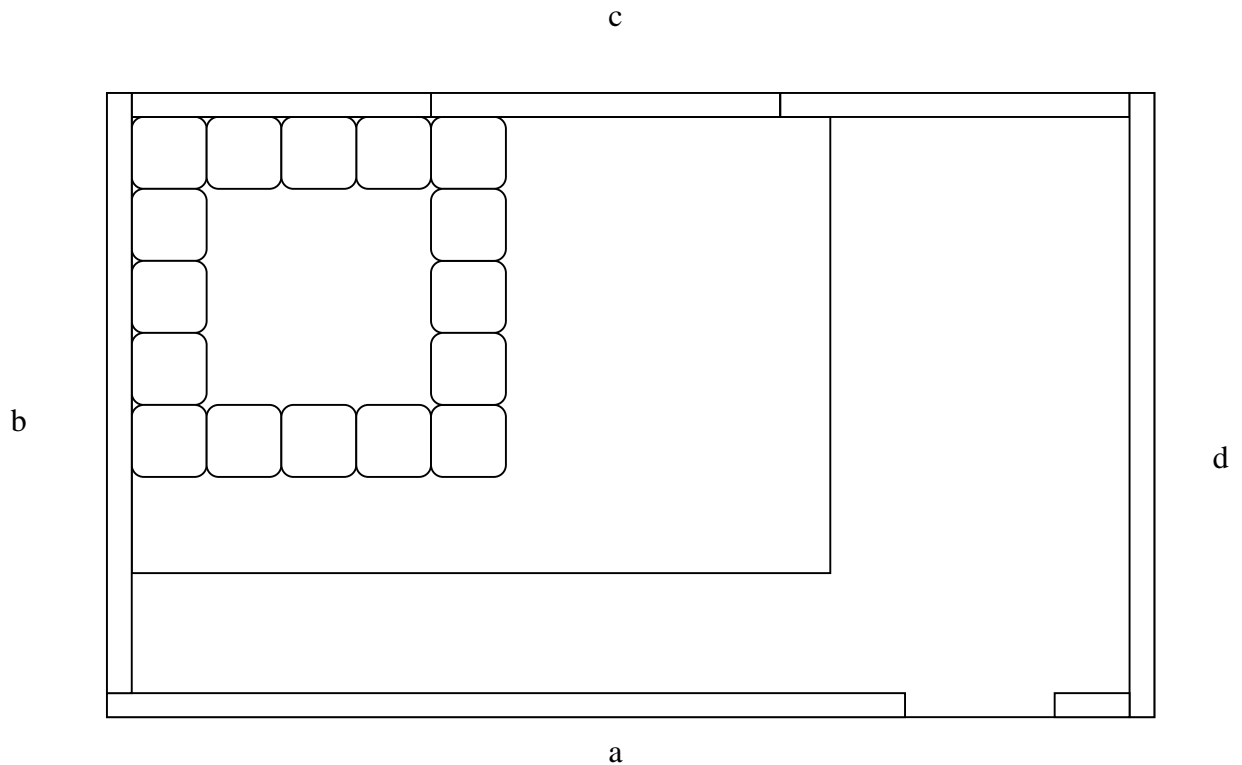
## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Participaram 20 pré-adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 12 e 13 anos, estudantes da 7ª série do ensino fundamental de uma escola da rede particular de ensino.

### LOCAL

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede particular do município de Londrina/PR, onde os pré-adolescentes estavam matriculados e freqüentando as aulas regularmente. O espaço reservado para os encontros foi uma sala de aproximadamente 60m<sup>2</sup>, mobiliada para o trabalho em grupo (conforme mostra a figura 1); localizada no andar térreo da instituição, em uma ala livre de ruídos. Possuía uma porta e três janelas (na parede *c*, a 3 metros do chão). A parede *d* era coberta com espelhos. O piso era revestido com ladrilhos, o canto *bc* era coberto por um tapete retangular de 24m<sup>2</sup>, onde havia várias almofadas espalhadas sobre o tapete formando um quadrado. As atividades foram realizadas nesse espaço, o que facilitou a interação entre os participantes.



**Figura 1** – Local de realização dos encontros

## RECURSOS HUMANOS

A pesquisa foi conduzida pela autora da dissertação, aluna pesquisadora do programa de Mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina e por duas alunas de graduação do curso de Psicologia – da mesma instituição – que participaram como colaboradoras. Durante a realização dos encontros, as duas alunas colaboradoras se revezaram em duas funções: apoiar a pesquisadora na condução das atividades programadas<sup>7</sup> e registrar comportamentos dos participantes e da pesquisadora, relevantes para o estudo em pauta.

## RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

*1. Material de consumo:* folhas sulfite, cartolinas, canetas, material pedagógico, entre outros.

<sup>7</sup> As atividades programadas para cada encontro serão descritas de forma esquemática na tabela 3.

2. *Material impresso*: crachás, lista de presença, cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, instrumentos de pré e pós-teste, material de apoio para as atividades realizadas nos encontros e para as atividades extraclasse.

3. *Equipamentos*: gravador digital, aparelho de dvd e de tv.

## **INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

Para mensurar os comportamentos dos participantes, foram utilizadas medidas de auto-relato (escrito e oral) e medidas comportamentais (de observação direta). Estas últimas foram realizadas por uma das alunas colaboradoras, através de registro de comportamentos relevantes para o estudo, conforme definido no programa. No pré e no pós-teste utilizaram-se medidas de auto-relato escrito e no decorrer dos encontros utilizaram-se, além das medidas de auto-relato, as medidas comportamentais.

Como instrumento de medida de pré e de pós-teste utilizou-se o *Questionário de Comportamento Moral* (WEBER, 2004 – adaptado). Este questionário é composto por 28 questões, de múltiplas alternativas e o participante deve escolher as que mais se assemelham ao seu modo de comportar-se frente à situação descrita (ver apêndice A). Do total de 28 questões, 16 referem-se ao comportamento exclusivo do próprio respondente, 06 abordam a forma como o respondente e seu pai se comportam em determinadas situações e outras 06 à maneira como o respondente e sua mãe se comportam. É permitido assinalar mais de uma alternativa.

A primeira questão do questionário original, sobre uma situação de “cola” em prova, foi substituída por uma outra equivalente, uma vez que a maneira como foi apresentada na versão original foi considerada incompatível com os objetivos do presente programa. A seqüência das questões também foi alterada. De acordo com Weber (2004), as questões se relacionam às seguintes classes de comportamento: Honestidade (questões 4 e 11), Atos anti-sociais (questões 5, 6 e 22), Trabalho (questão 19), Justiça (questões 2, 3, 8 e 21), Generosidade (questões 7 e 13), Culpa (questões 9 e 10), Vergonha (questões 14 e 20), Empatia (questões 1, 12, 15 e 17), Uso de álcool (questão 16 e 18). A cada uma das alternativas do questionário foi atribuído um valor não conhecido pelo respondente e que variou de acordo com o grau de adequação da conduta abordada (+2, +1, 0, -2, -1), ou seja, quanto mais adequada a conduta, maior o valor atribuído e vice-versa. A pontuação máxima a ser atingida pelo respondente é de +54 e a pontuação mínima de -54.

## DELINEAMENTO

Conforme já exposto, esta pesquisa segue um delineamento quase-experimental, pois a distribuição dos participantes pelos grupos experimental e controle não foi aleatória e, conseqüentemente, não originou grupos equivalentes<sup>8</sup>. Os dois grupos formados, grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), são semelhantes nas variáveis idade, sexo, escolaridade, série e turma a que pertencem, além de serem formados por participantes voluntários. A diferença entre os grupos está nos escores obtidos no pré-teste (ver tabela 6).

### *Variável independente e variável dependente*

O Programa de Desenvolvimento de Comportamento Moral para Pré-adolescentes, entendido aqui como um conjunto de estratégias de intervenção utilizadas pela pesquisadora, constitui, na presente pesquisa, um conjunto de *variáveis independentes* que foram manipuladas ao longo de nove encontros. A pesquisadora utilizou, como manipulação direta, a apresentação de material verbal, escrito e visual e a solicitação de tarefas práticas e escritas aos participantes durante os encontros. Também forneceu instruções e apresentou ao grupo estímulos específicos à classe de comportamento moral que estava em foco. Para viabilizar a aplicação do programa, foram selecionadas apenas algumas das classes de comportamento que, conforme a literatura da área, constituem a base do que seria um repertório apropriado de comportamento moral de um indivíduo.

O comportamento moral de pré-adolescentes – entendido neste estudo como a *variável dependente* – por se tratar de um comportamento complexo, foi investigado por intermédio de algumas classes de comportamento já especificadas anteriormente.

---

<sup>8</sup> A decisão por esse tipo de distribuição será esclarecida na subseção *Seleção dos participantes e formação dos grupos*.

## PROCEDIMENTOS PRELIMINARES

### *1. Contato com a escola*

A pesquisadora entrou em contato com a diretoria da escola e obteve autorização para a realização da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram cedidas as aulas de uma disciplina de uma das turmas da sétima série para que o programa proposto nesta pesquisa pudesse ser desenvolvido. A pesquisadora reuniu-se com a professora da disciplina e acertou com ela os detalhes necessários para a aplicação do referido programa.

### *2. Seleção dos participantes e formação dos grupos*

A pesquisadora convidou todos os alunos a participarem de um grupo para o desenvolvimento de comportamentos importantes para a vida adulta. Dos 35 alunos da turma, 27 se inscreveram para participar da pesquisa. Desses, foram selecionados 20, sendo 10 para o grupo controle e 10 para o grupo experimental (5 meninas e 5 meninos em cada grupo). Os grupos controle e experimental foram definidos após a aplicação do Questionário de Comportamento Moral utilizado como um dos instrumentos de pré-teste. Esta aplicação foi realizada previamente, em sala de aula, pela pesquisadora, que, após a correção, fez a distribuição dos alunos nos grupos. Adotou-se como critério de alocação nos grupos o Índice de Comportamento Moral apontado pelo referido instrumento, excluindo-se da amostra os 07 alunos com os melhores índices. Do grupo de 20 alunos restantes, foram selecionados aqueles que apresentaram menores índices para o grupo experimental, considerando-se que os mesmos poderiam obter maiores benefícios e mostrar um efeito maior ao participarem do programa quando comparados àqueles que apresentaram índices mais elevados. Assim, os 10 alunos que obtiveram os menores índices de comportamento moral foram alocados no grupo experimental e os outros 10 no grupo controle, respeitando-se a equiparação dos sexos. Os participantes do grupo controle participaram apenas do primeiro e do último encontro, para responder ao instrumento de pré e de pós-teste. Já os alunos do grupo experimental participaram de todos os 11 encontros realizados. Após a formação dos grupos, a pesquisadora discutiu, junto aos alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi levado aos pais para que pudessem assiná-lo juntamente com seus filhos.

Vale ressaltar que, na elaboração dos Termos de Consentimento, tanto da diretora quanto dos pais e dos alunos, tomou-se um cuidado especial para o controle das expectativas dos participantes, pois, de acordo com Cozby (2003), quando os participantes

sabem o que está sendo estudado podem tentar confirmar a hipótese ou tentar criar uma impressão favorável, comportando-se de maneira diferente da que se comportariam se não soubessem do propósito. Sendo assim, apesar de oferecer aos participantes o esclarecimento necessário para o consentimento esclarecido e explicar-lhes o porquê da pesquisa, substituiu-se nos Termos de Consentimento a expressão “comportamento moral” por “comportamento socialmente relevante”.

### 3. *Elaboração do programa*

O programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral em pré-adolescentes foi elaborado para aplicação no contexto escolar, em um período limitado de dois meses cedido pela diretora da escola. Isto determinou a escolha pela modalidade grupal e um número reduzido de encontros. Os encontros foram semanais com a duração de 50 minutos, aproveitando o horário de uma disciplina que tem como objetivo o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Após conseguir autorização da direção da escola para a realização da pesquisa, transcorreram cerca de 45 dias para o início das atividades junto aos participantes, período esse em que as estratégias de intervenção foram elaboradas e/ou selecionadas para compor o programa.

O programa foi composto de 11 encontros, sendo um para discussão do Termo de Consentimento e esclarecimento do objetivo e do conteúdo do programa, nove encontros para o trabalho de intervenção em grupo e um para aplicação do instrumento de pós-teste e encerramento do programa. Nos nove encontros destinados à intervenção foram programadas contingências específicas envolvendo discussões e vivências<sup>9</sup> para facilitar a ocorrência de algumas classes de comportamento moral.

Como tentativa de minimizar o tempo reduzido de cada encontro e manter os participantes envolvidos com os comportamentos focados, foram incluídos no programa: 1) atividades com recursos impressos com questões objetivas; 2) atividades extraclasse para serem realizadas pelos participantes durante os intervalos dos encontros (ver apêndice B); e 3) contatos esporádicos da pesquisadora através do *MSN* com os participantes, no decorrer da semana, para tirar dúvidas sobre os encontros e as atividades extraclasse.

Durante o desenvolvimento do programa, em todos os encontros, os participantes foram conduzidos pelas alunas colaboradoras, de sua sala de aula até o local

---

<sup>9</sup> A programação completa será descrita em detalhes no item 5 desta seção – *Estrutura geral dos encontros*.

reservado para as atividades da pesquisa, evitando-se assim que os mesmos circulassem livremente pelos corredores da escola e se atrasassem para o início das atividades.

#### *4. Integridade do programa*

Considerando fatores como complexidade, tempo, materiais e recursos relacionados à integridade de programas de tratamento e de intervenção, para aumentar a integridade do programa foram adotados os seguintes cuidados: 1) elaboração de uma intervenção relativamente simples, caracterizada por atividades de leitura, dramatização e discussão; 2) utilização de um número adequado de encontros para cada classe de comportamento moral, considerando a complexidade de cada uma, além de focar apenas algumas delas devido ao limite de tempo disponível para a efetivação da intervenção (dois meses); e 3) utilização de materiais e de recursos acessíveis, facilmente encontrados no ambiente escolar.

Algumas medidas de monitoramento foram adotadas para que os participantes se envolvessem nas tarefas solicitadas, visando a manutenção das atividades planejadas no programa. São elas: o contato da pesquisadora, via internet, com os participantes, nos intervalos entre os encontros; o esclarecimento do valor da participação de cada um nas atividades propostas durante os encontros que seria convertido em nota para a disciplina que o programa estava substituindo; e a realização das atividades extraclasse atreladas a um prêmio ao término do programa.

A cada encontro realizado, a aluna colaboradora responsável pelo registro dos encontros, registrou através de observações diretas, aspectos relevantes dos procedimentos e outras ocorrências importantes. Isso possibilitou a avaliação da integridade do programa de intervenção.

#### *5. Estrutura geral dos encontros*

Os encontros preparatório e de encerramento se diferenciaram dos demais encontros quanto aos seus objetivos e sua estrutura. No encontro preparatório, além da aplicação do pré-teste (Questionário de Comportamento Moral –WEBER, 2004 – adaptado) para a seleção dos participantes, foi discutido o Termo de Consentimento, foram expostos os objetivos do programa e seu conteúdo, dadas as orientações gerais sobre o funcionamento dos encontros e foi distribuída a primeira atividade extraclasse.

Já no encontro de encerramento, foi verificada e discutida a última atividade extraclasse e aplicado o Questionário de Comportamento Moral como instrumento de medida

de pós-teste. Os participantes do grupo controle responderam ao instrumento de medida em uma sala separada, acompanhados por uma das alunas colaboradoras da pesquisa. Os demais encontros buscaram atingir mudanças comportamentais nas classes de comportamento moral focadas pelo programa.

Na tabela 1 serão apresentadas as estruturas dos encontros preparatório e de encerramento (explicitando-se os objetivos dos mesmos), as atividades conduzidas pela pesquisadora e realizadas pelos participantes e a atividade extraclasse distribuída para a semana.

**Tabela 1** – Estrutura dos encontros Preparatório e de Encerramento

<i>Encontro</i>	<i>Objetivos do encontro</i>	<i>Atividades realizadas</i>	<i>Atividade extraclasse</i>
Preparatório	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Discutir o Termo de Consentimento.</li> <li>•Esclarecer o conteúdo programático e o objetivo do programa;</li> <li>•Distribuir a atividade extraclasse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A pesquisadora leu e explicou o Termo de Consentimento;</li> <li>b) Exposição oral da pesquisadora sobre o objetivo do programa e seu conteúdo programático.</li> <li>c) A pesquisadora distribuiu e explicou a primeira atividade extraclasse.</li> </ul>	Escrever um direito e um dever do adolescente preenchendo folha de resposta fornecida pela pesquisadora.
Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Verificar a última atividade extraclasse;</li> <li>•Realizar o encerramento do programa;</li> <li>•Aplicar o instrumento de pós-teste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A pesquisadora verificou e discutiu a atividade extraclasse sobre o comportamento generoso;</li> <li>b) O Questionário de Comportamento Moral (Weber, 2004) – adaptado foi replicado.</li> </ul>	Não houve.

Excetuando-se os encontros preparatório e de encerramento, os demais encontros (que constituíram a intervenção propriamente dita) apresentaram a seguinte estrutura:

1º) *atividade inicial* – era realizada uma retomada das discussões do encontro anterior através da verificação da atividade extraclasse e de exposição oral da pesquisadora, e a partir daí introduzia-se o tema principal do encontro;

2º) *atividade principal* – ocupava a maior parte do tempo reservado para cada encontro e estava direcionada aos seus objetivos específicos. Constituíam-se em atividades de leitura de pequenos textos, discussões, dramatizações e vivências;

3º) *atividade de encerramento* – geralmente estava relacionada às orientações sobre a atividade extraclasse e às conclusões sobre o tema focado no encontro.

As atividades extraclasse consistiram em atividades simples que deveriam ser realizadas individualmente no decorrer da semana, como entrevistar pessoas, fazer

anotações sobre opiniões, analisar situações, e convertiam-se em pontos que davam acesso a um prêmio no final do programa (ver apêndice B).

Nesses nove encontros, foram utilizados dois tipos de medidas: 1) de *auto-relato* oral e/ou escrito e 2) *comportamental*. As medidas de auto-relato referem-se aos registros do comportamento verbal dos participantes e as medidas comportamentais, neste estudo, referem-se aos relatos informais dos comportamentos dos participantes considerados relevantes. As medidas de auto-relato oral e/ou escrito puderam ser obtidas em todos os encontros através da verificação das atividades extraclasse e do registro das respostas dos participantes às questões propostas pela pesquisadora. Já as medidas comportamentais foram obtidas apenas nos encontros 03, 07, 08 e 09, uma vez que as atividades programadas para os mesmos, como vivências, dramatizações e jogos, criaram contingências nas quais os participantes puderam apresentar comportamentos não-verbais relacionados aos objetivos do encontro, como mostra a tabela 2.

**Tabela 2** – Medidas utilizadas nos encontros de intervenção

<i>Encontro</i>	<i>Medida auto-relato</i>	<i>Medida Comportamental</i>
01	Resposta escrita – direitos e deveres	-----
02	Resposta escrita – princípios de justiça	-----
03	Resposta oral – comportamentos de justiça	Comportamentos de solicitação de justiça e de distribuição de justiça
04	Resposta escrita – reparação de danos da injustiça	-----
05	Resposta oral – conseqüências do comportamento verdadeiro e de mentir	-----
06	Resposta escrita – verdade e mentira	-----
07	Resposta oral – conseqüências do comportamento honesto e desonesto	Comportamentos honestos
08	Resposta oral – conseqüências do comportamento verdadeiro e honesto	Comportamentos empáticos
09	Resposta oral – conseqüências de comportar-se generosamente	Comportamentos generosos

As estratégias gerais de intervenção adotadas no decorrer do programa foram: explicação oral, uso de exemplos, fornecimento e/ou construção de regras sobre comportamentos considerados adequados, reforçamento positivo, encorajamento de auto-exposição, modelação, debate, dramatização, descrição de contingências e exposição às

contingências (tanto no contexto de sala de aula no decorrer dos encontros quanto fora dela, através das atividades extraclasse).

