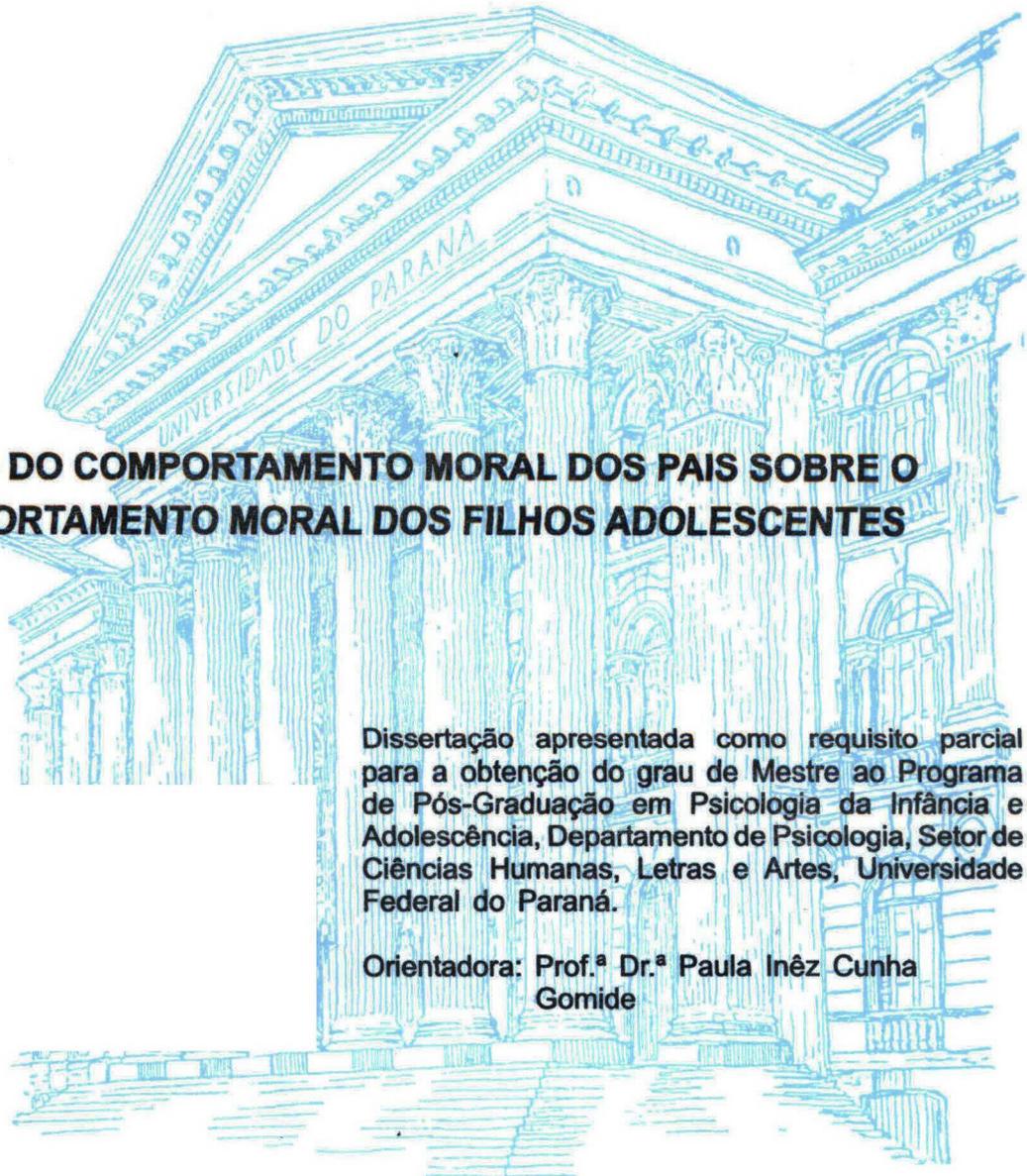


LAÍSA WEBER



**EFEITO DO COMPORTAMENTO MORAL DOS PAIS SOBRE O
COMPORTAMENTO MORAL DOS FILHOS ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Inéz Cunha
Gomide

CURITIBA

2004

LAÍSA WEBER

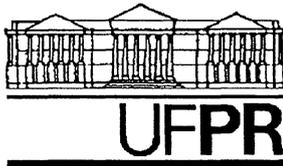
**EFEITO DO COMPORTAMENTO MORAL DOS PAIS SOBRE O
COMPORTAMENTO MORAL DOS FILHOS ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Inêz Cunha
Gomide

CURITIBA

2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PARECER

A Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pela Mestranda **Laísa Weber**, sob o título "**Efeitos do Comportamento Moral dos Pais sobre o Comportamento Moral dos Filhos**", após argüir a candidata e ouvir suas respostas e esclarecimentos, deliberou APROVAR por unanimidade de votos, com nota 10,0 correspondente ao conceito A.

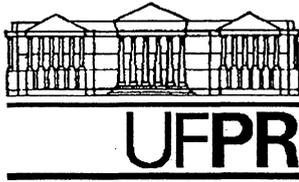

Prof^a Dr^a Paula Inez Cunha Gomide


Prof^a Dr^a Yara Kuperstein Ingberman


Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Koller

Em face da aprovação, deliberou ainda, a Comissão Julgadora, na forma regimental, opinar pela concessão do título de **Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência** á candidata **Laísa Weber**.

Curitiba, 19 de fevereiro de 2004.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ata da Reunião da Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pela, Mestranda, Laísa Weber. Aos dezenove do mês de fevereiro de dois mil e quatro, às nove horas, nesta Universidade, em sessão pública, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pela Mestranda **Laísa Weber**, sob o título: "**Efeitos do Comportamento Moral dos Pais sobre o Comportamento Moral do Filhos Adolescentes**". A Comissão constituída por **Profª Drª Paula Inez Cunha Gomide** – Orientadora/Presidente – UFPR; – **Profª Drª Sílvia Helena Koller** - Membro – UFRGS e – **Profª. Drª. Yara Kuperstein Ingberman** - Membro – UFPR, nos termos da decisão do Colegiado deste Programa. Abrindo a sessão, determinou a Senhora Presidente, o início do exame com a exposição sumária pela candidata, no prazo de trinta minutos, sobre o conteúdo de sua dissertação. Assim sendo, após a exposição oral da candidata, a mesma foi argüida sucessivamente pela **Profª Drª Sílvia Helena Koller** e pela **Profª. Drª. Yara Kuperstein Ingberman**. A candidata compromete-se a incorporar na Dissertação as sugestões dadas pela Banca. Em seguida, a Senhora Presidente suspendeu a sessão por vinte minutos, passando a Comissão julgadora, em sessão reservada, ao julgamento da Dissertação, atribuindo cada examinador a sua nota de zero a dez (equivalente de D a A). Reabrindo a sessão, foi pela Senhora Presidente anunciado o resultado do julgamento, declarando ter sido aprovada a dissertação, por unanimidade de votos, sendo-lhe atribuída à nota 10,0 correspondente ao conceito A. A seguir a sessão foi encerrada pela Senhora Presidente a qual agradeceu a presença de todos. Do que para constar, eu _____ **Marcelo Henrique Avila de Matos**, Secretário, lavrei a presente Ata que segue assinada pelos docentes membros da Comissão Julgadora.

Profª Drª Paula Inez Cunha Gomide

Profª Drª Sílvia Helena Koller

Profª. Drª. Yara Kuperstein Ingberman

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Guido Alexandre, mestre na arte de conviver.

A seus pais, que tão bem o educaram.

A meus pais e minha irmã, porque os amo.

AGRADECIMENTOS

À orientadora deste trabalho, Prof. Dra. Paula Inêz Cunha Gomide, pelo exemplo de profissionalismo e competência e por transmitir serenidade nos momentos difíceis.

À Prof^a. Dra. Sílvia Helena Koller, pela generosidade com que, à distância me auxiliou, contribuindo com material para a revisão bibliográfica e me motivando em busca de maiores conhecimentos sobre o tema.

À Prof^a. Dra. Yara Kuperstein Ingberman, cujas contribuições em relação à bibliografia na área comportamental foram valiosas.

Aos demais professores do mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência da UFPR cuja experiência muito colaborou para meu crescimento acadêmico.

Aos colegas de mestrado Plínio Marcos de Toni, pela ajuda na análise estatística dos dados, Décio Zanoni Junior pela contribuição com material bibliográfico e aos demais, Eneida Maria Leone de Souza, Carolina Santos, Tatiana Bulgakov, Ivan Luigi Vitali, Marcos César Marins e Elizabeth Andriago Moreira pelas opiniões, sugestões, companhia e por compartilharem comigo o conhecimento adquirido em sua trajetória acadêmica.

Às mestres em Psicologia da Infância e Adolescência, Maria Cristina Neiva de Carvalho e Débora Nemer Pinheiro pela ajuda preciosa em conseguir famílias dispostas a participar da pesquisa.

Aos bolsistas do projeto de pesquisa “Estilos Parentais e Comportamento Anti-social da UFPR”, especialmente Caroline Guisantes de Salvo e Gabriela Mello

Sabbag pela disponibilidade e entusiasmo com que prestaram seu auxílio, e o interesse demonstrado pelo estudo.

Às auxiliares de pesquisa Ângela da Fonseca Galvão, Camila Brunning, Patrícia de Oliveira, Taísa Borges Grün e em especial a Gislei Mocelin Polli, cujo comprometimento e disponibilidade foram valiosos para a conclusão da coleta de dados.

Aos coordenadores pedagógicos dos colégios onde a pesquisa foi realizada, por acreditarem nos benefícios que o estudo poderia trazer, permitindo o contato com os adolescentes.

Às famílias que abriram a porta de suas casas, recebendo a mim e a minha equipe, compartilhando conosco as características de sua relação familiar a fim de generosamente colaborar com a pesquisa acadêmica.

Aos meus pais, pela educação que me deram, a qual passei a valorizar mais depois desta experiência.

E finalmente, a quem merece toda a minha gratidão pela ajuda, apoio, carinho, compreensão, paciência e interesse, e com quem tenho o prazer de partilhar minha alegria: meu marido Guido Alexandre.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I COMPORTAMENTO MORAL.....	4
A MORALIDADE SEGUNDO A PERSPECTIVA COGNITIVISTA	5
A MORALIDADE SEGUNDO A PERSPECTIVA RELATIVISTA.....	7
A POLÊMICA QUESTÃO DA DIFERENÇA ENTRE OS GÊNEROS.....	9
A MORALIDADE PRÓ-SOCIAL.....	11
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA EVOLUCIONISTA	15
CAPÍTULO II A MORALIDADE SOB A PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL	19
A CONTRIBUIÇÃO DE ARONFREED.....	20
TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL	21
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	24
CAPÍTULO III AS VARIÁVEIS ENVOLVIDAS NA MORALIDADE.....	38
CULPA.....	38
VERGONHA	40
JUSTIÇA.....	41
HONESTIDADE	43
GENEROSIDADE.....	44
EMPATIA	45
TRABALHO	48
USO DE ÁLCOOL	50
ATOS ANTI-SOCIAIS.....	50
CAPÍTULO IV ESTILOS PARENTAIS	53
OS ESTILOS PARENTAIS E O COMPORTAMENTO MORAL	57
INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS	61
OBJETIVO	64
MÉTODO.....	65
RESULTADOS E DISCUSSÃO	70
I. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	70
II. ANÁLISE DO ÍNDICE DE COMPORTAMENTO MORAL.....	77
III. ANÁLISE DA SITUAÇÃO ESTRUTURADA	82

CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXO A	122
ANEXO B	131
ANEXO C	148
ANEXO D	151
ANEXO E	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Média dos valores de ICM de mães, pais, adolescentes e família da categoria Não Risco e Risco	79
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média e desvio padrão de idade dos participantes.....	70
Tabela 2 – distribuição dos adolescentes quanto ao sexo	71
Tabela 3 – Distribuição dos participantes de acordo com o nível de escolaridade .	71
Tabela 4 – Valores do Índice de Estilo Parental.....	73
Tabela 5 - Índice de Comportamento Moral, valor médio de ICM e Desvio Padrão das mães, pais, adolescentes e família.....	78
Tabela 6 - Teste não paramétrico de igualdade de médias (U de Mann-Whitney) para famílias de Não Risco e de Risco.	80
Tabela 7 - Coeficiente de correlação de Spearman ($\alpha = 0,05$) para os escores do ICM dos adolescentes com os pais e mães.....	81
Quadro I - Síntese dos discursos das famílias de Não Risco.....	102
Quadro II - Síntese dos discursos das famílias de Risco.	103

Weber, L. (2004). Efeitos do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência da Universidade Federal do Paraná - Curitiba.

RESUMO

Problemas envolvendo comportamentos anti-sociais em crianças e adolescentes orientam a sociedade atual no sentido de procurar identificar e compreender os fatores que levam a tais comportamentos e agir para modificar esta realidade. Dentre as variáveis correlacionadas ao aparecimento de comportamentos anti-sociais, a moralidade foi particularmente abordada neste estudo sob um enfoque comportamental. Os principais estudos sobre o tema compreendem três vertentes teóricas: os cognitivistas, os relativistas e os comportamentalistas. As relações entre pais e filhos, modificadas em decorrência das transformações sofridas pela família, apontam o estudo dos estilos parentais como importante meio de prevenção de comportamentos anti-sociais. A literatura revisada indicou que a presença de culpa, vergonha, empatia, honestidade, justiça e generosidade, opiniões positivas sobre o trabalho e ausência de práticas anti-sociais como importantes determinantes do comportamento moral. Com o objetivo de comprovar esta relação, o Questionário de Comportamento Moral foi elaborado abordando as variáveis citadas. Os dados obtidos através deste instrumento permitiram o cálculo do Índice de Comportamento Moral - ICM. O questionário foi preenchido por dois grupos. O primeiro, denominado grupo de Risco, cujas práticas educativas indicam probabilidade de desenvolver comportamentos anti-sociais e; o segundo, denominado grupo de Não Risco, cujas práticas educativas indicam o oposto, isto é, probabilidade de desenvolver comportamentos pró-sociais. Além do preenchimento deste questionário, 20 das 60 famílias (10 de cada grupo) participaram de um debate estimulado por uma história infantil, através do qual buscou-se verificar a presença ou ausência das variáveis selecionadas: honestidade, atos anti-sociais, agressividade na resolução de problemas, justiça, reparação do dano, generosidade, empatia, culpa e vergonha. Os discursos de cada membro das famílias de Risco e de Não Risco foram categorizados de acordo com as variáveis mencionadas acima. O teste não-paramétrico de Mann-Whitney mostrou que as médias dos escores do ICM para famílias de Não Risco e de Risco são estatisticamente diferentes. O teste de correlação de Spearman verificou que os escores dos adolescentes no ICM correlacionam-se positivamente com os escores dos pais e mães. Foi realizada análise do discurso obtido através do debate, a qual indicou diferenças qualitativas entre os grupos, sendo que o grupo de Não Risco apresentou comportamentos socialmente mais adaptativos.

Palavras-chave: comportamento anti-social, moralidade, práticas educativas parentais.

Weber, L. (2004). Effects of parent's moral behavior on the adolescents' moral behavior. Master Course Dissertation. Graduate Studies program on Childhood and Adolescence Psychology. Department of Human Sciences, Languages & Arts. Federal University of State of Paraná – Curitiba.

ABSTRACT

Problems involving children and adolescents antisocial behavior guide the present-day society to try to identify and understand the factors that lead to such behavior and act to modify this reality. Morality, among the variables related to the development of antisocial behavior, was particularly approached in this study under a behaviorist point of view. The main studies about morality include three theoretical trends: the cognitivists, the relativists and the behaviorist approach. Parent-child interactions, modified by the transformations suffered by the family, point the study of parenting styles as an important prevention means of antisocial behavior. The reviewed literature demonstrates that the presence of guilt, shame, empathy, honesty, generosity and positive opinions about working and absence of antisocial behavior determine moral behavior. The Moral Behavior Questionnaire, containing the above-mentioned variables, was drawn up with the aim of proving this relation. This questionnaire was the base for the calculation of the Moral Behavior Level. Two distinct groups have filled it out. The first one, named Risk Group, presented parental practices that point to the probability of developing antisocial behavior. The second sample, named Non-Risk Group, presented parental practices that point to the opposite side, i.e. probability of developing prosocial behavior. Each group was made up of 30 adolescents and their parents. Besides filling out the questionnaire, 20 of the 60 families (10 of each group) participated in a discussion about a children's story. Through this discussion, the presence or absence of some aspects was verified. For this activity the following variables were evaluated: honesty, antisocial acts, aggression in problem solving, justice, damage reparation, generosity, empathy, guilt and shame. The speeches of each family member, from the Risk Group and from the Non-Risk group as well, were categorized according to the above-mentioned variables. The non-parametric test of Mann-Whitney showed that the mean of the Moral Behavior Level for both groups were different. The correlation analysis of Spearman showed that there was positive correlation between the Moral Behavior Levels of the adolescents and their parents. The discussion speeches were analyzed and indicated qualitative differences between the two groups, being observed that the Non-Risk group presented more adaptive social behavior.

Key-words: morality, parental practices, antisocial behavior.

APRESENTAÇÃO

Dilemas humanos envolvendo honestidade, generosidade, justiça, compaixão, e outros, estiveram presentes em todos os tempos e culturas, e são inerentes à vida em comunidade. Entretanto, problemas envolvendo comportamentos anti-sociais em crianças e adolescentes orientam a sociedade atual no sentido de procurar identificar e compreender os fatores que levam a tais comportamentos para agir de forma a modificar esta realidade.

Este estudo abordou particularmente a moralidade e sua relação com as práticas parentais. Existe correlação entre estilos parentais e o comportamento moral pró-social da criança? Quais as ações que poderiam ajudar os pais a educarem seus filhos de modo a desenvolver nestes, comportamentos morais?

Na área das questões morais, tal como afirmou Skinner (1971/1979), é fácil perder a visão das contingências. Talvez por isso, entre outras razões, a literatura sobre moralidade, tanto teórica quanto empírica, é predominantemente inspirada em filosofias humanistas que consideram os atos pró-sociais resultantes do desenvolvimento maturacional do indivíduo, com menor ênfase nos eventos ambientais antecedentes ou conseqüentes ao comportamento. Em muitos desses estudos as virtudes são apresentadas como causa da moralidade ou como critérios reguladores das interações humanas (Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida & Ades, 1986). De forma diversa, a perspectiva adotada nesta pesquisa entende o comportamento moral, assim como qualquer outro comportamento, como produto de uma interação contínua. A história pessoal do indivíduo faz com que ele aja de determinada maneira, produzindo uma rede de relações com o ambiente, que conseqüentemente influencia a maneira como ele responderá frente aos diversos

estímulos. Assim, a relação homem-mundo pressupõe uma transformação recíproca, a qual garante que cada pessoa seja única na sua maneira de agir (Micheletto, 1999; Viegas & Vanderberghe, 2001).

Concordando com Skinner (1981), se desejamos compreender o comportamento humano, três instâncias devem ser consideradas: a história da espécie (contingências de sobrevivência responsáveis pela seleção natural), a história pessoal (contingências de reforço responsáveis pelo repertório comportamental adquirido) e história da cultura (contingências do ambiente social) e, tendo em vista a escassez de investigações referentes à moralidade dentro da literatura comportamental, este trabalho procurou investigar a partir dos pressupostos desta abordagem, as possíveis diferenças existentes entre as práticas educativas parentais relacionadas ao comportamento moral de duas amostras distintas: famílias com Estilo Parental Negativo, isto é, com possibilidade de desenvolver comportamentos anti-sociais, denominadas neste estudo de famílias de Risco, e famílias com Estilo Parental Positivo, denominadas famílias de Não Risco, cuja tendência é propiciar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em seus filhos. Para a seleção das amostras foram considerados os resultados obtidos a partir do Inventário de Estilos Parentais – IEP (Gomide, 2003) que avalia sete práticas educativas, sendo duas positivas – monitoria positiva e comportamento moral, e cinco negativas - negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico.

Foram utilizados como instrumentos de avaliação um questionário de comportamento moral abordando as variáveis *culpa*, *vergonha*, *honestidade*, *generosidade*, *empatia*, *crenças sobre o trabalho*, *uso de álcool* e *freqüência de comportamentos anti-sociais* e uma situação estruturada.

O presente trabalho está dividido em três sessões. A primeira aborda os principais fundamentos teórico-empíricos relacionados ao tema da moralidade, a saber: comportamento moral; comportamento moral sob a perspectiva comportamental; as variáveis envolvidas na moralidade; e estilos parentais. A segunda sessão descreve os procedimentos metodológicos utilizados e a terceira analisa e discute os resultados.

Os dados foram analisados quantitativamente através dos índices do Questionário de Comportamento Moral e qualitativamente através das respostas à situação estruturada, fornecidas pelos participantes dos dois grupos que compõem a amostra.

CAPÍTULO I

COMPORTAMENTO MORAL

Como em vários temas em psicologia, não há consenso entre os autores sobre uma definição do que seja moralidade. O seu significado varia dependendo da teoria de desenvolvimento moral em questão (Lifton, 1985).

Serão abordadas a seguir as correntes teóricas que mais freqüentemente são encontradas na literatura sobre moralidade: segundo Biaggio (1999), influenciados pela visão kantiana de moralidade, surgiram os universalistas, cujos principais expoentes foram Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1976). Contrapondo-se a eles, os relativistas, representados por Shweder (1982, 1990) e Gilligan (1982/1993), acreditam que a moralidade é influenciada pela cultura.

Sob um enfoque comportamental serão abordadas as obras de Skinner (1971/1977, 1981, 1974/1982, 1953/1989, 1989/1991), Aronfreed (1961; 1963), Bandura (1969/1979, 1990, 1991, 1999), além das contribuições mais recentes de Baum (1994/1999), Catania (1999), Gewirtz e Peláez-Nogueras (1991, 1992), Schlinger (1995), entre outros.

É oportuno deixar claro o significado de alguns termos freqüentes na literatura sobre moralidade. As definições de Lifton (1985) parecem adequadas para este propósito:

Desenvolvimento moral é a transição das crenças morais de uma pessoa através da passagem do tempo;

Julgamento moral é a avaliação entre certo e errado, que uma pessoa faz, baseada em suas crenças morais;

Raciocínio moral é a atividade cognitiva baseada nas crenças morais;

Ação moral é a atividade comportamental baseada em crenças morais.

A moralidade segundo a perspectiva cognitivista

Como ressalta Araújo (1999), as concepções cognitivistas atuais sobre o tema originaram-se do estudo sobre as idéias de filósofos gregos antigos. Porém, foram os escritos de Immanuel Kant que influenciaram as teorias morais do século XX. Para Kant (1797/2002), a moralidade é essencialmente racional e se apresenta na vontade em agir segundo o dever que respeita a lei moral. Esse dever universalizável, interno, independente do conhecimento adquirido, foi denominado por Kant (1797/2002) de imperativo categórico. Um exemplo de ação baseada no imperativo categórico seria ajudar alguém independente das contingências e das conseqüências. Ajudar porque racionalmente se entende que seja um dever.

Do ponto de vista da psicologia cognitivista, a moralidade é auto-construída a partir de mudanças alcançadas através do desenvolvimento e com características universais e não aprendida ou internalizada. A criança constrói um código moral por si mesma, baseada em suas interações com a sociedade (Haidt e Koller, 1994).

Os estudos iniciais de Piaget sobre a moralidade (1932/1994) estavam relacionados ao respeito que o indivíduo adquire pelo sistema de regras fornecido pela socialização. Posteriormente, seu interesse voltou-se para a análise do julgamento moral em relação à obediência às regras e a autoridade. Para avaliar como as crianças se posicionam no papel de avaliadoras de situações envolvendo danos acidentais ou intencionais, Piaget (1932/1994) formulava questões sobre a responsabilidade de uma personagem em determinado ato e sua intencionalidade, bem como a relação desta com a gravidade da conseqüência do ato. A partir deste estudo Piaget (1932/1994) chamou de realismo moral a tendência da criança pequena (entre 6 e 8 anos, aproximadamente) a perceber o dever como essencialmente heterônomo, isto é, como bom o ato que obedece à regra ou ao

adulto que a impõe, e como mau, o ato que contraria a regra ou desobedece ao adulto. Aplicando as regras sem questioná-las e percebendo o bem apenas pela obediência, a criança avalia o ato não de acordo com a intenção que levou alguém a cometê-lo, mas de acordo com a conformidade às regras e com o fato de não ter sido punido. De maneira progressiva, a criança (em média aos 10 anos) passa a julgar de maneira subjetiva, levando em conta as intenções de quem comete o ato. A consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo, além da capacidade de discernir entre o certo e o errado segundo suas próprias concepções, elementos da moral autônoma. Conhecendo-se mais atentamente sua obra, pode-se concordar com Araújo (1999), de que Piaget (1932/1994) não negligenciou a importância da afetividade em seus escritos sobre o tema, mas deixa clara sua posição secundária em relação à cognição.

Kohlberg (1984) citado por Biaggio (1999) aplicou em seus trabalhos sobre juízo moral, os conceitos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento cognitivo humano, no qual as aquisições cognitivas mais complexas derivam das mais simples, acrescentando a estas, a noção de justiça como necessária ao desenvolvimento moral. A metodologia utilizada por Kohlberg (1984) consistia de entrevistas em que os participantes de diferentes idades, deveriam julgar e analisar dilemas morais. Segundo Biaggio (1997), para Kohlberg (1984) a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que justiça e lei são diferentes, pois as leis podem ser injustas. O autor, argumenta ainda, que todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que está inserido, ao invés de passivamente absorvê-los, tecendo uma crítica às teorias que consideram a aquisição de valores como ponto fundamental da moralidade (sociologia, antropologia, aprendizagem-social, behaviorismo, etc.)

De acordo com Biaggio (1981) e Araújo (1999), Kohlberg (1970), postulou seis estágios de desenvolvimento moral que são invariantes, não-regressivos e universais, os quais se distribuem em três níveis.

Nível I – Pré convencional ou pré-moral:

Estágio 1: Heterônimo. Orientação para a punição e obediência.

Estágio 2: Hedonismo instrumental relativista.

Nível II – Convencional:

Estágio 3: Bom desempenho do papel social, aprovação externa.

Estágio 4: Respeito à autoridade e às regras fixas.

Nível III – Pós convencional.

Estágio 5: direitos individuais e leis aprovadas pela sociedade.

Estágio 6: moral se define pela consciência individual.

A moralidade segundo a perspectiva relativista

Segundo esta perspectiva a moralidade é culturalmente variável e em muitas sociedades ela vai além das questões relativas a dano, direitos e justiça (Shweder, 1990) os quais são, na concepção dos universalistas Turiel, Killen e Helwig (1987), qualidades genuinamente morais e aspectos da lei moral natural. Os últimos autores citados consideram certos costumes obrigatórios em algumas culturas como meras convenções sociais, porque eles são desprovidos de justificativas

referentes a dano, direitos e justiça, como por exemplo a proibição hindu de chamar o pai pelo primeiro nome ou a posição contra casamentos de viúvas.

No entanto, pesquisas transculturais sugerem que crianças e adultos nem sempre, ou mesmo tipicamente, consideram as práticas sociais apenas como convenções porque as regras da sociedade constituem um tema apropriado para considerações morais objetivas. Shweder, Mahapatra e Miller (1987) concluíram que indianos classificam os rompimentos de amizade ou as manifestações de gentileza como questões morais. Semelhantemente, Miller, Bersoff e Harwood (1990) demonstraram que ajudar conhecidos ou estranhos em várias situações que não ofereciam risco de vida, era percebido pelos americanos como uma decisão pessoal, enquanto para indianos, ajudar era uma obrigação moral. Em outro estudo, Miller e Bersoff (1992) concluíram que americanos, cuja cultura enfatiza direitos e justiça, tendem a dar menos importância às consequências de violações das relações interpessoais do que as relativas a questões de justiça. Em razão de sua cultura mais holística, os indianos são propensos a apresentar o padrão contrário.

De acordo com Shweder (1982), a questão da moralidade implica numa análise caso a caso, ao contrário da visão ocidental do tema, cuja ênfase é depositada nas similaridades entre as pessoas. Para exemplificar sua afirmação, ele cita a ênfase dada pelos indianos nas diferenças entre as pessoas: idade, casta, linhagem, sexo, ordem de nascimento e outros aspectos do papel social. Numa sociedade como essa, duas pessoas não concebem a moralidade de forma equivalente em todos os seus aspectos relevantes.

Os resultados da pesquisa transcultural realizada por Haidt, Koller e Dias (1993), com participantes brasileiros e americanos, apresentam alguns pontos de

concordância com Shweder (1982), e sugerem que diferentes normas culturais e as emoções moldadas culturalmente têm um papel substancial no campo da moralidade e nos processos de julgamento moral.

Outro aspecto discordante entre relativistas e cognitivistas é o de que o desenvolvimento moral segue uma seqüência invariante em diferentes culturas (Shweder, 1982; Miller, Bersoff & Harwood, 1990; Miller & Bersoff, 1992). Por outro lado, Snarey (1985) efetuou uma revisão crítica de pesquisas transculturais que procuraram demonstrar a universalidade do desenvolvimento moral e a validade do modelo e do método kohlberiano. Os dados levaram-no a concluir pela universalidade, bem como serem fidedignos os resultados obtidos através de entrevistas realizadas na língua nativa e cujo conteúdo foi adaptado para se adequar às particularidades culturais.

Parece haver ainda, falta de conclusões evidentes sobre a questão do universalismo referente à moralidade. Futuras pesquisas poderão esclarecer melhor este tópico.

A polêmica questão da diferença entre os gêneros

A questão se há diferenças entre os gêneros em relação à moralidade tem sido bastante controversa. Gilligan (1982/1993) acredita que há. A autora se opõe a teoria kohlberiana de que o desenvolvimento moral baseia-se exclusivamente na noção de justiça. Sua principal crítica reside no fato de Kohlberg (1958; 1981) não ter incluído participantes do sexo feminino em seu estudo original. Gilligan (1982/1993) encontrou diferenças entre os sexos, nos juízos morais de sua amostra. Enquanto os homens enfatizavam a justiça, as mulheres priorizavam

respostas envolvendo o cuidado, a preocupação e a responsabilidade. A partir desses dados ela preconiza a ética do cuidado coexistindo com a ética da justiça.

