UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LÍGIA MOSOLINO DE CARVALHO

Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento: uma revisão bibliográfica

São Paulo

LÍGIA MOSOLINO DE CARVALHO

Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento: uma revisão bibliográfica

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Experimental.

Orientadora: Maria Helena Leite Hunziker.

São Paulo

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Carvalho, Lígia Mosolino de.

Desenvolvimento moral na análise do comportamento: uma revisão bibliográfica / Lígia Mosolino de Carvalho; orientadora: Maria Helena Leite Hunziker. -- São Paulo, 2016.

86 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: **Psicologia** *Experimental*) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Análise do comportamento 2. Desenvolvimento moral 3. Ética 4. Regras 5. Comportamento moral I. Título.

BF199.5

Título: Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento: uma revisão bibliográfica Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Aprovado em: Banca Examinadora Instituição: _____ Assinatura: _____ Prof. Dr. Instituição: _____ Assinatura: _____ Prof. Dr. _____ Instituição: _____ Assinatura: _____

Nome: Carvalho, L. M.

Aos 5 anos de idade, no Pré-I, a "tia" Marisa (como carinhosamente chamávamos as professoras na época) descreveu no Relatório sobre mim: "Sabe defender seus direitos e argumentar com fundamento e inteligência... Respeita as regras e os direitos de seus colegas". Essa Dissertação é dedicada aos meus pais, Ivone e Anésio, modelos éticos que, desde pequena, ensinaram-me a reconhecer e lutar pelos meus direitos e dos outros, a cumprir os meus deveres, a refletir criticamente sobre tudo, a ser empática e a guiar-me por valores de justiça e equidade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora profa. Dra. Maria Helena Leite Hunziker (Tatu), pela confiança e orientação atenciosa a este trabalho. Nossas conversas e discussões desde a graduação formaram muito do que sou hoje, tanto academicamente quanto pessoalmente. Muito obrigada, Tatu!

Ao Luiz, meu amor, por ter me apoiado e ficado ao meu lado não só nos bons momentos, mas também nos mais difíceis no percurso deste mestrado. A transparência do seu olhar foi capaz de colorir até meus dias mais cinzas! Obrigada pelo incentivo, ombro, distrações, paciência e por fazer comida para mim enquanto eu escrevia essa dissertação!

À minha mãe, Ivone Mosolino, pelo apoio incondicional a todas as minhas escolhas, ações e desafios. Sim, mãe, acabou, você não vai mais me ouvir cantar aquela modinha que me acompanhou todo esse mestrado!

Ao meu pai, Anésio R. de Carvalho, meu exemplo de inteligência, desprendimento e amor ao próximo, que nunca deixou a distância física nos afastar, fazendo-se sempre presente ao meu lado em todos os momentos. À Gilberta, sua esposa, por ser tão solícita e sempre me receber tão bem e animada.

À minha irmã, Bárbara, por ser tão compreensiva e companheira. Sua pouca idade engana o quanto aprendo contigo! Obrigada por entender meus períodos ausentes e fazer de cada momento juntas mágico e especial!

À minha família, por todo apoio não só no desenvolvimento desta dissertação como também em todos os âmbitos da minha vida. Obrigada vó Zenaide pelo eterno cuidado comigo e pelo esforço em compreender meu estilo de vida tão diferente do seu! Obrigada tia Nereide pelas risadas, apoio, conselhos e doces que só você sabe fazer! Obrigada Gilberto pelo cuidado, diversão e por ter aprendido a fazer comida sem pimenta! Obrigada Sara por sempre me lembrar do meu lado criança! Obrigada Gil por ter deixado de ser aquela criança briguenta, adolescente chato, e ter se tornado uma pessoa tão incrível e especial!

Ao meu tio Marcelo, *in memorian*, que eu sei que estaria muito feliz em me ver completando mais essa etapa da minha vida.

Aos queridos amigos do LABc: Laís, Luana, Tau, Marcinha, Edu, Amilcar, Pedro, Paula, Laura, Carol Trousdell, Carol Ciardi, Larissa, Fabi, Kadu e Angélica. Vocês foram fundamentais em todos os processos desta dissertação! É um privilégio imenso fazer parte de um grupo tão generoso, atencioso, crítico e companheiro! Muito obrigada!

Ao eterno Quarteto Fantástico: Luana, Marcia e Tauane. Companheiras de laboratório, sócias de consultório e amigas para a vida inteira!

Luana, obrigada pela parceria, cumplicidade e entrega! Em São Paulo, Salvador ou em qualquer parte do mundo, sei que posso contar contigo e você comigo! Que bom que cuidamos melhor de gente do que de planta!

Marcinha, você é meu grande exemplo de empatia, cuidado e honestidade! Não consigo mais imaginar nenhum âmbito da minha vida sem você! Obrigada pelas supervisões cuidadosas, acolhedoras e funcionais; por me acolher no "S.O.S. Marcinha"; pelas discussões teóricas aprofundadas; pela leitura crítica e cuidadosa dos meus textos; pelo companheirismo em qualquer situação; e pela amizade íntima, carinhosa e sincera!

Quando ela aceitou, em 2011, fazer uma dupla de estudos em Piaget e Análise do Comportamento comigo eu me senti extremamente honrada e orgulhosa, pela admiração que sempre tive pelo seu trabalho. Com o passar do tempo, essa admiração não só aumentou como se expandiu para todos os outros aspectos dessa pessoa incrível que ela é. Obrigada, Tau, por sempre ter confiado em mim mais do que eu mesma, por ter me acolhido e ser tão cuidadosa comigo, pelas discussões e compartilhamento da paixão pelo tema do Desenvolvimento Comportamental, pela amizade sem limites e pelo companheirismo incondicional!

Às amigas desde sempre, Gabi e Winny, pelo apoio, compreensão, risadas e desabafos. Não consigo lembrar de nenhum momento importante na minha vida que vocês não fizessem parte! Obrigada por caminharem sempre ao meu lado, independente da cidade ou país em que estejamos!

À Cassimila, amiga querida, que surgiu de forma tão inusitada na minha vida e que mudou tudo. Obrigada pelas novas experiências que você me proporcionou, Cassi, pelos ensinamentos, risadas, mensagens constantes de apoio e receitas deliciosas!

À Luísa, minha gêmea de coração, que esteve ao meu lado em todos os momentos mesmo com as minhas dificuldades com horários. Nosso bar, nossas risadas e nossos desabafos são só nossos! Obrigada, flor de maracujá!

À Natasha, personagem fundamental na minha vida que esteve presente neste e em tantos atos importantes da minha trajetória. Obrigada por transformar cada encontro e cada palavra na mais linda arte!

À Fabiana, minha amiga mais fofa e grande companheira de turismo acadêmico! Admiro muito sua coragem, doçura e competência, Fabi! Obrigada pela parceira, acolhimento e paciência!

À minha amiga e parceira de tantos trabalhos, Mariana Castelli, por me ensinar tanto de clínica e de editoração, e por ser um exemplo de ética e de confiança!

À Diversidade pelo acolhimento e ensinamentos desde o início da graduação em Psicologia. Grupo como este não se encontra duas vezes! Obrigada Thaís por ser um exemplo de força, coragem e determinação! Obrigada Ciro por ser alguém tão presente, cuidadoso e dedicado às amizades! Obrigada Felipe por me compreender tão bem mesmo quando distante! Obrigada Laima por ter a sensibilidade e o acolhimento de uma flor e a força de uma rocha! Obrigada Vitor por manter a graça e os abraços mesmo nos momentos mais difíceis!

Às amigas queridas que a psicologia me trouxe e que não permitiram que a vida as levasse embora, Gi e Carolzinha.

Ao Ricardo por ser um professor e um amigo tão dedicado, atencioso e parceiro de samba.

À Eliana Hamasaki por me ensinar tanto sobre behaviorismo, amizade, cuidado e sobre respeito ao momento de cada um.

Ao Arthur e à Marina pelas deliciosas discussões sobre sociedade e ser humano.

Ao Mineiro e seus pasteizinhos recheados de histórias, risadas e desabafos, com Neto, Cintya, Caio, Loraine, Rodrigo, Paula e Luiz.

Ao Rô e à tia Shirley pelo carinho, cuidado e lanches deliciosos.

À Taninha e à Dri pelas risadas, apoio e brigadeiro de melão.

Aos amigos da revista TransFormações em Psicologia - Denise, Heitor, Mari, Tales, Cézar, Carol - por dividirem com tanto amor e diversão o mesmo sonho e trabalho.

À Maria Imaculada Sampaio e à Angélica Sabadini por nunca terem medido esforços em ajudar, por terem me ensinado tanto sobre pesquisa, publicação, normatização e sobre correr atrás do que se quer.

À todos os meus colegas da Biblioteconomia pela paciência, compreensão e apoio.

À Patotinha da Nair - Hadassa, Mari e profa. Nair Kobashi – pelo cuidado e paciência. Surgindo do nada e preenchendo tudo de sentido, em pouco tempo já se tornaram essenciais na minha vida!

Ao Jaron e à Gabi pela ajuda na elaboração do Abstract.

À querida professora e supervisora Sonia Meyer pelo acolhimento, ensinamentos e amizade. Sonia, obrigada por ter me recebido tão bem em seu rebanho!

Ao grupo de pesquisa e supervisão da professora Sonia Meyer por me receberem tão bem e tanto me ensinarem sobre clínica: Alê, Milena, Emerson, Tau, Marcia, Mari, Jan, Vitor e Dani.

Aos professores Julio de Rose e Alexandre Dittrich pelas valiosas contribuições a esse trabalho no meu Exame de Qualificação. À professora Márcia Bertolla pela fundamental participação na minha formação como Analista do Comportamento e pelo aceite para contribuir com este trabalho na minha Defesa.

Ao professor Marcus Bentes pelos importantes comentários e sugestões para a realização do Método aqui realizado e descrito.

Ao professor Emílio Ribes, atual Editor Associado da *Mexican Journal of Behavior Analysis*, por ter nos enviado o texto do Bijou (1975) que não estava disponível na íntegra para acesso online.

À Sonia Maria C. de Souza e a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação pela atenção e prontidão em resolver todos os problemas e burocracias ao longo do meu mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de Mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Em uma conversa entre Calvin e Haroldo:

"- Hoje no colégio, tive que decidir se ia colar na prova ou não.

Me perguntei se era melhor ser honrado e reprovar, ou se era melhor copiar e passar...

Por um lado, o êxito não merecido não te satisfaz, mas pelo outro lado um fracasso merecido tampouco.

Quase todo mundo trapaceia uma vez, pelo menos, as pessoas burlam as regras e acham que podem se dar bem. Mas claro que isso não justifica minhas trapaças.

Então pensei, colar numa prova não é pra tanto, não se prejudica ninguém. Porém, logo me perguntei se estava racionalizando minha negativa a aceitar as consequências de não ter estudado.

No mundo real, às pessoas interessa o êxito, não os princípios. Mas quem sabe o mundo não é um desastre por causa disso. Que dilema!

- E o que você decidiu?
- Nada. Acabou o tempo e entreguei a prova em branco.
- Pode tomar isso como uma vitória moral.
- Bem, me parecia errado colar em um exame de Ética."

Calvin e Haroldo (Watterson, 2010)

RESUMO

Carvalho, L. M. (2016). *Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento: uma revisão bibliográfica*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Em Psicologia, a moral é geralmente considerada como um conjunto de costumes, hábitos, valores e regras de uma determinada sociedade ou cultura. Inúmeras abordagens têm se debruçado sobre a área do Desenvolvimento Moral, sendo, porém, poucos os estudos na perspectiva da Análise do Comportamento. O objetivo deste trabalho foi fazer um levantamento da produção analítico-comportamental acerca do Desenvolvimento Moral, destacando as questões mais frequentemente estudadas, tanto no âmbito teórico como experimental e aplicado, comparando essa produção com o que vem sendo produzido em outras abordagens psicológicas. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica nos principais periódicos na área, além dos livros Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em análise do material selecionado indicou que, embora a terminologia "desenvolvimento moral" seja pouco empregada pelos analistas do comportamento, as pesquisas desenvolvidas na área abarcam a consideração sobre sequências e progressão no desenvolvimento da moralidade, educação e práticas parentais. Nesse contexto, o comportamento moral tem sido tratado na perspectiva da governança por regras, com destaque para a correspondência entre dizer e fazer e comportamentos pró-sociais. São analisadas algumas semelhanças e diferenças entre esses estudos e os desenvolvidos por outras abordagens psicológicas. Constata-se que, de uma maneira geral, a temática do Desenvolvimento Moral frequentemente se confunde com a Psicologia da Infância, possivelmente por ser dada ênfase na aquisição de padrões de comportamento moral, que, na nossa sociedade, ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida. Sugere-se que a análise aqui realizada seja ampliada para outra base de dados, especialmente livros e capítulos de livros especializados em Análise do Comportamento e/ou acerca do Desenvolvimento Moral.

Palavras-chave: Análise do comportamento. Desenvolvimento moral. Ética. Regras. Comportamento moral.

ABSTRACT

Carvalho, L. M. (2016). *Moral Development in Behavior Analysis: a literature review*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

In Psychology, the moral is usually considered as a set of mores, habits, values and rules of a specific society or culture. Several approaches give some attention to the Moral Development field, however only a few studies adopt the Behavior Analysis perspective. This study aimed to do a review of the behavioral analytic production about Moral Development, addressing the most frequently studied questions, in the theoretical field and both experimental and applied, comparing this production with what is being produced in other psychological approaches. Hence, a literature review was conducted on the main journals of the field, as well as on the books Sobre Comportamento e Cognição and Comportamento em Foco. The analysis of the selected data shows that although the "moral development" terminology is slightly used by behavior analysts, the research conducted on the field embraces the consideration of sequence and progression on the development of morality, education and parental practices. In this framework, the moral behavior has been treated in the perspective of rule governance, addressing the correspondence between saying and doing and prosocial behaviors. Some similarities and differences are analyzed between these studies and the ones developed by other psychological approaches. In general, it is noted that the Moral Development theme is commonly confused with Infant Psychology, possibly because emphasis is given to the pattern acquisition of moral behavior, which occurs mostly in our society during the early years of life. It is suggested that the analysis conducted in this study should be expanded to other databases, especially books and chapters of books specialized in Behavior Analysis and/or Moral Development.

Keywords: Behavior analysis. Moral development. Ethics. Rules. Moral behavior.

SUMÁRIO

INT	CRODUÇ	ÇÃO		•••••		•••••	13
ΜÉ	TODO	•••••					. 20
	_				COMPORTAMENTO		
SO]	BRE DE	SENV	OLVIMENT() MOR	AL	•••••	. 32
AN	ÁLISE (CRÍT	ICA ACERCA	A DO	ESTUDO DO DESENVO	LVIMENTO)
MC	RAL NA	ANA	ÁLISE DO CO	MPOR	TAMENTO		. 69
RE	FERÊN(CIAS.					. 81

Calvin desabafa com Haroldo ao tentar fazer uma atividade:

- "- Que treta! Dizem que se ligares estes pontos obténs uma imagem, mas olha! Está uma barafunda!
- Acho que devias tê-los ligado pela ordem por que estão numerados.
- Oh! Tudo tem regras, regras e mais regras!"

Calvin e Haroldo (Watterson, 2010)

Utilizar carro para locomoção de curtas distâncias ou bicicleta? Tomar banho demorado ou reduzir o consumo de água? Percebendo que recebeu troco a mais em uma compra, devolver o dinheiro ou não? Denunciar um crime cometido pelo seu filho ou fingir não sabê-lo? Arriscar a própria vida para salvar um desconhecido ou deixá-lo morrer? O tempo todo fazemos escolhas que envolvem conflito entre consequências pessoais, para outras pessoas ou consequências para o grupo, bem como entre consequências de curto ou longo prazo. São estas questões relativas ao campo da moral.

Etimologicamente, os termos latinos *mos*, *moris*, dos quais provém *moralis* – origem da palavra *moral* em português – é uma tradução romana para o vocábulo grego *ethos*, que significa o conjunto de costumes, hábitos, valores, princípios e regras de uma determinada sociedade ou cultura (Marcondes, 2009), com a sua problemática encontrando-se principalmente na ordem do *dever*.

La Taille (2007b), importante estudioso do desenvolvimento moral no Brasil, porém, aponta quatro possíveis diferenciações entre os dois termos – moral e ética - adotadas convencionalmente. O autor diz que a mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, os "fatos", e o segundo para a reflexão filosófica ou científica sobre ele, aquilo que corresponde aos "fatos". A moral, também, poderia ser usada para designar um conjunto de princípios e regras de uma comunidade, enquanto a ética designaria um conjunto de princípios e regras de uma corporação. Outra convenção é a que estabelece uma fronteira entre as esferas privada e pública: reservar-se-ia o conceito de moral para regras que valem para as relações privadas (os comportamentos que devem ter um bom pai ou uma boa mãe, por exemplo), e o conceito de ética para aquelas que regem o espaço público. Neste âmbito que se vê as referências aos "códigos de ética" das variadas profissões, ou da presença de expressões como "ética na política" ou "comitês de ética para a pesquisa". Por ultimo, diferença que o autor adota, falar em moral seria falar em deveres, e falar em ética seria falar em busca de uma "vida boa", ou de uma vida que "vale a pena ser vivida". Neste âmbito, à indagação moral corresponderia a

pergunta "como devo agir?", e à reflexão ética caberia responder a "que vida eu quero viver?". Na nossa cultura, ainda, o sucesso do vocábulo "ética" estaria em parte relacionado ao fracasso do "moral", na medida em que moral acaba remetendo a "moralismo", "moralista".

Neste trabalho, porém, não serão feitas distinções entre ambos os termos, visto que nenhuma literatura de análise do comportamento – abordagem que norteará este trabalho - consultada pela presente autora explicitou qualquer tipo de diferenciação entre "moral" e "ética". No campo de estudo do Desenvolvimento, porém, verificou-se um maior uso da terminologia "desenvolvimento moral" em detrimento de "desenvolvimento ético", e verificou-se que o termo "ética" tem sido mais utilizado para falar do ponto de vista filosófico, o que refletirá na redação deste trabalho.

A ética é tradicionalmente um dos temas mais importantes e mais estudados em Filosofia (Marcondes, 2009). Na Psicologia, a área clássica da Psicologia Moral está principalmente atrelada ao campo da Psicologia do Desenvolvimento (La Taille, 2007a). Inúmeras abordagens tem se debruçado sobre essa área, com os mais diferentes vieses e objetivos; a Análise do Comportamento, porém, pouco tem falado a respeito do desenvolvimento moral, apesar de discorrer sobre o campo filosófico da moral e sobre o comportamento moral (Hayes, Gifford, & Hayes, 1998). A própria área da Psicologia do Desenvolvimento como um todo é pouco estudada na Análise do Comportamento, conforme apontam Gehm (2013) e Gil e de Rose (2003), sendo assim necessário um trabalho de reflexão sobre a importância (ou não), e até mesmo a necessidade (ou não), de se estudar esta área. Este trabalho poderia, no mínimo, facilitar a interlocução com outras abordagens psicológicas, bem como verificar as perguntas que esta área tem suscitado e como temos (ou não) nos debruçado sobre elas.

O Estudo do Desenvolvimento na Perspectiva Analítico-Comportamental

Sidney W. Bijou (1908-2009) é considerado o grande pioneiro no campo do estudo da Psicologia do Desenvolvimento a partir da perspectiva da Análise do Comportamento. Juntamente com Donald M. Baer (1931-2002), produziu uma obra de três volumes sobre o desenvolvimento humano nesta perspectiva (Mendres & Frank-Crawford, 2009), sendo a publicação de 1961 considerada o primeiro livro da área (Gehm, 2013): *Child Development: a*

systematic and empirical theory (Bijou & Baer, 1961), Child Development: the universal stage of infancy (Bijou & Baer, 1965) e Child Development: the basic stage of early childhood (Bijou, 1976).

Bijou e Baer (1974, 1980) definem desenvolvimento como transformações progressivas na interação entre o comportamento de um indivíduo com o seu ambiente que ocorrem com a passagem do tempo, da concepção à morte. Estas interações são interdependentes, contínuas e bidirecionais, em que um indivíduo ativo altera aspectos do ambiente e este, por sua vez, retroage sobre as ações daquele.

A teoria do desenvolvimento sob uma perspectiva analítico-comportamental, por sua vez, é definida por Bijou e Baer (1980) como "um conjunto de proposições gerais (definições de termos e princípios de relações entre os termos), mostrando as relações comportamento-ambiente que sintetizam as interações específicas que *observamos na criança*" (p. 1, itálico nosso). Enfatizam, ainda, como principal interesse neste campo de estudo, *as mudanças nas interações*, bem como os efeitos de interações passadas sobre as interações presentes. Dessa forma, conforme já apontado por Gehm (2013), essa proposição de Bijou e Baer (1980) sobre a teoria do desenvolvimento traz uma discrepância em relação à própria definição desses autores sobre desenvolvimento: enquanto na definição de desenvolvimento os autores estipulam que é um processo interacional que ocorre *ao longo de toda a vida do indivíduo*, na teoria eles restringem esse processo à *criança*.

Tauane P. Gehm publicou a primeira Dissertação de Mestrado brasileira, concluída em 2013, acerca de reflexões sobre o estudo do desenvolvimento comportamental na perspectiva da Análise do Comportamento, de modo a ter um importante valor neste campo de estudo no Brasil. Segundo a autora, a Psicologia do Desenvolvimento está histórica e teoricamente relacionada à Psicologia da Infância, e isso não tem sido diferente na Psicologia do Desenvolvimento Analítico-Comportamental: por mais que, em tese, essa teoria abarque a noção de desenvolvimento ao longo de toda a vida do indivíduo, na prática é a criança que tem sido estudada neste campo de conhecimento. Essa alternação entre desenvolvimento infantil e desenvolvimento em todas as fases da vida ocorre, portanto, não apenas nos escritos de Bijou e Baer como também na maioria dos textos sobre esta temática.

Em diferentes abordagens, a Psicologia do Desenvolvimento algumas vezes também é chamada de Psicologia Genética (etimologicamente do termo *gênese*, do grego *génesis*, Houaiss & Villar, 2007), por investigar *as origens* de fenômenos associados ao desenvolvimento (La Taille, Oliveira & Dantas, 1992). Do ponto de vista analítico-

comportamental, uma teoria do desenvolvimento também abarcaria este aspecto de investigação acerca da aquisição de certos comportamentos, mas não se encerraria nele, tal qual o interesse pelas mudanças nas interações entre o comportamento de um indivíduo e o seu ambiente destacado por Bijou e Baer (1974, 1980). Gehm (2013) abarca o foco de interesse em ambos os aspectos – investigação tanto das *origens* comportamentais quanto das *mudanças* nas interações -, afirmando que este campo de estudo permite que "investiguemos tanto a aquisição e integração de repertórios, quanto a construção de sensibilidades a estímulos e a processos comportamentais" (p. 65).

É frequente a divisão dos estudos desenvolvimentistas tradicionais acerca da cognição, afeto, moralidade, psicossexual, dentre outras. Na análise do comportamento, porém, todos esses são comportamentos e, como tais, podem ser adquiridos, mantidos e extintos (Weber & Gomide, 2004). Assim, como em toda a abordagem comportamental, a teoria do desenvolvimento nesta perspectiva requer que sejam identificadas as variáveis ambientais funcionalmente relacionadas com as variáveis do organismo para se compreender o modo pelo qual tais relações são estabelecidas, mantidas e modificadas nas interações organismo-ambiente (Bijou & Baer, 1974, 1980; Gil, Oliveira & Sousa, 2012).