A estrutura geral dos nove encontros de intervenção que compõem o programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral está apresentada de maneira esquemática adiante, na tabela 3. Nessa tabela, além da classe do comportamento moral focada em cada encontro, estão listados: os objetivos comportamentais, as atividades conduzidas pela pesquisadora e realizadas pelos participantes, e a atividade extraclasse distribuída para ser realizada no decorrer da semana.

**Tabela 3** – Estrutura geral do programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral

<i>Classe de comportamento moral</i>	<i>Objetivos comportamentais</i>	<i>Atividades realizadas</i>	<i>Atividade extraclasse</i>
Encontro 1 Julgar conforme critérios de justiça.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar direitos e deveres;</li> <li>• Relacionar direitos com deveres (cada direito implica em um dever e cada dever garante um direito);</li> </ul>	a) Contrato de sigilo e de comportamentos adequados nas atividades do grupo, explicitação dos critérios para atribuição de notas e participação no prêmio, e informação sobre o grupo na internet; b) Verificação e discussão da atividade extraclasse sobre direitos e deveres do adolescente; c) Exposição oral da pesquisadora relacionando direitos e deveres com justiça; d) Leitura e discussão de duas reportagens, uma envolvendo o respeito e outra o desrespeito de algum direito de uma pessoa;	Escrever uma situação em que alguém agiu com justiça e uma em que alguém agiu com injustiça.
Encontro 2 Julgar conforme critérios de justiça.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar princípios de justiça;</li> <li>• Distinguir os princípios de igualdade e de justiça distributiva.</li> </ul>	a) Leitura e discussão de duas histórias sobre o princípio de igualdade (vantagem mútua) e sobre o princípio de justiça distributiva (considera as diferenças de cada caso específico). b) Elaboração de cartaz sobre os dois princípios de justiça abordados nas histórias. c) Sorteio de três situações trazidas pelos participantes como atividade extraclasse e discussão de acordo com os critérios de igualdade e de justiça distributiva.	Entrevistar individualmente uma pessoa com o objetivo de identificar uma situação em que sofreu uma injustiça e verificar como se sentiu.
Encontro 3 Comportar-se de forma justa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir justiça;</li> <li>• Solicitar justiça.</li> </ul>	a) Verificação e discussão da atividade extraclasse de entrevista com alguém que sofreu uma injustiça. b) Vivência: Técnica dos recursos desiguais.	Relatar por escrito (sobre a entrevista que realizaram) o tipo de injustiça que o entrevistado sofreu e as alternativas de transformá-la em uma situação justa.
Encontro 4 Comportar-se de forma justa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar comportamentos adequados de reparação de danos provocados pelo comportamento injusto.</li> </ul>	a) Verificação e discussão, em pequenos grupos, da atividade extraclasse de análise da entrevista, onde os participantes deveriam sugerir formas de reparação de danos da injustiça. b) Leitura e discussão de duas histórias em quadrinhos de situações injustas com a construção de um final justo para as mesmas reparando os danos provocados.	Relatar por escrito uma situação em que alguém se comportou de forma verdadeira e uma outra situação em que alguém se comportou de forma mentirosa.
<i>Classe de comportamento moral</i>	<i>Objetivos comportamentais</i>	<i>Atividades realizadas</i>	<i>Atividade extraclasse</i>

Encontro 5 Comportar-se conforme certos critérios de verdade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar as conseqüências resultantes do comportamento de dizer a verdade;</li> <li>• Levantar as conseqüências resultantes do comportamento de mentir;</li> </ul> Distinguir as situações em que comportamentos de mentir são mais graves ou menos graves.	a) Verificação e discussão da atividade extraclasse sobre comportamentos verdadeiros e mentirosos, identificando as conseqüências de cada tipo de comportamento. b) Dramatização do “juízo da verdade”.	Organizar 5 situações que envolvem o comportamento de mentir, apresentadas em quadrinhos, hierarquizando as mesmas a partir da análise da gravidade de suas conseqüências, justificando sua resposta.
Encontro 6 Comportar-se conforme certos critérios de verdade.	Continuação do encontro 5	a) Retomada da discussão sobre o “juízo da verdade”; b) Discussão em duplas de frases sobre a verdade e a mentira; c) Verificação e discussão da atividade extraclasse sobre a gravidade das mentiras; d) Trecho de filme sobre a mentira e suas conseqüências negativas.	Responder a questões sobre o trecho do filme que abordou a mentira, analisando conseqüências e sugerindo formas de reparação de danos.
Encontro 7 Comportar-se de forma honesta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar comportamentos adequados de reparação de danos provocados pelo comportamento de mentir;</li> <li>• Identificar os ganhos de agir honestamente.</li> <li>• Identificar conseqüências negativas do comportamento desonesto.</li> </ul>	a) Verificação e discussão da atividade extraclasse sobre as conseqüências do comportamento de mentir e a reparação de danos; b) Exposição oral da pesquisadora sobre a honestidade; c) Dramatização de uma cena com final honesto e desonesto.	Relatar por escrito uma situação em que se comportou de forma verdadeira e honesta e as boas conseqüências resultantes desse comportamento.
Encontro 8 Comportar-se de forma empática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar os ganhos de agir honestamente.</li> <li>• Identificar e nomear emoções demonstradas por outras pessoas.</li> <li>• Reconhecer quando o outro precisa de ajuda;</li> <li>• Identificar a melhor forma de ajudar o outro;</li> </ul>	a) Verificação e discussão da atividade extraclasse sobre as conseqüências do comportamento verdadeiro e honesto; b) Retomada da discussão da dramatização sobre honestidade; c) Exposição oral da pesquisadora sobre empatia; d) Jogo da empatia.	Anotar o nome de uma pessoa de seu convívio que se comportou de forma empática e descrever tal comportamento mostrando porque é empático.
Encontro 9 Comportar-se de forma generosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar a experiência de ser generoso e empático;</li> <li>• Identificar as conseqüências de comportar-se generosamente (para si e para o outro);</li> </ul>	a) Verificação e discussão da atividade extraclasse sobre o comportamento empático; b) Breve revisão sobre as classes de comportamento focadas pelo programa; c) Atividade sobre generosidade.	Escolher duas boas ações para realizar e as pessoas que serão agraciadas com elas na próxima semana. Após a realização da atividade, escrever as conseqüências das ações generosas.

## PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO POR ENCONTRO

Nesta seção serão apresentadas descrições mais detalhadas de cada um dos nove encontros de intervenção já apresentados esquematicamente na tabela 3. Serão incluídos, na descrição de cada encontro, a) os objetivos comportamentais, b) os procedimentos utilizados pela pesquisadora nas atividades principais para alcançar esses objetivos e c) os resultados provenientes dessas atividades<sup>10</sup>. As atividades iniciais e de encerramento de cada um dos nove encontros realizados, não serão incluídas em cada encontro, visto que as mesmas seguiram um mesmo padrão e, por isso, serão descritas ao final, de uma só vez.

### 1. *Objetivos comportamentais, atividade principal e resultados*

#### **Encontro 1 – Julgar conforme critérios de justiça**

##### *a) Objetivos Comportamentais*

- Identificar direitos e deveres;
- Relacionar direitos com deveres.

##### *b) Procedimentos*

- Atividade principal: Leitura e discussão de reportagens sobre o respeito e o desrespeito aos direitos.

Após introdução do tema do encontro, realizada pela pesquisadora com a discussão da atividade extraclasse e com uma exposição oral em que foram relacionados os direitos e os deveres com a noção do que é um princípio de justiça (o respeito a um direito implica no cumprimento de um dever), iniciou-se a leitura e a discussão de duas reportagens: uma envolvendo o respeito e outra o desrespeito de um direito de uma pessoa. A primeira reportagem abordava a história de um garotinho que estava recebendo um tratamento médico contra o câncer e que pôde realizar seu grande sonho de voar. A segunda reportagem, de desrespeito a um direito, tratava de uma denúncia sobre a falta de saneamento básico em metade dos domicílios brasileiros. Logo após a leitura das duas reportagens, realizada em voz alta por dois participantes voluntários, a pesquisadora entregou uma folha com seis questões sobre as reportagens, solicitando que cada participante as respondesse, individualmente, de

---

<sup>10</sup> Optou-se por incluir os resultados nesta seção visando apresentar uma visão contextualizada dos comportamentos relevantes apresentados pelos participantes, ou seja, descrevendo as contingências estabelecidas pela pesquisadora em cada encontro, nas quais os participantes emitiram os comportamentos que constam nos resultados.

acordo com o que considerava correto. As questões foram as seguintes: *Em qual reportagem houve o respeito de algum direito? Qual foi o direito respeitado? Qual o dever cumprido que fez esse direito ser respeitado? Em qual reportagem houve o desrespeito de algum direito? Qual foi o direito desrespeitado? Qual o dever que não foi cumprido que fez esse direito ser desrespeitado?* Ao final dessa atividade, a pesquisadora comentou algumas respostas fornecidas pelos participantes, enfatizando a relação do respeito aos direitos e do cumprimento dos deveres com o comportamento de justiça.

### c) Resultados

- Em duas solicitações de um voluntário para leitura, em voz alta, feita pela pesquisadora, ambas foram atendidas de imediato por dois participantes. Todos os participantes acompanharam a leitura das reportagens em silêncio e responderam às questões escritas prontamente.
- Todos os participantes responderam adequadamente às questões sobre as reportagens, demonstrando a capacidade de identificar direitos e deveres e de fazer a relação entre o respeito do direito e o cumprimento do dever, como esperado pelos objetivos do encontro.

## **Encontro 2 – Julgar conforme critérios de justiça**

### a) Objetivos Comportamentais

- Identificar princípios de justiça;
- Distinguir os princípios de igualdade e de justiça distributiva.

### b) Procedimentos

- Atividade principal: Leitura e discussão de histórias sobre dois princípios de justiça.

A pesquisadora informou que o tema “julgar com justiça” permaneceria em pauta e seria tratado nesse encontro sob a perspectiva de dois princípios de justiça – igualdade e justiça distributiva – que seriam discutidos através de duas histórias. A pesquisadora deu início à atividade fazendo a leitura da primeira história, que continha o princípio de igualdade. Essa história abordou a igualdade de direitos entre irmãos e o respeito a esses direitos como regra para a boa convivência na família. Após a leitura, a pesquisadora pediu aos participantes que respondessem individualmente uma folha-atividade onde havia as seguintes questões: *Houve justiça ou injustiça nessa situação? Por quê?* Quando todos haviam terminado, a

pesquisadora verificou oralmente as respostas fornecidas e a partir das mesmas extraiu o primeiro princípio de justiça a ser abordado no encontro – o princípio da igualdade, solicitando à aluna colaboradora que o escrevesse em um cartaz. Utilizou-se o mesmo procedimento com a segunda história, que referia-se ao princípio de justiça distributiva. Essa história mostrou uma situação entre amigos, em que uns trabalharam mais que outros e, no momento de dividir os lucros, houve desentendimento entre os mesmos. Com base nas respostas dos participantes e na discussão conduzida pela pesquisadora, extraiu-se o segundo princípio de justiça que completou o cartaz confeccionado pela aluna colaboradora.

### c) Resultados

- Todos participaram da discussão sobre a primeira história afirmando que houve justiça na história através dos seguintes relatos: “*porque eles não fazem diferença entre eles*” “*não tem aí injustiça*”, “*senão uns seriam menos beneficiados que outros*”. A partir dessas falas, o grupo conseguiu elaborar o primeiro princípio de justiça a ser escrito pela colaboradora no cartaz: “*Igualdade – todos têm os mesmos direitos*”.
- Da mesma forma, todos participaram da discussão sobre a segunda história, sendo que um participante se manifestou dizendo que “*por um lado sim [houve justiça], por outro não*” e explicou que de um lado deveria ser igual para todos, mas se assim fosse não daria certo. A pesquisadora então explicou que era realmente aquilo, que se naquela situação o princípio de igualdade fosse aplicado, estar-se-ia criando uma situação injusta. Os participantes tiveram dificuldades em nomear esse segundo princípio e então a pesquisadora introduziu o termo “*justiça distributiva*”, explicando-o. No cartaz foi colocada a seguinte frase por eles construída: “*distribuir os benefícios de acordo com o que merece*”.
- A maioria dos participantes expressou suas opiniões no decorrer das discussões, o que permitiu que os objetivos principais do encontro fossem alcançados.

## Encontro 3 – Comportar-se de forma justa

### a) Objetivos Comportamentais

- Distribuir justiça;
- Solicitar justiça.

b) *Procedimentos*

- Atividade principal: Técnica dos recursos desiguais.

Antes de dar início à atividade principal, a pesquisadora informou aos participantes que continuariam discutindo o tema da justiça e que os objetivos daquele encontro tratavam da distribuição e solicitação de justiça. Através de sorteio, a pesquisadora montou três grupos (G1, G2 e G3) para a realização da técnica dos recursos desiguais. Solicitou a um representante de cada grupo que escolhesse um envelope que estava disposto próximo à pesquisadora e deu a seguinte instrução: *“Dentro do envelope há um papel com as tarefas a serem feitas. Desenvolvam as tarefas solicitadas da melhor forma possível. O material deste envelope é do seu grupo. Vocês poderão decidir qual o uso que farão deste material”*. Sem que os grupos soubessem, foram distribuídos previamente entre os envelopes materiais diferentes e em quantidades diferentes. O G1 recebeu o envelope com material excessivo para a realização de todas as tarefas (cola, tesouras, papéis em grande quantidade, régua, compasso, entre outros); o G2 e G3 receberam envelopes com quantidade insuficiente de material, de forma que não conseguiriam realizar todas as tarefas solicitadas apenas com os materiais disponíveis em seus grupos. As tarefas eram simples: fazer um quadrado de 15 cm rosa com um círculo dourado no meio, fazer uma bandeira medindo 12 X 9 cm com três cores diferentes e fazer um trenzinho com formas triangulares, quadradas e circulares.

Ao fim da atividade, retornou-se ao grande grupo para apresentação das tarefas realizadas e discussão da técnica. A pesquisadora propôs as seguintes questões: *“Todos ficaram satisfeitos com o material que produziram?”*, *“Como se sentiram ao perceber que os envelopes tinham materiais diferentes?”*, *“Como os membros do grupo se comportaram diante do material que existia no envelope (os grupos sem muitos recursos e o grupo com recursos abundantes)?”* e *“Houve justiça nessa atividade? Por quê?”*. A pesquisadora pôde analisar junto aos participantes tanto os sentimentos provenientes de uma situação injusta quanto os comportamentos de solicitação e distribuição de justiça apresentados por eles como forma de minimizar a injustiça decorrente dos recursos desiguais. Conseguiu ainda iniciar uma análise sobre os comportamentos de negar ajuda, emitidos pelos membros do grupo que possuía recursos abundantes, lembrando que as pessoas podem sensibilizar-se mais com as necessidades dos outros quando elas mesmas passam por situações semelhantes.

c) *Resultados*

- O G1 ficou com o envelope que tinha material em abundância e quando solicitado pelo G2 negou ajuda alegando que iria precisar do material todo, além de fazer comentários como “*o nosso grupo é melhor*”, “*isso é só pra quem pode*”, entre outros.
- O G2, ao perceber que a quantidade de material do seu envelope era insuficiente para a realização das tarefas solicitadas, chamou a pesquisadora para verificar se não havia ocorrido nenhum tipo de erro na distribuição do material. A pesquisadora disse que não e que o grupo estava livre para fazer o necessário para realizar as tarefas solicitadas. Imediatamente, o G2 correu para o G1 solicitando ajuda e propondo troca de material. Por sua vez o G1 negou o pedido, como relatado acima. Em seguida, o G2 fez a mesma solicitação para o G3, o qual já havia percebido que também não tinha material suficiente.
- Os grupos G2 e G3, que não tinham material suficiente para a realização das tarefas, começaram a dividir e trocar seus materiais, mas ainda fizeram algumas tentativas de pedido de material para o G1. Após várias negativas do G1, os outros grupos deixaram de solicitar empréstimo para o mesmo, passando a trabalhar apenas com o material que os dois grupos possuíam.
- Durante a execução da atividade, observou-se que os participantes do G2 e G3 estavam irritados e descontentes com a atitude dos participantes do G1, o qual só emprestou pequena parte de seu material (uma régua e uma cola) após ter percebido que havia muito material sobrando. Percebeu-se, também, que o G1 esteve bastante insensível à necessidade dos outros grupos, preocupando-se apenas em executar as suas tarefas. Os dois grupos que estavam na mesma situação (de carência de material) mostraram-se sensíveis um com o outro, trabalhando “juntos” e compartilhando tudo o que tinham.
- Na discussão final, um membro do G1 fez comentários do tipo “*que horror*” e “*que favelado*”, referindo-se ao resultado inferior produzido pelos outros dois grupos, devido à sua carência de material.
- As respostas às questões lançadas pela pesquisadora foram bastante variadas, sendo que G2 e G3 afirmaram não ter ficado satisfeitos com a quantidade de material, sentindo-se injustiçados, enquanto o G1 afirmou ter gostado muito da situação. Membros do G2 e G3 acusaram o G1 de não ter emprestado o material mesmo com abundância, enquanto eles (G2 e G3), mesmo com pouco, conseguiram dividir entre si. Demonstraram novamente irritação e insatisfação, observadas através de suas expressões faciais, tom

de voz e verbalizações. Os membros do G1 defenderam-se, afirmando que iriam precisar do material, mas que no final emprestaram o que sobrou.

- Diante da “indignação” do G2 e do G3, a pesquisadora lembrou que muitas vezes as pessoas acabam se sensibilizando com as necessidades dos outros a partir do momento em que elas mesmas também passam por situação semelhante. Levantou a hipótese de que talvez o G1 não tenha emprestado seu material por não estarem vivendo essa necessidade, como os dois outros grupos.
- Os membros do G2 e G3 demonstraram os comportamentos de solicitar e distribuir justiça, já o G1 não. Com isso os objetivos desse encontro foram apenas parcialmente alcançados.

#### **Encontro 4 – Comportar-se de forma justa**

##### *a) Objetivos Comportamentais*

- Identificar comportamentos adequados de reparação de danos provocados pelo comportamento injusto.

##### *b) Procedimentos*

- Atividade principal: leitura e discussão de histórias em quadrinhos sobre injustiça.

