

COMPORTAMENTO em foco

3



Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Comportamento em foco 3

Christian Vichi ... [et al.]. – São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC, 2014.

456 p.

ISBN: 978-85-65768-02-3

1. Cognição 2. Medicina do comportamento 3. Behaviorismo 4. Análise do Comportamento

I. Vichi, Christian II. Título.

BF311

Organização | Christian Vichi
Edson Huziwara
Hérika Sadi
Lidia Postalli

Instituições organizadoras | Associação Brasileira de Psicologia e
Medicina Comportamental - ABPMC

Capa e projeto gráfico miolo | Mila Santoro

Junho 2014

3 COMPORTAMENTO em foco

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que trazemos até os leitores interessados em Análise do Comportamento e Psicologia Comportamental-Cognitiva o terceiro volume da série Comportamento em Foco.

Em primeiro lugar, acreditamos ser importante relembrar a história desta publicação. Com o objetivo de divulgar os trabalhos apresentados nos encontros da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC), seu início ocorreu em 1999. Ao longo destes 14 anos, a coleção contou com trabalhos de importantes nomes da Análise do Comportamento e Psicologia Comportamental-Cognitiva, influenciando toda uma geração de psicólogos e pesquisadores interessados no campo das ciências comportamentais.

A partir de 2011, essa coleção passou a se chamar Comportamento em Foco, tendo, no entanto, seus objetivos iniciais preservados. A coleção possui, além de um novo nome, uma nova política de publicação que permitiu que o volume fosse distribuído digitalmente no formato PDF, dando livre acesso aos artigos através do site da ABPMC. Esperamos que a livre distribuição dos volumes permita que estudantes e profissionais possam ter acesso à parte dos trabalhos apresentados nos encontros da ABPMC, sem qualquer custo. Isso deverá maximizar a disseminação da Análise do Comportamento e Psicologia Cognitiva, ajudando a formar as futuras gerações, assim como foi o papel da Sobre Comportamento e Cognição.

No presente volume são trazidos até os leitores trabalhos acerca das mais diversas áreas, contemplando campos de atuação profissional, discussões teóricas e relatos de pesquisa experimental. Os temas abordados envolvem: excessos comportamentais em relações conjugais; anorexia nervosa e suicídio; comportamento conceitual numérico; leitura em pessoas com transtorno do espectro autista; qualidade de vida no trabalho; esquizofrenia; correspondência entre comportamento verbal e não verbal; esquemas de reforçamento com atraso; cultura e habilidades sociais; recolocação profissional de executivos; variabilidade de respostas emocionais; automonitoramento e sobrepeço; escolha profissional e estresse em alunos do ensino médio; controle temporal e esquemas encadeados; regras e práticas parentais; supervisão clínica; análise quantitativa de dados; estabilidade comportamental em bebês; comportamentos pré-correntes e tomada de decisão; FAP; desenvolvimento infantil; operantes, respondentes e autocontrole; adoção tardia; TDAH; análise do comportamento do consumidor; intervenções em emergências e desastres; comer compulsivo e obesidade; respostas emocionais à matemática; insônia; memória; amor homoerótico e ciúmes; educação sexual; e ciúme patológico.

Esperamos que o presente volume atenda às expectativas da comunidade acadêmica e profissional.

CHRISTIAN VICHI
EDSON HUZIWARA
HÉRIKA SADI
LIDIA POSTALLI
Organizadores



PARECERISTAS AD HOC

AÉCIO BORBA VASCONCELOS NETO	Universidade Federal do Pará
ALESSANDRA ANTÔNIO VILLAS BÔAS	Universidade de São Paulo
ALINE ABREU E ANDRADE	Universidade Federal de Minas Gerais
ALINE BECKMANN MENEZES	Universidade Federal do Pará
ANDRÉ LUIZ FREITAS DIAS	Universidade Federal de Minas Gerais
ANGELO AUGUSTO SILVA SAMPAIO	Universidade Federal do Vale do São Francisco Universidade de São Paulo
AMANDA RAÑA FERREIRA	União Metropolitana de Educação e Cultura Faculdade Social da Bahia
DANIELA DE SOUZA CANOVAS	Universidade de São Paulo
DHAYANA INTHAMOUSSU VEIGA	Universidade Federal de São Carlos
FELIPE LUSTOSA LEITE	Universidade Federal do Pará
JOÃO HENRIQUE DE ALMEIDA	Universidade Federal de São Carlos
JÚNNIA MARIA MOREIRA	Universidade Federal do Vale do São Francisco
LUCAS GUIMARÃES CARDOSO DE SÁ	Universidade Federal de São Carlos
MARCELO SALVADOR CAETANO	Universidade Federal do ABC
MARCIA KAMEYAMA	Universidade de São Paulo
MARIA CLARA DE FREITAS	Universidade Federal de São Carlos
MARIANA RIBEIRO DE SOUZA	Universidade Federal do Vale do São Francisco
MARIÉLE DE CÁSSIA DINIZ CORTEZ	Universidade Federal de São Carlos
MAXLEILA REIS MARTINS SANTOS	Centro Universitário Newton Paiva
NICOLAU KUCKARTZ PERGHER	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RENATA GUIMARÃES HORTA	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
ROBSON NASCIMENTO DA CRUZ	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAULO MISSIAGGIA VELASCO	Universidade de São Paulo
TALITA PEREIRA DIAS	Universidade Federal de São Carlos
THAIZE DE SOUZA REIS	Universidade Federal de São Carlos
VICTOR MANGABEIRA CARDOSO DOS SANTOS	Universidade de São Paulo
VIRGÍNIA CORDEIRO AMORIM	Universidade Federal do Mato Grosso

- 9 MODIFICAÇÃO DE DÉFICIT E EXCESSOS COMPORTAMENTAIS EM UMA RELAÇÃO CONJUGAL
LOHANNA NOLÊTO BUENO . GINA NOLÊTO BUENO
- 25 ANOREXIA NERVOSA E TENTATIVA DE SUICÍDIO PELA PERSPECTIVA DA
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
LETÍCIA GUEDES NÓBREGA . GINA NOLÊTO BUENO
- 43 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A COMPREENSÃO DO
COMPORTAMENTO CONCEITUAL NUMÉRICO MONETÁRIO
GRAUBEN JOSÉ ALVES DE ASSIS . PRISCILA GISELLI SILVA MAGALHÃES
ROSANA APARECIDA SALVADOR ROSSIT . JOÃO DOS SANTOS CARMO
- 59 ASPECTOS RELEVANTES DO ENSINO DE LEITURA PARA PESSOAS COM
TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO
CAMILA GRACIELLA SANTOS GOMES . BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO . DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA
- 69 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: UMA QUESTÃO DE AMBIENTE
REGINALDO PEDROSO . AMANDA DE ALMEIDA EL RAFIHI . LUSIANE GOMES DOS SANTOS
- 97 ESQUIZOFRENIA E SEUS MITOS
MARLENE COSTA FERREIRA RAPOSO . REGINALDO PEDROSO
- 115 CORRESPONDÊNCIA ENTRE O DIZER E O FAZER DO COMPORTAMENTO DO GESTOR
NAIARA VALÉRIA REIS RAMALHO . REGINALDO PEDROSO
- 127 ANÁLISE DOS EFEITOS DA MANIPULAÇÃO DO ATRASO E DA PROBABILIDADE
DO REFORÇO SOBRE A ESCOLHA
DANIEL CARVALHO DE MATOS
- 139 PARADIGMAS CULTURAIS, HABILIDADES SOCIAIS E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
ALMIR DEL PRETTE . ZILDA A. P. DEL PRETTE
- 149 PROCESSO DE RECOLOCAÇÃO PROFISSIONAL DE EXECUTIVOS: INTERAÇÃO
ENTRE STRESS E HABILIDADES SOCIAIS
ANDREA GUALBERTO DE MACEDO . LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA . MARILDA EMMANUEL NOVAES LIPP
- 163 VARIABILIDADE DE RESPOSTAS EMOCIONAIS SOB O ENFOQUE DA ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO
JANAINA DE SOUZA BORGES . GINA NOLÊTO BUENO
- 179 AUTOMONITORAMENTO COMO FONTE DE AVALIAÇÃO PARA ATENDIMENTO
DE PACIENTE COM SOBREPESO
LUIZ ANTONIO BERNARDES
- 189 AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS ESCOLHA PROFISSIONAL E VOCAÇÃO NO NÍVEL
DE STRESS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA . ANDREA GUALBERTO DE MACEDO . MARILDA EMMANUEL NOVAES LIPP
- 203 CONTROLE TEMPORAL EM ESQUEMAS ENCADEADOS DE REFORÇO
JOÃO CLAUDIO TODOROV . LUCAS COUTO DE CARVALHO . KALLIU CARVALHO COUTO

- 209 **USO DE REGRAS NAS PRÁTICAS PARENTAIS**
FERNANDA CASTANHO CALIXTO . MARINA BEATRIZ DE PAULA . KATIA DANIELE BISCOUTO . LEONARDO CHEFFER . ALEX EDUARDO GALLO
- 223 **UMA PROPOSTA DE TREINAMENTO DE HABILIDADES TERAPÊUTICAS NA FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS**
ANA PAULA FRANCO MAYER . MARIA RITA DRULA DO NASCIMENTO . MARIANA SALVADORI SARTOR . GABRIELA MELLO SABBAG . ROCHELE M. MACHADO BARBOSA . OLIVIA JUSTEN BRANDENBURG . YARA KUPERSTEIN INGBERMAN . MALY DELITTI
- 237 **FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS**
FRANÇOIS TONNEAU
- 245 **ESTABILIDADE DA APRENDIZAGEM EM BEBÊS: COMO MEDIR?**
NAIARA MINTO DE SOUSA . THAISE LÖHR . CHRISTIANA GONÇALVES MEIRA DE ALMEIDA . THAIS PORLAN DE OLIVEIRA . MARIA STELLA COUTINHO DE ALCANTARA GIL
- 263 **O MANEJO DE PRECORRENTES PARA A ALTERAÇÃO DE UM PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO**
BERNARDO DUTRA RODRIGUES . ILA MARQUES PORTO LINARES
- 269 **COMO A INTERAÇÃO LÓGICA DA FAP FACILITA A IDENTIFICAÇÃO DE VARIÁVEIS PARA PESQUISA DE PROCESSO**
MA. SULLIANE TEIXEIRA FREITAS . MA. JULIANA M. B. POPOVITZ . DRA. JOCELAINÉ MARTINS DA SILVEIRA
- 281 **COMO COMPREENDER E INTERVIR SOBRE QUESTÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: BIRRA, TREINO DE TOALETE E SEXUALIDADE**
ANA PRISCILA BATISTA . CAROLINE GUI SANTES DE SALVO TONI . GABRIELA MELLO SABBAG
- 295 **INTERAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTOS OPERANTES E RESPONDENTES EM AUTOCONTROLE NO JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS**
LÍVIA FARABOTTI FAGGIAN
- 309 **ADOÇÃO TARDIA: INVESTIGAÇÃO SOBRE PADRÕES DE RELACIONAMENTO FAMILIAR, COMPORTAMENTO ESCOLAR E SOCIAL**
LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER . CRISTINA LOPES PEREIRA . CLÁUDIA TUCUNDUVA TON
- 327 **OS COMPORTAMENTOS DO TDAH SOB ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO DE PSICÓLOGA ANALISTA DO COMPORTAMENTO**
RAQUEL REGINA PACHECO FAGUNDES DOS SANTOS . PATRÍCIA CRISTINA NOVAKI . DIONÉIA APARECIDA SCHNEIDER DOS SANTOS
- 337 **ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM REVISTAS FEMININAS PARA A DIVULGAÇÃO DE PRODUTOS: UMA LEITURA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL**
MARIA VANESSE ANDRADE . MARIA EMANOELLE FREIRE PESSOA . ANTONIO MAIA OLSEN DO VALE
- 349 **ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES: POSSIBILIDADES PARA A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**
DAFNE ROSANE OLIVEIRA . LINCOLN DA SILVA GIMENES

- 357 **ENSINO DE LEITURA, PREVENÇÃO E DIMINUIÇÃO DO CONTROLE RESTRITO DE ESTÍMULOS: RELATOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS**
THAIS CRISTINE MARTINS . LARISSA CHAVES DE SOUSA SANTOS . SAMIRA DE TOLEDO WEGBECHER . DENIZE ROSANA RUBANO . PAULA SUZANA GIOIA
- 367 **ANÁLISE EXPERIMENTAL E APLICADA DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR: IMPLICAÇÕES PARA O TRATAMENTO DA COMPULSÃO E DA OBESIDADE**
BEATRIZ AZEVEDO MORAES . FANI ETA KORN MALERBI . LUIZ FELIPE CRUZ . MARIA TEREZA CRUZ . MARIA LUIZA GUEDES . NILZA MICHELETO . PAOLA ESPOSITO DE MORAES ALMEIDA . PAULA GRANDI DE OLIVEIRA
- 391 **INVESTIGANDO RESPOSTAS EMOCIONAIS À MATEMÁTICA EM ESTUDANTES DE DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO**
JOÃO DOS SANTOS CARMO . ALESSANDRA CAMPANINI MENDES . DORIVAL JOSÉ BOTTESINI JÚNIOR . DIEGO FELIPE SILVEIRA SEABRA . MARLON ALEXANDRE DE OLIVEIRA
- 405 **INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL PARA INSÔNIA EM CRIANÇAS: REVISÃO DA LITERATURA**
RENATHA EL RAFIHI-FERREIRA . MARIA LAURA NOGUEIRA PIRES . EDWIGES FERREIRA DE MATTOS SILVARES
- 421 **MEMÓRIA SOB A ÓTICA ANALÍTICO COMPORTAMENTAL**
NATALIA MARIA AGGIO . ANDRÉ AUGUSTO BORGES VARELLA . MARCELO VITOR DA SILVEIRA . VIVIANE VERDU RICO . JULIO CESAR COELHO DE ROSE
- 433 **ENAMORAMENTO HOMOERÓTICO, AMOR E CIUME: ALGUNS ENTENDIMENTOS**
THIAGO DE ALMEIDA . MARIA LUIZA LOURENÇO
- 441 **O ENFOQUE DA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: HISTÓRICO E AGENDA**
JEHMY KATIANNE WALENDORFF . THIAGO DE ALMEIDA . MARIA LUIZA LOURENÇO
- 449 **SÍNDROME DE OTELO – UMA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL PARA QUANDO O CIÚME SE TORNA PATOLÓGICO**
THIAGO DE ALMEIDA . MARIA LUIZA LOURENÇO

MODIFICAÇÃO DE DÉFICIT E EXCESSOS COMPORTAMENTAIS EM UMA RELAÇÃO CONJUGAL

LOHANNA NOLÊTO BUENO¹

FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás

GINA NOLÊTO BUENO²

NUPAIACC/Pontifícia Universidade Católica de Goiás

A compreensão de como ocorre o processo de modificação do comportamento requer, inicialmente, a descrição correta do comportamento humano: como é instalado e como é mantido, isto é, as variáveis que o controlam na história presente, tanto as antecedentes quanto as consequentes.

Comportamento é definido segundo Skinner (1953/2000) como um processo extremamente complexo. O autor salienta que o comportamento “(...) é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizado para observação. É mutável, fluido e evanescente (...)” (p. 16). De maneira geral, o comportamento implica nas ações realizadas por um organismo no ambiente. Em sua constituição, três são os processos de seleção de um comportamento: o (a) filogenético ou história da espécie (biológica); o (b) ontogenético ou história da pessoa (individual); e o (c) cultural, isto é, a prática daquilo que foi aprendido na interação com o meio ambiente (história social) (Skinner, 1953/2000; Todorov & Hanna, 2010).

Dois são os tipos de comportamentos: respondentes (reflexos) e operantes (reforçados). Os comportamentos respondentes são eliciados a partir de um estímulo antecedente. Essa classe de resposta é essencial para a sobrevivência do indivíduo e, compreende parte das capacidades ‘inatas’ do mesmo (Baum, 2005/2006; De Rose, 1999).

Entretanto, uma grande parte dos comportamentos do organismo não é evocada por estímulos antecedentes, mas o contrário. Tais repertórios alteram o meio em que a pessoa está inserida que, conseqüentemente, leva à modificação do comportamento seguinte desse indivíduo. Essa classe de comportamento é definida como operante. Seu próprio nome já o define: opera sobre o meio e a sua probabilidade de ocorrência é função de sua consequência, reforçadora ou não (Baum, 2005/2006; Reese, 1966/1973; Skinner, 1953/2000). Nesse sentido, a condição reforçadora para instalar ou remover classes de respostas específicas depende, dentre outros agentes de controle, do estado de privação ou de saciedade que a pessoa se encontra.

1 E-mail: lohanna.bueno@hotmail.com

2 E-mail: ginabuenopsi@gmail.com; Avenida H, 450, Residencial Ilhas de Flamboyant Condominium Club, Jardim Goiás, CEP 74818070, Goiânia - Goiás

Duas importantes maneiras que promovem a instalação de comportamentos são: a modelagem e modelação. A modelagem, como descrevem Martin e Pear (2007/2009), é um processo de reforçamento por aproximações sucessivas em que se desenvolve e se amplia padrões de comportamentos. Já a modelação (imitação) é conceituada por Derdyk e Groberman (2004, p. 103) como “(...) um processo de aprendizagem pelo qual os indivíduos aprendem comportamentos novos ou modificam antigos por meio da observação de um modelo”. Por esses processos são estabelecidas condições necessárias para a aquisição e/ou modificação de comportamentos mais adaptativos ao meio em que o indivíduo está inserido (Reese, 1966/1973).

Como salientado por Martin e Pear (2007/2009), o princípio do reforçamento, objeto de estudo da psicologia científica, a partir da década de 1930 é “(...) uma parte extremamente importante do processo de aprendizagem.” (p. 39), e ele compreende os princípios da modificação do comportamento, denominados de reforçamento positivo e negativo. O reforço positivo é um evento que consiste na apresentação de um estímulo logo após a emissão de uma resposta, e por consequência haverá o aumento da frequência desse comportamento (Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000). Já o reforço negativo é definido pela remoção ou evitação de um estímulo aversivo após a ocorrência imediata de uma resposta, que aumentará a frequência do comportamento, posteriormente. Duas são as formas de operações que determinam o reforço negativo: (a) fuga ou fim da interação com o estímulo aversivo; e (b) esquiva ou evitação da interação que provoca aversão (Delitti & Thomaz, 2004).

A extinção é, também, um princípio básico da modificação do comportamento humano. Ela é definida pela suspensão do reforço. Isso implica que se um comportamento tem sua frequência elevada através do reforço positivo, ao se interromper a disponibilização do reforço, como consequência haverá a redução da resposta (Conte & Silveira, 2004; Martin & Pear, 2007/2009).

Outro princípio da modificação do comportamento é a punição (positiva e negativa), cujo objetivo é o de reduzir a frequência de um comportamento indesejado, seja pela apresentação de um estímulo aversivo (punição positiva), seja pela retirada de um estímulo reforçador (punição negativa). Ainda que possibilitando a redução da frequência desse comportamento, especialmente sob a presença do agente punidor, esse procedimento por si só não favorece à pessoa punida uma outra alternativa para se comportar apropriadamente com o evento (Banaco, 2004). Daí ser importante se correlacionar a punição o treino de competências sociais alternativas ao comportamento punido, o que, muito provavelmente, aumentará a probabilidade da redução da frequência, e ou de sua extinção, do comportamento indesejado.

Para que ocorra a modificação do comportamento, Martin e Pear (2007/2009, p. 9) salientam a “(...) importância de definir todos os tipos de problemas em termos de *déficits comportamentais ou de excessos comportamentais* (...)” (grifos dos autores). Para eles, *déficits comportamentais* implicam “(...) pouco comportamento de um determinado tipo (...)” (p. 9); enquanto os *excessos comportamentais* caracterizam-se pelo responder com elevada frequência. Essa diferenciação se justifica por três motivos: (1) evitação de rótulos; (2) enfatizar ser o comportamento o alvo da redução do problema; e por (3) haver técnicas que podem ser aplicadas em diversos ambientes, as quais favorecerão a modificação do comportamento desejado.

Portanto, a modificação do comportamento, seja ele público (todas as pessoas têm acesso) ou privado (acessado apenas por aquele que se comporta), estando ou não em seu ambiente de origem, ocorrerá por meio da aplicação dos princípios básicos da análise do comportamento (Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000).

Com essa finalidade, Mello (2010) desenvolveu uma pesquisa com um participante de 10 anos de idade, à época do estudo, diagnosticado como autista. Ele se comportava de forma agressiva com sua mãe quando essa permanecia em seu ambiente escolar. O objetivo do estudo foi investigar a funcionalidade do comportamento de agressão física da criança, por meio da aplicação da análise

funcional. A autora utilizou-se do delineamento de múltiplas condições e do delineamento de reversão, seguido por *follow-up*. No primeiro delineamento houve a manipulação de três condições: atenção (ordenar, contato físico, reprimenda e jogo); demanda; e sozinho (com demanda e sem demanda). Já no segundo delineamento, a autora realizou uma intervenção a partir dos princípios da análise do comportamento, a fim de favorecer a aquisição de comportamentos desejáveis ao participante. Os resultados indicaram a modificação dos comportamentos indesejáveis, através do controle de contingências favorecedoras do comportamento de agressão da criança, bem como a aquisição de comportamentos desejáveis: interagir assertivamente com a mãe em ambientes sociais.

Assim, a modificação do comportamento, para além de buscar o controle dos comportamentos inapropriados apresentados por um indivíduo, compõe-se, necessariamente, da ampliação das habilidades sociais dessa pessoa. Isso implica que o responder assertivo, caracterizado por operantes apropriados, favorecer-lhe-á consequências reforçadoras apropriadas, com a adequação de suas respostas cognitivas, emocionais, fisiológicas e comportamentais (Bueno, Mello, Bueno & Marcon, 2010; Otero & Guerrelhas, 2003).

Por essa perspectiva, Otero e Guerrelhas (2003) salientam a dificuldade encontrada por inúmeros casais: a ausência de repertórios mais assertivos são variáveis importantes na manutenção dos conflitos verificados nessas relações. As autoras advertem ainda que a falta de assertividade está diretamente relacionada à inabilidade que o casal possui para se comunicar. Daí, a proposta de intervenção pautar-se no desenvolvimento de habilidades sociais específicas: identificação das emoções; análise da função do que se deseja falar; assim como a definição de quando o assunto proposto deva ser falado. Portanto, torna-se relevante o estudo das condições estimuladoras na aprendizagem, como salienta Staats (1996).

AVALIAÇÃO DA HISTÓRIA DE INTERAÇÕES ENTRE EVENTOS HISTÓRICOS E ATUAIS

Staats (1996) propõe uma formulação longitudinal e interativa em que as condições estimuladoras de aprendizagem (S_1) são importantes para aquisição dos repertórios básicos de comportamento (RBC), sem desconsiderar as condições ambientais vigentes (S_2), que podem ser relevantes para o comportamento (C) da pessoa, por ter adquirido para ela funções eliciadoras (condicionamento clássico), discriminativas e reforçadoras (condicionamento operante).

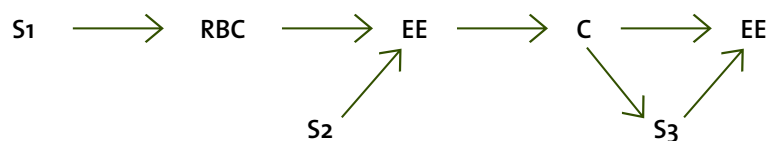


FIGURA 1
PARADIGMA DO MODELO APRESENTADO POR STAATS

Assim sendo, o autor propõe investigar as relações interativas entre as condições estimuladoras (S_1) na aquisição dos (RBC), ou seja, a história de vida do sujeito. Já o (S_2) são as circunstâncias ambientais atuais propostas pelo behaviorismo radical; enquanto os estados emocionais (EE) são descritos como processos respondentes e emocionais internos que afetam o comportamento (C). Comportamento esse que afeta o ambiente social do sujeito (S_3) negativamente. Um ponto interessante: o ambiente social respondendo de modo negativo, talvez já cansado da história de problema, age negativamente e isso contribuiu para afetar ainda mais os estados emocionais negativos do sujeito. Com esse modelo, Staats (1996) descreve as relações entre eventos públicos e privados, juntando os dois condicionamentos: clássico e operante.

Outro estudo nessa perspectiva foi realizado por Machado e Bueno (2010). As pesquisadoras trabalharam com um casal de participantes, ela com 25 anos de idade e ele com 26, casados há 6 anos, e virgens, apresentando diversos comportamentos deficitários e excessivos. Dentre eles a inabilidade sexual favoreceu-lhes a aquisição do vaginismo e da disfunção erétil, respectivamente. A intervenção aplicada por meio de delineamentos experimentais AB, seguido por *follow-up* utilizou-se de procedimentos comportamentais e cognitivos, focando-se no treino de habilidades sociais específicas. Ao término de 22 sessões individuais com a participante, 17 com o participante e 10 sessões com o casal, os resultados apontaram para o controle dos comportamentos deficitários e excessivos em ambos, bem como a aquisição de comportamentos mais apropriados.

OBJETIVO

Este estudo objetivou intervir nos déficits e excessos comportamentais de uma participante os quais afetavam sua relação conjugal. Ao estabelecer tais classes como comportamentos-alvo para intervenção, buscou-se compreender as condições que produziam e mantinham essas classes comportamentais.

Um segundo objetivo foi o de treinar a participante a utilizar os princípios da análise do comportamento para modificar a sua relação conjugal e, assim, buscar o controle de seus comportamentos deficitários e excessivos.

MÉTODO

Participante

Cláudia (nome fictício), 66 anos a época deste estudo, casada, ensino superior completo e de nível socioeconômico médio. A participante buscou atendimento na Clínica Escola de Psicologia por apresentar prejuízos em sua relação conjugal, segundo sua ficha de triagem.

Materiais e Ambiente

Este estudo foi realizado em um consultório padrão da Clínica Escola de Psicologia – CEPsi, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com duas sessões semanais de 50 minutos de duração, cada. Foram utilizados materiais didático-pedagógicos como canetas coloridas, papel sulfite A4, prancheta, gravador mp3 e *notebook* para a reprodução de treinamentos específicos. Também foi utilizado o Questionário de História Vital – QHV com a finalidade de pesquisar a história de vida da participante, desde a sua concepção aos dias atuais (Lazarus, 1975/1980). O QHV é compreendido por 12 subseções que somam ao todo 94 questões investigadoras de todas as fases do desenvolvimento humano.

Outro instrumento aplicado foi o Inventário de Habilidades Sociais – IHS (Del Prette & Del Prette, 2001), investigador das habilidades globais apresentadas pela pessoa a partir de seu escore referencial 50: se acima desse referencial, habilidades sociais desejáveis; se abaixo desse referencial, déficits de habilidades sociais. Ele é compreendido por 5 fatores: F1, avaliador das habilidades sociais em situações de enfrentamento e autoafirmação com risco; F2, pesquisador do repertório de autoafirmação na expressão de sentimento positivo; F3, medidor da conversação e desenvoltura social; F4, investigador da autoexposição a desconhecidos e situações novas; e F5, mensurador do autocontrole da agressividade; além dos itens que não entraram em nenhum dos cinco fatores.