Após a publicação dos estudos de Gilligan (1982/1993), tem início uma polêmica discussão sobre a possível existência de diferenças de gênero no que concerne à moralidade. A pesquisa realizada por Pratt, Golding, Hunter e Sampson (1988), apóia as diferenças entre os sexos, mas não de maneira tão conclusiva como afirma Gilligan (1982/1993). De acordo com os autores, elas são influenciadas pela idade, estágio de raciocínio moral segundo a teoria kohlberiana e o conteúdo do dilema moral real vivenciado pelo sujeito e lembrado para a discussão. Boudizar, Wilson e Deemer (1989) não encontraram significativas diferenças entre os níveis de desenvolvimento moral, educação ou satisfação profissional em homens e mulheres, mas os processos que ligam estas variáveis diferem entre os gêneros. Walker (1984) efetuou uma revisão das principais pesquisas que utilizaram como instrumento a avaliação formulada por Kohlberg (1973), e concluiu que apenas uma minoria evidenciou pequenas diferenças de gênero favorecendo o sexo masculino. Porém, dentre estes, alguns contém falhas metodológicas que podem ter influenciado os resultados. Todavia, Baumrind (1986) tece críticas ao método de análise escolhido por Walker (1984), argumentando que as pesquisas por ele revisadas não afirmam categoricamente que não há diferenças entre os sexos, mas sim, sugerem que a origem e a natureza das diferenças ainda não foram estabelecidas.

Embora Gibbs, Arnold e Burkhart (1984) não tenham encontrado diferenças entre os gêneros no que diz respeito aos estágios de desenvolvimento moral, os autores sugerem que homens e mulheres diferem na forma como expressam o julgamento moral, sendo as mulheres mais propensas a demonstrar empatia. Em

outro estudo Gregg e Gibbs (1994), encontraram em sua amostra de adolescentes em conflito com a lei, índices mais baixos de julgamento moral no sexo masculino comparado aos índices femininos. Miller, Bersoff e Harwood (1990) e Miller e Bersoff (1992) também não encontraram diferenças de gênero em relação a comportamentos pró-sociais em pesquisa envolvendo americanos e indianos que foi corroborado pela pesquisa de Koller, Biaggio e Viñas (1992) entre universitários chilenos e brasileiros e Koller (1989) no Brasil.

Concordando com o que ressaltam Haidt e Koller (1994), o mérito da obra de Gilligan (1982/1993) foi produzir uma argumentação conveniente a favor do pluralismo moral, a qual despertou o interesse por estudos sobre o tema.

A moralidade pró-social

Eisenberg (1983, 1996, 2000) tem se destacado nos estudos sobre pró-sociabilidade. Através de pesquisas empíricas ela demonstrou a correlação entre as variáveis culpa, vergonha, empatia e humor. De acordo com Carlo e Koller (1998), o modelo teórico proposto por Eisenberg-Berg (1979), denominado sócio-cognitivo, seria o de uma integração entre as principais descobertas da teoria cognitiva e os princípios da teoria da aprendizagem social. Assim, os motivadores primários das ações morais podem ser cognitivos ou afetivos, mas habilidades aprendidas e fatores contingenciais têm sua importância. Koller e Bernardes (1997) examinam as semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg-Berg (1979) e Kohlberg (1976) e verificaram que ambos utilizaram metodologia similar para avaliar a moralidade pró-social, porém, ao contrário dos dilemas kohlberianos, que envolviam questões de vida delicadas e visavam avaliar a transgressão, as questões propostas por Eisenberg-Berg (1979) às crianças,

abordavam uma escolha entre os próprios desejos e necessidades e os desejos e necessidades dos outros e envolviam ações pró-sociais. Para Eisenberg (1983), é improvável que as pessoas normalmente tomem decisões a respeito de seus comportamentos pró-sociais baseadas somente no raciocínio mais avançado de seu repertório atingido através do desenvolvimento.

Autores como Araújo (1999) e Eisenberg (1996) consideram-no pró-social se o comportamento for voluntário, emitido sem a expectativa de recompensas e tenha como principal objetivo o benefício intencional de outra pessoa. Examinando-se a definição de Eisenberg (1996), comportamento pró-social é o “comportamento voluntário que intenciona o benefício de outros e não é motivado pela expectativa de recompensas externas.” (pp. 50)

Esta definição não faz menção a possibilidade de influência de eventos antecedentes ou conseqüentes ao comportamento, o que leva a concluir que ele ocorreria desvinculado de fatores ambientais. Tais pressupostos são criticados por Branco e Mettel (1984): “parece inconveniente a eliminação do conjunto de variáveis relativas à história passada de reforçamento e treino discriminativo (controle de estímulos), referentes às características do indivíduo aparentemente necessitado de ajuda e as peculiaridades da situação.” (p. 44).

Diversos são os comportamentos categorizados pela literatura como pró-sociais: emprestar, oferecer, renunciar, permitir o uso (quando relacionados a objetos, lugar ou privilégio); proteger, defender, ajudar em tarefa; consolar (Branco & Mettel, 1984); imitar adulto no cuidado dispensado a crianças pequenas como ensinar, ajudar, confortar, entreter, verbalizar afetuosamente (Bussab, 1997); repartir, cooperar, oferecer-se como voluntário, preocupar-se com o outro, orientar (Branco, 1984); contato físico afetivo, brincar de cuidar (Carvalho, 1999).

Ao contrário do que afirma Piaget (1932/1994), que considera a criança pré-escolar como predominantemente egocêntrica, o comportamento de cuidado, por volta dos dois primeiros anos de vida, foi identificado por alguns pesquisadores (Carvalho, 1997; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979), e comportamentos pró-sociais foram verificados entre pré-escolares (Branco & Mettel, 1984; Eisenberg & Shell, 1986; Santana, Otta & Bastos, 1993; Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida & Ades, 1986; Trommsdorff & Friedlmeier, 1999) o que indica que este tipo de comportamento pode estar relacionado não somente com o processo de desenvolvimento maturacional do indivíduo (ontogênese), mas com a história de sua espécie (filogênese).

Na tentativa de compreender porque as crianças se comportam pró-socialmente a afirmação de Skinner (1953/1989) pode ser uma possível explicação. Segundo ele, há evidências de que grande parte do comportamento humano está sob o controle de estímulos específicos presentes na situação em que o comportamento ocorre. Portanto seriam os estímulos discriminativos que assinalariam à criança que determinada resposta tem a probabilidade de ser reforçada, se for emitida em situações específicas. Assim, as autoras sugerem que as crianças fazem discriminações entre os receptores do comportamento pró-social, o que foi demonstrado por Eisenberg (1983), Gaertner e Bickman (1971); Koller (1994) e Piliavin, Rodin e Piliavin (1969).

A afirmação de que o comportamento pró-social se relaciona a filogênese (Branco & Mettel, 1984; Bussab, 1997, 1999; Del Prette & Del Prette, 2001; Fischer, 1995; Hoffman, 1981; Koller & Bernardes, 1997; Wright, 1996) suscita questionamentos como, que fatores estão implicados ao surgimento desse

comportamento na história da espécie e que função adaptativa ele teria para justificar sua seleção?

A noção darwinista original de luta pela sobrevivência concede pouco espaço para o altruísmo se o homem for considerado um ser altamente competitivo que tem como objetivo se reproduzir e perpetuar seus genes. Comportamentos egoístas e de auto-preservação seriam mais úteis à seleção natural. Porém as evidências fornecidas por fósseis, as observações dos primatas e descrições etnográficas apontam para o fato de que o homem vivia em grupos, o que exigiu uma convivência cooperativa de forma que a seleção natural favoreceu características que beneficiavam a espécie (Hoffman, 1981).

Diversos autores procuram explicar o altruísmo do ponto de vista evolutivo (Baum, 1994/1999; Catania, 1999; Hoffmann 1981; Wright, 1996; Fischer, 1995). Hoffman (1981) efetuou uma revisão das principais teorias pós-darwinistas como a *seleção grupal* a qual pressupõe que, por ser o homem um ser social, o bem do grupo se torna o bem de si mesmo; *seleção por parentesco* na qual o comportamento altruísta é mais provável quando se direciona a um familiar e, *altruísmo recíproco*, cujos dados empíricos são mais significativos, de acordo com Wright (1996). A teoria do altruísmo recíproco acredita que o sacrifício se estende a estranhos quando há possibilidade de haver reciprocidade (para mais detalhes ver Hoffman, 1981; Wright, 1996). Hoffman (1981) sugere que não foram os comportamentos altruístas que foram selecionados, mas mediadores desse comportamento, porque são eles que forneceram a necessária flexibilidade e possibilitaram a mais efetiva determinação e que uma ação altruísta deveria ou não ocorrer.

O que Hoffman (1981) considera um mediador como a capacidade empática, do ponto de vista da análise do comportamento pode ser entendido como os estímulos discriminativos que sinalizam se uma ação pró-social deve ou não ocorrer. Branco e Mettel (1984) assinalam alguns deles: o sorriso, a postura, a direção e certas expressões do olhar do receptor, o tom e a entonação da voz e é claro, o conteúdo das verbalizações.

Os analistas do comportamento consideram o papel do reforço fundamental para a explicação do comportamento pró-social. Quando uma pessoa age dessa maneira o receptor é reforçado a curto prazo pelo benefício, mas o emissor também é reforçado. Muitas pessoas dizem que se sentem bem ao fazer o bem. Provavelmente suas histórias de reforçamento incluem sorrisos infantis, gestos de agradecimento, elogios ou simplesmente o cumprimento de regras. Tais reforços muitas vezes não são discriminados pelo indivíduo como a causa de seu comportamento, porém eles fazem parte de sua trajetória social. Através da análise funcional de seu comportamento é possível perceber qual o aspecto que aumenta a probabilidade dos atos pró-sociais ocorrerem. Enfim, como enfatiza Schlinger (1995), todos os comportamentos pró-sociais produzem efeitos nas outras pessoas, uma das razões porque o denominamos social. Tais comportamentos são adaptativos e foram selecionados pelo ambiente nos quais ocorrem.

A contribuição da psicologia evolucionista

Darwin (1871/1955) acreditava que o homem é o único animal moral. Para ele um ser moral é aquele que é capaz de comparar suas ações ou motivos passados e futuros, e aprova-los ou desaprova-los, sendo que não havia evidências

científicas que indicassem que quaisquer dos animais inferiores tinham tal capacidade. Wright (1996) concorda que o ser humano é o único capaz de refletir sobre seus feitos e submeter-se às regras morais, mas esse comportamento não é característico da espécie: “somos potencialmente animais morais – o que é mais do que outros animais podem dizer – mas não somos naturalmente animais morais. Para sermos animais morais, precisamos perceber até que ponto não o somos.” (Wright, 1996, p. 302). Tal afirmação é corroborada por Skinner (1971/1977) que acredita que o homem não se desenvolveu como um animal ético ou moral no sentido de possuir uma virtude especial, mas sim a ponto de ter construído uma cultura moral que o leva a proceder de acordo com a moral.

Wright (1996) complementa afirmando que somos profundamente inclinados a não ver ninguém com a mesma caridade que estendemos aos parentes e a nós próprios. “Com efeito, se não tivéssemos essa forte inclinação, se não reforçássemos tal inclinação com toda a convicção intelectual e moral à nossa disposição, não seria preciso criar uma religião para corrigir o desequilíbrio.” (p.327)

Se a psicologia evolucionista acredita que há um componente filogenético para a moralidade, como se explica que entre as culturas as práticas morais variem e dentro de uma mesma comunidade o rigor de obediência às normas e a frequência e intensidade do comportamento de culpar-se seja diferente entre as pessoas?

Wright (1996), de forma simplificada, afirma que parece que a moralidade é “um exemplo da existência de botões da natureza humana geneticamente dotados, que se sintonizam com uma grande variedade de cenários do meio ambiente”. E em seguida questiona: “(...) Por que, e como, os botões da moralidade na natureza humana são ajustáveis?” (Wright, 1996, p. 181). Para o autor, uma possível

explicação de *como* isso ocorre seria através das práticas educativas parentais e o comportamento destes e de outras pessoas significativas para a criança, servindo de modelo para os papéis sociais. As interações familiares fornecem as bases para que a criança aprenda quais comportamentos serão punidos ou desestimulados e quais serão reforçados pelo ambiente. Se as respostas ambientais oferecerem respaldo, o padrão comportamental será mantido.

Porque o ser humano é capaz de mentir, roubar, trapacear, cometer atos anti-sociais até mesmo com quem lhe fez o bem ou quem nunca lhe fez mal? A resposta pode estar no fato de ter havido ocasiões durante a evolução, que os atos pró-sociais não representassem a estratégia geneticamente ideal. Assim, a escolha entre que estratégia usar depende do ambiente social em que se encontra o indivíduo. Posto que os ambientes se modificam, seria provável que a seleção favorecesse, pelo seu valor adaptativo, a maleabilidade dos comportamentos (Wright, 1996).

Wright (1996) acredita que as crenças e valores de um determinado tempo e lugar exercem controle sobre os comportamentos morais. Assim as ações humanas pró-sociais seriam colocadas em prática porque estariam sob o controle do meio ambiente onde ocorrem. Da mesma forma, o autor de atos anti-sociais busca sua posição social pelo caminho que oferece menor resistência e é compelido por forças tão poderosas e sutis quanto as que levam outro indivíduo ao comportamento pró-social. A diferença entre eles está nas circunstâncias em que nasceram, se desenvolveram e ao meio a que pertencem.

Para Wright (1996), os códigos morais, não os que censuram comportamentos que não são prejudiciais a ninguém, mas os que promovem ações pró-sociais, são funcionais para as pessoas, pois eles as tornam atentas ao bem-

estar dos outros, o que contribui para o bem estar da sociedade. Valores desta natureza se tornam tradicionais, não que a tradição em si seja uma coisa boa, mas pelo que um código moral tem a oferecer: os benefícios do autocontrole, entendido aqui segundo a concepção de Skinner (1953/1989) a qual, resumidamente pode-se considerar as maneiras utilizadas por uma pessoa a fim de influenciar o seu próprio comportamento.

CAPÍTULO II

A MORALIDADE SOB A PERSPECTIVA COMPORTAMENTAL

A afirmação de Machado de Assis (1881/1977) "não se pode honestamente atribuir à índole original de um homem o que é puro efeito de relações sociais", exemplifica de maneira sintética a concepção de moralidade sob a ótica comportamental, embora esta abordagem não considere que o comportamento seja unicamente produto das relações sociais e sim resultado da herança genética, das experiências pessoais e das relações do sujeito com o ambiente onde ele vive.

A linha teórica denominada comportamental apresenta duas vertentes de estudo predominantemente relevantes: a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1969/1979, 1990, 1991, 1999) dentro de uma perspectiva cognitivo-comportamental e a Análise do Comportamento de Skinner (1971/1977; 1981; 1974/1982; 1953/1989) pertencente a matriz conceitual do behaviorismo radical.

A diferença mais marcante entre elas é a que fenômenos são atribuídos às causas do comportamento. Para Bandura (1969/1979;1991;1999) segundo uma visão cognitivista, o comportamento é um fenômeno mediado por eventos internos com caráter autônomo, que ocorrem no próprio organismo como os pensamentos. De acordo com este modelo, os eventos externos ativam os mediacionais (crenças, pensamentos, interpretações), os quais desencadeiam sentimentos e comportamentos. Para Skinner (1953/1989), mesmo existindo ambiente interno, acessível somente ao próprio sujeito como os pensamentos e sentimentos, este não tem papel causal. Tanto os eventos públicos como os privados são determinados pelas contingências ambientais (Costa, 2000).

Considerações sobre as duas teorias serão feitas a seguir, antes porém, serão expostas algumas contribuições de Aronfreed (1961,1963), cujo trabalho,

embora obsoleto em certos aspectos, apresenta três conceitos que Gomide (2003) considera importantes para a inibição de comportamentos anti-sociais.

A contribuição de Aronfreed

Os aspectos da teoria de Aronfreed (1961,1963) relevantes para este estudo se relacionam a seus conceitos de reações à transgressão. O autor afirma que o desenvolvimento destas reações depende do treinamento de agentes socializantes, papel normalmente desempenhado pelos pais das crianças. O autor relacionou três aspectos importantes para que haja o desenvolvimento do comportamento moral, a saber: *autocrítica, reparação do dano e confissão*.

A autocrítica é adquirida pela criança através da experiência de ser punido verbalmente após um comportamento e se caracteriza pela auto-reprodução das críticas recebidas em situações semelhantes. A reparação do dano relaciona-se com a percepção do efeito de uma transgressão sobre as outras pessoas. Este comportamento é adquirido através de modelos parentais ou de substitutos destes que demonstram as maneiras de compensar alguém pelo dano causado. A confissão se caracteriza por assumir perante outra pessoa que foi o autor de um comportamento indesejado. A ocorrência de confissão depende do reforço seletivo fornecido pelos pais e da eficácia da redução ou mesmo supressão da punição após a confissão. Assim, pais demasiado severos poderiam inibir a frequência deste comportamento, enquanto pais afetuosos a incentivariam.

Aronfreed (1961), opunha-se as concepções cognitivistas que atribuem ao julgamento moral posição central e assumem que a internalização de valores forneceria as bases para a auto-crítica na ausência de sanções externas. Ele acreditava que algumas respostas morais ocorriam na ausência de auto-avaliação

e possuíam orientação externa inconsistente com o que se poderia esperar se fossem totalmente mediadas internamente.

A pesquisa de Aronfreed (1961) sugere que o conhecimento das regras de conduta não garantia uma predição do comportamento da criança em ausência de um vigilante externo e afirmava a importância dos recursos externos na determinação das respostas à transgressão, através de exemplos de situações em que as ações morais foram iniciadas sob a influência ou demanda de outras pessoas, apresentadas publicamente ou efetuadas com a assistência de agentes externos.

As crianças participantes da pesquisa de Aronfreed (1961) apresentaram respostas diferentes a transgressão de regras. Segundo o autor, tais respostas devem ser tratadas como fenômenos morais distintos e não como reflexos de um fenômeno unitário subjacente como a consciência. As respostas mais freqüentes estavam relacionadas à reparação do dano. Já a auto-crítica pareceu representar um pequeno papel nas respostas à transgressão internalizadas, o que permitiu Aronfreed (1961) inferir que muitos tipos de resposta parecem não requererem o uso de recursos cognitivos de julgamento moral.

Teoria da Aprendizagem Social

Bandura (1969/1979) afirmava que não é possível explicar a aquisição de novos comportamentos morais unicamente através do processo de reforçamento e punição ou do reflexo condicionado. Seus trabalhos enfatizavam o papel essencial da aprendizagem para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, vitais para a vida em sociedade. Bandura e McDonald (1965) realizaram um estudo empírico, a fim de testar a eficácia de reforçadores sociais e procedimentos de

modelagem na modificação de respostas a julgamentos morais, as quais eram consideradas por Piaget (1932/1994) como específicas da idade. Os resultados mostraram que a moralidade subjetiva evolui gradualmente com a idade, porém não de acordo com a seqüência rígida proposta por Piaget (1932/1994), pois, as respostas das crianças eram modificáveis, principalmente através de modelagem.

O papel da imitação esteve entre os temas principais de estudo da teoria da aprendizagem social. Bandura e Huston (1961) demonstraram que crianças imitam o comportamento exibido por um adulto modelo na presença deste. Posteriormente, Bandura, Ross e Ross (1961) confirmaram este resultado acrescentando o dado que os padrões de aprendizagem por imitação são generalizados para outras situações em que o modelo está ausente.

As conseqüências dos comportamentos dos modelos também influenciam a imitação. Bandura, Ross e Ross (1963a) utilizando filmes com cenas de violência, demonstraram que a exposição a modelos agressivos leva à imitação desse tipo de comportamento, mesmo que nenhum reforço seja fornecido à criança ou ao modelo.

Bandura, Ross e Ross (1963b), investigaram reforçamento vicário e a aprendizagem por imitação e sugeriram que o controle sobre o comportamento agressivo pode ser transmitido vicariamente através da influencia de modelos, ou pela apresentação de um estímulo aversivo ou pela apresentação de exemplos incompatíveis de comportamento pró-social.

Mais recentemente, Bandura (1991) efetuou uma revisão de certos aspectos da teoria comportamental e atribuiu à cognição posição fundamental no desenvolvimento moral, porém critica os estudos cognitivistas por considerar o método utilizado por eles, baseado em julgamentos morais de dilemas hipotéticos,

consideravelmente mais simples do que estudar o comportamento moral tal como ele ocorre. Segundo Bandura (1991), a maneira como os princípios morais são aplicados ao raciocinar sobre dilemas morais varia de acordo com os imperativos situacionais e as influências sociais, de forma que os dilemas hipotéticos propostos estão distantes da vida real. De acordo com o autor, a teoria sócio-cognitiva adota uma perspectiva interacionista para analisar a moralidade: fatores pessoais (pensamentos morais e reações afetivas) e fatores ambientais atuam influenciando-se bidirecionalmente. Desta forma, o raciocínio moral pode se transformar em comportamento moral através de mecanismos de auto-regulação cuja origem se encontra nos padrões morais e auto-sanções através das quais a moralidade é exercitada. Tanto as intenções como as auto-avaliações podem promover a auto-regulação do comportamento. Por meio de representações cognitivas é possível antecipar-se as conseqüências dos comportamentos e como resultado modificar as ações.

De acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1990; 1991; 1999), nas primeiras fases do desenvolvimento, o comportamento é largamente regulado pelo ambiente e pelas sanções sociais. Durante o período de socialização as crianças adotam padrões morais que servem como guia e base para auto-sanções relacionadas a condutas morais. Neste processo auto-regulatório os indivíduos monitoram seu comportamento e as condições sob as quais isto ocorre, julgando-no em relação aos seus padrões morais e circunstâncias percebidas, e regulam suas ações de acordo com as conseqüências. Assim, as pessoas fazem coisas que lhes trazem satisfação e aumentam seu senso de valor e abstêm-se de outras que violariam seus padrões morais porque tal comportamento traria auto-condenação. Deve-se considerar que a criança adquire padrões internos de moralidade através

da imitação de modelos e explicações fornecidas por adultos sobre sua significação social. Assim, o desenvolvimento moral se dá pela interação entre agentes ambientais e capacidades cognitivas.

Bandura (1999) acreditava que é a capacidade de se auto-influenciar que motiva e regula o comportamento moral. Segundo o autor, o exercício da moralidade tem dois aspectos: inibitório e pró-ativo. O primeiro se manifesta através da inibição de comportamentos contrários aos padrões morais, já o segundo, através das ações pró-sociais.

Bandura e Walters (1974) ressaltam que a maioria dos pais faz exortações sobre a moralidade, mas não age totalmente em conformidade com elas violando as leis de trânsito ou discutindo sobre como ocultar dados na declaração de imposto de renda, e outras pequenas transgressões sociais, às vezes acompanhadas de adjetivos que denotam esperteza, inteligência e perspicácia, tendo a criança como observador participante. Estas experiências são capazes de suplantar as instruções verbais e as crianças aprendem por imitação a transgredir a lei e as regras sociais. Segundo os autores, a estabilidade do comportamento moral se alcança, provavelmente, quando os modelos dos pais mostram uma resistência generalizada à transgressão, ao mesmo tempo em que seu discurso se coaduna com os exemplos de comportamento que fornecem aos filhos.

Análise do Comportamento

Para melhor explicitar a visão da análise do comportamento sobre o tema em estudo, é oportuno examinar a definição de Biaggio (1972; 1981) na qual a moralidade ou consciência se caracteriza pelo conjunto de regras culturais que

foram internalizadas pelo indivíduo. As regras estão internalizadas quando são obedecidas na ausência de incentivos ou de sanções sociais.

Percebe-se então que, segundo essa ótica, para ser considerado moral, o comportamento deve ocorrer sem a expectativa de recompensas e não deve ser resultado de pressão externa. É relevante como Branco (1983) questiona tais afirmações, enfatizando que a ausência total de perspectivas de ganhos parece significar a eliminação do papel do reforçamento na determinação do comportamento, o que não há como ocorrer, visto que o reforçamento é parte do processo de aquisição e manutenção do repertório comportamental do sujeito. Ainda, mesmo quando não se pode identificar o estímulo reforçador contingente à emissão de uma resposta, esta pode estar sendo mantida por um esquema intermitente de reforçamento. Além disso, o evento reforçador para o comportamento pró-social emitido em situação natural pode ser sutil a ponto de não ser facilmente percebido. A interação entre quem pratica o ato e quem o recebe, além de outros elementos presentes que fazem parte da situação, tornam muito difícil eliminar a possibilidade de que algo não atue como reforçador na aquisição e/ou manutenção de comportamentos pró-sociais.

Concordando com Schlinger (1995), é importante distinguir entre o que as pessoas chamam de recompensa e o que os analistas do comportamento chamam de reforçamento. Se um pesquisador se refere a um evento como recompensa, ele nada afirma sobre seu possível efeito no comportamento da criança. Porém, ao contrário da recompensa, o reforçamento não é definido a priori, mas somente depois que uma relação funcional entre a sua ocorrência e um dado comportamento foi estabelecida. Schlinger (1995) ressalta que o reforçamento não precisa ser extrínseco. Os princípios da análise do comportamento sugerem que

qualquer estímulo, inclusive os estímulos associados à forma do próprio comportamento, podem assumir propriedades reforçadoras.

A análise do comportamento rejeita a visão metafísica que tem sustentado as reflexões tradicionais sobre a moral. Rejeitar o mentalismo não significa ignorar pensamentos, sentimentos, cognições e emoções e sim não atribuir a esses fenômenos status causal, considerando-os passíveis de serem analisados através da ciência do comportamento. Segundo Skinner (1974/1982), uma das trágicas conseqüências do mentalismo é ilustrada pela noção ilusória daqueles que se preocupam com a angustiante situação do mundo atual, de que a única solução é a volta à moralidade, cujo sentido humano de decência é entendido como propriedade pessoal. Skinner (1974/1982) atribui o comportamento moral e ético às contingências ambientais. Para ele, uma pessoa age moralmente e é considerada moral porque ela vive num tipo particular de ambiente, e não porque é possuidora de virtudes e consciente de seus semelhantes e de seus direitos. Para o autor, as ações ditas morais tem relação com o efeito de seu comportamento sobre os demais.

Silva (2003) acredita que o que Skinner (1974/1982) quis enfatizar é que um senso moral e ético não pode ter evoluído simplesmente como condição imanente da humanidade. E, mesmo considerando sua existência, ele deveria ser tratado como produto das contingências ambientais. A diferença entre a quantidade e o tipo de comportamento moral que as pessoas apresentam depende do quanto estiveram expostas a essas contingências.

Para Silva (2003), o comportamento ético, o qual é passível de classificação moral, ou seja, certo e errado, envolve um repertório comportamental com aspectos verbais como a capacidade para descrever as relações de contingência sob as

quais o indivíduo se comporta, identificar reforçadores a longo prazo e estabelecer um curso de ação efetivo sob controle de variáveis que beneficiassem não somente a si mesmo, além de desenvolver o autocontrole e a correspondência entre o que o indivíduo diz e o que ele faz.

Schlinger (1995) enfatiza que, como outros comportamentos, o que se denomina comportamento moral é um operante que se estabelece e é mantido pelas contingências de reforçamento oferecidas pela comunidade social. A análise do comportamento considera a moralidade como algo que é evocado nas pessoas por uma larga gama de comportamentos em contextos sociais. Os comportamentos refletem não só um senso de moralidade interno, mas os efeitos cumulativos das contingências sociais de reforçamento e punição. O autor esclarece que a análise do comportamento não considera sem importância os estudos realizados pelos pesquisadores da abordagem do desenvolvimento, entretanto, para a análise do comportamento a questão mais importante sobre o comportamento moral não é o que acontece, ou quando ocorre, mas *como* ocorre, isto é, as variáveis que determinam o comportamento.

Sobre os processos de aquisição de padrões de comportamento moral pela criança, Gewirtz e Peláez-Nogueras (1991) enfatizam que estes são determinados pelas contingências ambientais produzidas pelas conseqüências resultantes destes comportamentos. Os autores propõem que processos discriminativo-operantes e imitativos fornecem a base para grande parte do desenvolvimento, e enfatizam que crianças na fase pré-verbal, se encontram primeiramente sob o controle direto de contingências não verbalizáveis. Posteriormente, com os avanços das habilidades verbais, seu comportamento moral passará a estar sob o controle de regras explicitamente verbalizáveis, incluindo as autoformuladas e as impostas pelos

outros. Como seu repertório se torna progressivamente complexo, a criança se torna capaz de discriminar as conseqüências imediatas ou adiadas de suas ações. As contingências diretas produzem o resultado da aprendizagem infantil para “antecipar” as conseqüências de dada ação - que é, quais as conseqüências vão prevalecer num ambiente particular e como, quem e por quem estas conseqüências serão aplicadas.

É oportuno aqui, posto que o termo desenvolvimento foi usado, esclarecer como a análise do comportamento o concebe. Sob esta perspectiva, o termo desenvolvimento é uma abstração para as mudanças progressivas na organização das relações ambiente-comportamento. Uma análise funcional do comportamento da criança deve focalizar as prováveis variáveis diretamente responsáveis pelos padrões de mudança comportamental que denotam desenvolvimento. Assim, são necessárias análises envolvendo as mudanças na complexidade do ambiente controlável (origens e mudanças de estímulo reforçador para a criança), as experiências como determinantes potenciais do comportamento futuro, e as variáveis contextuais envolvidas nas interações entre as funções estímulo-resposta (Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1992).

Muitos dos comportamentos, dos valores e dos papéis morais são adquiridos através do processo da imitação. Enquanto a imitação “reflexiva” ocorre imediatamente após o nascimento e então começa a declinar durante o desenvolvimento, a “verdadeira” imitação aparece mais tarde, durante o primeiro ano de vida em diante. As crianças primeiramente imitam ações similares ao comportamento de adultos significantes (principalmente cuidadores). Essas ações imitativas podem ser intermitentemente reforçadas pelo comportamento desses modelós e de outras pessoas através de sorrisos, toques contingentes, atenção,

elogios, imitações recíprocas, etc. Essas contingências podem estabelecer padrões de aprendizagem por imitação no repertório da criança (Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1991).