Em pequenos grupos, os participantes leram e analisaram duas histórias em quadrinhos. A primeira abordava uma cena em que quatro amigos foram a uma sorveteria e um deles fez o pedido de quatro sorvetes, no entanto, tomou três sorvetes sozinho e fez com que os três amigos dividissem o sorvete que restou. A segunda história era sobre o “abuso” dos amigos ao solicitarem certos favores a um dos personagens, que se mostrava visivelmente irritado com a falta de educação e de cuidado com que seus amigos o abordavam. Cada grupo recebeu duas folhas impressas com as histórias e algumas questões a serem respondidas: *Por que essa situação é injusta? Quem cometeu a injustiça? Como as pessoas injustiçadas poderiam solicitar que a justiça fosse feita? O que a pessoa que foi injusta poderia fazer para reparar o dano da injustiça? Construa com seu grupo um final justo para a história.* Após a discussão de cada história nos pequenos grupos, separadamente, seguiram-se as discussões no grupo maior, quando cada grupo apresentou suas respostas e a pesquisadora conduziu a análise das mesmas. A pesquisadora ressaltou a importância de se reclamar por direitos, e tornar uma situação justa sempre que possível.

c) *Resultados*

- As respostas à primeira história, oferecidas pelos três grupos sobre o porquê da situação ser injusta, foram: “*não houve igualdade*”, “*eles sofreram desigualdade*” e “*não sofreram igualdade*”.
- Todos os grupos identificaram adequadamente o autor da injustiça, e sugeriram que a justiça poderia ser solicitada através de reclamação.
- As formas de reparação de danos sugeridas para a primeira história foram: “*pedir desculpas*”, “*recompensar com sorvete*” e “*dividir os três sorvetes com todos*”.
- Nos três finais criados para a primeira história, de uma forma geral, os personagens reclamavam por justiça, e a autora da injustiça redistribuiria um sorvete para cada um.
- Durante a discussão da primeira história, nos pequenos grupos, foi possível ouvir um participante dizendo que não achava a situação injusta e, quando questionado por que, argumentou que se a autora da injustiça fosse quem estivesse pagando os sorvetes para todos ela teria o direito de decidir como dividi-los, e por esse ponto de vista a situação não seria injusta.
- Sobre a segunda história, houve discordância entre os participantes na avaliação da situação como justa ou injusta. Dois deles argumentaram que não a viam como injusta porque os amigos pediram ‘por favor’ ao personagem principal. A pesquisadora questionou o restante do grupo, perguntando se compartilhavam da mesma opinião e então um outro participante respondeu que achava a situação injusta, pois os personagens pediam ‘por favor’ mas nem davam a chance para a pessoa responder – foram grosseiros o tempo todo. Após esse argumento e a descrição detalhada dos comportamentos dos personagens pela pesquisadora, todos acabaram concluindo que a situação era injusta.
- Todos os três grupos identificaram adequadamente as pessoas que cometeram a injustiça. E as formas de solicitar justiça sugeridas foram: “*conversando*” e “*pedindo para eles não fazerem mais isso*”.
- A forma de reparar o dano proposta por todos foi “*pedir perdão e parar de usar o colega*”.
- Os novos finais construídos pelos pequenos grupos, de maneira geral, focaram tanto o comportamento do personagem injustiçado – sua desaprovação deveria ser demonstrada – como o comportamento dos que cometeram a injustiça – que deveriam se sentir envergonhados e pedir desculpas.

## **Encontro 5 – Comportar-se conforme certos critérios de verdade**

### *a) Objetivos Comportamentais*

- a) Levantar as conseqüências resultantes do comportamento verdadeiro;
- b) Levantar as conseqüências resultantes do comportamento de mentir.

### *b) Procedimentos*

- Atividade principal: Dramatização do julgamento da verdade.

Antes dos participantes entrarem na sala, o ambiente foi dividido em dois setores: um espaço foi destinado às discussões iniciais em grupo e no outro foi montado um “tribunal” onde foram colocadas mesas, cadeiras e roupas disponíveis para os alunos, para a realização do “Julgamento da Verdade”.

Para dar início a essa atividade, os participantes foram sorteados e classificados como: Júri (4 pessoas), Promotoria – acusação (3 pessoas) e Advogados de defesa (3 pessoas). A pesquisadora ocupou o cargo de Juíza, a aluna colaboradora representou “a verdade” e a aluna observadora foi denominada “escrivã”. Foi explicado aos participantes que os grupos de advogados deveriam discutir e elaborar argumentos para acusar (promotoria) ou defender (defesa) a verdade. O júri, por sua vez, deveria ouvir e avaliar os argumentos utilizados e dar seu voto a favor da prevalência da verdade em nossa sociedade ou a favor da abolição da mesma. Por fim, a juíza contabilizaria os votos e daria a palavra final, definindo se a verdade deve prevalecer ou ser abolida.

Inicialmente os grupos se reuniram e elaboraram seus argumentos e, em seguida, a pesquisadora entregou cinco frases de apoio para cada grupo a fim de ajudá-los na formulação de seus argumentos. As frases para acusar a verdade e defender a prevalência da mentira foram as seguintes: *“Mentir pode nos tirar de situações complicadas, porque, às vezes, dizer a verdade pode trazer conseqüências ruins”*; *“Quando agimos com sinceridade, ou seja, dizemos a verdade, podemos perder alguns benefícios”*; *“A verdade machuca”*; *“Uma mentirinha leve não faz mal a ninguém, é até divertido enganar as pessoas ingênuas”* e *“A mentira nos livra de punições”*. As frases para defender a prevalência da verdade e acusar a mentira foram: *“Dizer a verdade é um comportamento importante para que as pessoas possam confiar umas nas outras”*; *“A verdade retrata a realidade dos fatos, quem mente vive num mundo de ilusões, que não é real”*; *“Dá muito trabalho mentir: temos que inventar cada vez mais histórias para sustentar a mentira contada”*; *“A mentira é sempre descoberta, mais cedo ou mais tarde”* e *“A mentira tem perna curta e a verdade prevalece”*.

Com o início do julgamento, após a exposição dos argumentos da defesa e da acusação, foi destinado um tempo à réplica, em que cada grupo teve direito de complementar sua fala. Ao fim das apresentações, os jurados foram instruídos a fazerem o seu julgamento, de forma individual e secreta, de acordo com os argumentos a favor ou contra a verdade e não de acordo com o desempenho “artístico” de cada membro do grupo.

c) *Resultados*

- O primeiro grupo a apresentar seus argumentos foi o grupo da promotoria, representado por M05<sup>11</sup> que interpretou muito bem o papel que lhe foi destinado, utilizando termos próprios do judiciário, tom de voz e olhar firme. Seus argumentos para acusar a verdade foram: *“a verdade nem sempre é boa, pode acabar com a vida de uma pessoa... se ela faz algo errado e fala a verdade, ela pode ser desmoralizada, pode perder uma amizade, um emprego ou até namorado”*; *“a verdade dói... imagina se sua namorada está horrível e te pergunta se está bonita? Você vai dizer a verdade? Não... a verdade deve ser banida!”*; *“uma mentira não faz mal a ninguém”*; e *“a mentira pode te tirar de situações muito complicadas”*.
- Em seguida, o grupo de advogados da defesa iniciou a exposição de seus argumentos. O grupo foi representado por F03, a qual também teve uma boa interpretação, apesar de apresentar argumentos menos elaborados e persuasivos: *“a mentira dá trabalho, você tem que ficar lembrando do que inventou”*; *“a mentira pode fazer com que sua família e amigos percam a confiança em você”*; *“a verdade traz benefícios, mesmo que magoe a outra pessoa”*; *“a mentira é sempre descoberta, quem conta mentira vive num mundo de ilusões”*; e *“a verdade vai sempre prevalecer, pois mostra a realidade”*.
- Na réplica, o grupo da promotoria acrescentou que *“quem fala a verdade só se ferra”* e que *“a mentira não é um mundo de ilusão”*. O grupo da defesa não se pronunciou.
- Durante a apresentação das falas, observou-se que o grupo da promotoria teve um desempenho mais satisfatório, completo e complexo, além de engraçado e divertido. O outro grupo utilizou um tempo menor para expor seus argumentos e não aprofundou suas falas.
- Os quatro membros do júri entregaram seus votos para a Juíza, que contabilizou dois votos em defesa da prevalência da verdade em nossa sociedade e dois votos

---

<sup>11</sup> Vale lembrar que os participantes estão representados por códigos para resguardar o sigilo de suas identidades, sendo a letra M utilizada para designar os meninos e a letra F para designar as meninas.

solicitando a abolição da verdade. As justificativas dos dois jurados que defenderam a prevalência da verdade foram *“Os advogados mostraram o quanto a verdade é importante para a nossa sociedade. Quando dizemos uma mentira, no final ela é descoberta e você acaba recebendo uma punição maior do que se tivesse dito a verdade”* e *“Quando você conta uma mentira ela vai se enrolando e no final alguém acaba machucado e sabendo a verdade. A mentira machuca”*. Os dois votos pedindo a abolição da verdade foram justificados da seguinte forma: *“Em várias verdades que você fala, você acaba sofrendo. Se for uma coisa séria, que irá magoar a sua família, você não dirá a verdade”* e *“Eu acho que a verdade não deve ser abolida, na minha opinião, mas o grupo dos promotores teve argumentos mais convincentes”*.

- Diante do empate dos votos, a Juíza fez um breve “discurso” sobre a verdade, enfatizando que, apesar da regra geral “dizer sempre a verdade”, sabe-se que em muitas situações, é preferível omitir a verdade, mas isso só deve ser feito de forma que se escolha um outro momento mais adequado para revelá-la. Cada situação deve sempre ser analisada, avaliando as conseqüências do comportamento de mentir ou dizer a verdade. Lembrou também que existem, sim, situações em que as pessoas mentem e levam vantagem; no entanto, muitos outros malefícios são resultantes dessa mentira, seja para essa pessoa no futuro ou para outrem. Acrescentou que a verdade constrói confiança e, dessa forma, só é possível manter uma relação entre as pessoas quando prevalece a verdade. A palavra final da juíza foi a favor da prevalência da verdade.
- Durante o “discurso final” da Juíza, alguns alunos mantiveram-se atentos, enquanto outros se mostraram desinteressados e dispersos.
- Os participantes comentaram que gostaram bastante dessa atividade.

## **Encontro 6 – Comportar-se conforme certos critérios de verdade**

### *a) Objetivos Comportamentais*

- Levantar as conseqüências resultantes do comportamento de dizer a verdade;
- Levantar as conseqüências resultantes do comportamento de mentir;
- Distinguir as situações em que comportamentos de mentir são mais graves ou menos graves.

### b) *Procedimentos*

- Atividades principais: Discussão de frases sobre a verdade e a mentira

#### Análise da gravidade das mentiras

Foram distribuídas 5 frases sobre a verdade e a mentira para os participantes discutirem em duplas. Após a discussão, deveriam dizer se concordavam, concordavam parcialmente ou discordavam das mesmas, justificando suas respostas. Num segundo momento as frases foram lidas uma a uma e discutidas no grupo maior. As frases foram: 1ª *Quando uma pessoa não diz a verdade em uma situação importante, ou seja, quando ela mente, geralmente fica muito nervosa com medo de ser descoberta;* 2ª *A mentira nos livra de punições;* 3ª *A verdade machuca;* 4ª *Dizer a verdade é um comportamento importante para que as pessoas possam confiar umas nas outras;* 5ª *A verdade e o respeito são importantes para que possamos viver em uma sociedade justa. Sentimo-nos desrespeitados quando somos enganados por uma mentira.*

Foi então discutida a atividade extraclasse sobre as gravidades da mentira, que nesse encontro assumiu um lugar de destaque, juntamente com a discussão de frases sobre a verdade e a mentira. Nessa atividade, os participantes organizaram 5 situações que envolviam o comportamento de mentir, apresentadas em quadrinhos, hierarquizando as mesmas a partir da análise da gravidade de suas conseqüências, justificando sua resposta. Durante a discussão, a pesquisadora lembrou o quanto é importante a supervisão dos pais na vida dos filhos devido à dificuldade das crianças e adolescentes em analisar de forma completa as conseqüências de situações e comportamentos perigosos.

### c) *Resultados*

- Na discussão das frases sobre a verdade e a mentira as respostas apresentadas pelos participantes revelaram uma posição bastante crítica dos mesmos, pois as duplas justificaram suas respostas lembrando que, apesar de acreditar que a verdade deva prevalecer, cada situação é única e deve-se avaliar cuidadosamente o tipo de comportamento a ser adotado. Segundo eles, às vezes é preferível omitir a verdade para não magoar uma pessoa ou para escapar de algum problema. No entanto, também relataram, em algumas frases, que mentir traz conseqüências negativas e comportar-se de maneira verdadeira traz benefícios.
- Na verificação da atividade extraclasse a maioria dos participantes (sete) considerou a situação A – em que se falsifica uma carteira de identidade para entrar em ambientes para maiores de idade – como a mais grave, justificando que a falsificação era um

crime previsto em lei e que a pessoa poderia até mesmo ser presa se descoberta, e também que, se uma pessoa falsifica uma carteira é porque está fazendo algo errado e que, se há a lei, é porque há motivos para ela existir. A pesquisadora perguntou qual o motivo desta lei e foi então discutido com os alunos que, nesse tipo de estabelecimento há bebidas, drogas e violência, sendo então um ambiente impróprio para crianças e adolescentes. A situação C – dizer a uma pessoa “eu te amo” sem realmente sentir isso – também foi considerada uma das mais graves, justificando que com sentimentos não se brinca e que mentir sobre esse tipo de coisa para as pessoas pode causar muito sofrimento. A situação B, de mentir para os pais alegando estar fazendo tarefa de casa quando na verdade está em uma festa, também foi considerada muito grave, mas em geral em segundo lugar por eles. Na discussão indagou-se o fato de quem seria o prejudicado na situação e os participantes expuseram que a própria pessoa que mente se prejudica, pois não teria nota depois por não fazer a lição e não só por mentir para a mãe. As situações por todos julgadas como mentiras mais leves foram a D e a E – em que o pai mente para a criança sobre como ela nasceu e a outra na qual o Cebolinha mente para a Mônica dizendo que não deu nó em seu coelho a fim de não apanhar. Os alunos relataram várias histórias deles, em que os pais mentiram para eles sobre como nasceram.

## **Encontro 7 – Comportar-se de forma honesta**

### *a) Objetivos Comportamentais*

- Identificar comportamentos adequados de reparação de danos provocados pelo comportamento de mentir;
- Identificar os ganhos de agir honestamente;
- Identificar conseqüências negativas do comportamento desonesto.

### *b) Procedimentos*

- Atividade principal: Dramatização sobre comportamento honesto e desonesto

Após a pesquisadora ter retomado os temas discutidos nos encontros anteriores (direitos do ser humano, justiça, verdade e mentira, reparação de danos da mentira e honestidade) foram sorteados dois grupos para dar início à atividade principal. Uma situação comum foi entregue aos grupos e lida pela pesquisadora: “*Você encontrou um cachorrinho perdido em frente à sua casa. Estava cansado, com fome e sede e você o socorreu. O*

*animalzinho é muito bonitinho e conquistou você e sua família com seu jeito brincalhão. Todos ficaram encantados com ele e sua família resolveu adotá-lo, dando-lhe o nome de Palito. Depois de duas semanas, quando foi à padaria, você viu um cartaz com a foto desse cachorro. No cartaz havia várias informações sobre o animalzinho e o telefone do verdadeiro dono. E agora, o que você vai fazer? Devolverá o cachorro ao seu verdadeiro dono? Ficará com ele?’. O G1 ficou responsável por elaborar um final honesto para a história, enquanto o G2 deveria encontrar um final desonesto para a mesma. Após as apresentações, foram discutidas as conseqüências de cada comportamento (honesto e desonesto).*

*c) Resultados*

- Na discussão da atividade extraclasse sobre a reparação de danos provocados pelo comportamento de mentir, os participantes identificaram conseqüências de agir de forma mentirosa tais como: prejuízos à própria pessoa que mentiu, à família e à população da cidade; decepção e fúria por parte da família; e fúria por parte dos habitantes da cidade. Como forma de reparação de danos, os participantes sugeriram pedir desculpas à pessoa que foi lesada, tomar consciência do erro cometido e assumir o compromisso de não agir dessa forma (mentir) novamente.
- Os dois grupos levaram cerca de dez minutos para elaborar a dramatização. Em seguida, deu-se início às apresentações com o G2, que elaborou um final desonesto para a história. O grupo apresentou a seguinte cena: *o personagem principal vê o cartaz na padaria e opta por não entrar em contato com o verdadeiro dono. O padeiro, ao ver o cão que estava com seu novo “dono”, o reconhece e entra em contato com o verdadeiro dono, o qual vai à casa do personagem. Na cena, o personagem nega que encontrou o cão, afirmando que seu cachorro foi comprado há três anos. O dono fica aborrecido e com raiva, prometendo que entrará com um processo contra ele na justiça. O G1 apresentou um final honesto para a história: o personagem que encontrou o cachorrinho entrou em contato com o verdadeiro dono após ver o cartaz, e este foi buscá-lo. Ao ver que o cão estava adaptado e feliz com seu novo “dono”, o verdadeiro dono sugeriu que houvesse uma divisão da “guarda” do animal, sendo que cada um teria direito a três dias da semana junto ao cãozinho, e aos domingos, todos sairiam juntos para ir ao parque. Ambos ficaram satisfeitos com a decisão.*
- Em relação ao comportamento desonesto, os participantes identificaram conseqüências desagradáveis, como: estresse, raiva e ameaças (em relação ao

verdadeiro dono); peso na consciência e preocupações (em relação ao novo dono). Quanto ao segundo comportamento (honesto), os alunos identificaram que houve consequências mais agradáveis e benefícios para ambos os lados (dono novo e antigo).

## **Encontro 8 – Comportar-se de forma empática**

### *a) Objetivos Comportamentais*

- Levantar os ganhos de agir honestamente;
- Identificar e nomear emoções expressadas por outras pessoas;
- Reconhecer quando o outro precisa de ajuda;
- Identificar a melhor forma de ajudar o outro.

### *b) Procedimentos*

- Atividade principal: Jogo da Empatia

Após introdução pela pesquisadora do novo tema a ser discutido (comportar-se de forma empática), os participantes foram divididos em dois grupos para dar início ao “Jogo da Empatia”. Cada grupo deveria encenar uma situação (oferecida pela pesquisadora) e definir o tipo de ajuda que gostaria de receber frente à mesma. O outro grupo, por sua vez, deveria decidir qual a melhor ajuda que poderia oferecer naquela situação. Na rodada seguinte, os papéis foram trocados.

Duas cenas foram dramatizadas e outras duas foram abordadas em forma de discussão em razão do tempo escasso. As cenas elaboradas para esse jogo foram: *1ª cena* – Você foi mal na prova e ficou sabendo que não alcançou a nota suficiente para passar de ano direto e terá que fazer prova de recuperação. Chega em casa CHATEADO e TRISTE, não quer papo com ninguém, e vai direto pro seu quarto; *2ª cena* – Você descobriu que a pessoa em quem você está interessado(a) também está gostando de você. Ficou muito FELIZ, explodindo de ALEGRIA. Encontrou seus amigos e contou a novidade; *3ª cena* – Você escutou, por acaso, seu melhor amigo falando mal de você para uma pessoa de quem você não gosta. Isso te deixou muito DECEPCIONADO com esse amigo que na verdade se mostrou falso e não confiável. Você parou de conversar com ele e ele veio pedir explicações. Quando você disse que o ouviu falando mal de você, ele inventou uma desculpa “amarela” dizendo que estava fingindo que não gostava de você. Isso te deixou com RAIVA desse amigo falso e daí você terminou a amizade com ele; *4ª cena* – Durante três meses você se dedicou a estudar

diariamente a língua portuguesa para participar de uma competição em sua escola. No dia dessa competição, apesar de você ter ficado um pouco nervoso(a) você teve um ótimo desempenho. Quando saiu o resultado você descobriu que ficou em primeiro lugar e ganhou um grande prêmio. Você ficou super SATISFEITO com essa conquista.

*c) Resultados*

- A primeira cena representada envolveu os sentimentos de estar triste e chateado. Esse grupo relatou que a ajuda que gostariam nesse momento fosse de que inicialmente os deixassem sozinhos, para pensar em como lidar com a situação e, em um segundo momento, gostariam da ajuda da mãe para orientá-los em como lidar com a nota baixa. Porém, o grupo que assistiu a encenação pensou em um tipo de ajuda diferente, sugerindo que seria melhor contar para alguém a situação, a algum amigo, que deveria conversar com ele e com a mãe dele (para esta não lhe dar bronca).
- A segunda cena envolveu o sentimento de alegria e felicidade. O grupo que a representou tinha como expectativa de ajuda a intermediação através de algum amigo na situação, ajudando-a a ficar com o garoto. Por sua vez, o outro grupo respondeu que reagiria a esta situação compartilhando a alegria da amiga, *“fico feliz pela pessoa, porque é o que esperaria para mim”*.
- Na discussão das duas últimas cenas (que foram apenas lidas pela pesquisadora, e não encenadas) o comportamento empático esperado foi de ser amigo e ouvir na terceira cena, e dizer parabéns, ouvir, apoiar o amigo ou dar uma festa na quarta cena.