Além da identificação destas variáveis, Rosales-Ruiz e Baer (1997) propõe uma investigação do desenvolvimento humano que inclua o alcance dos resultados das mudanças comportamentais no desenvolvimento do repertório dos indivíduos. Aquelas mudanças de comportamento que tem outras consequências para o organismo além da própria mudança, expandindo o repertório da criança não apenas para a próxima habilidade, mas para novas contingências que levarão a novos comportamentos, são denominadas pelos autores como behavioral cusp¹. O desenvolvimento é definido por Rosales-Ruiz e Baer (1997), assim, pela importância do que acontece depois de qualquer mudança de comportamento, e essa importância é definida pela extensão das mudanças de comportamento, por expor o comportamento a novos cusps, e pela visão da comunidade acerca da importância dessa mudanças para o seu contexto social.

A partir de uma sistematização das asserções skinnerianas acerca do estudo do desenvolvimento humano, Bettio e Laurenti (2016) argumentam que, apesar de Skinner não ter escrito propriamente uma teoria desenvolvimentista, ele trouxe importantes contribuições para a área, mesmo aconselhando cuidado na utilização desta nomenclatura devido à sua

⁻

¹ *Behavioral cusp* pode ser traduzido, por exemplo, como "cunha comportamental" (e.g., Gil & de Rose, 2003). Este trabalho, porém, manterá o termo na língua inglesa.

ligação com teorias mentalistas. Uma dessas contribuições refere-se à noção de estágios, que ele postula (1) que a passagem do tempo (e.g. idade) não deve ser considerada uma variável explicativa, embora assuma a possibilidade de existência de uma certa regularidade, que até podem ter correlação com a idade, na ordem em que se dão as mudanças sistemáticas que ocorrem ao longo da vida; (2) que essas mudanças não seguem uma direção pré-determinada a um estágio necessariamente mais complexo; e (3) que a ordem e a velocidade dessas mudanças não são fixas e universais (Bettio & Laurenti, 2016).

Sobre esta questão, Gehm (2013) analisa que, sendo a análise do comportamento uma abordagem relacional, não seria possível afirmar *a priori* o rumo exato das mudanças pelas quais um organismo passará, mas que, porém, isso não descartaria a possibilidade de análise de quais seriam os percursos mais prováveis durante a vida do indivíduo. Dado que a previsão na análise do comportamento é probabilística, surgida a partir da análise das relações comportamentais prévias estabelecidas pelo indivíduo, poder-se-ia pensar sobre sequências que são mais ou menos prováveis em determinadas condições. Dessa forma, o conceito de estágio poderia ser útil caso desvinculado do caráter fixo/imutável, como forma de organização dos dados e como facilitador da troca de informações entre pesquisadores, servindo como *descrição* das sequências de mudança, mas não como *explicação* dos processos e mecanismos responsáveis pela progressão dessas mudanças (Gehm, 2013).

O Estudo da Ética na Análise do Comportamento

De uma perspectiva behaviorista radical, a palavra ética – que não tem sido distinguida da palavra *moral*, conforme já apontado - pode remeter tanto ao controle proveniente dos três níveis de seleção por consequências – a saber, o filogenético, o ontogenético e o cultural - quanto, mais especificamente, a certas práticas de controle no nível cultural que beneficiam as próprias culturas (Dittrich, 2004, 2010a; Dittrich & Abib, 2004).

O sistema ético desenvolvido por Skinner está intimamente ligado à ciência do comportamento², que tem como filosofia o Behaviorismo Radical. A importância atribuída a

_

² O tipo de ligação não é consenso. Skinner (1971) trata sua teoria moral e sua teoria científica como uma mesma teoria. A maioria dos textos consultados falam da primeira derivar da segunda. Zilio e Carrara (2009), por sua vez, chegam à conclusão de que não há nenhuma relação necessária entre a teoria moral e a teoria científica skinneriana.

este campo é tal que Skinner (1971) afirma que, ao contrário das ciências biológicas e físicas, por exemplo, que tratariam mais diretamente dos fenômenos em si sem referência aos valores atribuídos a eles, uma ciência do comportamento deveria se preocupar não somente sobre os fatos, mas sobre como os homens sentem os fatos (o que também é um fato), e não somente sobre o que o homem *pode* fazer, mas também sobre o que *deveria* fazer. Dessa forma, considera que a análise do comportamento seria essencialmente uma ciência dos *valores*, com estescorrespondendo aos efeitos das consequências do comportamento sobre o próprio comportamento, chamados de *bens* pessoais, dos outros e da cultura (Skinner, 1971).

O homem tem sido considerado por muitos, segundo Skinner (1974), superior aos outros animais porque desenvolveu um senso ético/moral, no entanto, o que evoluiu foi um ambiente social no qual os indivíduos se comportam de maneiras determinadas em parte por seus efeitos sobre os outros. Diferentes pessoas apresentam quantidades e tipos diferentes de comportamento moral, dependendo do quanto estiveram expostas a contingências que a isso propiciam. O controle de tais comportamentos decorreu de contingências que se desenvolveram ao longo de séculos.

E se nos perguntarem "Uma pessoa é moral porque se comporta moralmente, ou se comporta moralmente porque é moral?" devemos responder: "Nenhum destes casos". Ela age moralmente e a consideramos moral porque ela vive num tipo particular de ambiente (Skinner, 1974, p. 167, tradução nossa)³.

Com este raciocínio, Skinner (1971) critica as questões relativas ao chamado *homem autônomo* no sentido de ser livre⁴, cujo comportamento não teria causa e seria controlado apenas pelo próprio agente interno, por uma vontade "intrínseca".

A filosofia tradicional distingue três dimensões distintas do que se entende por ética (Marcondes, 2009): (1) o sentido *descritivo*, que corresponde à análise das variáveis que controlam o comportamento humano classificado como ético, assim como o comportamento verbal que inclui palavras de ordem ética; (2) o sentido *prescritivo*, ou normativo, que corresponde à recomendação da adoção de certos valores; e, por fim, (3) o sentido reflexivo

³ "And if we are asked, 'Is a person moral because he behaves morally, or does he behave morally because he is moral?' we must answer, 'Neither.' He behaves morally *and* we call him moral because he lives in a particular kind of environment" (Skinner, 1974, p. 69).

⁴ Para uma compreensão crítica da questão da liberdade e dos seus sentidos possíveis no behaviorismo radical, sugere-se a leitura de Dittrich (2010b).

ou filosófico – a *metaética* - que diz respeito às teorias ou concepções filosóficas da ética, visando uma reflexão sobre a ética, seus fundamentos e pressupostos, diferente da formulação de uma ética determinada.

Simplificadamente, um discurso *descritivo* é aquele que diz: "X é assim", enquanto um discurso *prescritivo* é aquele que diz: "X *deveria ser* assim". A filosofia dita tradicional exprime essa diferença como sendo entre *fatos* e *valores*, enquanto a teoria do comportamento verbal de Skinner a diferencia, mais especificamente, enquanto *tatos* e *mandos*⁵(Dittrich 2004; Dittrich & Abib, 2004; Skinner, 1971).

Objetivos

A partir do acima exposto, o objetivo principal desta dissertação é apresentar e discutir criticamente a produção analítico-comportamental acerca do Desenvolvimento Moral, quais enfoques, questões e tipos de pesquisa tem sido produzidas na área. Com isto, pretende-se responder as seguintes perguntas: Como e de que forma a Análise do Comportamento tem estudado Desenvolvimento Moral? Esse tema tem sido estudado tanto no âmbito teórico quanto no experimental e no aplicado? Quais questões tem sido estudadas com esta nomenclatura? Este tema tem sido pouco ou muito estudado na área?

Para responder tais questões, foi utilizado um método de Revisão Bibliográfica em importantes periódicos de publicação na área da Análise do Comportamento, e nos livros *Sobre Comportamento e Cognição* e *Comportamento em Foco*. A partir dos textos selecionados, foi realizada uma apresentação destes de modo a responder a estes objetivos. Então, uma análise crítica destes dados foi apresentada, não apenas dos textos selecionados, como para além deles.

-

⁵ *Mandos* e *tatos* são operantes verbais em que o primeiro é controlado por uma operação estabelecedora e o segundo por estímulos discriminativos não verbais. Tatos permitem que a comunidade verbal tome contato, através do comportamento verbal do falante, com vários aspectos do ambiente físico e cultural, correspondendo à nomeações e descrições; mandos englobam, por exemplo, dar ordens, fazer pedidos, identificar reforços necessitados pelas pessoas, fazer perguntas, dar conselhos e avisos, pedir a atenção de alguém (Skinner, 1957).

MÉTODO

Realizou-se uma Revisão Bibliográfica em periódicos de publicações majoritariamente de Análise do Comportamento, de revistas gerais de Psicologia que recebem muitos artigos analítico-comportamentais, e no livro *Sobre Comportamento e Cognição* e *Comportamento em Foco*⁶. Os periódicos pesquisados eram de origem nacional e estrangeira, nos idiomas inglês, português e espanhol. As buscas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2016. A coleta de dados ocorreu em quatro etapas, conforme será descrito a seguir.

Etapa 1: Periódicos Online com Foco na Análise do Comportamento

Materiais

Foram selecionados periódicos online de conteúdo majoritariamente de Análise do Comportamento. A primeira seleção ocorreu a partir da lista de avaliação de periódicos da *Qualis* 2014, na *Plataforma Sucupira* do Portal CAPES, onde foram selecionadas as revistas previamente conhecidas pela autora como analítico-comportamentais, e foi lido o escopo das demais revistas para verificação das abordagens englobadas. A segunda seleção foi realizada a partir da indicação de periódicos comportamentais por professores e pesquisadores da área.

As revistas cujo escopo descrevia conter apenas conteúdos relacionados à área analítico-comportamental foram: *Acta Comportamentalia, Behavior Analysis: Research and Practice, Behavior Analysis in Practice, Behavior and Social Issues, Behavioral Development Bulletin, Boletim Paradigma, Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA), *Journal of*

⁶ Inicialmente, a busca estava sendo realizada em Bases de Dados como a *PschyInfo* (APA), *SciELO*, *Web of Science*, *Scopus* e a *Redalyc*. Os descritores truncavam os termos relacionados ao desenvolvimento moral/ético, com as diversas terminologias para denominar o campo da Análise do Comportamento. Porém, começaram a ocorrer muitos problemas nesta busca. Por exemplo, a *Scopus* encontrou 366 artigos correspondentes à busca realizada, porém, ao abrir o arquivo de muitos desses artigos, muitas vezes não foram encontrados nenhum dos descritores pesquisados. Todas as bases consultadas, ainda, apresentavam algum problema com esse truncamento de descritores, por exemplo, "moral development" AND "behavior analysis". Além disso, ao perceber a falta de inúmeros artigos já previamente conhecidos pela autora na busca em revistas indexadas em certas bases de dados, optouse pela modificação da metodologia de pesquisa.

Behavioral Education, Journal of the Experimental Analysis of Behavior (JEAB), Mexican Journal of Behavior Analysis, Perspectivas em Análise do Comportamento, Revista Brasileira de Análise do Comportamento (REBAC), The Analysis of Verbal Behavior, The Behavior Analyst Today, The Behavior Analyst, The Psychological Record.

Apesar de descrever-se como uma revista comportamental no seu escopo, a *Behavioral Development Bulletin* contém artigos de outras abordagens, como se pôde notar na presente busca: de 14 artigos encontrados, apenas um era desta abordagem.

As revistas que não se apresentavam exclusivamente como comportamentais, apesar de ter esta área como um de seus principais focos, foram: *Behavior Research and Therapy*, *Behavior and Philosophy / Behaviorism*, *Behavioural Processes*, *Journal of Experimental Psychology: General*, *Learning and Behavior / Animal Learning & Behavior*, *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* (RBTCC). Resumidamente, elas se apresentam como:

- Behavior Research and Therapy: revista voltada ao estudo experimental da psicopatologia, para compreensão dos transtornos emocionais e comportamentais, sua prevenção e tratamentos, a partir de métodos e modelos behavioristas, psicofisiológicos e cognitivistas.
- Behavior and Philosophy / Behaviorism: revista com foco nas fundações filosóficas, metafisicas e metodológicas do estudo do comportamento, do cérebro e da mente.
- *Behavioural Processes*: revista com foco em pesquisas sobre comportamento animal, a partir das perspectivas analítico-comportamental, cognitivista, etológico, ecológico ou evolutivo.
- Journal of Experimental Psychology: General: revista voltada a trabalhos empíricos sobre questões relacionadas à aprendizagem, memória, cognição, percepção humana, processos comportamentais animal, aplicação, processos sociais, de desenvolvimento, psicopatologia, neurociência, ou modelagem computacional.
- Learning and Behavior / Animal Learning & Behavior: revista voltada às contribuições teóricas e experimentais, bem como revisões críticas, sobre processos de aprendizagem e de comportamento em animais não-humanos e humanos.
- RBTCC: revista com foco em artigos de abordagem comportamental, mas não exclusivamente, de conteúdo experimental, conceitual e aplicado em quaisquer áreas do conhecimento ou da atividade humana.

A revista *Learning and Behavior* substituiu, em 2003, a revista *Animal Learning & Behavior*, fundada em 1973. A revista *Behavior and Philosophy* substituiu, em 1990, a revista *Behaviorism*, fundada em 1972. A busca em ambas as revistas abrangeu conjuntamente ambos os períodos.

A revista *The Psychological Records*, apesar de ter sido criada em 1937, só tem disponível online as edições a partir de 1993. A *Behavioral Development Bulletin*, criada em 1992, só tem disponível online as edições a partir de 1998. Os demais periódicos possuem disponibilidade online de todas as edições a partir do primeiro número.

Tabela 1 - Periódicos disponíveis online com foco na abordagem analítico-comportamental utilizados neste trabalho.

Periódicos Online com Foco na Análise do Comportamento

Acta Comportamentalia

Behavior Analysis: Research and Practice

Behavior Analysis in Practice

Behavior and Social Issues

Behavioral Development Bulletin

Behavior Research and Therapy

Behavior and Philosophy / Behaviorism

Behavioural Processes

Boletim Paradigma

Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)

Journal of Behavioral Education

Journal of Experimental Psychology:General

Journal of the Experimental Analysis of Behavior (JEAB)

Learning and Behavior / Animal Learning & Behavior

Mexican Journal of Behavior Analysis

Perspectivas em Análise do Comportamento

Revista Brasileira de Análise do Comportamento

Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva

The Analysis of Verbal Behavior

The Behavior Analyst Today

The Behavior Analyst

The Psychological Record

Procedimento de Coleta

Os descritores e os marcadores boleanos utilizados para a busca de artigos nos periódicos online desta etapa estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Descritores em português, inglês e espanhol utilizados no procedimento da Etapa 1 do Método.

Descritores						
Português	Inglês	Espanhol				
"desenvolvimento moral"	"moral development"	"desarrolho moral"				
"desenvolvimento ético"	"ethical development"	"desarrollo ético"				
"comportamento moral" AND "desenvolvimento"	"moral behavior" AND "development"	"comportamiento moral" AND "desarrolho"				
	"moral behaviour" AND "development"	"conducta moral" AND "desarrolho"				
"comportamento ético" AND "desenvolvimento"	"ethical behavior" AND "development"	"comportamiento ético" AND "desarrolho"				
	"ethical behaviour" AND "development"	"conducta ética" AND "desarrolho"				

A única exceção foi a revista *Behavior Development Bulletin* que, por se tratar de uma revista com foco exclusivo em Psicologia do Desenvolvimento, os descritores utilizados foram apenas "moral" e "ethic".

Todas as buscas foram realizadas na página do próprio periódico ou em uma base de dados que hospeda a revista, a partir da opção de busca avançada, selecionando apenas artigos em todos os campos (título, resumo, palavras-chave e corpo do texto), sem delimitar ano de publicação nem demais características fora das já mencionadas. Exceção a isto foi a revista *Boletim Paradigma* que, por não conter a opção de busca avançada, foi realizada uma busca segundo os mesmos descritores, mas sem os marcadores booleanos, nos PDF.s de cada edição.

Critério e Procedimento de Seleção e de Exclusão de Textos

A seleção dos artigos destes periódicos seguiu os seguintes critérios:

- a) Ser um Artigo Original.
- b) Primeiramente, foram selecionados todos os textos que continham os descritores "desenvolvimento moral" ou "desenvolvimento ético", em todos os idiomas pesquisados, no corpo do texto.
- c) Nos textos encontrados a partir dos descritores "desenvolvimento" AND "comportamento moral" ou "desenvolvimento" AND "comportamento ético", foram lidos todos os trechos do artigo que continham o termo "desenvolv" e foram selecionados somente aqueles em que os termos "desenvolv" e "moral" ou "ética" fossem relacionados. Isto também foi feito para todos os idiomas selecionados. Por exemplo, "desenvolvimento de comportamentos éticos" (Teixeira, 1999), "desenvolvimento de regras morais" (Lopes & Santana, 2010), "modelo de desenvolvimento sequencial de raciocínio moral" (Sharpe, Brown, & Crider, 1995, tradução nossa).
- d) Nas revistas que não apresentavam exclusivamente artigos de Análise do Comportamento, foram selecionados apenas os artigos referentes a esta abordagem.

Da mesma forma, os critérios de exclusão de artigos foram:

- a) Resenha de livros ou artigos, comentários de textos, editoriais, livros e capítulos de livros.
- b) Textos em que os descritores "desenvolvimento moral" ou "desenvolvimento ético", em todos os idiomas pesquisados, apareciam apenas nas Referências do artigo, ou apenas no nome da Instituição ao qual o(s) autor(es) é(são) afiliado(s).
- c) Artigos em que os descritores "desenvolv" e "moral" ou "ética" não estavam relacionados, ou aqueles em que os descritores apareciam relacionados apenas nas Referências do artigo, ou apenas no nome da Instituição ao qual o(s) autor(es) é(são) afiliado(s).
- d) Textos cuja abordagem norteadora não fosse a Análise do Comportamento.

Foram selecionados 16 artigos nesta Etapa, conforme se verá mais a frente na Tabela 3.

Etapa 2: Periódicos impressos

Materiais

Matos (1998) descreve a importância das revistas *Psicologia*, *Modificação do Comportamento* e *Cadernos de Análise do Comportamento* para a área. A revista *Psicologia* foi criada em 1975 por um grupo de alunos, professores e pesquisadores analistas do comportamento do Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSE-IPUSP). Ela foi editada entre 1975 e 1987, e, apesar de ser uma revista voltada à diversas áreas da Psicologia, cerca de 70% de suas publicações são da área comportamental (Conselho Editorial da revista *Psicologia*, 1975; Matos, 1998). A revista *Cadernos de Análise do Comportamento* foi criada em 1981 pela Associação de Modificação do Comportamento, criada em 1976, mas que só teve dois números publicados e foi interrompida por falta de verba para a sua impressão (Conselho Editorial da revista *Cadernos de Análise do Comportamento*, 1981; Matos, 1998).

A revista *Modificação do Comportamento* não foi encontrada para a sua inclusão nesta pesquisa. Assim, foram pesquisadas apenas as revistas impressas *Psicologia* e *Cadernos de Análise do Comportamento*.

Procedimento de Coleta

A pesquisa foi realizada na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, no campus Perdizes. A biblioteca continha todos os 38 exemplares da revista *Psicologia*, publicados entre 1975 e 1987. Da revista *Cadernos de Análise do Comportamento*, porém, a biblioteca continha apenas os três primeiros exemplares, dos anos 1981 e 1982.

Como poucos artigos publicados nestas revistas continham resumo, buscou-se nos títulos dos artigos os descritores "desenvolvimento", "ética" e "moral". Todos os textos cujo título continha um ou mais destes descritores foram lidos.

Critério e Procedimento de Seleção e de Exclusão de Textos

Os critérios de seleção dos textos lidos, selecionados a partir do Título, foram:

- a) O texto deveria conter os descritores "desenvolvimento" e "ética" ou "moral" relacionados entre si no corpo do texto.
- b) O texto deveria ser de abordagem analítico-comportamental.

Nenhum artigo foi selecionado nesta Etapa.

Etapa 3: Periódicos Gerais Online de Psicologia

Materiais

Segundo Todorov e Hanna (2010), a maior parte das publicações de analistas do comportamento são realizadas em periódicos nacionais. Enquanto no idioma inglês tem-se um grande número de revistas especializadas na área desde a década de 1930, depois das revistas *Modificação do Comportamento* e *Cadernos da Análise do Comportamento*, só foram criadas novas revistas especializadas na área a partir do final da década de 1990 no Brasil. A primeira foi a *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, criada em 1999 pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), e a segunda, a *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, apenas em 2005, criada pelo professor João Claudio Todorov (Todorov & Hanna, 2010). Durante este período e ainda hoje, portanto, muitos textos de Análise do Comportamento foram publicados em outras revistas. Segundo Matos, em trabalho publicado em 1998, 20% das publicações da revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* até então eram de Análise do Comportamento, e 26% das publicações da revista *Temas em Psicologia* também o eram. Todorov e Hanna (2010) citam, ainda, a revista *Psicologia: Reflexão e Crítica* como uma importante revista de publicação comportamental.

Dessa forma, foram pesquisadas as revistas online *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *Temas em Psicologia e Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Procedimento de Coleta

Foram utilizados os descritores para a busca "desenvolvimento moral" e "desenvolvimento ético", com e sem aspas⁷. Todas as buscas foram realizadas na página do

⁷ Inicialmente, pretendia-se truncar os descritores "desenvolvimento moral" e "desenvolvimento ético" com descritores referentes à Análise do Comportamento (como "análise do comportamento", "análise

próprio periódico ou em uma base de dados que hospeda a revista, a partir da opção de busca avançada, selecionando apenas artigos em todos os campos (título, resumo, palavras-chave e corpo do texto), sem delimitar ano de publicação nem demais características fora das já mencionadas.

Critério e Procedimento de Seleção e de Exclusão de Textos

Os critérios de seleção e de exclusão de textos desta etapa foram iguais aos da Etapa 1. Também não foi selecionado nenhum artigo nesta Etapa.

Etapa 4: Sobre Comportamento e Cognição e Comportamento em Foco

Materiais

Todorov e Hanna (2010) destacam a importância da coleção *Sobre Comportamento e Cognição* para a Análise do Comportamento. Esta coleção, iniciada em 1999 sob organização do professor e pesquisador Roberto Alves Banaco, é fruto de sessões de palestras, conferências e mesas redondas de diversos encontros da ABPMC desde o ano de 1993 (Banaco, 1999). As publicações desta coleção são relativas às áreas de Análise do Comportamento, Teorias Cognitivas, Medicina Comportamental, Terapia Comportamental, Terapia Cognitiva e Terapia Cognitivo-Comportamental. Sua última publicação ocorreu em 2010, com a edição do volume 27. A coleção *Comportamento em Foco* teve seu primeiro volume publico, apenas na versão online, em 2012, dando continuidade às publicações daquela (Pêssoa, Costa, & Benvenuti, 2012).

Dessa forma, todos os volumes da coleção *Sobre Comportamento e Cognição* e da *Comportamento em Foco* foram pesquisados.

comportamental", "behaviorismo", "comportamentalismo", "análise funcional", "contextualismo funcional" e "teoria comportamental"). Porém, devido ao pequeno número de resultados encontrados apenas com os primeiros descritores (quatro artigos na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, três na revista *Temas em Psicologia*, e nove na revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*), optou-se por fazer a seleção acerca do texto ser referente à abordagem analítico-comportamental ou não a partir da leitura dos resumos destes artigos.

Procedimento de Coleta

A busca foi realizada a partir do descritor "desenvolv" no corpo do texto de todos os capítulos da coleção. Foram lidos todos os trechos dos textos que continham o termo "desenvolv" e foram selecionados somente aqueles em que os termos "desenvolv" e "moral" ou "ética" fossem relacionados.