Ainda sobre o processo de imitação, de acordo com Gewirtz e Peláez-Nogueras (1991), na maioria das vezes, estas respostas imitativas das crianças são emitidas imediatamente depois do comportamento dos modelos. Imitações adiadas, quando o comportamento imitativo é emitido após longo tempo, ou na ausência do modelo, são evidenciadas em crianças mais desenvolvidas em contextos social mais largos, no processo de aquisição de regras, papéis e interação no grupo, quando o processo de condicionamento social pode envolver formas mais elaboradas de interação social. O comportamento moral é controlado similarmente pela imitação imediata e adiada. No caso imediato, o comportamento da criança é controlado pelo estímulo discriminativo na situação. Na imitação adiada, o comportamento moral da criança é controlado pelo emparelhamento, isto é, semelhança desses estímulos presentes no contexto imediato com o estímulo que estava presente num contexto anterior no qual a ação do modelo foi emitida. O estímulo discriminativo serve para, prontamente e de certa maneira, reintegrar parte da situação original.

Ao analisar a moralidade, especial atenção deve ser dispensada ao comportamento regido ou governado por regras. As explicações mais difundidas para o seguimento de regras relacionam-se ao conceito de internalização de valores definido como a conduta autônoma, internamente regulada, compatível com regras e que não requer a presença de um agente controlador (Bandura, 1990, Hoffman, 1975, 1979, 1994; Eisenberg, 2000; Kochanska, 2002; Kochanska, Padavich & Koenig, 1996). Porém, na literatura comportamental, valores são os

elementos de reforço que são adotados por uma cultura (Skinner, 1966/1984) e os termos regido ou governado por regras são comumente empregados quando se referem a respostas instaladas ou mantidas sob controle de antecedentes verbais, sob a forma de instruções ou descrições de contingências, enquanto o termo controlado por contingências refere-se em especial a respostas instaladas ou mantidas por suas conseqüências diretas (Nico, 2001a).

Skinner (1971/1977) explica o uso da palavra interiorização como uma maneira de dizer que o controle passa do ambiente para o homem autônomo, mas o que acontece é que se torna menos visível, ou seja, privado. Em suas palavras:

Um tipo de controle dito interiorizado é representado pela consciência judaico-cristã e o superego freudiano. Esses agentes intrínsecos falam em uma voz suave e baixa, dizendo a uma pessoa o que deve fazer e, em particular, o que não fazer. As palavras são adquiridas da comunidade. A consciência e o superego são os vicários da sociedade, e teólogos e psicanalistas igualmente reconhecem suas origens externas. Quando o velho Adão ou o id falam para o bem pessoal, a consciência ou o superego falam o que é bom para os outros. (p. 57).

Grande parte do comportamento moral é governado por regras, afinal, a maioria dos indivíduos não passou por experiências como problemas com a lei, abuso de álcool ou drogas e, mesmo sem ter cometido uma ação intensamente injusta ou desonesta, pode inferir que sentiria culpa ou vergonha se fosse responsável por ela.

No caso do comportamento governado por regras, é preciso destacar que o controle pelo antecedente verbal deve ser explicado como produto de dois fatores: das conseqüências diretas da resposta emitida em conformidade com a regra e das conseqüências do operante de seguir regras, entendido como um operante de

segunda ordem – normalmente com conseqüências arbitrárias liberadas por aqueles que formulam as regras (Amorim & Andery, 2002).

A comunidade verbal fornece muito cedo no processo de socialização da criança uma infinidade de convenções sobre o que é certo e o que é errado. A possibilidade de descrever contingências e de responder sob controle dessas descrições permite que um indivíduo influencie outro a emitir respostas que podem ser reforçadas positiva ou negativamente, antes que as conseqüências diretas destas respostas possam operar, fortalecendo-as. Através do mesmo processo pode-se esperar que o indivíduo deixe de emitir respostas indesejadas mas muito fortes no seu repertório, ou que poderiam causar dano. Esse aspecto do controle por regras e auto-regras constitui uma vantagem adaptativa, uma vez que seguir uma regra pode desencadear a emissão de respostas novas ou a extinção de respostas já estabelecidas, sem que o contato com as contingências seja necessário (Amorim & Andery, 2002).

Porém, outro ponto de vista mostra que o controle por regras pode trazer problemas. Nico (2001a) cita a opinião de Skinner (1966/1984) sobre a questão, a qual sustenta que regras podem ser prejudiciais quando se mantiverem sob contingências diferentes, ou seja, quando mudam as contingências e as regras não, fazendo dessa rigidez uma armadilha.

Parece que a diferença entre os operantes seguir regras tipo *mando* e tipo *conselho* determinam a característica vantajosa ou não do comportamento governado por regras. Enquanto no primeiro as conseqüências que mantêm a resposta são as mesmas que modelariam diretamente o comportamento na ausência desta regra, no segundo as conseqüências que mantêm a resposta estão

sob o poder de quem emite a regra, o qual pode utilizar-se de estimulação aversiva para garantir que ela seja cumprida (Nico, 2001a).

Assim, no caso específico do comportamento moral, práticas educativas que induzem a reflexão, em outras palavras, à leitura das contingências, seriam mais adequadas que as punitivas. O pai que leva o filho a imaginar como se sentiria caso estivesse no lugar da pessoa prejudicada por ele desenvolveria uma resposta empática que seria emitida em situações diversas, enquanto o pai que pune o dano causado pelo filho sem que um diálogo seja estabelecido para que ambas as partes se expressem não pode esperar a generalização do comportamento adequado para outras situações. O esperado neste caso, seria o comportamento opositivo, a mágoa, a mentira, a omissão e outras conseqüências que podem levar a uma convivência infeliz.

Porém, bons conselhos não bastam para fazer com que as pessoas ajam de maneira moral, pois, o comportamento humano é mais complexo. Como salienta Castanheira (2001), é necessário que haja uma história passada de seguir instruções. Além disso, complementa Matos (2001), o conselheiro precisa ter credibilidade e uma relação positiva com o receptor do conselho, deve demonstrar que acredita na regra, agindo de acordo com ela e deve haver uma correspondência entre suas verbalizações e certos eventos no ambiente. À medida que essas correspondências são discriminadas, os atos baseados em regras podem ocorrer.

Dessa forma, é importante que os pais exponham os filhos às contingências naturais, em outras palavras, deixá-los entrar em contato com as situações ligadas às regras, caso contrário eles correm o risco de se tornarem dependentes das regras sociais e podem demonstrar insensibilidade diante de contingências

naturais. Instruções e experiência direta são formas complementares de aprendizagem (Castanheira 2001; Matos, 2001). Logo, se os pais desejam que seus filhos apresentem comportamentos pró-sociais como a empatia e a generosidade diante de necessitados, é mais eficaz incentivá-los a levar sua doação a uma instituição ou ambiente desfavorecido do que aconselhá-los a ser generoso apenas delegando a alguém seu ato de caridade. Se os pais se preocupam com a questão do álcool e das drogas, melhor é mostrar as conseqüências de seu uso do que não falar sobre eles, vistoriar os pertences do filho, proibir a convivência com possíveis usuários dessas substâncias e omitir que um conhecido está passando por dificuldades por causa da dependência química.

O autocontrole é outro aspecto relevante em relação à moralidade. Segundo Skinner (1953/1989) autocontrole se caracteriza pela possibilidade do próprio indivíduo controlar seu comportamento sendo capaz de fazer algo a respeito das variáveis que o afetam, isto é, de manipular as variáveis das quais o comportamento é função. Nico (2001b) observa que “o autocontrole será tanto mais necessário quanto maior for o conflito entre as contingências de reforço.” Exemplifique-se com um comportamento ligado à moralidade: quando um indivíduo faz algo que a comunidade considera errado e outra pessoa de suas relações é acusada em seu lugar, o comportamento de ficar calado propiciaria fuga e esquiva da possibilidade de punição, o que seria um reforço imediato e teria alta probabilidade de ocorrer se o indivíduo não conhecesse as conseqüências de seu ato. Ficando calado, outra pessoa seria punida em seu lugar o que iria eliciar comportamentos de envergonhar-se e culpar-se, os quais são aversivos, dada a história de reforçamento desse indivíduo. Ele poderia também receber uma punição maior caso o verdadeiro autor do ato fosse descoberto. Poderia perder a amizade

do acusado e o respeito da comunidade, os quais são reforçadores. Então ele falaria a verdade. Neste caso o conflito não foi expressivo, mas poderia ser diferente se o acusado não fosse seu conhecido, ele não pertencesse àquela comunidade ou a comunidade reforçasse a esperteza como estratégia de sobrevivência. Ou ainda se sua história de reforçamento não incluísse culpa e vergonha em altos níveis.

Sendo a análise do comportamento uma abordagem selecionista, a teoria da seleção natural de Darwin (1871/1955) segundo a qual a sobrevivência dos mais aptos era o mecanismo básico da evolução das espécies tem papel fundamental, embora para a ciência do comportamento o mecanismo de seleção seja o reforçamento (Baum, 1994/1999; Catania, 1999; Galvão, 1999; Sérgio, 2001; Skinner, 1981). Skinner (1981) se refere a um outro tipo de seleção, a seleção por conseqüências, a qual opera ao longo da vida do indivíduo e não ao longo de gerações, por isso pode ser chamada de *ontogenética*. Um exemplo sugerido por Catania (1999) expressa de forma simplificada esse tipo de seleção: se um organismo está privado de alimento e alguma resposta produz comida, com grande probabilidade esta resposta continuará a ocorrer enquanto outras se extinguirão, portanto o alimento é a conseqüência que seleciona a resposta. Note-se então que neste caso não é o organismo que seleciona uma maneira de responder, mas sim o ambiente.

Uma terceira variedade de seleção ocorre quando o comportamento é transmitido de um indivíduo para outro através de imitação ou da linguagem e que sobrevive como padrão comportamental característico de determinada população porque tais práticas contribuem para a sobrevivência do grupo. A esse tipo de

seleção se convencionou chamar de seleção cultural (Catania, 1999; Skinner, 1989/1991).

Skinner (1989/1991) considera o comportamento como o produto dos três tipos de seleção (filogenética, ontogenética e cultural) e chama a atenção para possíveis confusões quando os efeitos das contingências são tratados como traços de caráter como no caso da existência de genes altruísticos ou agressivos: “A seleção natural presumivelmente explica porque um inseto macho copula e morre e porque o leão mata e come a gazela. O condicionamento operante presumivelmente explica por que a mãe sacia a fome do filho enquanto ela própria permanece com fome e por que um assaltante rouba uma bolsa. A evolução da cultura presumivelmente explica por que soldados morrem pela pátria e por que um país devasta outro (p. 79).”

Para Skinner (1989/1991), o que se pode argumentar é que o altruísmo como traço genético meramente torna mais provável que a mãe proteja seu filho ou soldados lutem pela pátria, da mesma forma que a agressão meramente torna um assaltante mais disposto ao roubo ou um governo a invadir outra nação, mas ainda assim semelhanças entre os comportamentos cujos traços são inferidos podem obscurecer diferenças nas variáveis ambientais que os controlam.

A explicação comportamental para o altruísmo e as virtudes humanas tem ínfima atração emocional se comparada às considerações mentalistas, por isso amplamente difundidas, que acreditam que a solução para os problemas humanos está na busca pelas virtudes. Isso é bastante compreensível posto que a bondade, a generosidade, a justiça são apreciados e o ódio, a crueldade, o egoísmo são desprezados em diferentes culturas. Mas a questão que se coloca é: o que inspira as virtudes? O que deve ser mudado para que as pessoas se comportem de forma

nobre e não cruel? Para a análise do comportamento a resposta não está no destino de cada indivíduo ou numa instância interna que o governa. O problema está em como o ser humano concebeu o seu mundo, e é ele que deve ser mudado (Skinner, 1989/1991).

Outro termo mentalista amplamente difundido e supostamente responsável pela não transgressão é a consciência. Diz-se “ficaria com a consciência pesada” ou “minha consciência doeria” se fizesse determinada coisa e, quando se quer chamar a atenção de alguém prestes a cometer um ato socialmente errado: “ponha a mão na consciência!” indicando-lhe a cabeça, ou seja, a mente. Para a análise do comportamento, segundo Sidman (2001), uma entidade chamada consciência não dirige ou suprime o comportar-se. Essa palavra indica a tendência de agir de acordo com as regras sociais quando contingências conflitantes impelem o indivíduo para direções opostas, particularmente quando pelo menos uma das contingências levaria à punição

Questiona-se então por que a consciência fracassa. Uma pessoa que demonstra consciência “fraca” demonstra que as contingências punitivas impostas pela sociedade aos comportamentos que ela desaprova muitas vezes não alcançam seu propósito e variam de ambiente para ambiente. Assim, os reforçadores por colar numa prova, contar mentiras, burlar a lei, etc, os quais variam entre os indivíduos de acordo com sua história, são bem-sucedidos em neutralizar a consciência caso a possibilidade de se esquivar da punição seja evidente (Sidman, 2001).

Posto que a análise do comportamento assume que o comportamento é aprendido socialmente, ele pode ser modificado ou até mesmo eliminado. Conclui-se então que todo ser humano é potencialmente capaz de desenvolver

comportamentos morais, o que dá a essa abordagem uma característica otimista em relação às mudanças que podem ser operadas na sociedade, a começar pelas práticas educativas parentais.

CAPÍTULO III

AS VARIÁVEIS ENVOLVIDAS NA MORALIDADE

A literatura tem apontado o sentimento de culpa, vergonha e empatia, ações honestas, justas e generosas, ausência de práticas anti-sociais e crenças positivas sobre o trabalho como importantes determinantes do comportamento moral. (Araújo,1999; Aronfreed, 1961; Bandura & McDonald,1965; Carlo & Koller, 1998; Comte-Sponville, 2000; Davis, 1983; Gewirtz & Peláez-Nogueras,1991; Goleman, 1995; Gomide 2003 a, b ; Hoffman, 1975, 1991, 1994; Hoffmann & Saltzstein, 1967; Loos, Ferreira & Vasconcelos, 1999; Pfromm Netto, 1973; Puig, 1998; Schlinger, 1995; Smith, Webster, Parrott & Eyre, 2002).

Algumas considerações sobre estas variáveis serão feitas a seguir.

Culpa

Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) definem culpa como “o sentimento proveniente de um comportamento que transgride o que é usualmente considerado como correto, que fere as normas convencionais ou morais”. Segundo Harris (1989) citado por Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999), o sentimento de culpa ocorre gradualmente na criança e os modelos de moralidade e métodos disciplinares aos quais está exposta influenciam no seu aprimoramento. A culpa, o remorso e a vergonha têm sido considerados indicadores do comportamento moral (Gomide 2003a,b; Hoffmann & Saltzstein, 1967; Pfromm Netto, 1973; Hoffman, 1975), ou seja, quando presentes, inibem o aparecimento de atos anti-sociais.

Machado e Ingberman (2003), adotando a sugestão de Botomé e Kubo (1998), ao analisarem o sentimento de culpa, trocam o substantivo pelo verbo como forma de enfatizar que para a análise do comportamento, “sentimentos não são

fenômenos independentes da atuação dos organismos, mas processos comportamentais que podem ser analisados em termos das condições antecedentes, classes de respostas e condições conseqüentes envolvidas” (Machado & Ingberman, 2003, p. 241). Desta forma, o comportamento operante “culpar-se” se diferencia do comportamento respondente “sentir culpa”.

“Culpar-se” caracteriza-se por reconhecer a transgressão de uma regra, a qual se pode seguir uma punição de caráter público, imposta pela sociedade ou privado, como auto-punição. “Sentir-se culpado” implica a ocorrência de fenômenos respondentes condicionados através da história de aprendizagem do indivíduo tais como insônia, aperto no peito, tristeza, vontade de chorar, impaciência, necessidade de falar ou não sobre o assunto, apatia, fadiga, etc. (Machado & Ingberman, 2003). As autoras concluem que a experiência de punição, ou a assistência desta, subsequente à transgressão de regras, ensinou ao indivíduo “quando” culpar-se, e as vivências das respostas somáticas que acompanham o evento da punição ensinaram ao indivíduo “como” culpar-se e que sentir culpa é funcional para o indivíduo.

O comportamento de culpar-se sinaliza ao indivíduo como agir em determinada situação, ou seja, qual o comportamento que a sociedade espera dele. A concepção de dever, adquirida através da aprendizagem, funciona como estímulo discriminativo para a possibilidade de reforçamento por cumprir o esperado e punição por não seguir a regra. Desta forma, o comportamento de culpar-se após um ato passível de punição é funcional porque reduz a probabilidade de que o indivíduo volte a cometê-lo em contingências semelhantes (Machado & Ingberman, 2003).

Vergonha

Puig (1998) afirma que para se ter um eu supõem-se ter desenvolvido uma representação de si mesmo em relação ao meio em que se vive. A construção de uma representação positiva de si mesmo seria um motivador para a conduta moral. Logo, uma imagem negativa de si mesmo que cause vergonha seria algo que o indivíduo procuraria evitar.

Araújo (1999), através de um estudo empírico, apóia a hipótese de que a vergonha é um regulador moral. O autor relaciona o conceito de regulador ao que Puig (1998) considera como “uma disposição do sujeito , de índole funcional, que lhe permite combinar o significado conflitivo da informação moral que recebe do meio com um tipo de juízo e ações que dão resposta adequada às problemáticas sócio-morais” (p. 90). Isto é, um regulador moral capacita o sujeito a perceber o que a sociedade considera moral e o influencia a julgar e agir de forma a adaptar-se a esses valores.

Conforme Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003), a análise de Skinner (1989/1991) sobre os sentimentos envolve sensações corporais inerentes à espécie humana, as quais são conseqüências das contingências ambientais. Assim, as sensações que acompanham o sentimento de vergonha (rubor, taquicardia, sudorese) são próprias da espécie, mas os eventos que desencadeiam o sentimento de vergonha são aprendidos socialmente.

Embora geralmente associadas, vergonha e culpa se diferenciam por seu caráter público e privado. A vergonha está mais enfaticamente relacionada à exposição pública de uma falha ou transgressão, enquanto a culpa denota eventos privados. Por freqüentemente incluir desaprovação social, a exposição pública de um comportamento considerado errado tende a ser mais freqüentemente seguida

por fuga e esquiva do que um evento privado como a culpa. Além disso, a exposição pública elicia maiores reações fisiológicas observáveis como rubor, mudança na postura física, aumento da transpiração, tremor e comportamentos (verbais ou não) característicos de raiva, dirigida a outros ou a si mesmo (Smith, Webster, Parrott & Eyre, 2002).

Justiça

Comte-Sponville (2000) afirma que a justiça é a mais desejável das virtudes e ressalta que ela possui dois sentidos: conforme o direito e conforme a igualdade entre os indivíduos. Desta forma, justo seria aquele que não viola a lei e respeita os interesses do outro. O autor acredita ser a visão aristotélica, o que se poderia considerar justiça verdadeira, a justiça eqüitativa: “ao homem eqüitativo a legalidade importa menos que a igualdade, ou pelo menos ele sabe corrigir os rigores e as abstrações daquela mediante as exigências muito mais flexíveis e complexas (pois se trata, repitamos, da igualdade entre indivíduos que são, todos, diferentes) desta” (pág. 71-72).

A justiça foi amplamente relacionada ao comportamento moral pelos estudos das correntes cognitivistas. A justiça eqüitativa de Comte-Sponville (2000) corresponde á justiça distributiva na visão de Piaget (1932/1994), ou seja, não se trata de afirmar que a justiça é igual para todos, mas de considerar as contingências que podem ter influenciado o comportamento em cada caso, considerando-se portanto, os fatores atenuantes ao julgar uma ação. De acordo com Kohlberg, Boyd e Levine (1990), a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de perceber que justiça e lei são diferentes e que as leis podem ser moralmente injustas e por isso passíveis de serem modificadas, ou seja, a

percepção da “lei moral” como mais importante que a “lei legal” quando as duas são conflitantes.

Skinner (1971/1977) aborda um aspecto da questão da justiça comentando como as pessoas qualificam recompensas ou punições de justas ou injustas, preocupando-se com o seu merecimento. Uma recompensa muito generosa é injusta quando alguém faz pouco ou nada para merecê-la como fazer caridade e vangloriar-se por sua generosidade visando aplausos, elogios, votos e favores, ou atribuir a si um ato admirável praticado por outrem. Em outras palavras, só se pode apreciar aquilo que se esforçou para conseguir. Da mesma forma, a punição exagerada é uma injustiça, assim como a punição de alguém inocente. Atribuir a outra pessoa um ato pouco elogiável ou deixá-la ser punida em seu lugar constitui injustiça

Sobre as questões referentes à justiça prescritas em lei, Pasquali, Pinheiro e Lima (1987) ao examinarem os possíveis fatores etiológicos do comportamento anti-social citam o modelo de Hirschi (1973) como um dos facilitadores desse padrão comportamental. Segundo os autores, jovens com posições favoráveis a violação da lei, o que pode ser decorrente do modelo fornecido pela família, tem maior probabilidade de se engajarem em comportamentos anti-sociais do que jovens com posições desfavoráveis à violação da lei.

Enright et al (1991) consideram o perdão um componente da moralidade ligado à justiça, além de se mostrar uma estratégia efetiva de resolução de problemas de modo socialmente adaptativo. Segundo os autores, o perdão é possível somente se houver senso de justiça e empatia, porque a pessoa que perdoa vê o outro como igual e digno de respeito, qualquer resposta subsequente de justiça tem que, necessariamente, incluir respeito pelo indivíduo. Estando o

ofendido ainda a nutrir ódio ou desprezo, uma resposta de respeito e equidade, embora possível, é menos provável.

Honestidade

Segundo Araújo (1999) a honestidade como virtude moral está relacionada à justiça, embora sejam distintas. Assim como ser justo, ser honesto não roubando, fraudando ou sonegando, por exemplo, envolve respeito à lei e respeito ao indivíduo. Embora seu conteúdo abranja bem mais do que as ações citadas, quase todas as culturas as reconhecem como características da honestidade, atributo bastante valorizado, considerado indispensável ao convívio e prescrito na lei da maioria das sociedades. Parece se aplicar também à honestidade o que Comte-Sponville (2000) afirma sobre a justiça: “É claro, (...) que a justiça, mesmo consumada não poderia nos dispensar da generosidade, por isso esta última é socialmente menos necessária, e humanamente, parece-me mais preciosa”. (p.112)

Skinner (1971/1977) deixa clara sua posição contrária ao que o senso comum chamaria de “falta de força de vontade” para explicar porque uma pessoa não abandona comportamentos socialmente inadequados como os desonestos. Para a análise do comportamento, a explicação estaria em como o ambiente pune ou reforça ações como não devolver o dinheiro alheio acidentalmente encontrado, colar numa prova, “comprar” uma vaga numa instituição de ensino ou numa empresa pública, conseguir benefícios através de suborno, usar de amizades para se esquivar de sanções legais e tantos outros. Os motivos porque a vergonha, a culpa o medo ou algo que o indivíduo diria “não ser do seu feitio” impediriam alguns de agir dessa forma podem ser encontrados na história de vida e nas

contingências atuais que mantém seu comportamento honesto. O mesmo se aplica para o comportamento oposto.

Para Baum (1994/1999) a melhor maneira de prevenir que os filhos cometam atos desonestos como o furto, por exemplo, é prover a eles uma história de reforço para o comportamento que o autor chama de “respeito pela propriedade alheia”, ou comportamento incompatível com roubar. Prover história de reforçamento ao respeito pela propriedade alheia pode tanto significar o estabelecimento de regras nas quais roubar é considerado errado como educá-lo de modo com que o filho se responsabilize por ter pegado algo de alguém, fazendo-o ele mesmo se desculpar e reparar o dano com seus recursos, ou seja, seria expô-lo as contingências para que conheça as conseqüências.

Generosidade

Comte-Sponville (2000) acredita que a generosidade está mais ligada ao afeto e a justiça à razão. Os direitos humanos, exemplifica ele, podem ser o tema de uma declaração, a generosidade não. Trata-se de agir unicamente de acordo com a moral, em detrimento de qualquer lei. Segundo o autor, a generosidade não é a ação de dar a quem se está ligado por laços de parentesco ou afeto, pois a felicidade deles seria, por conseguinte, a de quem dá. Bastaria para tanto o amor, pois dar quando se ama não seria prova de generosidade e sim de amor. Ser generoso, pois, seria dar aos que não se ama, por necessidade destes ou por se estar mais apto a ajudá-los. O autor concorda com a visão cartesiana de generosidade, na qual, esta é indissociável de uma forma de liberdade, ou de domínio de si, que faz do generoso senhor de seus afetos e que produz auto-estima: “A generosidade é ao mesmo tempo consciência de sua própria liberdade

(ou de si mesmo como livre e responsável) e firme resolução de bem usá-la” (p. 105).

Araújo (1999) ressalta que a generosidade pressupõe dar sem expectativa de receber algo em troca. Porém, a análise do comportamento contesta essa afirmação, pois, um reforço para a ação generosa nem sempre está explícito e podem ter conseqüências a longo prazo. Baum (1994/1999) acredita que o reforço a longo prazo pode auxiliar a entender porque o altruísmo ocorre e também o seu oposto. Ações egoístas como trapacear, roubar e mentir, freqüentemente têm reforços a curto prazo, enquanto as altruístas nem sempre são reforçadas imediatamente no ambiente do indivíduo ou as regras são ineficientes quando não ausentes.

O reforço para a generosidade às vezes se encontra na infância. As crianças são ensinadas pela família que, se agirem de determinada forma, são consideradas boas, recebem maiores demonstrações de afeto, elogios, e outros benefícios; as religiões aprovam os atos de caridade; a escola provê contato com outras crianças da mesma idade, que aprovarão alguns comportamentos tornando a criança popular e aceita e punirão outros promovendo a rejeição. Dessa forma, se os reforços parecem inexistentes indica que eles não foram rastreados eficientemente (Baum, 1994/1999).

Empatia

A empatia tem sido considerada como mediadora do comportamento pró-social e para sua manifestação existe uma predisposição biológica (Hoffmann, 1981). Ela pode ser definida como uma resposta vicária à emoção dos outros, que inclui aspectos motivacionais, cognitivos e afetivos (Santana, Otta & Bastos, 1993).

Outros autores apresentam suas definições: Davis (1983) define empatia num sentido amplo, como as reações de um indivíduo às experiências dos outros; Eisenberg e Strayer (1987), citados por Ribeiro, Koller e Camino (1998), consideram empatia “uma ação ou reação adotada diante de um evento, que pode causar mobilização afetiva, compreensão e interpretação cognitiva, e que direciona a pessoa para uma tomada de atitude, seja esta passiva ou ativa.”

Hoffmann (1994) afirma que se imaginar na situação do outro freqüentemente leva a simpatizar-se com ele, o que pode aumentar o potencial de motivação para minimizar o sofrimento alheio. O autor sugere que a empatia é o motivador primário para ações morais e em crianças ela é estimulada pela exposição a certas experiências. Crianças oriundas de ambientes de baixo nível sócio-econômico provavelmente têm maior facilidade em inferir a tristeza, a tensão e a privação dos outros, o que, combinado com as práticas educativas parentais ou um temperamento que promova comportamento ativo frente a emoções negativas, pode promover o desenvolvimento da moralidade pró-social.

Segundo Davis (1983), a empatia inclui os componentes cognitivo (compreensão adequada dos sentimentos e perspectivas de outra pessoa), afetivo (sentimentos de compaixão e preocupação) e comportamental (transmitir o entendimento do sentimento e da perspectiva de outra pessoa).

Falcone (1999) assinala que o comportamento empático envolve prestar atenção, ouvir e verbalizar sensivelmente. A autora exemplifica comportamentos não-verbais que demonstram o prestar atenção: olhar diretamente para o interlocutor, adotar uma postura física que denote interesse, inclinar-se levemente em relação à pessoa, acenar com a cabeça demonstrando entendimento, mostrar disposição, evitando gestos que denunciem impaciência como olhar ao relógio, ou

desinteresse como tamborilar, remexer-se, olhar para a direção oposta; e ainda, procurar identificar na outra pessoa os sinais não-verbais que expressam emoções como movimentos corporais, expressões faciais, modificações na voz e respostas autonômicas observáveis.

De acordo com Falcone (1999) de maneira sintetizada, ouvir sensivelmente significa deixar de lado as perspectivas, sentimentos e desejos próprios para voltar-se para as perspectivas, sentimentos e desejos da outra pessoa, e elaborar mentalmente uma relação possível entre o sentimento, o contexto e seu significado para a pessoa alvo.

Verbalizar sensivelmente visa fazer com que a outra pessoa discrimine que está sendo compreendida, o que aumenta a probabilidade de que ela revele suas preocupações de forma mais abrangente. As estratégias de verbalização empática tentam explicar e validar os sentimentos e perspectivas de outra pessoa, livre de julgamentos, relacionando o contexto, a perspectiva e os sentimentos desta (Falcone, 1999). Um exemplo de verbalização empática a alguém que perdeu o emprego poderia ser: "Eu imagino como você deve estar desapontado, pois sei o empenho com que você se dedicou a esse emprego a fim de mantê-lo por um longo período. Lamento que a situação do país esteja tão difícil." Diferente de: "Ora, não fique triste. Logo aparecerá outro". A segunda verbalização desvaloriza o motivo da preocupação do indivíduo, o que pode fazer com que ele se sinta inadequado e desestimulado a falar sobre o que o perturba.

A empatia se mostra útil aos relacionamentos interpessoais porque, numa situação de conflito ou discordância de opiniões, ao procurar compreender as causas do comportamento de alguém examinando o contexto em que ocorreu, pode-se reduzir a intensidade de sentimentos conseqüentes a esse comportamento

como raiva e mágoa ou coibir ações de revide como agressão física e verbal, além de romper estereótipos tendenciosos, promovendo a tolerância e aceitação das diferenças (Goleman, 1995).