## **Encontro 9 – Comportar-se de forma generosa**

*a) Objetivos Comportamentais*

- Vivenciar a experiência de ser generoso e empático;
- Identificar as conseqüências de comportar-se generosamente (para si e para o outro);

*b) Procedimentos*

- Atividade principal: Vivência sobre generosidade

A pesquisadora apresentou a atividade por etapas. Inicialmente pediu para que os participantes se aproximassem de uma mesa onde foram dispostos vários objetos como canetas coloridas, capa e chaveiro de celular, borrachas, lápis, blocos de anotação, e vários outros. A pesquisadora apresentou cada objeto e pediu para que os participantes os

observassem e os tocassem, fazendo comentários e procurando demonstrar de alguma forma quais objetos lhes interessavam. Foi solicitado também que todos ficassem atentos pelo que cada membro do grupo estava demonstrando interesse. Em seguida, a pesquisadora pediu que, ao mesmo tempo, cada participante escolhesse um objeto para si. Rapidamente eles escolheram seus objetos e, assim, foram orientados para reunirem-se em círculo.

Nesse momento, a pesquisadora iniciou uma explanação sobre a generosidade e teve a participação dos membros do grupo com algumas falas. Expôs que ser generoso não é apenas dar ao outro o que não se quer mais ou o que não gosta, e sim dar ao outro algo que é importante para si. A pesquisadora pediu para que ficassem atentos às pessoas que estavam demonstrando interesse pelo objeto que estava em seu poder, procurando agir de forma empática. A partir de um sorteio que definiu a ordem para escolher um colega, solicitou então que o primeiro participante oferecesse o objeto que estava consigo a outro participante, e assim sucessivamente. Conforme os participantes recebiam seu objeto, não poderiam mais ser escolhidos pelos demais. Após a troca dos objetos a pesquisadora perguntou se todos estavam satisfeitos. Frente à insatisfação de duas participantes, a pesquisadora pediu para que o grupo sugerisse formas de resolver o problema, ou seja, fazer com que elas ficassem satisfeitas.

Durante a discussão dessa atividade, a pesquisadora fez os seguintes questionamentos: *Como o grupo fez a escolha dos objetos? Como cada um escolheu a pessoa para dar o objeto que estava consigo? Como se sentiram dando ao outro algo que sabiam que essa pessoa queria? Como percebeu o interesse do outro?* Para finalizar a atividade, a pesquisadora permitiu aos alunos trocarem seus objetos, inclusive com outros objetos que restaram na mesa, se assim o desejassem.

### *c) Resultados*

- Inicialmente, diante da escolha dos objetos dispostos sobre a mesa, todos os participantes demonstraram satisfação por estar em posse do objeto escolhido.
- A partir do momento em que a pesquisadora iniciou a explanação sobre a generosidade, os participantes perceberam que deveriam entregar seus objetos para outra pessoa. Alguns demonstraram decepção, com expressões como “*Ah, não acredito...*”, enquanto outros já procuraram identificar para quem poderiam entregar seu objeto.

- Alguns demonstraram tristeza ao entregar seu objeto, enquanto outros demonstraram satisfação. Da mesma forma, ao receberem novos objetos, alguns ficaram satisfeitos enquanto outros não.
- Como tentativa de solucionar a insatisfação relatada por duas participantes, após o questionamento da pesquisadora, um participante sugeriu que houvesse nova troca de objetos entre os membros do grupo; no entanto, essa alternativa não foi aceita pelo grupo já que, para isso, outras pessoas (que estavam satisfeitas) deveriam abrir mão de seus objetos. A segunda sugestão foi que elas voltassem à mesa de objetos e escolhessem outro objeto (já que havia sobrado alguns sobre a mesa). As participantes optaram pela segunda alternativa.
- Durante a discussão da atividade, alguns alunos relataram sentimentos como decepção ou tristeza por terem que se desfazer do objeto que escolheram. M04 exclamou: “*Se eu soubesse que eu teria que dar meu objeto, eu teria escolhido o pior*” (sic), mostrando claramente um comportamento não generoso. F04 relatou que ficou feliz ao receber o objeto de M01, pois ela sabia que ele havia gostado, assim como ele sabia que ela também havia gostado. Ele demonstrou-se generoso e empático ao entregar o objeto para a colega.
- Os participantes afirmaram ter percebido que algumas pessoas tinham demonstrado interesse por determinados objetos e, assim, ficou mais fácil fazer a escolha de uma pessoa para recebê-lo.
- Dois participantes, M04 e M05, chamaram a atenção durante a atividade por combinarem entre si entregar seus objetos um ao outro, para, posteriormente, destruí-los. Apesar de vários membros do grupo terem afirmado que perceberam o combinado, os dois alunos negaram, não assumindo o acordo que fizeram. No entanto, imediatamente após o término da atividade, na frente de todo o grupo, os dois alunos destruíram seus objetos, entre risos e comentários de que se deram bem.

Perante este ocorrido, no encontro de encerramento (que visava apenas a verificação da atividade extraclasse e a aplicação do instrumento de pós-teste) a pesquisadora, após a verificação da atividade extraclasse, iniciou uma discussão sobre o comportamento dos dois participantes no encontro anterior (sem citar nomes). Através de algumas frases escritas no quadro negro (*Você faz escolhas o tempo todo. O que você está escolhendo para sua vida? Quais os comportamentos que farão parte das suas relações com as pessoas? Como as*

*peças irão ENXERGAR você? LEMBRE-SE: cada escolha tem uma CONSEQÜÊNCIA, e você terá que dar conta dela*), a pesquisadora relembrou o objetivo do programa, que estava voltado para ajudá-los a aprender comportamentos importantes, que tornam a sociedade melhor.

Lembrou que, no encontro anterior, eles tiveram a oportunidade de agir conforme as discussões que haviam sido realizadas no decorrer dos encontros de que participaram, e que ao se comportarem em qualquer situação, estariam fazendo uma escolha, tendo a oportunidade de comportarem-se de forma justa perante o grupo. Descreveu então o “combinado” realizado por alguns alunos, enfatizando que aquele comportamento fugia ao objetivo da atividade proposta que visava estimular o comportamento de ser generoso com alguém. Apontou que, ao agir daquela forma, além de perderem a oportunidade de ser generosos, os participantes criaram um mal-estar no grupo, que se sentiu prejudicado.

Para encerrar a discussão, a pesquisadora perguntou se todos os participantes saíram felizes/satisfeitos do encontro anterior e, após algumas respostas afirmativas, ela ressaltou que isso aconteceu porque os participantes se sensibilizaram com o interesse dos colegas e decidiram dar os objetos que estavam em seu poder para aqueles que os queriam (excetuando-se, é claro, o “combinado”). Foi ressaltado que isto foi muito bom, pois os colegas que assim o fizeram foram empáticos ao perceber a necessidade do outro e fazer algo para ajudá-los. Ao contrário, o “combinado” foi exatamente o oposto disto. M04 se justificou dizendo que “queria uma coisa e M05 outra, então como os dois queriam, os dois saíram ganhando” (*sic*). A pesquisadora então explicou que esta, na verdade, foi uma situação injusta pois, ao mesmo tempo em que eles queriam aquele objeto, outros do grupo também o queriam, e o acordo que fizeram beneficiou apenas os dois, e o grupo foi lesado, pois não foi uma forma justa de escolha dos objetos, muito menos eles estavam sendo generosos ao beneficiarem eles mesmos. O aluno que argumentou ouviu calado e não contra argumentou. A pesquisadora então retomou o texto do quadro dizendo que as escolhas feitas irão influenciar a forma como as pessoas serão vistas. Cada um é aquilo que demonstra em suas ações e sofre as conseqüências daquilo que faz.

### *1. Atividades iniciais e de encerramento*

No decorrer dos nove encontros de intervenção, conforme exposto no item cinco dos *Procedimentos Preliminares* (p.51), foram desenvolvidas, além de atividades principais, atividades iniciais e de encerramento.

Excetuando-se o encontro 01, (no qual a pesquisadora explicou os critérios para a atribuição de notas e para a participação no prêmio, a criação de um grupo de discussão na internet e confeccionou um cartaz para estabelecer o contrato de sigilo e de comportamentos adequados durante as atividades do programa), os demais encontros iniciaram-se com a verificação e discussão das atividades extraclasse e com a retomada de pontos importantes de encontros anteriores. Essas atividades constituíram as *atividades iniciais* de cada encontro do programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral. A realização dessas atividades serviu ora como introdução de um novo tema a ser discutido no encontro ora como complementação da atividade principal do encontro anterior. A verificação das atividades extraclasse foi realizada em todos os encontros através de sorteios de três ou quatro participantes para lerem suas anotações.

As *atividades de encerramento* envolviam orientações sobre a próxima atividade extraclasse e conclusões da pesquisadora sobre o tema focado no encontro. Os participantes ouviam as orientações e, perante suas dúvidas, faziam perguntas para saná-las.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo, de caráter exploratório, produziu dois tipos de dados diferenciados: um resultante das atividades desenvolvidas no decorrer do programa e outro proveniente da aplicação do instrumento de medida utilizado no pré e no pós-teste. Cabe lembrar que uma parte dos resultados das atividades desenvolvidas durante o programa – os resultados específicos de cada encontro – já foi descrita na seção dos *Procedimentos de Intervenção* (p. 57) e será apenas discutida aqui. Com isso, nesta seção, será apresentada, inicialmente, a discussão dos resultados relativos às atividades programadas que favorecem a aquisição de comportamento moral e, depois, os resultados e a discussão das medidas de pré e de pós-teste.

### ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS NO PROGRAMA

Para a discussão dos resultados obtidos com as diferentes atividades de ensino utilizadas no programa, os mesmos serão agrupados em três subseções: 1) atividades de leitura e discussão; 2) atividades de dramatização, jogos e vivências<sup>12</sup> e 3) atividades extraclasse.

#### 1. Atividades de Leitura e Discussão

As atividades de leitura e discussão de reportagens (encontro 1), leitura e discussão de histórias (encontro 2), leitura e discussão de histórias em quadrinhos (encontro 4) e leitura e discussão de frases em duplas (encontro 6) envolvem comportamentos predominantemente verbais, abertos e encobertos, tais como pensar, lembrar, refletir, analisar, concluir, entre outros. Essas atividades parecem ser adequadas para modelar comportamento verbal (conhecimento e formulação de regras) que compõe parte importante do repertório de comportamento moral do indivíduo. Mostram-se apropriadas especialmente para a aquisição de certas classes de comportamento verbal, tais como julgar conforme critérios de justiça, pois

---

<sup>12</sup> Para ter acesso aos resultados em sua íntegra, ver seção dos *procedimentos de intervenção: descrição por encontros*, página 75.

ajudam no conhecimento e formulação de princípios de justiça, e comportar-se de forma verdadeira, uma vez que permitem a análise de conseqüências sobre dizer a verdade ou mentir. Conforme lembra Catania (1999), a modelagem do comportamento verbal é uma técnica eficiente para produzir mudanças no comportamento humano.

A opção por iniciar um programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral com leituras e discussões sobre justiça fundamenta-se na literatura da área que enfatiza o comportamento justo como uma das principais classes de comportamento moral. Discutir especialmente esses dois aspectos do comportamento justo – regras relativas a direitos e deveres e princípios de justiça – resulta do entendimento de que para comportar-se de forma justa o indivíduo deve ser capaz de identificar ou avaliar aquilo que é direito, justo, e daí a necessidade de conhecer critérios de justiça para poder respeitar o direito do outro (COMTE-SPONVILLE, 2004). Vale ressaltar que, para a Análise do Comportamento, descrever e identificar princípios de justiça já pode ser considerado parte da “cadeia” do comportamento complexo de “ser justo”; seria um comportamento pré-corrente do “agir com justiça”.

La Taille (2001) afirma que um indivíduo deve fundamentar-se em regras universais que correspondam aos direitos de todas as pessoas para que possa ser capaz de julgar de acordo com critérios de justiça. Essas regras universais resultam dos princípios morais, que por sua vez devem estar fundamentados nos direitos e deveres do ser humano. Segundo o autor, ao se tratar dos direitos morais deve-se necessariamente considerar os deveres morais, pois o primeiro implica no segundo. Assim sendo, sempre que um direito for reconhecido a alguém as outras pessoas têm o dever de respeitá-lo.

Esse autor apresenta uma visão tradicional para explicar o comportamento de julgar com justiça, pois atribui às regras universais dos direitos humanos as causas desse comportamento. Ele entende que essa classe de comportamento moral só aconteceria se o indivíduo tivesse desenvolvido a capacidade de julgamento utilizando princípios de justiça que respeitam os direitos do ser humano. A Análise do Comportamento, por sua vez, rejeita esse tipo de explicação, pois não considera “o conhecer” como causa inicial do comportamento. “Reconhecer princípios de justiça” fundamentados nos direitos humanos não é a causa para comportar-se de forma justa, mas um dos membros da classe de comportamentos nomeada como “ser justo” e deve ser analisado e explicado dentro das relações de contingências. Nesse caso, os princípios são considerados universais apenas no sentido de que se entende que devem ser aplicados igualmente a todas as pessoas.

Ao participarem de grupos sociais, crianças e adolescentes podem desenvolver diferentes concepções de justiça comuns a esses grupos. Segundo Menin (2000), pertencer a grupos sociais de *status* diferentes, ter ou não entrado em contato com instituições de justiça, ter ou não acesso a informações sobre o assunto, entre outras, constituem experiências sociais que podem revelar princípios de justiça qualitativamente variados e diferentes.

As respostas oferecidas pelos participantes na atividade de leitura e discussão de história em quadrinhos podem ser analisadas como fazendo parte da cadeia comportamental do “comportar-se com justiça”, descrita por Del Prette e Del Prette (2001) ao analisarem os direitos envolvidos no desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo os autores, o “comportar-se com justiça” se dá através da seguinte ordem: reconhecimento da existência de direitos, discriminação da violação dos direitos, discriminação da situação de injustiça e da emissão de padrões de comportamento que garantam relações justas.

Os argumentos em defesa da mentira em algumas situações, utilizados pelos participantes na atividade de leitura e discussão em dupla, são explicados por Vasconcelos *et al.* (2004) que entendem o comportamento de mentir como forma de evitar a estimulação aversiva. Nota-se, a partir desses argumentos, que os participantes são favoráveis à mentira em várias situações, e isso pode ser pelo fato de estarem sob o controle apenas de seus efeitos imediatos. Argumentam que, ao omitir a verdade, conseguem se esquivar de situações aversivas, como magoar uma pessoa, ou escapar de algum problema.

## **2. Atividades de Dramatização, Jogos e Vivências**

As atividades de dramatização, jogos e vivências adotadas no programa foram: a técnica dos recursos desiguais (encontro 3), o julgamento da verdade (encontro 5), a dramatização sobre a honestidade com a elaboração de finais diferentes para uma história (encontro 7), o jogo da empatia (encontro 8) e a vivência da generosidade (encontro 9). Esse tipo de atividade proporciona aos participantes a oportunidade de apresentar comportamentos que compõem as classes focadas pelo programa: comportar-se de forma justa (solicitando e distribuindo justiça), comportar-se de forma verdadeira, de forma honesta, empática e generosa. Essas atividades mostraram-se adequadas para o programa, pois a partir da emissão de respostas que se incluem nessas classes de comportamento moral, os participantes puderam ter acesso aos reforçadores disponíveis no contexto do grupo.

Nota-se que as atividades de dramatização, jogos e vivências foram bem aproveitadas pelos participantes que tiveram a oportunidade de apresentar algumas classes de comportamento moral. Algumas delas já faziam parte de seus repertórios comportamentais e assim tiveram a oportunidade de serem fortalecidas; outras, como a elaboração do princípio de justiça distributiva e as respostas apresentadas no jogo da empatia, constituem-se em indícios de desenvolvimento de novos comportamentos morais.

A *técnica dos recursos desiguais* mostrou-se adequada ao programa devido tanto à variedade de comportamentos evocados quanto pela participação efetiva de todos os participantes nas tarefas solicitadas. Entretanto, o tempo disponível para a discussão da mesma limitou o aprofundamento da análise de alguns aspectos importantes, como a dificuldade de distribuir justiça quando existem recursos abundantes e a identificação de outras formas apropriadas para solicitar justiça.

Com a realização do *juízo da verdade* a pesquisadora pôde abordar junto aos participantes vários aspectos da verdade e da mentira. Os argumentos de acusação da verdade foram melhor elaborados do que os de defesa da mesma, dificultando a discussão final. Uma das variáveis envolvidas nesse resultado diz respeito às características pessoais dos membros dos dois grupos. Os componentes do grupo de acusação se mostraram mais à vontade perante a tarefa que lhes coube, apresentando um desempenho melhor que o do grupo de defesa. Aproveitaram melhor o tempo, utilizaram argumentos mais bem fundamentados e complexos para acusar a verdade, além de conduzirem a situação de forma mais lúdica. Os membros que compuseram o grupo de defesa da verdade estavam bastante retraídos, envergonhados e foram várias vezes intimidados pelos acusadores da verdade. É bem provável que essas características tenham contribuído para o empate dos votos dos jurados, pois uma das justificativas de um dos votos pedindo a abolição da verdade dizia que a verdade não devia ser abolida, mas que o grupo dos promotores teve argumentos mais convincentes. O melhor desempenho dos “acusadores” da verdade e o empate no resultado do julgamento sugerem inadequação dessa estratégia para ensinar o comportamento de ser verdadeiro. Apesar da criação de um ambiente representando um tribunal e trazendo mais realismo à atividade (o que contribuiu para um maior envolvimento dos participantes com a mesma), e possibilitando aos participantes a oportunidade de levantar as conseqüências resultantes do comportamento verdadeiro e do comportamento de mentir, esta estratégia não foi adequada para os objetivos do encontro, uma vez que alguns participantes foram “instruídos” a defender a mentira ao exercerem o papel de promotores que acusaram a verdade. Essa atividade parece ser mais adequada para discussões sobre o comportar-se com justiça já que retrata um tribunal

e fomenta a formulação de argumentos em defesa ou acusação de uma determinada forma de comportar-se.

Em futuras discussões sobre o comportamento verdadeiro é importante focar todos os argumentos em favor da verdade no princípio de “ser verdadeiro”. O não seguimento desse princípio deve ser visto como exceção e só se justificaria pelo seguimento de um outro princípio mais adequado naquela situação, como, por exemplo, defender a vida, respeitar a dignidade de alguém, entre outros.

A atividade de dramatização sobre o *comportamento honesto* mostrou-se adequada para os objetivos deste programa. Considerando os escritos de Araújo (1999) sobre a honestidade, entende-se que para comportar-se honestamente é necessário respeitar o indivíduo e as leis, o que envolve o respeito aos direitos da pessoa e a capacidade de comportar-se de modo empático. Ou seja, comportar-se de forma honesta implica envolver-se em uma cadeia comportamental complexa: conhecer e respeitar os direitos das pessoas, conhecer e respeitar as leis, comportar-se de forma empática, comportar-se de forma verdadeira (consigo e com o outro), entre outros. Esses comportamentos foram dramatizados pelos participantes na representação do final honesto para a história (encontro 7, p. 68).

De acordo com Skinner (1971/1973), o aprendizado do comportamento honesto só pode ser entendido dentro do ambiente social do qual o indivíduo fez parte até então, que puniu comportamentos desonestos e reforçou comportamentos honestos. Segundo o autor, ao analisar o comportamento honesto de um indivíduo deve-se procurar os motivos que o impediram de agir de forma desonesta na sua história de vida e nas contingências atuais que mantêm seu comportamento honesto.