Critério e Procedimento de Seleção e de Exclusão de Textos

Os critérios de seleção e de exclusão de textos desta etapa foram iguais aos da Etapa 1. Foram selecionados 7 artigos nesta Etapa, conforme se verá na Tabela 3.

Artigos Selecionados

Ao todo, foram selecionados 26 artigos, apresentados na Tabela 3 a seguir. Os artigos foram selecionados a partir das quatro etapas apresentadas acima, com exceção de três deles. Alguns artigos incluídos nesse estudo não foram encontrados na busca feita com os critérios acima mencionados (Abib, 2001; Bijou, 1975; Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992), mas foram encontrados através de indicações de colegas ou de conhecimento prévio da autora desse trabalho. Apesar de as revistas nas quais estes artigos estão publicados fazerem parte das revistas pesquisadas, e os três artigos conterem os descritores buscados e atenderem a todos os critérios de inclusão citados, eles não foram encontrados na busca.

-

⁸ Curiosamente, ao buscar na PsycNet "moral development" e "functional analysis", ambos descritores presentes no próprio título do texto do Bijou (1975), o artigo não aparece; se colocamos, porém, os descritores "Bijou" e "moral development" o artigo é encontrado. Da mesma forma, se escrevemos o título do texto de Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992) entre aspas no site da UNAN, o artigo não aparece; buscando o volume da edição cujo artigo está contido (volume 18), a edição também não é encontrada no site; porém, se colocamos o título do mesmo artigo entre aspas no site de buscas *Google*, ele direciona para um PDF. hospedado no próprio site da UNAN. Assim, apesar deste Método ter tentado amenizar ao máximo os problemas encontrados nas buscas em bases de dados, percebe-se por aqui que não foi possível resolver 100% o problema.

Artigos Selecionados - continua

- Abib, J. A. D. (2001). Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 107-117. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100009.
- Bijou, S. W. (1975). Moral development in the preschool years: A functional analysis. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 1(1), 11-29.
- Borloti, E. B., Balbi Neto, R. R. Q., Rodrigues, A. B. C. H., & Nascimento, D. B. (2006). "Quem constrói o quê e como?": uma perspectiva analítico-funcional do método clínico de Piaget. In H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 17, pp. 146-161). Santo André, SP: ESETec.
- Carrara, K., Bolsoni-Silva, A. T., & Almeida-Verdu, A. C. M. (2006). Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual e projetos de intervenção. In H. J. Guilhardi, & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 17, pp. 354-366). Santo André, SP: ESETec.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998) The school bully: assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8(3), 293-319. doi 10.1023/A:1022819213727.
- Fraley, L. E. (1981). The spread of behavior analysis to the applied fields. *The Behavior Analyst*, 4(1), 33-41.
- Garrett, K. R. (1985). Elbow Room in a functional analysis: freedom and dignity regained. *Behaviorism*, 13(1), 21-36.
- Gil, M. S. C. de A., & de Rose, J. C. C. (2003). Regras e contingências sociais na brincadeira de crianças. In M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação (Vol. 11, pp. 383-389). Santo André, SP: ESETec.
- Gongora, M. A. N., & Silva, R. M. da (2010). Compreendendo o comportamento moral. In M. M. C. Hubner, M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. de Cillo, & P. B. Faleiros (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas (Vol. 25, pp. 169-185). Santo André, SP: ESETec.
- Hayes, S.C., Gifford, E. V. & Hayes, G. J. (1998). Moral behavior and the development of verbal regulation. *The Behavior Analyst*, 21(2), 253-279.
- Lopes, R. F. F., & Santana, R. G. (2010). Perdão: uma visão da psicologia evolucionista e da abordagem comportamental. In M. M. C. Hubner, M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. de Cillo, & P. B. Faleiros (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas (Vol. 25, pp. 39-45). Santo André, SP: ESETec.
- Lourenço, O. (1995). O behaviorismo de um ponto de vista Kohlberguiano: algumas reflexões considerações. *ACTA Comportamentalia*, *3*(2), 99-113.
- MacCulloch, M. J., Feldman, M. P., & Pinshoff, J. M. (1965). The application of anticipatory avoidance learning to the treatment of homosexuality II. *Behaviour research and therapy*, 3, 21-43.

Artigos Selecionados - conclusão

- Morris, E. K. (1985). Wittgenstein's language-games and the call to cognition comments on Deitz and Arrington (1984). *Behaviorism*, 13(2), 137-146.
- Morris, E. K. (2008). Sidney W. Bijou: the Illinois years, 1965–1975. *The Behavior Analyst*, 31(2), 179-203.
- Newman, B., Reinecke, D. R., & Kurtz, A. L. (1996). Why be moral: humanist and behavioral perspectives. *The Behavior Analyst*, 19(2), 273-280.
- Oliveira, T. P. de, Sousa, N. M. de, & Gil, M. S. C. de A. (2009). "Behavioral cusps": Uma visão comportamental do desenvolvimento. In R. C. Wielenska (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: desafios, soluções e questionamentos* (Vol. 24, pp. 387-396). Santo André, SP: ESETec.
- Peláez, M. (2001). Morality as a system of rule-governed behavior and empathy. *Behavioral Development Bulletin*, 10(1), 8-14. doi 10.1037/h0100475.
- Peláez-Nogueras, M., & Gewirtz, J. L. (1992). The behavior analysis of moral behavior. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 18, 57-81.
- Reid, R. (1996). Eppur si muove: reflections on the sin of behavior analysis. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 271-278. doi 10.1007/BF02110129.
- Ribeiro, A. de F. (1989). Correspondence in children's self-report: tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51(3), 361–367. doi 10.1901/jeab.1989.51-361.
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 533–544. doi 10.1901/jaba.1997.30-533.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 401-416. doi 10.1901/jaba.1995.28-401.
- Teixeira, A.M.S. (1999). Ética profissional: fatos e possibilidades. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1),75-81.
- Weber, L., & Gomide, P. I. C. (2004). O comportamento moral e os estilos parentais. In M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: entendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas (Vol. 14, pp. 272-285). Santo André, SP: ESETec.
- Wood, W. S. (1979). Ethics for behaviorists. The Behavior Analyst, 2(2), 9-15.

Método de Análise

Primeiramente, os artigos selecionados foram lidos para uma apreensão geral da temática destes e para marcação dos trechos em que os descritores – devidamente relacionados conforme descrito anteriormente – apareciam. Foi, então, realizado um fichamento de cada texto de modo a se compreender cada trecho deste, buscando literaturas auxiliares conforme a necessidade.

Após uma compreensão detalhada de cada texto e organização de seus fichamentos, buscou-se responder as seguintes questões:

- a) qual a temática do texto?
- b) o tema do texto é explicitamente sobre Desenvolvimento Moral?
- c) ainda que não seja descrito como um artigo sobre Desenvolvimento Moral, ele poderia ser considerado como tal?
- d) sobre o que se discute na área com a expressão "desenvolvimento moral"?

Então, foram extraídos temas-chave discutidos em cada um dos artigos cuja temática era Desenvolvimento Moral. Os temas extraídos foram:

- a) Moralidade e o comportamento moral
- b) Regulação verbal e governança por regras
- c) O desenvolvimento moral e a questão da sequência e progressão do desenvolvimento da moralidade
- d) Educação moral e práticas parentais
- e) Comparação entre abordagens psicológicas/filosóficas acerca do desenvolvimento moral

A apresentação e análise dessas questões e temas serão realizadas na seção "O que a Análise do Comportamento estuda sobre Desenvolvimento Moral", focando apenas nos artigos selecionados, em que outras literaturas serão utilizadas apenas caso haja necessidade de explicação de algum trecho. Sua discussão em um âmbito maior, reflexões críticas e sua relação com diferentes literaturas serão feita na seção "Análise crítica acerca do estudo do Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento".

O QUE A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO ESTUDA SOBRE DESENVOLVIMENTO MORAL

Guile, o irmãozinho da Mafalda, tenta pegar um vaso de cristal de cima do armário.

" – Não, Guile, Não! Não mexa nisso, você é muito pequeno e pode quebrar, e isso é de cristal muito caro e.......... Meu Deus, que maneira de dizer adultices!"

Mafalda (Quino, 2010)

Neste capítulo serão apresentados os textos selecionados conforme objetivo da presente dissertação. A maioria destes textos é de análise teórica, exceto o de Ribeiro (1989) que é experimental e o de Sharpe, Brown e Crider (1995), de pesquisa aplicada.

Os artigos de Teixeira (1999), Carrara, Bolsoni-Silva e Almeida-Verdu (2006), Colvin et. al. (1998), Fraley (1981), Garret (1985), MacCulloch, Feldman e Pinshoff (1965), Morris (1985; 2008), Newman, Reineck, Kurtz (1996), Reid (1996), Wood (1979), Borloti, Balbi Neto, Rodrigues e Nascimento (2006), Lopes e Santana (2010), Rosalez-Ruiz e Baer (1997), Fraley (1981), e de Oliveira, Sousa e Gil (2009), apesar de apresentarem os descritores relativos ao desenvolvimento ético/moral conforme apresentado no Método do presente trabalho, não tem este como temática.

Apesar de os descritores dos textos de Gil e de Rose (2003), de Ribeiro (1989) e de Sharpe, Brown e Crider (1995) aparecem apenas em referência a outras abordagens psicológicas e sua temática não se referir explicitamente ao desenvolvimento ético/moral, é possível considerá-los, de certo modo, enquanto tal, por tratarem de temas relativos a este campo de estudo, conforme características a serem apresentadas no decorrer desta dissertação, apesar de os autores não se referirem a isto desta maneira. Estes temas são, respectivamente, análise do brincar a partir de instruções e regras, correspondência entre dizer e fazer e aquisição de comportamentos pró-sociais.

Os textos de Bijou (1975), Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992), Lourenço (1995), Hayes, Gifford e Hayes (1998), Abib (2001), Peláez (2001), Weber e Gomide (2004), e de Gongora e Silva (2010), por sua vez, tem como temática explicitamente discutir o Desenvolvimento Moral na Análise do Comportamento e/ou em comparação a esta abordagem. O objetivo e o percurso realizado nesses textos será apresentado a seguir, suas peculiaridades serão apresentadas mais adiante.

O texto do Bijou (1975) começa com uma breve apresentação sobre a noção de moralidade, seu desenvolvimento a partir da sua teoria geral de sequência de estágios, comportamentos de auto-controle, e resolução de problemas morais. A partir destes pressupostos, Bijou (1975) passa a analisar funcionalmente as práticas parentais voltadas à formação da criança no comportamento moral tanto na presença quanto na ausência do adulto – objetivo principal do seu texto. Analisa a punição, as instruções com componentes aversivos condicionados, a extinção e o reforçamento do comportamento incompatível como práticas para o estabelecimento de proibições; e o reforço diferencial em situações de treinamento, a modelação ou imitação, o *role-taking* social e o estabelecimento de regras, como práticas para o fortalecimento de comportamentos morais positivos. Analisa, ainda, os *setting factors* em que uma ação moral ocorre e o uso da força física para o impedimento do comportamento imoral. Por fim, propõe cinco etapas partir desses conceitos para o ensino de habilidades motoras, de auto-cuidado e escolares, para serem utilizadas pelos cuidadores para a formação moral da criança.

O texto de Hayes et al. (1998) objetivou analisar o comportamento moral a partir dos conceitos de regulação verbal e governança por regras. Para isto, a partir da Teoria dos Quadros Relacionais, analisa funcionalmente os comportamentos morais do falante e do ouvinte. Eles dividem o seguimento de regras em três classes funcionais distintas, denominadas *pliance*, *tracking* e *augmenting*, dos quais emergem seis tipos de comportamento moral: três a partir do papel do ouvinte e três a partir do papel do falante. Comparam, então, esta teoria com outras abordagens do desenvolvimento moral, analisam literaturas empíricas relevantes para seu embasamento, e apresentam as implicações desta teoria para a construção de ambientes que gerem comportamentos cada vez mais morais.

-

⁹ Bijou (1995) define *setting factors* como "as condições que compõem o ambiente funcional de uma pessoa, constituída pelas circunstâncias imediatas que influenciam a força funcional de estímulos e respostas em uma interação" (p. 37, tradução nossa). *Setting factor*, assim, é um conceito semelhante, porém não sinônimo, de operações estabelecedoras, condições contextuais e operações motivacionais. Um *setting factor* é definido pelas seguintes circunstâncias: (1) circunstâncias físicas, como temperatura, umidade, som, por exemplo; (2) estado fisiológico da pessoa que se comporta, como, por exemplo, privação e saciedade de necessidades orgânicas, doenças, ferimentos, dor, drogas psicotrópicas, ciclos fisiológicos como o menstrual e o circadiano, sentimentos como medo, raiva e alegria resultantes de uma interação prévia; ou (3) as condições sócio-culturais, que incluem as instituições culturais, a presença e ações de uma pessoa ou grupo, e regras (Bijou, 1995). O termo *setting factors* pode ser traduzido para o português como "fatores situacionais" (e.g., Neno, 2003) ou para o espanhol como "factores disposicionales" (e.g., Ribes, 2009). Neste trabalho, porém, optou-se por manter a nomenclatura no idioma inglês.

O objetivo do artigo do Lourenço (1995) foi mostrar porque os kohlberguianos sentem-se insatisfeitos com o modo como Skinner aborda questões de justiça e de moralidade, mas sem cair nas acusações e imprecisões conceituais errôneas que normalmente se fazem aos behavioristas. Dessa forma, ele compara diversos aspectos acerca do desenvolvimento moral para a teoria de Kohlberg e de Skinner, assumindo uma defesa explícita à teoria moral do primeiro, em oposição à do segundo.

O texto do Abib (2001) teve como objetivo refletir sobre a sobrevivência da cultura como único valor da teoria moral skinneriana, e propor a política de identidade como um valor alternativo a partir da redefinição do conceito de desenvolvimento humano, com base nas críticas skinnerianas e pós-modernas à concepção moderna deste.

Abib (2001) inicia seu artigo apresentando, a partir do conceito de prática cultural, a sobrevivência das culturas como único valor moral na teoria skinneriana e sugestões para a sua promoção, a partir do conceito de bem e da sua classificação em bens pessoais, bens dos outros e bem da cultura. Apresenta, então, a crítica de Skinner ao conceito geral de desenvolvimento (das espécies, dos indivíduos e das culturas), relacionado com a crítica pósmoderna ao conceito de desenvolvimento humano e com a defesa de uma proposta alternativa para o desenvolvimento. Resumidamente, esta proposta para o conceito de desenvolvimento remete a uma política de identidade, a partir do olhar para as diferenças, para a heterogeneidade, baseada em uma sensibilidade progressiva das pessoas às consequências de suas ações, em uma relação íntima entre ética e política.

Examinando o que representa defender a sobrevivência da cultura como valor único, além do equilíbrio entre bens pessoais e bens dos outros, apresenta que não há nenhuma justifica natural para a defesa de tal valor, apesar da sua importância em controlar as tendências imediatistas da natureza ensinando os indivíduos a se comportarem sob controle de consequências benéficas para a cultura atrasadas. Com isto, por fim, o autor propõe o desenvolvimento humano enquanto política de identidade como uma alternativa ao valor da sobrevivência da cultura. Argumenta que o engajamento em práticas visando ao desenvolvimento humano no contexto da crítica pós-moderna exige a formação de pessoas com autocontrole e criatividade, isto é,

educação para uma prática cultural visando ao desenvolvimento humano deveria se preocupar com a formação de indivíduos com capacidade de elaborar, respeitar e conviver com diferenças de identidade bem como com o suficiente autocontrole para inventar e por em funcionamento práticas culturais com condições de promover uma política de identidade pósmoderna. Nesse sentido, o psicólogo como profissional, e principalmente em suas relações

face a face como cidadão, está condenado prioritariamente a ser um animal moral e político (Abib, 2001, p. 116).

Dessa forma, apesar de não chamar diretamente de "desenvolvimento moral" ou "desenvolvimento ético", sua concepção de desenvolvimento humano elaborada e discutida do texto em questão é intimimamente relacionada à concepção ética.

O objetivo do artigo de Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992) foi estudar a aprendizagem dos comportamentos morais, sem eleger um valor moral particular ou absoluto, e sem distinguir ações "boas" e "ruins". Sua análise é baseada nas inter-relações funcionais entre as contingências ambientais e o comportamento da criança no contexto, de modo que não apenas o comportamento da criança é modificado, mas também o são os estímulos ambientais. Os autores comparam as teorias cognitivo-desenvolvimentistas e a analítico-comportamental quanto à orientação epistemológica, explicação causal do comportamento moral, noção de estágios de desenvolvimento, e quanto à relação entre raciocínio e ação moral. As operações e processos básicos destacados pelos autores na aquisição do comportamento são: reforçamento, imitação imediata, atrasada e generalizada, o paradigma da equivalência de estímulos e a tomada de perspectiva moral. Analisam, então, a diferença entre comportamento modelado pela contingência direta e comportamento governado por regras, trazendo essa questão para a educação moral infantil e a diferença entre regras declaradas e autoformuladas, e regra generalizada e generalização de resposta. Concluem, então, a moralidade como concebida como um sistema de comportamento governado por regras, com a questão desenvolvimentista referindo-se a como as regras, sejam ela implícitas ou explicitamente formuladas, vem a governar a ação moral do indivíduo.

O texto de Peláez (2001) parte desta conclusão e segue uma linha similar, objetivando analisar o comportamento moral e os julgamentos morais com base no comportamento verbal e dentro de um sistema de comportamento governado por regras, principalmente na análise de formas (ou dimensões) de regras. Assim, a autora apresenta a moralidade como um sistema de comportamento governado por regras, em conformidade com as práticas e os valores sociais morais, que pode ser resultado de diversos processos aprendidos ao longo do desenvolvimento, desde a imitação generalizada até as relações derivadas de transferência de estímulos e transformação de função da regra. As regras são analisadas a partir da estrutura (forma ou morfologia da regra) e da função das regras, a partir das contingências que descrevem e aquelas que afetam o comportamento moral do ouvinte; e são discutidas quatro dimensões de regras: explicitação, precisão, complexidade e origem da regra. Peláez (2001) apresenta, então, uma sequência de desenvolvimento de padrões morais a partir de como são

adquiridos e mantidos, do repertório verbal da criança e das mudanças de controle sob os quais são função. Discute, por fim, a empatia como um *setting factor* ou operação estabelecedora.

Preocupadas com o conhecimento acerca dos fatores que influenciam os jovens a envolverem-se com atos anti-sociais para o desenvolvimento de programas para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais para fins profiláticos, o objetivo do texto de Weber e Gomide (2004) foi abordar a relação entre moralidade e práticas parentais, visando verificar sua correlação com o comportamento pró-social e quais práticas ensinam melhor comportamentos morais às crianças. As autoras discutem a moralidade a partir dos sistemas de comportamentos governados por regras, autocontrole e as práticas parentais e sua relação com o comportamento moral. Concluem o texto com a resposta, a partir da literatura revisada, de que há correlação entre as práticas parentais e o comportamento moral pró-social da criança. Algumas práticas parentais, quando consistentes entre o dizer e fazer e entre os membros da família, auxiliam no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança, como aquelas práticas que favorecem a empatia, a honestidade, a generosidade, o senso de justiça, a valorização do trabalho e uma visão crítica quanto ao uso de álcool e outras drogas (Weber & Gomide, 2004).

Ao constatarem a importância que o estudo do comportamento moral vem ganhando ao longo do tempo, que em Psicologia este tema é tratado principalmente no que concerne ao desenvolvimento moral, e que tem sido estudado principalmente na abordagem cognitiva, com poucos e recentes estudos na área comportamental, Gongora e Silva (2010) objetivaram neste artigo apresentar, em linhas gerais, como o comportamento moral tem sido compreendido pelos behavioristas. Para tal, as autoras apresentam o sistema ético skinneriano, o desenvolvimento do comportamento moral – enquanto aquisição e manutenção deste -, a correspondência entre dizer e fazer e o sistema de comportamento governado por regras. Analisam, assim, algumas classes específicas de comportamento moral estudadas pelas abordagens psicológicas tradicionais: culpar-se, envergonhar-se, julgar conforme critérios de justiça, comportar-se de forma honesta, de forma generosa, empática e verdadeira. Concluem que a Análise do Comportamento tem importantes contribuições tanto para o estudo do comportamento moral quanto para a aplicação da educação moral.

Verificaram-se, então, alguns temas em comum nestes textos explicitamente relacionados ao estudo do Desenvolvimento Moral, conforme descrição no Método, que serão apresentados mais detalhadamente a seguir, a saber: moralidade e o comportamento moral; regulação verbal e governança por regras; o desenvolvimento moral e a questão da sequência

no desenvolvimento da moralidade; educação moral e práticas parentais; e comparação entre abordagens psicológicas/filosóficas acerca do desenvolvimento moral.

Moralidade e o comportamento moral

Na Análise do Comportamento, a moralidade é estudada como uma classe ampla de comportamentos, denominada de comportamento moral (Gongora & Silva, 2010). Hayes et al. (1998) ressaltam que o comportamento moral é baseado em comportamento verbal e que esta nomenclatura é utilizada somente quando há contingências atuais concorrentes, já que não descreveríamos o comportamento de não roubar de um indivíduo como moral, por exemplo, caso ele não quisesse o que estava disponível para tal. Peláez (2001) define, assim, moralidade como raciocínio e ação (ambos comportamento moral) de acordo com as normas de boa conduta a partir de uma sistema de regras verbais – estímulos verbais antecedentes - que avalia certos comportamentos como certos ou errados.

Bijou (1975) analisa que a moralidade na visão tradicional é normalmente atribuída à internalização de códigos morais que descrevem um conjunto de regras (leis escritas e não escritas, tradições, costumes e etc.) e de diferentes sanções para a vida em um determinado grupo em um determinado período. Dessa forma, atribuem o comportamento moral à traços de caráter, personalidade, consciência, "possui virtudes", genes altruísticos ou agressivos (Weber & Gomide, 2004; Gongora & Silva, 2010).

De acordo com a Análise do Comportamento, porém, a criança não nasce com tendência a ser moralmente boa ou ruim, seu comportamento moral será função de sua genética, de sua história pessoal e das relações sociais (Bijou, 1975). Isto é, a Análise do Comportamento considera todo comportamento fruto de três tipos de seleção (filogenética, ontogenética e cultural), e a resposta ao que deve ser feito para que as pessoas se comportem de forma moral, ética, assim, não está nem no destino de cada ser humano nem em alguma instância interna (Weber & Gomide, 2004). Nesse sentido, Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992) enfatizam o reforçamento como uma operação básica na aquisição do comportamento moral, acerca do reforço e do castigo na aprendizagem operante. Dessa forma,

Posto que a análise do comportamento assume que o comportamento é aprendido socialmente, ele pode ser modificado ou até mesmo eliminado. Entende-se então que todo ser humano é potencialmente capaz de desenvolver comportamentos morais, o que dá a essa abordagem uma característica otimista em relação as mudanças que podem ser operadas na sociedade, a começar pelas práticas educativas parentais (Weber & Gomide, 2004, p. 279).