Trabalho

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1969/1979), as crianças aprendem os valores morais de sua cultura principalmente através da identificação com seus pais ou responsáveis ou através de modelagem e modelação. Uma criança pode aprender a comportar-se por imitação, dentre outros fatores, se ela identificar-se com o modelo e se mantiver com ele relacionamento afetivo. Assim, se o modelo fornecido pelos pais em relação às crenças sobre o trabalho e suas próprias atitudes em relação a ele forem positivas, provavelmente a criança desenvolverá expectativas saudáveis em relação à maneira como proverá o seu sustento.

Werts (1968), citado por Mussen, Conger e Kagan (1974), afirma que o comportamento parental em relação ao trabalho exerce grande influência sobre o valor atribuído a ele e a escolha profissional de adolescentes. Crianças cujos pais fornecem um modelo positivo de papel ocupacional em geral tendem a assumir uma postura definida e positiva em relação à atividade que executarão no futuro.

De acordo com Kerbauy (2001), para se fazer uma análise do comportamento de procrastinar tarefas ou não executá-las é importante questionar quais os reforçadores e as penalidades naturais por não fazer, não trabalhar; verificar se a cultura propicia reforços ou pune esse comportamento e principalmente considerar as regras que o governam e sua relação com conseqüências atrasadas e as contingências envolvidas. "Parece que existem

regras ou sonhos que afastam do trabalho e uma mentalidade maisã de que trabalhar não é digno e que todos teriam “o direito” de viver de rendas e de ócio, de pensar ou escolher atividades agradáveis, delegando aos outros a obrigação de trabalhar ou cuidar dele e um hábito de culpar os outros ou o sistema” (Kerbaudy, 2001, p. 68).

Mallott (1988), citado por Kerbaudy (2001) também salienta o papel das regras no controle do comportamento, mas acredita que é necessário um repertório de pré-requisitos e um conjunto de valores que incluem: controle afetivo por regras familiares e de outras pessoas significativas, alta probabilidade de que o desempenho acadêmico ou profissional evocará uma auto-avaliação imediata e precisa, alta probabilidade de que a auto-avaliação eliciará reforço ou punição automáticos ou auto-liberados e a imediata auto-afirmação de regras adequadas.

Baum (1994/1999) aborda este aspecto analisando o conflito entre ser reforçado e ser punido e lembra que o comportamento, com freqüência, tem conseqüências mistas. Trabalhar propicia tanto reforço (remuneração, reconhecimento social) quanto punição (atividades enfadonhas, cansaço físico, supervisão constante). Faltar ao trabalho sob pretexto de doença por exemplo, gera reforços como tempo para si mesmo e ausência dos aspectos punitivos citados, mas também gera punições como perdas salariais, advertências, crítica dos pares. A força de cada um desses conjuntos de relações determinará qual será mais freqüente. Por conseguinte, a força depende das contingências atuais e da história de reforço e punição do sujeito.

Uso de álcool

Dado o grande número de estudos envolvendo o uso de álcool relacionados a atos anti-sociais (Berkowitz, Guerra & Nucci, 1991; Cavell, 2000; Di Clemente, Wingood, Crosby & Sioneam, 2001; Eiden & Leonard, 2000; Gomide, 2003 a; Nurco & Lerner, 1996) optou-se por tratá-lo como uma variável independente dos atos anti-sociais onde normalmente está inserido.

Para Berkowitz, Guerra e Nucci (1991), pesquisadores com enfoque sócio-cognitivo, a adição ao uso de álcool deve ser compreendida, considerando além da predisposição genética, as concepções do indivíduo sobre o seu uso. Pessoas que percebem o abuso de substâncias como tendo conotação moral são menos prováveis de engajarem-se a elas do que pessoas que acreditam que seu uso é somente uma questão de decisão pessoal.

Para a análise do comportamento, o caráter punitivo ou não do abuso de álcool depende da história de reforçamento do indivíduo e de sua disposição em seguir regras ou, como ressalta Castanheira (2001), é necessário que haja uma história passada de seguir instruções e que o agente estabelecedor das regras seja alguém que dê o exemplo seguindo-as ele próprio.

Atos anti-sociais

De acordo com Patterson, Reidt e Dishion (1992), uma série de termos já foi utilizada para descrever indivíduos que apresentam comportamentos problemáticos, entre eles: *actingout*, hiperativo, de conduta desviante, agressivo, e anti-social. Segundo os autores, o termo anti-social foi adotado por eles porque era o que lhes parecia o menos controverso e por descrever a natureza do comportamento. Segundo esta visão, a ênfase está na descrição do que seja um

evento anti-social ao invés de pessoa anti-social. Para serem caracterizados como anti-sociais os eventos devem ser ao mesmo tempo aversivos e contingentes. Entende-se o termo contingente, neste contexto, como a conexão entre o comportamento de um indivíduo e os demais integrantes do meio onde ele vive.

Patterson et al (1992) salientam que independentemente da relativa polêmica envolvendo os agentes que determinam o comportamento anti-social: contingências ambientais, herança genética, cognição ou emoções, pode-se considerar que todas estas variáveis desempenham um papel nos processos comportamentais. Reid, Patterson e Snyder (2002) acreditam que a gênese do comportamento anti-social se dá na primeira infância, e se baseia num conjunto de variáveis que incluem disposições biológicas (complicações pré ou pós-natais, herança genética), interação com o meio, mais especificamente com quem cuida da criança, variáveis biológicas (irritabilidade, depressão, hiporesponsividade) ou aspectos da história parental, como baixo nível sócio econômico, comportamento anti-sociais e divórcio recente.

Outros autores como Wright (1996) também apóiam a hipótese de que a conduta anti-social inicia desde a tenra idade. Ele acredita que a capacidade para a generosidade e a culpa de crianças que vivem em ambientes hostis é “encurralada” por esse ambiente e, à medida que as crianças crescem essa forma limitada de resposta se consolida.

Conte (1996) aborda os efeitos do comportamento anti-social para a sociedade e particularmente para os próprios adolescentes, pois, o uso de álcool ou drogas pode comprometer-lhes a saúde física; a agressividade desestruturar os relacionamentos na escola e; a falta de habilidades sociais trazer dificuldades de

adaptação aos primeiros empregos, sendo provável o ingresso em grupos que cometem atos infracionais.

A entrada em gangues pode ser explicada pelo fato de se enfraquecerem as conseqüências punitivas sociais quando as pessoas se associam a amigos mais tolerantes (Skinner, 1971/1977). Esta associação com os pares é o resultado de um processo de escalada descrito por Patterson et al (1992) no qual, sinteticamente, pais com repertório de disciplina e de habilidades sociais restritos falham em fornecer aos filhos modelos de condutas morais apropriadas, possibilitando o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, o qual causa a rejeição da própria família e da sociedade. A rejeição muitas vezes leva à aproximação de pares que passaram por processo semelhante e, unidos em grupos, continuam a praticar atos anti-sociais que aos poucos evoluem de leves a moderados e graves, perpetuando o ciclo da violência.

Um dos aspectos do comportamento anti-social que será investigado neste estudo é a agressividade na resolução de problemas. De acordo com Lisboa, Koller e Ribas (2002), as estratégias de *coping*, isto é, a maneira pela qual as crianças lidam com situações estressantes, variam de acordo com a aprendizagem de reações mais ou menos adaptadas fornecidas pelo ambiente. Crianças que presenciam a violência doméstica, sejam elas vítimas ou testemunhas de agressões, podem desenvolver um repertório pobre em habilidades sociais alternativas ao uso da violência quando se deparam com situações de conflito.

CAPÍTULO IV

ESTILOS PARENTAIS

O papel dos pais, sejam biológicos ou não, além de promover o sustento de seus filhos, inclui a transmissão de diversos aspectos culturais: religiosos, tradicionais, morais e acadêmicos. É dentro do ambiente familiar que a criança desenvolverá a maior parte do seu repertório de comportamentos sociais (Koller & Bernardes, 1997; Brito & Koller, 1997).

O convívio entre pais e filhos estabelece, desde o nascimento, uma contínua interação de influências mútuas. Porém, nesta relação os pais têm expectativas e objetivos pré-determinados que orientam sua conduta em relação às práticas educativas utilizadas, a fim de incentivar comportamentos que julgam apropriados e inibir os que são, para eles, socialmente inadequados. Vários fatores influenciam a maneira como os pais se comportam em relação à criança: suas necessidades atuais, seus valores morais, suas crenças em relação à educação de filhos ou mesmo seus sentimentos em relação à criança (Hoffman, 1975).

O conjunto de práticas que visam a socialização da criança é denominado por alguns autores como estilo parental (Baumrind, 1966; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Tendo como premissa que esta expressão é um construto hipotético, isto é, um modelo explicativo, diferentes autores apresentam suas definições de acordo com suas perspectivas teóricas.

Darling e Steinberg (1993) realizaram uma revisão histórica do conceito de estilo parental, citando as obras de Baumrind (1967; 1971 a) e Maccoby e Martin (1983) como os principais autores sobre o tema, e propõem como definição de estilo parental *o contexto em que os pais influenciam os filhos através de suas*

práticas, de acordo com suas crenças e valores. Os autores ressaltam que a influência dos pais em relação aos filhos pode ser mais bem compreendida se os pesquisadores levarem em consideração a diferença entre estilo parental e práticas parentais. Uma das vantagens desta distinção, apontada por eles, é que ela facilita a observação da variabilidade dos estilos parentais tanto no interior como entre as famílias em crianças de diferentes idades. Fora da família as diferenças culturais das práticas parentais também podem contribuir para delinear esta variabilidade. A prevalência dos diferentes estilos parentais varia entre os grupos étnicos (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992) e de um período histórico para outro (Bronfenbrenner, 1985) citado por Darling e Steinberg (1993).

Práticas parentais caracterizam-se por comportamentos definidos segundo conteúdos específicos e por objetivos de socialização. Práticas parentais diferentes podem ser equivalentes na obtenção do mesmo efeito esperado no comportamento da criança. Por exemplo, se o objetivo dos pais é o desenvolvimento acadêmico do filho, atitudes como incentivá-lo na realização da tarefa de casa, freqüentar reuniões da escola e questioná-lo sobre suas notas podem ser consideradas equivalentes. Estilos parentais constituem o conjunto de atitudes dos pais em relação aos filhos que estabelece um clima emocional em que se expressam os comportamentos dos pais, os quais incluem as práticas parentais, bem como outros aspectos da interação pais-filhos que transmitem atitudes emocionais mas não possuem um objetivo direto ou definido como: tom de voz, linguagem corporal, descuido, mudança de humor, entre outras; as quais se relacionam mais à criança do que a seu comportamento (Darling & Steinberg, 1993).

Estudos sobre os determinantes do estilo parental indicam a influência de múltiplas variáveis: história de desenvolvimento, relacionamento conjugal,

personalidade, relações interpessoais, ocupação, características da criança, fatores ambientais (Belsky, 1984).

Baumrind (1966) identificou os estilos parentais como: *permissivo*, *autoritário* e *autoritativo*. Em linhas gerais, de acordo com essa classificação, pais *permissivos* seriam os que não utilizam práticas punitivas, aceitam que a criança aja conforme sua vontade sem impor responsabilidades, não exercem controle sobre as atividades da criança e não exigem o cumprimento de regras, ou seja, são indulgentes. Pais *autoritários* caracterizam-se por modelar, controlar e avaliar o comportamento da criança segundo regras rígidas e bem estabelecidas, punir ações incorretas segundo sua própria noção de certo e errado e valorizar a obediência e o respeito à autoridade. *Autoritativos* são pais que estabelecem padrões claros de comportamento adequado; exercem controle sobre as atividades da criança, porém não de maneira arbitrária, partilham com a criança o motivo que os leva a agir de determinada maneira; dão oportunidade para que a criança se expresse, incentivando o diálogo e, evitam as práticas punitivas.

Posteriormente Maccoby e Martin (1983) apresentaram a classificação de estilos parentais de Baumrind (1966), acrescida do tipo negligente, segundo as dimensões responsividade e exigência, as quais, para Darling e Steinberg (1983), são mais bem entendidas através da perspectiva da aprendizagem social ou etológica: os estilos parentais refletem dois processos específicos, a) a quantidade e o tipo de exigência efetuado pelos pais e; b) as contingências em que os pais fornecem reforçamento. Pais *autoritativos* são exigentes e responsivos; pais *autoritários* são exigentes e não responsivos; pais *permissivos* são responsivos mas não exigentes e pais *negligentes* não são responsivos nem exigentes, ou seja,

não exercem seu papel de agente socializador, descuidam das necessidades dos filhos e são indiferentes ao seu desenvolvimento.

Gomide (2003) divide as práticas educativas em dois grupos: as que desenvolvem comportamentos pró-sociais (práticas educativas positivas), e as que se relacionam a comportamentos anti-sociais (práticas educativas negativas). De acordo com a frequência e intensidade que os pais façam uso de determinadas práticas educativas, estas poderão desenvolver nas crianças tanto comportamentos pró-sociais, como anti-sociais. Segundo este modelo, pelo qual se orienta o presente estudo, estilo parental é o resultado do uso deste conjunto de práticas educativas. As *Práticas Educativas Positivas* são a *Monitoria Positiva* que envolve o uso adequado da atenção e distribuição de privilégios, o efetivo estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer; e o *Comportamento Moral* que implica no desenvolvimento da empatia, da honestidade, do senso de justiça, das opiniões positivas sobre o trabalho, da generosidade e do reconhecimento do certo e do errado quanto ao uso de drogas e álcool e sexo seguro sempre seguido de exemplo dos pais.

As *Práticas Educativas Negativas* envolvem a *Negligência*, que se apresenta como a ausência de atenção e de afeto e desconhecimento das necessidades dos filhos; o *Abuso Físico e Psicológico*, caracterizado pela disciplina através de práticas corporais negativas e ameaça e chantagem de abandono e de humilhação do filho; a *Disciplina Relaxada*, que compreende o afrouxamento das regras estabelecidas devido ao comportamento coercitivo do filho; a *Punição Inconsistente*, na qual os pais se orientam pelo seu humor na hora de punir ou reforçar e não pelo ato praticado e, a *Monitoria Negativa* caracterizada pelo

excesso de instruções independentemente do seu cumprimento e em consequência, pela geração de um ambiente de convivência hostil (Gomide, 2003a).

Os estilos parentais e o comportamento moral

A dinâmica do grupo familiar é muito poderosa no desenvolvimento da criança, pois é em sua casa que ela adquirirá quase todos os repertórios básicos de seu comportamento. Pais sensíveis, responsivos e pró-sociais exercem forte influência no desenvolvimento do senso de cooperação e reciprocidade das crianças despertando expectativas positivas sobre a disposição dos outros para dar e receber ajuda (Koller & Bernardes, 1997). Experiências em situações de risco, quando seguidas do apoio emocional da família e de amigos, capacitam as pessoas a desenvolver estratégias mais adaptativas e a se tornarem mais eficazes em situações de stress, pois, estas interações adequadas fornecem recursos pessoais e sociais que podem amenizar os efeitos das adversidades (Brito & Koller, 1999). Pode-se afirmar que sob o ponto de vista comportamental os pais ou cuidadores representam a primeira e maior fonte de reforçamento e modelo para os filhos.

A relação entre os estilos parentais e o comportamento moral de crianças tem sido investigada exaustivamente pela área cognitivista, porém com menor ênfase pela área comportamental, razão pela qual serão utilizados alguns dados empíricos dos estudos cognitivistas ou relativistas para demonstrar a possibilidade desta relação.

Diferenças entre a qualidade da relação afetiva entre pais e as práticas parentais de disciplina têm sido associadas com a sofisticação de raciocínio moral

de crianças (Dunn, Brown & Maguire, 1995; Kochanska, 1991). Esta perspectiva torna claro o fato de que a disposição da criança em adotar padrões morais de comportamento não depende unicamente de sua maturidade cognitiva, mas também do fato dela se perceber ou não como um agente da moralidade. Por exemplo, crianças que justificam suas ações morais com o temor da punição estão relegando ao outro a responsabilidade moral. Por outro lado, crianças que, com um raciocínio empático, julgam as questões morais e demonstram consciência internalizada. Essa atitude é influenciada pela assimilação das normas apresentadas à criança pelos pais e pelo meio social (Hughes & Dunn, 2000).

Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch (1991), através de pesquisa envolvendo aproximadamente 4.000 adolescentes de 14 a 18 anos de idade, comprovaram haver, entre os filhos de pais responsivos, índices mais altos de desenvolvimento psicossocial, êxito escolar, autoconfiança e ausência de comportamentos anti-sociais, comparados com os índices de famílias com estilos parentais autoritário, negligente e permissivo. Após um ano, novo estudo foi realizado com a mesma amostra a fim de verificar se as correlações entre o comportamento dos adolescentes e as práticas educativas utilizadas por seus pais permaneciam e se poderiam ser resultado da influência exercida pelos jovens no comportamento dos pais, mais do que o contrário. Os resultados mostraram não só que as correlações foram semelhantes mas que, embora o comportamento do adolescente elicie nos pais determinada reação, o comportamento destes exerce influência sobre os jovens (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994). Estes resultados, que demonstram a bidirecionalidade dos efeitos do reforçamento, são consistentes com os pressupostos da análise do comportamento quando o objeto de estudo é a interação entre pais e filhos. Sob esta perspectiva é

incontestável que a resposta do primeiro dos componentes da díade ou tríade, a qual é geralmente seguida por uma resposta recorrente do segundo componente pode constituir uma contingência de reforçamento para a resposta do segundo se esta aumentar proporcionalmente (Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1992).

Pesquisadores encontraram correlação positiva entre comportamento pró-social de crianças e práticas maternas de educação voltadas para o desenvolvimento da empatia (Eisenberg, Fabes, Carlo, Speer, Switzer, Karbon & Troyer, 1993; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979). Outros estudos relacionam positivamente o comportamento pró-social da criança com estilos parentais responsivos (Jansens & Dekovic, 1997; Krevans & Gibbs, 1996), menor vulnerabilidade ao uso de drogas em adolescentes apegados à figura paterna, lar cujo ambiente é saudável, aceitação de crenças sobre o bom comportamento e; desaprovação paterna específica a certos comportamentos (Nurco & Lerner, 1996). Patterson et al (1992) apontam o uso apropriado de reforçamento positivo, a habilidade para resolver problemas de grupo, a supervisão e monitoria dos pais como importantes fatores relacionados à pró-sociabilidade.

Janssens e Dekovic (1997), através de estudo empírico concluíram haver relação entre pais responsivos e níveis elevados de comportamento moral pró-social em crianças. Hoffmann (1975) acredita que o apoio fornecido pelos pais faz a criança se sentir segura em relação ao seu bem-estar, o que proporciona oportunidades de considerar as necessidades e o bem-estar dos outros. O autor também salienta que a interação com pais cujo comportamento pró-social é aparente, motiva a criança a prestar atenção em vítimas de danos ou tragédias. Por outro lado, pais coercitivos, cujas ações eliciam medo e raiva na criança após ela ter transgredido uma norma que causa dano a alguém, por exemplo, faz com

que ela deixe de focalizar para as conseqüências que seu ato causou na vítima, para focalizar nas conseqüências que a transgressão da regra causou a si mesma.

Wright e Cullen (2001), através de estudo empírico, confirmaram os resultados de pesquisas anteriores que indicavam que o controle desempenha papel central para a etiologia de comportamentos anti-sociais. Práticas parentais como supervisão, estabelecimentos de limites, posicionamentos claros em relação a regras e relacionamento estreito entre os membros da família podem reduzir a possibilidade de engajamento em comportamentos de risco. Embora o controle seja uma importante variável a ser considerada diante de comportamentos anti-sociais, os autores ressaltam também a necessidade de incluir o suporte ou apoio nos estudos sobre o tema. Segundo eles, embora sejam variáveis distintas, suporte e controle estão relacionados e seriam algumas das características de pais cujas práticas inibem o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais.

Sobre o uso de álcool pelos pais e sua relação com o desenvolvimento dos filhos, o estudo de Eiden e Leonard (2000) indicou que o alcoolismo, acrescido de características associadas com comportamento anti-social e depressão por parte dos pais tem papel significativo na predição de possíveis privações afetivas relacionados ao apego em crianças pequenas, que podem afetar o desenvolvimento dos filhos no tocante às relações sociais.

Nurco e Lerner (1996) apontam a presença e modelo positivo do pai na família como inibidor do uso de drogas e álcool em adolescentes. Di Clemente, Wingood, Crosby e Sioneam (2001) concluíram haver relação entre pais que forneciam inadequada monitoria aos filhos e uso de maconha e álcool. Cavell (2000) cita o alcoolismo como uma das variáveis que podem influenciar o desenvolvimento de problemas de conduta em crianças.

Outra variável relevante, o trabalho, parece ter relação com as práticas educativas utilizadas pelos pais. Dados empíricos indicam haver influência dos estilos parentais na escolha profissional dos filhos. Filhos de pais autoritários tendem a obter sucesso nos estudos, porém podem escolher a profissão em função do desejo dos pais. Filhos de pais negligentes tendem a ter dificuldade de discriminar seus próprios interesses e por isso ficam indecisos quanto à escolha profissional. Pais responsivos, cujas práticas educativas permitiram aos filhos desenvolver maior autonomia para tomar decisões e transmitem valores sobre o trabalho, habilidades de comunicação e de resolução de problemas, tendem a ser mais bem sucedidos ao encaminhar os filhos para a busca da realização profissional e da independência financeira (Kerka, 2000).

O comportamento moral como prática educativa é entendido por Gomide (2001) como o processo de modelagem de papéis sociais, no que se relaciona principalmente à transmissão de normas e valores através do modelo de conduta fornecido pelos pais. Ao interagirem com seus filhos de maneira afetuosa e empática; explicitarem sua opinião, aprovação ou desaprovação através das situações vividas por eles próprios, pelos filhos ou por outras pessoas; responsabilizarem-se e repararem um dano causado a alguém, os pais estarão oferecendo modelos de valores esperados no ambiente familiar e que serão generalizados em outras circunstâncias.

Inventário de Estilos Parentais

O instrumento utilizado para selecionar a amostra que participou deste estudo (Inventário de Estilos Parentais – IEP, Gomide, 2003) foi elaborado para identificar famílias de Risco, ou seja, famílias que tenham a possibilidade de

aumentar a probabilidade de que seus membros desenvolvam comportamento anti-social.

O IEP encontra-se em processo de validação (Gomide, Sabbag, Guisantes & Guimarães, 2003), porém os estudos já publicados de Pinheiro (2003) e Carvalho (2003) contribuíram para a validação do instrumento composto por 42 questões abordando práticas educativas positivas (Monitoria Positiva e Comportamento Moral) e negativas (Punição Inconsistente, Negligência, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa e Abuso Físico). O respondente escolhe entre as alternativas NUNCA, ÀS VEZES e SEMPRE, aquela que melhor representa a frequência com que seu pai/mãe age daquela maneira. Ele(a) responderá (considerando 10 episódios) NUNCA, se seu pai/mãe agiu daquela forma de 0 a 2 vezes; ÀS VEZES, de 3 a 7 vezes e; SEMPRE, de 8 a 10 vezes:

A amostra que compõe o projeto de validação do IEP foi composta por 769 participantes de ambos os sexos estudantes de um colégio público e de um colégio particular, de adolescentes infratores de ambos os sexos da cidade de Curitiba, com idade variando de 9 a 18 anos (Gomide, Sabbag, Guisantes & Guimarães, 2003). Os resultados mostraram uma distribuição normal do Índice Parental, ou seja, a maioria da amostra (60%) obteve índices parentais entre -7 e +7, 30% atingiram índices maiores que +8 e apenas 17% obtiveram índices menores que -8. O IEP investiga o comportamento moral através das 6 afirmativas a seguir:

De 10 Episódios	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
4. Ele(a) me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
11. Se eu colar na prova ele(a) me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a).			
18. Quando estrago alguma coisa de alguém ele(a) me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
25. Ele(a) me aconselha a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostram os efeitos negativos do uso de drogas.			
32. Ele(a) conversa comigo sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
39. Ele(a) conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			

Objetivo

Tendo em vista que o comportamento moral é uma das variáveis que inibem o desenvolvimento de comportamento anti-social, a hipótese que se formulou foi: famílias com IEP alto (maior que +7), denominadas neste estudo de Famílias de Não Risco, apresentariam altos índices de comportamento moral. O inverso também foi esperado, famílias com baixo IEP (menor que -3 para pelo menos um dos membros do casal), denominadas famílias de Risco, apresentariam baixos índices de comportamento moral.

Esta hipótese foi formulada através de dois objetivos específicos, a saber:

- 1) Verificar se há correlação entre IEP Positivos ou Negativos e Índices de Comportamento Moral elevados ou rebaixados. Para tanto foi utilizado o Questionário de Comportamento Moral, que abordou as seguintes variáveis: *culpa, vergonha, honestidade, justiça, generosidade, empatia, crenças sobre o trabalho, uso de álcool e frequência de comportamentos anti-sociais*;
- 2) Identificar, por meio da situação estruturada, a presença ou ausência das variáveis que indicam comportamento moral pró-social (*honestidade, atos anti-sociais, agressividade na resolução de problemas, justiça, reparação do dano, generosidade, empatia*) em famílias identificadas pelo IEP como sendo de Risco e de Não Risco.

Método

Participantes: 60 adolescentes e seus pais, sendo que 57 dos primeiros eram alunos, de ambos os sexos, da 7^a e 8^a séries do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Curitiba e 3 eram autores de atos infracionais que cumpriam medidas sócio-educativas na Vara de Infância e Juventude da Comarca de Curitiba. Os adolescentes foram identificados através do instrumento Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2003) como pertencentes ao grupo de Não Risco, cujas práticas parentais indicam probabilidade de desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Índice de Estilo Parental, igual ou maior a +7 para ambos os membros do casal) e os demais, pertencentes ao grupo de Risco cujas práticas parentais indicam probabilidade de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais (Índice de estilo Parental, igual ou menor que -3 para pelo menos um dos membros do casal).

Local: residência dos adolescentes selecionados para a amostra.

Instrumentos: Foram utilizados 3 instrumentos para coleta de dados, a saber:

1) Inventário de Estilo Parental (Gomide, 2003) utilizado para selecionar a amostra (anexo A);

2) Questionário de Comportamento Moral, a ser respondido pelos adolescentes (contendo 27 questões) e pelos pais e mães (contendo 22 questões), aplicado individualmente (anexo B). Cada questão apresenta múltiplas alternativas entre as quais o respondente deve escolher as que mais se assemelham a seu modo de comportar-se frente à situação proposta. As questões, para o adolescente

e os pais são equivalentes em conteúdo e se relacionam às seguintes variáveis: Honestidade (questões 1 e 11), Atos anti-sociais (questões 3, 6 e 22), Trabalho (questão 19), Justiça (questões 2, 5, 8 e 21), Generosidade (questões 7 e 12), Culpa (questões 9 e 10), Vergonha (questões 14 e 20), Empatia (questões 4, 13, 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 (anexo B). Os valores citados foram obtidos através de julgamento de sete juizes (bolsistas de PIBIC do projeto de pesquisa “Estilos Parentais e Comportamento Anti-social da UFPR”). Estes valores possibilitaram o cálculo do Índice de Comportamento Moral para cada sujeito, registrado na folha de resposta (anexo C).

A pontuação de cada questão variava de -2 a +2, portanto, se o respondente assinalasse mais de uma alternativa cujos valores somados resultassem maiores que +2, o valor atribuído à questão seria +2. O mesmo ocorreu com as alternativas com valor negativo. Caso o respondente assinalasse mais de uma alternativa cujos valores somados resultassem menores que -2, o valor atribuído à questão seria - 2. Caso o respondente assinalasse uma alternativa de valor positivo e outra de valor negativo, os valores seriam somados. Por exemplo, caso fosse assinalada uma alternativa de valor +2 e outra de valor -2, o resultado da questão seria 0, ou se fosse assinalada uma alternativa +2 e outra de valor -1, o valor atribuído à questão seria +1.

Procedendo desta forma, os valores do Índice de Comportamento Moral variaram de -44 a +44 para os pais e de -54 a +54 para os adolescentes.

3) Situação estruturada: consistiu num debate estimulado pela história infantil Cachinhos de Ouro (anexo E), aplicado somente em 20 das 60 famílias pesquisadas. Foi solicitado a um dos membros da família que lesse a história. Após a leitura, a pesquisadora formulou questões aos participantes cujas respostas poderiam conter algumas das variáveis de estudo do comportamento moral (culpa, vergonha, justiça, honestidade, generosidade, empatia, reparação do dano, agressividade na resolução de problemas e atos anti-sociais) da seguinte maneira: qual a sua opinião em relação ao comportamento da menina?; se for considerado errado, por quê?; o que faria no lugar dela?; como agiria se fosse surpreendido(a) pelos donos da casa?; como se sentiriam se tivessem a casa invadida?; já passaram por situação semelhante, como ocorreu, como agiram?; como agiriam na situação de cada membro da família dos ursos?

Aparelhos: gravador digital de voz.

Procedimentos: Após o planejamento da pesquisa, verificou-se que seria inviável a coleta de dados ser efetuada unicamente pela pesquisadora, considerando-se o número de famílias participantes que se pretendia alcançar. Iniciou-se então o recrutamento de estudantes do quarto ano do curso de psicologia da UFPR que tivessem interesse em realizar estágio em pesquisa. As alunas contataram a orientadora deste trabalho que as encaminhou para a pesquisadora a fim de que fossem avaliados seu interesse pelo tema do estudo e sua disponibilidade de horários para a realização da coleta de dados. Dos seis alunos que procuraram a pesquisadora, apenas um deles não demonstrou interesse em participar do projeto.

As cinco graduandas aprovadas iniciaram suas atividades pela leitura do projeto de pesquisa e alguns textos referentes às teorias sobre a moralidade.

A fim de iniciar a coleta de dados a pesquisadora pediu ao coordenador pedagógico dos Colégios em que foi aplicado o IEP (Gomide, 2003), permissão para fazer contato com os adolescentes que foram selecionados na amostra, convidando-os a participarem da pesquisa. Após terem aceitado o convite, os adolescentes receberam uma carta (Anexo D) para ser entregue aos pais e forneceram à pesquisadora o número do telefone de sua residência ou a dos pais, caso não residissem com eles.