Com a solicitação de dois tipos de comportamentos (honesto e desonesto) para uma mesma história, a pesquisadora criou uma situação que lhe permitiu verificar o que os participantes sabiam sobre a honestidade, e ao mesmo tempo permitiu a eles a oportunidade de comportar-se diferencialmente em uma mesma situação, distinguindo comportamentos honestos e desonestos. O grupo de pesquisa constituiu, naquele momento, um ambiente social que, de certa forma, buscou reforçar o comportamento honesto, no caso, de devolver o cachorrinho ao verdadeiro dono. Através da discussão dos dois finais criados para a história, a pesquisadora realizou uma análise das conseqüências resultantes dos dois tipos de comportamento, procurando apontar ao grupo as conseqüências positivas e negativas resultantes dos mesmos.

A classe comportar-se de forma empática, juntamente com a justiça distributiva (encontro 2), foram as únicas, dentre as abordadas pelo programa, que, segundo

os participantes, não eram conhecidas por eles. Essa variável (novidade) pode ter influenciado o comportamento dos mesmos de permanecerem atentos às explicações iniciais da pesquisadora sobre empatia.

A criação da atividade do *jogo da empatia* foi fundamentada na literatura da área (FALCONE, 1999, 2000a; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), que afirma que o indivíduo empático deve ser capaz de compreender os estados internos de outra pessoa e de demonstrar esta compreensão de forma apropriada. Ou seja, em termos comportamentais, um indivíduo que se comporta de forma empática deve apresentar comportamento discriminativo dos indícios sutis que as pessoas apresentam, publicamente, de seus estados internos. Esta “leitura” de dicas de tais estados permite ao observador comportar-se de forma apropriada como, por exemplo, respeitar o outro.

A escolha de emoções positivas e negativas para o *jogo da empatia* fundamentou-se no entendimento de que o comportamento empático envolve a habilidade de experienciar e expressar tanto as emoções positivas quanto as negativas (CECCONELLO; KOLLER, 2000).

O *jogo da empatia* mostrou-se bastante adequado para o ensino dessa classe de comportamento, uma vez que exigiu que os participantes se envolvessem na cena dramatizada. Os mesmos, além de serem solicitados a expressar sentimentos sugeridos na cena, num outro momento deveriam identificar outros sentimentos expressados pelo grupo opositor. Somado a isso, deveriam também apresentar comportamentos compatíveis aos sentimentos identificados, ou seja, demonstrar a compreensão dos mesmos de forma apropriada. Como lembra Schilinger Jr. (1995, apud HABER; CARMO, 2007), a origem do comportamento empático está relacionada à interação com o meio, e, a partir desse entendimento, conclui-se que o estabelecimento de contingências apropriadas para a emissão do comportamento empático através do *jogo da empatia* pôde contribuir para o aprendizado dessa classe de comportamento.

Quanto à atividade de *vivência sobre o comportar-se de forma generosa*, o comportamento inadequado dos dois participantes que burlaram as regras em benefício próprio pode ser entendido a partir das explicações de Baum (1999) sobre as ações egoístas. Para ele, comportamentos como trapacear, roubar e mentir são mantidos por reforçadores imediatos que, no caso dos dois participantes, foi a posse do objeto que queriam para si.

Pode-se notar, a partir dos relatos de alguns membros do grupo, que a atividade desenvolvida, além de incentivar a emissão de comportamentos generosos, estimulou a apresentação de outras classes de comportamentos já focadas pelo programa

como ser empático e solicitar justiça (“todos deveriam ficar satisfeitos”). Mesmo tendo sido criada uma “situação artificial” para a apresentação de comportamentos generosos, os resultados foram satisfatórios, pois o comportamento de dar ao outro algo que era de seu interesse foi reforçado pela satisfação demonstrada por aquele que recebeu o objeto e também pela valorização desse comportamento pelo grupo no momento da discussão.

O comportamento generoso, da mesma forma que outras classes de comportamento moral, também é reforçado desde a infância pelo grupo social do qual a criança faz parte. Baum (1999) lembra que desde tenra idade as crianças são ensinadas pela família que serão consideradas boas se agirem “de forma boa”.

De forma geral, as atividades de dramatização, jogos e vivências (exceto o julgamento da verdade) pareceram mais apropriadas quando comparadas às estratégias de leitura e discussão, para envolver os participantes nas atividades. Supõe-se que as atividades que utilizam leitura e discussão se assemelham às atividades escolares, fato este que pode torná-las menos atrativas por fazerem parte da rotina dos participantes. Por outro lado, as atividades de dramatização, jogos e vivências demandam um tempo maior para serem realizadas, e exige do pesquisador um controle mais rigoroso do tempo. No programa desenvolvido, em razão da curta duração dos encontros (50 minutos), algumas discussões tiveram que ser retomadas nos encontros posteriores, devido à falta de tempo para concluí-las.

### **3. Atividades Extraclasse**

Em todos os encontros houve a solicitação de atividades extraclasse. Os participantes as realizaram durante a semana e sempre que solicitados apresentaram suas respostas ao grupo. A tabela 4 apresenta o número de participantes que realizaram cada atividade extraclasse solicitada e a tabela 5 apresenta o número de atividades extraclasse realizadas por participante.

**Tabela 4** – Número de participantes que realizaram cada atividade extraclasse

<b>Tarefas extraclasse</b>	<b>Nº de participantes que a realizaram</b>
Um direito e um dever	09
Agir com justiça e injustiça	08
Entrevista sobre injustiça	10
Como tornar a situação justa	09
Verdade e mentira	09
Gravidade das mentiras	09
Honestidade	09
Ser verdadeiro e suas conseqüências	09
Pessoa empática	10
Ser generoso	06

Nota-se, na tabela 4, que as atividades extraclasse propostas tiveram um elevado índice de aceitação entre os participantes. As atividades de *entrevista sobre a injustiça* e de *identificar uma pessoa empática* foram realizadas por todos os participantes, outras seis atividades foram realizadas por nove participantes, a atividade de *identificar uma situação em que alguém agiu com justiça e com injustiça* foi realizada por oito participantes e a atividade sobre *generosidade*, que foi solicitada no último encontro e recebida no encontro de encerramento, foi realizada por seis participantes.

**Tabela 5** – Número de atividades extraclasse realizadas por participante

<b>Participantes</b>	<b>Nº de tarefas realizadas</b>
M01	09
M02	10
M03	09
M04	08
M05	05
F01	10
F02	10
F03	10
F04	09
F05	09

Ao observar o número de atividades extraclasse realizadas por participante, nota-se que a maioria (nove) realizou de 8 a 10 atividades, sendo que apenas um participante, M05, realizou a metade das atividades solicitadas.

O elevado número de atividades extraclasse realizado pelos participantes (conforme tabela 4) permite concluir que os procedimentos de controle adotados na programação foram eficientes. Dentre as variáveis que provavelmente expliquem esses resultados destacam-se: 1) o estabelecimento de pontos para cada atividade extraclasse e o oferecimento de um prêmio, ao final do programa, àqueles que conseguissem atingir um número determinado de pontos; 2) a solicitação de atividades relativamente simples e fáceis, que pudessem ser realizadas rapidamente, sempre com acertos e, na maioria das vezes, sem o envolvimento de outra pessoa; 3) o sorteio, em todos os encontros, de dois ou três participantes para a verificação da atividade extraclasse.

Nos casos em que alguma atividade extraclasse não foi realizada, as justificativas utilizadas pelos participantes foram: ter “perdido” a folha com a tarefa, ter que estudar para uma prova ou, simplesmente, ter esquecido.

Essas atividades constituíram um recurso indispensável para a realização do programa, uma vez que minimizou o problema do tempo limitado dos encontros, consistiu em uma atividade complementar de ensino da classe de comportamento em foco e pode ter facilitado a generalização dos efeitos do programa para as situações extraclasse.

O elevado índice de atividades extraclasse realizadas sugere a indicação das mesmas para esse tipo de programa. Mesmo a atividade sobre ser generoso, que foi respondida por apenas 06 participantes, também se mostra adequada, pois segue o mesmo padrão das demais, complementando a aquisição dessa classe de comportamento através da possibilidade de comportar-se de forma generosa em situações cotidianas. Acredita-se que, neste caso, o menor número de respostas entregues se deve ao fato de ter sido a última atividade do programa.

Vale lembrar que a realização das atividades extraclasse implicou no acúmulo de pontos que, ao final do programa, deram acesso a um prêmio “surpresa”. A estratégia de pontos foi apropriada, uma vez que 8, dos 10 participantes conquistaram o direito ao prêmio. No entanto, o prêmio oferecido (jogar boliche), apesar de ser atrativo para os participantes, não se mostrou adequado, pois a maioria (7) teve limitações de locomoção e/ou não conseguiu autorização dos pais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS MEDIDAS DE PRÉ E DE PÓS-TESTE

O *Questionário de Comportamento Moral* (WEBER, 2004 – adaptado) se propõe a medir (pontuar) o comportamento dos adolescentes. Esse tipo de medida de auto-relato é apontado pela literatura (COZBY, 2003) como apropriado para medir julgamentos, intenção de comportamento, estados emocionais e outros aspectos do comportamento humano. Por isso, parece apropriado para avaliar esses aspectos do comportamento moral.

Os resultados provenientes desse instrumento permitiram quatro análises distintas. Inicialmente será discutida a comparação entre os *Índices de Comportamento Moral (ICM)* obtidos pelos participantes na medida de pré e de pós-teste. Em seguida será realizada uma discussão sobre as diferenças encontradas nos índices de meninos e de meninas. E para finalizar, serão analisados os resultados obtidos em cada classe de comportamento focada pelo programa (justiça, generosidade, verdade e empatia) e a adequação das questões do questionário às atividades desenvolvidas no decorrer dos nove encontros. As respostas ao *Questionário de Comportamento Moral* permitiram a análise dos resultados individuais de cada participante e dos resultados obtidos pelos dois grupos: experimental e controle (GE e GC). Esses resultados estão organizados nas tabelas 6 e 7 e nos gráficos das figuras 2, 3, 4, 5 e 6.

### 1. Comparação do ICM de Cada Participante no Pré e no Pós-teste

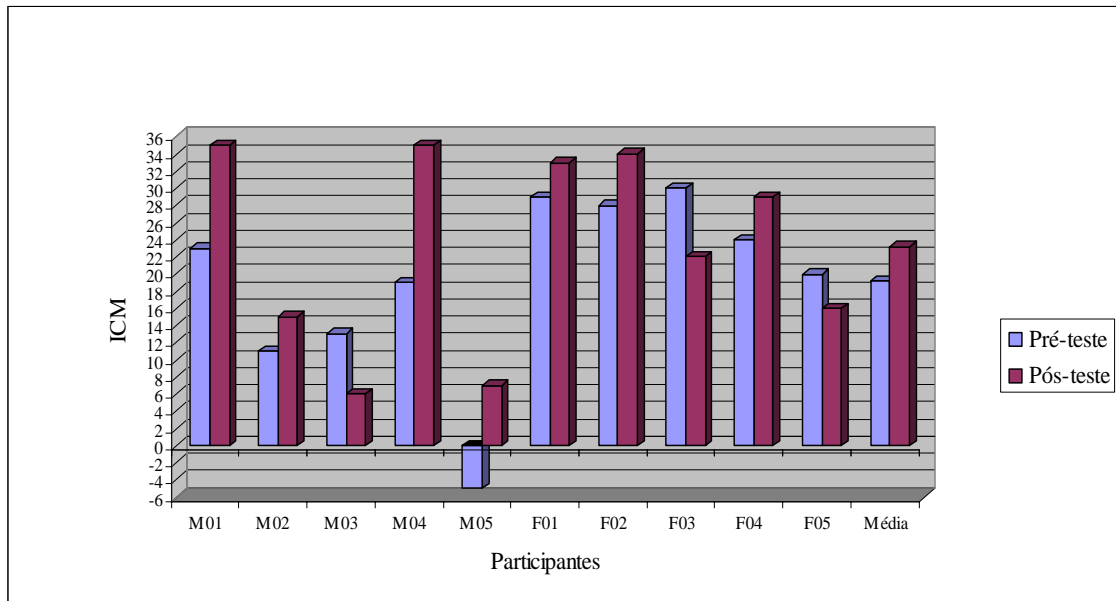
Os valores do ICM obtidos individualmente pelos participantes, tanto do grupo experimental como do grupo controle, nas medidas de pré e de pós-teste, estão apresentados na tabela 6.

**Tabela 6** – Índice de Comportamento Moral dos participantes do grupo controle e do grupo experimental nas medidas de pré e de pós-teste

	<b>Participante</b>	<b>ICM Pré-teste</b>	<b>ICM Pós-teste</b>
<b>Grupo experimental</b>	M01	+ 23	+ 35
	M02	+ 11	+ 15
	M03	+ 13	+ 6
	M04	+ 19	+ 35
	M05	- 5	+7
	F01	+ 29	+ 33
	F02	+ 28	+ 34
	F03	+ 30	+ 22
	F04	+ 24	+ 29
	F05	+ 20	+ 16
	<b>média</b>	<b>+19,20</b>	<b>+23,20</b>
<b>Grupo Controle</b>	M06	+32	+34
	M07	+26	+22
	M08	+52	+44
	M09	+28	+38
	M10	+47	+43
	F06	+48	+30
	F07	+36	+34
	F08	+43	+44
	F09	+36	+27
	F10	+50	+51
	<b>média</b>	<b>+39,80</b>	<b>+36,70</b>

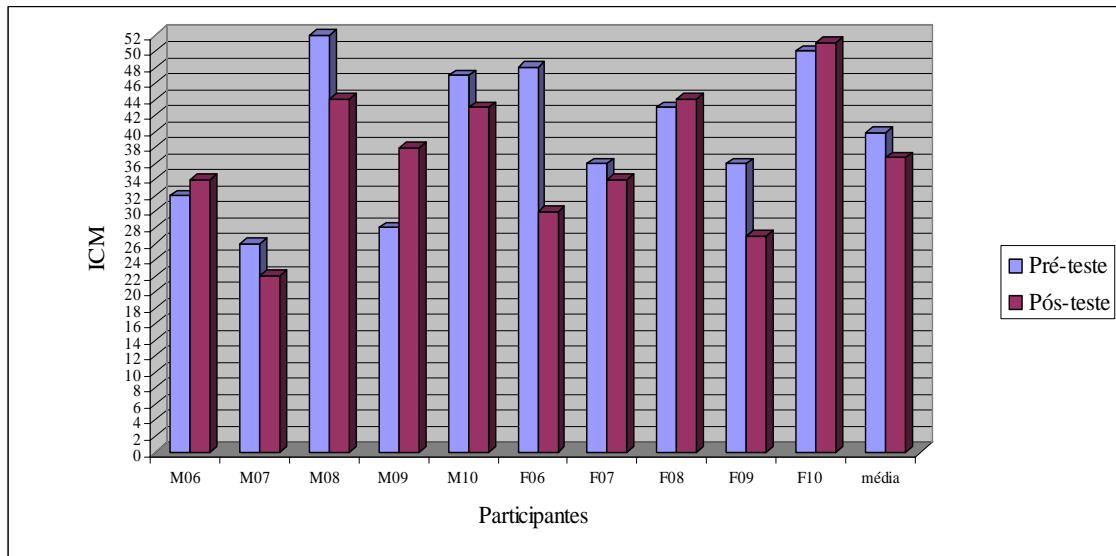
A tabela 6 apresenta os resultados gerais de todos os participantes da pesquisa. Nela estão destacados, em linhas sombreadas, os participantes que apresentaram um aumento no ICM quando comparados no pré e no pós-teste. Percebe-se que no grupo experimental, dos dez participantes sete apresentaram aumento no ICM contra três que tiveram esse índice diminuído. Já no grupo controle, dos dez participantes, apenas quatro demonstraram elevação no ICM, sendo que os outros seis apresentaram índices menores no pós-teste. Esta tabela mostra também as médias dos grupos: experimental – no pré-teste (+19,20) e no pós-teste (+23,20); e controle – pré-teste (+39,80) e no pós-teste (+36,70).

Para melhor visualização dos resultados comparativos do pré-teste e do pós-teste, estes foram organizados em dois gráficos: um com os índices dos participantes do grupo experimental e outro com os dos participantes do grupo controle.



**Figura 2** – Índices de comportamento moral dos participantes do GE nas medidas de pré e de pós-teste

A figura 2 apresenta os ICMs dos participantes do grupo experimental. Nota-se que, dos 10 participantes, 03 obtiveram resultados semelhantes aos do pré-teste, com variações de 1 a 4 pontos em suas respostas. Verifica-se que apenas três participantes, M03, F03 e F05, tiveram seus índices diminuídos na medida de pós-teste (-7, -8 e -4, respectivamente). Os demais, outros sete participantes, aumentaram seus índices de comportamento moral, sendo que três (M01, M04 e M05) se destacaram por apresentarem uma diferença maior no índice alcançado (+12, +16 e +12, respectivamente). Vale observar que M05, na medida de pós-teste, passou a apresentar um índice positivo em oposição ao índice negativo alcançado no pré-teste.



**Figura 3** – Índices de comportamento moral dos participantes do GC nas medidas de pré e de pós-teste

A figura 3 mostra os resultados dos participantes do grupo controle. Verifica-se que, no pós-teste, dos 10 participantes, 06 obtiveram resultados semelhantes aos do pré-teste, com variações de 1 a 4 pontos em suas respostas. Por outro lado, 04 variaram seus índices de 09 a 18 pontos para mais ou para menos: F06, que teve seu índice diminuído em 18 pontos, F09, em 09 pontos e M08, em 08 pontos; já M09 aumentou sua pontuação em 10.

Ao se observar as médias alcançadas pelos grupos experimental e controle nas medidas de pré e de pós-teste (pré-teste: +19,20 GE e +39,80 GC; pós-teste: +23,20 GE e +36,70 GC respectivamente), nota-se que, mesmo havendo diferenças nas pontuações, estas, em geral, são de pouca amplitude para fundamentar resultados conclusivos. Até porque no grupo controle também houve aumento em algumas das medidas individuais de pós-teste.

Antes de iniciar a discussão dos ICMs dos participantes, cabe aqui fazer uma consideração sobre a dificuldade em estabelecer um critério de corte para classificar índices como baixos ou elevados, dada a característica do instrumento em que as diferentes questões sobre as classes de comportamento permitiam uma alta variabilidade nos pontos a serem alcançados. Enquanto a honestidade, o trabalho, a generosidade e a culpa ofereciam pontuação máxima de +4 e mínima de -4, a vergonha e o uso de álcool podiam variar entre +6 e -6, os atos anti-sociais entre +8 a -8 e a empatia e a justiça permitiam uma pontuação entre +10 e -10.

Conforme apresentado na tabela 06 (p.86) sete participantes do grupo experimental apresentaram um aumento no ICM quando comparados os resultados obtidos no pré e no pós-teste, sendo que no GC apenas quatro participantes demonstraram elevação no ICM. No entanto, é importante notar que o aumento apresentado no pós-teste foi de 4 a 16 pontos, e essa variação, quando inserida em uma escala de 108 pontos (de -54 para +54) mostra-se pouco ampla.

Da mesma forma, ao se comparar as médias de cada grupo, nas duas medidas, tem-se uma diferença de 4 pontos para mais no ICM médio do grupo experimental (de +19,20 para +23,20) e de 3 pontos para menos no ICM médio do grupo controle (+39,80 para +36,70).

Essa variação encontrada na comparação das medidas de pré e de pós-teste entre os dois grupos, mesmo não sendo aparentemente significativa<sup>13</sup>, indica uma tendência na direção da aquisição de novas classes de comportamento moral pelo GE, fortalecendo o entendimento de que comportamento moral pode ser ensinado.