Foram utilizados, também, os Diários de Registro de Comportamentos – DRC's (Bueno & Britto, 2003) com o objetivo inicial de monitorar os comportamentos-problema mais relevantes, em diversos contextos, para identificar suas funções e, posteriormente, viabilizar a automonitoração dos mesmos

pela participante. Os DRC's oferecem recursos para a avaliação das condições estimuladoras da aprendizagem, segundo Staats (1996), descrita na seção Introdução. Finalmente, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual foram descritos os objetivos desta pesquisa; a preservação da identidade da participante, riscos; e requerida a concessão da mesma para a publicação dos resultados coletados em eventos científicos, seja na forma oral e/ou impressa.

PROCEDIMENTO

Este estudo compôs-se de três fases (linha de base, intervenção e avaliação final), desenvolvidas ao longo de 33 sessões.

Linha de base

A primeira fase desta pesquisa ocorreu entre a 1ª e 10ª sessões. Na 1ª sessão houve a acolhida terapêutica da participante, oportunidade em que investigou-se os motivos que a levaram a buscar essa assistência; foram coletadas suas queixas e demandas; apresentados os conceitos fundamentais da análise do comportamento aplicada, os direitos e deveres de cada membro da díade; e estabelecido o contrato terapêutico, quando houve a apresentação, esclarecimentos e coleta de assinaturas da participante e das pesquisadoras no TCLE. Então, houve a apresentação e instrução do QHV e DRC, os quais foram disponibilizados como tarefa de casa. A partir da 2ª sessão, as tarefas de casa sempre foram recolhidas e conferidas, sendo Cláudia reforçada pela cooperação terapêutica. Também foi contínua a pesquisa sobre os antecedentes e consequentes de seus comportamentos, para melhor descrição de sua história de vida. Esses dados foram organizados segundo as fases do desenvolvimento humano e estão apresentados neste estudo em forma de tabela.

O IHS foi aplicado em duas sessões (7ª e 8ª) em função de, a cada subfatorial, a participante deter-se a lembrar fatos de sua vida, ainda que instruída a apenas apontar a resposta, sem qualquer comentário.

Já nas 9ª e 10ª sessões buscou-se conhecer dentre os 38 subfatoriais, investigados por esse instrumento, em qual/quais Cláudia apresentava dificuldade e ansiedade exacerbada (entre muita e extrema), segundo Bueno e Britto (2003).

Intervenção

A segunda fase deste estudo foi desenvolvida entre a 11ª e 30ª sessões. Os dados coletados na linha de base fundamentaram o programa de intervenção aplicado com a finalidade de manipular as variáveis independentes, visando mudança nas variáveis dependentes queixadas pela participante.

Educação sobre conceitos básicos da análise do comportamento aplicada

Essa intervenção desenvolveu-se entre a 11ª e 13ª sessões com objetivo de intervir no padrão comportamental da participante que apenas percebia como inapropriado o comportamento do esposo, sem avaliar as consequências produzidas por seu próprio comportamento quando da interação com ele. Com o suporte de um *notebook* foram-lhe apresentados conceitos básicos, descritos no início deste estudo: (a) o que é comportamento; (b) tipos de comportamentos; (c) reforço positivo e negativo; (d) punição positiva e negativa; (e) extinção; (f) estados de privação e saciedade; e (g) modelagem e modelação, tendo sido estruturados dentro de recursos oferecidos pelo *'office power point'*. Ao término dessa intervenção teórica, Cláudia foi instruída a observar e registrar seu processo de interação com o esposo para verificar quais desses princípios eles frequentemente estavam usando, e assim poder descrever o padrão comportamental de ambos.

Avaliação das condições estimuladoras da aprendizagem

Essa intervenção, aplicada entre as 14ª e 19ª sessões, teve por objetivo ampliar a compreensão e adequação funcional da participante quando de suas interações sociais, especialmente em relação ao seu esposo. Utilizou-se de um *notebook* para o treinamento teórico dos conceitos necessários a essa avaliação, e já descritos na seção introdutória deste estudo, de acordo com a perspectiva do behaviorismo psicológico. Encerrada a instrução teórica dessa intervenção, Cláudia foi motivada a analisar funcionalmente sua história de interações, pesquisando os eventos passados, ou seja, históricos, com os atuais. E desse modo, identificar os eventos reforçadores bem como aversivos nessa história de aprendizagem.

Manejo da ansiedade

Cláudia foi submetida a essa intervenção entre as 20ª e 23ª sessões. Seu objetivo foi instruí-la, teórica e praticamente, a respeito da fisiologia da ansiedade e sobre o emparelhamento dos condicionamentos clássico e operante (Britto & Elias, 2009; Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000). Bem como para a aquisição do repertório de discriminar eventos favorecedores da exacerbação da ansiedade e, assim, disponibilizar-lhe recursos para o controle dessas respostas. Nesse sentido foi-lhe aplicado o procedimento apresentado por Bueno, Ribeiro, Oliveira, Alves e Marcon (2008).

Manejo da resposta emocional 'mágoa'

De acordo com Martin e Pear (2007/2009, p. 223), "A retirada de reforçadores pode causar emoções que variam de um leve aborrecimento até a raiva (...)." ou até mesmo a 'mágoa'. Em função de a participante continuamente lembrar-se dos eventos aversivos produzidos por seu esposo 'contra' ela, ao longo dos 47 anos de vida conjugal, consequenciando-lhe respostas emocionais negativas intensas, além de prejudicar outras ações da mesma, como organizar as atividades da casa, atender às demandas do marido, dentre outros, essa intervenção objetivou levar a participante a discriminar que em muitos momentos suas respostas emocionais no presente estavam sob o controle de eventos passados, lembrados por ela. Na 29ª sessão foi-lhe aplicado o seguinte procedimento: (a) em estado de relaxamento, com o ambiente terapêutico na penumbra, música relaxante em decibéis baixos, Cláudia, de olhos fechados foi instruída a descrever suas respostas fisiológicas; (b) em seguida, foi orientada a lembrar-se de eventos passados geradores da emoção 'mágoa' nela, por cerca de 6 minutos; (c) então, foi pedido à participante que descrevesse as respostas fisiológicas, ora observadas em seu corpo; (d) novo relaxamento passivo foi aplicado em Cláudia, quando novamente ela descreveu suas respostas fisiológicas; (e) sob o efeito da resposta de relaxamento, a participante foi instruída a focar-se no presente, momento em que havia a ocorrência de eventos reforçadores, por cerca de 6 minutos. Então, Cláudia foi instruída a descrever como o seu corpo funcionava quando elegia lembrar-se de eventos reforçadores e que estavam ocorrendo em seu ambiente presente; após, (f) a participante foi questionada sobre os benefícios de focar-se em eventos aversivos do passado ou em eventos reforçadores no presente. Como tarefa de casa, foi instruída a selecionar os eventos reforçadores que viessem a ocorrer e registrá-los, para serem, funcionalmente, analisados em sessão posterior.

Classificação e mensuração de comportamentos excessivos e deficitários

Esse procedimento teve por objetivo mensurar ambas as classes de comportamentos-alvo deste estudo: excessivos e deficitários. Com essa finalidade, todas as sessões, registradas com o uso de um mp3, foram transcritas literalmente durante o desenvolvimento de cada uma das fases do delineamento experimental aplicado. Após a transcrição houve a separação dos comportamentos deficitários e dos comportamentos excessivos, utilizando os critérios de classificação descritos na

parte introdutória deste estudo. O somatório total dos comportamentos deficitários e dos excessivos por fases do estudo compôs o percentual total (100%). Então, foi utilizada a seguinte fórmula para se chegar ao percentual de comportamentos deficitários e ao percentual de comportamentos excessivos em cada fase: [Comportamentos deficitários ou excessivos / comportamentos da fase (deficitários ou excessivos)] x 100. As subcategorias de comportamentos deficitários e de excessivos estão apresentadas na Tabela 1, adiante.

TABELA 1

DESCRIÇÃO DE COMPORTAMENTOS DEFICITÁRIOS E EXCESSIVOS DA PARTICIPANTE

COMPORTAMENTOS DEFICITÁRIOS
Responder sempre com sim ao esposo; assistir ao marido mesmo sentindo respostas emocionais negativas intensas por ele; silenciar ante aos escândalos do marido; ser prolixa para responder a questões terapêuticas; não concluir tarefas terapêuticas; não cumprir com as atividades do processo terapêutico; pedir dinheiro para o marido quando ele apresentava-se irritado; planejar incorretamente atividades domésticas; não saber definir quem era o seu esposo para ela; não saber fazer uso correto do telefone fixo; acordar atividades, porém, não cumpri-las; ficar em silêncio quando o marido estava dialogando com ela; não disponibilizar todo o cardápio feito ao marido; não saber reivindicar o suprimento de necessidades ao marido; tentar agradar ao marido apenas quando ele estava irritado; não responder diretamente à pergunta feita pela terapeuta; esquecer-se do que lhe fora perguntado; deslocar-se à Clínica Escola de Psicologia para informar não poder ficar na sessão, pois estava com um problema dentário (quando poderia, apenas ter ligado), porém ficou na sessão por menos de meia hora e se atrasou; ter visita de familiares programada para sua casa e não se organizar previamente; reclamar de ruídos na região de sua casa, sem executar ação corretiva alguma; e afirmar não conseguir realizar atividade clínica proposta antes mesmo de tentar realizá-la.
COMPORTAMENTOS EXCESSIVOS
Reclamava da moradia; reclamava de o marido beber e fumar; reclamava da vida boêmia do marido; reclamava de assistir, domesticamente, o marido; elogiava o marido por ser trabalhador; relatava violências continuadas do esposo a ela de maneira física, verbal e psicológica; relatava que sua relação conjugal era a pior possível; classificava negativamente o marido (ignorante; verbal negativo, isto é, xingava muito; colocava os netos e filhos contra ela); justificava à terapeuta o não cumprimento de atividade proposta; lembrava eventos traumáticos em seu casamento; afirmava que o casamento não tinha mais solução; reclamava do casamento; fugia dos temas propostos na sessão, sempre lembrando o passado; interrompia relato da terapeuta; pedia, excessivamente, desculpas quando cometia falhas; fugia para o quarto quando o marido estava agressivo; falava excessivamente ao telefone; estava sempre vigil nas sessões, para não desagradar a terapeuta; resistia às atividades terapêuticas acordadas; reclamava do esposo por ela ter de tomar medicação estomacal; reclamava do esposo por ter-lhe prometido uma nova residência e ainda não tê-la adquirido; reclamava que quando o marido a chamava para o diálogo ela não podia falar nada; reforçava incorretamente o marido; esquivava-se de perguntas feitas pela terapeuta; justificava cansaço mental como motivo para a não realização dos diários de registros; reclamava dos ruídos externos à sua casa; reclamava do preenchimento dos diários de registro, justificando cansaço; interrompia falas da terapeuta excessivamente e em tom de voz mais alto.

AValiação FINAL

Essa fase ocorreu entre a sessão 31^a e a 33^a. Seu objetivo foi analisar os resultados alcançados com a intervenção em comparação com as queixas, demandas e resultados coletados na linha de base. Nesse sentido, foram analisados a frequência de ocorrência das queixas, quando da linha de base, comparando essa frequência com a registrada ao término da fase de intervenção. Assim, dados quantitativos e qualitativos, como expostos na seção seguinte deste estudo foram analisados pela participante e pesquisadoras.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram coletados ao longo das três fases que compuseram o delineamento experimental aplicado, e estão aqui apresentados de forma qualitativa e quantitativa.

A história de vida (Tabela 2), cujos dados foram obtidos com a aplicação do QHV, bem como com o registro dos relatos verbais da participante ao longo deste estudo, abre esta seção. Sua organização deu-se pelas fases do desenvolvimento. A análise dos eventos históricos e atuais, nela descritos, favoreceram conhecer as variáveis causadoras e mantenedoras dos comportamentos deficitários e excessivos apresentados por Cláudia.

TABELA 2

HISTÓRIA DE VIDA DE CLÁUDIA

INFÂNCIA (0 A 11 ANOS)

Sua gestação e o parto foram normais. Até os 5 anos roia as unhas. Considerou ter tido boa saúde: sofreu apenas sarampo e catapora. Aos 6 anos já auxiliava sua família com a organização e limpeza da casa. Recordou-se que seu pai era bastante rígido e nervoso. E por ele foi responsabilizada pelos 12 irmãos mais novos que ela, e "(...) se algum deles fizesse algo que o pai não aprovasse, eu tinha que assumir a culpa, quando era duramente castigada por meu pai. Vejo agora que não tive infância normal.". Com 11 anos ocorreu sua menarca. Nessa fase do desenvolvimento já costurava, bordava e cozinhava, a fim de auxiliar nas despesas de sua casa.

ADOLESCÊNCIA (12 A 18 ANOS)

Quando tinha 12 anos seu pai quis que ela interrompesse seus estudos: "Ele justificou que mulher não devia estudar, mas tão somente cuidar das lides domésticas.", porém, Cláudia continuou seus estudos, mesmo sem o apoio paterno. Aos 16 anos, passou a namorar com aquele que, um tempo mais tarde, tornar-se-ia seu esposo. Ela residia no interior de Minas Gerais e ele estudava no Rio de Janeiro, o que ocasionou um namoro à longa distância. Essa condição levou seu pai a desgostar-se da relação, inclusive pelo fato de seu namorado beber e apresentar comportamentos boêmios. Após 4 anos de namoro, noivaram-se. Até o casamento viam-se apenas uma vez por ano, porém, comunicavam-se por cartas. "Gostava mais do namoro por cartas do que estar junto dele.", afirmou ela.

ADULTA (19 A 59 ANOS)

Aos 20 anos casou-se e transferiu residência para o estado de Goiás. Verbalizou que foi a partir desse momento que iniciaram seus problemas. Quando casou-se o esposo permitiu que ela levasse apenas uma muda de roupa, além da que vestia. Salientou que no segundo dia de casamento, ainda em sua lua-de-mel, o esposo a deixou só e buscou uma "casa de programas sexuais", com um primo. A partir desse momento, Cláudia descreveu que os conflitos entre o casal estabeleceram-se e não mais cessaram-se. Conflitos esses com violências física, verbal e psicológica do esposo contra ela. Entre 21 e 25 anos, Cláudia apresentou dificuldade para conviver com determinados comportamentos do esposo, como de infidelidade ao casamento. Então, tornou-se ciumenta e desconfiada. Aos 21 anos nasceu sua primeira filha; aos 23 o primeiro filho; e aos 26, sua segunda filha. Entre os 26 e 30 anos seu casamento também foi afetado por dívidas contraídas pelo marido, em função de seus comportamentos boêmios. Salientou ter sido o período de 31 e 35 anos uma das melhores fases de sua vida, pelas viagens e festas experimentadas na companhia dos filhos: "(...) eventos esses que me traziam alegrias.". Em função dos intermináveis conflitos com o esposo, aos 39 anos decidiu não manter mais relação sexual com ele: "(...) o ato sexual é melhor quando há amor, respeito, consideração, ou seja, fidelidade.", declarou. Somente aos 45 anos graduou-se Assistente Social. "Essa foi outra grande vitória que obtive, pois nunca contei com o apoio dele, muito pelo contrário. E durante a universidade ele tornou minha vida um inferno maior.". A partir daí passou a trabalhar fora de casa, em um órgão da administração pública. "Como ele ficava fora de casa durante todo o dia, eu tinha que zelar para fazer o almoço e o jantar antes de ele chegar em casa, senão a guerra estava instalada. E foi assim que agi durante todo o tempo que trabalhei: cuidei para que as necessidades dele fossem atendidas do jeito e na hora que ele estabelecia, sob pena de ser agredida verbal, física e psicologicamente.", pontuou.

A TABELA 2 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

SENESCÊNCIA (A PARTIR DE 60 ANOS)

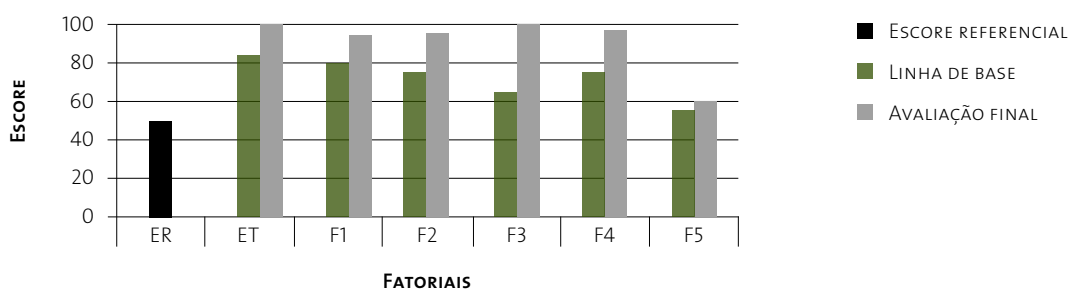
Aos 64 anos aposentou-se e mudou de uma casa ampla para um apartamento pequeno. Porém, não conseguiu adaptar-se, pois o imóvel era muito pequeno, além de a construção civil, em franco desenvolvimento, produzir intensos ruídos, assim como o intenso fluxo de veículos, estímulos aversivos ao seu ciclo sono/vigília. O padrão de violência física, verbal e psicológica de seu esposo a ela continuou durante toda essa fase. Aos 66 foi diagnosticada com gastrite nervosa. Nesse período eram comuns dores constantes de cabeça, ansiedade exacerbada, dificuldade para dormir e para memorizar qualquer informação. Nessa época só dormia sob efeito de sedativos. Com o seu salário de aposentada cuidava de sua mãe, de 85 anos, de uma filha desempregada e dos filhos dessa, seus netos. Nada sobrava para ela. Seu esposo se eximia de qualquer ajuda à filha ou à sogra, dizia que só competiam a ele as despesas de sua casa. Cláudia afirmou ser sua vida vazia, solitária, não se sentindo amada nem pelos filhos nem pelo marido: “Sempre achei meus filhos imparciais com as truculências dele comigo. Claro que sei que eles têm muito medo do pai, mas ainda assim esperava que me protegessem.”, afirmou ela. Não fazia atividade física alguma, por sua ocupação com as lides domésticas: “Se meu marido acorda mais cedo e o café ainda não foi aprontado, ele desce todas as louças do armário para o chão e despeja resto de café, amassa frutas sobre elas e me xinga de palavras muito agressivas. Isso ocorre há mais de 40 anos. Não suporto mais.”, destacou. Relatou sentir-se constantemente cansada e “(...) desejosa de uma nova vida, com vida de verdade. Já não suporto mais ficar fechada em meu quarto para me proteger das agressões do meu marido. Já não suporto mais viver em função das agressões dele. Estou cansada.”, afirmou Cláudia bastante emocionada.

Queixa trazida em sua 1ª sessão

Cláudia relatou estar angustiada devido ao relacionamento tenso com o marido. Verbalizou: “Somos incompatíveis. Ele é muito nervoso e violento, tanto físico quanto verbal e psicologicamente falando.” (Cláudia, 1ª sessão). Afirmou que há 27 anos ela e o esposo dormiam em quartos separados, não mantinham relação afetuosa nem sexual alguma. “Meus filhos, meus netos, genros e nora sofrem com esse jeito agressivo dele. Todos o temem.” (Cláudia, 1ª sessão). Salientou também ser uma pessoa sem adequada organização, indecisa em relação a tudo, com dificuldade de estabelecer horários e cumpri-los. Destacou ainda não estar conseguindo memorizar qualquer tipo de informação. Apontou as medicações que fazia uso diário: Diovan Triplo®, 177mg pela manhã (hipertensivo); Donaren Retarde®, 150mg à noite (antidepressivo); Omeprazol, 20mg pela manhã (antiulcerativo); Primogina, 1mg à noite (repositor hormonal); Euthyrox®, 75mcg pela manhã (repositor tireoidiano); e H. Bacter IBP, 1030mg (gastrite). Medicações essas prescritas por médicos das clínicas ginecológica, psiquiátrica, endocrinológica e gastroenterológica.

Resultados aferidos pelo IHS

Na Figura 2 estão os resultados alcançados por Cláudia na linha de base e na avaliação final.

**FIGURA 2**

RESULTADOS COMPARATIVOS DO IHS NAS FASES DE APLICAÇÃO E REPLICAÇÃO

A Figura 2 apresenta em suas colunas, da esquerda para a direita, os resultados de Cláudia tanto na linha de base quanto na avaliação final. Considerando o ER (50) para análise dos escores totais (ET) e dos escores fatoriais da participante, verifica-se que suas habilidades globais foram superiores à mediana: 85 e 100, respectivamente nas fases de aplicação e replicação. Resultados semelhantes são observados nos 5 fatoriais em ambas as fases de aplicação: F1 (80; 95); F2 (75; 95); F3 (65; 100); F4 (75; 97); e F5 (55; 60). Porém, ainda que apresentando habilidades específicas avaliadas pelo IHS, a Figura 1 demonstra que seus escores aumentaram de forma relevante da linha de base para a avaliação final. Já em relação à dificuldade observada pela participante, quando exposta aos eventos específicos pesquisados pelo IHS, geradores de ansiedade exacerbada (entre muita e extrema), os dados apontaram que dentre os 38 subfatoriais, Cláudia relatou ter dificuldade em 11 deles, portanto, em 29% deles, que estão descritos a seguir. F1: lidar com críticas injustas; declarar sentimento amoroso; discordar de autoridade; e abordar para relação sexual. Já em relação ao F2: participar de conversação. Quanto ao F3 suas dificuldades foram: pedir favores a colegas. Dentro do F4: pedir favores a desconhecidos; e falar a público desconhecido. No F5 suas dificuldades referiram-se a: lidar com críticas dos pais. E nos itens que não entraram em nenhum dos demais fatores, Cláudia apresentou as seguintes dificuldades: negociar uso de preservativo; e interromper a fala do outro. Em todos eles sua ansiedade exacerbada foi por ela definida como muita. Na avaliação final Cláudia não apresentou ansiedade exacerbada (entre muita e extrema) nos 38 subfatoriais do IHS.

Educação sobre conceitos básicos da análise do comportamento aplicada

Após a apresentação teórica desses princípios Cláudia verbalizou: “De imediato, após conhecer esses instrumentos de controle do comportamento, já posso lhe antecipar antes de ir para casa fazer a tarefa pedida, que os tenho aplicado incorretamente. Portanto, eu também estou me prejudicando e não apenas meu marido. Reconhecer isto é bom e ruim: bom por conhecer. Ruim, pois sempre avalei ser ele a pessoa errada de nossa relação.” (Cláudia, 11ª sessão). Durante o intervalo entre as duas sessões subsequentes à aplicação dessa intervenção, a participante coletou os dados requeridos. Esses dados favoreceram tanto a descrição do padrão comportamental da participante quanto de seu esposo, demonstrados na Tabela 3, à frente.

TABELA 3

PADRÃO COMPORTAMENTAL DE CLÁUDIA E DE SEU ESPOSO - LINHA DE BASE X INTERVENÇÃO

PERFIL DE CLÁUDIA	Passiva em sua interação. Porém, ressentida e agressiva (disfarçada) com o esposo.
PERFIL ESPOSO	Agressivo e intolerante.
METAS DO ESPOSO PARA O LAR	Cláudia sempre pronta a atender, antecipadamente, suas necessidades.
PADRÃO COMPORTAMENTAL DE CLÁUDIA	Sempre em temor quanto às agressões do esposo contra ela e a família; baixo manejo do tempo e das atividades domésticas; ausência de planejamento para a rotina do lar.
CONSEQUÊNCIA	Esposo - Insatisfeito com o que encontrava em casa, agredia física, psicológica e verbalmente a esposa e familiares; humilhava a esposa diante de todos, de forma muito agressiva. Cláudia - Aprendeu a fechar-se em seu quarto para livrar-se das agressões do esposo; tornou-se depressiva e inábil e pouco interagiu com o esposo, quando em casa, independente de ele estar tranquilo ou agressivo.

A TABELA 3 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

INTERVENÇÃO (SESSÕES: 11ª À 13ª)
Educação sobre os conceitos básicos da análise do comportamento aplicada, com enfoque teórico e prático. Sua metodologia está descrita, de forma objetiva e clara, tanto na parte introdutória deste estudo quanto na subseção Procedimento.
RESULTADO PÓS-INTERVENÇÃO
“Puxa, até chegar aqui pensava apenas que meu marido era a única pessoa inadequada lá de casa. Agora vejo que muitos comportamentos truculentos dele estão sendo mantidos por mim. Agora sei, que tenho aplicado inadequadamente o reforço, a punição e a extinção. E o que é pior: tenho aumentado a frequência de comportamentos horríveis dele, que tanto mal fazem a mim, a meus filhos e netos. Estava aqui apenas como vítima dele. Ele é muito violento, é verdade. Porém, agora estou percebendo que o meu comportamento tem influenciado o comportamento dele. Nossa, terei que aprender a usar corretamente o reforço, a punição, para extinguir os comportamentos horríveis dele. Mas terei que fazer o mesmo em relação a mim mesma. Puxa, temos muito o que trabalhar quanto à modelagem e modelação de comportamentos assertivos. Mas, me sinto mais forte, pois agora sei onde estou pisando.” (Cláudia, 13ª sessão).

AValiação DAS CONdições ESTIMULADORAS DA APRENDIZAGEM

Apresentada a instrução teórica, Cláudia foi motivada a fazer análises de sua história de interações de eventos reforçadores e aversivos de seu cotidiano. Uma dessas análises está apresentada na Figura 3.

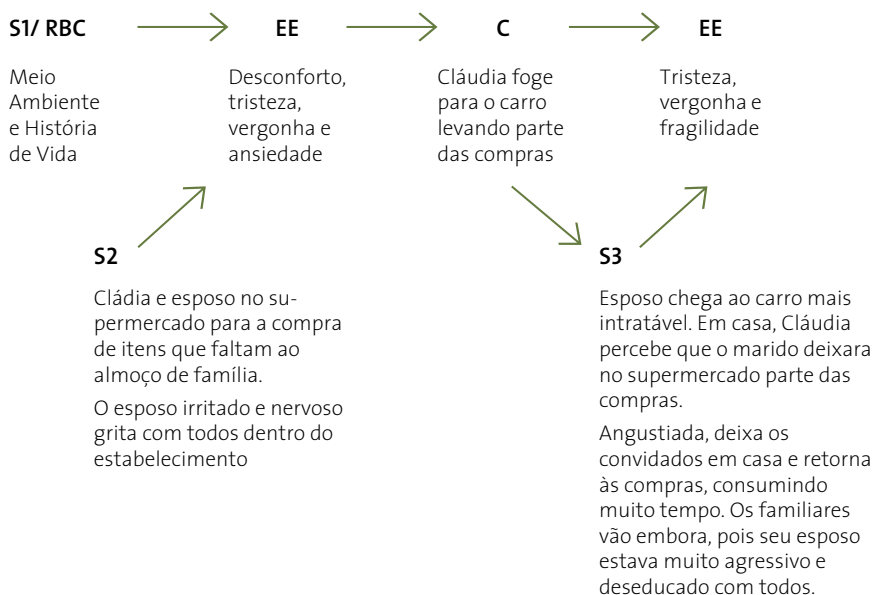


FIGURA 3
 AVALIAÇÃO DAS CONdições ESTIMULADORAS DO COMPORTAMENTO DO CASAL REALIZADA NA 18ª SESSÃO SOBRE EVENTO REGISTRADO QUANDO DA LINHA DE BASE

Fragmento da 18ª sessão – Intervenção

Após a composição da avaliação das condições estimuladoras do comportamento do casal, descrita na Figura 3, foi promovida uma análise sobre os elos de eventos, nela descritos. Parte dessa análise está descrita no fragmento sobre a referida sessão, adiante, onde nele T implica em terapeuta e P em participante.