Abib (2001) e Gongora e Silva (2010), relembrando que o comportamento moral é tratado por Skinner no campo da ética e da política, retomam brevemente o sistema ético skinneriano. Nesse sistema, os valores – aquilo que chamamos de "bons" ou "ruins", ou de "certo" ou "errado" - são denominados "bens éticos" (Abib, 2001; Gongora & Silva, 2010). O comportamento moral é definido por sua relação com a produção dos bens pessoais (sobrevivência da espécie – reforçamento para si), dos outros (comportamento operante - reforçamento para os outros) e das culturas (sobrevivência das culturas – reforçamento de práticas culturais). Enquanto os dois primeiros bens éticos " - na medida em que se referem à reprodução, manutenção da vida e até mesmo à liberdade para preservar a integridade física – correspondem, por assim dizer, à ordem vital ou à defesa da liberdade" (Abib, 2001, p. 109), o bem da cultura não é assim tão óbvio. Skinner elege a sobrevivência das culturas como valor fundamental da sua filosofia, com os bens pessoais e os bens dos outros subordinados à ele (Abib, 2001; Gongora & Silva, 2010).

Os bens éticos são definidos pelo efeito da história de reforço e punição e pelo sentimento que o acompanha (Abib, 2001). Dizemos que algo é "bom" quando somos reforçados (consequências com efeitos reforçadores) e temos sentimentos ditos positivos, e que algo é "ruim" ou "mau" quando somos punidos (consequências com efeitos enfraquecedoras) e temos sentimentos ditos negativos (Abib, 2001). O mesmo é válido para o bem dos outros: dizemos que o comportamento de um indivíduo é "bom" ou "certo" na medida em que reforça positivamente outros membros do grupo, e "ruim" ou "errado" na medida em que é aversivo (Peláez, 2001).

De acordo com Abib (2001), apesar de não haver nenhuma justificativa natural para a defesa da sobrevivência das culturas, ela é importante no controle das tendências imediatistas da natureza, ensinando os indivíduos a se comportarem sob controle de consequências benéficas para a cultura atrasadas. Muitas práticas culturais na nossa sociedade envolvem consequências reforçadoras imediatas e consequências prejudiciais postergadas, dessa forma, uma proposta de prática visando o bem da cultura deveria envolver condições de tornar o comportamento mais sob controle das consequências remotas deste. Ainda, práticas de promoção do bem da cultura tendem ao pacifismo, com o engajamento em cooperação, apoio, solidariedade, tolerância e compaixão (Abib, 2001).

Além do sistema ético skinneriano, Gongora e Silva (2010) ressaltam a necessidade da integração respondente-operante para a compreensão do comportamento moral. Assim, alguns aspectos também importantes na análise do comportamento seriam o papel do reforçamento e o papel de explicações não-mentalistas. O papel do reforçamento implica que sem a

possibilidade de ganhos o comportamento moral não existiria, em que agir para o bem dos outros é resultado de reforço social. O papel da explicação não-mentalista do comportamento moral envolve compreendendo-lo como produto de contingências ambientais, sem desconsiderar os pensamentos, sentimentos, cognições e emoções, mas analisá-los como comportamentos parte das relações de contingências ao invés de como causas do comportamentos (Gongora & Silva, 2010).

Dessa forma, ambos, raciocínio e ação, sendo comportamentos, estão sujeitos aos efeitos das consequências ambientais, que não necessariamente são as mesmas para ambos os comportamentos. A maioria dos textos enfatizou, assim, principalmente nas comparações com outras abordagens psicológicas, que enunciar uma regra não significa necessariamente seguíla (Peláez, 2001; Weber & Gomide, 2004; Bijou, 1975; Gongora & Silva, 2010).

Verbalizar uma regra não é previsão suficiente para o comportamento moral do individuo, uma vez que não necessariamente ele vai se comportar de forma consistente com a regra enunciada (Peláez, 2001). Da mesma forma, não é necessário conseguir enunciar uma regra para se comportar de forma consistente a esta. Assim, Peláez (2001) diferencia *cumprir* uma regra de agir em *conformidade* a uma regra, em que apenas o primeiro caso exige verbalização da regra. Diferencia, da mesma forma, comportamento moral *governado* por regras de comportamento moral *correspondente* a uma regra, em que apena no segundo caso é necessário conseguir descrever a regra explicitamente. Diz-se que uma pessoa "sabe" uma regra apenas quando consegue descrever precisamente a relação entre evento e consequência.

Gongora e Silva (2010) analisam a correspondência entre dizer e fazer como um importante controle de estímulos na auto-regulação do comportamento. Essa correspondência é um comportamento complexo função de diferentes eventos e que exige treinamento, aprendizagem para ocorrer. Essa correspondência deve ser ensinada tanto na descrição do que se fez, quanto em fazer o que é dito. Dessa forma, o fazer poderá passar a ocorrer sob controle do dizer, o que pode ser uma técnica eficaz para o controle do comportamento moral (Gongora & Silva, 2010).

O texto de Ribeiro (1989) investigou experimentalmente essa questão, a partir dos efeitos de reforço do conteúdo das verbalizações das crianças em um contexto de grupo na precisão de auto-relato. Este estudo diferiu de outros acerca da correspondência entre dizer e fazer por investigar o repertório de relato verbal geral da criança, sem um comportamento alvo de mudança. O procedimento foi realizado com oito crianças de 3 a 5 anos de idade em uma creche, em que sessões experimentais diárias envolviam uma passar por duas salas: a primeira com brinquedos e escolha livre de com o que brincar, e a segunda com um

experimentador para uma entrevista. Na linha de base, com cada criança individualmente, o relato sobre os brinquedos escolhidos não eram comentados e ao final elas recebiam fichas que era trocadas por doces. Nas 2 fases seguintes eram consequenciados apenas respostas afirmativas acerca de ter brincado ou não com determinado brinquedo, tanto individualmente quanto em grupo. Consequenciava-se, então, em grupo, apenas relatos correspondentes ao brincar e, então, terminava com um procedimento semelhante à linha de base. Verificou-se que na linha de base a maioria dos relatos foi correspondente ao brincar. Nas duas fases seguintes essa correspondência diminuiu, principalmente para as mais velhas que logo passaram a relatar que brincaram com todos os brinquedos, e na entrevista de grupo que essas crianças passaram essa instrução às demais. Quando a consequenciação passou a ocorrer apenas na correspondência verbal, essa correspondência retornou a altos índices. Assim, dizer a verdade e mentir envolvem tanto comportamento modelado pelas contingências quanto o governado por regras, e pela diferenciação entre os operantes verbais tatos e mandos.

Acerca do raciocínio moral, para Bijou (1975), o julgamento moral é um componente da resolução de problemas que, por sua vez, é fundamental para o comportamento moral, por causa do surgimento de situações em que há incertezas e ambiguidades do que seria considerada uma ação moral, e porque é melhor para a sociedade quando a criança aprende a responder ao código moral familiar e, a medida que vai crescendo, ao código moral geral e suas particularidades. Assim, para o autor,

Resolução de problemas morais refere-se à sequência de comportamento que precede o comportamento moral em uma situação na qual uma criança não pode dar uma resposta com uma alta probabilidade de reforço positivo ou negativo.... A eficácia de uma criança como um solucionador de problemas morais depende de seus repertórios de conhecimento moral, suas habilidades de resolução de problemas, e as contingências envolvidas. As contingências podem ser ordenadas em termos da força dos valores morais (e.g., a força de reforço de pensar em roubar um pedaço de doce contra a de pensar em roubar um relógio) e os componentes emocionais do ato moral (e.g., as reações respondentes condicionadas geradas a partir de pensar em ser pego contando uma mentira) (Bijou, 1975, pp. 17-18, tradução nossa)¹⁰.

-

[&]quot;Moral problem solving refers to the behavior sequence that precedes moral behavior in a situation in which a child cannot make a response with a high probability of positive or negative reinforcement.... A child's effectiveness as a moral problem-solver depends on his repertories of moral knowledge, his problem-solving skills, and the contingencies involved. The contingencies may be ordered in terms of strengths of moral values (e. g., the reinforcing strength of thinking about stealing a piece of candy versus thinking about stealing a watch) and the emotional components of the moral act (e. g., the conditioned respondent reactions generated from thinking about getting caught in telling a lie)" (Bijou, 1975, pp. 17-18).

Para resolver um problema moral, Bijou (1975) considera que são necessário três prérequisitos: (1) o conhecimento das contingências para a transgressão; (2) ter elaborado uma escala, ou hierarquia, de valores morais; e (3) a capacidade de alterar a situação de modo a alterar seu próprio comportamento.

Acerca dos sentimentos morais, Gongora e Silva (2010) retomam a ideia de Malott de que estes são decorrentes das contingências punitivas (subprodutos emocionais da punição) nomeadas pela comunidade verbal. Este seria o caso de sentimentos como culpa, vergonha e humilhação, que seriam desejáveis socialmente por produzirem estimulação que sinaliza o comportamento inapropriado a um determinado contexto, o que deve e o que não deve ser feito (Gongora & Silva, 2010).

Um comportamento considerado fundamental para a moralidade, segundo Weber e Gomide (2004) e Bijou (1975), é o de autocontrole, principalmente em situações em que uma resposta produz consequências conflitantes, que podem ser aversivas e de reforçamento positivo, de curto e longo prazo. Weber e Gomide (2004) apresentam a definição de Skinner de autocontrole, como a habilidade de o próprio indivíduo manipular as variáveis da qual o seu comportamento é função.

No caso do comportamento moral, segundo Bijou (1975), consequências de longo prazo são na maior parte mediadas pelo ambiente social, e a relação entre as cadeias de respostas, originadas e fortalecidas ou enfraquecidas pelo ambiente, são normalmente inibitórias. O ensino do comportamento de autocontrole envolve ensinar a criança a observar, discriminar e responder ao seu próprio comportamento, e a identificar as condições que antecedem e seguem seu comportamento.

Outros comportamentos importantes relacionados à moralidade são elencados por Gongora e Silva (2010) e Weber e Gomide (2004) como o comportar-se de forma justa, honesta, generosa, altruísta e verdadeira. Dentro deste campo, a empatia, a interpretação de papéis (*role taking*) e a tomada de perspectiva (*perspective taking*) também são temas frequentes nos textos analisados (Peláez, 2001; Hayes et al., 1998; Weber & Gomide, 2004; Gongora & Silva, 2010).

Segundo Hayes et al. (1998), a tomada de perspectiva surge da formação verbal, uma vez que a comunidade verbal estabelece um senso de "eu" a partir de uma perspectiva, sendo, assim, adquirido em distinção à perspectiva dos outros. A empatia, segundo os autores, baseia-se nesses mesmos processos verbais. A socialização deve nos treinar, assim, tanto para percebermos quanto para nos preocuparmos com a experiência do outro (Hayes et al., 1998; Gongora & Silva, 2010).

A combinação do repertório de empatia com o de tomada de perspectiva fornece os meios para prever e se preocupar com os eventos privados das outras pessoas (Hayes, et al., 1998). Peláez (2001) discute que cada abordagem psicológica enfatiza um dos aspectos da empatia: afetivo, cognitivo, comportamental. Apesar de não haver consenso, na Análise do Comportamento, a empatia pode ser compreendida como "uma resposta emocional vicária sinalizada por interpretação a respostas emocionais dos outros" (p. 12), funcionando como um *setting factor* ou como uma operação estabelecedora. A empatia, em algumas situações, pode aumentar a probabilidade de comportamentos altruístas e, em outras, de raiva ou culpa frente a um indivíduo aflingido (Peláez, 2001).

Seu desenvolvimento é multifacetado, ela é tanto contextualmente determinada quanto biológica, podendo ter várias funções para a motivação e o comportamento humano (Peláez, 2001; Hayes et al., 1998). Através de experiências de aprendizagens, a empatia se desenvolve com a compreensão de que as expressões emocionais dos outros são relevantes e determinadas contextualmente (Peláez, 2001). O ambiente que favorece o desenvolvimento da empatia é aquele que satisfaz as necessidades físicas da criança e que a oferece oportunidades para experimentar e expressar diferentes emoções, permitindo-a, assim, ter menos preocupações consigo mesma e disponibilidade para atentar-se mais ao que acontece com as outras pessoas (Gongora & Silva, 2010).

Regulação verbal e governança por regras

Conforme já foi apresentado, a moralidade pode ser compreendida com um sistema de comportamento governado por regras. Um comportamento moral é assim denominado quando ocorre em conformidade com as práticas e os valores sociais morais, que pode ser resultado de diversos processos aprendidos ao longo do desenvolvimento, desde a imitação generalizada até as relações derivadas de transferência de estímulos e transformação de função da regra. Ao seguir uma regra, portanto, o ouvinte (cujo falante pode ser outra pessoa ou ele mesmo) pode ter aprendido a regra a partir da sua experiência direta com as contingências envolvidas, da generalização de uma outra regra, da formação de equivalência de estímulos ou através de quadros relacionais derivados (Peláez, 2001; Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992; Hayes et al., 1998; Weber & Gomide, 2004; Gongora & Silva, 2010).

A probabilidade de um indivíduo se comportar de acordo com uma regra depende das contingências verbais descritas na regra, do contexto em que esta é fornecida e da sua história

com esta contingência ou com outras comparáveis (Peláez, 2001). Para estudar a ação moral, portanto, é necessário analisar tanto a estrutura (forma ou morfologia) – que corresponde às contingências verbais descritas na regra – quanto a função das regras – correspondente às contingências que afetam o comportamento moral do ouvinte. Hayes et al. (1998) focam no estudo da função das regras, enquanto Peláez (2001) foca na forma das regras.

Quanto à função, Hayes et al. (1998) dividem o seguimento de regras em três classes funcionais distintas: *pliance*, *tracking* e *augmenting*¹¹. Essas unidades são baseadas na compreensão da regra, isto é, na ação de derivar relações entre estímulos; de modo a ser possível entender uma regra verbal e não segui-la mas não é possível seguir uma regra sem compreendê-la. A partir desta distinção, emergem seis tipos de comportamento moral: três a partir do papel do ouvinte (*pliance* moral, *tracking* moral e *augmenting* moral) e três a partir do papel do falante (preocupação social para *pliance*, preocupação social para *tracking* e preocupação social para *augmenting*).

Na categoria do ouvinte, o *pliance* moral refere-se ao comportamento de seguir regras por si só sob controle de consequências socialmente mediadas. É a forma mais primitiva de comportamento moral, porque é muito concreta e refere-se a autoridade e poder do falante moral, uma vez que pouco informa ao ouvinte sobre o porquê algo é bom ou adequado em determinada situação, com este seguindo a regra apenas porque será punido caso não o faça ou será reforçado caso o faça. Essas consequências arbitrárias socialmente mediadas podem substituir reforçadores naturais do ambiente, induzindo a chamada "insensibilidade" para as contingências. Sem *pliance*, porém, dificilmente seguiríamos regras (Hayes et al., 1998).

Pliance, segundo Hayes et al. (1998), é a unidade mais fundamental do comportamento regido por regras, pois, diferentemente de tracking e augmenting: (1) pliance treina novas consequências sociais e verbais que substituem aquelas já presentes; (2) induzir pliance em um ouvinte muitas vezes fornece consequências diretamente para o comportamento de quem forneceu a regra; e (3) pliance é socialmente ajustada, i.e., no ambiente social habitual as contingências são razoavelmente bem ajustadas para produzir pelo menos algum grau de pliance.

¹¹ Os comportamentos *pliance, tracking* e *augmenting* podem ser traduzidos como *aceder, rastrear* e *aumentar,* respectivamente (e.g., Malerbi & Matos, 1992). *Pliance*, ainda, pode ser traduzido como *aquiescer* (e.g., Matos, 2001). Neste trabalho, porém, optou-se por utilizar os termos na versão em língua inglesa.

Tracking moral, também quanto ao papel do ouvinte, envolve uma história de correspondência entre regras e as contingências que elas especificam, contingências estas que já existem antes de a regra ser afirmada. As regras, neste caso, também podem controlar o comportamento moral pela especificação de consequências não-imediatas e probabilísticas (Hayes et al., 1998).

O desenvolvimento de *tracking*, segundo Hayes et al. (1998), envolve contingências mais sutis do que o de *pliance*, pois: (1) *tracking* não acrescenta novas consequências para uma situação existente; (2) *tracks* são de pouca utilidade funcional em situações em que os reforços são diretos, imediatos e previsíveis, tendo maior ênfase quando as consequências são atrasadas ou probabilísticas; (3) as contingências de *tracking* não são automaticamente ajustadas socialmente até que a regulação do comportamento ocorra.

Augmenting moral, último tipo relativo ao comportamento do ouvinte, refere-se ao comportamento moral sob controle de antecedentes verbais que estabelecem consequências ou função como estímulo estabelecedor para eles. Estes antecendentes podem sem formativos, que estabelecem a eficácia de novas consequências através da transformação das funções de estímulo das consequências previamente contatadas, ou motivacionais, que mudam temporariamente a eficácia das consequências existentes através, principalmente, da apresentação de algumas das funções de estímulo de uma determinada consequência ou da ligação verbal de uma consequência com outra importante já estabelecida (Hayes et al., 1998).

Augmenting, segundo Hayes et al. (1998), é desenvolvimentalmente mais complexo e o nível mais alto de comportamento moral baseado no ouvinte, por ser um processo verbal altamente abstrato. O estabelecimento de consequências abstratas como equidade, justiça, paz, e a motivação para trabalhar para tais fins verbais ocorre através dele.

Assim, resumidamente, na categoria relativa ao comportamento do ouvinte:

Pliance é reforçada pela instrumentalidade em relação a quem dita regras e autoridades; tracking é reforçado pela instrumentalidade em relação a contingências ambientais existentes. Augmenting muda o que está em questão em primeiro lugar. Alguns podem argumentar que as chamadas atividades morais abaixo deste nível não constituem realmente o comportamento moral ou ético em absoluto, porque é apenas neste nível que o que constitui algo "bom" é diretamente abordado (Hayes et al., 1998, p. 263, tradução nossa)¹².

constitutes a "good" is directly addressed" (Hayes et al., 1998, p. 263).

¹² "Pliance is reinforced by instrumentality with regard to rule givers and authorities; tracking is reinforced by instrumentality with regard to existing environmental contingencies. Augmenting changes what is at stake in the first place. Some might argue that socalled moral activity below this level does not truly constitute moral or ethical behavior at all, because it is only at this level that what

No grupo de ações morais relativo ao comportamento do falante, segundo Hayes et al. (1998) a questão é o desenvolvimento dos sistemas de regras que modelam ou influenciam o comportamento moral do ouvinte.

A preocupação social parapliance refere-se ao comportamento moral voltado à criação de pliance nos outros participantes do grupo social, que se manifesta em coisas como preocupação com o estabelecimento de obediência à lei e aos pais, por exemplo. Neste tipo de comportamento moral o que está em questão é a preocupação com o sistema social, seja familiar ou cultural, ligada às contingências que podem afetar o falante diretamente e, por isso, são feitas ativamente tentativas para estabelecer e manipular o sistema social para que pliance ocorra (Hayes et al., 1998).

A preocupação social paratracking refere-se ao comportamento moral voltado à criação de tracking nos outros ou no grupo social como um todo, envolvendo o estabelecimento de controle por consequências de longo prazo e probabilísticas. Neste caso o foco não é a mera conformidade com autoridade, como na preocupação social para pliance, mas sim a criação de auto-interesse esclarecido e racional nos outros (Hayes et al., 1998).

A preocupação social paraaugmenting, por fim, refere-se ao comportamento moral voltado ao estabelecimento de consequências verbais abstratas eficazes nos outros ou no grupo social como um todo, e ao aumento da motivação dos outros para trabalhar em direção a essas consequências. No aumenting o ouvinte se preocupa com uma consequência abstrata, enquanto na preocupação social para augmenting o falante se importa que o ouvinte se preocupe com tais consequências. Desse modo, a maioria dos escritos dos filósofos e pesquisadores morais é esse tipo de comportamento moral. O benefício deste tipo de comportamento para o falante é apenas indireto ou imprevisível e predominantemente verbal (Hayes et al., 1998).

Quanto à forma das regras, Peláez (2001) discute as quatro dimensões de regras formuladas por ela e por Moreno (Peláez & Moreno, 1998). A autora considera que destrinchar as regras em elementos constitutivos e examiná-los individualmente possibilita uma abordagem do desenvolvimento moral mais precisa, fundamental, inclusive, para futuros experimentos acerca do impacto da manipulação de regras sobre o comportamento moral governado por elas e sua progressão no desenvolvimento. Estas dimensões são: explicitação, precisão, complexidade e origem da regra. Da combinação dessas dimensões, assim, são possíveis 16 tipos de regras, conforme Tabela a seguir.

Tabela 4 - Combinação das dimensões das regras baseadas na forma, em que cada célula representa um tipo de regra a partir das quatro dimensões identificadas (Tabela extraída de Peláez, 2001, p.10, tradução nossa).

		Menor	Complexidade	Maior	Complexidade
		Precisão	Imprecisão	Precisão	/imprecisão
Explicito	Fornecido por outros	a	b	С	d
	Fornecido por si mesmo	e	f	g	h
Implícito	Fornecido pela cultura	1	j	k	1
	Fornecido por si mesmo	m	n	O	P

A dimensão a respeito da *explicitação* da regra é uma classificação em termos de forma, acerca das regras morais explícitas – que descrevem verbalmente todo o arranjo da contingência de três termos (Sd-R-Sr), em que determinadas consequências necessariamente seguem o determinado comportamento na presença de determinados estímulos discriminativos -, e regras morais implícitas – que descreve de forma incompleta a regra, uma vez que ou os estímulos discriminativos, ou o contexto ou a consequência para o comportamento moral estão apenas implícitos na descrição da regra. Quanto mais explícitos são os elementos apresentados na regra, maior a probabilidade de controle do comportamento moral, principalmente em novas situações. Porém, Peláez (2001) ainda apresenta um experimento em que crianças muito pequenas quando apresentadas a regras demasiado explícitas e com muitas informações desnecessárias responderam moralmente com menor frequência.

A dimensão acerca da *precisão* da regra refere-se à correspondência desta com a contingência, nesta classificação as regras podem ser precisas – regras que especificam relações entre evento e consequência que de fato seguem o comportamento quando seguidas -, ou imprecisas (falsas ou incongruentes) – descrevem contingências que não correspondem às encontradas no ambiente, ou que são improváveis de acontecer ou impossível de verificar a relação entre evento e consequência. Peláez (2001) descreve pesquisas que mostram que regras precisas são mais prováveis de serem seguidas, enquanto seguir regras imprecisas pode tanto dessensibilizar o ouvinte para os efeitos diretos das contingências quanto torná-lo insensível à essas regras ou à instruções que não são seguidas de reforçadores.

A dimensão a respeito da maior ou menor *complexidade* de uma regra refere-se ao número de dimensões dos estímulos verbais antecedentes e suas relações, que podem ser organizados de forma hierárquica em um sistema *inclusivo*, em que cada nível de complexidade constitui parte do próximo nível. Nível mais baixo de complexidade de uma regra não especifica nenhuma condicionalidade, ou condições em que existem exceções à regra. Uma regra moral de maior complexidade especifica uma dimensão ou condição sob a qual a regra se aplica, e outra condição sob a qual a regra não aplica. Uma regra de um nível ainda mais elevado de complexidade pode envolver uma segunda ou terceira relação de classe de ordem superior. Na análise da complexidade comportamental, deve-se levar em conta a interdependência entre a forma dos estímulos e a *função* de resposta.