Variáveis do programa, tais como: a) complexidade dos comportamentos alvo; b) duração; c) número de encontros; e d) instrumento de medida utilizado podem explicar o reduzido aumento obtido no pós-teste do GE.

- a) *Complexidade do comportamento moral* – a análise do comportamento entende que o comportamento moral precisa ser explicado por contingências ambientais, assim como todos os comportamentos operantes. Skinner (1974/1999) afirma que quando uma pessoa age moralmente ela está se comportando de acordo com um tipo específico de ambiente em que viveu até o momento. O autor explica que a partir da evolução de um ambiente social em que os indivíduos se comportam de maneiras específicas pode-se desenvolver um senso moral e ético. Nessa perspectiva, entende-se que a produção de mudanças significativas nas classes de comportamento moral requer intervenções consistentes ao longo do tempo. Prováveis alterações nessas classes ocorrem de forma lenta e gradual, o que caracteriza um tratamento complexo, conforme apontado por Gresham et al. (2000).
- b) *Duração dos encontros* – a duração dos encontros, que foi de 50 minutos, também restringiu de forma significativa as possibilidades de intervenção.

---

<sup>13</sup> Dado o caráter de estudo piloto, não foi incluído, nesta análise, um tratamento estatístico dos resultados.

Com o tempo restrito, foram programadas atividades que pudessem ser desempenhadas rapidamente pelos participantes, envolvendo discussões e tarefas simples. Nos encontros que exigiram uma participação mais ativa dos participantes, ao final faltava tempo para aprofundar as discussões e realizar o fechamento da atividade.

c) *Número de encontros* – o programa teve a duração de dois meses, com a realização de apenas nove encontros (semanais) que abordaram algumas classes de comportamento moral. Esse período parece bastante curto para produzir mudanças significativas, principalmente em comportamentos tão complexos.

d) *Instrumento de medida utilizado* – outra variável importante que pode ter influenciado os resultados obtidos no pré e no pós-teste é o próprio instrumento de medida utilizado – *Questionário de Comportamento Moral*. Esse instrumento, como explicado anteriormente, utiliza-se de auto-relatos e é voltado também para a investigação de outras classes de comportamento além das classes abordadas pelo programa. Uma discussão detalhada sobre a adequação desse instrumento de medida para este estudo será apresentada mais adiante, no item quatro desta seção.

## **2. Comparação do ICM Obtido, no Pré-teste, por Meninos e por Meninas**

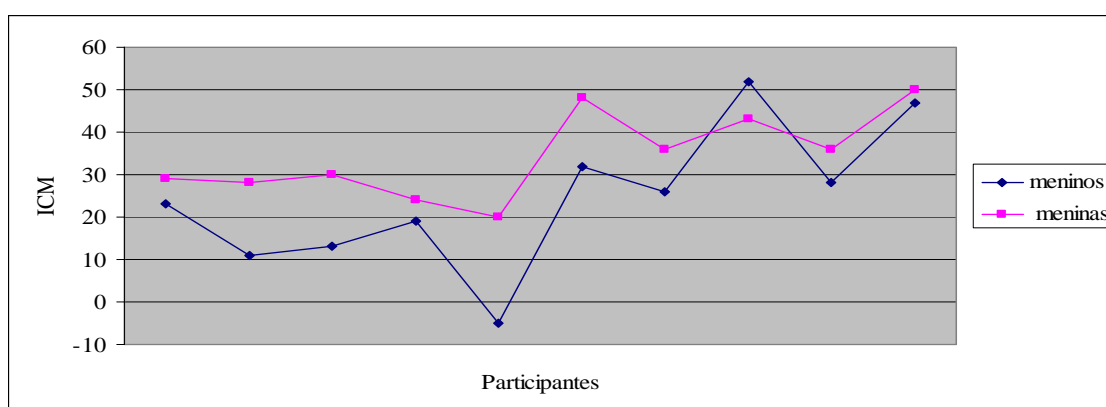
Os Índices de Comportamento Moral (ICM) obtidos na medida de pré-teste dos meninos e das meninas, tanto dos participantes do GC quanto dos participantes do GE, estão apresentados na tabela 7, a seguir.

**Tabela 7** – Índice de Comportamento Moral de meninos e de meninas, na medida de pré-teste.

Meninos	ICM Pré-teste	Meninas	ICM Pré-teste
M01	+ 23	F01	+29
M02	+11	F02	+28
M03	+13	F03	+ 30
M04	+19	F04	+24
M05	-5	F05	+20
M06	+32	F06	+48
M07	+26	F07	+36
M08	+52	F08	+43
M09	+28	F09	+36
M10	+47	F10	+50
<b>Média</b>	<b>+24,60</b>	<b>Média</b>	<b>+34,40</b>

A tabela 7 mostra que as médias do ICM dos meninos e das meninas apresentam uma diferença de aproximadamente 10 pontos. Enquanto os meninos apresentam uma média de +24,60, as meninas apresentam a média de +34,40. Nota-se ainda que a variação nos índices apresentados pelos meninos foi de -5 a + 52 e pelas meninas foi de +20 a +50. Percebe-se também que a única pontuação negativa apresentada no pré-teste é de um menino.

Para melhor visualização segue a figura do gráfico com os mesmos resultados da tabela 7.



**Figura 4** – ICM dos meninos e das meninas do GE e do GC, nas medidas de pré-teste

O gráfico da figura 4 permite melhor visualização das diferenças nos índices obtidos pelos meninos e pelas meninas. Todos os participantes da pesquisa, tanto do GE quanto do GC, estão representados nesse gráfico.

Chama a atenção a diferença encontrada entre o ICM de meninos e de meninas. Analisando-se a tabela 7 e a figura 4, dois pontos se destacam: o valor do ICM (média para cada gênero) e a variação intra gênero nos índices. As meninas apresentaram ICMs mais elevados quando comparadas aos meninos, resultando em uma média de +34,40 contra +24,60 dos meninos. Possíveis variáveis do contexto sócio-educativo de crianças e adolescentes podem ter atuado no processo de aquisição ou não de determinadas classes comportamentais. Considerando o contexto sociocultural e as diferentes contingências que atuam no processo de aquisição de comportamentos apropriados aos gêneros feminino e masculino, percebe-se a necessidade de analisar o comportamento moral considerando a influência de variáveis diferenciadas no comportamento de meninos e de meninas no processo de aprendizado moral. Uma hipótese é a de que meninos sejam estimulados a se comportar de forma mais agressiva que meninas, ao mesmo tempo em que são desestimulados a identificar e reconhecer seus sentimentos e os dos outros. Muitas classes de comportamento moral englobam essa sensibilidade com o bem-estar de outras pessoas e, nesse item, os meninos ficam em desvantagem.

Quanto à variação intra gênero nos índices, percebe-se que as meninas apresentaram variação menor que os meninos. O menor índice encontrado entre as meninas foi de +20 e o maior de +50, ou seja, uma variação de 30 pontos em uma escala de 108. Já os meninos apresentaram variação de 57 pontos, sendo encontrado como menor índice um número negativo -5 e como maior +52, este, um número bem próximo à pontuação máxima, que é de +54.

Essa alta variabilidade encontrada nos índices dos meninos provavelmente relaciona-se também com o contexto sócio-cultural diferenciado para os gêneros. Para que meninos se destaquem, conforme hipótese anterior, eles devem apresentar comportamentos mais agressivos e menos sensíveis. Alguns conseguem desenvolver esse repertório – medido pelo instrumento e classificado como “imoral” – alcançando uma posição de destaque e “provando sua masculinidade”, a despeito dos prejuízos provocados nas relações interpessoais. Por outro lado, aqueles meninos cujo desenvolvimento comportamental se direciona para comportamentos mais amistosos, menos opositores e agressivos e mais sensíveis à necessidade de outras pessoas, podem buscar aprovação social se destacando (das meninas, inclusive) pelo alto nível de comportamento moral apontado pelo instrumento.

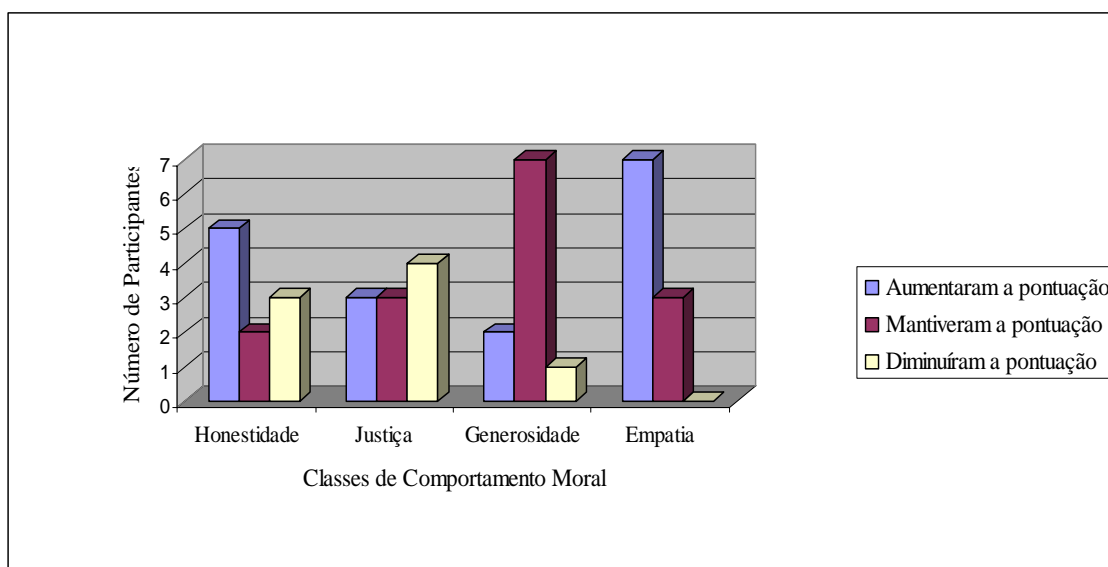
Outro aspecto interessante a ser notado diz respeito ao melhor aproveitamento do programa pelos meninos. Com base nos dados apresentados na tabela 04 (p.83), sobre os participantes do GE, nota-se que os índices apresentados pelos meninos na

medida de pós-teste aumentaram em até 16 pontos quando comparados com a medida de pré-teste, enquanto que o índice das meninas teve um aumento máximo de 06 pontos. Esse dado pode indicar que grupos com escores mais baixos podem se beneficiar de programas como este mais do que grupos com escores mais elevados.

### 3. Comparação dos Resultados, por Classes de Comportamento, Obtidos Pelos Grupos Experimental e Controle

Quatro classes de comportamento verificadas pelo *Questionário de Comportamento Moral* foram focadas pelo programa.

A figura 5 mostra os resultados obtidos pelos participantes do GE. Apresenta o número de participantes que aumentaram, mantiveram ou diminuiram suas pontuações quando comparadas as medidas do pré e do pós-teste nas classes comportamentais focadas pelo programa.

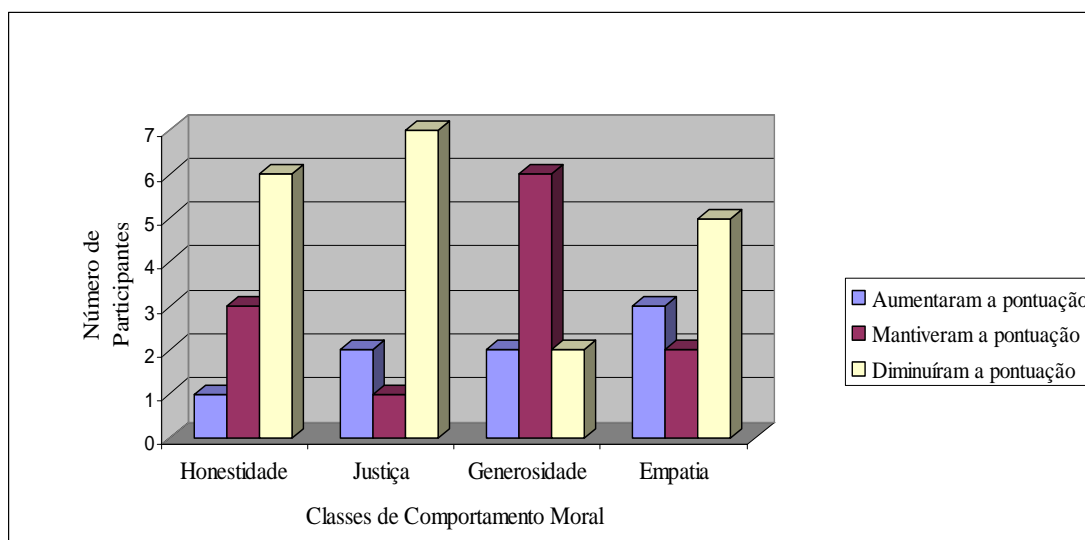


**Figura 5** – Resultados do GE quanto às alterações, por classes de comportamento, nas medidas de pré e de pós-teste

Nota-se que, com exceção da empatia, não houve grande variação nos resultados, quando observado o número de sujeitos que apresentou ou não melhoras por classes distintas de comportamento. Ao se observar separadamente as classes de comportamento, percebe-se que, em *honestidade*, 5 participantes aumentaram seus pontos, 2

os mantiveram e 3 os diminuíram no pós-teste. Em *justiça*, houve 3 aumentos, 3 manutenções e 4 diminuições. Quanto à *generosidade*, percebe-se um número maior de manutenções dos resultados, 7, 2 aumentos e uma diminuição. E, por fim, nota-se na *empatia* o aumento da pontuação de 7 participantes e a manutenção de 3.

Percebe-se que, de forma semelhante ao GE, os números apresentados pelo GC tiveram pouca variação entre as classes de comportamento nas medidas de pré e de pós-teste, como pode ser visto no gráfico da figura 6, a seguir.



**Figura 6** – Resultados do GC quanto às alterações, por classes de comportamento, nas medidas de pré e de pós-teste

Especificamente, em *honestidade*, um participante aumentou seu índice, 3 mantiveram e 6 diminuíram. Em *justiça*, houve 2 aumentos, uma manutenção e 7 diminuições. Ao analisar a *generosidade*, percebe-se um número maior de manutenções dos resultados (6), 2 aumentos e duas diminuições. Já em *empatia*, 3 participantes aumentaram seus índices, 2 mantiveram e 5 diminuíram.

Nos resultados apresentados pelo GE (figura 5), nota-se que as classes de comportamento que envolvem honestidade e empatia tiveram um aumento no número de participantes que melhoraram sua pontuação. A classe da generosidade apresentou um maior índice de participantes que mantiveram sua pontuação e a classe de comportamento que envolve a justiça teve um maior número de participantes que diminuíram seus pontos.

Como hipóteses explicativas, acredita-se que o aumento na pontuação sobre a honestidade pode estar relacionado às discussões realizadas em três encontros sobre a

honestidade e a verdade. Nessas discussões, foram abordadas também a reparação de danos e a análise de conseqüências dos comportamentos considerados corretos e incorretos. Já a empatia, que também teve um aumento na pontuação, apesar de ter sido discutida em apenas um encontro, foi uma classe de comportamento que chamou a atenção dos participantes por ser totalmente desconhecida por eles. Houve grande envolvimento dos mesmos nesse encontro. Por outro lado, a generosidade, que também foi abordada em um único encontro, teve um maior número de participantes que mantiveram sua pontuação. Esse fato pode estar relacionado tanto ao número restrito de encontros quanto à ordem em que este tema foi abordado no programa. Por ter sido o último encontro, foi realizado na época de provas dos participantes, e assim, além das preocupações com as notas, eles já estavam quase em “ritmo de férias”. Quanto à diminuição do número de participantes que aumentou sua pontuação na classe sobre a justiça, acredita-se que isto se deu em função da complexidade do tema e da introdução de critérios de justiça desconhecidos pelos participantes. Nos quatro encontros realizados para tratar dessa classe de comportamento houve intensa participação dos pré-adolescentes nas atividades e discussões desenvolvidas. É possível, pelas observações realizadas nesses encontros, que os mesmos tenham se tornado *mais críticos e questionadores*, fato este que pode ter contribuído para que passassem a oferecer respostas diferenciadas ao instrumento.

Nos resultados alcançados pelo GC (figura 6), as classes que envolvem honestidade, justiça e empatia, tiveram um maior número de participantes que diminuíram seus pontos e a classe sobre a generosidade teve um maior número de participantes que mantiveram sua pontuação. O número de participantes que apresentou um aumento em suas pontuações é bem pequeno em todas as classes de comportamento: dos 10 participantes, um aumentou sua pontuação na honestidade, 2 aumentaram sua pontuações na justiça e generosidade e 3 na empatia.

Quando comparados os resultados por classes de comportamento apresentados pelos dois grupos (GE e GC), verifica-se que a classe sobre a generosidade apresenta números muito semelhantes, com a maioria dos participantes – 7 e 6 (GE e GC respectivamente) – mantendo a mesma pontuação. Nas demais – honestidade, justiça e empatia – os resultados apresentados pelo GE mostram uma tendência para o aumento de pontos enquanto os do GC para a diminuição.

Cabe lembrar que o instrumento de pós-teste foi uma replicação do mesmo questionário utilizado como pré-teste, fato este que pode ter influenciado negativamente nas respostas dos participantes que podem tê-lo respondido com menor interesse. O fato é que a

replicação de instrumentos desse tipo é sempre uma variável que pode interferir nos resultados.

#### **4. Adequação das Questões do Questionário às Atividades Programadas nos Encontros**

Pretende-se, nesta seção, analisar as questões que compõem o Questionário de Comportamento Moral (ver apêndice A) relacionando-as com as classes de comportamento moral focadas no programa: julgar conforme critérios de justiça, comportar-se de forma justa, comportar-se de forma honesta, comportar-se de forma empática e comportar-se de forma generosa.

- *Julgar conforme critérios de justiça e comportar-se de forma justa:*

Essas duas classes de comportamento são medidas pelas questões 02, 03, 08, 21a e 21b do questionário. As questões 02 e 03 abordam de forma indireta alguns aspectos focados pelo programa, como direitos e deveres, e a questão 08 aborda a reparação de danos da injustiça.

Para os aspectos de distribuição e solicitação de justiça focados no programa, não há no questionário alternativas específicas de medida, há apenas uma alternativa sobre a omissão, que representa o não envolvimento na situação injusta.

Os princípios de igualdade e de justiça distributiva, que foram abordados no programa como os principais princípios de justiça, bem como a análise de conseqüências do comportamento justo e injusto, não são contemplados em nenhuma das questões do questionário de comportamento moral.

A questão 21 (a e b) do referido instrumento, que está direcionada ao comportamento dos pais, constitui-se apenas uma importante fonte de informação sobre o comportamento dos mesmos, já que o programa foi direcionado aos adolescentes não havendo contato com seus pais.

- *Comportar-se de forma honesta:*

As questões número 04 e 11 dizem respeito a essa classe de comportamento. Abordam situações que envolvem o respeito pelo outro, o cumprimento de regras sociais, os princípios de justiça e a análise de conseqüências.

O conteúdo da questão número 04 está estritamente relacionado com uma das atividades realizadas no grupo, mostrando-se pertinente. Aborda o comportamento

adotado no enfrentamento de uma situação em que existia a possibilidade de agir de forma honesta ou desonesta. Essa questão aponta as conseqüências da escolha feita, que estão relacionadas com assumir as conseqüências do próprio comportamento, mesmo que elas tragam algum prejuízo, e a burlar as regras para obter benefícios próprios. Já a questão 11, apesar de abordar uma situação típica que envolve o comportamento honesto (o que fazer ao encontrar uma carteira), não foi diretamente tratada no programa, por isso não é pertinente.