- T – Esta análise lhe favorece qual descrição deste evento?
- P – Eu não tinha opção para modificar o resultado alcançado, pois ele me desequilibra.
- T – Utilize os recursos básicos da análise do comportamento, já estudados por nós.
- P – Se os usar terei que lhe dizer que meu comportamento não me favoreceu uma consequência reforçadora. Porém, precisava do vinagre para o vinagrete. Fui comprá-lo.
- T – Mas aquela era a única forma de a senhora obter esse produto?
- P – Naquele momento não pensei em outra solução, pela ansiedade e temor extremos.
- T – Compreendo. Mas agora, estabeleça duas estratégias que possam lhe gerar consequências reforçadoras de uma próxima vez.
- P – A organização antecipada das compras; e na falta, pedir emprestado a uma vizinha?
- T – Excelente! Com esta análise funcional, quais perspectivas se estabelecem?
- P – Em sendo eu assertiva controlarei o comportamento agressivo de meu esposo.

Na sessão seguinte, 19ª, a participante chegou trazendo não mais os diários de registros, mas análises funcionais dos eventos ocorridos com ela e com demais familiares. E pontuou: “A análise funcional explica, com exatidão, o porquê as pessoas se comportam como se comportam, produzindo resultados, na maioria das vezes, muito desagradáveis. Porém eu, a partir de agora, vou ser sua maior auxiliar: estou fazendo análise funcional de tudo. Assim, vou ajudar você a me ajudar a melhorar minha vida.”

Manejo da ansiedade

Após ter sido instruída teoricamente sobre a hiperventilação e o controle respiratório a participante relatou: “Durante o período de hospitalização de minha mãe, pude discriminar o que o manejo da ansiedade me ensinou: a cada novo diagnóstico de minha mãe, minhas respostas corporais intensificavam-se de forma tão exacerbada que se fosse noutro tempo pensaria que eu estivesse muito enferma. Porém, assim passei a descrever: Cláudia você ativou o seu simpático incorretamente, faça agora o controle respiratório para regularizar as funções autonômicas de seu sistema nervoso. E o controle respiratório tornou-se eficiente nessa regularização, ou melhor, eu é quem fui assertiva em realizar tal intervenção.” (23ª sessão).

Manejo da resposta emocional ‘mágoa’

A participante relatou: “Estou procurando reforçar a iniciativa de deixar para trás toda a mágoa e os problemas desagradáveis que aconteceram em minha vida. Sempre tive a consciência que esses sentimentos não me levariam a nada, mesmo assim, me envolvi demais. Hoje, com a ajuda que recebi e recebo deste tratamento, encontrei a forma mais adequada: estou deixando o que passou, e que gerava em mim estados emocionais negativos, e buscando o presente de forma mais positiva. Avalio que daqui para frente conduzirei minha vida com mais sucesso. Minha vontade de viver em paz e feliz aumentou consideravelmente, e sei que tudo depende de mim para ficar cada vez melhor.” (Cláudia, 30ª sessão).

CLASSIFICAÇÃO E MENSURAÇÃO DE COMPORTAMENTOS EXCESSIVOS E DEFICITÁRIOS

A Figura 4 apresenta o somatório da frequência de todos os comportamentos excessivos e deficitários emitidos por Cláudia, separadamente, nas três fases do processo terapêutico.

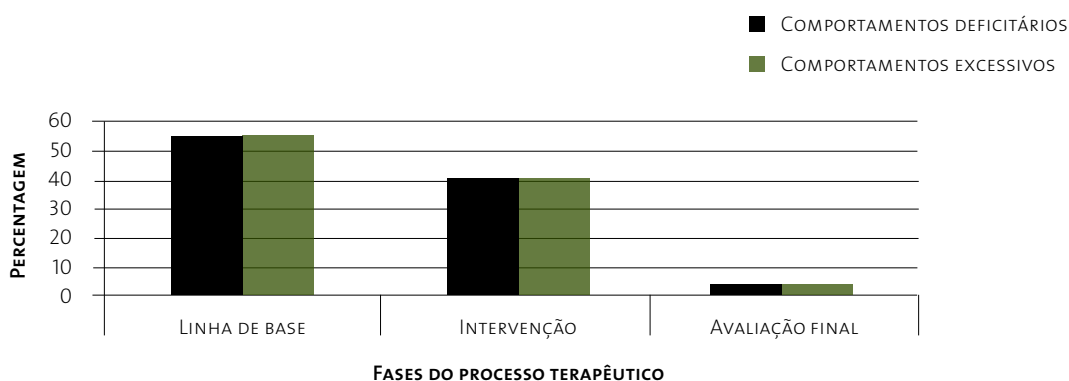


FIGURA 4

PERCENTUAL DE COMPORTAMENTOS DEFICITÁRIOS E EXCESSIVOS NAS TRÊS FASES

Como é possível observar na Figura 4, o percentual de comportamentos deficitários emitidos por Cláudia ao longo das três fases deste estudo foram: 55% na linha de base; 41% na intervenção; e 4% na avaliação final. Já em relação aos comportamentos excessivos, a participante apresentou: 56% na linha de base; 41% na intervenção; e 3% na avaliação final. Observa-se uma redução relevante em ambas as classes (excessivos e deficitários) entre a primeira fase (linha de base) e a última (avaliação final). Estes dados sugerem a influência da variável intervenção à sua construção. Outro dado relevante observado quando da descrição dos comportamentos excessivos diz respeito ao tempo de permanência em um mesmo tema. Por exemplo, de 1 a até 25 minutos consecutivos consumidos em subclasses excessivas como: ‘reclamar da moradia’; ‘reclamar de o marido beber e fumar’; e ‘relembrar eventos traumáticos em seu casamento’.

MODIFICAÇÃO COMPORTAMENTAL OBSERVADA NO CASAL

A partir da 26ª sessão, Claudia passou a relatar classes de comportamentos do esposo que foram modificadas, assim como o efeito sobre seu próprio comportamento, conforme a Tabela 4, adiante.

TABELA 4

MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO OBSERVADA NO CASAL, DE ACORDO COM A COLETA DE DADOS FEITA PELA PARTICIPANTE E PESQUISADORAS

COMPORTAMENTOS DELE	COMPORTAMENTOS DELA
1. Passou a cooperar na organização da casa: recolhendo copos, pratos sujos, lavando lenços de tecido, por ele usados.	1. Passou a reforçar os comportamentos apropriados emitidos pelo marido.
2. A frequência do diálogo com ela aumentou, porém de forma assertiva.	2. Viajou com o marido para fazenda em dois finais de semana e, sentiu-se confortada e feliz em realizar essa atividade.
3. Passou a convidá-la sempre que ia à fazenda e até para fazer viagens mais longas.	3. Passou a dormir bem com a aplicação do manejo da ansiedade já deitada.
4. Passou a ser mais assertivo tanto com a mulher, quanto com os filhos e netos.	4. As medicações foram reduzidas, a partir do consenso médico, para: Diovan Triplo®, 177mg pela manhã; Primogina, 1mg à noite; e Euthyrox®, 75mcg pela manhã.

DISCUSSÃO

Os dados obtidos com a história clínica de Cláudia, na Tabela 2, demonstraram que durante toda a sua vida, especialmente ao longo de seu casamento, ela experienciou contingências estressoras às quais não tinha habilidades para enfrentá-las adequadamente. Assim, houve o favorecimento para a instalação e a manutenção de inúmeros comportamentos deficitários e excessivos (ver Tabela 1) por consequência de reforço negativo, ou seja, da fuga e/ou esquiva de eventos aversivos, e até punição (positiva ou negativa) (Banaco, 2004; Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000).

Os resultados coletados pelo IHS sugerem que a participante desejou obter o controle de suas respostas na fase de linha base: alto percentual de habilidades sociais (ET: 85), em contrapartida a ter apresentando uma variedade de comportamentos deficitários descritos em suas queixas, relatadas na 1ª sessão, e ratificados com os dados apresentados na Tabela 1. Assim, este estudo indica que a investigação das habilidades sociais de qualquer participante deve compreender-se não apenas da aplicação do IHS, mas devem ser considerados, também, os relatos verbais, diários de registros, entrevistas clínicas e quaisquer outros instrumentos que possam ampliar a avaliação das condições estimuladoras das aprendizagens do indivíduo, como propõe Staats (1996). Observa-se, na avaliação final, um aumento das habilidades sociais de Cláudia (ET: 100). Pode-se considerar que o aumento de repertórios mais assertivos da participante pode ter sido influenciado, além do procedimento ‘educação sobre os conceitos básicos da análise do comportamento’, conforme pode ser observado, inclusive, na Tabela 3, também pelo próprio tempo empreendido no desenvolvimento deste programa de intervenção e de mudanças nas contingências ambientais da participante, consequentemente do casal. Essa intervenção favoreceu a aprendizagem dos princípios que regem a modificação de comportamentos, assim como seus efeitos, por exemplo, o controle das respostas ansiosas exacerbadas. Efeitos esses observados nos diversos resultados salientados por este estudo e, consequentemente, a redução de comportamentos excessivos e deficitários, como demonstram os dados apresentados pela Figura 4 (Bueno & Britto, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001; Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000).

O procedimento ‘avaliação das condições estimuladoras da aprendizagem’ foi um recurso utilizado para que a participante aprendesse a tatear adequadamente a funcionalidade de seus e dos comportamentos do esposo, identificando as variáveis de controle dos mesmos, para intervir adequadamente na instalação de respostas assertivas. Porém, a aplicação desse procedimento ocorreu de forma lenta e gradual, como verificado pelo fragmento da 18ª sessão, fase de intervenção (Staats, 1996).

O ‘manejo da ansiedade’ parece ter favorecido à Cláudia aquisição de repertórios de controle de suas respostas de ansiedade frente a contingências estressoras, como lidar com o marido, estando os dois a sós e/ou quando o casal recebia familiares (Britto & Elias, 2009; Bueno et al., 2008; Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000; Staats, 1996). A participante passou a praticar tanto o controle respiratório quanto o A.C.A.L.M.E.-S.E. rotineiramente, como demonstrado em vários momentos da seção Resultados (Tabela 4). A emissão desses comportamentos possibilitou-lhe, além do controle de suas respostas de ansiedade, o aumento da frequência de comportamentos mais eficientes, portanto geradores de consequências reforçadoras, como dormir bem, competência social para o diálogo com o esposo, dentre outros.

Já os resultados alcançados com o ‘manejo da resposta emocional ‘mágoa’ apontaram para a aprendizagem da participante quanto à relevância de seus eventos históricos (passados), porém aversivos, como variáveis de controle dos estados emocionais negativistas presentes no início desta pesquisa, que participaram da diretividade de seus comportamentos inapropriados em relação ao esposo (Bueno et al., 2008; Staats, 1996). Na 30ª sessão, Cláudia relatou: “(...) estou deixando o que passou (...) e buscando o presente de forma mais positiva (...)”.

Estes resultados sugerem o alcance dos objetivos propostos: descrição dos comportamentos excessivos e deficitários e a aquisição de novos comportamentos. A intervenção proporcionou a que Cláudia ampliasse seu repertório e modificasse comportamentos de seu ambiente (o esposo). Este, de agressivo passou a interagir com Cláudia de forma mais reforçadora. Também favoreceu-lhe maior assertividade e redução da farmacoterápica a que fazia uso. Porém, deve-se salientar a importância de a participante continuar em processo terapêutico para a manutenção de seu novo padrão comportamental e a instalação de novas habilidades, bem como de seu esposo, que mesmo sem ter participado diretamente deste estudo apresentou modificações comportamentais.

REFERÊNCIAS

- Banaco, R. A. (2004). Punição positiva. Em: C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (pp. 61-71). São Paulo: Editora Roca.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Tradução organizada por M. T. A. Silva; M. A. Matos & G. Y. Tomanari. 2ª Edição Revisada e Ampliada. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2005).
- Britto, I. A. G. S. & Elias, P. V. O. (2009). Análise comportamental das emoções. *Psicologia para América Latina*, 16(1). Obtido em 16/02/2010 do World Wide Web, <http://www.psicolatina.org/16/index>.
- Bueno, G. N. & Britto, I. A. G. S. (2003). Graus de ansiedade no exercício do pensar, sentir e agir em contextos terapêuticos. Em: M. Z. Brandão; F. C. Conte; F. S. Brandão; Y. K. Ingberman; C. B. Moura; V. M. Silva & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação* (Vol. 12, pp. 169-179). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno, G. N.; Mello, J. S., Bueno, L. N. & Marcon, R. M. (2010). Remoção de reforçadores pode eliciar raiva: entenda e aprenda a controlar essa emoção. Em: M. R. Garcia; P. R. Abreu; E. N. P. Cillo; P. B. Faleiros & P. Piazzon (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: terapia comportamental e cognitivas* (Vol. 27, pp. 234-241). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno, G. N.; Ribeiro, A. R. B.; Oliveira, I. J. S.; Alves, J. C. & Marcon, R. M. (2008). Tempos modernos versus ansiedade: aprenda a controlar sua ansiedade. Em: W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: análise comportamental aplicada* (Vol. 21, pp. 341-352). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Conte, F. C. S. & Silveira, J. M. (2004). Extinção e terapia. Em: C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (pp. 144-151). São Paulo: Roca.
- De Rose, J. C. C. (1999). O que é comportamento? Em: R. A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (Vol. 1, pp. 79-81). Santo André: ARBytes Editora.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.
- Delitti, M. & Thomaz, C. R. C. (2004). Reforçamento negativo na prática clínica: aplicações e implicações. Em: C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (pp. 55-60). São Paulo: Roca.
- Derdyk, P. R. & Groberman, S. S. (2004). Imitação. Em: C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (pp. 102-110). São Paulo: Roca.
- Lazarus, A. A. (1980). *Terapia Multimodal do Comportamento*. Tradução organizada por U. C. Arantes. 2ª Edição. São Paulo: Manole. (Trabalho original publicado em 1975).

- Machado, D. J. C. & Bueno, G. N. (2010). Análise comportamental de vaginismo e disfunção erétil: controle de repertórios sexuais inadequados. Em: M. R. Garcia; P. R. Abreu; E. N. P. Cillo; P. B. Faleiros & P. Piazzon (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: terapia comportamental e cognitivas* (Vol. 27, pp. 25-43). Santo André: ESEtec Editores Associados.
- Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. Tradução organizada por N. C. Aguirre & H. J. Guilhardi. 8ª Edição Revisada. São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 2007).
- Mello, J. S. (2010). *Análise funcional do comportamento de agressão física em uma criança com autismo*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-Goiás.
- Otero, V. R. L. & Guerrelhas, F. (2003). Saber falar e saber ouvir: a comunicação entre casais. Em: F. C. Conte & M. Z. S. Brandão (Orgs.), *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 71-83). Arapongas: Editora Mecenaz.
- Reese, E. P. (1973). *Análise do Comportamento Humano*. Tradução organizada por G. P. Witter. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. (Trabalho original publicado em 1966).
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov & R. Azzi. 10ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and Personality: psychological behaviorism*. New York: Springer Publishing Company, INC.
- Todorov, J. C. & Hanna, E. S. (2010). Análise do Comportamento no Brasil. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(especial), 143-154.

ANOREXIA NERVOSA E TENTATIVA DE SUICÍDIO PELA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

LETÍCIA GUEDES NÓBREGA ¹

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

GINA NOLÊTO BUENO ²

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

O estudo de problemas no comportamento alimentar (e.g., anorexia nervosa), requer antes de tudo, a compreensão do que venha a ser o comportamento alimentar desejável. Uma alimentação saudável e balanceada é aquela conquistada por meio de um comportamento alimentar adequado. Entende-se por adequado aquele comportamento que tem por objetivo suprir o organismo de quem se alimenta com nutrientes necessários e imprescindíveis à manutenção e ao equilíbrio de processos fisiológicos indispensáveis à sobrevivência, ou seja, às funções vitais do organismo. Sendo assim, a alimentação visa tanto a satisfação nutricional quanto a emocional e a social. Logo, os alimentos devem ser escolhidos com o objetivo de favorecer melhor qualidade de vida da pessoa, e devem ser consumidos em ambientes apropriados (Almeida, Costa, Laus & Straatman, 2013; Philippi & Alvarenga, 2004).

Um padrão alimentar diferente dessa descrição, ou seja, alterações graves do comportamento alimentar sejam pelo excesso (e. g., compulsão alimentar), sejam pelo déficit (e. g., restrição alimentar), recebe classificações específicas dentro dos transtornos alimentares, como o transtorno de anorexia nervosa, que é caracterizado por baixa ingestão alimentar, de modo que restrições alimentares graves são observadas. Assim, a pessoa passa a fazer uma dieta extremamente restritiva, passa a selecionar alimentos de baixo teor calórico, a fim de obter uma intensa e contínua perda de peso e, desse modo, conquistar o ideal de corpo perfeito: magro. Compõe ainda o quadro de características desse transtorno, a recusa voluntária do indivíduo de ingerir alimentos (Almeida, et al., 2013; Fairburn, Cooper, Shafran & Wilson, 2008/2009).

Etimologicamente o termo anorexia parece inadequado à sua descrição, uma vez derivar do grego: “*an*” (ausência) e “*orexis*” (apetite). Porém, o indivíduo não apresenta inapetência, mas sim a recusa voluntária a se alimentar ou mesmo a ingerir quantidades mínimas de alimentos, com o objetivo de emagrecer ou por receio de engordar (Giacomozzi, 2010). Os esforços para compreender a anorexia se iniciaram no século XIX, quando houve a primeira descrição na literatura médica.

1 Clínica Vivencialle - Goiânia - GO leticiaguedes2010@hotmail.com(62) (62)8422-4447.

2 Núcleo de Pesquisas Aplicadas a Intervenções Comunitárias e Clínicas – NUPAIC, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia - GO, ginabuenopsi@gmail.com (62) 9974- 4793.

Daquela época para cá, estudiosos têm investigado, de modo incansável, tanto as variáveis biológicas quanto as psicológicas e comportamentais que favorecem tanto a causa quanto a manutenção desse comportamento-problema (Nunes, Appolinario, Galvão & Coutinho, 2006).

Um fator bastante comum observado na anorexia é o temor a engordar, correlacionado à distorção que essas pessoas têm sobre o seu corpo e, por consequência, apresentam enorme insatisfação com a sua forma corporal. Então, almejam alcançar um determinado tamanho e peso corporal que as possibilitem obter maior aprovação e prestígio social (Ribeiro, Silva, Costa & Heller, 2006).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR (APA, 2000/2003) estabelece como critérios diagnósticos para a anorexia nervosa: (1) peso corporal abaixo do nível normal mínimo (que não é adequado, se considerado à altura e à idade da pessoa); (2) medo excessivo de ganhar peso; (3) imagem corporal distorcida e uma preocupação demasiada em relação ao peso; (4) ausência de três ciclos menstruais consecutivos (amenorréia) para mulheres na pós-menarca.

Salientam Marques e Heller (2006) que as causas da anorexia são múltiplas, entre elas, como demonstrado nos estudos conduzidos por Heller (2002), encontram-se fatores biológicos (e.g., vulnerabilidade genética), individuais (e.g., baixa autoestima, comentários depreciativos na infância, abuso sexual), familiares (e.g., famílias que possuem dificuldades na resolução de conflitos, superprotetoras, apresentam rigidez na qualidade do relacionamento entre seus membros), socioculturais (e.g., supervalorização do corpo feminino, idealização da magreza), bem como, eventos de vida estressantes (e.g., conflitos na relação indivíduo- ambiente).

Com esse estudo, cujos participantes foram recém-nascidos e seus pais, Heller (2002) buscou identificar os fatores preditivos de problemas alimentares na infância. Os resultados apontaram para: (a) mãe com insatisfação corporal, (b) o ideal de magreza presente, (c) dietas como padrão comportamental, (d) ocorrência de episódios bulímicos, (e) maior índice de massa corporal da mãe e do pai como agente favorecedor para a instalação de problemas alimentares na infância, logo, risco para o aparecimento de transtornos alimentares no futuro (Agras, Hammer & McNicholas, 1999 citados por Sopezki & Vaz, 2008).

Assim, verifica-se que o padrão de busca recorrente do emagrecer estabelece consequências corporais negativas importantes que afetam a qualidade da saúde de forma ampla. Na anorexia são várias essas consequências, como por exemplo: hipotermia, cefaleia, letargia, cabelos e unhas quebradiços, pele seca e amarelada recoberta por pelugem, arritmia cardíaca, anemia, tontura, pouca tolerância ao frio, distúrbios de coagulação, dentre outros (Barlow & Durand, 2008/2011; Marques & Heller, 2006).

Essas complicações físicas descritas anteriormente atingem os sistemas gastrointestinal, cardiovascular, renal, hematológico, reprodutivo, metabólico, endocrinológico e demais condições decorrentes da desnutrição observada. E em função das mais diversas alterações corporais, a pessoa que assim se comporta possui alta probabilidade de chegar ao óbito, se não for submetida à intervenção adequada (Cordás, Salzano & Rios, 2004). E a taxa de mortalidade referente aos transtornos alimentares é a mais alta entre todos os transtornos psicológicos. Metade dessas mortes ocorre pelo suicídio (Agras, 2001; Harris & Barraclough, 1998; Keel et al., 2003; Thompson & Kinder, 2003; Vitiello & Lederhendler, 2000, citados por Barlow & Durand, 2008/2011).

COMPORTAMENTO SUICIDA

Botega e Werlang (2004) definem o suicídio como uma ação “(...) em que o indivíduo, voluntária e conscientemente, executou um ato ou adotou um comportamento que ele acreditava que determinaria sua morte.” (p. 21). Logo, são excluídos da definição comportamentos que por algum descuido ou acidente resultaram em morte (Banaco, 2001).

O comportamento suicida apresenta estatísticas preocupantes. De acordo com Centers for Disease Control and Prevention (2008), morrem, por ano, mais de dois mil adolescentes. Esses números relatam ser o suicídio a terceira maior causa de morte observada entre as idades 10 e 19 anos (Beck, Brown & Wenzel, 2009/2010). Os autores retratam a adolescência como uma fase na qual ocorrem importantes mudanças de caráter psicológico. E, por consequência, a probabilidade dessa população engajar-se em comportamentos suicidas é aumentada. Outro aspecto que favorece esse tipo de comportamento é um ambiente social (família, pares) dotado de relevantes conflitos, além de falta de coesão familiar (Baptista, Rigotto & Calais, 2005).

A morte, segundo Greenberger (1992/1998), está correlacionada à única alternativa para enfrentar a dor psicológica. Nesse sentido, é analisada como uma forma de fuga da situação que julga não ter solução e, conseqüentemente, alívio à dor por ela experimentada. Porém, Banaco (2001) destaca que “No caso especificamente do suicídio, por exemplo, nem sempre a resposta suicida tem a função de tirar a vida de quem a comete, mas a de ser apenas uma ‘tentativa’, no sentido de ‘chamar a atenção.’” (p. 211, grifos do autor).

Banaco (2001) aponta ainda outras características observadas na pessoa que apresenta o comportamento potencial ao suicídio, muitas vezes negligenciado: (a) pessoa que passa bom período de sua vida ideando o suicídio e/ou planejando-o; (b) indivíduos que emitem comportamentos de alto risco de morte (esportes radicais, brigas, abuso de substâncias químicas), passam despercebidos como suicidas e, em grande parte, são inclusive reforçados por sua coragem e força; (c) comportamentos de fuga ou de esquiva de eventos aversivos, cuja peculiaridade é que as pessoas gradativamente se engajam em métodos mais perigosos (tentativa de suicídio disfarçada), aumentando a probabilidade de chegarem ao seu objetivo final (morte). E (d) o suicídio em si, quando o indivíduo, através de sua resposta, chega à morte.

Salientam Botega e Werlang (2004) que a escolha para o suicídio é multifatorial, ou seja, compreende diversos eventos que compõem a vida da pessoa. Também devem ser considerados os fatores filogenéticos, ontogenéticos e culturais (Skinner, 1953/2003). Apesar de o suicídio ser um comportamento muito complexo, pesquisadores apontam fatores que podem reduzir as chances de o indivíduo tentar o suicídio: a expressão de sentimentos de responsabilidade com a família, a desaprovação moral e religiosa à temática, a capacitação para a resolução de problemas, além de uma vigorosa e extensa rede de apoio que englobe familiares e amigos (Callahan, 2000; Malone, Haas, Ellis & Mann, 2000, citados por Baptista et al., 2005).

OBJETIVO

O presente estudo objetivou pesquisar a função dos comportamentos de baixa ingestão alimentar (anorexia nervosa) e de ideação suicida apresentados por um participante adolescente e do sexo feminino.

Pretendeu, também, favorecer o controle desses comportamentos, bem como a instalar repertórios alternativos a esses, com a finalidade de gerar-lhe conseqüências mais reforçadoras.

MÉTODO

Participante

Laura (nome fictício), 16 anos, à época, solteira, primeira filha de uma prole de dois, residindo com a mãe, padrasto e irmã mais nova, cursando o ensino médio. Foi levada pela mãe para atendimento na Clínica Escola de Psicologia, da PUC Goiás, por apresentar problema alimentar, segundo sua ficha de triagem.

Materiais e Ambiente

As sessões ocorreram em um consultório padrão da Clínica Escola de Psicologia – CEPSE, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com duração de 50 minutos cada e com dois encontros semanais. Foram utilizados materiais didático-pedagógicos, tais como: prancheta, gravador mp3, canetas, papel sulfite A4, papel adesivo (*contact*) transparente, *notebook*, bem como instrumentos de coleta de dados apresentados a seguir.

Questionário de História Vital - QHV de Lazarus (1975/1980). O QHV é um instrumento que objetiva aferir a história de vida da pessoa, de sua concepção até o presente, contemplando as fases do desenvolvimento. É compreendido por 94 questões organizadas em 14 subseções, são elas: (a) dados gerais; (b) descrição dos problemas; (c) dados pessoais; (d) dados laborativos; (e) história sexual; (f) história menstrual; (g) história conjugal; (h) dados familiares; (i) informações adicionais; (j) informações adicionais; (k) autodescrição; (l) avaliação sumária; (m) avaliação sequencial; e (n) palavras definidoras. Outro instrumento utilizado foi a bateria de Beck (Cunha, 2001). Composta pelo Inventário de Depressão de Beck (BDI), com o qual a depressão é definida por escores/níveis: nível mínimo (de 0 a 11), leve (de 12 a 19), moderado (de 20 a 35) e grave (de 36 a 63); pela Escala de Desesperança de Beck (BHS), que investiga o nível de desesperança da pessoa em relação a ela e ao futuro, através de escores/níveis: mínimo (de 0 a 4), leve (de 5 a 8), moderado (de 9 a 13) e grave (de 14 a 20); pela Escala de Ideação Suicida de Beck (BSI), investigadora de ideias e planos de suicídio. Pela BSI, qualquer escore diferente de zero implica em ideação suicida; e pelo Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), que avalia as respostas de ansiedade, igualmente, por escores/níveis: mínimo (de 0 a 10), leve (de 11 a 19), moderado (de 20 a 30) e grave (de 31 a 63).

Outro instrumento utilizado foi o Diário de Registro de Comportamentos – DRC, com o qual foi feita a monitoração da participante entre as sessões (Bueno & Britto, 2003). Porém, após o estabelecimento da primeira fase de intervenção, quando a participante passou a receber recursos clínicos não apenas para observar seu padrão comportamental, mas também buscar intervir nas variáveis antecedentes e consequentes a estes.