A quarta e última dimensão de regras refere-se à sua origem, isto é, se fornecida por terceiros ou auto-fornecidas. Nas primeiras, a regra é especificada, implícita ou explicitamente, por terceiros esperando que o ouvinte responda de acordo com a descrição da regra, elas são aprendidas na maioria das vezes por processos de imitação imediata, atrasada e sutil ou generalizada. Nas regras auto-fornecidas (ou auto-instruções) o falante e o ouvinte são o mesmo indivíduo, podendo ter sido ensinadas por outros (embora a regra moral seja autofornecida, ela não tem origem no comportamento do sujeito, por ex., como resultado de contingências de ação direta na resolução de problemas), auto-geradas, ou abstraídas pelo sujeito de outras relações ensinadas, experiências aprendidas. Nestas regras, a capacidade do indivíduo de verbalizá-las parece interferir com a frequência subsequente de respostas em concordância com a regra. Quando o indivíduo pode descrever suas relações de contingência, diz-se que ele "sabe" a regra, e a transmissão destas só pode ser alcançada por meio da linguagem, por processos de relações derivadas de estímulos e pela transferência de aprendizagem. Porém, o processo de contabilização da derivação de novas regras aguarda validação empírica, sendo até agora apenas possível saber que é possível ensinar as crianças como instruir-se a seguir regras e a resistir a tentações (Peláez, 2001). Os comportamentos morais regidos por auto-regras verbais pode dificultar o agente de experimentar as consequências diretas (Peláez, 2001).

Peláez (2001) e Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992) discutem também os processos de aquisição de padrões de comportamento moral determinados pelas contingências ambientais e produzidos pelas suas consequências. Inicialmente, o comportamento moral ocorre principalmente sob controle direto de contingências não verbais e, posteriormente, de regras verbais, sejam elas dadas por terceiros sejam auto-formuladas, bem como também por consequências atrasadas. O desenvolvimento moral ocorre principalmente por processos

discriminativos e imitativos. Ao nascer, o bebê realiza as chamadas "imitações reflexivas", enquanto as ditas "imitações verdadeiras" (sob controle de reforçamento social) ocorrem apenas ao longo do primeiro ano de vida, essas imitações podem ocorrer logo após a presença do modelo (controle pelo estímulo discriminativo) ou após um tempo de ocorrência deste (controle por emparelhamento dos estímulos presentes na situação modelo), na presença ou não do modelo.

O desenvolvimento moral e a questão da sequência no desenvolvimento da moralidade

De acordo com Bijou (1975), a criança não nasce com tendência a ser moralmente boa ou ruim, seu comportamento moral será função de sua genética e de sua história pessoal e das relações sociais. O autor apresenta estágios de desenvolvimento do comportamento moral, do mesmo modo que outrora apresentou estágios do desenvolvimento geral do indivíduo ¹³. No Estágio Universal da Infância (primeiros 18 meses), considerado pré-moral, a mãe supre as necessidades do bebê para a sua sobrevivência, o protege do perigo, cuida de sua saúde, estimula interações sociais e o ensina habilidades básicas de auto-cuidado. Além da relação mãe-bebê, todas as outras relações do bebê são fundamentais na influência do comportamento moral inicial, produzindo diferentes funções de estímulos importantes, funções de resposta e *setting factor* no Estágio Básico da Primeira Infância (até os cinco anos de idade). Neste estágio, a educação dos pais é uma continuação daquelas do estágio anterior de ensino de auto-cuidado e comportamento social, acrescido de ensinamentos de auto-controle e treinamento de tomada de decisões morais e resolução de problemas.

Peláez (2001) discute uma sequência no desenvolvimento de padrões morais, a partir de como os comportamentos morais são modelados e mantidos, a partir do repertório verbal da criança e sob qual controle ficam estes comportamentos ao longo do desenvolvimento. Inicialmente, os padrões de comportamentos morais ou pró-sociais da criança são majoritariamente modelados e mantidos pela evitação de consequências aversivas, sejam elas sociais ou não sociais. Posteriormente, os comportamentos morais são modelados e mantidos por reforço positivo social direto, estabelecidos através de experiências pró-sociais (e.g., partilha, cooperação, ajuda).

-

¹³ Bijou e Baer (1974) adotam os estágios de Kantor como categorias funcionais de desenvolvimento para sistematização das mudanças comportamentais.

Quando o repertório verbal da criança é limitado, seu comportamento moral é mais estabelecido pela modelagem direta, por modelação e por processos imitativos, sejam eles imediatos, atrasados, sutis ou generalizados. A medida que seu repertório verbal aumenta, o comportamento moral da criança torna-se mais controlado por regras verbais fornecidas pelos adultos. Porém, as crianças são verbais antes de suas verbalizações de fato controlarem seu comportamento, assim, parece fundamental abordar a diferença entre enunciar uma regra e segui-la (Peláez, 2001).

Primeiramente, os comportamentos morais das crianças ficam sob controle de regras fornecidas por terceiros. Em segundo lugar, com o aumento do repertório verbal, elas começam a gerar auto-regras a partir de derivações ou abstrações de outras regras aprendidas ou derivadas. Em terceiro lugar, ao aprender a descrever para terceiros a relação entre evento e consequência, é possível dizer que a criança "sabe" a regra. Em quarto lugar, no desenvolvimento moral na adolescência, com a capacidade de pensamento abstrato, as regras morais passam a controlar, então, o comportamento por longos períodos, nos mais variado e dependente de diferentes contextos, e sem a necessidade da experiência direta do indivíduo com as consequências de suas ações. Peláez (2001), assim, supõe que a criança só passa a emitir comportamento moral correspondente a uma regra após adquirir uma compreensão receptiva de alguma regra e saber expressar alguma regra explicitamente.

Ainda,

À medida que o repertório de comportamento verbal da criança aumenta, e repertórios de referência social e tomada de perspectiva se desenvolvem, ele ou ela é capaz de discriminar entre as consequências imediatas e as atrasadas, remotas ou a longo prazo de ações morais ou imorais. A criança começa a entender os sentimentos e as emoções dos outros (como no caso da empatia). Isso ocorre porque ele ou ela tenham aprendido a verbalizar e prever as consequências de uma determinada ação; isto é, *quais* consequências prevalecem em um ambiente particular, e *como*, *quando* e *por quem* essas consequências aversivas ou reforçadoras seriam aplicadas, e também tenham aprendido tomada de perspectiva (Peláez, 2001, p. 12, tradução nossa). ¹⁴

[&]quot;As the child's verbal-behavioral repertoire increases, and repertoires of social referencing and perspective taking develop, he or she is able to discriminate between the immediate and the delayed, remote or long-term consequences of moral or immoral actions. The child begins to understand the feelings and emotions of others (as in the case of empathy). This is because he or she has learned to verbalize and predict the consequences of a given action; that is, which consequences prevail in a particular setting, and how, when and by whom these aversive or reinforcing consequences would be applied, and has also learned perspective taking" (Peláez, 2001, p. 12).

Dentro desta lógica de governança por regras, é possível verificar também a progressão do desenvolvimento do comportamento moral pela imitação e por processos discriminativos (Peláez, 2001; Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992; Gongora & Silva, 2010; Weber & Gomide, 2004). Ao nascer, o bebê realiza as chamadas "imitações reflexivas", enquanto as ditas "imitações verdadeiras" (sob o controle de reforçamento social) ocorrem apenas ao longo do primeiro ano de vida, essas imitações podem ocorrer logo após a presença do modelo (controle pelo estímulo discriminativo) ou após um tempo de ocorrência deste (controle por emparelhamento dos estímulos presentes na situação modelo), na presença ou não do modelo.

Hayes et al. (1998) e Lourenço (1995), porém, apontam que analistas do comportamento em geral tem problemas com a questão de etapas, estágios ou sequências de desenvolvimento. Abib (2001) começa por esse caminho, e difere bastante dos outros autores acerca da sua concepção de desenvolvimento. Para apresentar sua proposta sobre desenvolvimento, Abib (2001) começa apresentando as críticas de Skinner às concepções tradicionais de desenvolvimento, apresenta as críticas pós-modernas às concepções de desenvolvimento modernas e, então, a partir da relação entre a teoria skinneriana no contexto das críticas pós-modernas, constrói a noção que pretende defender.

Segundo Abib (2001), Skinner critica as noções tradicionais de desenvolvimento como evolução direcionada à perfeição (das espécies, indivíduos e culturas), isto é, desenvolvimento a partir de uma sequência pré-determinada de estágios, em que os posteriores se originam dos anteriores, culminando na perfeição, no amadurecimento. Critica o estruturalismo enquanto teoria que apontaria o tempo como variável determinante do desenvolvimento, ao invés das contingência de reforço e punição que acontecem no tempo; e a doutrina metafísica do evolucionismo por esta defender um progresso do simples ao complexo, que culminam não só à perfeição, mas à felicidade no caso dos seres humanos. Defende, assim, que tanto a velocidade quanto a ordem dos estágios é dependente da história de reforço e punição do indivíduo ou cultura, de forma a esse processo não necessariamente resultar em perfeição ou mesmo ser desejável. Na cultura, esta crítica também é válida quanto ao uso de diferenciação entre culturas como algumas sendo "desenvolvidas" e outras "subdesenvolvidas", com uma valoração das primeiras sendo melhores, mais maduras, do que as segundas. Skinner aceitaria, porém, a ideia de direcionalidade sem a hierarquia de melhoria do anterior para o posterior, como, por exemplo, no "aparecimento de estruturas mais complexas, uma maior sensibilidade a estímulos, uma utilização mais efetiva de energia e, principalmente, a progressiva sensibilidade dos organismos e das pessoas às consequências de suas ações" (Abib, 2001, p. 112).

As críticas de Skinner à sociedade ocidental se assemelham às criticas pós-modernas, referindo-se à sociedade manter cada vez mais o comportamento do indivíduo sob controle de regras, ao invés de ser modelado pelas contingências, com poucas experiências diretas com os comportamentos, situações ou consequências dos seus atos. Essas sociedades, ainda, restringem os aprendizados apenas ao mundo ao qual determinado indivíduo está inserido, incapazes de compreender outras sociedades, culturas ou épocas, restringindo a noção de diversidade cultural (Abib, 2001).

Nas concepções modernas de desenvolvimento, as semelhanças entre indivíduos e culturas é que são acentuadas, enquanto nas concepções pós-modernas a ênfase é colocada nas diferenças – que já não representariam mais deficiências ou déficits -, uma vez que apenas a partir delas é possível um espaço de construção de identidades. Dessa forma, não importam mais apenas olhar para as semelhanças, para a maioria, de modo individualista, num mundo de exclusão, mas sim para as diferenças, individualidades, assimilando-se, assim, os grupos excluídos socialmente e heterogêneos (Abib, 2001).

Com isto, a proposta do Abib (2001) para o conceito de desenvolvimento humano, a partir do contexto crítico da pós-modernidade, remete a uma política de identidade, a partir do olhar para as diferenças, baseada em uma sensibilidade progressiva das pessoas às consequências de suas ações, em uma relação íntima entre ética e política. Desse modo,

A política de identidade constitui-se em uma alternativa pós-moderna ao conceito moderno de desenvolvimento bem como em uma razão tão forte quanto o pacifismo (se não mais, na medida em que parece ser uma condição para o pacifismo) para defender práticas de sobrevivência cultural como apoio, cooperação, solidariedade, tolerância e compaixão (Abib, 2001, p. 113).

Segundo Hayes et al. (1998), a ação moral tende a progredir desenvolvimentalmente e de maneira previsível, porém, esta ideia normalmente é usada para apoiar modelos estruturalistas, mentalistas e orientados por estágios. Na análise do comportamento, o desenvolvimento corresponde a mudanças ordenadas na organização das relações ambiente-comportamento, e essas regularidades encontradas são compreendidas como produto de contingências ambientais relativamente estáveis que suportam comportamentos cada vez mais complexos. Assim, os autores definem desenvolvimento moral como "o processo de aquisição de repertórios cada vez mais complexos e sutis relativos ao comportamento moral" (p. 258, tradução nossa), e, para analisá-lo é necessário identificar as contingências específicas e mostrar a razão de um determinado comportamento ser mais provável do que outro.

É a partir desta compreensão que Hayes et al. (1998) relacionam a análise do desenvolvimento do comportamento moral a uma teoria preexistente de governança de regra, a partir da distinção funcional entre *pliance*, *tracking* e *augmenting*. Para os autores,

O nosso modelo de desenvolvimento moral é análogo ao desenvolvimento da corrida. Correr requer uma sequência relativamente invariavel de atividades componentes que constroem uns sobre os outros, mas não resultam na erradicação das habilidades componentes. Um corredor adulto ainda pode rastejar, engatinhar e caminhar. Quando o novo comportamento é adquirido, o comportamento antigo não desaparece. Nossa abordagem não é de forma alguma uma teoria de estágios, mas parece de alguma forma com as teorias estágio de desenvolvimento moral. A diferença é que (a) a sequência envolvida emerge de interações entre comportamento e ambiente e não é inerente, invariante, estruturalista, ou mentalista; (b) os comportamentos são ordenados em termos de complexidade e sutileza das contingências que eles participam; e (c) novas formas de regras morais não necessariamente eliminam as antigas (p. 258, tradução nossa). ¹⁵

Assim, a análise de Hayes et al. (1998) do desenvolvimento moral do ouvinte é de que as crianças tenderiam a aprender primeiro *pliance*, uma vez que este comportamento moral é não apenas necessário vantajoso para a comunidade verbal que elas o façam, mas porque este comportamento é necessário para o próprio estabelecimento de governança de regras. Apenas quando o *pliance* está estabelecido é possível começar a socializar a criança em termos do que é bom ou adequado, pelo próprio desenvolvimento linguístico da criança, que consegue aprender *pliance* mesmo antes de começar a falar. Então o *tracking* começa a ser aprendido, sem a adição de novas consequências, mas ajudando a criança a entrar em contato efetivo com o mundo como ele é, inclusive com as consequências remotas ou probabilísticas. Com a aprendizagem de linguagem abstrata, a aprendizagem de *augmenting* é possível. Já a progressão do desenvolvimento moral do falante, segundo Hayes et al. (1998), é menos evidente do que a do ouvinte.

_

¹⁵ "Our model of moral development is analogous to the development of running. Running requires a relatively invariant sequence of component activities that build upon each other but do not result in the eradication of the component skills. An adult runner can still crawl, creep, and walk. When new behavior is acquired, old behavior does not disappear. Our approach is in no way a stage theory, but it looks somewhat like stage theories of moral development. The difference is that (a)the sequence involved emerges from environment-behavior interactions and is not inherent, invariant, structuralistic, or mentalistic; (b) behaviors are ordered in terms of the complexity and subtlety of the contingencies they participate in; and (c) new forms of moral rules do not necessarily eliminate old ones" (Hayes et al., 1998, p. 258).

Educação moral e práticas parentais

Bijou (1975) analisa práticas parentais acerca do estabelecimento de proibições, do fortalecimento de comportamentos morais positivos, de *setting factors* em que uma ação moral ocorre e do uso da força física para o impedimento do comportamento imoral. Ele considera que, com esta apresentação, esgotou as práticas parentais de treinamento moral estudadas em pesquisas morais, apesar de afirmar que psicólogos de outras abordagens pudessem não concordam com essas afirmações.

O estabelecimento de punições envolve as práticas para redução ou eliminação de comportamentos imorais, a partir da punição, instruções com componentes aversivos condicionados, extinção e reforçamento do comportamento incompatível.

Bijou (1975) analisa que a punição é muito usada pelos pais como resposta a um comportamento transgressor da criança porque:

a) ela pára o comportamento indesejável (se forte o suficiente), b) é uma reação "natural" quando o comportamento imoral da criança "frustra" o pai, c) supostamente impede repetições do ato, i.e., estabelece auto-controle, e d) é considerada essencial para a formação moral, i.e., a crença de que uma criança não pode desenvolver uma consciência e, assim, tornar-se um bom cidadão, a menos que ela tenha sido punida suficientemente por seus maus comportamentos (p. 19, tradução nossa). 16

A punição positiva, bem como a sua ameaça, é mais eficiente a depender da contiguidade, da intensidade do estímulo (se fraca não funciona, se forte funciona mas gera "comportamento emocional forte" com componentes operantes de fuga e esquiva, que podem assumir a forma de contra-agressão ou um comportamento passivo, tímido e arredio, não só em relação à ação imoral particular, mas também em relação a outros estímulos presentes no momento, incluindo os pais), e do arranjo da administração da punição (se misturados com não-reforço e reforço podem aumentar a probabilidade de ocorrência futura ao invés de diminuir). O ensino da punição à criança pode ser, ainda, um meio para gerenciamento do seu próprio comportamento moral, como ensinar a criança a bater na própria boca ao invés de falar um palavrão. Porém, pode afetar as práticas parentais, pois, ao remover o comportamento indesejável e, as vezes, produzir um comportamento desejável, reforça o

sufficiently for his wrongdoings" (Bijou, 1975, p19).

[&]quot;a) it stops the undesirable behavior (if strong enough), b) it is a "natural" reaction when the child's unmoral behavior "frustrates" the parent, c) it supposedly deters repetitions of the act, i.e., it establishes self-control, and d) it is considered essential for moral training, i.e., the belief that a child cannot possibly develop a conscience and thereby become a good citizen unless he has been punished

comportamento do pai de punir o filho e, quando o tipo de punição passa a ser ineficaz, tende a aumentar a intensidade desta para a obtenção do mesmo efeito, levando a um ciclo de punições prejudiciais ao ensino da criança. Ainda, a punição teria como consequência uma reação de "culpa" ou "auto-aversiva", a partir da associação de estímulos aversivos com o ato de agressão: declarações sobre culpa podem vir quando o punidor acredita que o que fez foi para melhor, mas ao ver o sofrimento causado pode vir arrependimento, falas de desculpa, ou mesmo generosidade para compensar o feito, o que pode tornar a punição um estímulo discriminativo para reforço positivo (Bijou, 1975).

Já a punição negativa, a ameaça desta e a remoção de oportunidades para o reforço positivo ou *time-out* gerariam menos comportamentos emocionais e menos efeitos colaterias negativos, porém, o *time-out* é mais difícil de aplicar do que os métodos anteriores porque exige auto-controle, flexibilidade e prudência por parte dos pais e, apesar de em muitos casos a sua utilização poder incomodar outros membros da família, isto é menos grave do que os sub-produtos e as perturbações sociais causadas pelos métodos da punição positiva ou da sua ameaça (Bijou, 1975).

As declarações de proibições formulada em palavras, expressões e gestos com propriedades emocionais associados com contingências aversivas são também uma prática muito frequente. Bem como o dar instruções sobre o que a criança não deveria fazer e a consequência de se ela o fizer, sendo que a eficácia desta depende do valor reforçador da contingência para a criança e de sua história com a mesma regra ou com regras semelhantes, dependendo do quão bem essa regra dada foi mantida.

Não responder ao comportamento ou se comportar como se ele não tivesse ocorrido – extinção -, apesar de ser considerada com pouca ou nenhuma propriedade aversiva, tem um valor limitado como uma técnica de disciplina porque por ser utilizada em poucos casos, demora para atingir a mudança, e pode inadvertidamente criar um esquema intermitente de reforçamento que fortalece ao invés de enfraquecer o comportamento indesejado (Bijou, 1975). Já a prática de reforçar o comportamento incompatível – criar condição para outra atividade que compete com o comportamento imoral apresentado - interrompe apenas momentaneamente o comportamento imoral, mas não enfraquece a probabilidade futura de ocorrência deste (Bijou, 1975).

De forma semelhante à do Bijou (1975), parece consenso entre os autores a questão da não recomendação do uso de contingências aversivas para o ensino do comportamento moral, como apontado também por Hayes et al. (1998), Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992), e Weber e Gomide (2004).

Quanto ao fortalecimento de comportamentos morais positivos, Bijou (1975) discute que este pode acontecer principalmente através das práticas de reforço diferencial em situações de treinamento, modelação ou imitação, *role-taking* social e pelo estabelecimento de regras.

O reforçamento diferencial em situações de treinamento envolve dar à criança muitas oportunidades para se comportar de acordo com o código moral da família e reforçar-la por fazê-lo, bem como dar oportunidade à criança se envolver em comportamento social, tudo em situações de "treinamento", projetadas especialmente para uma determinada criança e cuidadosamente planejadas para fornecer as oportunidades apropriadas e supervisionadas com as contingências diferenciais apropriadas (Bijou, 1975).

A modelação ou imitação ocorre na medida em que normalmente operam pelo menos dois códigos morais em casa ao mesmo tempo (um para os pais e outro para a criança) e a criança aprende a discriminar os comportamentos morais que provavelmente serão reforçados e aqueles que provavelmente não serão. Normalmente várias formas de controle (reforçamento positivo, intermitente, contingências aversivas...) operam frente ao comportamento (i)moral, ocorrendo de forma irregular entre os membros da família. As variações no *setting factors* também influenciam, como o humor daquele que está consequenciando o comportamento ou a presença ou não de terceiros, por exemplo. Assim, a manutenção do comportamento moral positivo é dependente da frequência e da distribuição de reforçadores, bem como do tipo e da situação em que ocorrem, com algumas formas de comportamento moral se tornando bem estabelecidas e resistentes à mudança, enquanto outras permanecem tênues e irregulares (Bijou, 1975).

O *role-taking* social refere-se às características de uma pessoa – seja física, biológica, referente à profissão ou aos gostos e preferências específicos - que a definem dentro de uma categoria de pessoa (papel social), envolvendo a predição do seu comportamento a partir disto, "formação em role-taking começa na fase universal da infância com cores (rosa para meninas, azul para meninos), nomes, roupas, brinquedos, estilo de cabelo, e assim por diante, e está relacionado com critérios biológicos (masculino, feminino, filho, filha). Na infância, os papéis são baseados em combinações de indicadores biológicos e sociais" (Bijou, 1975, p. 23, tradução nossa), como por exemplo, "menino não pode bater em menina".

Definir e enunciar regras são considerados os métodos mais utilizados para o desenvolvimento de comportamentos morais positivos, porém, tal como acontece no estabelecimento de proibições, sua efetividade é irregular, pois depende da história do relacionamento entre quem fornece as regras e a criança, e, apesar de ser um método que pode

auxiliar a criança a controlar o próprio comportamento, nem sempre encontra-se correspondência entre o dizer e fazer (Bijou, 1975).

Os setting factors são o contexto físico, social e biológico em que um ato ocorre. Este contexto pode ser disposto de modo a reforçar e enfraquecer comportamentos (i)morais, tanto pelos cuidadores (e.g., estudo de práticas parentais e saúde mental dos pais) quanto pela própria criança (e.g., contar até 10 antes de responder a algo) (Bijou, 1975). Já o usoda força física para impedir o comportamento amoralfunciona temporariamente, mas não ensina comportamentos morais corretos, mas podem ser utilizadas nos comportamentos morais iniciais e dar oportunidade aos pais de reforça-los posteriormente. Esta técnica também pode ser ensinada à criança para controle do próprio comportamento, como, por exemplo, dar um tapinha na boca ao invés de falar um palavrão (Bijou, 1975).

Além de analisar funcionalmente as práticas parentais, Bijou (1975) propõe cinco etapas para a realização do treinamento moral da criança. A primeira refere-se à especificação do objetivo do treinamento, isto é, ao invés de querer que o filho seja honesto, sincero, atencioso e etc. – traços de personalidade -, os pais podem tentar identificar cada comportamento moral particular que desejam que seus filhos adquiram e lidar com casos concretos que surgirem (e.g., reforçar quando a criança diz e verdade e punir o comportamento de mentir – reforçamento diferencial). A segunda envolve começar o treino a partir de um nível realista para a criança, e isto não deve ser feito a partir da idade da criança, mas sim a partir de uma avaliação do seu desempenho real em tarefas relacionadas e começar a treinar a partir deste nível. A terceira refere-se ao arranjo de condições para agilizar a aprendizagem, utilizando as técnicas descritas para incentivar uma criança a respeitar as normas morais também na ausência da supervisão de um adulto, o que deve envolver clareza nas regras do que se deve fazer ou não bem como nas consequências para cada um dos atos. A quarta envolve monitorar o progresso da criança, preferencialmente por meio da enumeração da emissão de comportamentos morais do que pela verificação da frequência dos imorais, e alterar o procedimento quando necessário. A quinta e última etapa é referente à manutenção do comportamento adquirido, que é mais difícil do que seu estabelecimento por exigir consequenciação dos atos por longos períodos e sob uma variedade de circunstâncias sociais, que, apesar de não necessariamente necessitarem ocorrer após cada resposta, devem ocorrer com frequência suficiente para manter o comportamento adquirido (Bijou, 1975).