Um contato telefônico foi feito e, com os pais que aceitaram foi agendado um horário para a visita da pesquisadora. As visitas iniciaram com algumas explicações sobre a finalidade da pesquisa, esclarecendo-se que se tratava de uma pesquisa da Universidade Federal do Paraná sobre maneiras de educar os filhos e que o sigilo sobre os dados coletados seria mantido. Em seguida, os pais e o adolescente foram solicitados a responder o Questionário de Comportamento Moral. Para 40 famílias, 20 do grupo de Risco e 20 do grupo de Não Risco, após o preenchimento do questionário, a pesquisa estava concluída. Porém outras 20 famílias, 10 do grupo de Risco e 10 do Grupo de Não Risco, além do preenchimento do questionário, foram convidadas a participar da Situação Estruturada. A aplicação do questionário durou em média 20 minutos e a aplicação dos dois instrumentos durou em média 40 minutos.

Paralelamente à coleta de dados efetuada pela pesquisadora, foram realizadas reuniões com as auxiliares de pesquisa visando esclarecer possíveis dúvidas sobre o projeto de pesquisa e os instrumentos a serem utilizados além de prepará-las para a coleta de dados das 40 famílias, que consistia somente na

aplicação do Questionário de Comportamento Moral (a coleta de dados através da situação estruturada foi realizada exclusivamente pela pesquisadora). Foram também transmitidas algumas instruções quanto à maneira de fazer o convite para a realização da pesquisa e informações a serem fornecidas aos pais: a autorização dada pelo colégio, a forma como o telefone dos pais foi obtido, a forma de seleção da amostra, o sigilo e o tempo necessário para o preenchimento do questionário. Antes que as auxiliares de pesquisa efetuassem a aplicação dos questionários, elas acompanharam a pesquisadora e observaram a realização de uma coleta de dados completa (Questionário de Comportamento Moral e Situação Estruturada). Em seguida, foram distribuídos os números dos telefones dos pais, fornecidos à pesquisadora pelos alunos, para que as auxiliares entrassem em contato com eles a fim de marcar um horário conveniente para o preenchimento do questionário pela família. Caso houvesse recusa por parte dos pais, orientou-se as auxiliares que contatassem a pesquisadora para que fossem avaliadas as razões do insucesso do convite e considerada a possibilidade da pesquisadora fazer novo contato para uma segunda tentativa.

Semanalmente eram realizadas supervisões com as auxiliares de pesquisa para que o material coletado fosse entregue e fossem discutidas as dificuldades encontradas e as alternativas para solucioná-las.

Resultados e Discussão

Os dados foram analisados e discutidos conforme os seguintes tópicos: caracterização da amostra, análise dos resultados obtidos através do resultado do Questionário de Comportamento Moral e análise dos dados da Situação Estruturada.

I. Caracterização da Amostra

Idade

A Tabela 1 demonstra a variação de idade dos participantes da amostra, respectivamente mãe, pai e adolescente.

Tabela 1 – Média e desvio padrão de idade dos participantes

Grupo	Respondentes	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio Padrão
Não Risco	Mãe	36	59	42,3	5,1
	Pai	37	70	44,9	5,9
	Adolescente	12	15	13,6	0,8
Risco	Mãe	34	55	42,1	5,5
	Pai	29	63	44,1	7,4
	Adolescente	12	18	14,4	1,6

Percebe-se através da Tabela 1 que os valores médios da idade dos participantes foram semelhantes para os dois grupos. Note-se que o desvio padrão dos adolescentes dos grupos de Não Risco e de Risco apresentou-se baixo se comparado com os valores de Desvio Padrão dos pais e mães dos dois grupos, que se mostraram mais altos devido à variação maior de idade.

Sexo

Na Tabela 2 pode ser observada a distribuição por sexo dos adolescentes participantes da pesquisa.

Tabela 2 – distribuição dos adolescentes quanto ao sexo

Grupo	Feminino	Masculino
Não Risco	12 (40,0%)	18 (60,0%)
Risco	14 (46,7%)	16 (53,3%)

Nota-se que houve distribuição similar entre adolescentes do sexo feminino e masculino, com ligeira predominância do último.

Escolaridade

A Tabela 3 demonstra a distribuição do Nível de escolaridade da amostra:

Tabela 3 – Distribuição dos participantes de acordo com o nível de escolaridade

Grupo	Nível de escolaridade	Mãe	Pai	Adolescente
Não Risco	Fundamental Incompleto	1 (3,3%)	1 (3,3%)	11 (36,7%)
	Fundamental	0 (0,0%)	1 (3,3%)	19 (63,3%)
	Médio Incompleto	1 (3,3%)	2 (6,7%)	0 (0,0%)
	Médio	8 (26,7%)	6 (20,0%)	0 (0,0%)
	Superior Incompleto	4 (13,3%)	3 (10,0%)	0 (0,0%)
	Superior	16 (53,3%)	17 (56,7%)	0 (0,0%)
Risco	Fundamental Incompleto	2 (6,7%)	1 (3,3%)	6 (20,0%)
	Fundamental	1 (3,3%)	0 (0,0%)	23 (76,7%)
	Médio Incompleto	1 (3,3%)	1 (3,3%)	1 (3,3%)
	Médio	14 (46,7%)	17 (56,7%)	0 (0,0%)
	Superior Incompleto	1 (3,3%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)
	Superior	11 (36,7%)	10 (33,3%)	0 (0,0%)

Percebe-se através da Tabela 3 que, de modo geral, a escolaridade dos adolescentes é compatível com a esperada para a idade. Somente 3 casos estão discrepantes, apresentando nível de escolaridade rebaixado para os participantes cuja idade variou entre 17 e 18 anos, os quais deveriam encontrar-se no nível médio ou médio incompleto.

Dado que se trata de uma amostra quase totalmente composta de adolescentes sem registro de episódios de conflito com a lei (57, dos 60 adolescentes) e que os casos discrepantes de escolaridade ocorreram com os 3 adolescentes que possuíam registro de infração, a distribuição de escolaridade

parece apoiar os achados de Novak (1996) e Patterson et al (1992) que a permanência na escola é um fator que pode coibir o aparecimento de comportamentos anti-sociais. Embora a amostra de adolescente em conflito com a lei seja inexpressiva para possíveis conclusões através deste estudo, pode-se considerar como possível a afirmação contrária: a evasão escolar tem papel significativo na possibilidade de desenvolvimento de comportamentos infratores da lei, o que foi corroborado pela pesquisa de Carvalho (2003) que encontrou defasagem no nível de escolaridade de adolescentes em conflito com a lei.

Nota-se ainda, através da Tabela 3, que o percentual de pais com nível superior e médio é alta nos dois grupos, de modo que se pode caracterizar os pais participantes da amostra como possuidores de educação formal.

Valores de IEP

A Tabela 4 mostra os valores do IEP das mães e pais dos adolescentes dos grupos de Não Risco e de Risco selecionados para a amostra.

Tabela 4 – Valores do Índice de Estilo Parental

	Grupo de Não Risco		Grupo de Risco	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
1	18	17	7	-12
2	14	15	-10	-20
3	12	13	-4	-29
4	12	11	-11	-16
5	12	14	-16	-9
6	12	11	-9	-18
7	13	16	-28	-5
8	12	15	-16	-16
9	13	12	-3	2
10	12	12	-23	-16
11	11	13	-6	-16
12	19	17	-4	-9
13	11	13	2	-3
14	7	12	-10	-7
15	9	11	-7	-5
16	18	20	-3	-3
17	14	13	-17	-15
18	14	9	-4	-19
19	8	9	-8	-11
20	9	7	-6	-1
21	14	14	-6	-19
22	8	8	-5	-7
23	9	11	-11	-14
24	11	11	-5	-9
25	11	10	-7	-21
26	7	12	-1	-6
27	14	13	-20	-6
28	14	14	-1	-18
29	7	15	-20	-6
30	9	9	-18	-9

Através da Tabela 4 é possível perceber os valores dos escores do Índice de Estilo Parental - IEP, sendo que as famílias de Não Risco, cujas práticas parentais indicam probabilidade de desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, obtiveram valores maiores ou iguais a +7 para ambos os membros do casal e as famílias de Risco, pertencentes ao grupo cujas práticas parentais indicam probabilidade de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais obtiveram valores menores ou iguais a -3 para pelo menos um dos membros do casal.

Nível de cooperação

Este fator diferenciou significativamente as famílias. A maioria, 22 (73,3%) das 30 famílias de Não Risco pesquisadas atendiam prontamente a solicitação de participar da pesquisa e recebiam a pesquisadora e suas auxiliares de pesquisa com a rapidez e solicitude que estivesse dentro de suas possibilidades. Todas se mostraram satisfeitas em colaborar e bastante interessadas nos resultados da pesquisa o que está demonstrado através do discurso síntese abaixo:

“O que nós pudermos fazer para colaborar pode contar conosco.” ... “Se precisar de nós novamente não hesite em ligar.” ... “Ficamos contentes em poder ajudar.” ... “Espero que tenhamos ajudado.” ... “Gostaríamos de receber um resumo de sua dissertação.”

Discurso síntese cooperação: famílias de Não Risco.

Embora a maioria, 22 (73,3%) das 30 famílias de Risco, tenha recebido o contato da pesquisadora e das auxiliares de pesquisa com cordialidade semelhante ao discurso-síntese das famílias de Não Risco acima, houve 8 casos (26,7%) em que a rispidez demonstrada ao falar ao telefone e o desagrado em ser selecionado para compor a amostra expressa pela demora em marcar uma data conveniente e pela demora em entregar o questionário quando este foi deixado para ser preenchido pelo pai do adolescente, ficaram nítidos. Algumas frases ilustram o desagrado expresso verbalmente:

“Por que eu? Não tem outra pessoa para você pesquisar?” ... “Mas, qual a vantagem (própria) em preencher este questionário?” “Vamos marcar para amanhã à noite para acabar logo com isso.” ... “Quanto tempo demora? Meia hora, meu Deus!” ... “Tudo isso!” (em relação à quantidade de perguntas do questionário)

Discurso síntese desagrado: famílias de Risco.

Das 38 famílias de Não Risco contatadas para a pesquisa, 8 (21,5 %) não participaram pelos seguintes motivos: doença da avó do adolescente hospedada na

casa da família; viagem ao exterior de um dos membros do casal; constantes viagens a trabalho de um dos membros do casal (2 famílias); incompatibilidade de horários entre o casal (2 famílias); recusa do pai do adolescente em participar porque não aprecia pesquisas desse tipo e; esquivas não justificadas. Nestes casos apenas um dos pais foi grosseiro com a auxiliar de pesquisa na ocasião do contato telefônico. Com exceção de dois casos, as famílias se mostraram dispostas a colaborar, embora impossibilitadas.

Das 47 famílias de Risco contatadas para a pesquisa, 17 (36,2 %) recusaram-se alegando os seguintes motivos: esquivas não justificadas praticadas por todos os membros da família, inclusive pela adolescente e pelos empregados da casa que justificavam de variadas formas a ausência dos pais; esquivas praticadas pela mãe, a qual não atendia ao telefonema mandando dizer que não estava, mesmo depois do filho chamá-la em voz alta, passível de ser ouvida pela pesquisadora; o adolescente afirmou que já havia conversado com os pais e estes não participariam por falta de tempo (posteriormente verificado não ser verdade); o fato de ser uma mãe muito ausente e que os 40 minutos da realização da pesquisa seriam um tempo precioso retirado do convívio com os filhos; acreditava que se tratava de um "trote" telefônico e que sem receber algo em troca não poderia realizar a pesquisa; o marido não gosta de psicólogos e portanto não responderia a pesquisa; o marido não concordou sem explicitar o motivo (3 famílias); ausência não justificada da mãe e do filho no dia marcado para a realização da pesquisa, sendo que a pesquisadora foi recebida pelo pai do adolescente que não tinha conhecimento da pesquisa;; recusa da própria adolescente durante o contato feito no colégio; o casal trabalha demais e que as noites e finais de semana são dedicados ao descanso e a pesquisa atrapalharia o ritmo de vida da família; o pai

trabalha no período da noite o que inviabilizaria a participação da família; problemas pessoais não especificados; o casal havia se separado no período entre o primeiro contato e a resposta da família; o fato do casal ter um filho excepcional impossibilitava a visita da auxiliar de pesquisa. Houve ainda o caso de uma família que somente concordou com o preenchimento do questionário sem a presença da pesquisadora em sua casa, posteriormente confirmou por telefone que os questionários estavam preenchidos, mas ao chegar a casa para apanhá-los a empregada entregou-os em branco.

Das 30 famílias que aceitaram participar da pesquisa, 6 casos de recusa tiveram que ser retomados em função da escassez de famílias de Risco disponíveis. Um novo telefonema foi efetuado e a segunda tentativa obteve mais sucesso: a família cujo adolescente alegou falta de tempo dos pais concordou em participar, sendo que a mãe revelou que o filho não havia comentado sobre a pesquisa; a mãe que afirmou não participar da pesquisa se não recebesse algo em troca condicionou o preenchimento do questionário de comportamento moral pela família à possibilidade de atendimento psicoterápico sem custos ou com custos reduzidos para um de seus filhos. Foi então oferecido à mãe o cadastramento de seu filho em clínicas de psicologia de três universidades, medida que possibilitou a aceitação da realização da pesquisa; no segundo telefonema, a mãe que alegou que o marido não havia concordado por não gostar de psicólogos revelou que estava passando por dificuldades de relacionamento com a filha e imaginou que a pesquisadora pudesse atendê-la em terapia. Num terceiro contato a mãe mostrou-se bem mais amistosa e após a indicação de uma profissional de psicologia que poderia prestar-lhe atendimento, ela concordou em preencher o questionário juntamente com a filha, embora o questionário do marido tivesse que ser apanhado

em outra ocasião, pois ele não se encontrava na casa no dia marcado para a coleta de dados; só foi possível a participação de três famílias que alegaram que o pai não concordou sem explicar o motivo, se o preenchimento do questionário da mãe e do adolescente fosse feito com a presença da pesquisadora e o questionário do pai fosse deixado na casa para ser apanhado posteriormente. Num dos casos, a adolescente confirmou a auxiliar de pesquisa que o questionário estava respondido, porém isso não havia ocorrido e só foi constatado quando a auxiliar de pesquisa chegou à casa para apanhar o questionário. A entrega somente foi feita após sete telefonemas.

II. Análise do Índice de Comportamento Moral

Os resultados obtidos através da aplicação do Questionário de Comportamento Moral em pais e filhos permitiram o cálculo do Índice de Comportamento Moral (ICM), resultado da somatória dos valores obtidos nas respostas referentes às variáveis honestidade, atos anti-sociais, trabalho, justiça, generosidade, culpa, vergonha, empatia e uso de álcool.

Os valores do ICM podem ser visualizados através da Tabela 5.

Tabela 5 - Índice de Comportamento Moral, valor médio de ICM e Desvio Padrão das mães, pais, adolescentes e família.

	Grupo de Não Risco				Grupo de Risco			
	Mãe	Pai	Adolescente	Média Familiar	Mãe	Pai	Adolescente	Média Familiar
1	43	37	45	41,67	38	39	41	39,33
2	43	38	42	41,00	39	36	-21	18,00
3	39	37	43	39,67	39	39	16	31,33
4	39	33	32	34,67	42	24	31	32,33
5	28	39	28	31,67	37	19	24	26,67
6	38	42	51	43,67	15	32	23	23,33
7	39	39	38	38,67	38	35	33	35,33
8	39	43	52	44,67	33	27	13	24,33
9	43	41	52	45,33	29	30	1	20,00
10	41	11	35	29,00	14	24	-7	10,33
11	31	38	43	37,33	41	28	32	33,67
12	38	39	50	42,33	22	33	33	29,33
13	12	32	54	32,67	39	40	2	27,00
14	38	41	48	42,33	31	35	28	31,33
15	39	43	41	41,00	4	27	-14	5,67
16	43	41	49	44,33	34	36	45	38,33
17	42	30	44	38,67	41	27	23	30,33
18	40	25	37	34,00	35	23	38	32,00
19	44	41	47	44,00	42	21	34	32,33
20	22	38	49	36,33	40	37	15	30,67
21	43	41	53	45,67	32	27	19	26,00
22	32	34	27	31,00	26	43	-4	21,67
23	32	36	39	35,67	32	17	28	25,67
24	42	43	40	41,67	39	37	29	35,00
25	37	36	49	40,67	40	22	34	32,00
26	42	38	42	40,67	39	30	8	25,67
27	43	34	43	40,00	31	43	30	34,67
28	39	36	44	39,67	35	32	28	31,67
29	36	37	43	38,67	24	18	14	18,67
30	21	30	26	25,67	30	17	25	24,00
M	36,9	36,4	42,9	38,7	32,7	29,9	20,0	27,6
DP	7,6	6,4	7,7	5,1	9,2	7,8	16,5	7,7

Pode-se perceber através da Tabela 5 que em todos os casos (mãe, pai e adolescente) a média dos valores de ICM dos três membros das famílias de Não Risco foi maior que das famílias de Risco, sendo que estes dados indicam que a amostra caracterizada como de Não Risco apresenta maior frequência de comportamentos considerados morais que a amostra de Risco. Note-se que o desvio padrão da amostra de adolescentes de Risco apresentou-se bastante alto

(16,5), o que pode ser explicado pela grande variação de resultados do ICM (-21 a +45).

A Figura 1 ilustra os valores médios obtidos para as mães, pais, adolescentes e família das duas categorias estudadas.

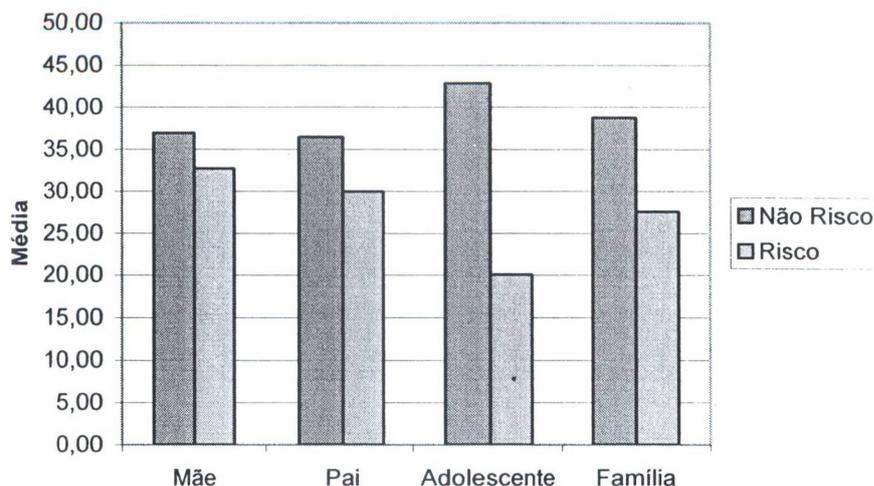


Figura 1 – Média dos valores de ICM de mães, pais, adolescentes e família da categoria Não Risco e Risco

Pode-se perceber através da análise da Figura 1 que houve uma maior diferença entre os valores de ICM entre os adolescentes. Segundo a teoria da deseabilidade social, o participante pode responder não de acordo com a realidade, mas de acordo com a resposta que ele acredita que seja desejada pelo investigador (Ellington, Sackett & Hough, 1997). Isto pode ter influenciado as respostas das mães e pais da amostra, cujas médias variaram de maneira menos significativa entre os grupos. Mesmo com graus de variação, a tendência do grupo de Risco é mais elevada que a tendência do grupo de Não Risco para o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais.

Os adolescentes provavelmente se sentiram mais à vontade para responder ao questionário sem se preocupar com as implicações sociais de suas respostas. Esta é uma hipótese a ser investigada posteriormente.

Para avaliar se o Índice de Comportamento Moral dos pais e dos adolescentes de ambos os grupos são diferentes, optou-se por aplicar o teste não paramétrico de Mann-Whitney por se tratar de amostra com número de participantes no limite mínimo de análises paramétricas e por se estar lidando com categorias comportamentais. Para isto considerou-se a hipótese nula de que os resultados do Índice de Comportamento Moral seriam iguais entre os grupos de Risco e de Não Risco, utilizando-se o nível de significância de 5%.

Através dos resultados expressos pela Tabela 6 observou-se que a questão proposta pelo estudo: “os Índices de Comportamento Moral de pais e adolescentes diferem para os dois grupos” indica a rejeição da hipótese nula, ou seja, os Índices de Comportamento Moral diferem significativamente para os dois grupos, de maneira bem mais nítida entre os adolescentes. Isto significa um maior nível de comportamento moral entre as famílias de Não Risco que entre as famílias de Risco.

Tabela 6 - Teste não paramétrico de igualdade de médias (U de Mann-Whitney) para famílias de Não Risco e de Risco.

Grupos	N	Teste U de Mann-Whitney ($\alpha = 0,05$)			
		Mãe	Pai	Adolescente	Família
Não Risco	30	U = 291	U = 216,5	U = 70,5	U = 84
Risco	30	P = 0,02	p = 0,001	p < 0,001	p < 0,001

Ao nível de significância de 0,05, o teste não-paramétrico de Mann-Whitney mostrou que as médias dos escores do ICM para famílias de Não Risco e de Risco são estatisticamente diferentes ($0,001 < p < 0,02$) (Tabela 6), sendo que famílias de Não Risco apresentaram médias superiores as famílias de Risco em todas as categorias (mãe, pai, adolescente e família).

A fim de perceber se existe correlação entre os Índices de Comportamento Moral dos pais e os Índices de Comportamento Moral dos adolescentes, aplicou-se o teste de correlação de Spearman com a hipótese nula de que não existe correlação entre os resultados dos grupos de participantes.

Tabela 7 - Coeficiente de correlação de Spearman ($\alpha = 0,05$) para os escores do ICM dos adolescentes com os pais e mães.

Escores do ICM	Coeficiente de correlação de Spearman ($\alpha = 0,05$)		
	Mãe	Pai	Adolescente
Adolescente	$r = 0,3$ $p = 0,002$	$r = 0,45$ $p < 0,001$	1

Analisando a Tabela 7, verifica-se que os escores dos adolescentes no ICM correlacionam-se positivamente com os escores dos pais e mães. A correlação é mais significativa em se tratando de adolescentes e pais ($r=0,48$; $p<0,001$). Isto indica por um lado que, quando os pais apresentam médias elevadas de comportamento moral os filhos também os apresentam e, por outro lado, quando há baixos índices de comportamento moral entre os pais o mesmo ocorre com os filhos

De forma sintética, os testes estatísticos de Mann-Whitney e de Spearman indicam que os membros da família agem em relação à moralidade de forma semelhante.

A seguir se fará uma análise qualitativa das respostas à situação estruturada aplicada em 20 famílias da amostra (10 de Risco e 10 de Não Risco).

III. Análise da Situação Estruturada

Através de um debate direcionado por questões abertas, buscou-se verificar a presença ou ausência das variáveis que indicam comportamento moral pró-social em famílias identificadas pelo IEP como sendo de Não Risco (10 famílias) e de Risco (10 famílias)

Para estimular o debate foi utilizada a história infantil “Cachinhos de Ouro” (Anexo 5). As “falas” de cada membro das famílias tanto de Risco como de Não Risco foram categorizadas de acordo com as variáveis aqui selecionadas para o estudo do comportamento moral (honestidade, atos anti-sociais, agressividade na resolução de problemas, justiça, reparação do dano, generosidade, empatia, culpa e vergonha) e comparadas entre os dois grupos.

A partir desta categorização, foram selecionados os discursos-síntese de cada variável para ilustrar os conteúdos das verbalizações obtidas durante a conversa sobre a história “Cachinhos de Ouro”. Os comentários dos pais e dos adolescentes foram orientados por perguntas feitas pela pesquisadora como por exemplo, qual a sua opinião em relação ao comportamento da menina?; se for considerado errado, por quê?; o que faria no lugar dela?; como agiria se fosse surpreendido(a) pelos donos da casa?; como se sentiriam se tivessem a casa invadida?; já passaram por situação semelhante, como ocorreu, como agiram?; como agiriam na situação de cada membro da família dos ursos?

Honestidade

Via de regra, todos os membros da família se expressaram sobre o tema. A maioria dos pais, mães e adolescentes do grupo de Não Risco perceberam a atitude da menina como sendo pouco honesta, no caso em questão, referente à invasão de propriedade alheia. Foi possível também perceber a presença desta variável quando o adolescente se expressou sobre o que ele faria numa situação semelhante, caso fosse a menina da história, estivesse cansado e com fome e encontrasse uma casa vazia. Os discursos-síntese abaixo ilustram estas afirmações:

“Independente da idade dela, é invasão de propriedade. Os pais deveriam orientar.” ... “(...) se ela saiu correndo, ela sabia voltar para casa. Não há dúvida, ela deveria esperar os donos da casa, pois, se tem comida quente, tem gente por perto.” ... “(...) talvez tenha sido a transferência da educação que a gente recebeu (...) é difícil os nossos filhos adentrarem o espaço de alguém, eles não têm esse comportamento e se acaso acontecer a gente comenta.” (pais) ... “Se ela tem idade pra sair sem medo, tem idade pra saber que não pode mexer nas coisas dos outros. Ela sabia que não era dela (...), senão ela não sairia correndo. Então ela achava que tinha feito algo errado.” ... “(...) se parte-se do pressuposto que ela teria tudo isso em casa e ela usurpa coisas que não eram dela (...) pra mim está errado.” ... “Eu não faria isso e não deixaria meus filhos fazerem.” ... “(...) não soube respeitar o espaço dos outros, entrou na casa alheia e nem ao menos parou pra pensar naquilo que ela tinha feito (...)” (mães) ... “Eu não posso chegar na casa de uma amiga e ir entrando. Pior se for a casa de um desconhecido.” ... “É obvio que é falta de respeito (...) não interessa se ela estava perdida ou não. Ela não deveria entrar na casa só porque não tinha ninguém.” ... “Eu acho que ela estava errada também em ter fugido, devia ter ficado lá e assumido o que ela fez.” ... “(...) eu ia contar que quebrei a cadeirinha. (...)” ... “Eu não entraria. Se a gente está com fome dá pra esperar um pouco até os donos da casa voltarem (...)” ... “(...) como vou entrando na casa dos outros e comendo, estragando as coisas?” ... “(...) Voltar pra minha casa e comer lá.” ... “(...) vai que tem alguém dormindo lá dentro e me dá um tiro?” (adolescentes)

Discurso-síntese honestidade: família de Não Risco.

Nesta amostra de famílias de Não Risco percebe-se similaridade de opiniões entre os membros. Apenas em uma família todos os seus componentes não

consideraram a atitude da menina incorreta. O discurso-síntese que expressa suas opiniões consta na análise da variável atos anti-sociais.

A mesma similaridade foi percebida nas famílias de Risco, sendo que a maioria dos pais e dos adolescentes considerou a atitude da menina desonesta, o que pode ser expresso pelo discurso-síntese abaixo:

"Não é um comportamento correto, se ela bateu e ninguém atendeu, não deveria entrar. Além de entrar sem ser convidada, ela tomou a liberdade de mexer nas coisas alheias. Ela deveria esperar os donos chegarem e, se fosse convidada a entrar e oferecessem alguma coisa para comer, aí sim ela podia aceitar." ... "A partir do momento que a casa não era dela, é invasão de propriedade alheia." ... "(,,) essa menina jamais poderia entrar na casa de quem não conhece. Ela entrou e acabou fazendo coisas errada, talvez teve pouca instrução dos pais." ... "Ela estava preocupada em satisfazer suas necessidades imediatas sem se preocupar com os donos da casa." (pais)... "Ela foi folgada em entrar na casa sem permissão, mexer nas coisas, acabar estragando, ela foi mal educada." ... "Acho que ela foi egoísta usando a casa sem permissão." ... "Ela bateu e não atenderam, ela sabia que os donos não estavam lá." ... "Ela não deveria entrar, é como se fosse um ladrão." (mães) ... "É falta de educação." ... "Tá errado, né? Imagine entrar na casa de gente desconhecida." ... "Não tem cabimento ela fazer isso." ... "Eu não entraria porque não é certo"... "(...) eu ficaria com medo, ainda mais se eu visse a sopa na mesa, ia saber que tem gente por perto e, eu não ia comer a sopa, vai que tem veneno!"... "Se a casa fosse abandonada eu entraria, mas como estava "arrumadinha", podia vir polícia."... "(...) ia voltar pra casa e comer lá." ... "(...) sei lá, se alguém chega e pega eu lá, pode não gostar. Bem capaz que eu ia entrar na casa de alguém!" ... "(...) eles poderiam chegar e me bater." (adolescentes)

Discurso-síntese honestidade: famílias de Risco.

Verificam-se semelhanças entre os discursos das famílias de Risco e de Não Risco, o que significa que, no tocante a invasão de propriedade alheia, ambos os grupos têm comportamentos parecidos, revelando eficácia nas práticas parentais quanto ao fornecimento aos filhos de história de reforçamento para o comportamento de respeitar a propriedade de outrem, as quais para Baum (1994/1999) são inibitórias de comportamento desonesto. Porém, nota-se diferença quanto à qualidade de argumentação dos adolescentes de Não Risco, comparados

com os de Risco. Enquanto a maioria dos primeiros explicou as razões porque considerou o comportamento da menina uma transgressão com base em valores como respeito e dever de confessar o ato, a maioria dos segundos argumentou referindo-se a convenções sociais como falta de educação.

Embora o conteúdo das falas dos dois grupos de adolescentes seja semelhante quanto à decisão de não entrar na casa, o que indica inibição do comportamento anti-social, elas diferem quanto ao motivo que os levou a não entrar na casa alheia ou a não tomar a sopa. Enquanto quase todos os adolescentes de Não Risco argumentaram sua decisão por questões ligadas a valores morais, na amostra de Risco a maioria alegou não entrar na casa e tomar a sopa porque poderia ser prejudicado ou punido. A teoria de Piaget (1932/1994) permitiria classificar o comportamento da maioria dos adolescentes de Risco como pertencentes a moral heterônoma, na qual a fonte de regras é externa e não da própria consciência. Para a análise do comportamento a explicação desta diferença estaria no modo como o ambiente onde vivem estes adolescentes pune ou reforça atos como este (Skinner, 1971/1977). Prover história de reforçamento ao respeito pela propriedade alheia pode significar tanto o estabelecimento de regras nas quais invadir seria considerado errado quanto ameaçar com a punição o comportamento transgressor (Baum, 1994/1999). Essas estratégias educativas podem ter distinguido os pais das duas amostras. Enquanto os pais de Não Risco priorizam a primeira, alguns pais de Risco podem ter optado pela segunda.