Foi utilizado também o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp – ISSL que avalia o *stress* através de sua sintomatologia física e psicológica, por meio de 37 e 19 itens, respectivamente. O ISSL situa a pessoa em uma das fases seguintes: (1) alerta, (2) resistência, (3) quase-exaustão e (4) exaustão (Lipp, 2000).

Por último foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, contendo informações referentes sobre este estudo aplicado e demais esclarecimentos acerca da preservação da identidade da participante, riscos e benefícios advindos dela, bem como sua autorização para publicação dos dados em eventos científicos, de forma oral e/ou impressa.

PROCEDIMENTO

O delineamento aplicado por este estudo compôs-se de cinco fases (linha de base, intervenção I, avaliação pós-férias, intervenção II e avaliação final), desenvolvidas ao longo de 34 sessões.

Linha de base

Essa fase ocorreu entre a 1ª e a 10ª sessão. Na 1ª sessão, foi realizado o *rapport*, que oportunizou a acolhida terapêutica, com o objetivo de favorecer a qualidade da relação. Foram coletadas queixas e demandas e foi explicado o procedimento aplicado pela análise do comportamento em um processo de intervenção, a fim de controlar variáveis antecedentes, para favorecer mudanças no comportamento e no ambiente. Dessa forma, foi estabelecido o contrato terapêutico, com o qual foram definidos direitos e deveres da participante e pesquisadoras. Então, houve a assinatura do

TCLE pela participante e pesquisadoras. Em seguida, houve a instrução para que o QHV e DRC's fossem respondidos em casa. Esses instrumentos foram revisados a partir da 2ª sessão, a fim de obter melhor descrição dos dados por eles coleados.

Na 4ª sessão foi aplicada a bateria de Beck. Entre as 5ª e 10ª sessões houve o levantamento de dados complementares sobre a história de vida da participante. A 8ª sessão serviu também para aplicação do ISSL. Essa fase do delineamento aplicado foi encerrada com a análise dos dados coletados.

INTERVENÇÃO I

A segunda fase deste estudo foi realizada entre a 11ª e a 19ª sessões. Os dados coletados na linha de base fundamentaram o programa de intervenção proposto, cuja finalidade foi manipular as variáveis independentes, a fim de modificar as variáveis dependentes (comportamentos-problema).

Educação sobre os princípios básicos da análise do comportamento

Essa intervenção desenvolveu-se entre a 11ª e 13ª sessões. Esse procedimento foi aplicado com o objetivo de favorecer à participante a compreensão dos agentes que controlam o comportamento, seja para o aumento de sua frequência, seja para sua redução ou mesmo para sua extinção ou, ainda, para sua instalação de novas classes de comportamentos. E, desse modo, capacitá-la a observar e a descrever corretamente as consequências positivas ou negativas produzidas por seus comportamentos quando da interação com sua mãe ou com seu ambiente como um todo. Com essa finalidade, por meio de um *notebook* e do *software power point*, foi-lhe feita uma apresentação sobre conceitos teóricos de eventos que aumentam e que reduzem a frequência de ocorrência dos comportamentos: (a) reforço positivo é o acréscimo de um estímulo reforçador contingente a ocorrência de um dado comportamento, o que favorece o aumento de sua frequência em outras situações similares. (b) Reforço negativo implica na retirada de um estímulo aversivo, dada a ocorrência de um comportamento. Pela consequência reforçadora gerada, seja pela evitação ou pela retirada do estímulo aversivo, o reforço negativo também aumenta a frequência de ocorrência desse responder. (c) Extinção é o processo pelo qual um comportamento que, anteriormente reforçado, deixa de receber esse reforço. Nesse contexto, observa-se uma redução em sua frequência devido à suspensão do reforço antes disponibilizado. (d) Punição positiva é o agente de controle da frequência de um comportamento indesejável pela apresentação de um estímulo aversivo contingente ao mesmo. (e) Punição negativa busca o controle do comportamento indesejável pela remoção de um estímulo reforçador, após a ocorrência desse comportamento que se deseja diminuir de frequência. Desse modo, a punição é o procedimento com o qual se deseja a redução da frequência de um comportamento indesejado, o qual é punido. (f) Modelagem é o processo de aprendizagem de um novo repertório através do reforçamento por aproximações sucessivas à resposta final pretendida e a extinção de respostas anteriormente reforçadas. (g) Modelação é a aprendizagem de um comportamento pela observação de um modelo (Martin & Pear, 2007/2009; Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2003). Após ser submetida ao treino teórico, a participante recebeu todos esses conceitos impressos em papel A4. Então, foi instruída reforçar positivamente (e.g., elogiar o comportamento de pessoas próxima a ela) duas pessoas por semana: sendo uma delas sua mãe, pessoa a quem emitia, recorrentemente críticas, e a outra, uma pessoa a quem ela própria deveria escolher. Laura foi orientada a registrar esses exercícios experimentais nos DRC's.

Controlar o comportamento suicida

Em função de Laura chegar a este estudo com o comportamento recorrente de idear seu suicídio, tendo inclusive tentado eliminar sua vida uma vez (entre a 13ª e a 14ª sessões), esse procedimento, aplicado entre a 14ª e a 16ª sessões, objetivou favorecer-lhe eficiência na resolução de problemas que a desconfortavam e, conseqüentemente, definir estratégias de proteção de sua vida. Fase I – Descrever a função do comportamento de tentar o suicídio: (a) investigar as variáveis antecedentes e conseqüentes desse comportamento; (b) identificar a operação motivadora para sua ocorrência (Martin & Pear, 2007/2009; Michael, 1982; 1993; 2000; Skinner, 1953/2003); (c) conhecer o padrão de ideação estabelecido (recursos buscados para o ato, definição de local e de método); e (d) analisar as conseqüências do ato se letal e se não letal (fisiológicas e comportamentais). Fase II – Com o resultado da Fase I foi estabelecida essa etapa do procedimento: o controle do comportamento suicida pela aquisição de respostas incompatíveis a ele. Dessa forma, foram acordados e aplicados: contrato verbal de suspensão do padrão suicida até que ela obtivesse a alta terapêutica, bem como a realização de atividades alternativas. No contrato foi consensuado que ela interrompesse os comportamentos privados sobre suicídio e se comprometesse com as atividades alternativas estabelecidas: (1) identificar eventos que a levaram idear a morte; (2) listar, ao menos, três possíveis soluções para cada um dos eventos, a serem analisadas no *setting* clínico; (3) entre o intervalo de uma sessão e outra, foi instruída a usar, também, as estratégias seguintes: (4) conversar com alguém que tivesse afinidade; (5) visitar amiga ou uma vizinha; (6) brincar com a irmã; (7) ouvir músicas animadas; (8) assistir a filmes de comédia; (9) estudar algum conteúdo da escola; (10) comer um tablete pequeno de chocolate; (11) visitar a avó materna; (12) navegar na internet; (13) tomar banho de piscina; (14) fotografar paisagens ambientais; (15) ligar para uma prima; (16) jogar Uno (jogo de cartas, cujo objetivo é colocar sobre a carta do centro uma carta da mesma cor ou número. O ganhador é aquele que eliminar todas as suas cartas primeiro); (17) treinar novas técnicas de maquiagem. E caso não alcançasse o autocontrole ao desejo de morte, (18) ligar para a terapeuta. Quando da sessão seguinte, seria acordada a resolução do problema. Ao término da aplicação desse procedimento, foram-lhe entregues as 18 atividades alternativas, digitadas em um cartão de tamanho 10 cm x 8 cm, plastificado com papel adesivo (*contact*) transparente, para que Laura fizesse uso dele sempre que discriminasse necessidade.

Educação alimentar

Esse procedimento, desenvolvido entre as 17ª e 18ª sessões, tornou-se necessário em função de que Laura, de 1,64m de altura, com 43 kg, apresentava restrição grave a alimentos. Fazia, no máximo, duas refeições ao dia. Uma composta por um copo de 200 ml de leite ou suco (120 kcal). A segunda refeição era constituída da metade de um pão francês (67,5 kcal) ou por uma porção pequena de macarrão instantâneo simples de 80 g (270 kcal). Suas refeições diárias somavam entre 187,5 e 390 kcal. Porém, estudos nessa área apontam que para um adolescente “(...) o organismo requer mais calorias: há uma demanda dupla de atividade e crescimento, portanto as necessidades alimentares são maiores. O jovem passa a necessitar de maior quantidade de calorias (2.500 a 3.000 kcal/dia), dependendo da atividade física e metabolismo individual.” (Sturmer, 2004, p. 91). Esse procedimento compreendeu-se de quatro fases. Com a Fase I: objetivou-se identificar o índice de massa corporal (IMC) da participante (Coelho & Nascimento, 2007; Sichieri, Cotinho, Monteiro & Coutinho, 2000). Já a Fase II teve por finalidade listar as conseqüências produzidas por seu padrão alimentar ao seu desenvolvimento (Tabela 1). E com a Fase III buscou-se coletar as autorregras de Laura sobre (a) peso; (b) forma corporal; (c) aceitação social; e (d) sucesso. Os dados coletados por essas três fases estão apresentados na Tabela 1 a seguir.

TABELA 1

DADOS COLETADOS COM AS FASES I, II E III – EDUCAÇÃO ALIMENTAR

IMC
15,99 valor que a classificou como “muito abaixo do peso ideal”, já que pesava 43kg e seu peso deveria estar entre 52 e 65 kg. O IMC ideal seria um valor entre 19 e 24.
CONSEQUÊNCIAS CORPORAIS EXPERIMENTADAS POR LAURA
(1) Atenção prejudicada; (2) perda do esmalte dos dentes; (3) desidratação do cabelo; (4) queda de cabelo; (5) quebra das unhas; (6) perda de energia; (7) anemia; (8) gastrite; (9) esofagite; (10) hérnia de hiato; (11) mudança do nível de memória; (12) cefaleia; (13) letargia.
AUTORREGRAS DE LAURA
“Eu só serei bonita se for magra”, “Só serei aceita pelas pessoas se o meu peso for menor”.

Já a Fase IV compreendeu-se pelo treino teórico, com suporte do *software power point*, em um *notebook*, sobre os conceitos: (a) alimentação saudável; (b) anorexia nervosa (ambos descritos na introdução); (c) principais substâncias envolvidas na alimentação adequada: (1) proteínas são favorecedoras ao crescimento corporal; (2) carboidratos, por permitirem o funcionamento corporal, em função de serem fontes de energia; (3) lipídios, pois possibilitam a absorção de vitaminas, e são fontes energéticas; (4) vitaminas, por promoverem as funções e reações no organismo; (5) água, que possibilita o trabalho celular; (6) fibras, pois promovem o esvaziamento intestinal, ao movimentar o bolo alimentar no trato intestinal (Sichieri et al., 2000; Sturmer, 2008); e as (d) consequências corporais negativas (conceitos descritos na introdução deste estudo). Ao término dessa intervenção, foi prescrita à participante a realização de seis refeições diárias, que seriam preparadas por sua mãe. A participante foi ainda instruída a buscar o auxílio de um profissional nutricionista para lhe orientar quanto ao consumo adequado de cada alimento. Após o preparo das refeições, a mãe chamaria Laura para compor a mesa e não apresentaria o padrão que lhe era comum: controle rígido sobre a ingestão alimentar de Laura (e.g., verificação diária, feita pela mãe, a fim de saber se a filha estava ingerindo os alimentos, por ela preparados ou se estava fazendo algum tipo de comportamento de purgação ou de recusa alimentar), gradativamente a partir das observações do seu ‘novo’ comportamento alimentar. Foi-lhe instruído que, ao término de cada refeição, deveria realizar o registro no diário de alimentação, composto pelas seguintes colunas: (a) data e hora da refeição; (b) situação antecedente à ingestão alimentar; (c) quais alimentos ingeridos; (d) quantidade de cada alimento ingerida; (e) local da ingestão (ambiente); (f) tempo consumido com a refeição; (g) como se sentiu após essa refeição; (h) em qual atividade se engajou após a refeição; e (i) consequências produzidas em seu corpo.

Programa de férias

Para o encerramento dessa segunda fase (intervenção I), tendo em vista que a Clínica Escola de Psicologia entraria em recesso acadêmico, foi proposto, na 19ª sessão, o programa de férias. A participante foi instruída a: (a) estudar os princípios básicos da análise do comportamento, e a cada semana deveria eleger duas pessoas para reforçar positivamente, sendo uma delas a sua mãe e a outra, à sua escolha. O resultado dessa atividade deveria ser anotado no DRC. (b) Fazer seis refeições diárias, como prescrito anteriormente, e anotar no diário de alimentação. (c) Fazer uso das

18 atividades alternativas, caso ocorresse alguma autoinstrução em direção ao suicídio. E (d) redigir uma carta salientando o que já aprendera com esse programa de intervenção, como foram as férias e como foi ficar afastada desse processo. Nela, definir os objetivos que desejaria alcançar na próxima etapa desse programa (Oliveira & Bueno, 2009). Atividade essa a ser entregue na primeira sessão de retorno após as férias.

Avaliação pós-férias

Nessa fase, desenvolvida entre a 20ª e a 25ª sessões, houve o acolhimento da participante, bem como a revisão do programa de férias, com a análise dos resultados alcançados. Houve a avaliação de suas queixas e demandas iniciais, quantas delas já haviam sido controladas e conquistadas, além de pesquisadas sobre novas queixas e demandas. Essa fase foi encerrada com a definição do programa de intervenção a ser aplicado na próxima fase.

INTERVENÇÃO II

A quarta fase deste estudo ocorreu entre a 26ª e a 29ª sessões, tendo sido embasada pelos dados coletados na linha de base e na avaliação pós-férias, quando houve a definição de um novo foco terapêutico, apresentado a seguir.

Educação sobre análise funcional

Esse procedimento ocorreu entre a 26ª e a 27ª sessões. Sua finalidade foi favorecer à participante a aprendizagem de que todo comportamento tem função e produz consequências específicas: reforçadoras ou aversivas (Skinner, 1953/2003). Portanto, possibilitar-lhe a aquisição de comportamentos apropriados, favorecedores de consequências reforçadoras, especialmente em relação à sua mãe, com quem apresentava conflitos intensos. Nesse sentido, foram-lhe apresentados os seguintes conceitos, através do suporte de um *notebook*: (a) uma formulação adequada da interação entre um organismo e o seu ambiente deve especificar pelo menos três aspectos (S^D -R- S^R): ocasião em que ocorre o comportamento (S^D); o próprio comportamento (R); e a consequência gerada por ele (S^R). Dessa forma é relevante considerar as variáveis independentes (eventos causadores e mantenedores do comportamento), bem como as variáveis dependentes (o próprio comportamento) e sua relação de funcionalidade com os eventos que o antecedem e o sucedem (Skinner, 1953/2003). (b) Três são os níveis de seleção do comportamento: filogênese ou 'eu biológico'; ontogênese ou 'eu pessoal'; e a cultura ou 'eu social' (Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2003). (c) As emoções afetam o comportamento de forma a direcioná-lo a aproximar-se ou afastar-se ou fugir ou lutar contra o evento que o antecedeu. Assim, uma das funções do evento antecedente é eliciar uma resposta emocional, que afeta as respostas motoras da pessoa, inclusive (Britto & Elias, 2009; Staats, 1996). A parte prática desse procedimento ocorreu com a avaliação de eventos ocorridos com a participante, a fim de proporcionar-lhe recursos mais eficientes para se comportar de maneira apropriada, tendo como ênfase o seu relacionamento com a sua mãe, como demonstrado na Tabela 2 a seguir:

TABELA 2

ANÁLISE FUNCIONAL ANTES DA INTERVENÇÃO (FASE - AVALIAÇÃO PÓS-FÉRIAS)

ESTÍMULOS (S)	RESPOSTAS (R)	CONSEQUÊNCIAS (C)
Ao amanhecer do dia, a mãe acorda Laura para ir à escola.	Privada: “Não aguento mais acordar cedo.” (Laura).	Sente raiva da mãe por tê-la acordado tão cedo, quando ainda dizia estar com sono; se desinteressa pelo andamento da aula, justificando sentir enorme sono.
	Pública: levanta e, de fisionomia fechada, despreza a mãe.	
	Fisiológicas: dor na mandíbula e cefaleia.	

A fase final desse procedimento constituiu-se da liberação de exemplares de DRC's, com a instrução de que, a partir da aplicação desse procedimento, os eventos relevantes, por ela assim definidos, fossem reforçadores ou aversivos, deveriam ser neles registrados para lhe favorecer a análise funcional dos mesmos. Em sessões posteriores a esses registros, essas análises funcionais seriam conferidas no **setting** clínico.

Manejo da ansiedade

Em função de Laura relatar situações em que experimentava fortes respostas ansiosas, o manejo da ansiedade foi aplicado entre as 28^a e 29^a sessões, de acordo com as descrições feitas por Bueno, Ribeiro, Oliveira, Alves e Marcon (2008). Assim, a participante foi instruída quanto à teoria e a prática tanto da fisiologia da resposta de ansiedade, quanto do manejo de procedimentos (e.g., controle respiratório) para o controle das respostas exacerbadas de ansiedade. Ao término de sua aplicação, recebeu todas essas instruções impressas em papel sulfite, quando foi orientada a realizar, diariamente seis sessões do controle respiratório, registrando os resultados obtidos em DRC's específicos.

Avaliação final

Essa fase ocorreu entre as sessões 30^a e 34^a. Nela ocorreu a reaplicação de instrumentos psicológicos aplicados na linha de base e também foram feitas análises dos resultados conquistados a partir das fases de intervenções aplicadas. O objetivo dessa fase foi avaliar se os objetivos propostos por este estudo foram alcançados.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram coletados ao longo das cinco fases que compuseram o delineamento experimental aplicado, e estão organizados de forma qualitativa e quantitativa. Eles se iniciam pela história clínica da participante (Tabela 3), dados esses coletados por meio da aplicação do QHV, DRC's, bem como por relatos verbais de Laura ao longo deste estudo. Sua história clínica foi organizada considerando as fases do desenvolvimento humano.

TABELA 3

HISTÓRIA CLÍNICA DE LAURA

1ª INFÂNCIA (0 A 6 ANOS)

Sua gestação foi conturbada, pois houve a separação de seus pais logo após a sua concepção. O rompimento foi motivado pelo alcoolismo e dependência a drogas psicoativas de seu pai. Após seu nascimento, seus pais reataram o casamento e permaneceram juntos até os seus 5 meses de vida, quando sua mãe decidiu romper definitivamente o casamento e, então, Laura e sua mãe passaram a morar com a avó materna, onde já residiam um primo e um tio. Quando Laura completou pouco mais de 1 ano, sua mãe voltou a trabalhar como auxiliar de dentista, deixando, nesses momentos, Laura aos cuidados de sua avó, e na companhia de um priminho de mesma idade. Quando ela completou 1 ano e meio, sua mãe passou a namorar um vizinho, casando-se com essa pessoa (Laura estava com 5 anos), quando ela e a mãe, com seu marido, mudaram-se para um novo lar. Laura iniciou os estudos aos 5 anos de idade. Aos 6 anos, nasceu a sua irmã.

2ª INFÂNCIA (7 A 11 ANOS)

Após o nascimento de sua irmã, iniciaram-se conflitos intensos entre Laura e sua mãe, devido ao ciúme que sentia da irmã mais nova. Como forma de chamar a atenção da mãe, já que a mesma só concedia carinho e atenção à filha mais nova, passou a apresentar comportamento verbal agressivo e cortar seus cabelos e sobrancelhas de maneira irregular. Isso levou sua mãe, que sempre a descreveu como uma criança de comportamentos exemplares, a reclamar de seus comportamentos inadequados. Porém, mesmo Laura julgando não receber atenção adequada de sua mãe, relatou que a mãe sempre a superprotegeu e fazia as atividades em seu lugar, o que lhe impediu de adquirir autonomia. Aos 8 anos, seu pai biológico faleceu em um acidente de moto, levando Laura mais tarde a sentir imensa tristeza por não ter tido tempo suficiente para conviver com o pai.

ADOLESCÊNCIA (12 A 16 ANOS)

As discussões intensas entre ela e a mãe continuavam intensas. Em maio de 2009, Laura passou a fazer restrições alimentares ao longo do dia e a comer compulsivamente no período da noite, quando toda a família estava em casa. Após seus episódios de ingestão excessiva de alimentos, aproximadamente 1660,2 kcal (apenas no jantar), que correspondia a três refeições completas, compostos por três colheres grandes de arroz, duas conchas de feijão, 100g de carne vermelha, 100g de legumes cozidos e 100g de salada de alface e tomate, induzia vômitos, a fim de livrar-se da grande quantidade de calorias que havia ingerido. Esses comportamentos se mantiveram até agosto de 2010, quando parou de provocar vômitos, como forma de controle do peso, passando a fazer restrições alimentares: passou a se alimentar de, no máximo, 390 kcal ao longo de todo o dia. Seu peso reduziu de 51 kg para 43 kg, peso em que chegou para o processo terapêutico. Por conta disso foi levada pela mãe a um médico psiquiatra, o qual lhe prescreveu Razapina® (antidepressivo) e solicitou-lhe que fizesse terapia. Nessa época, a participante começou a experimentar prejuízos diversos, tanto em seu corpo (como fraqueza, cefaleia, queda de cabelo), como falta de concentração na escola, ausência de contato social com os colegas e com a família.

Queixas e demandas trazidas ao processo terapêutico

Ao ser incluída neste estudo, a participante trouxe as seguintes queixas: (a) baixa ingestão alimentar (anorexia nervosa); (b) pensamentos suicidas; (c) conflitos na relação mãe-filha; e (d) ansiedade exacerbada em diferentes contextos. Laura queria melhorar sua relação com sua mãe e obter o controle sobre os seus estados ansiosos.

Bateria de Beck

O gráfico, a seguir, apresenta os resultados obtidos com a bateria de Beck. No primeiro agrupamento de colunas, da esquerda para direita, estão os resultados do BDI; linha de base escore 30 (nível moderado) e avaliação final escore 8 (nível mínimo). No segundo agrupamento estão destacados os dados referentes ao BAI: escores 32 (nível grave) na linha de base e 7 (nível mínimo) na avaliação final. O terceiro grupo de colunas contempla os resultados da BHS, tanto na linha de base quanto na avaliação final: 11 (nível moderado) e 4 (nível mínimo), respectivamente. E por último a BSI: a participante alcançou escore 12 (ideação suicida) na linha de base e 2 (fraco desejo suicida) na avaliação final.

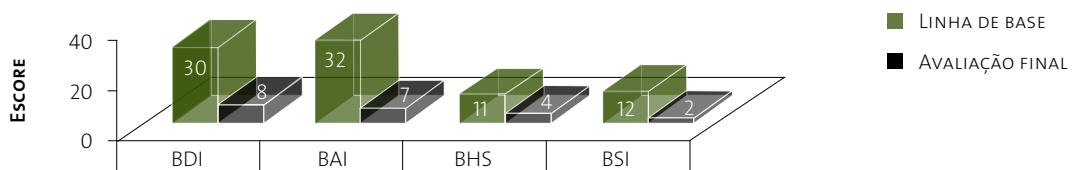


FIGURA 1

RESULTADOS DA BATERIA DE BECK NA LINHA DE BASE E AVALIAÇÃO FINAL

Resultados obtidos com o ISSL

Na linha de base (8ª sessão) Laura apresentou *stress* na fase de resistência, com predominância de sintomas psicológicos. Porém, quando da replicação (31ª sessão), ausência de *stress*.

Educação sobre os princípios básicos da análise do comportamento

Após a apresentação teórica, Laura verbalizou: “Foi muito interessante, porque a gente aprende muita coisa que a gente não tem nem noção que exista. Eu nunca tinha ouvido falar sobre isso, e ter essa noção agora é bem legal (pausa). Para mim vai trazer muita coisa, porque agora eu vou com isso: lendo, estudando, eu vou aprender a me comportar melhor. Saber chegar na pessoa e conversar, pensar duas vezes antes de fazer ou falar.” (Laura, 12ª sessão). Em outra oportunidade, relatou: “Eu elogiei o meu padrasto, e foi muito bom. Eu até deitei no colo dele... (pausa) tinha muitos anos que isso não acontecia. Fiquei feliz e ele também.” (13ª sessão). Laura também realizou a atividade proposta de reforçar positivamente duas pessoas no intervalo entre as sessões, e ao término delas trazia o seu relato verbal do cumprimento do que foi proposto.

Controlar o comportamento suicida

Os resultados desse procedimento estão organizados de acordo com as etapas do mesmo. Aqueles que se referem à Fase I estão descritos a seguir:

TABELA 4

DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO SUICIDA DE LAURA

PADRÃO COMPORTAMENTAL SUICIDA DE LAURA RELATADO À TERAPEUTA	
Eventos Antecedentes	Estimulação aversiva: contínuo desentendimento com a mãe. Punição verbal severa da mãe em relação à filha. Falta de ingesta alimentar adequada para sua idade, fazendo com que a mãe a encaminhasse a um médico psiquiatra.
Respostas de: fugas, fisiológicas e emocionais	<ol style="list-style-type: none">1. “Vou localizar meus remédios psiquiátricos e tomá-los todos de uma só vez.”2. Vai ao armário do quarto da mãe e apossa-se de 20 comprimidos de 45 mg de Razapina[®]. Segue para cozinha e ingere essa medicação com o suporte de um copo de água mineral. Dirige-se para seu quarto, cerra a porta e deita-se.3. “Minha mãe nunca mais vai me tratar assim”.
Eventos Consequentes	<ol style="list-style-type: none">1. Sente fortes dores estomacais; intensa cefaleia e fraqueza física; e extrema sonolência.2. Sente medo intenso.3. Foi encontrada pela irmã caçula, que aciona a vizinha e a mãe.4. Foi levada a um hospital e submetida à lavagem gástrica.5. Sentiu vergonha e culpa.6. Adquiriu lesões na garganta e forte cefaleia.7. Esquivou-se das pessoas, após retornar para casa.8. Sua mãe passou a monitorá-la em quase todas as suas ações.

Após análise do padrão comportamental suicida de Laura, foi-lhe questionada sua origem. A participante afirmou que baseou-se no comportamento da protagonista do filme ‘Cisne Negro’ (modelação). No filme a atriz principal é superprotegida pela mãe e tem como maior ambição chegar à perfeição. Na última cena do filme a protagonista morre, entretanto não por suicídio. “Eu não sei explicar, mas parece que você sente tudo que se passa no filme dentro de você. No final a atriz morre, e eu fiquei com aquilo na cabeça.” (15ª sessão).

Fragmento da 23ª sessão (avaliação pós-férias)

Laura foi questionada sobre o uso das 18 atividades alternativas prescritas como motivadoras de repertórios alternativos ao comportamento suicida. T implica em terapeuta e P em participante.

TABELA 5

DIÁLOGO TERAPÊUTICO (23ª SESSÃO)

UTILIZAÇÃO DAS 18 ATIVIDADES ALTERNATIVAS

T – Laura eu gostaria de saber com qual frequência você faz uso das 19 atividades alternativas desenvolvidas, por nós, para o controle do comportamento suicida?

P – Sabe que eu nunca precisei usá-las para esse fim, porque nunca mais tive esses pensamentos ruins.

T – Nunca mais pensou em tirar a sua vida?

P – Não. E você não vai acreditar o que estou fazendo com o cartão das atividades?!

T – O que você está fazendo, Laura?

P – Estou usando aquelas ideias como forma de atividades prazerosas para quando não tenho nada para fazer. E está me ajudando. Agora sempre tenho algo novo para fazer.