Considerando que a principal fonte de modelo e reforçadores para as crianças são seus pais ou cuidadores, Weber e Gomide (2004) retomam a ideia de Gomide (2001) de que práticas parentais para o comportamento moral são entendidas como

o processo de modelagem de papéis sociais, no que se relaciona principalmente a transmissão de normas e valores através do modelo 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 (Weber & Gomide, 2004, pp. 279-280).

Uma vez que seguir regras do tipo "mando" é mantido pelas mesmas consequências que modelariam o comportamento diretamente na ausência da regra, enquanto seguir regras do tipo "conselho" é mantido pelo poder de quem emite a regra, podendo ser por contingências aversivas, Weber e Gomide (2004) analisam que práticas parentais que facilitem a reflexão (leitura das contingências) são mais adequadas ao ensino do comportamento moral do que as aversivas.

Seguir "conselhos" depende da história do ouvinte em seguir instruções e da relação deste com o "conselheiro", com uma história de enunciar regras correspondentes às contingências ambientais e agir de acordo com a regra enunciada. Para não se tornarem dependentes de regras sociais e insensíveis às contingências naturais, os pais devem priorizar deixar seus filhos entrarem em contato com as situações ligadas às regras. Por exemplo,

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 consequências 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 (Weber & Gomide, 2004, p. 277-278).

Weber e Gomide (2004) apresentam diversos estudos que mostram a relação entre os estilos parentais e o comportamento moral. Comportamento pró-social em crianças e/ou adolescentes tem correlação positiva com: (a) práticas parentais voltadas à empatia; (b) estilos parentais responsivos; (c) apego à figura paterna, aceitação das suas regras como corretas e lar saudável; (d) práticas parentais de supervisão, estabelecimento de limites e posicionamentos claros em relação às regras; e (e) supervisão, monitoria e uso apropriado de reforçamento positivo pelos pais, e habilidade para resolução de problemas em grupo. Baixa vulnerabilidade ao álcool e outras drogas é correlacionado positivamente com: (a) apego à figura paterna, aceitação das suas regras como corretas e lar saudável; (b) presença e modelo positivo do pai na família; e (c) pais que fornecem monitoria adequada aos filhos. Problemas de conduta em crianças e/ou adolescentes são positivamente correlacionados com: (a)

alcoolismo, comportamento anti-social e depressão dos pais; e (b) pais com estilos parentais autoritário, negligente e permissivo.

As autoras apresentam, ainda, a visão de Hoffman (1975) acerca das crianças considerarem mais o bem-estar dos outros, emitindo mais comportamentos pró-sociais, quando recebem apoio dos pais e sentem-se segura quanto ao seu bem-estar; enquanto pais coercitivos levam a criança a focalizar mais as consequências que a transgressão da regra causou a si mesma do que o dano causado à vítima de sua ação. E a visão de Kerka (2000) de que, enquanto filhos de pais autoritários – apesar de apresentarem bons resultados acadêmicos – tendem a escolher mais a profissão a partir do que os pais almejam, e filhos de pais negligentes tendem a ter maiores dúvidas sobre qual profissão seguir, filhos de pais responsivos – com incentivo à autonomia, tomada de decisões, habilidade de comunicação e de resolução de problemas – tendem a ter melhor encaminhamento profissional (Weber e Gomide, 2004).

Hayes et al. (1998) seguem a mesma linha apresentando diversas pesquisas envolvendo práticas parentais e educação moral (escolar e cultural como um todo), mas agora com foco naquelas que corroboram com sua perspectiva de desenvolvimento do comportamento moral a partir das relações e regulações verbais. Os autores enfatizam, porém, que pouco trabalho neste meio é comportamental, assim, apresentam estas evidências a partir de uma literatura diversificada, não apenas analítico-comportamental.

Os autores também apresentam o quanto a forma como os pais interagem com os filhos é correlacionado com o comportamento (i)moral deste: relacionamento caloroso, estimulante e com exigência de *pliance* aumenta a probabilidade de os filhos serem responsáveis socialmente, enquanto relacionamentos muito permissivos ou autoritários não só diminui essa probabilidade como pode estabelecer *counterpliance*, diminuindo o estabelecimento de responder empático e a transição para o *tracking* moral. Práticas parentais em que as consequências devem ser dadas pelos pais de forma confiável e contingente, verificando a correspondência entre a entrega da regra e o comportamento que se segue parecem ser essenciais na manutenção da *pliance*; e os pais que não conseguem fazê-lo tendem a recorrer aos ineficazes estilos coercitivos de relacionamento, e, em resposta, a criança tende a apresentar padrões não compatíveis e coercitivos de comportamento. Ainda, práticas parentais de apelo para o afeto e o respeito pelas outras crianças, mostrando as consequências dos seus atos são correlacionadas à comportamentos sociais positivos.

Hayes et al. (1998) apresentam também pesquisas que mostram que o nível de raciocínio moral das crianças é previsto pelo nível de raciocínio moral de seus pais. Os pais

que tinham níveis mais elevados de comportamento moral em suas interações com seus filhos mas que ajustaram essa diferença de modo que a disparidade não fosse muito grande em um procedimento de modelagem produziram um comportamento mais moral.

Os autores seguem apresentando estudos que demonstram que ambientes instáveis, em que a descrição da relação entre eventos e consequência tem baixa correspondência, podem levar a uma incapacidade de desenvolver um *tracking* apropriado. Mostram que crianças envolvidas em discussões de dilemas morais apresentaram maior escore em raciocínio moral do que as não envolvidas, ainda, as envolvidas em discussões entre pares desenvolvem mais do que as com adultos. Assim, que escolas "democráticas" – que implicam a participação dos alunos nas tomadas de decisão e discutem dilemas morais – estão correlacionadas com maior raciocínio moral parte dos alunos, como um tipo de configuração que facilita o desenvolvimento do *tracking* moral. Ainda, como *tracking* envolve a noção de propósito ou intenção, uma vez que a regra a ser seguida é coordenada com consequências descritas verbalmente, crianças com comportamento disruptivo desenvolvem menos *tracking* pela dificuldade em prever os resultados das ações e interpretar as intenções do autor.

A análise realizada por Gil e de Rose (2003) sobre o brincar com parceiros a partir de uma perspectiva analítico comportamental considerou-o um *behavioral cusp*, uma vez que favorece o aprendizado tanto de seguir instrução quanto de emitir instruções:

Na brincadeira, as crianças tem a possibilidade ora de formular instruções, ora de segui-las. Ao apresentar instruções e ao segui-las estaria ocorrendo, ao mesmo tempo, a sofisticação do repertório instrucional em duas dimensões: a do falante, que especifica a natureza da resposta e prove conseqüências para a aquiescência ao estabelecido, e a do ouvinte cujo seguir a instrução implica em apresentar desempenhos, muitas vezes, elaborados (p. 387).

Hayes et al. (1998) resumem, ainda, o que é necessário para o desenvolvimento de comportamentos morais no ouvinte e no falante. O desenvolvimento de *pliance* e sua transição para o *tracking* envolve uma comunidade verbal que estabelece regras, o monitoramento do seguimento dessas regras, a aplicação contingente de consequências para seguir regras com reforços significativos e apropriados, e a redução destas regras e reforços ao longo do tempo para aquelas que envolvem contingências naturais. O desenvolvimento do *tracking* depende de um repertório de *pliance* moral, de uma história com alguém semelhante com quem dita a regra, da correspondência entre essa regra e outras regras na história do ouvinte, da importância dos eventos consequentes especificados na regra, do treinamento para responder aos reforços atrasados, e de uma história de contato com esse tipo de evento ou com evento semelhante. O desenvolvimento de *augmenting* depende de um repertório de *pliance* e de *tracking* moral, de contextos consistentes e previsíveis quanto a consequência social de

uma resposta social, de modelagem da importância das consequências abstratas, do desenvolvimento linguístico de relato verbal abstrato, de discriminação de consequências abstratas, de experiência e ligação com outras formas de seguir regras para construção verbal de futuros.

Quanto ao desenvolvimento de falantes preocupados com o comportamento moral dos ouvintes, este requer ambientes sociais que lhes permitam observar os efeitos do seu comportamento sobre o dos ouvintes, falantes com os três tipos de comportamento moral e com repertório de habilidades para modelar estes três tipos nos outros, consequências reforçadoras mediadas pelos ouvintes morais. Assim, a experiência de um falante na sua comunidade constrói os repertórios que orientam o seu comportamento como um agente de influência social, como um meio para reforços de curto e longo prazo e para expressão de princípios abstratos (Hayes et al., 1998).

O estudo aplicado de Sharpe et al. (1995) segue a ideia do desenvolvimento de comportamentos morais no ambiente escolar. O objetivo específico deste estudo foi especificar OS componentes de ıım currículo social contínuo. embasado comportamentalmente, aplicado em aulas de educação física de uma escola pública com estudantes de terceiro ano (média de 8 anos), e acompanhar seus efeitos sobre o comportamento dos alunos na sala de aula regular. Esse currículo social envolve as habilidades sociais de liderança e de resolução de conflitos, a partir de atividades cooperativas, jogos em equipe, e instruções sociais. O estudo verificou um aumento nessas habilidades sociais nas aulas de educação física, diminuição de atividades fora da tarefa estipulada, e uma generalização parcial nas aulas regulares, observada apenas quando eram utilizados sinais verbais nas atividades.

Comparação entre abordagens psicológicas/filosóficas acerca do Desenvolvimento Moral

Todos os textos selecionados com a temática do desenvolvimento moral apresentaram relação e comparação com diferentes abordagens filosóficas e/ou psicológicas, as vezes de modo explícito e as vezes de modo implícito (e.g., "abordagens tradicionais", Abib, 2001; Gongora & Silva, 2010). A apresentação de diferentes perspectivas de estudo, inclusive, foi bastante frequente também nos textos selecionados cuja temática não era desenvolvimento moral.

Do ponto de vista filosófico, foram feitas comparações acerca de outras correntes nos textos de Bijou (1995) e de Peláez (2001). A maioria dos textos, porém, teceu alguma análise e/ou comparação com diferentes abordagens da Psicologia, como a Teoria da Aprendizagem Social nos texto de Weber e Gomide (2004) e Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992), e as teorias cognitivo-desenvolvimentistas de Piaget e Kohlberg nos textos de Bijou (1995), Lourenço (1995), Peláez (2001), Hayes et al. (1998) e Weber e Gomide (2004), e a Psicanálise no texto do Bijou (1995).

Com exceção do texto do Lourenço (1995), os demais textos citaram brevemente outras abordagens para relacioná-las ou compará-las com a analítico-comportamental, com o texto focando esta teoria. O artigo do Lourenço (1995), porém, não fez uma breve comparação, mas tinha exatamente como objetivo a comparação entre as teorias comportamental e kolhberguiana, adotando, ainda, uma defesa ao ponto de vista kohlberguiano.

Sobre as abordagens filosóficas, o texto do Bijou (1975) faz uma breve explanação acerca da questão de um possível inatismo moral a partir da filosofia e da teologia, onde se iniciou o estudo da moralidade: Santo Agostinho com a visão da criança naturalmente pecadora e dos adultos com os valores sagrados que deveriam salvá-las pela punição para não se tornarem almas perdidas; Rosseau com a ideia da criança como naturalmente boa, porém, corrompida pelos adultos, levando à recomendação da minimização dessa influência moral adulta, principalmente nos primeiros anos; e Locke, com a visão da criança nascendo uma "tabula rasa", e tornando-se boa ou pecadora dependendo da sua formação e experiências.

O texto da Peláez (2001) traz que a concepção de moralidade da Análise do Comportamento é influenciada pelas noções de moral de Kant e de Hobbes: para Kant, o comportamento moral é caracterizado por ações intencionais ou deliberadas não óbvias, e é percebido, nomeado, ou pensado como "certo" ou "bom" pelo agente sem consequências benéficas diretas óbvias ou aparentes para ele; para Hobbes as valorações morais como "bom" e "mau", "certo" e "errado", "justo" ou "injusto", são atribuídos pelo seu contexto histórico e atual.

Sobre outras abordagens psicológicas, uma das teorias discutidas é a Teoria da Aprendizagem Social, cujo principal representante é o Bandura. Weber e Gomide (2004) discutem que esta teoria enfatizaria o importante papel da aprendizagem no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, a partir da interação entre agentes ambientais e capacidades cognitivas, porém, que essa aquisição não ocorreria unicamente através do processo de reforçamento, punição, e condicionamento respondente. A moralidade, nesta perspectiva, é

analisada a partir da influência bidirecional entre fatores pessoais (reações cognitivas e afetivas) e fatores ambientais. O comportamento moral surgiria a partir do raciocínio moral por meio de mecanismos de auto-regulação originados nos padrões sociais morais e nas auto-sanções, não sendo suficiente, portanto, apenas os processos respondentes e operantes para a explicação da aquisição de novos comportamentos morais (Weber & Gomide, 2004).

Para esta teoria, o desenvolvimento moral inicial é regulado principalmente pelas sanções sociais e pelo ambiente. Com o decorrer do aumento da socialização da criança, ela passa a adotar padrões morais como base para auto-sanções, regulando seu próprio comportamento de acordo com as consequências. O que regula o comportamento moral é a capacidade cognitiva de se auto-influenciar, exercício que pode ocorrer através da inibição de comportamentos destoantes dos padrões morais internalizados ou através dos comportamentos pró-sociais. A criança começa a adquirir padrões internos de moralidade a partir da imitação, importante área de estudo para esta abordagem. Dessa forma, práticas parentais com muitos enunciados éticos mas poucas práticas correspondentes podem ser prejudiciais no desenvolvimento moral da criança (Weber & Gomide, 2004).

Bijou (1975) discute que para a Teoria da Aprendizagem Social a criança nasceria moralmente neutra, com as expectativas de punição dadas pelos pais trazendo sentimentos de ansiedade que inibiriam a transgressão, mesmo sem a punição propriamente dita ocorrer. Essa inibição e esquiva seria generalizada para toda e qualquer situação fora, mesmo sem a supervisão dos pais. Dessa forma, a história de reforçamento e de punição, ou mesmo só da expectativa deles, seria acumulada na consciência da criança valendo para todas as situações.

Além da Teoria da Aprendizagem Social, Bijou (1975) também apresenta o desenvolvimento moral do ponto de vista da Psicanálise e das teorias Cognitivo-Desenvolvimentista de Piaget e Kohlberg. Para a Psicanálise, a moralidade seria essencialmente motivacional, emocional e inconsciente. A criança seria controlada por impulsos primitivos e auto-realizáveis inatos (*id*), contidos apenas pela disciplina dos pais. A punição imposta por eles viraria auto-punição, ansiedade auto-produzida e culpa (*superego*); com a criança agindo moralmente para evitá-las, e amoralmente quando motivadas pela necessidade de punição e culpa (Bijou, 1975).

Já as teorias Cognitivo-Desenvolvimentista de Piaget e de Kohlberg, para Bijou (1975), seriam nativistas, por considerarem que a criança teria uma moralidade por si mesma. As regras externas se transformariam em princípios internos principalmente através de processos cognitivos, a partir de três estágios do desenvolvimento: (1) Heteronomia, onde regras e leis estabelecidas por adultos/pessoas mais velhas são tratadas como verdadeiras,

sagradas e fixas; (2) Igualdade, em que recompensas e punições são distribuídos igualmente e devem estar relacionado com a conduta moral ou amoral; (3) Equidade, em que os julgamentos são baseados em situações reais. As pesquisas neste campo seriam voltadas ao desenvolvimento do julgamento moral, com pouca atenção ao comportamento moral. Como os motivos pelo qual uma criança se comporta moralmente varia ao longo dos anos e, assim, o comportamento moral considerado verdadeiro só apareceria mais tarde, a formação moral, baseada principalmente em discussões, deveria ocorrer apenas a partir da pré-adolescência, quando a criança estaria moralmente "pronta".

O principal problema das três teorias seria, assim, para Bijou (1975), elas se concentrarem em uma condição hipotética interna (superego, consciência e caráter moral, respectivamente) como principal determinante do comportamento moral, sem o analisarem em função de condições observáveis.

Acerca das teorias cognitivo-desenvolvimentistas, a mais presente nos textos analítico-comportamentais citados, algumas semelhanças (Hayes et al., 1998; Peláez, 2001; Lourenço, 1995) e algumas diferenças entre estas e a comportamental foram analisadas (Hayes et al., 1998; Lourenço, 1995; Peláez, 2001; Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992).

Sobre semelhanças, Lourenço (1995)compara teoria cognitivodesenvolvimentista kohlberguiana e a analítico-comportamental skinneriana. Segundo ele, tanto Skinner (em Walden II) quanto Kohlberg (1981) apontam Henry D. Thoreau (1817-1862), autor de "A Desobediência Civil", como modelo moral – isso mostra, ainda, que Skinner não tem preocupações sociais conservadoras (como aponta, por exemplo, Chomsky, 1972), e que Kohlberg não tem uma teoria mais sobre a cognição moral do que sobre a conduta moral (como aponta, por exemplo, Bandura, 1991; Mischel & Mischel, 1976). Ambos são sensíveis às questões de injustiça e de opressão, embora isso seja mais facilmente reconhecido na obra do Kohlberg do que na do Skinner; e o reforço positivo (Skinner) e o mérito (Kohlberg) mais do que a punição (Skinner) e o demérito (Kohlberg), embora por razões diferentes como aponta na parte seguinte do artigo. Ainda, ambos são interacionistas, uma vez que o funcionamento moral se origina na relação entre sujeito e meio, com as estruturas sócio-morais (Kohlberg) e os estímulos discriminativos (Skinner) influenciando a cognição e a ação subsequente.

Apesar dessas semelhanças, mais divergências são apontadas por este autor entre essas teorias, a partir do fundamento teórico, dos níveis de análise e dos princípios últimos de moralidade em cada uma delas. Quanto ao primeiro item, segundo Lourenço (1995), Skinner propõe uma fundamentação mais do tipo *biológico*, na medida em escolhe a seleção pelas

consequências, seja no nível individual seja no filogenético, como referência; enquanto Kohlberg propõe uma fundamentação do tipo *filosófico*, remetendo à integração, diferenciação e equilíbrio como critérios formais de racionalidade. Analisa, ainda, que ambas as teorias analisam a moralidade de fora do ponto de vista "moralista". Quanto aos níveis de análise, Lourenço (1995) aponta que, enquanto Skinner busca uma análise *funcional* do comportamento moral, Kohlberg busca uma análise *estrutural* dos julgamentos e raciocínios morais. E, por fim, quanto aos princípios últimos da moralidade, o autor aponta que Skinner assume uma orientação pragmática e consequencialista¹⁷, a partir da noção de *utilidade social*; enquanto Kohlberg assume uma orientação formal e deontológica¹⁸, voltada ao princípio de *justiça*.

Weber e Gomide (2004) afirmam que a teoria de Piaget e a de Kohlberg são universalistas e que considerariam as ações pró-sociais como resultantes do desenvolvimento maturacional do indivíduo, partindo de aquisições morais mais simples para as mais complexas, atribuindo menor ênfase aos eventos ambientais antecedentes ou consequentes do comportamento, com Kohlberg complementando com a necessidade da noção de justiça para o desenvolvimento moral do indivíduo.

Peláez (2001) apenas cita brevemente a teoria Cognitivo-Desenvolvimentista de Piaget e de Kohlberg, falando sobre eles acharem necessário entender o raciocínio moral para compreender o comportamento moral, sem considerar a ação moral propriamente dita e as contingências relevantes. Essa relação e os dilemas morais hipotéticos, ainda, dificultariam a compreensão das causas proximais e da ação moral propriamente dita, principalmente nos casos em que julgamentos verbais não são nem precursores, nem concomitantes, de uma dada ação moral. Compara com a abordagem comportamental que leva em conta a diferença entre os processos, fatores e contingências que levam ao julgamento moral (enquanto comportamento verbal) e ao comportamento moral, que saber enunciar uma regra não leva necessariamente o indivíduo a segui-la.

.

¹⁷ Lourenço (1995) define a orientação de Skinner como utilitária e extrínseca, mais pragmática e relativista em vista da proposta de que "uma acção é tanto mais moral quanto mais resulta em benefícios para a sobrevivência de uma dada cultura ou espécie. Sendo assim, serão os resultados empíricos sobre as conseqüências das acções tidas como morais ou imorais, não os argumentos filosóficos sobre a sua maior ou menor legitimidade intrínseca, que devem ser tomados em conta na definição da própria justiça e moralidade" (p. 101).

¹⁸ Orientação deontológica é aquela acredita na existência de ações ditas "morais" por si mesmas, nem sempre dependente das consegüências (Lourenço, 1995).

Apesar desta crítica, ao falar sobre as sequências de desenvolvimento em padrões morais, Peláez (2001) compara a teoria com a Kolhberguiana: no inicio do desenvolvimento da criança, seus padrões de comportamento morais ou pré-sociais parecem ser mais modelados e mantidos pela evitação de consequências aversivas sociais e não-sociais, como desaprovação, remoção de privilégios ou atividades, por exemplo, o que seria correspondente ao nível moral pré-convencional kohlberguiano de orientação à punição e obediência; mais tarde, os padrões de comportamento morais são mais estabelecidos através de experiências pró-sociais, modeladas e mantidas por reforço positivo social direto, como aprovação e aceitação, por exemplo, o que seria correspondente ao nível moral convencional kohlberguiano de orientação do "bom menino - mau menino".

Hayes et al. (1998) também tecem comparações entre essas abordagens. Os autores, primeiramente, apresentam Kohlberg como o mais influente dos teóricos modernos acerca do desenvolvimento moral, cuja teoria, baseada em entrevistas clínicas estruturadas com dilemas morais, apresenta boa validade e confiabilidade de acordo com os padrões psicométricos tradicionais. Sua teoria apresenta estágios universais de desenvolvimento moral, com sequência invariante, como um sistema organizado de pensamento, cujo tipo de reflexão moral normalmente independe do dilema moral apresentado. Os estágios posteriores de desenvolvimento são considerados mais evoluídos por se aproximarem cada vez mais das noções de impessoalidade, universabilidade, idealidade e preempção, e essa evolução moral seria inata, bastando apenas um ambiente de apoio, não uma formação específica, para o seu desenrolar (Hayes et al., 1998).

Comparam, então, sua sequência moral com a sequência kohlberguiana, conforme a seguinte tabela. Porém, baseada em um diferente pressuposto epistemológico, conforme discutido em tópico anterior.

Tabela 5- Comparação entre a teoria moral de desenvolvimento de Hayes et al. (1998), baseada na regulação verbal e na governança por regras, e a teoria dos estágios morais de Kohlberg. (Tabela extraída de Hayes at al., 1998, adaptação e tradução nossa).