Justiça

Na amostra de famílias de Não Risco a maioria dos membros expressou discursos passíveis de serem classificados como justos, como ilustra o discurso-síntese abaixo:

"(...) depois poderia conversar, ver quem são os pais, porque aconteceu isso." ... "(...) ia ver porque ela estava ali sozinha. De repente ela se perdeu, brigou em casa e fugiu." ... "Cobrar por um dano causado eu não cobraria porque eu não sei se essa criança tem posses (...) eu contaria para os pais dela até para ver como é a convivência da família, se o menino é solto no mundo ou foi um desvio por uma oportunidade que apareceu." ... "Não tem porquê bater numa criança sem saber qual o motivo.(...). Eu não ia atirar ele pra fora só porque está na minha casa. Na hora você fica nervoso, depois você pensa: o cara está ali porque não tem outro lugar." ... "Se fosse na minha casa eu ia julgar primeiro para depois acusar ou não." (pais) ... "(...) por outro lado se ela estivesse com fome e não tivesse acesso a comida de outro modo, até justifica." ... "Eu iria ouvir as razões dele e se caso notasse que era malandragem ia explicar que é errado. Se não fosse malandragem iria ajudar." ... "Eu ia desculpar a pessoa independente de ela me pedir desculpas ou não." ... "Se você vê uma criança e ela pega alguma coisa para comer, você não vai ter coragem de fazer alguma coisa, de brigar (...) nada de violência ou algum tipo de agressão." ... "Eu faria com essa criança o que faço com os meus filhos quando eles fazem alguma coisa errada, que é sentar e conversar." (mães) ... "Eu sentiria um negócio que eu tinha que pensar porque ele fez isso antes de tomar qualquer atitude precipitada (...) se ele fosse um menino de rua eu conversaria com ele mais calmamente. Mas se fosse um menino aqui do condomínio que não é nenhum pobre e só fez isso pra zoeira, eu ficaria mais nervoso." ... "(...) depende do que ela viesse falar pra mim. Se ela pedisse desculpas eu ia dizer: Ah, tudo bem. A gente percebe quando uma pessoa merece confiança." (adolescentes)

Discurso-síntese justiça: famílias de Não Risco.

Alguns pais do grupo de Não Risco disseram:

"Daria uma bronca por ter agido daquela maneira, de uma forma que eu não criei os meus filhos e depois eu teria uma sensação de pena, de querer confortar." (pai) ... "No começo eu ia ficar brava, depois ia ficar com peninha." (mãe).

Estes conteúdos não são propriamente justiça e sim poderiam ser entendidos como piedade, pois não estão estabelecendo equidade (Comte-Sponville, 2000)

Na amostra de Risco também ocorreram falas que indicam atitude categorizada como justa. Abaixo, o discurso-síntese que ilustra a reação do grupo:

“Depende de que reação ela teria, conforme o que ela vai te passar. Se eu visse que era uma pessoa boa meus ânimos iriam se acalmar.” ... “Tentaria orientar, saber porque ela fez aquilo porque não é legal violar a liberdade da gente.” (pais)... “Depende do caso e da pessoa, se seu jeito não fosse muito ameaçador eu tentaria conversar e saber porque ela estava ali.” ... “Eu não ia agredir, ia perguntar o que aconteceu, por que ela estava ali. Ia querer saber quem são os pais, saber se estão com algum problema.”... “(...) Socar a criança não adiantaria nada. Não tem por que ser tão radical.” (mães) ... “Eu ia perguntar por que ela fez isso. Dependendo do motivo eu ia ficar quieta ou ia brigar.” ... “Eu tentaria conversar com ele. Pode ser que ele não sabe que aquilo não é certo.” (adolescentes)

Discurso-síntese justiça: famílias de Risco.

Percebe-se que nos dois grupos, de Não Risco e de Risco, houve respostas pertencentes à categoria justiça, nas quais os membros das famílias buscavam verificar as contingências da situação. Porém, algumas variações foram verificadas nos discursos dos pais e dos adolescentes de Não Risco comparadas com os de Risco. No primeiro grupo falas referentes à justiça mostram que há uma boa discriminação das contingências do ambiente que poderiam fazer com que o ato fosse praticado (embora ele seja desencadeador de reação agressiva). Esta capacidade de discriminar faz com que as relações sociais sejam facilitadas (Goleman, 1995). No grupo de Risco as falas referentes à justiça, de modo geral, quando ocorreram não foram subseqüentes à reação agressiva, sendo que esta normalmente não era reparada através do diálogo ou da negociação.

No grupo de Não Risco verificou-se a presença de perdão nas falas de uma mãe e um adolescente. Enright et al (1991) consideraram o perdão um componente da moralidade ligado à justiça, além de se mostrar uma estratégia efetiva de resolução de problemas de modo socialmente adaptativo.

Entre os adolescentes dos dois grupos outras diferenças puderam ser evidenciadas. Um dos adolescentes que pertencia ao grupo de Não Risco afirmou que sua reação dependeria das características do infrator, isto é, se fosse um

menino de rua sua reação seria conversar, mas se fosse um vizinho, com condições econômicas iguais as dele, consideraria a ação menos justificável, demonstrando consciência das desigualdades sociais que poderiam levar ao ato de invadir a casa, o que permite levantar a hipótese de que essa maneira de ver o problema seja resultado da interação pais-filho baseada no diálogo relatada por esta família. Outro adolescente desse grupo justificou sua atitude de não julgar precipitadamente como devido a “um negócio” que ele sentiria. Autores como Bandura (1990), Hoffman (1975, 1979, 1994), Eisenberg (2000), Kochanska (2002) e Kochanska, Padavich e Koenig (1996) denominariam esse sentimento como valores internalizados. Porém a literatura comportamental o atribuiria aos elementos de reforço que são adotados por uma cultura (Skinner, 1971/1977) e o chamaria de comportamento regido ou governado por regras.

Uma das mães de Não Risco agiria exatamente como age com os seus filhos o que indica justiça equitativa na visão de Comte-Sponville (2000) e justiça distributiva na visão de Piaget (1932/1994), ou seja, não se trata de afirmar que a justiça é igual para todos, mas considerar-se os atenuantes ao julgar uma ação, as contingências que podem ter influenciado o comportamento. De acordo com a teoria kohlberiana (Kohlberg, Boyd & Levine, 1990), a atitude da mãe seria indicativa de maturidade moral. Para a abordagem adotada neste estudo, a justiça é uma das variáveis que compõem o comportamento moral, incompatível com os atos anti-sociais, o que a torna um inibidor destes comportamentos (Gomide, 2003a).

Atos anti-sociais

Na amostra de Não Risco apenas uma família não percebeu como incorreta a atitude da menina de entrar numa casa vazia. Neste caso, o pai considerou a atitude da menina própria da idade, a mãe atribuiu à ingenuidade e o adolescente à diversão, o que pode ser observado abaixo:

“Eu considero uma exploração (do ambiente) porque quando eu tinha a idade dele entrei em muita casa na ilha. A gente queria explorar, então eu não julgaria nem mal, nem bem.” (pai)... “Ela foi ingênua. Acho que o que ela fez não teve grandes problemas. Ela não sabia de quem era, não estava tirando nada de ninguém, não estava assaltando. Estava ali exposto ela comeu.” (mãe) ... “Se fosse para se divertir acho que tudo bem. Quando eu fiz uma coisa meio parecida, eu estava num bando de amigos e a gente só queria se divertir, não teve nada de mal.” (adolescente)

Discurso atos anti-sociais: famílias de Não Risco.

Esta foi a família que não emitiu opinião categorizada como “honestidade” referente ao ato de entrar na casa vazia. Observam-se semelhanças entre as opiniões entre pai, mãe e adolescente o que pode indicar a influência das opiniões dos pais sobre o comportamento dos filhos.

De forma semelhante, na amostra de Risco foram registradas poucos discursos passíveis de serem categorizadas como atos anti-sociais, como visto a seguir:

“Não sei se é errado. Ela estava com fome, estava cansada. Tem que ver que ela aproveitou a oportunidade, se defendeu sozinha, se virou.” (pai) ... “Se a casa fosse abandonada eu entraria. Mas como a casa estava arrumadinha, podia vir polícia.” ... “Normal. (em relação à atitude da menina de entrar na casa).” ... “Eu sairia correndo dali (caso fosse surpreendido).” (adolescentes)

Discurso-síntese atos anti-sociais: famílias de Risco.

Foram encontrados poucos comportamentos anti-sociais entre as opiniões dos participantes dos dois grupos. Apenas duas famílias, uma de Risco e uma de Não Risco, parecem reforçar atos dessa natureza. Enquanto na família de Não Risco a transgressão é ligada à diversão ou a imaturidade, no grupo de Risco o pai

não tem convicção de que a atitude da menina é desonesta e justifica o ato como sendo próprio de pessoa independente. Sua opinião demonstra que em certas circunstâncias o ato é justificável, o que significa que seu posicionamento em relação a tais ações não é estável, podendo acarretar um frouxo estabelecimento de regras familiares que orientariam o comportamento dos filhos (Gomide, 2003a). Wright e Cullen (2001) acreditam que o controle desempenha papel central para a etiologia de comportamentos anti-sociais. Práticas parentais como estabelecimentos de limites e posicionamentos claros em relação a regras podem reduzir a possibilidade de engajamento em comportamentos de risco. No grupo de Não Risco o pai deixa claro que não desaprova atos como o da história e o relato do filho de que já se comportou desse modo em duas ocasiões (ambos justificam pelo prazer da diversão) parece indicar a influência do comportamento moral dos pais sobre o comportamento dos filhos. Analisando as respostas de meninos em conflito com a lei que foram entrevistados numa instituição correcional, indicou que o hedonismo é uma característica dessa população Gomide (1998). O prazer imediato da diversão, sem refletir sobre as conseqüências próprias e de outrem, caracterizando no último caso falta de empatia, indicam a possibilidade de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais.

Já a mãe da amostra de Não Risco atribui à ingenuidade ou imaturidade o fato de apropriar-se da comida alheia e afirma não ser esse ato incorreto se o autor desconhecer o proprietário dela, fornecendo ao filho uma regra enviesada: se o dono não for conhecido o ato é justificável.

Após o adolescente de Risco dizer que a atitude da menina era normal, sua mãe o questionou se ele faria isso. Ele negou e em seguida mudou de opinião. Para Aronfreed (1961, 1963) isso caracteriza a realização de auto-crítica. Hoffman

e Saltzstein (1967) denominam o comportamento da mãe de disciplina indutiva, na qual os pais levam a criança a perceber a inadequação de seu comportamento, sendo que os autores encontraram correlação positiva entre o comportamento moral e esse tipo de disciplina. Os analistas do comportamento diriam que a mãe emitiu um estímulo discriminativo para uma ação que seria punida, fazendo com que o adolescente percebesse as conseqüências que o ato poderia trazer para si próprio e para os outros.

Agressividade na resolução de problemas

Embora essa variável possa ser considerada uma sub categoria de atos anti-sociais, optou-se por separá-la para maior clareza na exposição dos dados, posto que, caso eles estivessem na posição dos ursos, estariam lidando com um ato anti-social ocorrido na sua casa.

No grupo de Não Risco pode-se perceber reações agressivas em alguns participantes, principalmente verbal e muito raramente física. O discurso-síntese exemplifica a reação relatada pelo grupo:

“Eu o tiraria de casa pedindo para ele se retirar. Lá fora pediria uma explicação.” ... “Eu chamaria a polícia, depois poderia tentar conversar.” ... “A gente acha que sabe a origem da delinqüência, que é um problema social, mas quando acontece com a gente a primeira reação é de defender o que é teu e às vezes usar até a força física.” (pais) ... “Eu chamaria a polícia porque é uma pessoa que eu não conheço, mas surrar, bater, jamais. Nós não costumamos ter esse tipo de atitude.” ... “Por causa da minha indignação, acho que acabaria cobrando: por que você fez isso? Mas depois eu ia ter uma atitude que a menina pensasse no que ela fez.” (mães)... “Depende. Se eu visse que a pessoa é um vândalo eu ia ficar com raiva, mas se eu visse que era um pobre coitado que está com fome e entrou meio na inocência, eu ia dar comida pra ele.” ... “Eu ficaria com raiva mas tentaria mostrar pra ele que o que ele fez foi errado.” ... “Eu chamaria a polícia, afinal eu nunca vi a pessoa.” (adolescentes)

Discurso-síntese agressividade na resolução de problemas: famílias de Não Risco.

No grupo de Risco também puderam ser percebidas reações agressivas.

Abaixo o discurso-síntese que ilustra as falas do grupo:

“É uma coisa para se ter linha dura, dar uma chamada meio forte porque está errado, independente de todo o contexto pra trás.” ... “Acho que o melhor a fazer é chamar a polícia porque a gente pode se encrencar se for mexer com essa gente.” ... “Alguém que entra na minha casa, invade, provavelmente teria sumido alguma coisa. Pensaria em tomar uma providência, chamar a polícia, registrar o fato.” ... “Eu perderia o controle totalmente. Seguraria a pessoa até ela me contar porque estava ali.” (pais) ... “Ia ficar com raiva. A primeira coisa que eu ia pensar é que ele nos prejudicaria de alguma forma, mas não sei o que eu faria.” ... “Sairia gritando. Quem é você? Com que direito você mexe na minha casa?” ... “No mínimo eu ia chamar a polícia e quando ele estivesse dentro do carro eu ia falar muita coisa pra ele.” ... “Eu ia dizer pra ele tomar vergonha na cara e não entrar na casa dos outros.” (mães) ... “Se fosse um “maloqueirão” eu ia chamar a polícia. De alguma forma eu ia fazer ele sair.” ... “Ia xingar ele até não poder mais.” ... “Raiva, muita raiva. Eu não conseguiria ficar calado mesmo se fosse uma criança pequena.” ... “Se fosse uma menina de rua eu ia ficar com medo, mas se ela não tivesse armada eu ia botar ela pra correr.” (adolescentes)

Discurso-síntese agressividade na resolução de problemas: famílias de Risco.

Percebe-se que há a presença da agressividade nos dois grupos estudados. Porém, os discursos das duas categorias diferem quanto às expressões verbais usadas pelo grupo de Risco para descreverem a provável reação que teriam e quais as intenções da pessoa que entrou, além de se expressarem de maneira preconceituosa, usando termos como “maloqueirão” e generalizando as meninas de rua como perigosas, ao passo que os adolescentes de Não Risco abstiveram-se de termos pejorativos em relação à pessoa e expressaram sua opinião apenas em relação ao comportamento, de maneira geral, sem fazer julgamentos precipitados, demonstrando maior habilidade social e empatia (Goleman, 1995).

Na amostra de Não Risco a maioria dos pais e adolescentes tentaria estabelecer algum diálogo com o invasor na tentativa de compreender as razões do ato, o que denota tendência à pró-sociabilidade (Gomide, 2003) e tem a função de coibir o revide agressivo ao considerar a possibilidade de que as contingências influenciaram o comportamento, além de romper com preconceitos e estereótipos promovendo a tolerância (Goleman, 1995).

Na amostra de Risco ocorreu o contrário, a maioria dos pais e adolescentes teria uma reação agressiva sem estabelecer diálogo posterior com o autor do ato. Percebe-se neste grupo a presença de preconceito justificando a agressividade, ao mesmo tempo que incorre em injustiça, pois aplica punição sem conhecer a origem do ato (Skinner, 1971/1977).

Alguns pesquisadores defendem a idéia de que o comportamento agressivo é aprendido na família (Patterson, Reid & Dishions, 1992). Os adolescentes de Risco podem estar reproduzindo a agressividade da qual são vítimas ou como percebem que seus pais a manifestam em situações conflitantes, acabando por aprender que gritando ou agindo agressivamente podem alcançar facilmente seus objetivos (Gomide, 1998). Com um repertório de estratégias de resolução de problemas restrito, diante de uma situação conflituosa, utilizam a agressão por ser essa a alternativa que seu ambiente lhe propiciou aprender (Jessor, 1993), o que pode gerar a rejeição dos pares e conseqüentemente o rebaixamento da auto-estima (Gomide, 1998, 2001; Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Empatia

Na amostra de Não Risco foi possível registrar falas identificadas como empáticas. Abaixo o discurso-síntese que exemplifica esta afirmação:

“Na hora você fica nervoso, mas depois pensa: se o cara está ali é porque não tem outro lugar. Dormir numa escada e tu tirar a escada dele!”. (pai) ... “você pensa no outro lado. O que esta pessoa precisa para deixar de fazer isto.” (mãe) ... “se ele fosse um menino de rua que estivesse com fome, daí eu conversaria com ele, porque, coitado, tem que se pôr no lugar dele.” ... “eu ia perguntar porque ele fez, talvez ele estivesse com medo, com muita fome e não conseguiu se conter. É errado, mas daí talvez desse pra entender.” ... “Se entrassem na minha casa, eu não ia gostar que mexessem nas minhas coisas, comessem a minha comida.” (adolescentes).

Discurso-síntese empatia: famílias de Não Risco.

Na amostra de Risco foram verificadas falas que puderam ser categorizadas como empáticas apenas entre pais e mães. Abaixo o discurso-síntese do grupo:

Para a filha: "você gostaria que alguém entrasse no seu quarto, mexesse nas tuas coisas e colocasse as suas roupas sem te pedir nada?" ... "A fome às vezes obriga a gente a fazer coisas erradas." (pais) ... "(...) ele devia estar precisando porque eu acho que ninguém invade se não precisa." (mãe).

Discurso-síntese empatia: famílias de Risco.

Percebe-se que os pais e mães dos dois grupos expressaram verbalizações empáticas colocando-se no lugar da pessoa que cometeu o ato considerado errado e justificando a atitude dela através das contingências em que poderia se encontrar (perdida, com fome, cansada, com problemas de relacionamento) (Goleman, 1995), o que denota também justiça (não punir um inocente, Skinner, 1971/1979) e maturidade moral (Kolhberg, Boyd & Levine, 1990). O pai da amostra de Risco auxilia a filha a raciocinar empaticamente diante da dúvida da adolescente ao ser questionada sobre a atitude da menina de entrar na casa. Hoffman e Saltzstein (1967) afirmam que levar a criança a prestar atenção sobre os sentimentos das outras pessoas através do diálogo não coercitivo contribui para o desenvolvimento do comportamento moral.

Já entre os adolescentes a empatia apareceu apenas na amostra de Não Risco, fato que evidencia uma diferença importante entre os grupos. O fato dos adolescentes de Risco não considerarem o motivo da invasão e possibilitar que um fator atenuante fosse evidenciado, de acordo com Goleman (1995), pode se tornar pouco funcional nas interações sociais, pois, ao se comportar empaticamente, uma pessoa examina as contingências em que o ato ocorreu, podendo reduzir a intensidade ou coibir uma reação agressiva desproporcional à natureza do ato, evitando conflitos desnecessários e aumentando o círculo de relações sociais.

Reparação do dano

Embora o comportamento de reparar um dano causado faça parte da variável justiça, optou-se por considerá-la independentemente devido à especificidade do assunto debatido, no qual há uma situação onde a reparação do dano seria perfeitamente cabível. Caso o adolescente dissesse somente que pediria desculpas, seria questionado se além das desculpas ele faria mais alguma coisa.

Na amostra de Não Risco pais e adolescentes manifestaram posição a respeito da necessidade de reparar o dano. Abaixo o discurso-síntese do grupo:

Para o filho: "Mas depois de pedir desculpas, você não tentaria reparar o dano, consertar a cadeirinha?" ... "Nós tivemos um episódio aqui de aparecerem objetos que não nos pertenciam. Foi um momento difícil, saber que um filho pegou alguma coisa. Daí a V. fez com que devolvesse." (pais) ... "É, nesse caso deve-se reparar o dano." (mãe) ... "Eu pediria desculpas e me responsabilizaria pelos danos e ia trabalhar para pagar a cadeirinha." ... "Eu ia mostrar que estava arrependida, pediria desculpas e tentaria fazer alguma coisa por eles em retribuição a eles terem me perdoado. Principalmente pro ursinho, porque ele foi o principal prejudicado." ... "la fazer outra sopa." ... "Primeiro ia ficar com raiva, mas depois eu pediria pra ele arrumar a minha cadeira e fazer outra sopa." (adolescentes)

Discurso-síntese reparação do dano: famílias Não Risco.

No grupo de Risco houve participação de uma mãe que expressou sua opinião após a filha afirmar que além de pedir desculpas não faria mais nada. Já os adolescentes desse grupo manifestaram o dever de reparar o dano, mas a maioria afirmou que se restringiria às desculpas, mesmo depois da pesquisadora questionar se ele faria mais alguma coisa. Abaixo o discurso-síntese do grupo:

"Acho que a família dela deveria tentar consertar." (mãe) ... "la pedir desculpas e tratar de sair logo dali." ... "perguntaria se eles iam querer que eu pagasse o que eu quebrei." (adolescentes).

Discurso-síntese reparação do dano: famílias de Risco.

Percebe-se que nos dois grupos estudados, de Não Risco e de Risco, o comportamento de reparação do dano através do pedido de desculpas parece ser freqüente no repertório comportamental dos adolescentes, o que denota eficientes modelos de ações pró-sociais fornecidos pelos pais.

Porém, o que diferenciou os dois grupos foi o conteúdo dos discursos dos pais de Não Risco e de Risco e a prontidão com que os adolescentes de Não Risco responderam que além de desculpas caberia outra ação para reparar o dano, enquanto a maioria dos adolescentes de Risco respondeu negativamente ao questionamento se além de pedir desculpas eles fariam mais alguma coisa.

Diante de uma fala considerada pouco adequada pelo pai da amostra de Não Risco, este ajudou o filho a realizar a autocritica e mudar de opinião a fim de reparar o dano de maneira mais efetiva, práticas parentais consideradas importantes por Gomide (2003a) para a inibição de comportamentos anti-sociais. Segundo a autora, as crianças aprendem valores morais vivenciando situações em que sejam apontados os atos inadequados e suas conseqüências, concepção apoiada também por Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999). Para fornecer-lhes bases para o desenvolvimento do comportamento moral os pais devem, juntamente com o filho, procurar meios de reparar o dano causado. Pedir desculpas seria uma primeira ação reparadora, mas quando outras são possíveis como pagar o prejuízo com a mesada ou com um pequeno trabalho, fazer tarefas extras na casa, pintar o muro pichado etc., é recomendado que sejam efetuadas porque procedimentos como estes desenvolvem a empatia, que é um dos eliciadores dos atos pró-sociais (Gomide, 2004).

Nota-se num dos discursos dos adolescentes de Não Risco a presença de punição contingente ao ato (consertar a cadeira e fazer sopa) o que caracteriza

justiça no sentido atribuído a ela por Skinner (1971/1977) e que se aplica no caso específico da situação estruturada: não punir um inocente ou não punir exageradamente a autor de algum ato considerado incorreto.

Ainda dentro da amostra de Não Risco, uma mãe apoiou verbalmente a resposta da filha de reparar o dano. Neste caso, deve-se considerar o papel do reforçamento efetuado pela mãe, o qual influencia a probabilidade da resposta ocorrer novamente (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Skinner, 1989).

Na amostra de Risco uma mãe indica que é adequado reparar o dano, mas observa-se que, neste caso, a mãe exime a filha da tarefa de realizar a autocrítica e responsabilizar-se pela reparação. Assumindo como seu o dever de minimizar as faltas dos filhos, a mãe deixa sub-entendido que na idade da menina (13 anos) ainda não é hora de responsabilizar-se pelas conseqüências de suas ações. Segundo Gomide (2004) quando os maus comportamentos são seguidos apenas por repreensões e castigos, o adolescente aprende que deve apenas “deixar passar” aquele momento no qual a desaprovação está patente, pois com o tempo o relacionamento voltará ao normal.

Generosidade

No grupo de Não Risco pais e mães expressaram verbalizações que permitiram identificar ações generosas. Embora as falas dos adolescentes não permitiram identificar a variável generosidade, os relatos dos pais sobre o comportamento dos filhos ocorreram. Abaixo o discurso-síntese do grupo:

“Um dia tinha um rapaz dormindo na escada de nossa casa. Eu mandei ele ir embora. Depois fiquei com pena, fui atrás dele e paguei uma diária num hotel barato. Não ia me fazer falta aquele dinheiro. Eu não sou aquela pessoa que pensa: se dane, o problema é seu.” ... “Ela (a filha) entrou num projeto de voluntariado na escola e eu apoiei. Quero que ela vivencie a realidade dura de uma favela.” (pais)... “la pedir pra ela se retirar e se eu pudesse, ajudaria de alguma forma. Orientaria,

procuraria a família, daria um vale transporte pra ela voltar pra casa ou levaria pra uma instituição.”
 ... *“Ele (o filho) ficaria com pena. Eu não posso fazer uma comida gostosa que ele já leva um pedaço para o porteiro. Outro dia estava frio e o porteiro veio mal agasalhado, ele levou um cobertor pra ele passar a noite. Eu acho bonito isso dele, ele puxou a minha mãe que não podia ver ninguém sofrer.”*
 (mães)

Discurso-síntese generosidade: famílias de Não Risco.

Na amostra de Risco os pais manifestaram generosidade. Não foram expressos conteúdos referentes à generosidade pelas mães e adolescentes deste grupo:

“Se ele estivesse com fome eu daria comida e diria pra ele tomar cuidado porque podia alguém agir de forma diferente e acabar em tragédia.” (pai).

Discurso-síntese generosidade: famílias de Risco.

Percebe-se que pais das duas amostras, de Não Risco e de Risco, e as mães do grupo de Não Risco fornecem aos filhos exemplos de ações generosas dirigidas a estranhos, e não a seus familiares e conhecidos, o que Comte-Sponville (2000) considera a expressão da verdadeira generosidade. As afirmações desses pais denotam, além de generosidade (dar comida, pagar hotel, fornecer vale transporte) o cuidado (alertar para o perigo) que foi relacionado à moralidade por Gilligan (1982/1993).

O fato dos pais de Não Risco emitirem respostas relacionadas aos comportamentos generosos dos filhos, sem ser formulada uma questão direta sobre o assunto pela pesquisadora, demonstra que os pais aprovam este comportamento e o incentivam, indicando que o comportamento generoso pode ter sido aprendido através da imitação (“ele puxou a avó.”) e do reforço positivo (“(...) eu apoio o voluntariado”, “eu acho bonito”) (Skinner, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1991).

É significativa a ausência do comportamento generoso entre mães e adolescentes do grupo de Risco. Esse dado permite considerar a hipótese que esse comportamento não está instalado no repertório dessas famílias.

Culpa

No grupo de Não Risco pais e adolescentes expressaram opiniões que permitiram identificar a variável culpa. Seu discurso ilustra:

“Pelo que eu conheço do meu filho, ele sentiria uma culpa enorme.” (pai)...“Eu ia dizer: meu Deus, eu entrei aqui, comi a comida, quebrei a cadeirinha, dormi na cama deles. O que eu fiz!...” “Eu ia mostrar que estava arrependida.” (adolescentes)

Discurso culpa: famílias de Não Risco.

No grupo de Risco não foram evidenciados discursos cujo conteúdo caracterizasse culpa.

De acordo com Machado e Ingberman (2003), culpar-se caracteriza-se por reconhecer a transgressão de uma regra, e a concepção de dever adquirida através de aprendizagem, sinaliza ao indivíduo a possibilidade de punição após quebrar norma subsistente no dever. Embora a maioria dos adolescentes de Não Risco não tenha expressado que sentiria culpa frente à situação proposta, pode-se perceber neste grupo o estabelecimento de regras que levariam ao sentimento de culpa depois de transgredi-las. Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) acreditam que os pais, ao apresentarem as conseqüências para o filho do ato transgredido, desenvolvem sentimentos de culpa após as transgressões o que seria um indicador do desenvolvimento de comportamento moral.

Vergonha

No primeiro grupo, o de Não Risco, uma mãe questionou se a filha sentiria vergonha e alguns adolescentes acreditam que se sentiriam envergonhados, como demonstra o discurso abaixo:

“Sentiria vergonha?” (mãe) ... “Eu ia querer me enfiar dentro de um buraco.”... “Eu não abro a geladeira da casa dos outros. Acho errado e ficaria com vergonha.” (adolescentes).

Discurso-síntese vergonha: adolescentes de Não Risco.

No grupo de Risco, alguns adolescentes expressaram que sentiriam vergonha diante da situação proposta. Abaixo o discurso-síntese do grupo:

“sentiria vergonha por ter mexido nas coisas deles, ter quebrado a cadeirinha e dormido na cama.”... “Eu ficaria sem jeito.” (adolescentes)

Discurso-síntese vergonha: adolescentes de Risco.

De acordo com Araújo (1999) a presença da variável vergonha é significativa para o estabelecimento de comportamentos morais, mas como enfatiza Skinner (1989/1991) os eventos que desencadeiam o sentimento de vergonha são aprendidos socialmente. Na amostra de adolescentes do estudo, embora a maioria dos dois grupos não tenha expressado respostas que caracterizem vergonha, a variável esteve presente entre as famílias estudadas (com ligeiro predomínio de sua presença na amostra de Não Risco), denotando a eficácia de práticas educativas que promovem esse sentimento frente a situações de transgressão.

Por relacionar-se com a exposição pública de um comportamento considerado errado, a vergonha tende a ser mais freqüentemente seguida por fuga e esquiva do que um evento privado como a culpa, o que foi demonstrado pela resposta “Eu ia querer me enfiar num buraco”. Além disso, a exposição pública elicia maiores reações fisiológicas observáveis como rubor, mudança na postura física, aumento da transpiração, tremor e comportamentos verbais ou não (Smith,

Webster, Parrott & Eyre, 2002), o que foi expresso pela resposta “eu ficaria sem jeito.”

Os quadros I e II nas páginas seguintes apresentam a síntese dos discursos sobre as variáveis identificadas nos dois grupos estudados através da situação estruturada.

Quadro I - Síntese dos discursos das famílias de Não Risco.