Educação alimentar

Ao ser submetida a essa intervenção a participante verbalizou: “Eu quero mudar, me alimentar melhor, não deixar de comer por achar que eu vou engordar. A maioria das consequências eu senti na pele, e eu não quero isso pra mim. Vou fazer as refeições, preocupar menos com o meu peso, acho que é isso.” (18ª sessão).

Após serem mensurados todos os DRC’s, foram calculadas as calorias de cada refeição e do somatório dessas refeições foi conhecida a média diária de calorias, por refeição, ingeridas por Laura, conforme Figura 2.

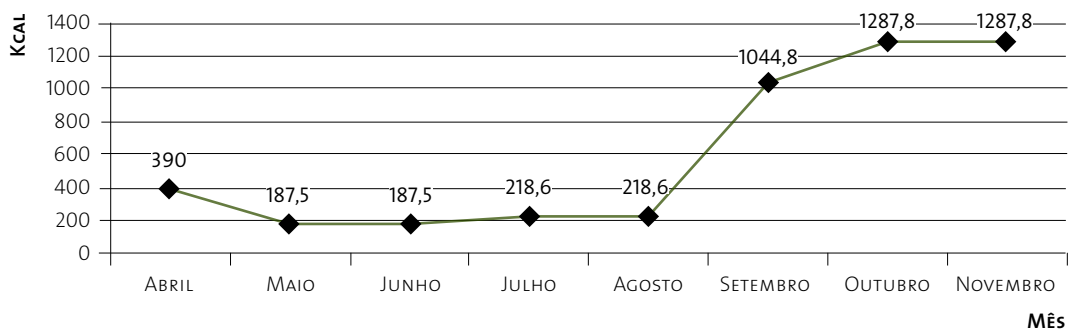


FIGURA 2

MÉDIA DIÁRIA DE KCAL AO LONGO DE OITO MESES

Resultados avaliação pós-férias

A seguir, está apresentado um fragmento da carta à terapia após o recesso acadêmico, na qual Laura destaca que “(...) a terapia me ajudou demais durante esses últimos meses. Aprendi como me comportar diante de alguns conflitos que me cercam (...) aprendi a lidar com o meu peso, e vi que isso não é um problema pra mim.” (20ª sessão).

Análise funcional

Após o procedimento da análise funcional, Laura relatou: “Achei ótimo. Deu pra entender melhor o meu jeito de agir. Acho também que eu vou pensar um pouco na consequência. Acho que a gente deve pensar duas vezes antes de fazer ou falar, porque assim a consequência pode ser melhor. Eu acho que eu que determino o meu comportamento e as suas consequências.” (26ª sessão).

TABELA 6

ANÁLISE FUNCIONAL APÓS A INTERVENÇÃO

ESTÍMULOS (S)	RESPOSTAS (R)	CONSEQUÊNCIAS (C)
Ao amanhecer do dia, a mãe vai despertá-la para ir à escola.	Privada: “Parece um milagre: eu e a minha mãe não brigamos.” Pública: levanta e se apronta sem reclamar. Segue para escola conversando alegremente com a mãe. Fisiológicas: bem-estar	Quando chegam à escola ganha um beijo carinhoso da mãe, que fica observando a filha entrar na escola.

Manejo da ansiedade

Após ser submetida ao procedimento, verbalizou: “O controle respiratório vai ajudar a me acalmar, melhorar a minha respiração, e controlar a minha ansiedade para enfrentar os conflitos com minha mãe.” (28ª sessão). Em outra sessão relatou o seu uso: “Foi bastante útil usá-lo. Fiz uso dele no dia de uma apresentação na minha escola, eu estava muito nervosa e fiquei na sala de aula fazendo. E quando acabei, não senti as sensações ruins que eu sentia antes.” (30ª sessão). A mensuração de todos os DRC's sobre o uso desse procedimento, o controle respiratório, apontou que de 100% da prescrição feita a ela, seis sessões por dia, para um período de 50 dias (28ª à 34ª sessões), a participante realizou 80% delas. Portanto, 240 sessões de controle respiratório.

DISCUSSÃO

A partir da história clínica de Laura, Tabela 3, pode-se analisar que a participante nasceu em um lar conflituoso: pai dependente químico de álcool e drogas psicoativas, família desfeita; e mãe superprotetora, o que inibiu a participante de adquirir muitos repertórios relevantes à interação social. Observa-se, ainda, que após o nascimento da irmã caçula, Laura foi preterida pela mãe, que só disponibilizava atenção e cuidados para a filha caçula. Esses episódios podem ter favorecido a que Laura procurasse o prestígio e reconhecimento de sua mãe por meio de um comportamento alimentar desorganizado, como a anorexia nervosa (Ribeiro et al., 2006).

Os resultados da bateria de Beck (Cunha, 2001), apresentados na Figura 1, denotam a redução de todos os escores mensurados na linha de base e avaliação final. Os resultados apontaram para a redução de suas respostas depressivas (BDI), assim como as ansiosas (BAI) e as de desesperanças (BHS). Resultado também relevante foi observado em relação ao comportamento de ideal o suicídio [BSI] (Cunha, 2001). Esses resultados podem ter sido favorecidos pelos procedimentos ‘controlar o comportamento suicida’, ‘análise funcional’ e ‘manejo da ansiedade’ (Bueno et al., 2008; Britto & Elias,

2009; Martin & Pear, 2007/2009; Michael, 1982; 1993; 2000; Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2003; Staats, 1996). Porém, é relevante discutir o processo de aprendizagem do comportamento suicida. Laura, por exemplo, imitou o comportamento suicida da protagonista de um filme ('Cisne Negro'). Salienta-se, portanto, a necessidade de considerar esse comportamento como consequência, inclusive da imitação. Já em relação ao *stress*, avaliado pelo ISSL (Lipp, 2000), observou-se o controle (ausência completa de *stress*) na avaliação final, quando na linha de base apresentou nível de *stress* na fase de resistência (predominância de sintomas psicológicos). Esses resultados podem ter sido favorecidos pelas intervenções aplicadas, as quais lhe favoreceram compreender a função dos comportamentos em sua relação com os eventos ambientais, assim como controlar suas ocorrências, bem como instalar novas e alternativas classes de comportamentos, porém, eficientes (Bueno et al., 2008; Britto & Elias, 2009; Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2003; Staats, 1996). Salienta Lipp (2000) que o **stress** é uma resposta que o organismo experimenta quando sente a necessidade de adaptar-se a uma situação que seja importante para ele.

O procedimento 'educação sobre os princípios básicos da análise do comportamento' parece ter contribuído com a discriminação correta do efeito produzido pelo seu responder. Laura, como demonstram os dados coletados durante as sessões, passou a fazer uso constante do reforço positivo (elogio), o que gerou-lhe interações ambientais mais reforçadoras com pessoas próximas a ela como: sua mãe, seu padrasto, irmã (Martin & Pear, 2007/2009; Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2003).

Já o procedimento 'controlar o comportamento suicida' foi necessário uma vez que Laura apresentou resposta de fuga (tentativa de morte) frente a um grave desentendimento com a mãe (Baptista et al., 2005; Greenberger, 1992/1998). Em função disso, o procedimento buscou controlar esse repertório de risco, por ela apresentado (Tabela 4). Por meio da análise funcional, o procedimento parece ter favorecido a construção de operantes mais assertivos para lidar com contingências aversivas futuras, bem como disponibilizou estratégias alternativas favorecedoras do controle desse repertório (Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2003).

A análise da intervenção 'educação alimentar' aponta que a participante adquiriu recursos para a aquisição, gradual, do controle alimentar (Figura 2), assim como a discriminar as consequências negativas produzidas em seu corpo como resultado de sua recusa a se alimentar (Tabela 1) (Barlow & Durand, 2008/2011; Cordás et al., 2004; Marques & Heller, 2006; Sturmer, 2004).

A 'análise funcional' parece ter contribuído no sentido de que Laura passou a avaliar as relações, seu comportamento e os efeitos produzidos quando da interação, especialmente em relação à sua mãe. Observa-se a aprendizagem de interações mais apropriadas e reforçadoras (Tabela 6) (Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2003).

Já o 'manejo da ansiedade' sugere ter auxiliado a participante no controle de suas respostas ansiosas exacerbadas, o que foi importante para auxiliar o seu responder de maneira mais apropriada frente às situações de conflito com a mãe e/ou exposição social (Bueno et al., 2008).

É importante ressaltar que o estudo, ora discutido, sugere o controle parcial dos comportamentos-alvo trazidos ao processo terapêutico. Assim, salienta-se ser importante que Laura continue em terapia para a manutenção dos resultados, bem como o desenvolvimento de novos e apropriados repertórios. Os dados coletados sugerem ainda a realização de investigação para avaliar se os comportamentos inapropriados de Laura teriam a função de contra-controlar os comportamentos inapropriados de sua mãe em relação a ela (e.g., o fato de sua mãe sempre superprotegê-la, realizando as atividades que seriam de sua responsabilidade, impedindo-a de adquirir repertórios de resolução de problemas, como consequência de sua interação ambiental). Em caso de confirmação dessa linha de investigação, necessário será sugerir que a mãe submeta-se, também, à terapia, com o propósito de controlar tais comportamentos, o que poderá favorecer a melhoria mais ampla de classes importantes de repertórios de Laura.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. S., Costa, T. M. B., Laus, M. F. & Straatmann, G. (2013). *Psicobiologia do comportamento alimentar*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Rubio.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2003). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais – DSM – IV – TR*. Tradução organizada por C. Dornelles. 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 2000).
- Banaco, R. A. (2001). Um levantamento de fatores que podem induzir ao suicídio. Em: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 8, pp. 210-217). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M. & Calais, S. L. (2005). Suicídio: epidemiologia, características, fatores de risco e medidas preventivas. Em: H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 15, pp. 350-359). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Barlow, D. H. & Durand, V. M. (2011). *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. Tradução organizada por F. B. A. Junior. 4ª Edição. São Paulo: Cengage Learning. (Trabalho original publicado em 2008).
- Beck, A. T., Brown, G. K. & Wenzel, A. (2010). *Terapia cognitivo-comportamental para pacientes suicidas*. Tradução organizada por M. F. Duarte. 1ª Edição. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2009).
- Botega, N. J. & Werlang, B. G. (2004). *Comportamento suicida*. Porto Alegre: Artmed.
- Britto, I. A. G. S. & Elias, P. V. O. (2009). Análise Comportamental das Emoções. *Psicologia para América Latina*, 16(1). Obtido em 10/01/2011 do World Wide Web, <http://www.psicolatina.org/16/index>.
- Bueno, G. N. & Britto, I. A. G. S. (2003). Graus de ansiedade no exercício do pensar, sentir e agir em contextos terapêuticos. Em: M. Z. Brandão, F. C. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação* (Vol. 12, pp. 169-179). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno G. N., Ribeiro, A. R. B., Oliveira, I. J. S., Alves, J. C. & Marcon, R. M. (2008). Tempos modernos versus ansiedade: aprenda a controlar sua ansiedade. Em: W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: análise comportamental aplicada* (Vol. 21, pp. 341-352). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Coelho, S. C. & Nascimento, T. B. M. (2007). Semiologia Nutricional no Adolescente. Em: A. C. G. Duarte (Org.), *Avaliação Nutricional: aspectos clínicos e laboratoriais* (pp.136- 154). São Paulo: Editora Atheneu.
- Cordás, T. A., Salzano, F. T. & Rios, S. R. (2004). Os transtornos alimentares e a evolução no diagnóstico e no tratamento. Em: S. T. Philippi & M. Alvarenga (Orgs.), *Transtornos alimentares: uma visão nutricional* (pp. 39- 62). 1ª Edição. São Paulo: Manole.
- Cunha, J. A. (2001). *Manual de versão em português das escalas de Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., Sharfran, R. & Wilson, G. T. (2009). Transtornos da alimentação: um protocolo transdiagnóstico. Em: D. H. Barlow e cols. (Orgs.), *Manual Clínico dos Transtornos Psicológicos: tratamento passo a passo*. Tradução organizada por R. C. Costa. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2008).
- Giacomozzi, A. I. (2010). “Juntas chegaremos à perfeição”: representações sociais da Anorexia no Orkut. *Interação em Psicologia*, 14(2). Obtido em 05/06/2011 do World Wide Web, <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/index>.
- Greenberger, D. (1998). O paciente suicida. Em: A. Freeman & F. M. Dattilio (Orgs.), *Compreendendo a Terapia Cognitiva*. Tradução organizada por M. Lopes & M. Carbajal. 1ª Edição. São Paulo: Editorial Psy. (Trabalho original publicado em 1992).

- Heller, D. C. L. (2002). Anorexia nervosa: etiologia e estratégias de enfrentamento. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento* (Vol. 10, pp. 61-68). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Lazarus, A. A. (1980). *Terapia Multimodal do Comportamento*. Tradução organizada por U. C. Arantes. 2ª Edição. São Paulo: Manole. (Trabalho original publicado em 1975).
- Lipp, M. N. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marques, T. L. & Heller, D. C. L. (2006). A relação entre comportamento alimentar, auto-imagem e personalidade: que variáveis podem predispor uma pessoa aos transtornos alimentares? Em: H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 18, pp. 431-437). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. Tradução organizada por N. C. Aguirre & H. J. Guilhardi. 8ª Edição. São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 2007).
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 149-155.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16(2), 191
- Miguel, C. F. (2000). O conceito de operação estabelecadora na análise do comportamento. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 16(3), 259-267.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, I. J. S. & Bueno, G. N. (2009). Contingências Estabelecadoras e Mantenedoras do Repertório Comportamental Bulímico. Em: R. C. Wielenska (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: desafios, soluções e questionamentos* (Vol. 23, pp. 402-416). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Philippi, S. T. & Alvarenga, M. (2004). Alimentação saudável: princípios e recomendações. Em: S. T. Philippi & M. Alvarenga (Orgs.), *Transtornos alimentares: uma visão nutricional* (pp. 21- 37). 1ª Edição. São Paulo: Manole.
- Ribeiro, P. G., Silva, E. P., Costa, G. & Heller, D. C. L. (2006). Imagem corporal e transtornos alimentares. Em: H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 18, pp. 325-330). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Sichieri, R., Cotinho, D. C., Monteiro, J. B. & Coutinho, W. F. (2000). Recomendações de alimentação e nutrição saudável para a população brasileira. *Arquivos brasileiros de endocrinologia e metabologia*, 44(3). Obtido em World Wide Web, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27302000000300007&script=sci_arttext.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov & R. Azzi. 11ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Sopezki, D. & Vaz, C. E. (2008). O Impacto da relação mãe-filha no desenvolvimento da autoestima e nos transtornos alimentares. *Interação em Psicologia*, 12(2). Obtido em 13/06/2011 do World Wide Web, <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/index>.
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and Personality: psychological behaviorism*. New York: Springer Publishing Company, INC.
- Sturmer, J. S. (2004). Reeducação alimentar na adolescência. Em: J. S. Sturmer (Org.), *Reeducação alimentar na família: da gestação à adolescência* (pp. 91-102). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Sturmer, J. S. (2008). Princípios de uma boa nutrição. Em: J. S. Sturmer (Org.), *Reeducação alimentar: qualidade de vida, emagrecimento e manutenção da saúde* (pp. 20-57). 9ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A COMPREENSÃO DO COMPORTAMENTO CONCEITUAL NUMÉRICO MONETÁRIO ¹

GRAUBEN JOSÉ ALVES DE ASSIS ²

Universidade Federal do Pará

PRISCILA GISELLI SILVA MAGALHÃES

Universidade Federal do Pará

ROSANA APARECIDA SALVADOR ROSSIT

Universidade Federal de São Paulo

JOÃO DOS SANTOS CARMO

Universidade Federal de São Carlos

Este trabalho tem como objetivo discutir as principais contribuições da análise do comportamento para a compreensão do comportamento conceitual numérico e monetário considerando a importância de ambos os comportamentos para qualquer ser humano.

O comportamento conceitual numérico por sua forma particular estabelecer relações entre os objetos de nosso conhecimento, contá-los, medi-los, somá-los, dividi-los e verificar os resultados das diferentes formas de organização que se escolhe para as atividades e o comportamento monetário por ser fundamental para muitos aspectos da vida diária como, por exemplo, fazer pequenas compras na comunidade.

Entende-se que tais comportamentos são importantes e úteis na vida de qualquer pessoa, seja no contexto acadêmico ou social. Contudo, em geral as pessoas apresentam dificuldades na aprendizagem da matemática o que justifica a importância da pesquisa científica sobre as variáveis que controlam o comportamento matemático.

Carmo (2000) define como repertórios matemáticos os comportamentos (verbais ou não-verbais) com probabilidade de serem emitidos em contingências que envolvam números falados ou escritos, numerosidades, dígitos, problemas aritméticos e de cálculo etc.

Rossit e Ferreira (2003) afirmam que o comportamento matemático é uma subdivisão do comportamento verbal que apresenta um vocabulário aritmético, seja por meio da sintaxe, da estrutura de equações e outros tipos de funções, e de encadeamento como na contagem, que ocorre tanto na comunicação, como no pensamento. Este é um comportamento complexo e pode ser dividido em unidades funcionais menores as quais podem corresponder a palavras ditadas, figuras, numerais, valores monetários impressos, conjuntos, expressões verbais e numéricas, equações, nomeação, contagem, construção de respostas, entre outras.

¹ O presente texto derivou do trabalho apresentado na sessão coordenada “Estudos avançados em equivalência numérica e monetária”. Recebeu financiamento do CNPq. Correspondência para Grauben Assis, e-mail: ggrauben@gmail.com

² Enviar correspondência para Grauben José Alves de Assis, endereço: Rua Jerônimo Pimentel, 426/1801, Bairro do Umarizal, Belém, Estado do Pará. CEP 66.055.000. E-mail: ggrauben@gmail.com

Também observa-se que a análise do comportamento pode trazer contribuições diversas a partir da investigação de procedimentos e tecnologias eficientes ao ensino de comportamentos relevantes a vida acadêmica e social de pessoas com ou sem atraso no desenvolvimento cognitivo. Para isso, faz-se necessário uma descrição de pesquisas que possibilitaram essas contribuições.

A pesquisa científica sobre as possibilidades de aplicação dos princípios da Análise do Comportamento ao ensino foi impulsionada a partir da consolidação do paradigma de equivalência, o qual tem produzido procedimentos eficazes no ensino de comportamentos matemáticos para pessoas com ou sem atraso no desenvolvimento cognitivo (Carmo, 2002; Green, 1993; Haydu, Kanamota & Costa, 2012; Magalhães & Assis, 2011; Prado & de Rose, 1999; Prado et al., 2006; Rossit & Goyos, 2009; Stoddard, Bradley & McIlvane, 1987; Stoddard, Brown, Hurlbert, Manoli & McIlvane, 1989). Pesquisas brasileiras sobre comportamento matemático têm crescido numericamente nos últimos anos (Carmo & Prado, 2010).

A partir da importância destes comportamentos, far-se-á a seguir, uma exposição sobre as contribuições da análise do comportamento para a compreensão dos mesmos, iniciando com o comportamento conceitual numérico e finalizando com o comportamento monetário.

ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE COMPORTAMENTO CONCEITUAL NUMÉRICO

De acordo com Carmo (2002), há uma diferença marcante entre as expressões **aprendizagem de conceito de número** e **aprendizagem de comportamento conceitual numérico**. Os dados experimentais demonstram a vantagem da segunda expressão, a qual enfatiza as relações que se formam da interação do indivíduo com o mundo. Aprender um conceito de número, portanto, deveria ser entendido como aprender comportamentos adequados diante de certos estímulos em contexto apropriado. Aquilo que era considerado abstrato passaria, então, ao domínio das relações e, portanto, ao domínio do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, a palavra **conceito** está associada a processos mentais abstratos, epistemologicamente distantes da filosofia do behaviorismo radical. Enquanto **comportamento conceitual** tem algumas vantagens: afasta-nos de entidades abstratas, como mente, e de construtos teóricos, como os processos cognitivos subjacentes ao comportamento; remete-nos às relações de controle de estímulos; e permite investigar relações organismo-ambiente (Carmo, 2002).

Os estudos sobre comportamento conceitual numérico, baseados nas tecnologias de controle de estímulos desenvolvidas em Análise Experimental do Comportamento, foram inaugurados com Ferster e Hammer (1966), em uma primeira tentativa de sintetizar os diversos componentes presentes no repertório aritmético. Estes autores, utilizando chimpanzés como sujeitos experimentais, e baseados no sistema numérico de base dois (sistema binário), procuraram estabelecer um treino de contagem elementar e de sequência de respostas binárias. Um dos métodos utilizados ao longo do treino foi o de *matching to sample* (ou escolha de acordo com o modelo), sendo que a utilização do sistema binário deu-se em função de sua simplicidade e possibilidade de infinitas combinações a partir de dois estímulos apenas (luz apagada representava “zero” e luz acesa representava “um”). Os autores delinearam um treino que visava à aquisição dos numerais de 1 a 3, em sistema binário, seguindo esta sequência: (a) escolha de acordo com o modelo, utilizando-se somente estímulos binários individuais como modelo e comparações (luzes acesas e luzes apagadas); (b) escolha de acordo com o modelo, no seguinte formato: o estímulo modelo era um conjunto de três lâmpadas dispostas horizontalmente, e as comparações eram luzes semelhantes; (c) escolha de acordo com o modelo, tendo como estímulo modelo uma coleção de objetos (numerosidade), e como comparações os estímulos binários; (d) desenvolvimento de repertório textual. Para isso, havia uma chave interruptora em forma de tecla que permitia ao chimpanzé permutar os estados ‘aceso’ e ‘apagado’ das lâmpadas. Dessa forma, a partir de um estímulo modelo, o sujeito reproduzia um padrão equivalente à numerosidade nas

lâmpadas correspondentes ao estímulo de comparação. Os resultados indicaram a viabilidade do projeto uma vez que os animais apresentaram desempenho acima do nível do acaso.

Estudos relativos à aquisição do comportamento conceitual numérico, baseados no paradigma da equivalência de estímulos (Sidman & Tailby, 1982), são vistos como um importante divisor de águas em Análise Experimental do Comportamento.

Carmo (2002) propôs que em nossa cultura letrada, as relações mínimas que uma criança deveria apresentar para que se considere que já adquiriu um comportamento conceitual numérico, se encontram na Tabela 1.

TABELA 1

SÍNTESE DOS COMPONENTES PRESENTES EM UM COMPORTAMENTO CONCEITUAL NUMÉRICO BÁSICO, MODELADO PELA COMUNIDADE VERBAL, SEGUNDO PROPOSIÇÃO DE CARMO (2002)

COMPORAMENTOS NUMÉRICOS SIMPLES	COMPORAMENTOS DE EQUIVALÊNCIA NUMERAL-QUANTIDADE	COMPORAMENTOS ORDINAIS NUMÉRICOS	COMPORAMENTO DE COMPARAÇÃO DE MAGNITUDES NUMÉRICAS	COMPORAMENTOS ENVOLVENDO EQUIVALÊNCIA E GENERALIZAÇÃO
Discriminar numerais em mais de uma modalidade de apresentação visual: algarismos e nomes escritos dos números.	Diante de um algarismo, escolher (apontar, separar, marcar etc.), dentre dois ou mais conjuntos de objetos, aquele cuja quantidade de elementos corresponde ao algarismo	Ordenar algarismos ou palavras ou quantidades, em sequência crescente	Diante de dois numerais, dizer qual tem valor mais alto, qual tem valor mais baixo ou se são iguais em valor	Estabelecer a correspondência entre uma quantidade determinada de objetos, um algarismo, a palavra escrita e o nome falado do número, tratando-os como equivalentes
A partir de um nome escrito de número, escolher o algarismo correspondente, dentre dois ou mais disponíveis	Diante de um algarismo, escolher (apontar, separar, marcar etc.), dentre dois ou mais nomes escritos de números, aquele que corresponde ao algarismo apresentado	Ordenar algarismos ou palavras ou quantidades, em sequência decrescente	Comparar dois conjuntos de objetos linearmente distribuídos (corresponder um a um os elementos ou contar), e dizer qual o que tem mais elementos, qual o que tem menos elementos, ou se possuem a mesma quantidade	Apresentar as operações descritas nas diferentes colunas, em contextos diversificados, dentro ou fora do ambiente escolar, desde que tais operações sejam apropriadas à situação em que a criança está inserida
A partir de um nome escrito de número, escolher o conjunto com quantidade de elementos correspondente, dentre dois ou mais disponíveis	Diante de uma coleção de objetos, escolher, dentre dois ou mais nomes escritos de números, aquele que corresponde à quantidade apresentada	Produzir o correspondente verbal das sequências acima	Comparar dois conjuntos de objetos aleatoriamente distribuídos (corresponder um a um os elementos ou contar), e dizer qual o que tem mais elementos, qual o que tem menos elementos, ou se possuem a mesma quantidade	

A TABELA 1 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

COMPORTAMENTOS NUMÉRICOS SIMPLES	COMPORTAMENTOS DE EQUIVALÊNCIA NUMERAL-QUANTIDADE	COMPORTAMENTOS ORDINAIS NUMÉRICOS	COMPORTAMENTO DE COMPARAÇÃO DE MAGNITUDES NUMÉRICAS	COMPORTAMENTOS ENVOLVENDO EQUIVALÊNCIA E GENERALIZAÇÃO
A partir de um número ditado qualquer, escolher a palavra escrita correspondente, dentre duas ou mais palavras escritas apresentadas	Diante de uma coleção de objetos, escolher, dentre dois ou mais algarismos, aquele que corresponde à quantidade apresentada			
A partir de um número ditado qualquer, escolher a quantidade correspondente de objetos				
Diante de um algarismo, ou de um conjunto de objetos, ou do nome escrito de um número, dizer o nome correspondente				

A lista de relações proposta não contém uma ordem “natural” de aquisição de habilidades. Não é, portanto, um modelo hierárquico, embora algumas relações sejam claramente mais simples quando comparadas a outras. Há níveis diferenciados de complexidade e, ao mesmo tempo, uma interdependência entre os desempenhos.

A área de aquisição de comportamento conceitual numérico apresenta uma crescente produção, tendo em vista o entendimento de aspectos relacionados a dimensões de controle de estímulo numérico, conforme descrito a seguir.

Fioraneli e Carmo (2012) verificaram os efeitos de um procedimento de treino da contagem e aleatorização na distribuição espacial de quantidade na aquisição do comportamento conceitual numérico em pré-escolares. Participaram quatro crianças, entre três e quatro anos de idade de uma rede privada de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Para esta verificação, aplicou-se uma bateria de tarefas que envolveram valores de 1 a 9 e os estímulos: algarismos (A); conjuntos de figuras de objetos e animais (B); nome escrito dos números (C); ditado (D); e nomeação (E). Os participantes foram submetidos a testes iniciais, apresentados na ordem que se segue: contagem de desenhos de objetos e animais, pareamento por identidade (AA, BB, CC), relações simbólicas (AB, AC, BA, CA, BC, CB), auditivo-visual (DA, DB, DC) e nomeação (EA, EB, EC).