Teoria pliance-tracking-augment	Teorias de estágios de Kohlberg		
Pliance	Orientação para a punição e a obediência		
Tracking	Orientação instrumental-relativista		
Augment	Concordância interpessoal		
Preocupação social para o estabelecimento de	Orientação para a manutenção da sociedade		
pliance			
Preocupação social para o estabelecimento de	Orientação para o contrato social		
tracking			
Preocupação social para o estabelecimento de	Orientação para o princípio ético universal		
augment			

Além das diferenciações, Lourenço (1995) analisa as insatisfaçõesdos kohlberguianos à teoria moral de Skinner. A primeira insatisfação apontada refere-se a não serem razões morais as que controlam o comportamento verbal do Skinner contrário ao uso do controle aversivo 19, mas pragmáticas, por considerá-lo ineficaz. A segunda insatisfação apontada pelo autor refere-se à relação entre o dizer e o fazer ético, onde as intenções do agente são desprezadas na análise comportamental. A este respeito, Kohlberg, apesar de saber que uma ação não é moral apenas pelo fato do seu autor acreditar que o é, afirma que não é possível uma compreensão plena do comportamento moral sem a inclusão do raciocínio que levou a tal comportamento.

Outra insatisfação acerca da teoria skinneriana do desenvolvimento moral apontada por Lourenço (1995) refere-se ao sentido de obrigação moral, ao qual ele considera que não existe lugar nesta teoria para a responsabilidade, uma vez que o antimentalismo skinneriano rejeita a ideia de sujeito autônomo. A partir deste ponto, critica também o postulado skinneriano de que a "causa" do comportamento está sempre no exterior, e que Skinner confundiria causalidade e condicionalidade, propondo o seguinte:

Atrevo-me a sugerir que uma maneira de dar lugar à autonomia e à correlativa responsabilidade, sem contudo negar a influência, mesmo que poderosa, das contingências de reforço, é aceitar que o sujeito, pelo nível de funcionamento cognitivo a que pode aceder, é capaz de influenciar as próprias contingências que o controlam, que passariam, assim, a ser também controladas pela ação consciente do sujeito. Mas Skinner quis manter-se deliberadamente *antimentalista*, e por razões pragmáticas (i.e., o apelo aos estados mentais desvia-nos da análise das variáveis do ambiente), metodológicas (i.e., os acontecimentos

¹⁹ Lourenço (1995), ao longo do texto, refere-se a controle aversivo como sinônimo de punição.

privados são de acesso difícil) e conceptuais (i.e., oposição ao dualismo corpo-mente), recusou sempre conferir qualquer estatuto "causal" às cognições, por mais ténue e distal que esse estatuto "causal" pudesse ser (ver Delprato & Midgley, 1992; Killn, 1987). (Lourenço, 1995, p. 105).

Critica a posição skineriana de defender um relativismo ético, na medida em que ligou os conceitos de "bem" e de "mal" a histórias passadas de contingências, para propor depois um certo "absolutismo moral", que nunca justificou, ao propor a sobrevivência da cultura e da espécie como valor moral ultimo e definitivo. A este ponto, ainda, afirma que um kohlberguiano se oporia aos postulados skinnerianos por estes "caírem no *relativismo ético* e na *falácia do naturalista*, ou seja, de tornarem a moralidade demasiado dependente do que é valorizado socialmente (i. e., relativismo ético), e de derivarem as questões normativas ou relativas ao "dever ser" ("ought") de questões factuais ou relativas ao "ser" ("is") (i.e., falácia naturalista)" (Lourenço, 1995, p. 101).

Outra insatisfação dos kohlberguianos à teoria skinneriana refere-se à falta de compreensão do porquê Skinner posicionou-se contrário ao conceito de *estágio*, uma vez que este conceito seria apenas de cunho descritivo, não explicativo conforme o autor afirma. Ainda, a idade, para pesquisadores como Piaget e Kohlberg, não é um fator causal do desenvolvimento, mas apenas um indicativo deste, o que expõe da seguinte maneira:

sejam quais sejam as contingências de reforço que conduzam a essas formas de juízo ou de raciocínio moral (i.e., estádios), nem por isso a sua identificação deixa de ser legítima e valiosa. Que mais não seja, um Skinneriano pode, depois de identificadas, investigar quais as contingências de reforço que as originaram! O facto de tais formas de raciocínio estarem, em geral, associadas a certas idades, e o facto das formas mais elaboradas serem praticamente impossíveis de ensinar a sujeitos de certas idades em períodos de tempo relativamente limitados (ver Berkowitz, Gibbs, & Broughton, 1980), ainda deve ser mais desafiante para um behaviorista. Seja como seja, para um desenvolvimentista Kohlberguiano ou Piagetiano, a idade não é, ao invés do que os behavioristas dão muitas vezes a entender (e.g., Bijou & Baer, 1978), um critério, mas apenas um *indicador* de desenvolvimento (moral, cognitivo ou outro). Deste ponto de vista, convém notar que quando Skinner (1971) afirma que "no caso da criança, não necessitamos de esperar pela passagem do tempo para modificar as coisas que nele acontecem (p. 139), ele não está a dizer nada que não pudesse ser dito por um desenvolvimentista de formação Kohlberguiana ou Piagetiana. Como convém dizer que, de modo geral, quando os desenvolvimentistas falam de estádio em termos explicativos estão a referir-se a uma explicação de tipo estructural (i.e., que apela para causas formais ou nível de organização), não de tipo funcional (i.e., que apela para relações entre antecedentes e consequentes), embora tal distinção tende a ser esquecida pelos behavioristas (Lourenço, 1995, p. 107).

A última insatisfação apresentada pelo autor é a respeito de os behavioristas não compreenderem alguns postulados kohlberguianos. O primeiro refere-se à expressão "quem conhece o bem escolhe o bem" de Kohlberg, compreendida pelos analistas do comportamento

como se sempre agíssemos da forma como julgamos dever agir, e que uma pessoa agiria em uma situação tal qual afirma que agiria quando fora desta situação (dilemas hipotéticos). Com esta asserção, porém, Kohlberg referiu-se apenas ao fato de, de acordo com as suas pesquisas, a correspondência entre o julgamento e a ação moral tender a aumentar a medida que se progride no estágio do raciocínio moral. O segundo desentendimento referir-se-ia à ideia de que a teoria kohlberguiana interessar-se-ia apenas pelo estudo da forma do raciocínio moral, sem interesse pelo estudo do comportamento moral. Na realidade, Kohlberg argumentava que ser orientado por princípios morais ajudaria na análise da sociedade em que se vive, mesmo que esta tenha postulados que possam não ser considerados morais, analisar quais posturas e comportamentos seriam os mais adequados e assumir um compromisso de formar uma sociedade baseada nessas posturas e ações (Lourenço, 1995).

ANÁLISE CRÍTICA ACERCA DO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

"Agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz. E pela minha lei, a gente era obrigado a ser feliz"

João e Maria (Chico Buarque, 1977).

O objetivo deste capítulo é analisar e discutir criticamente alguns itens levantados no capítulo anterior. Dos 21 textos selecionados pelo Método apresentado, 8 tinham o desenvolvimento moral como temática, 9 tematizavam outros tópicos analítico-comportamentais, e 3, apesar de não se conceituarem como textos acerca do desenvolvimento moral, tratavam deste tema.

Não foi possível delimitar satisfatoriamente uma tendência de estudos nessa temática ao longo dos anos, com um texto na década de 1970 (Bijou, 1975), três na década de 1990 (Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992; Lourenço, 1995; Hayes et al., 1998), três nos anos 2000 (Abib, 2001; Peláez, 2001; Weber & Gomide, 2004), e um já nos anos 2010 (Gongora & Silva, 2010).

Os textos cuja temática referia-se explicitamente sobre desenvolvimento moral preocuparam-se em discutir, principalmente: (1) a relação entre a abordagem analítico-comportamental e outras vertentes psicológicas; (2) o escopo da moralidade e o estudo do comportamento moral na análise do comportamento; (3) a (não) correspondência entre o dizer e o fazer; (4) a educação moral principalmente quanto às práticas parentais; e (5) a importância da linguagem e da governança por regras no desenvolvimento moral.

A moralidade refere-se a um conjunto de regras sociais (e.g., leis, tradições, costumes) e é estudada pela Análise do Comportamento a partir da classe de comportamentos morais (que incluem raciocínio, ação, sentimento), em função da história filogenética, ontogenética e cultural do indivíduo. Assume-se uma visão externalista e contextualista, uma vez que não atribui o comportamento moral a inferências internas do organismo, mas sim à interação bidirecional entre organismo e ambiente.

Enquanto verbalizações morais, Abib (2001) apresenta a análise skinneriana acerca da relação entre efeito da consequência do comportamento e sentimentos que os acompanharia. Afirmar, porém, que algo bom é algo reforçador, tal como propõe Skinner (1971), e que algo

ruim é algo punitivo, como afirmam Skinner (1971) e Sidman (1995), parece ser, de certa forma, um tipo de valoração destes autores, não apenas uma descrição dos fatos. Como analisaram Zilio e Carrara (2009),

no âmbito científico não é viável fazer tal classificação a *priori*. Apenas parece possível falar em algo 'bom' ou 'ruim' depois de avaliada uma eventual mudança na força de um operante em uma classe de respostas; especificamente, de um operante associado verbalmente aos termos 'bom' ou 'ruim' (p. 5).

De acordo com Sidman (1995), na nossa sociedade – onde o controle aversivo seria prevalente -, o significado de "ruim" nos seria ensinado por meio de punição real ou ameaça e, então, tendo sido punidos, nos refrearíamos de executar ações más, da mesma forma que qualquer ação não punida se tornaria "segura". O autor se contrapõe a este tipo de ensino moral, o ensino pela coerção, afirmando que "atualmente é sabido o suficiente sobre a ação da punição e sobre seus efeitos colaterais destrutivos" (p. 202). Assim, punição, muitas vezes, é usada como sinônimo de coerção, e esta sempre produziria efeitos "indesejáveis", "destrutivos".

O próprio Skinner (1971) mostra-se contraditório quanto a esse ponto, uma vez que inclusive no mesmo livro (*Beyond Freedom and Dignity*), ora aponta a relação entre reforço e sentimentos "bons" e punição e sentimentos "ruins", ora ressalta que não existe ligação causal entre o efeito reforçador de um estímulo e os sentimentos que suscita.

Sobre essa não correspondência, Campos (2010), por exemplo, realizou dois estudos em sua dissertação de mestrado a respeito dos possíveis efeitos indesejáveis do reforçamento positivo: o primeiro analisando a obra de Skinner e o segundo analisando publicações de autores recentes da análise do comportamento. Foi observado que os autores, em ambos os estudos, apontam efeitos indesejáveis do reforçamento positivo, mostrando que alguns desses efeitos são produzidos pelo próprio estímulo (e não pelo uso inadequado do procedimento) como o imediatismo e efeitos emocionais; descrevem, ainda, implicações dos efeitos indesejáveis do reforço positivo para alguns problemas sociais, que se mantém na atualidade, como por exemplo, o controle abusivo que pode ser imposto por certos governos e por outras agências de controle.

Um exemplo relativo à punição pode ser um experimento realizado com os alunos da disciplina "Análise Experimental do Comportamento II - Processos Complexos no Ser Humano" do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 2015 (Carvalho, Gehm, & Hunziker, 2015). Foi realizado um procedimento típico do "Jogo dos Bens Públicos" para testar algumas contingências quanto ao seu controle sobre o comportamento de escolher entre

ganhos coletivos e/ou individuais. Participaram 70 estudantes universitários de psicologia, divididos em seis grupos de aproximadamente sete pessoas. Foram realizadas três sessões com três ou seis blocos de dez rodadas, havendo mudança nas contingências a cada bloco, em que cada participante recebeu quatro cartas de baralho, duas vermelhas e duas pretas, sendo que apenas as cartas vermelhas geravam pontuação. A cada rodada o participante deveria depositar duas dessas cartas num fundo coletivo, mantendo duas individualmente: a soma dos pontos das cartas coletivas era distribuída a todos os participantes, enquanto que as cartas mantidas com o jogador acrescentavam pontos apenas a ele. O objetivo do jogo era que cada um obtivesse o maior número de pontos possível, que ao final davam acesso à aquisição de diversos objetos em um "leilão".

A variável dependente deste estudo foi a quantidade de cartas vermelhas alocadas no fundo coletivo em função de (1) valor diferencial das cartas vermelhas na escolha coletiva ou individual; (2) ordem crescente ou decrescente desses valores; (3) possibilidade ou não de comunicação entre os jogadores; (4) jogadas serem "abertas" ou "fechadas" aos demais participantes e (5) punição (perda de pontos) contingente à escolha de ganho individual. Os resultados mostram que escolha por jogadas coletivas foi função das variáveis (1), (3) e (5), sendo menos sistemáticos os efeitos das demais variáveis manipuladas. Esses dados sugerem que, em um grupo, a escolha entre ganhos coletivos e individuais depende das contingências presentes. Além dos valores das cartas coletivas/individuais, destacou-se o efeito da punição favoreceu a ocorrência de escolhas coletivas, tanto quando manipulada experimentalmente (perda de pontos) como quando aplicada "espontaneamente" pelos participantes durante a condição de comunicação (escolhas individuais eram reprovadas e as coletivas elogiadas). Dessa forma, vê-se que a punição aumentou a cooperação do grupo, algo comumente considerado benéfico à sociedade moderna.

Assim, analisar algo bom como reforçador e algo ruim como punitivo parece ser da mesma categoria que defender a sobrevivência das culturas como valor fundamental: campo *prescritivo* da ética comportamental, uma vez que não há nenhuma justificativa natural para ambas as asserções, não sendo, portanto do campo *descritivo*.

O ponto de vista da moralidade apresentado nestes textos analítico-comportamentais, ainda, é dito como preferencialmente desconectado de moralizações, isto é, de conteúdos morais, práticas que necessariamente seriam consideradas morais em oposição à praticas necessariamente ditas como imorais. Tanto a constatação acima acerca da prescrição ética da sobrevivência das culturas quanto a relação entre operações e sentimentos, porém, fogem a essa análise.

De forma similar, a consideração de que comportar-se de forma justa, honesta, generosa, empática, altruísta e verdadeira (e.g., Weber & Gomide, 2004; Gongora & Silva, 2010) é comportar-se moralmente sem analisar o contexto do indivíduo que se comporta também parece expressar um certo tipo de valoração. Será que sempre ao nos comportarmos dessas formas somos morais?

Um exemplo desta questão ocorreu na Itália, onde um ucraniano roubou alimentos de um mercado para consumo próprio em uma situação de fome (O Globo, 2016). Primeiramente ele foi condenado à prisão pelo roubo, posteriormente, porém, sua condenação foi anulada porque a justiça italiana avaliou que o direito à sobrevivência (cuja alimentação é essencial) prevalece ao direito à propriedade (ao qual o dono do estabelecimento tem posse dos alimentos lá vendidos). O dilema, neste caso, parece ser entre o comportar-se de forma justa (direito à sobrevivência) ou de forma honesta (não roubar). Os dilemas morais hipotéticos de teorias como a piagetiana e a kohlberguiana são exatamente deste tipo, incluindo, no caso da kohlberguiana, uma escala de valores para situações de conflitos (cujo topo moral é referente àqueles que envolvem os Direitos Humanos).

Equivaler, do mesmo modo, os termos "comportamento pró-social" (e.g. Weber & Gomide, 2004; Peláez, 2001) e "comportamento social positivo" (Hayes et al., 1992; Bijou, 1975) a "comportamento moral" também parece ser um caso de valoração ética (prescrição), não descrição. Falar em comportamento social positivo, ainda, acresce o problema quanto ao termo "positivo", que na área costuma se referir a "adição de um estímulo consequente a uma resposta", e, aqui, parece ser utilizado como um juízo de valor: positivo é algo "bom", e negativo seria algo "ruim".

Assim, vê-se que, apesar de a teoria abarcar a questão contextual do comportamento, na prática nem sempre é isto que acontece. Muitos juízos de valor são feitos apesar da sua premissa epistemológica.

Grande preocupação com o ensino de padrões de comportamentos morais foi encontrada na maioria dos textos, principalmente aqueles realizados pelos pais ou cuidadores da criança, uma vez que, normalmente, eles são o primeiro grande ambiente social dela. Ao se analisar estas práticas (ou estilos) parentais, grande foco é dado quanto aos problemas do uso de controle aversivo neste ensino (e.g., Bijou, 1975; Hayes et al., 1998). Porém, controle aversivo é frequentemente confundido como sinônimo exclusivamente de punição, e muitas inferências acerca de sentimentos provenientes dessa prática são realizadas, sem necessariamente haver pesquisas empíricas suficientes na área para afirmações acerca desses sentimentos (e.g., Lourenço, 1995; Abib, 2001), conforme já foi discutido.

Segundo Hunziker (2011), controle aversivo, do ponto de vista operante, comumente corresponde à todas as operações exceto ao reforçamento positivo, isto é, ao reforço negativo, à punição positiva e negativa, e à extinção²⁰. A punição, compreendida como uma operação que enfraquece a probabilidade de ocorrência futura da classe de respostas que a gerou, pela adição de um estímulo dito aversivo (no caso da punição positiva), e pela remoção de um estímulo dito apetitivo (no caso da punição negativa), é, por vezes, confundida com castigo e o reforço com recompensa (e.g., Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992).

Outro problema ocorre quanto ao procedimento de extinção que, por vezes, é considerado como um procedimento não aversivo enquanto prática para o ensino do comportamento moral (e.g., Bijou, 1975). Apesquisa de Azrin, Hutchinson e Hake (1996), por exemplo, demonstrou em um experimento com pombos que a extinção operante torna a ocorrência de respostas agressivas mais prováveis. Lerman, Iwata e Wallace (1999), ainda, a partir da análise de um conjunto de 41 estudos de indivíduos que receberam um tratamento baseado em extinção para o comportamento auto-lesivos em contexto clínico, encontraram que quase metade de tais tratamento levaram a aumento abrupto das respostas colocadas em extinção.

Juntando a questão do controle aversivo com as prescrições morais analítico-comportamentais, o artigo do Hayes et al. (1998), por exemplo, afirma que métodos coercitivos de ensino do comportamento moral são ineficazes. Este ponto traz duas questões: a relação entre controle aversivo e coerção, e a eficácia destes tipos de controles.

Sidman (1995) e Skinner (1971, 1953/2003), ao falar de coerção, envolvem concepções e exemplos que envolvem as noções ameaça, opressão, autoritarismo, maquiavelismo, remetendo a uma intencionalidade do ato de uma ou mais pessoas para dominar outras. Ao falar sobre os sentimentos resultantes deste tipo de controle (apenas a título de exemplo, uma vez que já apresentamos o quanto estabelecer essa relação *a priori* é frágil), utilizam expressões como ressentimento, ódio, infelicidade e de falta de liberdade (e.g., Baum, 2006; Sidman, 1989/1995; Skinner, 1953/2003). A noção de coerção, porém, é problemática, uma vez que se refere a questões não-concensuais no campo da análise comportamental e não tem uma definição precisa. Ela, porém, parece ser mais utilizada em referência ao uso de controle aversivo (ou manipulação de privação) nas *relações* entre dois ou mais agentes que possuem graus de controle e benefícios diferentes nessas relações. Dessa

_

²⁰ Para um aprofundamento e crítica desta e outras classificações de Controle Aversivo, ver Hunziker (2011).

forma, a coerção comumente envolveria, por exemplo, reforço positivo para o controlador associado a controle aversivo para o controlado ou a reforçamento positivo de curto prazo com consequências aversivas a longo prazo (Baum, 2006).

Não é difícil de imaginar, portanto, o quanto a coerção é algo muito frequente na sociedade e nas relações interpessoais. Um exemplo deste tipo de controle é o do "escravo feliz" (Baum, 2006), caso em que existe reforçamento positivo de curto prazo e a consequência aversiva de uma dada contingência de trabalho aparece apenas em longo prazo, tornando este tipo de controle muito eficiente. Assim, porque seu comportamento está sendo reforçado positivamente, o "escravo feliz" pode só vir a descobrir que está sendo explorado muito tempo depois, e não tomam qualquer medida durante este processo para corrigir esta situação. Baum (2006) exemplifica diversas situações cotidianas de "escravos felizes":

Pais podem explorar seus filhos, recompensando-os com cuidado e afeto desde que trabalhem, peçam esmolas na rua ou participem de atos sexuais... O patrão pode explorar seus empregados oferecendo-lhes pagamento extra por trabalharem em condições perigosas e insalubres. O governo pode explorar seus cidadãos reforçando o apostar em jogos de loteria. Uma nação pode explorar outra nação importando dela matéri-prima em troca de bens manufaturados com este material (p. 221).

Estes são exemplos de controle coercitivo extremamente eficazes. O que muitas vezes se quer dizer com a afirmação de que o uso de coerção não ensina comportamento moral, no entanto, relaciona-se ao fato de a punição – vista frequentemente como sinônimo de controle aversivo, conforme já foi discutido - não ensinar o comportamento que *deve* ser feito, mas apenas diminuir a probabilidade de frequência futura daquele que *não deve* ser realizado em determinado contexto. Isto, porém, não significa que a punição não funciona, muito menos que ela é o único tipo de controle aversivo ou de controle coercitivo e que estes não funcionam.

Várias imprecisões são realizadas nos textos selecionados acerca das teorias cognitivodesenvolvimentistas a respeito do desenvolvimento moral, e várias críticas que Lourenço (1995) aponta que os skinnerianos fazem errado à teoria kohlberguiana foram encontradas nos textos aqui selecionados.

Weber e Gomide (2004) afirmam que as teorias piagetiana e kohlberguiana considerariam as ações pró-sociais como resultantes do desenvolvimento maturacional do indivíduo, e Bijou (1975) afirma que estas teorias seriam nativistas, por considerarem que a criança teria uma moralidade por si mesma. Porém, o desenvolvimento do indivíduo, segundo estas teorias, é influenciado por quatro fatores interdependentes, sendo a maturação biológica apenas um deles, ao lado da interação social, da experiência e da equilibração.

Explicando melhor, para Piaget, o desenvolvimento é sempre construído, a partir tanto da maturação biológica do indivíduo quanto da sua experiência de vida, na interação entre sujeito e objeto – relação com o ambiente físico em geral - e nas relações entre sujeitos – ambiente social. Esses fatores são harmonizados entre si por um processo chamado de *equilibração*, que é uma capacidade de auto-regulação, auto-organização, uma vez que as passagens entre os estágios piagetianos ocorrem através da necessidade, desequilíbrio, conflito. Nesse processo, o sujeito incorpora o objeto às suas estruturas mentais (assimilação) e ajusta essas estruturas para poder assimilar o objeto (acomodação). Essa auto-organização, no caso da moral, ocorre sempre em contextos de interação social (Piaget & Inhelder, 1966/2007).

Esta consideração já contradiz, de certa forma, também as análises de que estas teorias pouco consideram a atuação das contingências sobre o comportamento moral, isto é, os eventos ambientas antecedentes e consequentes do comportamento (e.g., Peláez, 2001; Weber & Gomide, 2004). Isto porque as teorias de Piaget e de Kohlberg são interacionistas, apesar de não realizarem o mesmo tipo de análise – funcional – que a teoria comportamental, conforme já apontado por Lourenço (1995), uma vez que o desenvolvimento moral seria fruto de uma construção que acontece em contextos de interação social, ocorrendo diferentemente em contexto de coação e de cooperação.

Tanto Peláez (2001) quanto Hayes et al. (1998) comparam a sequência de desenvolvimento em padrões morais nas suas teorias com os níveis de julgamento moral kohlberguianos. Bijou (1975) tenta apresentar brevemente os estágios de desenvolvimento moral para Piaget e para Kohlberg de forma unificada. Para analisar esta parte, cabe apresentar brevemente como os níveis de julgamentos morais são divididos para estes autores cognitivo-desenvolvimentistas.