Honestidade	Justiça	Atos anti-sociais	Agressividade na resolução de problemas	Empatia	Reparação do dano	Generosidade	Culpa	Vergonha
É invasão de propriedade; ela deveria esperar os donos da casa; se acaso acontecer a gente comenta; fez com que devolvessem; ela não pode mexer nas coisas dos outros; ela tinha em casa e usurpou; não soube respeitar o espaço dos outros; não deixaria meus filhos fazerem; não parou para pensar; não posso ir entrando, é óbvio que é falta de respeito; ela devia ter assumido o que fez; contaria que quebrei a cadeirinha; dá pra esperar um pouquinho; como vou entrando na casa dos outros?; ia voltar para casa, vai que me dá um tiro!.	Poderia até conversar; ela se perdeu, brigou em casa e fugiu; não cobraria por um dano causado porque não sei se a criança tem posses; ia ver se ele é largado no mundo; não tem porque bater; você pensa, o cara está ali porque não tem outro lugar; ia julgar primeiro para depois acusar; se não tivesse acesso à comida justifica; perdoaria a pessoa; se não fosse malandragem iria ajudar; nada de violência; faria como faço com meus filhos; pensar antes de tomar atitude precipitada; se fosse um menino de rua conversaria calmamente; a gente percebe quando merece confiança.	Considero uma exploração do ambiente; o que ela fez não teve grandes problemas; se fosse para se divertir, tudo bem.	Pediria pra ele se retirar; chamaria a polícia; às vezes a gente usa a força física; acabaria cobrando; se visse que é um vândalo, ficaria com raiva; chamaria a polícia.	Se o cara está ali é porque não tem outro lugar; você pensa, o que a pessoa precisa pra deixar de fazer isso?; tem que se pôr no lugar dele; talvez ele não conseguiu se conter; se entrassem na minha casa não ia gostar.	Depois das desculpas você não tentaria consertar?; deve-se reparar o dano; fazer alguma coisa em retribuição ao perdão; trabalhar para pagar a cadeira; fazer outra sopa, consertar a cadeira.	Paguei uma diária num hotel; entrou no voluntariado e eu apoiei; orientaria, procuraria a família, daria um vale transporte ou levaria para uma instituição; dá comida e leva cobertor para o porteiro	Meu filho sentiria uma culpa enorme; dizer, meu Deus, o que eu fiz?; mostraria que estava arrependida.	Sentiria vergonha?; ia querer me enfiar num buraco; não abro a geladeira na casa dos outros, tenho vergonha.
24 (80,00%)	23 (76,67%)	3 (10,00%)	11 (36,67%)	7 (23,33%)	10 (33,33%)	4 (13,33%)	3 (10,00%)	4 (13,33%)

Quadro II - Síntese dos discursos das famílias de Risco.

Honestidade	Justiça	Atos anti-sociais	Agressividade na resolução de problemas	Empatia	Reparação do dano	Generosidade	Culpa	Vergonha
Não é um comportamento correto; deveria esperar os donos da casa; invadiu a propriedade alheia; ela teve pouco instrução dos pais; ela estava preocupada em satisfazer suas necessidades; ela foi mal educada; ela foi egoísta; ela sabia que os donos não estavam; é como se ela fosse um ladrão, é falta de educação; tá errado; não tem cabimento; não é certo; não ia comer, vai que tem veneno!; podia vir polícia; se fosse abandonada eu entraria; voltaria pra casa; se alguém "pega eu" pode não gostar; eles poderiam me bater.	Se visse que é uma pessoa boa me acalmaria; tentaria orientar; se não fosse ameaçador tentaria conversar; ia querer saber se estão com um problema; não tem porque ser radical; ia perguntar porque fez isso, pode ser que ele não sabia que é errado.	Não sei se é errado, ela estava com fome e cansada. Se fosse abandonada eu entraria; normal; sairia correndo.	Está errado, independente do contexto pra trás; chamaria a polícia porque pode-se encrencar se mexer com esta gente; alguém invade, provavelmente teria sumido alguma coisa; perderia o controle; ficaria com raiva e pensaria que iria nos prejudicar; sairia gritando, falaria muita coisa pra ele, diria pra tomar vergonha na cara; se fosse maloqueirão ia chamar a polícia; ia xingar; não conseguiria ficar calado; ia botar pra correr.	Você gostaria que entrassem no seu quarto?; a fome às vezes obriga a fazer coisas erradas; ninguém invade se não precisa.	A família deveria tentar consertar; pedir desculpas; perguntaria se iam querer que eu pagasse	Daria comida e diria pra tomar cuidado.		Sentiria vergonha por ter mexido nas coisas deles, ficaria sem jeito.
22 (73,33%)	16 (53,33%)	6 (20,00%)	17 (56,67%)	3 (10,00%)	2 (6,67%)	1 (3,33%)	0	3 (10,00%)

Comparação entre as famílias de Não Risco e de Risco

Os quadros I e II apresentam os conteúdos expressos pelos participantes durante o debate sobre a história “Cachinhos de Ouro” e que foram categorizados nas variáveis de Comportamento Moral selecionadas neste estudo. Foram retirados dos discursos dos membros da família expressos que pudessem caracterizar a presença ou não de atos morais diante da situação-estímulo produzida pela história.

Pôde-se observar que, em ambos os grupos, atitudes morais de honestidade, justiça, empatia e generosidade estiveram presentes. Tratando-se da honestidade, aparentemente percebe-se que os preceitos de certo e errado ficam mais claros por serem difundidos socialmente e estarem ligados ao respeito à propriedade alheia, devolução de objetos e confissão do dano, por exemplo. Porém é possível se verificar algumas diferenças interessantes. Os adolescentes de Não Risco demonstraram argumentações mais elaboradas do que os do grupo de Risco quando o discurso era baseado em motivos morais, enquanto os últimos se restringiram às convenções sociais como falta de educação.

A Justiça, considerada um elemento fundamental dentro do comportamento moral, apareceu de forma mais contundente nas famílias de Não Risco, onde a equidade e perdão estavam presentes ao relatarem o que fariam diante da invasão de sua casa pela menina. Embora presente nas Famílias de Risco, o discurso era mais pobre, com ênfase na verificação de se a pessoa era ameaçadora para então conversar e atuar com equidade.

Alguns autores (Eisenberg, 2000; Goleman, 1995; Hoffman, 1994) privilegiam a empatia como um dos aspectos mais importantes do comportamento moral. Ficou patente a diferença entre os adolescentes dos dois grupos: os do

grupo de Risco não apresentaram repertório empático, já os de Não Risco mostraram que se colocariam no lugar da menina para tentar entender sua ação.

As ações generosas apareceram nos dois grupos estudados. Porém, no grupo de Risco ela se restringiu aos pais e ao ato de saciar a fome, sendo que não foi seguida de justificativa de intenção educativa como ocorreu no grupo de Não Risco. Neste grupo, um dos pais justificou seu apoio ao projeto de voluntariado da escola através do desejo de expô-la as contingências de um ambiente diferente do habitual: "(...) eu quero que ela sinta a realidade dura de uma favela". Outro pai do mesmo grupo, argumentou as razões de sua generosidade descrevendo seu raciocínio empático, uma das mães enumerou várias possibilidades de ações generosas e outra demonstrou orgulho pela generosidade do filho. Além disso, no grupo de Não Risco, os filhos também mostraram generosidade, o que não ocorreu no grupo de Risco.

Autores como Feldmann (1977/1979) e Araújo (1999) enfatizam que no processo educativo é preciso que se desenvolvam culpa e vergonha diante de atos anti-sociais para que os sentimentos sejam capazes de inibir a recorrência do comportamento no futuro. Observou-se a presença de culpa e vergonha apenas entre os adolescentes do grupo de Não Risco. Este indicador é bastante favorável aos dados da literatura que apontam a pertinência de se introduzir nas práticas educativas parentais o sentimento de culpa e vergonha como inibidores de atos anti-sociais, mostrando que onde eles estão presentes a probabilidade de desenvolvimento de comportamento de risco fica minimizada.

Também se verificou se haviam diferenças entre comportamentos anti-sociais, agressividade na resolução de problemas e reparação do dano entre as famílias estudadas. Estes comportamentos constituem indicadores importantes das

alternativas educacionais escolhidas pelas famílias para desenvolver comportamentos morais. Entre os membros dos dois grupos apareceram opiniões que consideraram o comportamento de invasão da casa pela menina como “uma brincadeira sem problema”; nos dois grupos este tipo de justificativa foi minoritário (10% das mães, pais e adolescentes para o grupo de Não Risco e 20% dos adolescentes para o grupo de Risco).

Considerando-se a variável agressividade na resolução de problemas, maiores diferenças puderam ser notadas. As famílias de Não Risco, em sua maioria, tinham reações agressivas seguidas por autocontrole e, após conter a emoção, cogitavam uma hipótese alternativa, a qual poderia atenuar a intenção do invasor de prejudicar, ou seja, davam-lhe o benefício da dúvida, uma prerrogativa para a justiça. Já o que predominou nas famílias de Risco foi a convicção de que a intenção da pessoa que entrou na casa não poderia ser outra senão tirar proveito através do roubo, agir de má fé ou causar dano. A linguagem também difere, nas famílias de Não Risco não foram registrados termos pejorativos ou ofensivos e sim críticas ao comportamento, o que não foi a característica mais freqüente no grupo de Risco. Este utilizou expressões como “essa gente”, “maloqueirão” e julgou precipitadamente afirmando que teria sumido alguma coisa ou seriam prejudicados.

Reparar o dano causado a outrem é considerado por Feldmam (1977/1979) como ponto indispensável para a redução de comportamentos anti-sociais. Observou-se que, entre os membros das famílias de Não Risco, vários tipos de comportamentos para reparar o dano (tomar a sopa e quebrar a cadeirinha) foram citados e, particularmente importante, os pais apoiavam o adolescente a se responsabilizar por este ato. Já nas famílias de Risco, quando a reparação do dano apareceu, foi considerada como uma atribuição dos pais e não incluiria o filho.

Ainda que com restrições, esta pesquisa demonstrou que as regras e costumes vigentes nas famílias, acrescidos de convergência entre as práticas educativas utilizadas pelo casal, constituem uma das maneiras de desenvolver nos filhos ações pró-sociais que poderão determinar o sucesso nos seus relacionamentos interpessoais, uma bem sucedida realização profissional e muito provavelmente o exercício dos papéis de pai e mãe de forma a transmitir às gerações futuras os valores recebidos de seus pais.

Conclusão

A freqüência com que são noticiados os envolvimento de adolescentes em atos anti-sociais, independente do nível sócio-econômico em que estão inseridos, tem motivado várias pesquisas sobre o tema dentro do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência da UFPR sendo as mais recentes conduzidas por Carvalho (2003), Gomide et al (2003) e Pinheiro (2003).

Em todos eles o que se espera é que o conhecimento mais profundo dos fatores que podem influenciar um adolescente a comportar-se de maneira anti-social possa ter efeito profilático. Uma das maneiras de contribuir para isso é examinando as relações entre os estilos parentais e as variáveis envolvidas na pró-sociabilidade a fim de levar os pais a uma posição mais próxima da consciência dessa realidade através de projetos como os de Gomide (2003), que procuram efetuar treinamento de pais .

Este estudo permitiu estabelecer que os estilos parentais exercem influência sobre o desenvolvimento moral apropriado ou não dos filhos, e orientam seu comportamento conforme demonstraram as médias do Índice de Comportamento Moral (ICM) das mães de Não Risco (36,9) quando comparada com as mães de Risco (32,7); dos pais de Não Risco (36,4) com os pais de Risco (29,97); dos adolescentes de Não Risco (42,9) com os adolescentes de Risco (20) e finalmente entre as famílias dos dois grupos, de Não Risco (38,7) e de Risco (27,6).

Através da utilização do teste não paramétrico de Mann-Whitney, os valores obtidos nas comparações entre os grupos de Não Risco e de Risco foram para mães $U=291$ ($p=0,02$); para pais, $U=216,5$ ($p=0,001$) e para adolescentes, $U=70,5$ ($p<0,001$) e entre as médias familiares das amostras de Não Risco e de Risco

U=84 ($p<0,001$). Estes resultados mostram diferenças estatisticamente significativas nos Índices de Comportamento Moral das famílias, ou seja, um maior nível de comportamento moral entre as famílias de Não Risco quando comparado com os níveis das famílias de Risco.

O teste de correlação de Spearman permitiu verificar que os escores de ICM dos adolescentes correlacionam-se positivamente com os escores do ICM de pais e mães. Sendo que, de forma sintética, os testes estatísticos de Mann-Whitney e de Spearman permitiram afirmar que os membros da família agem em relação à moralidade de forma semelhante. Isto indica, por um lado, que quando os pais apresentam níveis elevados de comportamento moral, os filhos também o apresentam e, por outro lado, quando há baixos índices de comportamento moral entre os pais, o mesmo ocorre com os filhos.

A situação estruturada proposta a 20 famílias (10 de Não Risco e 10 de Risco) permitiu avaliar qualitativamente a presença das variáveis envolvidas na pró-sociabilidade (honestidade, justiça, empatia, generosidade, reparação do dano, culpa e vergonha) e as envolvidas no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais (atos anti-sociais e agressividade na resolução de problemas). Verificou-se que tanto as variáveis indicativas de pró-sociabilidade como as que predisõem ao comportamento anti-social estão presentes nos dois grupos. Porém, foi estabelecida a diferença entre as famílias de Não Risco e de Risco em relação à qualidade do conteúdo dos discursos, sendo possível verificar comportamento mais socialmente adaptado entre os membros das famílias de Não Risco, principalmente no que se refere à presença de empatia e de culpa no grupo de Não Risco e ausência de reparação do dano no grupo de Risco.

Os resultados aqui apresentados indicam a adequação do instrumento Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2003) para a seleção das famílias de Não Risco e Risco, que permitiu a seleção dos participantes em duas amostras realmente distintas. Melhores resultados provavelmente teriam sido obtidos se fossem selecionados pais com valores de IEP mais próximos, o que infelizmente não foi sempre possível devido à escassez de famílias dispostas a participar da pesquisa.

Finalmente, este estudo sugere que o comportamento moral e as práticas educativas parentais constituem um complexo campo de pesquisa. Espera-se que estudos como este produzam conhecimento, cuja relevância social seja efetivada através de contribuições para o desenvolvimento de programas voltados à prevenção de problemas como conflitos no local de trabalho, na escola, no trânsito e principalmente na família, cuja qualidade de interação é o bem mais precioso que os pais podem oferecer aos filhos.

Referências Bibliográficas

Amorim, C. & Andery, M. A. (2002). Quando esperar (ou não) pela correspondência entre comportamento e comportamento não-verbal. Em: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, M. C. Scoz (Orgs.), Sobre comportamento e cognição: Vol. 10. Contribuições para a construção da teoria do comportamento (pp. 37-48). Santo André: ESEtec.

Araújo, U. F. (1999). Conto de escola: A vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna.

Aronfreed, J. (1961). The nature, variety, and social patterning of moral responses to transgression. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 223-240.

Aronfreed, J. (1963). Cognitive structure, punishment, and nurturance in the experimental induction of self-criticism. Child Development, 34, 281-294.

Assis, M. (1881/1977). Memórias póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Ática.

Bandura, A. (1969/1979). Modificação do comportamento. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. Journal of Social Issues, 46, pp 27-46.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development: Vol. 1 Theory (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review, 3, 193-209.

Bandura, A. & Huston, A. C. (1961). Identifications as a process of identification learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 311-318.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggressive through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 575-582.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 3-11.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 601-607.

Bandura, A & McDonald, F. J. (1965) Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. Journal of Personality and Social Psychology, 67, 274-281.

Bandura, A. & Walters, R. H. (1974) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza editorial S. A.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37, 887-907.

Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: response to walker's (1984) conclusion that there are not. Child Development, 57, 511-521.

Baum, W. M. (1994/1999). Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. Child Development, 55, 83-96.

Berkowicz, M. W., Guerra, N. & Nucci, L. (1991). Sociomoral development and drug and alcohol abuse. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development: Vol. 2 Research (pp. 35-53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Biaggio, A. (1972). Desenvolvimento moral: análise psicológica. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, 24, 7-40.

Biaggio, A. M. B. (1981). Psicologia do Desenvolvimento (6ª ed.). Vozes: Rio de Janeiro.

Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a "comunidade justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 47-69.

Biaggio, A.M.B. (1999). Universalismo versus relativismo no julgamento moral. Psicologia: Reflexão e Crítica, 12, 5-20.

Boudizar, J.P.; Wilson, K. L. & Deemer, D.K. (1989). Gender, life experiences and moral judgment development: a process-oriented approach. Journal of Personality and Social Psychology, 57(2), 229-238.

Branco, A. U. A. (1983). Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39, 153-169.

Branco, A. U. A. (1983). Comportamento pró-social: considerações críticas sobre aspectos teóricos e metodológicos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 36, 21-35.

Branco, A. U. A. & Mettel, T. P. L. (1984). Comportamento pró-social: um estudo com pré-escolares. Psicologia, 10, 43-61.

Brito, R.C. & Koller, S. H. (1997). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. En A. Massote Carvalho (Org.), O Mundo social da criança – natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bussab, V. S. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. Temas em Psicologia, nº 3.

Bussab, V. S. R. (1999). Da criança ao adulto – o que faz do ser humano o que ele é? Em A. Massote Carvalho (Org.), O Mundo social da criança – natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carlo, G., & Koller S. H. (1998). Desenvolvimento Pró-Social em Crianças e Adolescentes: Aspectos Conceituais, Metodológicos e Pesquisas no Brasil. Psicologia Teoria e Pesquisa, 2, 161-172.

Carvalho, A. M. (1999). Interações pró-sociais entre crianças e seus contextos de emergência. Em A. Massote Carvalho (Org.), O Mundo social da criança – natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, M. C. N. (2003). Efeito das práticas educativas parentais sobre o comportamento infrator de adolescentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

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 e M.C. Scoz (Org.). Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade (pp. 36-46). Santo André: ESETEC.

Catania, C. A. (1999). Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cavell, T. A. (2000) Working with Parents of aggressive children: a practitioner's guide. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Comte-Sponville, A. (2000). Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes.

Conte, F. C. (1996). Pesquisa e intervenção clínica em comportamento delinqüente numa comunidade pobre. Tese de Doutorado – USP/SP.

Costa, N. (2000). Comportamento encoberto e comportamento governado por regras: os cognitivistas tinham razão?. Em: R.R. Kerbauy (Org.), Sobre comportamento e cognição: Vol 5. Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico (pp. 16-23). Santo André: ESETEC.

Darling, N. & Steinberg, L (1993) Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, 113, 487-496.

Darwin, C. R. (1871/1955). The descent of man and selection in relation to sex. In W. Benton (Publisher). Great Books of the Western World. Encyclopedia Britannica, Vol. 49, pp. 253-659.

Davis, M. H. (1983). Measuring Individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of Personality and Social Psychology, 44,113-126.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P, (2001). Habilidades sociais: Biologia evolucionária e cultura. Em: H. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M.C. Scoz (Org.), Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade (pp. 65-75). Santo André: ESETEC.

Del Prette, A., Branco, A. M. U., Ceneviva, M, S. A. G., & Ades, C. (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. Psicologia Teoria e Pesquisa, 2, 245-264.

Di Clemente, R., Wingood, G., Crosby, R. & Sionean, E. (2001) Parental monitoring: Association with adolescent's risk behaviors. Pediatrics, 107, 1363-1368.

Dunn, J., Brown, J. R. & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: individual differences and emotion understanding. Developmental Psychology, 31, 649-659.

Eiden, R. D. & Leonard, K. (2000). Paternal alcoholism, parental psychopathology and aggravation with infants. Elsevier Science, 17-29. VER

Eisenberg, N. (1983). Children's differentiations among potential recipient of aid. Child Development, 54, 594-602.

Eisenberg, N. (1996). Caught in a narrow kantian perception of prosocial development: Reactions to Campbell and Christopher's critique to moral development theory. Developmental Review, 16, 48-68.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. Psychology Annual Reviews, 51, 665-697.

Eisenberg, N.; Fabes, R. A.A.; Carlo G.; Speer L. A.; Switer G.; Karbon, M. & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 55, 131-150.

Eisenberg, N. & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: the mediating role of cost. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 12, 426-433.

Eisenberg-Berg (1979). Development of children's prosocial moral judgment. Developmental Psychology, 15, 128-137.

Ellingson, J.E., Sackett, P. R., & Hough, L. M. (1999). Social desirability corrections in personality measurement issues of applicant comparison and construct validity. Journal of Applied Psychology, 84, 155-166.

Enright, R. D., Al-Mabuk, R., Conroy, P., Eastin, D., Freedman, S., Golden S. Hebl, J., Huang, T, Oh park, Y., pierce, K. & Sarinopoulos, I. (1991). The Moral Development of Forgiveness. In: W.M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), Handbook of moral behavior and development Vol. 1 Theory (pp.123-152). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 1, 23-32.

Feldman, P. M. (1977/1979). Comportamento criminoso, uma análise psicológica. Rio de Janeiro: Zahar.

- Fischer, H. (1995). Anatomia do amor – a história natural da monogamia, do adultério e do divórcio. Rio de Janeiro: Eureka.
- Gaertner, S. & Bickman, L. (1971). Effects of race on the elicitation of helping behavior; The wrong number technique. Journal of Personality and Social Psychology, 20, 218-222.
- Galvão, O. F. (1999). O reforçamento na biologia evolucionária atual. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 1, 49-56.
- 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. 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.
- Gewirtz, J. & Peláez-Nogueras, M. (1992). B. F. Skinner legacy to human infant behavior and development. American Psychologist, Vol. 47, 1411-1422.
- Gibbs, J.C., Arnold, K. D. & Burkhart, J. E. (1984). Sex differences in the expression of moral judgment. Child Development, 55, 1040-1043.
- Gilligan, C. (1982/1993). Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Goleman, D. (1995). Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gomide, P.I.C.(1996). Agressão humana. Torre de Babel: Reflexões e Pesquisa em Psicologia, 3. Londrina: UEL, pp.71-87.
- Gomide, P.I.C. (1998). Menor Infrator: a caminho de um novo tempo. Curitiba: Juruá.
- Gomide, P.I.C. (2000). Efeito de filmes violentos em comportamento agressivo em crianças e adolescentes. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13, .
- Gomide, P.I.C. (2001). Efeito das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. Em: Marinho & V.E. Caballo (Orgs). Psicologia clínica e da Saúde. Londrina (Brasil), Granada (Espanha): UEL.
- Gomide, P.I.C.; Sabbag, G.M.; Guisantes, C.S. & Guimarães, A.M.A . (2003a). Práticas Educativas e comportamento anti-social. Relatório do PIBIC – UFPR, não publicado.
- Gomide, P. I. C. (2003b). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em 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. Rio do Janeiro:Vozes.

Grusec, J. E. & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. Developmental Psychology, 30, 4-9.

Gregg, V. & Gibbs, J. C. (1994). Patterns of developmental delay in moral judgment by male and female delinquents. Merril-Palmer Quarterly, 40, 538-553.

Haidt, J. & Koller, S.H. (1994). Julgamento moral nos EUA e no Brasil: Uma Visão Intuicionista. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2, 79-94.

Haidt, J.; Koller, S. H. & Dias, M. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog?. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 613-628.

Hirschi, T. (1973). Procedural rules and the study of deviant behavior. Social Problems, 21, 159-173.

Hoffmann, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. Developmental Psychology, 11, 228-239.

Hoffmann M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. American Psychologist, 34, 958-966.

Hooffmann, M.L. (1981). Is altruism part of human nature?. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 121-137.

Hoffmann, M. L. (1994) Discipline and Internalization [Internalization of Values: Model, Review and Comentaries]. Developmental Psychology, 30, 26-28.

Hoffmann, M. L. & Saltztein, H. D. (1967) Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology, 5, 45-57.

Hughes, C. & Dunn, J. (2000) Hedonism or empathy?: Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristic. British Journal of Developmental Psychology, 18, 227,245.

Janssens, J. M. A .M.& Dekovic, M (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behavior. International Journal of Behavioral Development, 20, 509-527.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. American Psychologist, Vol. 48, 117-12

Kant, I. (2002). Fundamentação da Metafísica dos costumes. Lisboa: Edições 70.

Kerbauy, R. R. (2001). Análise funcional da preguiça e procrastinação. Em: R.C. Wielenska (Org.), Sobre comportamento e cognição: Vol. 6. Questionando e avaliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos – é possível à análise do comportamento traduzir termos da psicologia e da cultura? (pp. 63-69). Santo André: ESETec.

Kerka, S. (2000). Parenting and career development. ERIC Digest, no 214. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Educational. Columbus, OH. Office of Educational research and Improvement (Ed.), Washington, DC.

Kochanska, G. (1991). Socialization and temperamete in the development of guilt and conscience. Child Development, 62, 1379-1392.

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: a mediational model. Developmental Psychology, 38, 339-351.

Kochanska, G. ,Padavich, D.L. & Koenig, A. L. (1996). Children's narratives about hypothetical moral dilemmas and objective measures of their conscience: Mutual relations and socialization antecedents. Child Development, 67, 1420-1436.

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. (1989) Diferenças no nível de julgamento moral entre menores institucionalizados infratores e não-infratores. Estudos de Psicologia, 6, 127-134.

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, 2, 223-262.

Koller, S.H., Biaggio, A. & Viñas, A. (1992). Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. Psicologia Teoria e Pesquisa, 8, 327-339.

Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of inductive dicipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. Child Developmental, 67, 3263-3277.

Lamborn, S.D.; Mounts, N.S.; Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development, 62, 1049-1065.

Lifton, P.D. (1985). Individual differences in moral development: the relation of sex, gender, and personality to morality. Journal of Personality 53, 306-334.

Lisboa C., Koller S. H., Ribas, F. F. et al (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. Psicologia: Reflexão e Critica, vol.15, 2, 345-362.

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, 12, 47-70.

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.

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 (Org.). Sobre comportamento e cognição: Vol. 11. A história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação (pp. 240-248). Santo André: ESETec.

Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Vol. 3, 51-66.

Micheletto, N. (1999). Behaviorismo e outros ismos. Em: R. R. Kerbauy e R.C. Wielenska (orgs.), Sobre comportamento e cognição: Vol. 4 Psicoterapia Comportamental e Cognitiva – da reflexão teórica à diversidade na aplicação (pp. 3-12). Santo André: Arbytes.

Miller, J. G. & Bersoff, D. M. (1992). Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved? Journal of Personality and Social Psychology, 62, 541-554.

Miller, J. G., Bersoff, D. M. & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions?. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 33-47.

Mussen, P. H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1974). Desenvolvimento e personalidade da criança. Harbra: São Paulo.

Nico, Y. (2001a). Regras e insensibilidade: Conceitos teóricos, algumas considerações teóricas e empíricas. Em: R. R. Kerbauy e R.C. Wielenska (Orgs.), Sobre comportamento e cognição: Vol. 4. Psicoterapia Comportamental e Cognitiva – da reflexão teórica à diversidade na aplicação (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. Em H.J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz e M.C. Scoz (Org.), Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade (pp. 62-70). Santo André: ESETec,

Nurco, D. & Lerner, M. (1996). Vulnerability to narcotic addiction: Family structure and functioning. Journal of Drug Issues, 26, 1007-1025.

Pasquali, L., Pinheiro, A. A. A. & Lima (1987). Delinquência: etiologia. Desenvolvimento de um modelo explicativo. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 3, 151-165.

Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). Antisocial Boys. EUA: Castalia Publishing Company. Tradução: Paula Inês Cunha Gomide (UFPR) e Emma Otta (USP).

Piaget, J. (1932/1994). O julgamento moral da criança. São Paulo: Summus.

- Piliavin, I. M. , Rodin, J. & Piliavin, J. A. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 13, 289-299.
- Pinheiro, D. N. (2003). Estilo parental: uma análise qualitativa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Pfromm Netto, S. (1973). Psicologia da adolescência. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Pratt, M. W., Golding, G. Hunter, W. & Sampsom, R. (1988). Sex differences in adult moral orientation. Journal of Personality, 52, 373-391.
- Puig, J. A. (1998). A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática.
- Reid, J. B., Patterson, G.R. & Snyder, J. (2002). Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental and model for intervention. **APA**: Washington, D. C.
- Ribeiro, J., Koller, S. H. & Camino, C. (1998). Empatia: Adaptação de escalas para uso no Brasil. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Gramado, Rio Grande do Sul.
- Santana, P. R., Otta E. & Bastos, M. F. (1993). Um estudo naturalístico de comportamentos empáticos em pré-escolares. Psicologia Teoria e Pesquisa, 9, 575-586.
- Schlinger, Jr. H. D. (1995). A behavior analytic view of child development. Plenum Press: Nova York.
- Sério, T. M. A. P. (2001). O impacto do behaviorismo radical sobre a explicação do comportamento humano. Em H.J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz e M.C. Scoz (Org.). Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade (pp. 164-172). Santo André: ESETec,
- Shweder, R. A . (1982). Beyond self-constructed knowledge: the study of culture and morality. Merril-Palmer Quarterly, 28, 41-69.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: reply to Gabennesch. Child Development, 61, 2060-2067.
- Shweder, R. A., Mahapahtra, M. & Miller, J. G. (1987). Culture and moral development in India and United States. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.). The emergence of morality in young children (pp. 1-89). Chicago: University of Chicago Press.
- Sidman, M. (2001). A coerção e suas implicações. São Paulo: Livro Pleno.
- 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 (Org.), Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 11. A história e os avanços, a seleção por consequências em ação. (pp. 226-231). Santo André: ESETec Editores Associados.

- Skinner, B. F. (1971/1977). O mito da liberdade. Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. Science, 213, 501-504.
- Skinner, B.F.(1974/1982). Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1966/1984). Contingências de reforço. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores.
- Skinner, B. F. (1953/1989). Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1989/1991). Questões recentes na análise comportamental. Campinas: Papyrus.
- Smith, R.H., Webster, J. M., Gerrod, P. W. & Eyre, H. L. (2002). The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt. Journal of Personality and Social Psychology, 83, 138-159.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: a critical review of Kohlbergian research. Psychological Bulletin, 97, 202-232.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievements. An ecological perspective. American Psychologist, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N. Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. Child Development, 65, 754-770.
- Trommsdorff, G. & Friedlmeier, W. (1999). Motivational conflict and prosocial behavior of kindergarten Children. International Journal of Behavioral Development, 23, 413-429.
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C.C. (1987). Morality: Its structure, function, and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), The emergence of morality in young children (pp. 155-243). Chicago: University of Chicago Press.
- Vieira, M. & Vanderberghe, L. (2001). Behaviorismo: Reflexões acerca de sua epistemologia. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 3, 9-18.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. Child Development, 55, 677-691.
- Wright, P. & Cullen, F. (2001). Parental efficacy and delinquent behavior: do control and support matter? **Criminology**: Beverly Hills.
- Wright, R. (1999). O animal moral: porque somos como somos: A nova ciência da psicologia evolucionista. Rio de Janeiro: Campus.