O treino da contagem, em quatro passos, envolveu um procedimento de escolha de acordo com o modelo, combinado com um treino de sequência numérica verbal e cardinação. No Passo 1 – Verificação do repertório de sequência verbal numérica, apresentava-se uma sequência de algarismos indo-arábicos (1 2 3 4 5 6 7 8 9) juntamente com a instrução “aponte para cada um destes números da sequência, dizendo que números são estes”. No Passo 2 – Treino da sequência verbal numérica, apresentava-se uma sequência de algarismos. O experimentador verbalizava oralmente e apontava os algarismos na sequência. Era esperado que o participante ecoasse a sequência ditada. No Passo 3 - Produção de sequências de numerais, foram apresentadas aleatoriamente quatro sequências de algarismos, por exemplo, de 1 a 6 (1 2 3 4 5 6), (4 5 6), (3 4 5 6) e (2 3 4 5 6) e o comando “Aponte para cada um destes números da sequência, dizendo que números são estes”. O treino de produção de

sequência foi cumulativo, acrescentando-se um algarismo na sequência à medida que o participante apresentasse domínio da sequência menor. No Passo 4 - Contagem de conjunto, apresentava-se uma figura contendo quantidades de elementos de 1 a 9, cuja distribuição espacial e aspectos físicos dos estímulos eram aleatórios, juntamente com o comando “Conte as figuras”. Em todos os passos acertos produziam reforço social e erros produziam uma nova tentativa com a mesma sequência, porém com os elementos dispostos de forma diferente.

Os pós-testes foram semelhantes aos pré-testes iniciais e possibilitaram verificar se houve um enriquecimento da linha de base a partir do treino de contagem. O desempenho dos participantes foi bastante sensível ao treino de contagem e gerou um aumento significativo nas relações AB, BA, BC, CA, CB, DB, DC, EA e EB. Esses dados sugerem fortemente que a contagem foi facilitadora nas tarefas que envolviam numerosidade. Essa constatação fortalece a hipótese de que o treino da contagem parece favorecer a ampliação de repertórios numéricos básicos. O uso de arranjos aleatórios na numerosidade garantiu a generalização e, também, a equivalência numérica (quantidade com quantidade).

O estudo de Fioraneli e Carmo (2012) possibilitou a identificação de aspectos cruciais no ensino de repertórios que permitem a aquisição de comportamento conceitual numérico. No entanto, permaneceu a questão do possível efeito da distribuição espacial dos elementos a serem contados. Esse aspecto foi investigado por Cardoso e Carmo (2012), cujo estudo verificou o efeito da exposição de arranjos aleatórios e arranjos canônicos de quantidades sobre a aquisição de comportamento conceitual numérico em crianças pré-escolares. Arranjos canônicos são arranjos que se caracterizam por uma distribuição espacial uniforme, simétrica e não aleatória dos elementos, tal como os pontos em uma peça de dominó.

Participaram oito crianças pré-escolares, com idade entre 4 e 5 anos, que frequentavam uma unidade especializada no atendimento à infância de uma universidade do interior de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos com quatro crianças cada. Os grupos foram compostos por duas crianças do sexo masculino (identificadas pela inicial M) e duas do sexo feminino (identificadas pela inicial F). Os grupos diferiram quanto à presença de arranjos de quantidades aleatórios (grupo 1 – F1, F2, M1, M2) e canônicos (grupo 2 – F3, F4, M3, M4).

Aos grupos foram aplicados pré-testes que avaliaram os repertórios iniciais referentes à identidade numérica e de quantidades, equivalência entre numerais e quantidades, comparação entre conjuntos de quantidades, nomeação numérica e contagem. Os resultados dos pré-testes indicaram que na identidade de quantidades o grupo 2 obteve um desempenho superior, mas o mesmo não se verificou nos testes de equivalência. De um modo geral, houve um desempenho superior por parte dos participantes do sexo masculino, independentemente do grupo.

Posteriormente, sessões de treino foram feitas com todos os participantes. A dois desses participantes, M1 e M3, foi ensinada a contagem e a outros três, F3, M2 e M4, foi ensinada a equivalência numeral-quantidade (respeitando-se os arranjos aleatórios ou canônicos com os quais cada participante havia se familiarizado na fase do Pré-Teste). A três participantes do sexo feminino, F1, F2 e F4 foi ensinada a nomeação dos algarismos 4, 5, 6, 7, 8 e 9 antes de se iniciar os treinos de contagem ou equivalência numeral quantidade, mas apenas F4 chegou a realizar o treino de equivalência (arranjos aleatórios).

Apenas M1, M2, M3, M4 e F4 completaram as sessões de treino. Destes cinco participantes, todos participaram do Pós-Teste (idêntico ao Pré-Teste), menos M1. Após o período de férias, três meses depois da aplicação do Pós-Teste nos 4 participantes, realizou-se o *follow up* em 3 deles (M3 não participou) como forma de se verificar a manutenção do repertório adquirido. O *follow up* foi idêntico aos testes, exceto pelo uso de moedas ao invés das fichas de pôquer na atividade de contagem.

Os resultados de todos os participantes foram de aproximadamente 100% de acertos em todas as atividades tanto no Pós-Teste quanto no *follow up*. Os participantes F4, M2 e M4 que realizaram todas as etapas permitem concluir que embora todos tenham se utilizado da contagem para identificar o

numeral equivalente às quantidades, aqueles expostos aos arranjos canônicos chegaram à resposta em menor tempo.

A comparação entre arranjos canônicos e aleatórios parece ser uma área de estudos bastante promissora, tendo em vista que diferentes variáveis estão presentes e são passíveis de serem reproduzidas em laboratório, tais como: tipo de elemento na coleção; maior ou menor espaçamento entre os elementos da coleção; quantidade de elementos da coleção; possibilidade de manipulação dos elementos da coleção; itens enumeráveis a partir da subitização, da contagem oral ou da estimativa aproximada. Os estudos de Fioraneli e Carmo (2012) e Cardoso e Carmo (2012) lançaram luz sobre alguns desses aspectos cruciais ao entendimento da aquisição de comportamento conceitual numérico, mas uma parte significativa dessas variáveis ainda deve ser investigada.

Em outro estudo pioneiro, Staats e Staats (1973) abordaram a matemática como sendo um tipo especial de linguagem e, portanto, passível de ser estudada a partir da proposta skinneriana de análise do comportamento verbal. Segundo esses autores o número é uma abstração, entendendo-se por abstração uma resposta sob controle de uma única propriedade isolada de um estímulo, que não pode existir isoladamente. Staats e Staats, da mesma forma que Resnick, Wang e Kaplan (1973), Schoenfeld, Cole e Sussman (1976), Teixeira (2010) e Magalhães e Galvão (2010), propuseram a sistematização de sequências de ensino de repertórios pré-aritméticos e aritméticos.

Outros estudos foram realizados tendo como objetivo geral a análise de diversas habilidades aritméticas mais complexas, como adição, subtração, multiplicação e divisão, (e.g., Cuvo, Veitch, Trace & Konke, 1978; Diaz & García, 1980; Dunlap & Dunlap, 1989; García, Eguía, Gámiz & Gonzales, 1983; García, Esparza & Ochoa, 1988; García, Lugo & Lovitt, 1976; García & Rayek, 1978; Gonzales & García, 1984; Lowe & Cuvo, 1976; Parson, 1976; Whitman & Johnston, 1983).

Outra área de investigação que tem oferecido contribuições substanciais ao entendimento da produção de sequência numérica são os estudos sobre relações ordinais equivalentes. O paradigma das relações ordinais provê ferramentas de interpretação que subsidiam a análise de repertórios comportamentais envolvidos na aquisição de comportamentos ordinais acadêmicos, como a alfabetização matemática (refere-se ao delineamento de ensino de repertórios pré-matemáticos e matemáticos iniciais, que asseguram a aprendizagem de repertórios mais complexos). À luz desse modelo, pesquisas têm sido conduzidas na busca de analisar o efeito do ensino de diferentes sequências comportamentais sobre a apresentação de relações ordinais. Os procedimentos de produção de sequência consistem na apresentação simultânea de dois ou mais estímulos visuais arbitrários em contingências de reforçamento que requerem respostas de ordená-los em sequência, independentemente da sua localização espacial.

Miccione, Assis e Carmo (2012) conduziram estudos que visaram investigar a produção de sequências com base na análise experimental das relações ordinais em crianças pré-escolares com idades entre 4 anos e 8 meses e 5 anos e 4 meses. Três experimentos foram conduzidos com a utilização do procedimento de ensino informatizado por sobreposição de pares de estímulos. As sessões experimentais ocorreram em uma sala de uma escola pública de Educação Infantil.

O primeiro estudo analisou a formação de classes ordinais após o ensino de duas sequências (numerais e quantidades de 1 a 6). Dos cinco participantes, todos formaram relações transitivas, quatro formaram classes ordinais e três responderam às sequências não informatizadas na generalização. O segundo estudo verificou a emergência de relações ordinais depois do ensino das mesmas sequências sob controle condicional, na modalidade auditiva, com reversão da função. Dos três participantes, um formou relações transitivas das duas sequências e dois apenas à sequência de quantidade. Não houve formação de classes ordinais. O objetivo do Estudo 3 foi verificar se o responder sob controle condicional observado no segundo Estudo seria estendido para uma nova sequência. Entretanto, pré-testes anteriores a este Estudo verificaram a extensão das relações de controle condicional em um dos três participantes. Dessa forma, apenas duas crianças foram expostas ao terceiro Estudo. Todos

demonstraram desempenhos sob controle estendido nos testes de equivalência e transitividade. O aumento no repertório dos participantes foi observado nos pós-testes. A análise dos resultados converge para compreensão dos desempenhos observados enquanto repertórios rudimentares que subjazem a formação de conceitos acadêmicos, particularmente o comportamento conceitual numérico. Adicionalmente, o estudo permitiu a análise de padrões de respostas sob controle condicional e às características instrucionais utilizada nesse tipo de população.

ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE HABILIDADES MONETÁRIAS

A seguir será feita uma descrição de alguns estudos da área da análise do comportamento responsável por investigar as habilidades monetárias, descritas como o comportamento de relacionar condicionalmente estímulos com valores monetários correspondentes (preço impresso, moedas e notas). Por exemplo: diante do preço impresso de um produto no supermercado, o indivíduo entrega moedas com o valor correspondente ao preço.

A Equivalência monetária foi definida informalmente por Stoddard, Brown, Hurlbert, Manoli, & McIlvane, (1989) como “relações entre estímulos de igual valor monetário” (p. 414). Estas relações emergem após o ensino de combinações de moedas a um determinado valor (modelo), ou seja, há emergência de novas combinações, sem treino explícito. Ver exemplo a seguir:



FIGURA 1

EXEMPLO DE UM DESEMPENHO DE EQUIVALÊNCIA MONETÁRIA

A Figura 1 ilustra um exemplo com base na definição de equivalência monetária em que há uma relação entre estímulos de igual valor monetário; uma moeda de R\$ 1,00 real é equivalente a duas moedas de R\$ 0,50 centavos.

Alguns estudos foram realizados para o ensino de contagem de moedas. Dentre estes destaca-se um estudo pioneiro apresentado por Lowe e Cuvo (1976). Os autores ensinaram pessoas com atraso no desenvolvimento cognitivo a contar moedas únicas, e depois a somar combinações de moedas com moedas previamente ensinadas. Cinco moedas norte-americanas e várias combinações foram ensinadas. A sequência de treino envolveu o procedimento de modelagem e modelação envolvendo a contagem nos dedos e contagem independente de moedas. Houve aumento na porcentagem de acerto dos participantes de 29% (pré-testes) para 92% (pós-testes). Um teste de manutenção de desempenho foi aplicado quatro semanas após o experimento e foi obtida uma média de respostas corretas de 79%. Neste estudo, o delineamento com uma linha de base múltipla sugeriu o aumento

na porcentagem de acerto na contagem de moedas ocorrido após o ensino. Os resultados indicaram a eficiência do procedimento de combinações de moedas para pessoas com atraso no desenvolvimento cognitivo num curto período de tempo (5 ou 6 horas de ensino). Além disso, os procedimentos de modelagem e modelação parecem ter ensinado de maneira eficiente a soma de moedas através da contagem nos dedos, comumente utilizado no ensino de aritmética. O que indica que este procedimento é compatível com as práticas educacionais existentes e pode beneficiar a transferência de habilidades aritméticas já adquiridas.

Outro estudo clássico na área foi conduzido por Miller, Cuvo e Borakove (1977). Os autores buscaram comparar um procedimento de ensino de produção verbal de valores da moeda e outro combinando o de compreensão verbal auditiva e de produção verbal, para verificar qual destes seria mais eficiente na nomeação de valores de moedas. Catorze participantes com atraso no desenvolvimento cognitivo foram distribuídos em dois grupos experimentais. Um grupo foi exposto ao ensino de valor monetário através da compreensão auditiva (apontar às moedas corretas em resposta ao seu valor ditado), seguido por produção verbal (falar o valor das moedas diante do valor apresentado). O outro grupo foi exposto somente ao ensino de produção verbal. Ambos os grupos foram expostos a testes de compreensão e produção verbal entre moeda e valor monetário. Os resultados indicaram que, nos pós-testes, os dois grupos experimentais tiveram aumentos significativos na porcentagem de acerto em tarefas de compreensão e produção verbal de valores de moeda em relação aos pré-testes e mantiveram este desempenho nos testes de manutenção, feitos uma e quatro semanas após o experimento. Além disso, comparações entre os números de tentativas necessárias para cada grupo atingir o critério de acerto de ensino indicam que o procedimento de produção sozinho foi mais eficiente que o ensino de compreensão e produção. O estudo mostrou a importância da produção verbal (nomeação) na aprendizagem de repertórios complexos como o monetário em pessoas com deficiência cognitiva.

No estudo conduzido por Trace, Cuvo e Criswell (1977), um programa de ensino foi organizado usando equivalência monetária para catorze adolescentes com atraso no desenvolvimento cognitivo. Um delineamento pré-teste/pós-teste foi aplicado, sendo que, o grupo experimental foi exposto ao ensino monetário e o grupo controle não. Uma máquina de moedas foi desenvolvida para o estudo. No ensino, exigia-se que o participante selecionasse moedas correspondendo ao valor modelo apresentado na máquina. O procedimento de ensino foi dividido em seis fases, em que seis combinações de moedas eram exigidas, uma em cada fase, para cada um dos dez valores ensinados. Testes de equivalência monetária foram realizados, em que exigiu-se nomeação, seleção e contagem de moedas, e depósito dos valores monetários-alvos na máquina. Os participantes do grupo experimental demonstraram aumento significativo na porcentagem de acerto em tarefas de equivalência monetária e mantiveram o desempenho nos testes de manutenção. Os indivíduos do grupo controle não. Os autores apontaram que a máquina de moedas teve função motivacional de manter a atenção dos participantes.

No estudo apresentado por Smeets (1978), o autor ensinou três adultos com atraso no desenvolvimento cognitivo a usar uma régua de cálculo para identificar valores monetários e o poder de compra com moedas holandesas. Os participantes foram selecionados por apresentarem várias habilidades em seu repertório, tais como, falar, nomear de um a três dígitos variando entre 0 e 100, apontar a moeda correta na presença do valor ditado, nomear cada moeda, selecioná-las, apontar os números na régua (tábua de preços) de acordo com o demonstrado (etiqueta com preço) e ditado pelo experimentador e selecionar várias moedas iguais ao valor solicitado. O programa consistiu em uma sequência de oito passos de ensino que envolvia: **1)** apontar para a moeda correta impressa na régua diante de instrução verbal; **2)** apontar ao número correto correspondente a cada moeda impressa na régua; **3)** estabelecer o valor de uma ou mais moedas; **4)** estabelecer combinações de valores entre 25 e 10 centavos; **5)** estabelecer combinações de valores entre 5 e 10 centavos, 5 e 25

centavos e 5, 10 e 25 centavos; 6) estabelecer combinações de valores entre 1 e 5 centavos, 1 e 10 centavos, 1 e 25 centavos, 1, 5 e 10 centavos, 1, 5 e 25 centavos, 1, 10 e 25 centavos e entre 1, 5, 10 e 25 centavos; 7) determinar o preço de itens de compras; 8) decidir o valor monetário suficiente para comprar um item. Os resultados indicaram que o procedimento foi efetivo tanto para o ensino do uso da régua de cálculo quanto para a situação de compra. O autor concluiu que estudos anteriores negligenciavam frequentemente a complexidade das habilidades pré-requisitos relacionadas à construção de um programa de ensino efetivo e a importância do ensino de habilidades funcionais para o dia-a-dia dos participantes.

Alguns estudos conduzidos na análise do comportamento, especialmente com base no paradigma de equivalência, têm se utilizado de procedimentos específicos para o ensino do comportamento de manusear dinheiro. A seguir serão apresentados estudos que demonstraram os procedimentos mais utilizados para o ensino de comportamento de manusear dinheiro. São eles: o procedimento de escolha de acordo com o modelo (*matching to sample - MTS*), exclusão e escolha de acordo com o modelo com resposta construída (*Constructed Response Matching to Sample - CRMTS*).

Por exemplo, no estudo conduzido por Stoddard et al. (1987), uma participante adulta com atraso no desenvolvimento cognitivo aprendeu equivalências com moedas (5, 10 e 15 centavos) através de *CRMTS*. Após o ensino de relações entre dois estímulos diferentes de moeda a um preço impresso de valor igual, a participante poderia então combinar os estímulos da moeda e cada um de seus valores sem treino adicional. Os desempenhos de emparelhamento com o modelo e de nomeação adicionais emergiram após a participante ter estabelecido a equivalência entre um estímulo novo da moeda e um membro de uma classe de estímulos equivalentes existente. O estudo estendeu a pesquisa sobre a formação de classes de estímulos examinando sua utilidade em uma nova aplicação, ao ensinar um repertório que exigia o domínio de um grande número de equivalências monetárias individuais. Além disso, os autores sugeriram estratégias eficientes para ensinar habilidades monetárias às populações com atraso no desenvolvimento cognitivo.

Stoddard et al. (1989) conduziram um estudo que ensinou habilidades monetárias para o mesmo tipo de população, adaptando métodos desenvolvidos em pesquisa básica sobre transferência de controle de estímulo para situações da vida cotidiana. Os autores utilizaram três tipos de procedimentos: a) emparelhamento ao modelo; b) exclusão; e c) treino de emparelhamento com componentes. Os participantes foram três alunos com atraso no desenvolvimento cognitivo com idade entre 16 e 41, os quais apresentavam limitações na fala ou escrita. Inicialmente, foram aplicados pré-testes através do procedimento emparelhamento com o modelo entre preços impressos e moedas para identificar o repertório de entrada dos participantes. Em seguida, foi realizado um ensino de emparelhamento com resposta construída com moedas, nos valores de 1 a 50 centavos, apresentados em múltiplos de cinco. Posteriormente, foi realizado um ensino de emparelhamento de componentes com todas as combinações de moedas não testadas anteriormente e um ensino por exclusão por meio de emparelhamento de combinações de moedas e preços. Testes de novas relações moeda-preço e preço-moeda foram aplicados, através do procedimento de *CRMTS*. Os autores concluíram que o método foi eficiente para o ensino de habilidades monetárias. Além disso, discutiram que uma das variáveis importantes era a história dos participantes com números, moedas, e preços, os quais parecem ser pré-requisitos para a aprendizagem destas habilidades.

No Brasil, um estudo realizado por Rossit (2003) buscou desenvolver e avaliar um currículo com base no paradigma da equivalência de estímulos para ensinar o manuseio de dinheiro para alunos com atraso no desenvolvimento cognitivo. Participaram 11 estudantes de uma escola de Educação Especial, com deficiência intelectual e idade entre 9 e 32 anos. Foram conduzidos quatro estudos para ensinar diferentes relações envolvidas no comportamento de manusear dinheiro, através de um *software*. Inicialmente, foram realizados pré-testes para identificar o repertório de entrada dos participantes e um treino de identidade com numerais impressos. No estudo 1, foi utilizado o

procedimento de *MTS* para ensinar relações entre numeral ditado e numeral impresso e entre valor monetário ditado e figura de moeda e em seguida, testadas as relações de simetria e transitividade. Posteriormente, utilizou-se o procedimento de *CRMTS* para ensinar relações entre componentes numéricos e numeral impresso e testou-se a relação inversa utilizando moedas reais como componentes. No estudo 2, foram ensinadas relações via *MTS* entre conjunto de moedas e preço impresso, testadas as relações simétricas e, em seguida testadas relações entre conjunto de moedas e moedas via *CRMTS*. O estudo 3, seguiu os mesmos parâmetros do estudo 2, mas ao invés de moedas utilizou-se notas. No estudo 4, a autora ensinou relações via *MTS* entre valor ditado e preço impresso e valor ditado e conjunto de notas e moedas, depois foram testadas relações entre preço impresso e conjunto de notas e moedas e de nomeação destes estímulos e, por fim, foram testadas relações via *CRMTS* entre conjunto de notas e moedas e notas e moedas verdadeiras e entre preço impresso e notas e moedas verdadeiras. Os resultados demonstraram a emergência gradual das relações em tarefas de *CRMTS* através dos estudos, desde o insucesso total no estudo 1 até o sucesso total dos participantes no estudo 4. A autora concluiu que o desempenho inicial pode ser explicado pela ausência ou déficit de repertório de contagem ou adição de moedas para formar um valor monetário e a falta de familiaridade dos participantes neste tipo de tarefa o que, posteriormente, com o ensino de relações mais complexas nos demais estudos possibilitou a melhora no desempenho.

Recentemente, a literatura sobre equivalência monetária tem apresentado o ensino deste tipo de habilidade com outras populações. Por exemplo, estudos foram conduzidos com participantes surdos. Como pode ser observado a seguir:

No estudo de Magalhães e Assis (2011), os autores verificaram o efeito de um procedimento de ensino de relações condicionais através do procedimento *MTS* e *CRMTS* sobre a produção de equivalência monetária em crianças surdas. No experimento 1, participaram 10 crianças surdas distribuídas em dois grupos experimentais: Crianças com maior repertório monetários (Grupo I) e crianças com menor repertório monetário (Grupo II) identificados por meio de um pré-teste de tarefas monetárias (por exemplo, emparelhamento entre valores monetários em LIBRAS e moedas, entre valores monetários em LIBRAS e cédulas, construção valor monetário entre moedas e notas). Em seguida, ao ensino de relações condicionais via *MTS* entre valores monetários em LIBRAS e numerais decimais (AB), e figuras de moedas (AC) e figuras de notas (AD), seguido dos testes de simetria e transitividade. Posteriormente, houve ensino via *CRMTS* figuras de notas e numerais decimais (DB'), seguido de testes de simetria e transitividade. No experimento 2 participaram 3 crianças surdas e o procedimento foi similar ao procedimento utilizado no experimento 1, mas com a introdução de algumas fases experimentais: 1) tentativas randomizadas de ensino, ensino de componentes numéricos e pré-treino de *CRMTS*. Os resultados obtidos replicam os resultados da literatura quanto ao ensino de habilidades monetárias com participantes com atraso no desenvolvimento cognitivo através dos procedimentos de *MTS* e *CRMTS*. Entretanto, no *CRMTS*, os dados de ambos experimentos mostraram variabilidade no responder nos testes para algumas relações. A autora concluiu que as diferenças no repertório de entrada dos participantes pareceram não interferir na aprendizagem, isto é, os pré-requisitos devem estar no planejamento das contingências de ensino e não no sujeito. O trabalho mostrou-se pioneiro ao ensinar repertórios importantes não só academicamente, mas para a vida social e profissional de pessoas surdas. Entretanto, permanece uma lacuna quanto à aprendizagem de relações monetárias com maior nível de complexidade por crianças surdas.

Em outro estudo conduzido por Magalhães, Assis e Rossit (2012), os autores verificaram o efeito de um procedimento de ensino de escolha de acordo com o modelo (*MTS*) sobre aprendizagem de relações monetárias em crianças surdas com e sem pré-requisitos matemáticos. Participaram seis crianças surdas distribuídas em dois grupos experimentais (com e sem pré-requisitos matemáticos). Houve ensino via *MTS* entre valores em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e: preços (AB), figuras de moedas (AC) e figuras de cédulas (AD), seguidos dos testes de simetria e transitividade. A maioria

dos participantes apresentou emergência de relações. O ensino via MTS em componentes envolveu relações entre preços e figuras de moedas (DB) e figuras de notas e figuras de moedas (DC), seguido de testes de simetria, transitividade e de generalização (simulação de compra e venda). Houve diferença no desempenho entre os participantes dos Grupos I e II, o que confirma a importância de pré-requisitos para aprendizagem de relações monetárias.

Recentemente, um estudo foi conduzido para o ensino do comportamento de manusear dinheiro com autistas. Neste estudo de Keintz, Miguel, Kao e Finn (2011), os autores avaliaram os efeitos de um treino de discriminação condicional com moedas sobre a emergência de novas relações verbais, comportamento textual, tatos e intraverbais. Participaram do estudo dois pré-escolares com autismo. O ensino foi conduzido por meio do procedimento de escolha com o modelo envolvendo emparelhamento auditivo-visual entre palavra ditada e moedas (AB), moeda e preço impresso (BC) e entre preço ditado e preço impresso (DC). Após o ensino, sete novas relações foram testadas. Os resultados demonstram que quatro relações emergiram para o primeiro participante e sete para o segundo participante, sem treino direto. Os autores sugeriram que a aplicação de tecnologia de equivalência de estímulos além de ser uma alternativa de ensino econômica (a partir do ensino de poucas relações, várias outras são adquiridas) pode facilitar o domínio das competências que são consideradas essenciais para uso funcional do dinheiro (relacionar moedas com seus valores e nomes correspondentes).

A partir de uma análise dos estudos apresentados pode-se enumerar algumas habilidades envolvidas na aprendizagem de relações monetárias: 1) Habilidade reconhecimento de quantidade (concreto) que envolveria contar elementos de um conjunto; 2) Habilidade reconhecimento de número que poderia ser uma relação arbitrária, por exemplo, relacionar uma moeda de dez centavos com o valor "0,10"; 3) contagem enquanto operação mecânica em que há correspondência um-a-um (transformação de elementos em unidades, por exemplo, quando uma criança descreve a quantidade de moedas em cima de uma mesa) e habilidade de subitização que envolve a capacidade de identificar até quatro elementos sem contar diretamente; 4) Soma como resultado da adição que envolve reunir em um só número todas as unidades de dois ou mais números dados, por exemplo, ao relacionar R\$ 0,25 centavos + R\$ 0,50 centavos é igual a R\$ 0,75 centavos³; 5) Subtração que envolve retirar quantidades; 6) Soma por meio da soma de unidades iguais como pré-requisito para multiplicação, como por exemplo, somar de cinco em cinco, de dez em dez; 7) habilidades relacionais de mais ou menos, maior ou menor e igual ou diferente com base no valor numérico, por exemplo, ao apresentar uma moeda de R\$ 1,00 real e outra de R\$ 0,50 centavos a criança aponta para a primeira quando questionada sobre qual vale mais.

De um modo geral, os estudos sobre equivalência monetária produzidos na análise do comportamento destacam vantagens, tais como: 1) apresentar propriedades gerativas superiores às observadas nos estudos onde houve ensino de soletração, pois no ensino de habilidades monetárias o número de combinações possíveis é muito maior (Rossit, 2003; Stoddard et al., 1989); 2) os procedimentos utilizados (MTS, CRMTS e exclusão) têm se mostrado econômicos, pois para expandir uma classe de estímulos equivalentes não é necessário que os novos elementos sejam associados a cada um dos elementos da classe, mas somente a um deles (Lowe & Cuvo, 1976; Magalhães & Assis, 2001; Rossit, 2003; Rossit & Goyos, 2009; Trace, Cuvo & Criswell, 1977), característica muito útil, principalmente, para alunos com atraso no desenvolvimento cognitivo, pois pode acelerar o ensino de comportamentos complexos (Rossit, 2003); 3) há possibilidade de generalização de um desempenho útil (monetário) para situações de vida diária (Magalhães & Assis, 2011; Magalhães, Assis & Rossit, 2012; Rossit, 2003; Rossit & Goyos, 2009).