- *Comportar-se de forma empática:*

Cinco questões do questionário são referentes a essa classe de comportamento: 01, 12, 15, 17a e 17b. Abordam comportamentos apresentados em situação de conflito, a capacidade de identificar o momento de oferecer ajuda e que tipo de ajuda oferecer. Com exceção da questão número 01, que trata mais diretamente do comportamento assertivo, as demais questões estão diretamente relacionadas ao conteúdo abordado pelo programa: a capacidade de identificar o momento em que uma pessoa precisa de ajuda e qual a sua necessidade naquela situação; identificar a melhor forma de oferecer ajuda; e ser capaz de ouvir e compartilhar momentos importantes, sejam eles bons ou ruins.

- *Comportar-se de forma generosa:*

Essa classe de comportamento foi verificada pelo questionário através das questões 7 e 13, que se referem ao oferecimento de ajuda a pessoas necessitadas, tanto as pessoas próximas quanto aquelas mais distantes. Essas questões estão apenas indiretamente relacionadas ao conteúdo focado pelo programa, uma vez que o mesmo priorizou outros aspectos do comportamento generoso, como: a identificação das necessidades das pessoas, a capacidade de abrir mão daquilo que é importante para si próprio e os sentimentos presentes nas situações em que alguém se comporta de forma generosa.

Do exposto, nota-se que o *Questionário de Comportamento Moral* apresenta várias limitações para avaliar as classes de comportamento alvo desta pesquisa. Resumindo:

a) Esse questionário não possui questões que permitam medir a classe de comportar-se de forma verdadeira, considerada pela literatura da área como uma das mais importantes classes de comportamento moral;

b) As questões relacionadas ao comportar-se de forma justa abordam indiretamente os aspectos focados pelo programa. Por exemplo, quanto à distribuição e

solicitação de justiça, no questionário não existem alternativas específicas sobre o assunto. Os princípios de igualdade e de justiça distributiva, e a análise de conseqüências do comportamento justo e injusto também não estão contemplados diretamente no questionário.

c) Uma das questões sobre o comportamento empático está mais relacionada ao comportamento assertivo do que à forma como a “empatia” foi focada pelo programa.

d) E, para finalizar, a classe de comportar-se de forma generosa também foi contemplada apenas indiretamente, em uma questão, sendo que os principais aspectos tratados no programa não foram abordados pelo questionário.

Dada a inexistência de instrumentos de medida mais apropriados para avaliar classes de comportamento moral, mesmo com as limitações do *Questionário de Comportamento Moral (WEBER 2004 – adaptado)* acima descritas, optou-se por utilizá-lo complementando-o com observações informais em todos os encontros.

#### **CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROGRAMA**

O programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral em pré-adolescentes desenvolvido nesta pesquisa teve um índice de freqüência elevado. Oito participantes tiveram 100% de freqüência, um participante faltou em dois encontros por motivo de viagem ao exterior e um participante teve uma falta no último encontro (tornando necessário marcar um outro horário para a aplicação do pós-teste). Acredita-se que esse resultado esteja relacionado tanto ao local de realização quanto às atividades programadas. O desenvolvimento do programa no contexto escolar, onde os participantes estão acostumados a freqüentar diariamente as aulas, além de facilitar o acesso dos mesmos ao local permite que as atividades do programa adquiram o “*status*” de atividade escolar, sendo incluídas nas responsabilidades dos pré-adolescentes. As atividades oferecidas na programação, diferentes daquelas da rotina escolar, também podem ter funcionado como um estímulo a mais para a participação nos encontros. Em cada encontro havia sempre uma atividade diferente – leitura de reportagens, discussão de histórias, discussão de histórias em quadrinhos, vivência, dramatização – que nunca era repetida.

Apesar do cuidado em utilizar atividades diferenciadas em cada encontro, a pesquisadora adotou quatro estratégias básicas que se repetiram ao longo da intervenção: explanação para introdução do assunto a ser abordado no encontro; exercícios escritos para

serem respondidos pelos participantes; discussões abertas envolvendo todos os participantes e a pesquisadora; e atividades de dramatizações e vivências.

Uma das estratégias diz respeito à explanação da pesquisadora para introdução do assunto a ser abordado no encontro. Essa explanação foi utilizada em todos os encontros, antes de dar início à atividade principal. A pesquisadora procurou revisar o conteúdo discutido no encontro anterior (ou em encontros anteriores, dependendo dos objetivos do encontro em questão) e introduzir o tema a ser focado através de pequenas explicações, tais como: a) *verificação e discussão das atividades extraclasse* – encontros 01 e 04; b) *questionamentos lançados aos participantes para que eles pudessem expor suas opiniões* – encontros 02, 03, 05 e 09; e c) *frases escritas apresentadas em pequenos cartazes ou no quadro* – encontros 06, 07 e 08.

Outra estratégia foi a utilização de exercícios escritos para serem respondidos pelos participantes. Nos encontros 01, 02, 04, 06 e 08 foram apresentados exercícios impressos para que os participantes escrevessem suas opiniões sobre os temas em discussão. Eram exercícios com questões simples, objetivas e subjetivas, visando a agilidade nas respostas em razão do tempo limitado de cada encontro.

Discussões abertas envolvendo todos os participantes e a pesquisadora constituíram outro procedimento adotado no decorrer do programa. As discussões estiveram presentes em todos os encontros, ocorrendo sempre ao final de cada atividade principal. A pesquisadora fazia questões abertas ao grupo, além de solicitar a colaboração daqueles que permaneciam mais quietos. Houve excelente participação dos pré-adolescentes nos grupos de discussão, quando eles, além de expressarem seus argumentos, traziam para o grupo experiências pessoais vividas no dia-a-dia.

De forma geral, as atividades selecionadas ou criadas para esse programa foram apropriadas para a idade dos participantes, pois abordavam situações típicas da rotina dos mesmos. No entanto, a criação de um grupo de discussão na internet, com o objetivo tanto de disponibilizar as atividades extraclasse e tirar dúvidas sobre as mesmas quanto de possibilitar um contato maior da pesquisadora com os participantes, não obteve sucesso, já que os participantes não se cadastraram como membros do grupo.

A criação de um ambiente pouco punitivo, sem provas ou tarefas cansativas e com a valorização das respostas oferecidas pelos participantes, pode ter facilitado a participação dos mesmos nas atividades programadas.

O número reduzido de participantes (10) foi outra variável que facilitou o desenvolvimento das atividades, permitindo à pesquisadora acompanhar individualmente cada participante, dispensando-lhes atenção e oferecendo-lhes ajuda, quando necessário.

Uma das maiores dificuldades encontradas na elaboração e condução deste programa diz respeito à quantidade limitada do número de encontros, apenas 09, para intervir em cinco classes de comportamento moral, e à curta duração de cada encontro. Os registros encontrados na literatura, na maioria das vezes, apontam programas com duração média de uma hora e meia por encontro. Apesar do número reduzido de encontros, foi possível evocar algumas classes de comportamento moral, o que permitiu identificar a adequação de algumas atividades que possibilitam o acesso ao comportamento moral.

Garantir a participação efetiva de todos os participantes durante os encontros foi mais difícil nas semanas de provas. Alguns deles levaram material para “estudar” no encontro e mostraram-se dispersos e agitados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados nos nove encontros do programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral constituem-se em indícios de que o comportamento moral pode ser evocado e manipulado em sala de aula. Pode-se supor que programas desse tipo, implantados por um período mais longo na vida escolar de crianças e adolescentes, possam contribuir para o aprendizado de comportamento moral. No entanto, devem-se levar em conta as dificuldades encontradas na condução deste programa para potencializar a eficácia de futuras intervenções voltadas ao ensino de comportamento moral.

Apesar da proposta da pesquisa oferecer alguns benefícios à população escolar, houve dificuldade em conseguir uma escola que abrisse um espaço para essa intervenção. Provavelmente isso se deve à programação das atividades escolares, que precisa cumprir objetivos estabelecidos por órgãos regionais e federais de ensino.

Apesar das dificuldades encontradas no decorrer deste estudo, o desenvolvimento de um programa destinado a crianças e adolescentes no contexto escolar mostrou-se viável por minimizar um problema comum do trabalho com grupos, que diz respeito às desistências e faltas freqüentes dos participantes.

Entretanto, deve-se considerar que a intervenção no contexto escolar implica no trabalho com grupos maiores devido ao número de alunos por turma (em média 30), fator que pode dificultar o desenvolvimento de algumas estratégias de ensino, principalmente dramatizações e vivências. Os resultados desta pesquisa mostram que as turmas menores podem ser mais apropriadas.

Vale ressaltar que alguns cuidados devem ser considerados em futuras programações. Um deles é alterar a ordem de introdução, na programação, das classes de comportamento, pois a apresentação de algumas delas se constitui pré-requisito para outras, como é o caso da empatia que, segundo Gomide (2004), é primordial para o desenvolvimento de amizade, justiça, generosidade, honestidade, sentimento de culpa.

Outra sugestão é aumentar o número de encontros e, se possível a duração dos mesmos. Pode-se elaborar um programa anual, no qual se possa abordar uma classe de comportamento por bimestre. Caso haja a possibilidade de implantar um programa desse tipo nas séries que compõem o ensino fundamental – I ou II – vale a pena adequar o número de classes de comportamento moral a serem focadas nas diferentes séries, assim como a

complexidade que se dará a cada uma delas. Uma outra possibilidade é, apenas para objetivo de pesquisa, elaborar um programa que aborde somente uma classe de comportamento moral.

Programas desse tipo podem também ser adaptados para o treinamento de professores, ampliando as possibilidades de ensino de comportamento moral, já que os mesmos podem atuar junto a diferentes turmas no decorrer de sua carreira profissional.

Para a implantação de programas que visem o ensino de comportamento moral nas escolas, sugere-se verificar a política da instituição sobre o assunto. Escolas que visam o “desenvolvimento integral”, a “educação dos valores” ou a “educação para a cidadania”, por exemplo, podem ser favoráveis à implantação de programas como esse, o que foi o caso da escola onde esta pesquisa foi realizada. Por outro lado, em escolas que ainda não adotam essa política, podem-se instruir os responsáveis a respeito desse tipo de programa e da própria possibilidade de ensinar comportamento moral.

Finalmente, considerando a importância da participação dos pais na educação moral de seus filhos, sugere-se sua inclusão em algumas das atividades programadas para ensinar comportamento moral em escolas, possibilitando dessa forma, maiores chances de generalização dos resultados.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 14 (1), 107-117.
- AMORIM, C. ; ANDERY, M. A. (2002). Quando esperar (ou não) pela correspondência entre comportamento e comportamento não-verbal. In: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. Vol. 10. (pp. 37-48). Santo André: ESEtec Editores Associados.
- ARANTES, A. K. L. (2005). Controle de estímulos, modelagem do comportamento verbal e correspondência no “Otelo” de Shakespeare. Monografia. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.
- Araújo, U. F. (1999). Conto de escola: A vergonha como um regulador moral. São Paulo: Editora Moderna.
- BAUM, W. M. (1999). Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura. (Trad. M. T. A. Silva [et al.]). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- BECKERT, M. (2005). Correspondência verbal / não-verbal: Pesquisa básica e aplicações na clínica. In: J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro. (Orgs.). Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação. Porto Alegre: Artmed.
- BRANCO, A. U. A. (1983a). Comportamento pró-social: Considerações críticas sobre aspectos teóricos e metodológicos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 36, 21-35.
- BRANCO, A. U. A. (1983b). Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39, 153-169.
- CAMINO, C.; CAMINO, L. ; LEYENS, J. P.(1996). Julgamento moral, emoção e empatia. In: Z. A. Trindade & C. Camino (Orgs.). Cognição social e juízo moral. (pp 109-135). Rio de Janeiro: ANPEPP.
- CAMINO, C.; CAMINO, L. ; MORAES R. (2003). Moralidade e socialização: Estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. Psicologia Reflexão e Crítica, v. 16 (1).

- CASTANHEIRA, S. S. (2001). Regras e aprendizagem por contingência: Sempre e em todo lugar. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M.C. Scoz (Orgs.). Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade. Vol. 7. (pp. 36-46). Santo André: ESETec eEditores Associados.
- CATANIA, A. C. (1999). Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição. (D. G. de Souza [et al.], Trad.). 4.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CECCONELLO, A. M. ; KOLLER, S. H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Estudos de Psicologia (Natal), v 5, (1), 71-93.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2004). Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes.
- COZBY, P. C. (2003). Métodos de pesquisa em ciência do comportamento. São Paulo: Atlas. (P. I. C. Gomide & E. Otta, Trads). São Paulo: Atlas.
- DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, Z. A. P. (2001). Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Editora Vozes.
- DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, Z. A. P. (2003). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. São Paulo: Alínea.
- DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, Z. A. P. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes.
- DITTRICH, A. (2003). Introdução à filosofia moral skinneriana. In: C. E. Costa et al. (Orgs). Primeiros passos em análise do comportamento e cognição. Santo André: ESETec Editores Associados.
- DITTRICH, A. ; ABIB, J. A. D. (2004). O sistema ético skinneriano e conseqüências para a prática dos analistas do comportamento. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, (3).
- FAGUNDES, M. B. (2001). Aprendendo valores éticos. Belo Horizonte: Autêntica.
- FALCONE, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol. 1, (1), 23-32.

- FALCONE, E. (2000a). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. In E. F. M. Silveiras (Org). Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil, v. 1. Campinas: Papyrus.
- FALCONE, E. (2000b). Habilidades sociais e ajustamento: O desenvolvimento da empatia. In: R. R. Kerbauy (Org). Sobre comportamento e cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico. v. 5 (pp. 265-269), Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- FERREIRA, A. B. H. (2000). Miniaurélio século XXI: O minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FRARE, A. V. E.; SOUZA, F. C. de; QUEIROZ, F. P. de; LUCA, G. G. de; MORKOZ, L. ; KUBO, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. Interação em Psicologia, vol.9, (2), 355-369.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma introdução. Vitória: UFES.
- GARCIA-SERPA, F. A.; MEYER, S. B. ; DEL PRETTE, Z. A. P. (2003). Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol. 5, (1), 21-29.
- GEWIRTZ, J. ; PELÁEZ-NOGUERAS, M. (1991). Proximal mechanisms underlying the acquisition of moral behavior patterns. In: W.M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), Handbook of moral behavior and development, vol. 1: Theory (pp.153-182). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOMIDE, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea.
- GOMIDE, P.I.C. (2004). Pais presentes, pais ausentes: regras e limites. Petrópolis: Vozes.
- GOMIDE, P. I. C. (2006). Inventário de estilos parentais – IEP: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis: Vozes.
- GRESHAM, F. M.; MACMILLAN, D. L.; BEEBE-FRANKENBERGER, M. E. ; BOCIAN, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: do we really know how treatments are implemented? Learning disabilities research & practice, vol 15 (4), (pp.198-205).

- GUILHARDI, H.J. (2002). Análise comportamental do sentimento de culpa. In: A. M. S. Teixeira et al. (Orgs.). Ciência do comportamento: conhecer e avançar, vol. 1 (pp. 158-183). Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- HABER, G. M. ; CARMO, J. S. (2007). O fantasiar como recurso na clínica comportamental infantil. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol. 9, (1), 45-61.
- HOFFMAN, M. L. (1970). Moral development. In: P. H. Mussen (org), Handbook of Child Psychology, vol. 2. Infancy and developmental psychobiology (pp. 261-354). New York: Wiley.
- HOFFMAN, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In: E. T. Higgins, D. Ruffly & W. Hartup (Orgs.). Social cognition and social development: a socio-cultural perspective (pp. 236-274). New York: Cambridge University Press.
- KAZDIN, A. (2001). Métodos de investigación en psicología clínica. México: Pearson Educación.
- KOHLBERG, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao. Biblioteca de Psicología: Desclée de Bouwer.
- KOHLBERG, L., BOYD D. R. ; LEVINE, C. (1990). The return of stage 6: its principle and moral point of view. In. T. Wren (Ed.). The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences (pp. 151-181). Baskerville: Halliday Littograph.
- KOLLER, S. H. ; BERNARDES, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. Estudos de Psicologia, v. 2, 223-262.
- LA TAILLE, I. (2001) Para um estudo psicológico das virtudes morais. Educação e Pesquisa, vol. 26, (2), 109-122.
- LA TAILLE, I. (2002) O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. Psicologia Reflexão e Crítica, v.15, (1), 23-35.
- LA TAILLE, I. (2006) a importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. Psicologia Reflexão e Crítica, v.19, (1).

- LOOS, H.; FERREIRA, S. P. A. ; Vasconcelos, F. C. (1999) Julgamento moral: Estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.12, (1), 47-70.
- MACHADO, S. L. ; INGBERMAN, Y. K. (2003). O sentimento de culpa e suas implicações para o controle coercitivo do comportamento: Proposição de análise. In: M. Z. S. Brandão, F.C. S. Conte, F.S. Brandão, Y.K.Ingberman, C.B. Moura, V. M. Silva e S. M. Oliane (Orgs.). Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação. Vol. 11. (pp. 240-248). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- MACCOBY, E. E. ; MARTIN, J. A. (1983). Socialization in context of the family: parent-child interaction. In: P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of Child Psychology, vol. 4. Socialization, personality and social development (pp. 1-101). New York: Wiley.
- MALOTT, R. W. (2004). Notes from an introspective behaviorist: achieving the positive live through negative reinforcement. Journal of Organizational Behavior Management. Extraído de <http://www.dickmalott.com>.
- MATOS, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol. 3, 51-66.
- MENIN, M. S. D. S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: Discutindo novas possibilidades de pesquisa. Psicologia reflexão e Crítica, vol 13, (3).
- MOROZ, M. (1993). Educação e autonomia: Relação presente na visão de B. F. Skinner. In: Temas em Psicologia, v. 2, p. 31-40.
- MOTTA, D. C.; FALCONE, E. M. O.; CLARK, C.; MANHÃES, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. Psicologia em Estudo, vol.11, (3), 523-532.
- NICO, Y. C. (2001a). Regras e insensibilidade: Conceitos teóricos, algumas considerações teóricas e empíricas. In: R. R. Kerbauy e R.C. Wielenska (Orgs.), Sobre comportamento e cognição: Psicoterapia Comportamental e Cognitiva – da reflexão teórica à diversidade na aplicação Vol. 4. (pp. 31-39). Santo André: Arbytes.

- NICO, Y. C. (2001b). O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de B. F. Skinner. In H.J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz e M.C. Scoz (Orgs.), Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade. vol. 7. (pp. 62-70). Santo André: ESETec Editores Associados.
- NICO, Y. C. (2001c). A contribuição de B.F. Skinner para o ensino do autocontrole como objetivo da educação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIAGET, J. (1932/ 1994). O julgamento moral na criança. (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus.
- PIAGET, J. (1964/1999) Seis estudos em psicologia. (M. A. M. D'Amorim & P. S. Lima, Trads. ). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- SABBAG, G. M. (2006). Programa para estimulação do comportamento moral em adolescentes em conflito com a lei. Monografia de Especialização. UnicenP.
- SCHLINGER, Jr. H. D. (1995). A behavior analytic view of child development. Plenum Press: Nova York.
- SILVA, W. C. M. P. da (2003). O controle aversivo no contexto terapêutico: implicações éticas. In: M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva e S. M. Oliane (Orgs.). Sobre Comportamento e Cognição: A história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação. vol. 11. (pp. 226-231). Santo André: ESETec Editores Associados.
- SKINNER, B. F. (2000). Ciência e Comportamento Humano. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). 10ª ed. Pp. 265-281. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1953).
- SKINNER, B. F. (1978). O Comportamento Verbal. (M. P. Villalobos, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Originalmente publicado em 1957).
- SKINNER, B. F. (1973). O mito da liberdade. (L. Goulart & M. L. F. Goulart, Trads.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores. (Originalmente publicado em 1971).
- SKINNER, B. F. (1991) Questões recentes na análise comportamental. (A. L. Neri, Trad.). Campinas: Papyrus. (Originalmente publicado em 1989).