Com a observação de jogos coletivos de regras entre pares (e.g., jogos de bolinhas de gude) e com a entrevista a partir de dilemas morais hipotéticos simples, Piaget (1932/1994) encontra o desenvolvimento moral passando por dois estágios, respectivamente, o da heteronomia e o da autonomia, precedidos pelo estágio pré-moral, denominado de anomia, que ele não estuda por corresponder à crianças muitos jovens. La Taille (2007a) analisa dois sentidos para o termo *autonomia*, um relativo à liberdade e o outro à autoridade, sendo apenas o segundo sentido aquele ao qual Piaget se refere. Ao primeiro sentido caberia a concepção de que seria autônomo "quem goza de liberdade, seja porque suas ações não são decorrentes de uma forma de poder exterior ao sujeito, seja porque não é irremediavelmente determinado por forças internas sobre as quais a vontade não exerce influência alguma" (p. 13). Já o segundo

sentido referir-se-ia como sujeito autônomo quem legitima regras, princípios e valores morais sem referência a fontes de autoridade, sejam elas personalizadas ou institucionalizadas. Para ambos os sentidos de autonomia, a condição oposta é a *heteronomia*.

A partir de dilemas morais hipotéticos complexos, realizando-se estudos longitudinais e transculturais, Kohlberg sai da dicotomia heteronomia/autonomia de Piaget ao integrar a proposta de 6 estágios do julgamento moral, compreendidos em 3 níveis, à lógica de raciocínio piagetiano (Kohlberg, 1975/2004). O chamado nível pré-convencional corresponde aos estágios 1 ("orientação para a punição e a obediência") e 2 ("orientação instrumental-relativista"), o nível convencional aos estágios 3 ("concordância interpessoal ou orientação para o 'bom menino – boa menina'") e 4 ("orientação para a manutenção da sociedade"), e o nível pós convencional, autônomo por excelência, aos estágios 5 ("orientação para o contrato social") e 6 ("orientação para o princípio ético universal").

Resumidamente, no nível pré-convencional a crianças responde a regras culturais e rótulos de "bom" e "ruim", "certo" e "errado", mas interpreta tais rótulos em termos das suas consequências físicas, do poder físico da autoridade, da satisfação das suas próprias necessidades, e não pelas suas intenções. O nível convencional rompe essa concretude, de modo que a manutenção das expectativas do grupo é percebida enquanto valiosa por si só, sem relação com consequências imediatas e óbvias, não apenas em conformidade às expectativas pessoais e à ordem social, mas também da lealdade a esta, de manutenção ativa, de apoio à ordem e justificação desta, e de identificação com as pessoas ou grupos nela envolvidos. No nível pós-convencional o indivíduo busca definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação independentemente tanto da autoridade dos grupos ou das pessoas que os adotam quanto da própria identificação do indivíduo com esses grupos. Verificou-se que pouquíssimas pessoas atingem este último nível, com a maioria dando justificativas para as respostas no nível convencional (Kohlberg, 1975/2004; La Taille, 2007b).

Dessa forma, portanto, a comparação realizada tanto por Peláez (2001) quanto por Hayes et al. (1998) é coerente com a teoria kohlberguiana, enquanto a descrição dos seus estágios piagetiano e kohlberguiano realizada por Bijou (1975) não corresponde à estas teorias.

Peláez (2001), Bijou (1975) e Gongora e Silva (2010) analisam que essas teorias, ao focarem apenas no estudo do julgamento moral, não só pouca atenção é dada ao comportamento moral em si, como não se atentam para o fato de que nem sempre é possível encontrar correspondência entre enunciar uma regra e de fato segui-la. Para compreender

melhor esta questão, é necessário explicar a relação entre os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estágios de desenvolvimento moral, tanto para Piaget quanto para Kohlberg.

A relação dos níveis morais com os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget é fundamental para ambos os autores. Neste caso, raciocínio moral em nível avançado dependeria de raciocínio lógico avançado, uma vez que não seria possível seguir princípios morais sem entender, acreditar, neles. No entanto, embora o desenvolvimento lógico seja necessário para o desenvolvimento moral e estabeleça limites para ele, suas pesquisas encontraram que a maioria das pessoas estão em níveis lógicos mais avançados do que em níveis morais. Do mesmo modo, consideram o raciocínio moral como condição necessária, mas não suficiente, para o comportamento moral, uma vez que se pode raciocinar em termos de princípios e não viver de acordo com esses princípios. Estuda-se o julgamento moral, porém, porque este seria o fator mais importante e influente já descoberto no comportamento moral, bem como o único fator distintamente moral deste e de longo alcance e irreversível, uma vez que um estágio superior nunca é perdido, enquanto a ação moral variaria entre as situações (Kohlberg, 1975/2004; Kohlberg & Hersh, 1977).

Ainda, para ambos os autores, o desenvolvimento não reflete um aumento quantitativo do pensar (por exemplo, os valores morais), mas sim uma transformação qualitativa na organização de pensamento ou ação da criança. Eles não buscam descrever ou classificar o que as pessoas consideram certo ou errado em situações de conflito moral (dilemas), tampouco especificar uma determinada resposta ou ação como necessariamente moral, mas sim compreender as estruturas morais cognitivas, ou os sistemas organizados de pressupostos e regras sobre a natureza das situações de conflito moral que dão a tais situações o seu significado (Kohlberg & Hersh, 1977).

Dessa forma, nota-se que tanto Piaget quanto Kohlberg sabem que não é possível estabelecer uma correspondência exata entre o dizer e o fazer moral, conforme já apontado também por Lourenço (1995). Para eles, porém, o julgamento moral é necessário para a ocorrência de comportamentos morais, principalmente nos estágios mais avançados de desenvolvimento, e é uma fator genuinamente moral, por isso seus estudos são focados neste aspecto.

Gongora e Silva (2010) e Bijou (1975) também enfatizaram a importância da relação entre dizer e fazer para a regulação do comportamento moral. A Análise do Comportamento tem bastante estudos a contribuir para o treino desta correspondência, como o próprio experimento de Ribeiro (1989).

Por fim, Bijou (1975) afirma ao longo do seu texto que, para Kohlberg, a formação moral deveria ocorrer apenas a partir da pré-adolescência, quando a criança estaria moralmente "pronta" para as discussões morais. Isto também não parece correto, conforme se verá a seguir.

Kohlberg tem uma grande preocupação com a educação moral, sugerindo que não só sejam feitas discussões morais para estimular o conflito, e consequente desenvolvimento moral, como essas discussões deveriam versar sobre o próprio funcionamento social e moral da escola. Ao invés de tentar apontar um conjunto pré-determinado e inquestionável de valores, os professores deveriam desafiar os alunos com as questões morais enfrentadas pela comunidade escolar, como problemas a serem resolvidos, e não apenas as situações em que as regras são mecanicamente aplicadas, devendo criar o que ele denomina de "comunidade justa" (Kohlberg, 1975/2004; Kohlberg & Hersh, 1977).

Sua preocupação, ainda, envolve começar a educação moral das crianças na escola desde cedo, bem como no seu ambiente familiar. Para ele, porém, para isto ocorrer de forma satisfatória, é necessário, primeiro, analisar o nível de desenvolvimento moral que a criança se encontra e, então, partir deste nível para níveis posteriores para facilitar o desenvolvimento moral (Kohlberg, 1966). Investigando a trapaça, por exemplo, ele descobriu que crianças com idades de 5 a 7 anos não conseguem reconhecer situações de trapaça em situações hipotéticas, apesar de saber enunciar a regra "não devo trapacear". Dessa forma, os adultos nesta fase devem continuar consequenciando comportamentos de trapaça corretamente e falando sobre isso com a criança, porém, seria ineficaz esperar que a criança compreenda exatamente o que isso significa nessa fase. Assim, uma das formas de

incompatibilidade entre as exigências morais do professor e os valores morais da criança decorre do fato de que o professor sente que certas exigências comportamentais são verdadeiras exigências morais, mas a criança ainda não desenvolveu quaisquer valores morais que exigem esses comportamentos. Demos como exemplo o fato de que a resistência à trapaça em testes não deriva de qualquer coisa como os valores morais em crianças jovens com idades entre cinco e sete anos, enquanto que a resistência ao roubo e à agressão correspondem valores morais mais espontâneos e internos nessa idade. Dado este fato, não parece sensato tratar trapaça como uma verdadeira questão moral entre as crianças pequenas, embora possa ser com crianças mais velhas. Em geral, o professor deve incentivar a criança a desenvolver valores morais relevantes para tal comportamento como trapaça, mas não deve tratar o comportamento como uma exigência moral, na ausência de tais valores (Kohlberg, 1966, p. 26-27, tradução nossa).²¹

²¹ "The second form of mismatch between the teacher's moral demands and the child's moral values arises from the fact that the teacher feels that certain behavioral demands are genuine moral demands,

Dessa forma, não é correto afirmar que para Kohlberg a educação moral deveria começar apenas na pré-adolescência. Esta confusão pode ter sido feita porque a maior parte dos estudos realizados por Kohlberg foram com adolescentes e com adultos, pouco sendo investigado empiricamente com crianças. Mas isto não significa que a moral se inicie nesta faixa etária nem que a educação moral deveria ocorrer apenas neste período.

Apesar das frequentes críticas apontadas pelos analistas do comportamento acerca da concepção de estágios, sequências e progressões do desenvolvimento (como apontam, por exemplo, Gehm, 2013; Lourenço, 1995; Abib, 2001; Hayes et al., 1998), diversos textos aqui analisados, de certa forma, o fazem (e.g., Peláez-Nogueras & Gewirtz, 1992; Peláez, 2001; Bijou, 1975; Hayes et al., 1998).

O texto do Bijou (1975) mantém a sequência de estágios de Kantor já apresentadas por Bijou e Baer (1974), mas agora voltadas ao desenvolvimento moral. Porém, apresenta apenas os dois primeiros estágios desta: o Estágio Universal da Infância (primeiros 18 meses de vida) e o Estágio Básico da Primeira Infância (até os cinco anos de idade). Já Peláez (2001), Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992) e Hayes et al. (1998), apresentam uma possibilidade de sequência de estágios do desenvolvimento voltada exclusivamente para a moralidade, independente de outras possíveis sequências desenvolvimentistas. Porém, enquanto na sequência proposta por Bijou (1975) ele explicita correspondência com faixas etárias, os demais autores dividem as etapas a partir do repertório verbal e social da criança.

Hayes et al. (1998) discutem esta questão defendendo a possibilidade de um modelo analítico-comportamnetal que envolva uma análise progressiva. Peláez-Nogueras e Gewirtz (1992), no entanto, afirmam, no mesmo texto que apresentam uma possibilidade de organização sequencial para a aquisição de comportamentos morais, que não irão apelar para estágios de desenvolvimento como autores de outras abordagens o fazem acerca do desenvolvimento moral.

but the child has not yet developed any moral values that require these behaviors. We gave as an example the fact that resistance to cheating on tests does not derive from anything like moral values in

young children aged five to seven, whereas resistance to theft and aggression do correspond to more spontaneous and internal moral values at this age. Given this fact, it does not seem wise to treat cheating as a genuine moral issue among young children, while it may be with older children. In general, the teacher should encourage the child to develop moral values relevant to such behavior as cheating but should not treat the behavior as a moral demand in the absence of such values"

(Kohlberg, 1966, p. 26-27).

É certo, ao mesmo tempo, que estes estágios apresentados pelos analistas do comportamento seguem uma noção diferente da de autores cognitivo-desenvolvimentistas, por exemplo: é uma concepção probabilística, desvinculada de um caráter fixo/imutável.

Conforme já tinha sido encontrado na pesquisa de Gehm (2013) acerca do desenvolvimento comportamental como um todo, nos textos aqui analisados claramente a temática do desenvolvimento se confundiu com a Psicologia da Infância, com o termo "crianças" seguindo "comportamento moral" ou "desenvolvimento moral" na grande maioria das vezes. Nota-se que essa tendência refere-se também ao fato de os textos estarem preocupados principalmente com a aquisição de padrões de comportamento moral, que, na nossa sociedade, ocorrem principalmente neste período da infância. Pelo mesmo motivo autores como Piaget, Vygotsky e Wallon estudaram principalmente as crianças, pois seu foco de estudo era investigar a origem do conhecimento.

Por fim, foi possível verificar que a terminologia "desenvolvimento moral" é pouco empregada pelos analistas do comportamento. Porém, isto não significa que os campos relacionados a essa temática não sejam estudados por esta abordagem, apenas não são denominados de tal maneira. Exemplos de pesquisas bastante frequentes na área que não utilizam esta terminologia são as sobre comportamento governado por regras, efeitos instrucionais, correspondência entre dizer e fazer, práticas parentais e sobre aquisição e manutenção de comportamentos pró-sociais. Nesse sentido, a Análise do Comportamento tem muito a contribuir com pesquisas realizadas nestas áreas e analisadas de forma não-mentalista e contextualista. Inclusive, apesar de apenas uma pesquisa experimental e uma aplicada terem sido selecionadas neste trabalho, existe um número maior destes tipos de pesquisa nestes campos, apenas não utilizando, porém, a terminologia "desenvolvimento moral". Buscas realizadas em livros e capítulos de livros poderiam, ainda, ampliar a análise aqui realizada.

REFERÊNCIAS²²

- Abib, J. A. D. (2001). Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 107-117. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100009.
- Azrin, N. H., Hutchinson, R. R., & Hake, D. F. (1966). Extinction-induced aggression. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 9 (3), 191-204.
- Banaco, R. A. (1999). Apresentação. In R. A. Banaco (Org.), Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológico e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista (2a ed., Vol. 1). Santo André, SP: ARBytes Editora.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução* (2ª ed. revisada e ampliada). Porto Alegre: ArtMed.
- Bettio, C. D. B., & Laurenti, C. (2016). Contribuições de B. F. Skinner para o estudo do desenvolvimento humano. *ACTA Comportamnetalia*, 24 (1), 95-108.
- Bijou, S. W. (1975). Moral development in the preschool years: A functional analysis. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta1*(1), 11-29.
- Bijou, S. W. (1995). Behavior Analysis of Child Development. Reno, USA: Context Press.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1974). Psicología del desarrollo infantil: teoría empírica y sistemática de la conducta. México: Editorial Trillas.
- Bijou, S. W. & Baer, D. M. (1980). *O desenvolvimento da criança: uma análise comportamental* (R. R. Kerbauy, Trad.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U.).
- Borloti, E. B., Balbi Neto, R. R. Q., Rodrigues, A. B. C. H., & Nascimento, D. B. (2006). "Quem constrói o quê e como?": uma perspectiva analítico-funcional do método clínico de Piaget. In H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 17, pp. 146-161). Santo André, SP: ESETec.
- Buarque, C. (1977). João e Maria. In *Pedaço de mim* [CD]. Universal Music. (Gravado em 2001)
- Campos, A. de. (2010). *Análise de efeitos indesejáveis do reforço positivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

-

²² De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Carrara, K., Bolsoni-Silva, A. T., & Almeida-Verdu, A. C. M. (2006). Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual e projetos de intervenção. In H. J. Guilhardi, & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 17, pp. 354-366). Santo André, SP: ESETec.
- Carvalho, L. M., Gehm, T. P., & Hunziker, M. H. L. (2015). Efeito de contingências sobre escolhas que geram ganhos coletivos e/ou individuais. In: *XXIV Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC)*. São Paulo, SP.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998) The school bully: assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8(3), 293-319. doi 10.1023/A:1022819213727.
- Conselho editorial (1975). Editorial. *Psicologia*, 1(1).
- Conselho editorial (1981). Editorial. Cadernos de Análise do Comportamento, 1(1).
- Dittrich, A. (2004). O sistema ético skinneriano e a tecnologia do comportamento. Behaviorismo radical, ética e política: aspectos teóricos do compromisso social (pp. 211-288). Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Dittrich, A. (2010a). Análise de consequências como procedimento para decisões éticas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1, 44-54.
- Dittrich, A. (2010b). Sentidos possíveis de "liberdade" no behaviorismo radical. In M. M. Hübner (Org.) Sobre Comportamento e Cognição: Análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas do behaviorismo radical (pp. 13-17). Santo André/SP: ESETec, v. 25.
- Dittrich, A. & Abib, J. A. D. (2004). O Sistema Ético Skinneriano e Consequências para a Prática dos Analistas do Comportamento. *Psicologia: Reflexões e Crítica*, *17*(3), 427-433. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300014.
- Fraley, L. E. (1981). The spread of behavior analysis to the applied fields. *The Behavior Analyst*, 4(1), 33-41.
- Garrett, K. R. (1985). Elbow Room in a functional analysis: freedom and dignity regained. *Behaviorism*, 13(1), 21-36.
- Gehm, T. P. (2013). *Reflexões sobre o estudo do desenvolvimento na perspectiva da Análise do Comportamento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gil, M. S. C. de A., & de Rose, J. C. C. (2003). Regras e contingências sociais na brincadeira de crianças. In M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre Comportamento e*

- Cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação (Vol. 11, pp. 383-389). Santo André, SP: ESETec.
- Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P. & Sousa, N. M. (2012). Desenvolvimento humano. In M. M. C. Hübner; M. B. Moreira (Orgs.)./E. F. M. Silvares; F. B. Assumpção Jr.; L. Priszkulnik (Editores). Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento (pp. 129-143). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gongora, M. A. N., & Silva, R. M. da (2010). Compreendendo o comportamento moral. In M. M. C. Hubner, M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. de Cillo, & P. B. Faleiros (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas (Vol. 25, pp. 169-185). Santo André, SP: ESETec.
- Hayes, S.C., Gifford, E. V. & Hayes, G. J. (1998). Moral behavior and the development of verbal regulation. *The Behavior Analyst*, 21(2), 253-279.
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2007). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Hunziker (2011). Afinal, o que é controle aversivo?. Acta Comportamentalia, 19, 9-19.
- Kohlberg, L. (2004). The cognitive–developmental approach to moral education. In Peter K. S. & A. D. Pellegrini, *Psychology of education* volume III: The school curriculum. London and New York: Routledge Falmer. (Originalmente publicado em 1975).
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, *16*(2), 53-59. doi: 10.1080/00405847709542675.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child Development*, 2.
- Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools: A Developmental View. *The School Review*, 74(1), 1-30.
- La Taille, Y. de (2007a). Desenvolvimento Humano: Contribuições da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, 18(1), 11-36. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002.
- La Taille, Y. de (2007b). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ArtMed.
- La Taille, Y. de, Oliveira, M. K. de, Dantas, H. (1992). Apresentação. In Y. de La Taille, M. K. de Oliveira, H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Lerman, D. C., Iwata, B. A., & Wallace, M. D. (1999). Side effects of extinction: prevalence of bursting and aggression during the treatment of self-injurious behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(1), 1-8.

- Lopes, R. F. F., & Santana, R. G. (2010). Perdão: uma visão da psicologia evolucionista e da abordagem comportamental. In M. M. C. Hubner, M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. de Cillo, & P. B. Faleiros (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: análise experimental do comportamento, cultura, questões conceituais e filosóficas* (Vol. 25, pp. 39-45). Santo André, SP: ESETec.
- Lourenço, O. (1995). O behaviorismo de um ponto de vista Kohlberguiano: algumas reflexões considerações. *ACTA Comportamentalia*, *3*(2), 99-113.
- MacCulloch, M. J., Feldman, M. P., & Pinshoff, J. M. (1965). The application of anticipatory avoidance learning to the treatment of homosexuality II. *Behaviour research and therapy*, *3*, 21-43.
- Malerbi, F. E. K., & Matos, M. A. (1992). A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios autodescritivos de eventos privados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (3), 407-421.
- Marcondes, D. (2009). Apresentação: sentido e relevância da ética. In D. Marcondes, *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault* (4ª ed., pp. 9-14). Rio de Janeiro: Zahar.
- Matos, M. A. (1998). Contingências para a análise comportamental no Brasil. *Psicologia USP*, 9 (1). doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000100014.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3 (2), 51-66.
- Mendres, A. E., & Frank-Crawford, M. A. (2009). A tribute to Sidney W. Bijou, pioneer in behavior analysis and child development: key works that have transformed behavior analysis in practice. *Behavior Analysis in Practice*, 2(2), 4-10.
- Morris, E. K. (1985). Wittgenstein's language-games and the call to cognition comments on Deitz and Arrington (1984). *Behaviorism*, 13(2), 137-146.
- Morris, E. K. (2008). Sidney W. Bijou: the Illinois years, 1965–1975. *The Behavior Analyst*, 31(2), 179-203.
- Neno, S. (2003). Análise funcional: definições e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 5(2), 151-165.
- Newman, B., Reinecke, D. R., & Kurtz, A. L. (1996). Why be moral: humanist and behavioral perspectives. *The Behavior Analyst*, 19(2), 273-280.
- O Globo (2016, 04 de maio). Corte italiana determina que roubo de comida quando se passa fome não é crime. *O Globo*. Recuperado de http://oglobo.globo.com/mundo/corte-italiana-determina-que-roubo-de-comida-quando-se-passa-fome-nao-crime-19217298#ixzz4KZn2kIki.

- Oliveira, T. P. de, Sousa, N. M. de, & Gil, M. S. C. de A. (2009). "Behavioral cusps": Uma visão comportamental do desenvolvimento. In R. C. Wielenska (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: desafios, soluções e questionamentos* (Vol. 24, pp. 387-396). Santo André, SP: ESETec.
- Peláez, M. (2001). Morality as a system of rule-governed behavior and empathy. *Behavioral Development Bulletin*, 10(1), 8-14. doi 10.1037/h0100475.
- Peláez-Nogueras, M., & Gewirtz, J. L. (1992). The behavior analysis of moral behavior. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 18, 57-81.
- Pêssoa, C. V. B. B., Costa, C. E., & Benvenuti, M. F. (2012). Apresentação. In C. V. B. B. Pêssoa, C. E. Costa, & M. F. Benvenuti (Orgs.), *Comportamento em Foco* (Vol. 1). São Paulo: ABPMC.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, trad.). São Paulo: Summus (Originalmente publicado em 1932).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel. (Originalmente publicado em 1966).
- Quino. (2010). Toda Mafalda (A. S. M. da Silva, et al., Trad.). São Paulo: Martins fontes.
- Reid, R. (1996). Eppur si muove: reflections on the sin of behavior analysis. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 271-278. doi 10.1007/BF02110129.
- Ribeiro, A. de F. (1989). Correspondence in children's self-report: tacting and manding aspects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51(3), 361–367. doi 10.1901/jeab.1989.51-361.
- Ribes, E. I. (2009). Sidney W. Bijou (1908-2009): Obtuário. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35, 03-08.
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(3), 533–544. doi 10.1901/jaba.1997.30-533.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 401-416. doi 10.1901/jaba.1995.28-401.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações* (Andery, M. A. e Sério, T. M. Trad). São Paulo: Editorial Psy.
- Skinner, B. F. (2003) *Ciência e Comportamento Humano* (11ª ed.; J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1953).

- Skinner, B. F. (1957). Verbal Behavior. New York, USA: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). Beyond Freedom and Dignity. New York, USA: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1974). About Behaviorism. New York, USA: Vintage Books Edition.
- Teixeira, A.M.S. (1999). Ética profissional: fatos e possibilidades. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(1),75-81.
- Todorov, J. C., & Hanna, E. S. (2010). Análise do comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500013.
- Watterson, B. (2010). *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* (L. V. Machado, Trad.). São Paulo: Conrad Editora.
- Weber, L., & Gomide, P. I. C. (2004). O comportamento moral e os estilos parentais. In M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição: entendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas (Vol. 14, pp. 272-285). Santo André, SP: ESETec.
- Wood, W. S. (1979). Ethics for behaviorists. *The Behavior Analyst*, 2(2), 9-15.
- Zilio, D. e Carrara, K. (2009). B. F. Skinner: teórico da ciência e teórico da moral?. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (2), 1-12.