³ Entende-se que a contagem envolve a organização de elementos em unidades e a soma trata-se do resultado de uma operação em que há a reunião de todos os elementos no mesmo conjunto que exige a representação de duas ou mais partes que compõem esta operação. Por isso seria mais complexa.

Na literatura de equivalência monetária, alguns estudos (Keintz, Miguel, Kao & Finn, 2011; Magalhães & Assis, 2011; Magalhães, Assis & Rossit, 2012; Rossit, 2003; Smeets, 1978; Stoddard et al., 1989) avaliaram o repertório de entrada destes participantes, analisando se os participantes apresentavam previamente um repertório complexo envolvendo habilidades matemáticas para tentar identificar o grau de funcionalidade das relações a serem ensinadas através de um procedimento com base no paradigma de equivalência.

No que diz respeito às habilidades envolvidas no manuseio do dinheiro foi feita proposta de avaliação por Rossit, Goyos, Araújo e Nascimento (2001). Os autores organizaram uma sequência de ensino, selecionando valores específicos e relações que pudessem favorecer a aprendizagem daquelas habilidades: 1) numeral ditado com o número impresso; 2) número impresso com conjunto; 3) valor ditado de moedas e notas combinado com figura de moedas e notas; 4) valor monetário ditado com preço impresso; 5) equivalência monetária entre moedas únicas e conjunto de moedas; 6) nomeação de valores monetários; relação entre preço impresso e conjunto de moedas e/ou notas; operações matemáticas básicas para efetuar pagamentos e receber trocos.

Mas, é importante salientar que o ensino direto de todas essas relações seria praticamente impossível devido a inúmeras possibilidades de relações. Dessa forma, a Análise do Comportamento propõe que o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como uma rede complexa, na qual as relações são independentes, o que significa que pode ocorrer a partir de qualquer relação, não sendo necessário ensinar a sequência completa, desde que a sequência de ensino tenha sido estabelecida considerando-se a ordem das habilidades mais simples (que podem ser pré-requisitos para as demais). Estes cuidados permitem a análise, o planejamento e o ensino de comportamentos complexos através da equivalência entre estímulos e as respostas (Rossit, 2003).

É importante destacar que existe uma controvérsia na literatura sobre se é preciso haver pré-requisitos preexistentes no repertório do aluno para a realização deste tipo de tarefa. De um lado alguns autores defendem a importância de habilidades específicas para a aprendizagem de habilidades monetárias, ou seja, destacam que há pré-requisitos necessários à aprendizagem deste tipo de habilidade, tais como adição, contagem e multiplicação (Stoddard, et al., 1987; Stoddard, et al., 1989). Por outro lado, alguns autores (Magalhães & Assis, 2011; Rossit, 2003) consideram que um procedimento de ensino bem planejado garantiria o *ensino* dos pré-requisitos para emergência de relações complexas como a equivalência monetária.

Diante da literatura revisada pode-se considerar alguns dados importantes: 1) Os estudos sobre o ensino de redes de relações para a aprendizagem de habilidades numéricas têm se mostrado eficientes, então, uma proposta interessante para o ensino de pré-requisitos monetários poderia envolver o ensino de relações matemáticas sobreposto ao das habilidades monetárias, no desenvolvimento de procedimentos de ensino; 2) A maioria dos estudos sobre o ensino de habilidades monetárias geralmente ensina relações isoladas, como ensino de relações entre preços e moedas (Stoddard, et al. 1987; Stoddard, et al. 1989), portanto, seria importante investigar o ensino de uma rede de relações complexas, similar às habilidades monetárias necessárias ao dia-a-dia de uma pessoa, portanto, de maior utilidade; 3) Apesar do sucesso dos estudos sobre ensino de relações monetárias, vale ressaltar que somente quatro estudos (Magalhães & Assis, 2011; Magalhães, Assis & Rossit, 2012; Rossit, 2003; Smeets, 1978) ensinaram relações monetárias em uma rede de relações complexas, o que exige a ampliação da literatura que investigue este tipo de procedimento de ensino os quais podem permitir a aprendizagem de habilidades de extrema importância ao cotidiano das pessoas; 4) destaca-se também que os estudos envolvendo o ensino de habilidades monetárias para surdos (Magalhães & Assis, 2011; Magalhães, Assis & Rossit, 2012) apresentaram resultados em que houve variabilidade em tarefas de CRMTS.

Os autores do presente trabalho destacam que permanece a necessidade de identificar possíveis variáveis de controle deste tipo de comportamento para estas crianças a escolha do procedimento de

ensino é fundamental quando se pretende instruir as pessoas, principalmente necessidades educacionais especiais, com habilidades essenciais para um desempenho adequado na escola e na comunidade.

O que se evidencia é o status de habilidades matemáticas, sobreposto ao das habilidades monetárias, no desenvolvimento de procedimentos de ensino.

REFERÊNCIAS

- Cardoso, J. H. M., & Carmo, J. S. (2012). Efeitos de arranjos aleatórios e canônicos de quantidades na aquisição de comportamento conceitual numérico. *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental* (p. 405). Curitiba: ABPMC. Recuperado de <http://abpmc.org.br/site/wp-content/uploads/2012/08/ANAIS.pdf>
- Carmo, J. S. (2002). *Comportamento conceitual numérico: um modelo de rede de relações equivalentes*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Manuscrito não publicado.
- Carmo, J. S. (2000). O conceito de número como rede de ligações. Em R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre comportamento e Cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (vol.5, pp. 97-113). Santo André: SET.
- Carmo, J. S., & Prado, P. S. T. (Orgs.) (2010). *Relações simbólicas e aprendizagem da matemática*. (pp. 95-158) Santo André, SP: ESETEC.
- Cuvo, A. J., Veitch, V. C., Trace, M. W., & Konke, J. L. (1978). Teaching changing computation to the mentally retarded. *Behavior Modification*, 2, 531-548.
- Diaz, D., & García, H. V. (1980). Análisis descriptivo de la conducta de conteo en niños preescolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 6, 59-72.
- Dunlap, L. K., & Dunlap, G. (1989). A self-monitoring package for teaching subtraction with regrouping to students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 309-314.
- Ferster, C. B., & Hammer, C. E. (1966). Synthetizing the components of arithmetic behavior. In: W. K. Honig (Ed.), *Operant Behavior: areas of research and application*. New York: Appleton Century Crofts.
- Fioraneli, R. C., & Carmo, J. S. (2012). Ensino de contagem e aleatorização no arranjo de quantidades para aquisição de comportamento conceitual numérico. *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental* (pp. 405-406). Curitiba: ABPMC. Recuperado em 05 de dezembro, 2012, de <http://abpmc.org.br/site/wp-content/uploads/2012/08/ANAIS.pdf>
- García, V., Eguía, W., Gámiz, L., & Gonzáles, A. R. (1985). Análisis experimental de la generalización de respuestas aritméticas en operaciones de división. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 9, 11-27.
- García, V., Esparza, E., & Ochoa, G. (1988). Análisis experimental de la generalización de respuestas de multiplicar en operaciones y problemas aritméticos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14 (1), 41-59.
- García, V., Lugo, G., & Lovitt, T. C. (1976). Análisis experimental de la generalización de respuestas en problemas aritméticos de suma. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1, 54-67.
- García, V., & Rayek, E. (1978). Análisis experimental de la conducta aritmética: componentes de dos classes de respuestas en problemas aritméticos de suma. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 4, 41-58.
- Gonzáles, A. R., & García, V. (1984). La conducta de contar en niños preescolares: un análisis comparativo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 10 (2), 113-123.
- Green, G. (1993). Stimulus control technology for teaching number/quantity equivalences. Conference of The National Association For Autism (Australia), Melbourne. *Proceedings*. Melbourne: Victoria Autistic Children's & Adults' Association, p.51-63.

- Haydu, V. B., Kanamota, P. F. C., & Mota, L. P. (2012). A contagem e a formação de classes de equivalência no desenvolvimento do comportamento conceitual numérico. In J. S. Carmo & M. J. F. X. Ribeiro (Orgs.), *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional*. (pp. 207-235). Santo André, SP: ESETEC.
- Keintz, K. S., Miguel, C. F., Kao, B., & Finn, H. E. (2011). Using conditional discrimination training to produce emergent relations between coins and their values in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (4), 909-913.
- Lowe, M. L., & Cuvo, A. J. (1976). Teaching coin summation to the mentally retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (4), 483-489.
- Magalhães, P. G. S., & Assis, G. J. A. (2011). Equivalência monetária em surdos. *Temas em Psicologia (SBP)*, 19 (2), 97-106.
- Magalhães, P. G. S., Assis, G. J. A., & Rossit, R. A. S. (2012). Ensino de relações condicionais monetárias por meio de “Matching to Sample” para crianças surdas com e sem pré-requisitos matemáticos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 15 (2), 4-22.
- Magalhães, C.M.C., & Galvão, O.F. (2010). Pré-requisitos do comportamento matemático: análise experimental do comportamento de contar. Em: J.S. Carmo, & P.S.T. Prado (Orgs.), *Relações simbólicas e aprendizagem da matemática*. (pp. 95-158) Santo André, SP: ESETEC.
- Miccione, M., Assis, G. J. A., & Carmo, J. S. (2012). Produção de sequências com base na análise experimental das relações ordinais em pré-escolares. *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental* (pp. 404-405). Curitiba: ABPMC. Recuperado em 25 de Outubro, 2012, de <http://abpmc.org.br/site/wp-content/uploads/2012/08/ANAIS.pdf>
- Miller, M. A., Cuvo, A. J., & Borakove, L. S. (1977). Teaching naming of coin values comprehension before production versus production alone. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 103, 735-736.
- Parson, J. A. (1976). Conditioning precurent (problem solving) behavior of children: *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2, 109-206.
- Prado, P. S. T., & De Rose, J. C. (1999). Conceito de número: uma contribuição da Análise do Comportamental da Cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 227-235.
- Prado, P. S. T., Bonalumi, G. C., Bonfim, J. C., Ramirez, A. P., & Carvalho, E. C. P. (2006). Contagem e equiparação de conjuntos: um estudo correlacional. Em: S. Z. Pinho, J. R. C. Saglietti. (Orgs.). *Núcleos de Ensino*. (pp. 348-372) São Paulo: Editora UNESP.
- Resnick, L. B., Wang, M. C., & Kaplan, J. (1973). Task analysis in curriculum design: a hierarchically sequenced introductory mathematics curriculum. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 670-710.
- Rossit, R. A. S. (2003). *Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Rossit, R. A. S., & Ferreira, P. R. S. (2003). Equivalência de estímulos e o ensino de pré-requisitos monetários para pessoas com deficiência intelectual. *Temas em Psicologia da SBP*, 11, 97-106.
- Rossit, R. A. S., & Goyos, C. (2009). Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 213-225.
- Rossit, R. A. S., Goyos, C., & Araujo, P. M. e Nascimento, M. H. (2001). Ensino de valores monetários através de escolha de acordo com modelo de componentes e com resposta construída (CRMTS) para adultos portadores de deficiência mental. *Resumos de comunicações científicas* (p. 53), XXXI Reunião Anual de Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Rio de Janeiro.
- Schoenfeld, W. N., Cole, B. K., & Sussman, D. F. (1976). Observations on early mathematical behavior among children: “counting”. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2, 176-189.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.

- Smeets, P. M. (1978). Teaching coin summation and purchasing power to adults retarded using a slide rule procedure. *British Journal of Mental Subnormality*, 24, 90-99.
- Staats, A., & Staats, C. (1973). *Comportamento humano complexo: uma extensão sistemática dos princípios de aprendizagem*. São Paulo: E.P.U., 241-268.
- Stoddard, L. T., Bradley, D. P., & McIlvane, W. J. (1987). Transitions in mental retardation. Em J. A. Mulick & R. F. Antonak (Eds.), *Issues in therapeutic intervention*. Vol. 2. Norward (NS): Albex Publishing Co.
- Stoddard, L. T., Brown, J., Hurlbert, B., Manoli, C., & McIlvane, W. J. (1989). Teaching money skills through stimulus class formation, exclusion, and component matching methods: Three case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 413-439.
- Teixeira, A. M. S. (2010). Componentes verbais do repertório matemático elementar. Em J. S. Carmo, & P. S. T. do Prado (Orgs.), *Relações simbólicas e aprendizagem da matemática* (pp. 159-172). Santo André, SP: ESETec.
- Trace, M. W., Cuvo, A. J., & Criswell, J. L. (1977). Teaching coin equivalence to the mentally retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 85-92.
- Whitman, T., & Johnston, M. B. (1983). Teaching addition and subtraction with regrouping to educable mentally retarded children: a group of self-instructional training program. *Behavior Therapy*, 14, 127-143.

ASPECTOS RELEVANTES DO ENSINO DE LEITURA PARA PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

CAMILA GRACIELLA SANTOS GOMES¹

Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, CEI Desenvolvimento Humano

BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO

Universidade Federal de São Carlos

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA

Universidade Federal de São Carlos

A aprendizagem de habilidades de leitura tem funções importantes na vida de qualquer indivíduo, pois favorece, entre outros aspectos, a compreensão dos estímulos do ambiente, a interação entre as pessoas, o acesso ao conteúdo escolar e a aprendizagem de habilidades mais complexas que dependem da aprendizagem prévia da leitura (de Rose, 1999; Reis, de Souza, & de Rose, 2009). Ainda que pareçam muito naturais para qualquer leitor proficiente, habilidades de leitura são complexas e exigem do aprendiz uma série de pré-requisitos. Isso ocorre porque esses repertórios se configuram como uma rede de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas, que são inicialmente independentes, mas que podem se tornar relacionadas por meio de ensino (de Rose, de Souza, & Hanna, 1996; Stromer, Mackay, & Stoddard, 1992; Sidman, 1971).

Pessoas com autismo, que são caracterizadas por apresentarem alterações graves na interação social, na comunicação e pela presença de comportamentos rígidos e repetitivos (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2013; Klin, 2006; Gomes, 2012), podem ser beneficiadas pela aprendizagem de habilidades de leitura. Além de permitir a esses indivíduos maior compreensão, melhor interação com o ambiente e a aprendizagem dos conteúdos programados pela escola, a leitura pode aumentar significativamente as possibilidades de entrada, permanência e progresso na escola comum (Gomes & Mendes, 2010; Gomes, Reis, de Souza, Nunes, & Carvalho, 2010). Por outro lado, o ensino de habilidades de leitura para pessoas com autismo pode ser uma tarefa difícil, porque além dessas habilidades serem complexas, a literatura indica que essa população pode apresentar dificuldades em aprender pelos métodos de ensino convencionais e necessitar frequentemente de adequações metodológicas (Frith, 1989; Grandin, 1995; Gomes, 2007; Lewins & Leon, 1995; Mesibov, Schopler, & Hearsey, 1994; Peeters, 1998; Spradlin & Brady, 1999). Outro aspecto importante, que também pode ser um dificultador no planejamento de estratégias de ensino de leitura para essa população, é que há uma variabilidade no perfil das pessoas com autismo, devido à heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Assim, quando se fala em “autismo” fala-se na verdade de um contínuo ou espectro de distúrbios (Wing, 1996), que inclui condições que podem ou não estar relacionadas à deficiência intelectual (Klin, 2006).

¹ Contato: Camila Graciella Santos Gomes, Avenida Álvares Cabral 1030 sala 201, Lourdes, Belo Horizonte –MG, CEP: 30.170-001.

Nation, Clarke, Wright e Williams (2006) afirmaram que há duas perspectivas diferentes na literatura a respeito da aprendizagem de leitura por pessoas com autismo: a primeira considera que o repertório pobre de habilidades de linguagem, típico do quadro de autismo, coloca esses indivíduos em grande risco de fracasso na aprendizagem desse conteúdo. A segunda descreve, em diversos estudos de caso, sucessos no ensino de leitura a pessoas com autismo, embora os pesquisadores salientem a necessidade de se ter cuidado com a generalização dos resultados de estudos de caso com essa população, especialmente pela variabilidade no repertório de habilidades cognitivas e de linguagem observada entre as pessoas com transtornos do espectro do autismo (Klin, 2006).

Detalhando um pouco mais as pesquisas sobre as características da leitura dessa população, parece haver um consenso nos estudos em afirmar que, quando essas pessoas aprendem a ler, há uma diferença importante no desempenho delas no que se refere à leitura oral do texto (resposta vocal sob controle de palavra impressa, sem necessariamente compreender o que está escrito nele) e à leitura com compreensão (que exige necessariamente o entendimento do conteúdo expresso no texto). Os estudos apontam com unanimidade melhores desempenhos na leitura oral do que na compreensão do texto (Grigorenko et al., 2002; Nation, 1999; Nation et al., 2006; O'Connor & Hermelin, 1994; O'Connor & Klin, 2004; Snowling & Frith, 1986). De maneira geral, os estudos indicam problemas na leitura de pessoas com autismo, uma vez que um leitor eficiente deve ser capaz de ler oralmente e de compreender aquilo que lê.

Seguindo as indicações da literatura, procedimentos planejados de ensino de leitura para pessoas com autismo deveriam considerar estratégias que favoreçam tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão. A leitura oral fluente consiste na habilidade de ler qualquer palavra (não apenas palavras diretamente ensinadas) sob controle de unidades intra-palavras (de Rose, de Souza, & Hanna 1996) e/ou intra sílabas (Mueller, Olmi, & Saunders, 2000). A leitura com compreensão pode ser identificada quando o aprendiz relaciona corretamente figuras às palavras impressas correspondentes, assim como o inverso, e essa aprendizagem ocorre de maneira indireta, derivada de relações entre estímulos (ex. palavra ditada-palavra impressa; palavra ditada-figura) ou entre estímulos e respostas (ex. nomeação de palavra impressa; nomeação de figura) previamente aprendidas (Sidman, 1994).

Apesar dos estudos que apontaram dificuldades na aprendizagem de pessoas com autismo e limitações na qualidade da leitura daquelas que aprendem a ler, estudos que investigaram procedimentos planejados de ensino de leitura para essa população são escassos. Segundo O'Connor e Klein (2004), provavelmente isso ocorre porque os comprometimentos clássicos do transtorno, relacionados à comunicação, à interação social e aos comportamentos pouco adaptativos, são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas. Porém, com o número crescente de estudos sobre o ensino de habilidades básicas e o aumento de recursos para a promoção de intervenções cada vez mais precoces, intensivas e eficazes para o tratamento do autismo, muitas crianças com esse diagnóstico têm apresentado ganhos significativos no desenvolvimento, demonstrando pré-requisitos e maiores condições para aprender habilidades mais complexas como aquelas envolvidas na leitura eficiente (Aiello, 2002; Maurice, Green, & Luce, 1996; Gomes, 2007).

O ensino de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas, que é uma estratégia comumente utilizada por professores de escolas comuns, pode ser um recurso interessante para o início do ensino de habilidades de leitura com compreensão para pessoas com autismo (Gomes, 2007a; 2011). Um exemplo disso ocorre quando o professor, em uma atividade planejada, ensina aos alunos relações arbitrárias envolvendo o nome impresso ou falado de cada criança e as fotos correspondentes a cada nome. Quando crianças não alfabetizadas estão no início do processo de aprendizagem de leitura, geralmente elas já são capazes de selecionar a própria foto e a dos colegas ao ouvirem o professor ditar um dos nomes, porém ainda não apresentam repertório para relacionar corretamente os nomes impressos a cada uma das fotos e nem para identificar ou para ler oralmente os nomes impressos. O professor pode ensinar diretamente as crianças a relacionarem os nomes impressos de cada aluno às

suas respectivas fotos e a aprendizagem dessa relação arbitrária (fotos - palavras impressas), acrescida das relações que as crianças aprenderam anteriormente (palavra falada - fotos; fotos - nomeação oral), podem engendrar a emergência de outras relações que não foram diretamente ensinadas. Assim, os alunos poderão aprender de maneira indireta, sem a necessidade de ensino específico, a relacionar figuras aos nomes impressos, a selecionar os nomes impressos quando esses são ditados pelo professor e a ler oralmente os nomes impressos. Nesse ponto da aprendizagem pode-se dizer que os alunos compreenderam os nomes impressos e que eles apresentaram habilidades iniciais de leitura com compreensão. Esse processo de aprendizagem, que envolve o ensino direto de algumas relações arbitrárias e o surgimento de outras relações que não foram diretamente ensinadas, a partir das relações ensinadas, pode ser compreendido por meio do paradigma da equivalência de estímulos (Sidman, 1994; Sidman & Tailby, 1982).

O clássico estudo de Sidman e Cresson (1973) demonstra empiricamente um processo de aprendizagem de habilidades iniciais de leitura com compreensão, fundamentado no paradigma da equivalência de estímulos. Nesse trabalho ensinou-se a jovens com deficiência intelectual a escolher figuras (B) quando os nomes dessas figuras (A) eram ditados (A-B) e a escolher palavras impressas (C) quando os nomes dessas palavras impressas (A) eram ditados (A-C). Após o ensino dessas relações entre estímulos, os pesquisadores testaram outras relações que não foram diretamente ensinadas, denominadas de emergentes, e observaram que os participantes foram capazes de relacionar figuras às palavras impressas, assim como o inverso (B-C e C-B), sem terem sido diretamente ensinados.

As relações diretamente ensinadas e as relações emergentes formam classes de estímulos equivalentes caso atendam às propriedades de reflexividade, de simetria e de transitividade. A reflexividade pode ser verificada quando o aprendiz é capaz de, frente a um estímulo A, selecionar um estímulo idêntico A, sem ter sido diretamente ensinado. A simetria pode ser verificada quando se ensina uma relação, como por exemplo, A-B, e a relação inversa B-A emerge sem ensino direto. A transitividade pode ser verificada quando, após o ensino de relações que possuem um estímulo em comum como no caso das relações A-B e A-C, que apresentam o estímulo A em comum, verifica-se a emergência da relação condicional B-C, sem que essa tenha sido diretamente ensinada (Sidman & Tailby, 1982).

Segundo Duarte e de Rose (2006) a capacidade de formar classes de equivalência poderia explicar os fenômenos envolvidos no comportamento simbólico e na formação de conceitos. Nesse sentido, o paradigma da equivalência de estímulos tem norteado a verificação objetiva e sistemática de repertórios novos, complexos, sob controle de relações simbólicas (de Rose & Bortoloti, 2007), com diferentes populações: crianças com desenvolvimento típico (e.g., Pilgrim, Jackson, & Galizio, 2000), deficientes intelectuais (e.g., Sidman, 1971; Sidman & Cresson, 1973) e adultos (e.g., Green, Sigurdardottir, & Saunders, 1991). Além disso, tornou-se um instrumento eficaz para o ensino planejado de habilidades de leitura e de escrita (e.g., de Rose, de Souza, Aiello, & de Rose, 1989; de Rose, et al., 1996; Melchiori, de Souza, & de Rose, 2000).

ENSINO DE HABILIDADES INICIAIS DE LEITURA

Gomes (2007a) realizou um estudo, fundamentado em equivalência de estímulos, que tinha o objetivo de ensinar habilidades iniciais de leitura com compreensão para três crianças do sexo masculino, com diagnóstico prévio de autismo, falantes e não alfabetizadas. Os participantes tinham 5 anos e 5 meses, 6 anos e 9 meses e 12 anos e 2 meses. Os dois primeiros participantes apresentavam autismo grave e o terceiro autismo leve/moderado, com referência na *Childhood Autism Rating Scale - CARS* (Reichler, Renner & Schopler, 1988; Pereira, Riesgo, & Wagner, 2008) e todos apresentavam atraso no desenvolvimento e alterações nos comportamentos de acordo com o *Psychoeducational Profile Revised - PEP-R* (Bashford, Lansing, Marcus, Reichler & Schopler, 1990; Bosa, Hugo, Hutz & Leon, 2005).

Tentativas de emparelhamento multimodelo² (Gomes & de Souza, 2008), com dois ou três estímulos modelo e dois ou três estímulos de comparação, foram empregadas para ensinar relações condicionais arbitrárias entre figuras e palavras impressas. Os estímulos utilizados consistiam predominantemente em itens potencialmente reforçadores para cada um dos participantes (nome de alimentos, nome de pessoas familiares, nome de objetos ou de personagens de desenhos animados). Os estímulos modelo eram compostos (figuras e palavras impressas) e os estímulos de comparação eram unitários (palavras impressas). O procedimento foi implementado com o uso de fichas em que os estímulos modelo compostos eram presos com velcro e os participantes manipulavam os estímulos de comparação unitários, colocando cada um das comparações sobre seus respectivos modelos; a tentativa de emparelhamento era encerrada quando todos os comparações eram deslocados para junto dos modelos. Os participantes também foram ensinados a nomear as figuras. Testes avaliaram a emergência de relações entre figuras e palavras impressas, a nomeação de palavras impressas (leitura oral) e a identificação de palavras impressas (ou reconhecimento de palavras, que consistia em escolher, entre dois ou três comparações, uma palavra impressa correspondente à palavra ditada). Os participantes aprenderam as relações de linha de base, apresentaram relações emergentes que documentaram a formação de classes de estímulos equivalentes (leitura com compreensão) e comportamento textual emergente (leitura oral). Porém, não demonstraram leitura recombinação (Hanna, Karino, Araújo, & de Souza, 2010), ou seja, não foram capazes de ler palavras novas formadas por sílabas das palavras trabalhadas, e nem apresentaram leitura oral fluente; foram capazes de ler oralmente apenas as palavras ensinadas (Gomes, 2007a).

Em estudo posterior Gomes (2011) replicou o estudo de Gomes (2007a) com cinco participantes do sexo masculino, com diagnóstico prévio de autismo, não alfabetizados, com idades entre 5 e 14 anos. Quatro participantes eram falantes e um não falava; dois apresentavam autismo leve/moderado e três apresentavam autismo grave, de acordo com os critérios da CARS (Pereira et al., 2008; Schopler et al., 1988), e todos apresentavam atraso no desenvolvimento e alterações nos comportamentos de acordo com o PEP-R (Leon et al., 2005; Schopler et al., 1990). Nesse caso também foram utilizadas tentativas de emparelhamento multimodelo (Gomes & de Souza, 2008), com dois ou três estímulos modelo e dois ou três estímulos de comparação, para ensinar aos participantes relações condicionais arbitrárias entre figuras e palavras impressas.

Os resultados obtidos por Gomes (2011) corroboram os de Gomes (2007a); quatro dos cinco participantes aprenderam as relações de linha de base, formaram classes de estímulos equivalentes e apresentaram comportamento textual emergente, inclusive o participante não falante, que nomeou os estímulos por meio de sinais manuais. Os participantes desse estudo também não demonstraram leitura recombinação e nem leitura oral fluente (Gomes, 2011).

Na tentativa de favorecer a aprendizagem de leitura recombinação, em uma segunda etapa do estudo de Gomes (2011), a rede de relações entre estímulos foi ampliada com a introdução de relações arbitrárias envolvendo sílabas (Alves, Kato, Assis, & Maranhão, 2007; Barros, 2007; Hübner & Matos, 1993). Participaram dessa etapa duas crianças falantes que passaram pela etapa anterior, com 5 anos 8 meses e 5 anos e 3 meses; a primeira apresentava autismo grave e a segunda apresentava autismo leve/moderado. Os resultados dessa etapa indicaram que o procedimento não foi efetivo em estabelecer leitura recombinação, pois nenhum dos participantes apresentou leitura de palavras novas formadas pelas sílabas das palavras trabalhadas.