Zahn-Waxler, C.; Radke-Yarrow, M. & King, A. R. (1979) Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. Child Development, 50, 319-330.

ANEXO A

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é de estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranqüilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletem a forma como sua mãe o (a) educa. Obrigada pela colaboração.

Identificação

No. do Protocolo idade _____

Escolaridade: _____ sexo: () m () f

Responda a tabela abaixo fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a freqüência com que sua MÃE age nas situações abaixo relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de sua Mãe naquelas circunstancias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ela agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando saio conto a ela espontaneamente aonde eu vou.			
2. Quando faço algo errado, a punição de minha mãe é mais severa dependendo de seu humor.			
3. O trabalho de minha mãe atrapalha sua atenção para comigo.			
4. Ela me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
5. Ela ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Ela critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Ela me bate com cinta ou outros objetos.			
8. Ela pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9. Quando ela está alegre não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
10. Sinto dificuldades em contar meus problemas para ela, pois vive ocupada.			
11. Se eu colar na prova ela me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo (a).			
12. Quando ela me castiga, peço para sair do castigo, e após um pouco de insistência, ela deixa.			
13. Quando saio, ela telefona atrás de mim muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de apanhar dela.			
15. Quando estou triste ou aborrecido (a), ela se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16. Ela me castiga quando está nervosa; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
17. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo			

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
18. Quando estrago alguma coisa de alguém, ela me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
19. Durante uma briga eu xingo ou grito com ela e, então, ela me deixa em paz.			
20. Ela controla com quem falo ou saio.			
21. Fico machucado (a) quando ela me bate.			
22. Mesmo quando está ocupada ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23. Quando ela está nervosa acaba descontando em mim.			
24. Sinto que ela não me dá atenção.			
25. Ela me aconselha a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
26. Quando ela me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeco, ela “deixa pra lá”.			
27. Especialmente nas horas das refeições, ela fica dando as “brincas”.			
28. Sinto ódio de minha mãe quando ela me bate.			
29. Após uma festa ela quer saber se me diverti.			
30. Ela é mau-humorada.			
31. Ela ignora o que eu gosto.			
32. Ela conversa comigo sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
33. Ela avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas, na hora “H”, ela fica com pena e dá o presente.			
34. Se vou a uma festa ela somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus – elementos.			

Entre 10 episódios

	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
35. Ela é agressiva comigo.			
36. Ela estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica as suas razões sem brigar.			
37. O mau humor dela impede que eu saia com os amigos.			
38. Ela ignora meus problemas.			
39. Ela conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
40. Quando fico muito nervoso (a) em uma discussão ou briga, e, percebo, que isto amedronta minha mãe.			
41. Se estiver aborrecido (a) ela fica insistindo para saber o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. Ela é violenta.			

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é de estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletem a forma como seu pai o (a) educa. Obrigada pela colaboração.

Identificação

No. do Protocolo idade _____

Escolaridade: _____ sexo: () m () f

Responda a tabela abaixo fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que seu PAI age nas situações abaixo relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de seu Pai naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando saio conto a ele espontaneamente aonde eu vou.			
2. Quando faço algo errado, a punição de meu pai é mais severa dependendo de seu humor.			
3. O trabalho de meu pai atrapalha sua atenção para comigo.			
4. Ele me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
5. Ele ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6. Ele critica qualquer coisa que eu faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Ele me bate com cinta ou outros objetos.			
8. Ele pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9. Quando ele está alegre não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
10. Sinto dificuldades em contar meus problemas para ele, pois vive ocupado.			
11. Se eu colar na prova ele me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo (a).			
12. Quando ele me castiga, peço para sair do castigo, e após um pouco de insistência, ele deixa.			
13. Quando saio, ele telefona atrás de mim muitas vezes.			
14. Tenho muito medo de apanhar dele.			
15. Quando estou triste ou aborrecido (a), ele se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16. Ele me castiga quando está nervoso; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
17. Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo			

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
18. Quando estrago alguma coisa de alguém, ele me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
19. Durante uma briga eu xingo ou grito com ele e, então, ele me deixa em paz.			
20. Ele controla com quem falo ou saio.			
21. Fico machucado (a) quando ele me bate.			
22. Mesmo quando está ocupado ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23. Quando ele está nervoso acaba descontando em mim.			
24. Sinto que ele não me dá atenção.			
25. Ele me aconselha a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
26. Quando ele me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeco, ele “deixa pra lá”.			
27. Especialmente nas horas das refeições, ele fica dando as “brincas”.			
28. Sinto ódio de meu pai quando ele me bate.			
29. Após uma festa ele quer saber se me diverti.			
30. Ele é mau-humorado.			
31. Ele ignora o que eu gosto.			
32. Ele conversa comigo sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
33. Ele avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas, na hora “H”, ele fica com pena e dá o presente.			
34. Se vou a uma festa ele somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus – elementos.			

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
35. Ele é agressivo comigo.			
36. Ele estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica as suas razões sem brigar.			
37. O mau humor dele impede que eu saia com os amigos.			
38. Ele ignora meus problemas.			
39. Ele conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
40. Quando fico muito nervoso (a) em uma discussão ou briga, e, percebo, que isto amedronta meu pai.			
41. Se estiver aborrecido (a) ele fica insistindo para saber o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42. Ele é violento.			

ANEXO B

O objetivo deste instrumento 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.

Iniciais: Idade: Sexo: Escolaridade:

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 tenho uma prova e não estudei o suficiente, eu:	
(a) Faço a prova e agüento as conseqüências.	+2
(b) Falto à prova e arranjo uma desculpa.	-1
(c) Colo na prova e me sinto esperto.	-2
(d) Colo na prova e sinto vergonha pelo que fiz.	+1

2. Quando brigo na escola, eu:	
(a) Fico orgulhoso(a) da minha coragem.	-2
(b) Fico envergonhado(a) de ter perdido as "estribeiras".	+1
(c) Me sinto culpado(a) e envergonhado(a) por não saber resolver a questão de maneira mais civilizada.	+1
(d) Fico satisfeito(a) por não levar desaforo pra casa.	-2
(e) Não costumo brigar porque tenho vergonha de parecer sem educação.	+1
(f) Não costumo brigar porque resolvo minhas questões de outra maneira.	+2

3. Sobre comportamentos como, praticar pequenos furtos, pichar muros ou danificar telefones públicos, eu:	
(a) Sei que é errado, mas faço porque é também divertido.	-2
(b) Faço, mas tenho medo que alguém descubra.	-2
(c) Nunca faço isso porque posso me prejudicar ou prejudicar outras pessoas.	+2
(d) Não faço porque tenho medo de ser descoberto.	+1
(e) Acho que os jovens devem curtir a vida.	-1

4. Quando alguém faz algo que me magoa, eu:	
(a) Digo-lhe como estou me sentindo e lhe peço que não repita o ato.	+2
(b) Agrido a pessoa de alguma forma.	-2
(c) Não faço nada.	0
(d) Comento com ele(a) como aquilo pode afetar a nossa convivência.	+2

5. 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).	+2
(b) Não falo nada, esperando que logo ele(a) esqueça o fato.	-2
(c) Nunca fui injusto(a), sempre que acusei alguém tinha razão.	-2
(d) Peço a um amigo comum que esclareça o fato por mim.	+1

6. Quando eu consumo alimentos dentro do supermercado, joga a embalagem num canto e saio sem pagar, eu:	
(a) Conto para meus amigos(as) e nos divertimos.	-2
(b) Já fiz isso, mas tenho vergonha de ser descoberto(a) por alguém.	-1
(c) Nunca faço isso por medo de ser descoberto(a).	+1
(d) Nunca faço isso porque acho desonesto.	+2

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.	+2
(b) Pediria apoio a meus pais para trazer objetos ou dinheiro para o evento.	+1
(c) Ajudaria porque todos os amigos estão colaborando e eu não gostaria de ficar de fora.	+1
(d) Não ajudaria, muitos estão colaborando e não iriam sentir minha falta.	-1
(e) Não ajudaria, cada um deve responsabilizar-se por sua vida.	-2

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.	+2
(b) Acharia que meus pais deveriam reparar o dano com o dinheiro deles.	-1
(c) Negaria a responsabilidade pelo ato até o fim.	-2
(d) Pediria desculpas à pessoa prejudicada.	+1

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.	-1
(b) Confessaria que fui eu para evitar que o outro levasse a culpa.	+2
(c) Não confessaria e ficaria aliviado(a) que alguém fosse responsabilizado em meu lugar.	-2
(d) Confessaria que fui eu para evitar uma punição maior se descobrirem o verdadeiro(a) autor do ato.	+1

10. Se em uma discussão eu ofendo uma pessoa:	
(a) Peço desculpas na hora.	+2
(b) Mais tarde, peço desculpas.	+2
(c) Foi bem feito, pois "não se deve levar desaforo para casa".	-2
(d) Sinto-me culpado(a), mas não peço desculpas.	-1
(e) Fico "remoendo" o fato para depois falar com a pessoa.	-1
(f) Agradeço a pessoa para que ela perceba que quero me desculpar.	+1
(g) Não faço nada, pois, com o passar do tempo ela esquecerá.	-2

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.	+1
(b) Devolveria o dinheiro pois, se alguém descobrisse que eu o peguei, eu poderia ser punido	+1
(c) Devolveria porque essa atitude me traria uma imagem positiva com os professores.	0
(d) Devolveria porque não acho justo ficar com um dinheiro que não é meu.	+2
(e) Devolveria a carteira sem o dinheiro e diria que quando eu a achei, ela já estava vazia	-1
(f) Não devolveria.	-2

12. 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.	+2
(b) Digo-lhe que não tenho tempo para ajudá-lo(a), mas sinto remorso por ter me negado.	-1
(c) Ajudo porque poderei precisar dele(a) no futuro	+1
(d) Não ajudo pois penso que cada um deve resolver seus problemas sozinho.	-2
(e) Se não souber a matéria, ajudo o(a) colega a encontrar uma solução.	+2

13. Se em uma loja eu vejo um cliente ser enganado pelo caixa, eu:	
(a) Interfiro para proteger o cliente.	+2
(b) Não faço nada, mas sinto culpa por não ter ajudado a pessoa.	-1
(c) Não ligo, cada um deve cuidar da sua vida.	-2
(d) Faço uma queixa ao gerente.	+1

14. Quando uma mentira que eu conto é descoberta, eu:	
(a) Sinto vergonha.	+1
(b) Nem ligo, todo mundo mente.	-2
(c) Nego até o fim.	-2
(d) Explico porque menti.	+1

15. Ao ver um menino de rua esmolando eu:	
(a) Preocupo-me com os perigos que ele está correndo.	+2
(b) Sorrio para ele e lhe dou um doce ou uma bolacha.	+2
(c) Acho que ele é preguiçoso e não quer estudar e trabalhar.	-2
(d) Penso que ele é um criminoso e me afasto dele.	-2
(e) Me imagino no lugar dele e sinto muita pena.	+1
(f) Ofereço minha ajuda financeira ou pessoal aos grupos que cuidam de meninos de rua.	+2
(g) Dou esmola.	0
(h) Não dou esmola.	-1

16. Sobre dirigir após ingerir bebida alcoólica:	
(a) Eu não dirigiria porque é contra a lei.	+1
(b) Eu não dirigiria porque poderia ser preso.	0
(c) Eu não dirigiria porque meus pais disseram que não é correto.	+1
(d) Eu não dirigiria porque poderia colocar em risco a minha vida e a de outras pessoas.	+2
(e) Eu dirigiria porque essa história de perigo é muito exagerada.	-2

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.	+2
(b) Começo a falar antes dele terminar de expor seus argumentos.	-1
(c) Coloco-me no lugar dele para melhor entender os seus argumentos.	+2
(d) Não ouço o que ele diz, pois sei que ele só irá me humilhar.	0
(e) Quando ele começa a falar saio fora.	-2
(f) Tento terminar a discussão com gestos de carinho no lugar de pedir desculpas.	0

18. a. Sobre uso de álcool:	
(a) Eu já bebi em casa junto com a família.	-1
(b) Meu pai não permite que eu beba.	+1
(c) Apesar da proibição de meu pai eu bebo em festas ou com amigos.	-2
(d) Eu já me embriaguei e passei mal.	0
(e) Quando passei do ponto meu pai me explicou os perigos do consumo excessivo de álcool.	+2
(f) Eu fiquei de castigo ou apanhei por ter me excedido na bebida.	+1
(g) Eu conversei com meu pai para aprender a evitar me exceder na bebida.	+2

19.a . Sobre minha futura profissão:	
(a) Eu penso em ser como meu pai, pois ele se orgulha da profissão que tem.	+2
(b) Já discuti as várias profissões possíveis com meu pai e ele aconselhou aquela que combina melhor comigo.	+2
(c) Meu pai me encaminhou a um curso de orientação profissional para que eu possa fazer uma boa escolha.	+2
(d) Eu acho que ainda é cedo para pensar nisto.	-1
(e) Eu tentei falar com meu pai, mas ele estava ocupado e não me deu atenção.	-2
(f) Meu pai quer que eu siga a profissão que ele escolheu sem ouvir a minha opinião sobre o assunto.	-2
(g) Meu pai sempre fala que a melhor forma de ganhar meu próprio sustento é trabalhando.	+2
(h) Nunca falamos sobre isso.	-2

20.a. Quando meu pai me repreende na frente de outras pessoas, eu:	
(a) Sinto vergonha.	+1
(b) Saio de perto para encerrar a discussão.	+1
(c) Debocho da "careta" dele.	-2
(d) Retruco xingando.	-2
(e) Ele não faz isso.	+2

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.	+2
(b) Sempre me apóia.	-2
(c) Não toma conhecimento.	-2
(d) Exige que a briga cesse, aos gritos.	-1
(e) Me coloca de castigo sem ouvir o motivo da briga.	-2

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.	+2
(b) Comento com meu pai os livros ou filmes educativos que vi sobre o assunto ao falar sobre o fato.	+2
(c) Não comento nada.	-1
(d) Nunca se fala sobre drogas em casa.	-2
(e) Comento o fato e nós discutimos que a pessoa ou sua família sempre foi desajustada.	-2

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 conversei 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 "carentice" 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.	

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira como os pais educam seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Obrigada pela colaboração.

Iniciais: Idade: Sexo: Escolaridade:

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 fico sabendo que meu/minha filho(a) colocou numa prova, eu:	
(a) Ignoro o assunto, pois considero coisa sem importância.	-2
(b) O(a) explico que ele(a) está enganando aos outros e a si mesmo(a).	+2
(c) O(a) coloco de castigo para que aprenda a não fazer mais isso.	+1
(d) Digo a ele(a) que também fazia isto quando estava na escola.	-2
(e) Acho graça da esperteza dele(a).	-2

2. Quando meu/minha filho(a) briga na escola, eu:	
(a) Fico orgulhoso(a) de sua coragem.	-2
(b) Acho que ele(a) deve resolver seus desentendimentos sozinho(a), e não dou palpite.	-1
(c) Analiso com ele(a) o motivo da briga e conversamos sobre uma alternativa melhor que brigar.	+2
(d) O(a) repreendo sem ouvir o motivo da briga.	-1
(e) Digo-lhe que vão pensar que ele(a) não recebe educação dos pais.	-1
(f) Apoio, ensino pra ele que não se deve levar desaforo pra casa.	-1

3. Sobre comportamentos como praticar pequenos furtos, pichar muros ou danificar telefones públicos eu:	
(a) Falo claramente com meu/minha filho(a) sobre o prejuízo que estes atos causam para a sociedade.	+2
(b) Nunca falo sobre estes assuntos com meu/minha filho(a).	-1
(c) Acho graça das "peripécias da garotada".	-2
(d) Procuro dar livros e vemos filmes educativos sobre estes assuntos para que meu/minha filho(a) tenha acesso às informações.	+2

4. Quando meu/minha filho(a) faz algo que me magoa, eu:	
(a) Digo-lhe como estou me sentindo e lhe peço que não repita o ato.	+2
(b) Agrido-o(a) de alguma maneira.	-2
(c) Não faço nada.	0
(d) Digo-lhe como aquilo pode afetar nossa convivência.	+2
□	

5. Quando percebo que fui injusto(a) com meu/minha filho(a) julgando-o(a) precipitadamente de ter feito algo que considero errado, normalmente eu:	
(a) Desculpo-me com ele(a).	+2
(b) Não falo nada, esperando que logo ele(a) esqueça o fato.	-2
(c) Nunca fui injusta, sempre que acusei alguém, eu tinha razão.	-2
(d) Peço a minha esposa/meu marido que esclareça o fato por mim.	-1
□	

6. Quando meu/minha filho(a) consome alimentos dentro do supermercado, joga a embalagem num canto e sai sem pagar, eu:	
(a) Acho graça da "aventura".	-2
(b) Não ligo, pois também faço isto.	-2
(c) O(a) repreendo porque imagino a vergonha que vou passar.	+1
(d) O(a) repreendo e explico que isso é errado.	+2
(e) Faço ele(a) pegar o papel escondido e levar ao caixa para ser pago.	+2
□	

7. Se a escola do meu/minha filho(a) promovesse algum evento beneficente, como uma festa num final de semana, para ajudar vítimas de tragédias ou pessoas necessitadas, eu:	
(a) Incentivaria meu/minha filho(a) a ajudar, e me apresentaria como voluntária para auxiliar na organização.	+2
(b) Colaboraria como pudesse com dinheiro ou objetos.	+1
(c) Participaria, pois não gostaria que os outros dissessem que não colaboro.	+1
(d) Não ajudaria, muitos irão colaborar e não sentirão minha falta.	-1
(e) Não ajudaria, cada um deve responsabilizar-se por sua vida.	-2
□	

8. Caso meu/minha filho(a) tenha feito alguma coisa que cause dano material, por exemplo, riscar a porta do elevador de um prédio, ou estragar o uniforme de um colega, e for descoberto eu:	
(a) Determino que ele(a) deve reparar o dano com a mesada dele(a).	+2
(b) Reparo o dano com o meu dinheiro.	0
(c) Faço ele(a) pedir desculpas a pessoa prejudicada após refletir sobre seu erro.	+2
(d) Coloco-o(a) de castigo.	+1
(e) Brigo com ele(a) pela humilhação que ele(a) me fez passar.	-1
(f) Peço desculpas à pessoa prejudicada por meu/sua filho(a).	0
(g) Não faço nada, pois, ele(a) tem que se responsabilizar por seus atos.	-2

9. Se o meu/minha filho(a) permitisse que alguém levasse a culpa em seu lugar por algo errado que ele(a) próprio(a) cometeu, eu: .	
(a) Diria a ele(a) que entendo que é difícil assumir as coisas ruins que fazemos, mas que deve confessar o ato e inocentar o outro.	+2
(b) Pediria desculpas à pessoa por ele(a), pois meu/minha filho(a) ainda não tem maturidade para assumir seus atos.	-1
(c) Sei que não é correto, mas não faria nada.	-2
(d) Pensaria que a vida é para os espertos.	-2

10. Se em uma discussão eu ofendo uma pessoa:	
(a) Peço desculpas na hora.	+2
(b) Mais tarde, peço desculpas.	+2
(c) Foi bem feito, pois "não se deve levar desaforo para casa".	-2
(d) Sinto-me culpado(a), mas não peço desculpas.	-1
(e) Fico "remoendo" o fato para depois falar com a pessoa.	-1
(f) Agradeço a pessoa para que ela perceba que quero me desculpar.	+1
(g) Não faço nada, pois, com o passar do tempo ela esquecerá.	-2

11. Caso eu achasse a carteira que alguém perdeu na rua, eu:	
(a) Devolveria o dinheiro porque é contra a lei apropriar-se de dinheiro alheio.	+2
(b) Devolveria o dinheiro pois, se alguém descobrisse que eu o peguei, poderia ser punida.	+1
(c) Devolveria porque essa atitude me traria uma imagem positiva com as outras pessoas.	0
(d) Devolveria porque não acho justo ficar com um dinheiro que não me pertence.	+2
(e) Devolveria a carteira sem o dinheiro e diria que quando eu a achei, ela já estava vazia.	-1
(f) Não devolveria.	-2

12. Quando um(a) colega de trabalho pede minha ajuda para alguma tarefa profissional, eu:	
(a) Marco um horário com ele(a) para ajudá-lo(a) da melhor forma possível.	+2
(b) Digo-lhe que não tenho tempo para ajudá-lo(a), mas sinto remorso por ter me negado.	-1
(c) Ajudo porque poderei precisar dele(a) no futuro.	+1
(d) Não ajudo, pois, penso que cada um deve resolver seus problemas sozinho.	-2
(e) Se não souber o assunto ajudo o(a) colega a encontrar uma solução.	+2

13. Se em uma loja vejo um cliente ser enganado pelo caixa, eu:	
(a) Interfiro para proteger o cliente.	+2
(b) Não faço nada, mas sinto culpa por não ter ajudado a pessoa.	-1
(c) Não ligo, cada um deve cuidar da sua vida.	-2
(d) Faço uma queixa ao gerente.	+2

14. Quando descobro uma mentira que meu/minha filho(a) contou, eu:	
(a) O(a) repreendo seriamente, e pergunto se ele(a) gostaria que eu mentisse para ele(a).	+2
(b) Converso com ele(a) sobre as possíveis conseqüências de uma mentira.	+2
(c) Não ligo muito, afinal todo mundo mente.	-2
(d) Coloco-o(a) de castigo.	0
(e) Crio uma situação na qual ele(a) seja obrigado(a) a assumir a mentira.	0
(f) Ele(a) não mente.	+2

15. Ao ver um menino de rua esmolando eu:	
(a) Preocupo-me com os perigos que ele está correndo.	+2
(b) Sorrio para ele e lhe dou um doce ou uma bolacha .	+1
(c) Acho que é preguiçoso e não quer estudar e trabalhar.	-2
(d) Penso que é um criminoso e me afasto dele.	-2
(e) Imagino-me no lugar dele e sinto muita pena.	+1
(f) Ofereço minha ajuda financeira ou pessoal aos grupos que cuidam de meninos de rua.	+2
(g) Dou esmola.	0
(h) Não dou esmola.	-1

16. Sobre dirigir após ingerir bebida alcoólica:	
(a) Eu não dirigiria porque é contra a lei.	+1
(b) Eu não dirigiria porque poderia ser presa.	+1
(c) Eu não dirigiria porque poderia colocar em risco a minha vida e a de outras pessoas.	+2
(d) Eu dirigiria porque dirigir depois de beber é perigoso para quem não tem muita experiência no volante.	-2

17. Em uma discussão com meu/minha filho(a), eu:	
(a) Ouço o que ele(a) diz para depois argumentar.	+2
(b) Começo a falar antes de ele(a) terminar de expor seus argumentos.	-1
(c) Coloco-me no lugar dele(a) para melhor entender os seus argumentos.	+2
(d) Não ouço o que ele(a) diz, pois sei que somente irei ouvir besteiras.	-2
(e) Quando ele(a) começa a falar manda-o(a) ficar quieto.	-2
(f) Tento terminar a discussão com gestos de carinho no lugar de pedir desculpas.	0

18. Sobre o uso de álcool, eu:	
(a) Não permito que meu filho(a) beba.	+1
(b) Deixo que ele(a) experimente um pouco em algumas ocasiões.	-1
(c) Deixo que ele(a) beba, afinal não é mais uma criança.	-2
(d) Quando ele(a) se excedeu na bebida conversei sobre os perigos do consumo excessivo do álcool.	+2
(e) Já o(a) coloquei de castigo ou bati nele(a) por causa do consumo excessivo de bebida.	-1

19. Sobre a futura profissão de meu/minha filho(a):	
(a) Eu gostaria que ele(a) seguisse a minha profissão ou de minha esposa/meu marido.	-1
(b) Nós discutimos suas preferências para que se encontre aquela profissão que melhor combina com ele(a).	+2
(c) Acho que o melhor a fazer é encaminhá-lo(a) para um curso de orientação profissional.	+1
(d) Acho que o importante é que ele(a) ganhe dinheiro, pois "satisfação não enche barriga".	-2
(e) Não importa qual ele(a) escolha, a melhor forma de ganhar o próprio sustento é trabalhando.	+2
(f) Nunca discuti estas questões com meu/minha filho(a).	-2

20. Quando repreendo meu/minha filho(a), eu:	
(a) O faço na frente de qualquer pessoa.	-2
(b) O faço reservadamente, somente eu e ele(a).	+2
(c) Não repreendo meu/minha filho(a).	-2
(d) Reúno a família para que todos ouçam a bronca.	-2

21. Quando meu/minha filho(a) briga com alguém em casa, eu:	
(a) Procuro saber quem está com a razão e, se meu/minha filho(a) estiver errado(a), eu apóio a outra pessoa.	+2
(b) Sempre apóio meu filho(a).	-2
(c) Não tomo conhecimento.	-2
(c) Exijo que a briga cesse, aos gritos.	-1
(d) Coloco-o(a) de castigo sem ouvir o motivo da briga.	-2

22. Quando fico sabendo que um parente, amigo ou conhecido da família está usando drogas, eu:	
(a) Conto o fato a meu/minha filho(a) e nós discutimos as conseqüências de seu uso: dependência, perda de interesse pela escola, envolvimento com gangues, etc.	+2
(b) Conto o fato a meu/minha filho(a) e o indico livros e filmes educativos sobre o assunto.	+2
(c) Não comento o fato.	-2
(d) Nunca falo sobre drogas em casa.	-2
(e) Ameaço castigar o filho que usar droga.	-1
(f) Conto o fato a meu/minha filho(a) e comento que sempre achei aquela pessoa ou sua família desajustada.	-2

ANEXO C

Folha de respostas

Mãe:

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

Pai:

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

ANEXO D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Curitiba, 26 de dezembro de 2003.

A equipe do projeto de pesquisa sobre “Práticas Educativas”, coordenada pela Professora Doutora Paula Gomide, do setor de Psicologia da Universidade Federal do Paraná convida o(a) aluno(a) _____, seu pai e sua mãe a participarem e colaborarem com a pesquisa em nosso país. Afinal, necessitamos de avanços científicos, e isto só é possível com a colaboração e participação das pessoas.

A atividade consiste em uma visita residencial à família, de duração aproximada de 20 min., onde uma das participantes da equipe coordenará o preenchimento de um questionário com 22 questões objetivas. A visita será agendada de acordo com o horário disponibilizado pela família.

Destacamos que será assegurado o sigilo sobre as informações fornecidas pelas famílias, sendo que os dados desta pesquisa serão apresentados de modo geral, isto é, sobre a população em estudo e não sobre um caso específico de uma família.

Antecipadamente agradecemos pela atenção,

Láisa Weber
Mestranda em Psicologia da Infância e Adolescência da UFPR

Ângela F. Galvão, Camila Bruning, Patrícia de Oliveira,
Gislei Mocellin Polli, Taísa Borges Grün
Estagiárias da disciplina de pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, e minha família aceitamos participar das atividades propostas pelo Projeto sobre “Práticas Educativas” do setor de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

Nome do aluno: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

ANEXO E

Cachinhos de Ouro

Três ursos moravam numa casinha na floresta – Papai Urso, Mamãe Ursa e o Bebê Urso. Um dia, a sopa estava tão quente que eles resolveram sair um bocadinho pra dar tempo da sopa esfriar.

Lá longe morava Cachinhos de Ouro. Ela não costumava entrar na floresta, mas, não sei porquê, resolveu entrar um pouquinho. Aí, chegou na casa dos três ursos. Bateu na porta. Ninguém atendeu. Cachinhos de Ouro ficou com vontade de saber quem morava naquela casinha e acabou entrando.

A primeira coisa que Cachinhos de Ouro viu foi a sopa esfriando na mesa. Aí, ela pensou “Puxa! Estou com uma fome!” e provou a sopa da tigela grande, mas a sopa estava quente demais.

Então, ela provou a sopa da tigela nem grande, nem pequena, mas a sopa estava muito fria. Aí, ela provou a sopa da tigela pequena, e estava tão boa que ela acabou tomando tudo de uma vez só!

Então, ela entrou na outra sala e viu três cadeiras. Pensou: “Puxa! Como eu estou cansada!”

Aí, sentou na cadeira alta, mas era muito dura. Sentou na cadeira nem alta, nem baixa, mas era muito macia. Aí, ela sentou na cadeira baixinha, e a cadeira quebrou em mil pedacinhos.

Devagarinho, devagarinho os ursos vieram chegando do passeio. Eles sentaram na mesa e o Papai Urso disse com aquela voz bem grossa: “Alguém provou minha sopa”.

Mamãe ursa disse com aquela voz nem grossa, nem fina: “Alguém provou minha sopa”. Bebê Urso, com aquela voz fininha, disse: “Alguém provou minha sopa e acabou comendo tudo!”

Foi aí que eles viram na outra sala a cadeirinha do Bebê Urso toda quebrada. Bebê Urso começou a chorar.

Os três ursos estavam achando aquilo muito esquisito e resolveram subir até o quarto. Eles olharam para as camas e Papai Urso falou com aquela voz bem grossa: “Alguém deitou na minha cama”. Mamãe Ursa falou com aquela voz, nem grossa, nem fina, “Alguém deitou na minha cama”. O Bebê Urso choramingou com a sua voz fininha: “Alguém deitou na minha caminha e acabou dormindo”.

Bem nessa hora, Cachinhos de Ouro acordou e ficou muito espantada com aqueles três ursos perto dela. Saiu correndo, correndo, e esqueceu até de pedir desculpas.

Adaptação da Prof. Maria Mazzetti. Minha Coleção – Record: Rio de Janeiro.