- SKINNER, B. F. (1999). Sobre o Behaviorismo. (M. P. Villalobos, Trad.). 11ª ed. Cultrix: São Paulo, SP. (Originalmente publicado em 1974).
- VASCONCELOS, Naves, Silva, Barreiros e Arruda, (2004). Interpretações analítico-comportamentais de histórias infantis: A história de Pinóquio. Sobre comportamento e cognição. vol 15. Santo André: ESETec Editores Associados.
- WEBER, L. (2004). Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.
- WEBER, L.; GOMIDE, P. I. C. (2004). O comportamento moral e os estilos parentais. In: M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva e S. M. Oliani (Orgs.). Sobre Comportamento e Cognição: Estendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas. vol. 14. (pp. 272-285). Santo André: ESETec Editores Associados.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**Questionário de Comportamento Moral - adaptado**  
**(WEBER, 2004)**

## APÊNDICE A – Questionário de Comportamento Moral – adaptado (WEBER, 2004)

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

O objetivo deste questionário é verificar como as pessoas agem em determinadas situações. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Obrigada pela colaboração.

Você pode assinalar mais de uma alternativa por questão. Escolha aquelas que mais se assemelham com a forma que você age. Considere a frequência com que você costuma agir, e caso alguma das situações propostas não tenha ocorrido, responda de acordo com seu comportamento provável, ou seja, como você agiria naquela situação.

1. Quando alguém faz algo que me magoa, eu:	
(a) Digo-lhe como estou me sentindo e lhe peço que não repita o ato.	
(b) Agrido a pessoa de alguma forma.	
(c) Não faço nada.	
(d) Comento com ele(a) como aquilo pode afetar a nossa convivência.	

2. Quando eu percebo que fui injusto(a) com um amigo(a) julgando-o precipitadamente de ter feito algo que o prejudicasse, normalmente eu:	
(a) Desculpo-me com ele(a).	
(b) Não falo nada, esperando que logo ele(a) esqueça o fato.	
(c) Nunca fui injusto(a), sempre que acusei alguém tinha razão.	
(d) Peço a um amigo comum que esclareça o fato por mim.	

3. Quando brigo na escola, eu:	
(a) Fico orgulhoso(a) da minha coragem.	
(b) Fico envergonhado(a) de ter perdido as “estribeiras”.	
(c) Me sinto culpado(a) e envergonhado(a) por não saber resolver a questão de maneira mais civilizada.	
(d) Fico satisfeito(a) por não levar desaforo pra casa.	
(e) Não costumo brigar porque tenho vergonha de parecer sem educação.	
(f) Não costumo brigar porque resolvo minhas questões de outra maneira.	

4. Quando chego atrasado ao cinema e encontro uma fila enorme para comprar os ingressos, eu:	
(a) Entro no final da fila e perco o início do filme.	
(b) Peço a um conhecido que já está na fila para comprar o meu ingresso.	
(c) Aproximo-me de um conhecido que já está na fila, falo conversando com ele, compro o meu ingresso e me sinto esperto.	
(d) Furo a fila, compro meu ingresso, porém sinto-me envergonhado.	

5. Sobre comportamentos como, praticar pequenos furtos, pichar muros ou danificar telefones públicos, eu:	
(a) Sei que é errado, mas faço porque é também divertido.	
(b) Faço, mas tenho medo que alguém descubra.	
(c) Nunca faço isso porque posso me prejudicar ou prejudicar outras pessoas.	
(d) Não faço porque tenho medo de ser descoberto.	
(e) Acho que os jovens devem curtir a vida.	

6. Quando eu consumo alimentos dentro do supermercado, jogo a embalagem num canto e saio sem pagar, eu:	
(a) Conto para meus amigos(as) e nos divertimos.	
(b) Já fiz isso, mas tenho vergonha de ser descoberto(a) por alguém.	
(c) Nunca faço isso por medo de ser descoberto(a).	
(d) Nunca faço isso porque acho desonesto.	

7. Se a escola promovesse algum evento beneficente, como uma festa num final de semana, para ajudar vítimas de tragédias ou pessoas necessitadas, e solicitasse minha participação e de minha família, eu:	
(a) Me apresentaria como voluntário(a) para auxiliar na organização.	
(b) Pediria apoio a meus pais para trazer objetos ou dinheiro para o evento.	
(c) Ajudaria porque todos os amigos estão colaborando e eu não gostaria de ficar de fora.	
(d) Não ajudaria, muitos estão colaborando e não iriam sentir minha falta.	
(e) Não ajudaria, cada um deve responsabilizar-se por sua vida.	

8. Se eu fizesse alguma coisa que causasse dano material, por exemplo, riscar a porta do elevador de um prédio ou estragar o uniforme de um colega, e fosse descoberto(a) eu:	
(a) Acharia que é justo reparar o dano com o meu dinheiro, mesmo que leve algum tempo.	
(b) Acharia que meus pais deveriam reparar o dano com o dinheiro deles.	
(c) Negaria a responsabilidade pelo ato até o fim.	
(d) Pediria desculpas à pessoa prejudicada.	

9. Se a professora ou meus pais acusassem outra pessoa por algo que eu tivesse feito, eu:	
(a) Me sentiria culpado(a), mas não confessaria a autoria do ato.	
(b) Confessaria que fui eu para evitar que o outro levasse a culpa.	
(c) Não confessaria e ficaria aliviado(a) que alguém fosse responsabilizado em meu lugar.	
(d) Confessaria que fui eu para evitar uma punição maior se descobrirem o verdadeiro(a) autor do ato.	

10. Se em uma discussão eu ofendo uma pessoa:	
(a) Peço desculpas na hora.	
(b) Mais tarde, peço desculpas.	
(c) Foi bem feito, pois “não se deve levar desaforo para casa”.	
(d) Sinto-me culpado(a), mas não peço desculpas.	
(e) Fico “remoendo” o fato para depois falar com a pessoa.	
(f) Agrado a pessoa para que ela perceba que quero me desculpar.	
(g) Não faço nada, pois, com o passar do tempo ela esquecerá.	

11. Caso eu achasse a carteira que alguém perdeu na escola, eu:	
(a) Devolveria o dinheiro porque meus pais me disseram que esse é o procedimento correto.	
(b) Devolveria o dinheiro pois, se alguém descobrisse que eu o peguei, eu poderia ser punido.	
(c) Devolveria porque essa atitude me traria uma imagem positiva com os professores.	
(d) Devolveria porque não acho justo ficar com um dinheiro que não é meu.	
(e) Devolveria a carteira sem o dinheiro e diria que quando eu a achei, ela já estava vazia.	
(f) Não devolveria.	

12. Se em uma loja eu vejo um cliente ser enganado pelo caixa, eu:	
(a) Interfiro para proteger o cliente.	
(b) Não faço nada, mas sinto culpa por não ter ajudado a pessoa.	
(c) Não ligo, cada um deve cuidar da sua vida.	
(d) Faço uma queixa ao gerente.	

13. Quando um(a) colega está precisando de ajuda nos estudos e eu sei a matéria, eu:	
(a) Marco um horário com ele(a) para ensinar tudo o que sei.	
(b) Digo-lhe que não tenho tempo para ajudá-lo(a), mas sinto remorso por ter me negado.	
(c) Ajudo porque poderei precisar dele(a) no futuro.	
(d) Não ajudo pois penso que cada um deve resolver seus problemas sozinho.	
(e) Se não souber a matéria, ajudo o(a) colega a encontrar uma solução.	

14. Quando uma mentira que eu conto é descoberta, eu:	
(a) Sinto vergonha.	
(b) Nem ligo, todo mundo mente.	
(c) Nego até o fim.	
(d) Explico porque menti.	

15. Ao ver um menino de rua esmolando eu:	
(a) Preocupo-me com os perigos que ele está correndo.	
(b) Sorrio para ele e lhe dou um doce ou uma bolacha.	
(c) Acho que ele é preguiçoso e não quer estudar e trabalhar.	
(d) Penso que ele é um criminoso e me afasto dele.	
(e) Me imagino no lugar dele e sinto muita pena.	
(f) Ofereço minha ajuda financeira ou pessoal aos grupos que cuidam de meninos de rua.	
(g) Dou esmola.	
(h) Não dou esmola.	

16. Sobre dirigir após ingerir bebida alcoólica:	
(a) Eu não dirigiria porque é contra a lei.	
(b) Eu não dirigiria porque poderia ser preso.	
(c) Eu não dirigiria porque meus pais disseram que não é correto.	
(d) Eu não dirigiria porque poderia colocar em risco a minha vida e a de outras pessoas.	
(e) Eu dirigiria porque essa história de perigo é muito exagerada.	

Para responder as perguntas a seguir, você deve considerar a maneira que **VOCÊ** e **SEU PAI** agem frente a determinadas situações. Lembre que você pode assinalar mais de uma alternativa por questão.

17.a . Em uma discussão com meu pai, eu:

- |   |  |
|---|--|
| (a) Ouço o que ele diz para depois argumentar.                                    |  |
| (b) Começo a falar antes dele terminar de expor seus argumentos.                  |  |
| (c) Coloco-me no lugar dele para melhor entender os seus argumentos.              |  |
| (d) Não ouço o que ele diz, pois sei que ele só irá me humilhar.                  |  |
| (e) Quando ele começa a falar saio fora.  |  |
| (f) Tento terminar a discussão com gestos de carinho no lugar de pedir desculpas. |  |

18. a. Sobre uso de álcool:

- |   |  |
|---|--|
| (a) Eu já bebi em casa junto com a família.   |  |
| (b) Meu pai não permite que eu beba.  |  |
| (c) Apesar da proibição de meu pai eu bebo em festas ou com amigos.                       |  |
| (d) Eu já me embriaguei e passei mal.   |  |
| (e) Quando passei do ponto meu pai me explicou os perigos do consumo excessivo de álcool. |  |
| (f) Eu fiquei de castigo ou apanhei por ter me excedido na bebida.                        |  |
| (g) Eu converso com meu pai para aprender a evitar me exceder na bebida.                  |  |

19.a . Sobre minha futura profissão:

- |  |  |
|--|--|
| (a) Eu penso em ser como meu pai, pois ele se orgulha da profissão que tem.                                  |  |
| (b) Já discuti as várias profissões possíveis com meu pai e ele aconselhou aquela que combina melhor comigo. |  |
| (c) Meu pai me encaminhou a um curso de orientação profissional para que eu possa fazer uma boa escolha.     |  |
| (d) Eu acho que ainda é cedo para pensar nisto.  |  |
| (e) Eu tentei falar com meu pai, mas ele estava ocupado e não me deu atenção.                                |  |
| (f) Meu pai quer que eu siga a profissão que ele escolheu sem ouvir a minha opinião sobre o assunto.         |  |
| (g) Meu pai sempre fala que a melhor forma de ganhar meu próprio sustento é trabalhando.                     |  |
| (h) Nunca falamos sobre isso.  |  |

20.a. Quando meu pai me repreende na frente de outras pessoas, eu:

- |  |  |
|--|--|
| (a) Sinto vergonha.                          |  |
| (b) Saio de perto para encerrar a discussão. |  |
| (c) Debocho da “careta” dele.                |  |
| (d) Retruco xingando.                        |  |
| (e) Ele não faz isso.                        |  |

21. a . Quando brigo com alguém em casa, meu pai:

- |  |  |
|--|--|
| (a) Procura saber quem está com a razão e, se eu estiver errado, ele apóia a outra pessoa. |  |
| (b) Sempre me apóia.   |  |
| (c) Não toma conhecimento.   |  |
| (d) Exige que a briga cesse, aos gritos.   |  |
| (e) Me coloca de castigo sem ouvir o motivo da briga.                                      |  |

22.a. Quando um parente, amigo ou conhecido da família está usando drogas, eu:	
(a) Comento com meu pai e nós discutimos as conseqüências de seu uso: dependência, perda de interesse pela escola, envolvimento com gangues, etc.	
(b) Comento com meu pai os livros ou filmes educativos que vi sobre o assunto ao falar sobre o fato.	
(c) Não comento nada.	
(d) Nunca se fala sobre drogas em casa.	
(e) Comento o fato e nós discutimos que a pessoa ou sua família sempre foi desajustada.	

Para responder as perguntas a seguir, você deve considerar a maneira que **VOCÊ** e **SUA MÃE** agem frente a determinadas situações. Lembre que você pode assinalar mais de uma alternativa por questão.

17.b. Em uma discussão com minha mãe, eu:	
(a) Ouço o que ela diz para depois argumentar.	
(b) Começo a falar antes de ela terminar de expor seus argumentos.	
(c) Coloco-me no lugar dela para melhor entender os seus argumentos.	
(d) Não ouço o que ela diz, pois sei que ela só irá me humilhar.	
(e) Quando ela começa a falar saio fora.	
(f) Tento terminar a discussão com gestos de carinho.	

18. b. Sobre uso de álcool:	
(a) Eu já bebi em casa junto com a família.	
(b) Minha mãe não permite que eu beba.	
(c) Apesar da proibição de minha mãe, eu bebo em festas ou com amigos.	
(d) Já me embriaguei e passei mal.	
(e) Quando passei do ponto minha mãe me explicou os perigos do consumo excessivo de álcool.	
(f) Eu fiquei de castigo ou apanhei por ter me excedido na bebida.	
(g) Eu converso com minha mãe para aprender a evitar me exceder na bebida.	

19.b . Sobre a minha futura profissão:	
(a) Eu penso em ser como minha mãe, pois ela se orgulha da profissão que tem.	
(b) Já discuti as várias profissões possíveis com minha mãe e ela aconselhou aquela que combina melhor comigo.	
(c) Minha mãe me encaminhou a um curso de orientação profissional para que eu possa fazer uma boa escolha.	
(d) Eu acho que ainda é cedo para pensar nisto.	
(e) Eu tentei falar com minha mãe, mas ela estava ocupada e não me deu atenção.	
(f) Minha mãe quer que eu siga a profissão que ela escolheu sem ouvir minha opinião sobre o assunto.	
(g) Minha mãe sempre fala que a melhor forma de ganhar meu próprio sustento é trabalhando.	

20.b. Quando minha mãe me repreende na frente de outras pessoas, eu:	
(a) Sinto vergonha.	
(b) Saio de perto para encerrar a discussão.	
(c) Debocho da "careta" dela.	
(d) Retruco xingando.	
(e) Ela não faz isso.	

21. b. Quando eu brigo com alguém em casa, minha mãe:	
(a) Procura saber quem está com a razão e, se eu estiver errado, ela apóia a outra pessoa.	
(b) Sempre me apóia.	
(c) Não toma conhecimento.	
(d) Exige que a briga cesse, aos gritos.	
(e) Me coloca de castigo sem ouvir o motivo da briga.	

22. b Quando um parente, amigo ou conhecido da família está usando drogas, eu:	
(a) Comento com minha mãe e nós discutimos as conseqüências de seu uso: dependência, perda de interesse pela escola, envolvimento com gangues, etc.	
(b) Comento os livros ou filmes educativos que vi sobre o assunto ao falar sobre o fato.	
(c) Não comento nada.	
(d) Nunca se fala sobre drogas em casa.	
(e) Comento o fato e nós discutimos que a pessoa ou sua família sempre foi desajustada.	

## FOLHA DE RESPOSTAS

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Variável	Questões					Soma
Honestidade	4	11				
Atos anti-sociais	5	6	22.a	22.b		
Trabalho	19.a	19.b				
Justiça	2	3	8	21.a	21.b	
Generosidade	7	13				
Culpa	9	10				
Vergonha	14	20.a	20.b			
Empatia	1	12	15	17.a	17.b	
Uso de álcool	16	18.a	18.b			
<b>Índice de Comportamento Moral = soma total =</b>						

**Observações da coleta de dados:**

---



---



---



---

**APÊNDICE B**  
**Atividades Extraclasse**

## APÊNDICE B – Atividades Extraclasse

### Atividade extraclasse número 1

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

Trazer para o próximo encontro:

a) Um direito do adolescente:

---



---

b) Um dever do adolescente:

---



---

### Atividade extraclasse número 2

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

Trazer para o próximo encontro. Se precisar, pode pedir ajuda para alguém.

<i>Uma situação em que alguém agiu com justiça</i>	<i>Uma situação em que alguém agiu com injustiça</i>
Quem foi justo?	Quem foi injusto?
Quem se beneficiou com a justiça?	Quem se prejudicou com a injustiça?
Descrever a justiça cometida	Descrever a injustiça cometida

**Atividade extraclasse número 3**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

<b>ENTREVISTA</b>
1. Situação em que sofreu uma injustiça
2. Como se sentiu

**Atividade extraclasse número 4**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

Trazer para o próximo encontro. Análise da entrevista realizada

1. Qual o tipo de injustiça que o entrevistado sofreu?

\_\_\_\_\_

2. Como transformar essa injustiça em uma situação justa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Atividade extraclasse número 5**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

<i>Uma situação em que alguém disse a verdade</i>	<i>Uma situação em que alguém disse uma mentira</i>
Quem disse a verdade?	Quem disse uma mentira?
Qual foi a verdade dita?	Qual foi a mentira inventada?

**Atividade extraclasse número 6**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

Enumere de 1 a 5 as cenas de mentira apresentadas abaixo, considerando a gravidade das conseqüências de cada cena. Coloque 1 para a mais grave e assim sucessivamente até 5 para a menos grave.

<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p style="text-align: center;">○</p>	<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p style="text-align: center;">○</p>	<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p style="text-align: center;">○</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;">○</p>	<p style="text-align: center;"><b>E</b></p> <p style="text-align: center;">○</p>	

Por que você escolheu a cena \_\_\_\_\_ como mais grave?

---

---

---

Por que você escolheu a cena \_\_\_\_\_ como menos grave?

---

---

**Atividade extraclasse número 7**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

Comportar-se de acordo com a verdade não é apenas falar a verdade. É também **agir com verdade**. Nos trechos do filme que vocês assistiram, o Homer Simpson não se comportou de forma verdadeira, pois havia se comprometido com a esposa em dar um fim “ecologicamente correto” na “sujeira” do porquinho e acabou se livrando da mesma de forma errada, poluindo o lago. Além disso, os cidadãos daquela cidade haviam se comprometido em não jogar mais lixo no lago, no entanto Homer não honrou esse compromisso. As conseqüências para esse comportamento foram desastrosas.

1) Quais foram as conseqüências dele não ter agido de acordo com a verdade, ou seja, de ter feito algo que sabia que era errado escondido de todos?

- (    ) nenhuma  
 (    ) trouxe prejuízos para os outros e não para ele mesmo  
 (    ) trouxe um prejuízo para toda a cidade, inclusive para ele e sua família  
 (    ) decepcionou sua esposa  
 (    ) provocou a fúria em sua filha  
 (    ) provocou a fúria nas pessoas da cidade

2) Os danos causados pelo comportamento de Homer podem ser reparados?

- (    ) sim, totalmente(    ) sim, em parte

3) Qual reparação de danos é possível nesse caso?

---



---

**Atividade extraclasse número 8**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

<i>Situação em que se comportou de forma verdadeira e honesta</i>	<i>Boas conseqüências resultantes do comportamento verdadeiro e honesto</i>

**Atividade extraclasse número 9**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

1. Anote o nome de uma pessoa de seu convívio que se comportou de forma empática em uma determinada situação.

---

2. Descreva o comportamento que você classificou como empático, explicando por quê.

---



---



---

**Atividade extraclasse número 10**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

Primeira boa ação	Segunda boa ação
Quem será beneficiado(a)	Quem será beneficiado(a)
Consequências da ação generosa	Consequências da ação generosa