O conjunto de dados produzidos por esses estudos indicaram que os procedimentos utilizados foram efetivos para promover habilidades básicas e iniciais de leitura com compreensão, o que é bastante relevante, especialmente para aprendizes que estão no começo do processo de

² Originalmente chamado de "emparelhamento com o modelo adaptado" (Gomes & de Souza, 2008). Diferentemente do emparelhamento com o modelo típico, no qual um estímulo modelo e dois ou mais estímulos de comparação são apresentados, no emparelhamento multimodelo apresenta-se o mesmo número de estímulos modelo e de comparação a cada tentativa; se a tentativa apresenta três estímulos de comparação, há também três estímulos modelo, e a tarefa do aprendiz é relacionar cada comparação ao seu respectivo modelo.

alfabetização e que apresentam dificuldades em aprender pelos métodos de ensino convencionais, como é o caso de pessoas com autismo (Gomes, 2007; Lewins & Leon, 1995; Peeters, 1998). Contudo, somente a aprendizagem dessas habilidades básicas não é suficiente para formar leitores plenamente eficientes; para isso é necessário o desenvolvimento de metodologias que possibilitem tanto a leitura com compreensão quanto a leitura oral fluente.

LEITURA COM COMPREENSÃO E LEITURA ORAL: SÍLABAS SIMPLES

Gomes (2011) descreveu outro estudo cujo objetivo foi verificar os efeitos de um procedimento, de ensino direto de nomeação de sílabas simples (do tipo consoante-vogal) e de nomeação de figuras, com o intuito de estabelecer leitura com compreensão, por meio da formação de classes de estímulos equivalentes (Sidman, 1971; Sidman, 1994; Sidman & Cresson, 1973; Sidman & Tailby, 1982) e leitura oral fluente, por meio da combinação das sílabas ensinadas (de Rose, 2005; Mueller, et. al, 2000; Serejo, Hanna, de Souza, & de Rose, 2007).

Participaram do estudo três crianças do sexo masculino, com diagnóstico prévio de autismo, falantes e não alfabetizadas. Os participantes tinham 5 anos e 9 meses, 6 anos e 9 meses e 9 meses. Todos apresentavam autismo leve/moderado, com referência na CARS (Pereira et al., 2008; Schopler et al., 1988), além de atraso no desenvolvimento e alterações nos comportamentos de acordo com o PEP-R (Leon et al., 2005; Schopler et al., 1990).

As relações diretamente ensinadas aos participantes foram: C-D (nomeação de palavra impressa) e B-D (nomeação de figura). A nomeação de palavras impressas foi estabelecida por meio do ensino de nomeação das sílabas simples. Os procedimentos utilizados para isso fundamentaram-se na literatura sobre aprendizagem de pessoas com autismo e partiram do ensino de cada grupo silábico, em tentativas discretas, utilizando estímulos visuais apresentados de maneira estruturada (Mesibov et. al, 1994; Mesibov & Shea, 2010; Peeters, 1998).

As relações verificadas em testes foram: B-C (figura-palavra impressa), C-B (palavra impressa-figura), A-B (palavra ditada-figura; identificação de figura) e A-C (palavra ditada - palavra impressa; identificação de palavra impressa). Além dessas relações testadas, foram realizados testes de nomeação oral de palavras novas, compostas pelas sílabas ensinadas (Gomes, 2011).

De maneira geral os resultados dos participantes indicaram que o procedimento foi efetivo para promover a aprendizagem de leitura com compreensão, pela formação de classes de estímulos equivalentes, e de leitura oral fluente, pela leitura oral de palavras novas, com poucas sessões de ensino e com baixo número de erros (Sidman, 1985). Porém, é importante ressaltar que os participantes desse estudo tinham autismo leve/moderado, eram falantes, capazes de identificar figuras e de nomear pelos menos as vogais antes do início do experimento. Portanto, os resultados desse estudo provavelmente não podem ser generalizados para pessoas com autismo grave e não falantes.

Outra limitação desse estudo refere-se ao fato do ensino ter ocorrido por meio de letras maiúsculas, o que não garantiu a generalização da leitura para palavras impressas em letras minúsculas. Uma estratégia que pode ser utilizada para refinar as habilidades de leitura (oral e compreensiva), ensinar a ler palavras impressas em letras minúsculas e favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita é a utilização do programa informatizado Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos (Rosa Filho, de Rose, de Souza, Hanna, & Fonseca, 1998).

REFINAMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA: SÍLABAS SIMPLES

O programa para o ensino de leitura desenvolvido por de Rose e colaboradores (de Rose et al., 1989; de Rose et al., 1996), fundamentado em equivalência de estímulos e denominado Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos (Rosa Filho et al., 1998), é um exemplo de procedimento que

pode ser utilizado para refinar as habilidades de leitura (oral e com compreensão) e de escrita de pessoas com autismo que já apresentam algum repertório de leitura.

Destinado a favorecer a alfabetização de pessoas que apresentam dificuldades em aprender pelos métodos de ensino convencionais, o programa é individualizado e os repertórios a serem ensinados são divididos em pequenas unidades; o aprendiz pode repetir as unidades de ensino caso não atinja o critério de aprendizagem previamente estabelecido. Além disso, há a revisão constante do que já foi ensinado e a possibilidade de retreino, caso o desempenho não se mantenha. Nos passos de ensino são realizadas tentativas envolvendo identificação de palavras impressas, cópia, ditado, identificação de figuras e identificação de sílabas. Nas sessões de sondas de desempenhos emergentes são verificadas relações entre figuras e palavras impressas, assim como o inverso, a nomeação de palavras impressas e a escrita em ditado (Reis et al., 2009).

Pesquisas que empregaram este programa de ensino com as mais variadas populações (pré-escolares, alunos das séries iniciais com dificuldades na alfabetização, indivíduos com atraso de desenvolvimento e adultos analfabetos) mostraram que, de um modo geral, os participantes aprenderam as tarefas ensinadas com bastante precisão (de Rose et al., 1989; de Souza & de Rose, 2006; de Souza et al., 2004; Melchiori et al., 2000; Reis et al., 2009). Além disso, os participantes também passaram a desempenhar tarefas para as quais não foram diretamente ensinados, como relacionar palavras impressas às figuras, figuras às palavras impressas, nomear palavras impressas (tanto aquelas ensinadas diretamente quanto palavras novas, compostas pela recombinação das sílabas ensinadas) e realizar ditados, porém com índices menores de acertos, principalmente no caso das palavras de recombinação.

Diante da demonstração de resultados positivos na utilização desse recurso com diversas populações, Gomes e colaboradores (2010) realizaram um estudo que pretendeu verificar a viabilidade da utilização desse programa em uma escola comum, como recurso complementar no processo de alfabetização de um aluno com autismo de 6 anos e 5 meses, que havia realizado anteriormente os procedimentos descritos por Gomes (2007a; 2011). A criança frequentava série correspondente à idade cronológica, era capaz de ler palavras de sílabas simples escritas em letras maiúsculas e apresentava baixo repertório de cópia e de escrita em ditado.

O programa de leitura foi instalado em um computador da sala de informática da escola que a criança frequentava. Foi utilizado o Módulo 1, que se destina ao ensino de palavras de duas a três sílabas simples, do tipo consoante-vogal. O aluno realizava as sessões de ensino diariamente, após o horário escolar, e era acompanhado por uma estagiária de pedagogia. Foram realizadas 62 sessões, a partir da avaliação inicial até a avaliação final, num período de seis meses, que incluiu uma parada em período de férias (julho). Os resultados indicaram ganhos expressivos na leitura de palavras compostas por sílabas simples e impressas em letras minúsculas, além de melhora na leitura com compreensão, na cópia e na escrita em ditado. Esses resultados vão de encontro aos dados da literatura que indicaram melhora no desempenho dos participantes após realizarem esse programa informatizado (de Rose et al., 1989; de Souza et al., 2004; Melchiori et al., 2000; Reis et al., 2009), porém, por tratar-se de um estudo de caso único, os resultados desse participante não podem ser generalizados para outras pessoas com autismo.

REFINAMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA: DIFICULDADES DA LÍNGUA

O programa informatizado Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos (Rosa Filho et al., 1998) é composto por um segundo módulo, no qual são empregadas tentativas de ditado e de leitura, em programações diferenciadas (Programa de Leitura e Programa de Ditado), nas quais são trabalhadas as seguintes dificuldades da língua: ç, nh, r (brando), ge/gi, lh, rr, vRc (vogal – letra R - consoante), vSc, vNc, vLc, ch, cRv (consoante – letra R - vogal), cLv, ce/ci, gu, qu, palavras nasalizadas, palavras com til, ss, x (ch), x (z), z, s (z), s (ç) e mix (várias dificuldades juntas numa palavra).

No Programa de Leitura as tentativas de ensino, em diferentes arranjos, consistem em: 1) identificação de palavras simples impressas, do tipo consoante-vogal; 2) nomeação oral de palavras compostas por dificuldades da língua; 3) identificação de palavras impressas compostas por dificuldades da língua. As tentativas do Programa de Ditado consistem em: 1) identificação de palavras impressas compostas por dificuldades da língua; 2) ditado por composição: montar a palavra ditada selecionando as letras da palavra, uma a uma.

Carvalho e de Souza (2012) utilizaram esse módulo do programa informatizado para refinar as habilidades de leitura e de escrita de uma criança do sexo masculino, de 9 anos, falante, com diagnóstico prévio de Transtorno de Asperger. Esse transtorno faz parte do espectro do autismo e diferentemente dos outros quadros de autismo, pessoas com Asperger não apresentam atraso na aquisição da fala, apesar de haver pobreza no uso de comportamentos não vocais (contato visual, expressão facial, gestos e linguagem corporal) e dificuldades na comunicação. Além disso, não há atraso significativo no desenvolvimento cognitivo e na maioria dos casos a deficiência intelectual não é observada (APA, 2002). Os dados da primeira avaliação de leitura e de escrita de palavras compostas por dificuldades da língua apontaram que o participante apresentava o domínio de metade dos conteúdos exigidos de leitura e menos da metade do conteúdo nas habilidades de escrita.

O número de sessões semanais realizadas variava de duas a quatro, com duração média de 50 minutos cada uma. No total foram realizadas 218 sessões, da avaliação inicial até a avaliação final, correspondendo a um período de um ano e quatro meses de intervenção, com exceção dos períodos de férias escolares.

Os resultados indicaram ganhos expressivos no repertório do participante, com elevada porcentagem de acertos nas tentativas que exigiam seleção (relacionar som à figura, som à palavra impressa, figura à palavra impressa, assim como palavra impressa à figura) e nas de execução (nomear figuras, ler oralmente palavra impressa, compor e escrever palavras em ditado). Apesar desse resultado, por se tratar de um estudo de caso único, os dados desse participante não podem ser generalizados para outros participantes com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura a respeito da aprendizagem de habilidades de leitura por pessoas com autismo indica que essa população pode apresentar dificuldades em aprender esse tipo de conteúdo, principalmente quando são utilizados métodos de ensino convencionais. Além disso, no caso daqueles que aprendem a ler, a literatura indica desempenhos melhores na leitura oral do que na leitura com compreensão. Por outro lado, estudos que descreveram procedimentos de ensino para essa população são escassos e muitos dos trabalhos publicados retrataram estudos de caso, que apesar de indicarem possibilidades de intervenção, não são passíveis de generalização, especialmente pela variabilidade no perfil das pessoas com autismo (Nation, 1999; Nation et al., 2006; O'Connor & Klien, 2004).

Os procedimentos de ensino descritos nesse texto indicaram estratégias para o ensino de habilidades básicas de leitura, assim como para o refinamento dessas habilidades, com crianças com autismo que apresentavam repertórios de entrada variados (Carvalho & de Souza, 2012; Gomes, 2007a; 2011; Gomes et al., 2010). Esses estudos corroboram os dados da literatura de que é possível ensinar leitura e escrita para populações com *déficits* nesses repertórios, desde que estratégias de ensino especialmente planejadas e adequadas sejam utilizadas (de Rose, 2005). Por outro lado, os dados ainda são escassos.

De maneira geral, o conjunto de informações descritas sugere a necessidade de novos estudos, com um número maior de participantes, que descrevam, entre outros aspectos: 1) uma rota de ensino, que parta de habilidades que são pré-requisitos até o estabelecimento de habilidades complexas de leitura; 2) procedimentos remediativos em caso de problemas no ensino de leitura; 3) procedimentos para a alfabetização efetiva de participantes não falantes e de participantes adultos; e 4) procedimentos que possam ser utilizados pelo professor da escola comum.

REFERÊNCIAS

- Aiello, A. L. R. (2002). Identificação precoce de sinais de autismo. Em H. J. Guilhardi, M B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para construção da teoria do comportamento* (pp. 13-29). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Alves, K. R. S., Kato, O. M., Assis, G. J. A., & Maranhão, C. M. A. (2007). Leitura recombinativa em pessoas com necessidades educacionais especiais: Análise do controle parcial pelas sílabas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 387-398.
- Associação Americana de Psiquiatria (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - texto revisado*. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barros, S. N. (2007). Ensino de discriminações de sílabas e a emergência da leitura recombinativa em crianças pré-escolares. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
- Carvalho, B. S. S., & de Souza, D. G. (2012). Refinamento das habilidades de leitura e escrita de uma criança com diagnóstico de uma criança com Síndrome de Asperger [Resumo]. *Anais do encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Curitiba, PR, Brasil, 178-179.
- de Rose, J. C. (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. In F. P. N. Sobrinho & A. C. B. da Cunha (Orgs.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões* (pp.1-23). Rio de Janeiro: Dunya.
- de Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 29 - 50.
- de Rose, J. C., & Bortoloti, R. (2007). A equivalência de estímulos como modelo do significado. *Acta Comportamental*, 15(3), 83-102.
- de Rose, J. C., de Souza, D. G., Aiello, A. L. R., & de Rose, T. M. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: Equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 325-346.
- de Rose, J. C., de Souza, D. G., & Hanna, E. S. (1996). Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 451-469.
- de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. *Acta Comportamental*, 14(1), 77-98.
- Duarte, G. M., & de Rose, J. C. (2006). A aprendizagem simbólica em crianças com déficit atencional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 331-350.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explain the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gomes, C. G. (2007). Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: Adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 345-364.
- Gomes, C.G. (2007a). *Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico*. Dissertação de mestrado não publicada, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Gomes (2011). *Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo*. Tese de doutorado não publicada, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Gomes, C. G. (2012). Variáveis relevantes a respeito da história do autismo. Em P. E. Melo & M. D. Júnior (Orgs.), *Psicologia: Diálogos contemporâneos* (pp. 47-62). Curitiba: CRV.
- Gomes, C. G., & de Souza, D. G. (2008). Desempenho de pessoas com autismo em tarefas de emparelhamento com o modelo por identidade: Efeitos da organização dos estímulos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 412-423.

- Gomes, C. G., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16, 375-396.
- Gomes, C. G., Reis, T. S., de Souza, D. G., Santana, G. N., & Carvalho, S. C. L. (2010). Efeitos da utilização de um programa informatizado de leitura e escrita na alfabetização de alunos com necessidades especiais em escola regular e especial. *Anais do VI Seminário Sociedade Inclusiva*, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in picture*. New York: Vitage Books.
- Green, G., Sigurdardottir, Z. G., & Saunders, R. R. (1991). The role of instructions in the transfer of ordinal functions through equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 55, 287-304.
- Grigorenko et al. (2002). A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 3-12.
- Hanna, E. S., Karino, C. A., Araújo, V. T., & de Souza, D. G. (2010). Leitura recombinativa de pseudopalavras impressas em pseudo-alfabeto: Similaridade entre palavras e extensão da unidade ensinada. *Psicologia USP*, 21 (2), 275-311.
- Hermelin, B. & O'Connor, I. M. (1994). Autistic savant readers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(4), 501-515.
- Hübner, M. M., & Matos, M. A. (1993). Controle discriminativo na aquisição da leitura: Efeito da repetição e variação na posição das sílabas e letras. *Temas em Psicologia*, 1(2), 99-108.
- Klein, P. D. & O'Connor, I. M. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 115-127.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3-11.
- Leon, V. C., Bosa, C. A., Hugo, C. N., & Hutz, C. (2004). Propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 39-52.
- Lewins, S. M., & Leon, V. C. (1995). Programa TEACCH. Em J. S. Schwartzman & F. B Assumpção (Orgs.), *Autismo infantil* (pp. 233-263). São Paulo: Memnon.
- Maurice, C., Green, G., & Luce C. (1996) *Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Melchiori, L. E., de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2000) Aprendizagem de leitura através de um procedimento de discriminação sem erros (exclusão): Uma aplicação com pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 101-111.
- Mesibov, G. B, Schopler, E., & Hearsey, A. (1994). Structured teaching. Em E. Schopler & G. B. Mesibov (Orgs.), *Behavior issues in autism* (pp. 195-210). New York: Plenum Press.
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579.
- Mueller, M. M., Olmi, D. J., & Saunders, K. J. (2000). Recombinative generalization of within-syllable units in pre reading children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 515-531.
- Nation, K. (1999). Reading skills in hyperlexia: A developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 125(3), 338-355.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B. J., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911-919.
- Peeters, T. (1998). *Autismo: Entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Pereira, A., Riesgo, R. S., & Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: Tradução e validação da *Childhood Autism Rating Scale* para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria*, 84(6), 487-494.
- Pilgrim, C., Jackson, J., & Galizio, M. (2000). Acquisition of arbitrary conditional discriminations by young, normally developing children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 73, 177-194.

- Reis, T. S., de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2009). Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20 (44), 425 – 450.
- Rosa Filho, A. B., de Rose, J. C. C., de Souza, D. G., Fonseca, M. L., & Hanna, E. S. (1998). *Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos. Software para pesquisa.*
- Serejo, P., Hanna, E. S., de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2007). Leitura e repertório recombinaivo: Efeito da quantidade de treino e da composição dos estímulos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 3, 191 - 215.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Bashford, A., Lansing, M. D. & Marcus, L. M. (1990). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. Vol. 1. Psychoeducational profile-revised (PEP-R).* Austin, Tx: PRO-ED.
- Schopler, E., Reichler, J. R., & Renner, C. (1988). *CARS-The Childhood Autism Rating Scale.* Los Angeles: Western Psychological Services.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- Sidman, M. (1985). Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, 11(3), 1-15.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story.* Boston: Authors Cooperative.
- Sidman, M. & Cresson, O. (1973). Reading and crossmodal transfer of stimulus equivalencies in severe mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 515-523.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Snowling, M., & Frith, U. (1986). Comprehension in hyperlexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(3), 392-415.
- Spradlin, J. E., & Brady, N. C. (1999). Early childhood autism and stimulus control. Em P. Ghezzi, W. Williams, & J. Carr (Orgs.), *Autism: Behavior analytic Perspectives* (pp. 49-65). Reno: Context Press.
- Stromer, R., Mackay, H., & Stoddard, L. (1992). Classroom applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, 2 (3), 225-256.
- Wing, L. (1996). Que é autismo? Em K. Ellis (Org.), *Autismo* (pp. 1-20). Rio de Janeiro: Revinter.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: UMA QUESTÃO DE AMBIENTE

REGINALDO PEDROSO¹

Faculdades Associadas de Ariquemes e Pontifícia Universidade Católica de Goiás

AMANDA DE ALMEIDA EL RAFIHI

Clínica Particular

LUSIANE GOMES DOS SANTOS

Clínica Particular

Atualmente a complexidade da competitividade organizacional vem transformando a prática da gestão estratégica em muitas empresas, e uma das metas para se sustentar lucrativamente nesse novo mercado está voltado para a qualidade de vida no trabalho. A qualidade de vida no trabalho (QVT) pode ser definida como a forma de pensamentos que engloba pessoas, trabalho e organizações, se preocupando com o bem-estar do colaborador e a eficácia organizacional, temas como motivação, satisfação, condições de trabalho, *stress*, estilos de liderança, entre outros (Limongi-França, 2001, Limongi-França, Kanikadan, 2006). Entretanto, acredita-se que não exista uma definição exata do que seria a qualidade de vida, na verdade existem várias correntes ou abordagens que estão diretamente aliados à melhoria das condições físicas do trabalhador (Fernandes, 1996).

Segundo Pereira (2006, p. 10)

A qualidade de vida pode ser definida pela busca do equilíbrio psíquico, físico e social, onde são respeitadas as necessidades e limitações do ser humano, resultando num crescimento pessoal e profissional, sem traumas. Afeta atitudes pessoais e comportamentais relevantes para a produtividade pessoal e grupal, tais como: motivação para o trabalho, adaptabilidade, criatividade e vontade de inovar.

QVT iniciou sua construção quando as pessoas começaram a ser observadas como um todo, mais conhecido por enfoque biopsicossocial, sendo assim, toda pessoa tem potencial biológico, psicológico e social. Totalmente o oposto da abordagem cartesiana onde se divide o ser humano em partes (Vasconcelos, 2001).

Segundo Albuquerque e Limongi-França (1998, p. 41)

QVT é o conjunto das ações de uma empresa que envolve diagnóstico e implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para e durante a realização do trabalho.

¹ Contato: Reginaldo Pedroso, Rua Caetano Donizete, nº 6060 – Bairro Aponiã, Porto Velho – RO, pedroso.r9@gmail.com

Assim, QVT é uma metodologia que surge com a intenção de envolver pessoas, trabalho e organização, buscando com a qualidade de vida e uma produtividade satisfatória atingir o bem-estar, a participação, integração social e a eficácia organizacional.

A QVT busca melhorar os processos do trabalho, e muitos líderes tratam o tema como algo a ser expandido, difundido e explicado. No ambiente de trabalho, podem-se apontar fatores que atuam na sua composição. Sendo estes fatores denominados como fatores principais e fatores secundários. E ainda, Geleno, Vieira e Araújo (2013) relacionam com os fatores principais: a temperatura, cores, ruídos, odores, vibrações e como fatores secundários: relações humanas, arquitetura, remuneração, estabilidade e o apoio social.

Haddad (2000) realizou uma pesquisa com a proposta da implantação de um Programa Interdisciplinar de Apoio ao Trabalhador de Enfermagem que mantém a qualidade de vida no trabalho, propiciando com a pesquisa, assistência ao colaborador e melhores condições de vida dentro e fora da organização. Considerando aspectos como programas de prevenção e manutenção da QVT foi desenvolvido um trabalho com uma equipe interdisciplinar de apoio ao enfermeiro, composta por psicólogo organizacional, assistente social, enfermeiro, pedagogo, sociólogo e médico que realizaram tais atividades: recrutamento, seleção e colocação de pessoal; avaliação de desempenho; treinamento e desenvolvimento de pessoal; desenvolvimento organizacional, solução de problemas e tomada de decisões; desenvolvimento de programas de qualidade de vida no trabalho e identificação da cultura organizacional. Com a pesquisa concluiu-se que para que os resultados sejam alcançados toda a equipe interdisciplinar tem que trabalhar com harmonia, sempre procurando identificar os problemas junto com toda a equipe de trabalho.

Carvalho e Souza (2001) realizaram uma pesquisa avaliando a qualidade de vida do trabalho de voluntários que atuam na Pastoral da Criança, que na data ultrapassava 155 mil voluntários, tendo como campo de investigação empírica a Comunidade de Parque dos Coqueiros em Natal. A pesquisa teve como referência o modelo das Características da Tarefa, indicado por Hackman e Oldham (H&O) (*in* Carvalho & Souza, 2000), a coleta foi realizada através de um questionário contendo duas partes, uma versão do instrumento *Job Diagnostic Survey* (Levantamento Diagnóstico do Trabalho) e a identificação do perfil demográfico dos agentes. Analisando os resultados obtidos durante a pesquisa pode-se chegar à conclusão de que esses trabalhadores voluntários estão de um modo geral satisfeitos com o trabalho realizado, contribuindo assim para uma boa qualidade de vida, porém, apesar de tanta satisfação existe a possibilidade de melhoria no que se diz respeito ao *feedback* e autonomia. No decorrer da pesquisa surgiram alguns empecilhos, pois o conteúdo de H&O utilizado para a avaliação é voltado para atividades remuneradas, sendo assim mais viável para pesquisas posteriores com voluntários fazer a utilização de metodologias de natureza qualitativa.

Silva e Lima (2007) realizaram um estudo objetivando avaliar a Qualidade de Vida no Trabalho nos colaboradores do Banco do Brasil S/A em uma agência de Campina Grande-PB, utilizando como embasamento teórico a proposta de Limongi-França (1996) com o modelo de Qualidade de Vida no Trabalho - QVT. A pesquisa continha 43 pessoas, tendo acessibilidade para a amostra 27 colaboradores. Foi aplicada de forma descritiva e exploratória, dividida em seis blocos: o perfil do colaborador, conceito de QVT, relação entre QVT e produtividade, percepção da legitimidade da QVT, novas práticas e valores na empresa e novas competências. Com a análise dos resultados pode-se chegar à conclusão de que a empresa pesquisada encontra-se em débito com a criação de ações que abranjam aspectos biopsicossociais.

Julião (2001) realizou um estudo em uma empresa de setor automobilístico com o intuito de rever os conceitos sobre a Qualidade de Vida no Trabalho fazendo a ligação com as atividades sobre as Certificações do Sistema de Qualidade, com o intuito de promover algo que atenda a necessidade de satisfação, saúde e segurança dos colaboradores da empresa. Partindo disso elaborou-se uma avaliação sob tais enfoques: análise dos esforços para a promoção da Qualidade de Vida no Trabalho,

Certificações do Sistema da Qualidade e pesquisa de Clima Organizacional. Mesmo não sendo específica para agenciar a QVT, com a pesquisa de clima organizacional pertinente a qualidade de vida do colaborador e a análise das certificações de qualidade, foi averiguado que a empresa possui atividades bem estruturadas e que contribuem positivamente para o nível de satisfação e envolvimento dos colaboradores.

Veloso, Bosquetti e Limongi-França (2009) realizaram uma pesquisa nas 14 maiores empresas do setor elétrico brasileiro, com o objetivo de compreender quais são as concepções gerenciais dos programas de qualidade de vida no trabalho, seguindo a análise dentro de um modelo biopsicossocial e determinando as preocupações que a organização possa ter. Os resultados demonstraram que os programas de QVT se concentram em sua maioria nas dimensões biológicas e psicológicas e não dentro de uma forma geral de gestão. E que apesar da privatização e também da entrada de multinacionais no setor elétrico brasileiro, poucas empresas pensam na QVT como uma variável de estratégia dentro de uma organização, o que continua preocupando as questões legalistas e paternalistas de saúde e segurança dos trabalhadores.

Os estudos de qualidade de vida no trabalho (QVT) são uma maneira de entender o processo do trabalho e os impactos que geram na vida do colaborador, isso pode acontecer no lado profissional, pela produtividade e também no lado pessoal como, doenças, insatisfação, conflitos, entre outros (Pagliosa, 1999, Simões & Silva, 2002, Sciarpa, Pires, & Neto, 2007).

Ao decorrer dos anos a QVT vem crescendo e ocupando cada vez mais seu espaço nas organizações. E por ser um tema relativamente novo no Brasil ainda não existe algo definido sobre o que viria a ser o significado exato de qualidade de vida no trabalho, no entanto sua meta é abordar os interesses dos trabalhadores para que eles obtenham satisfação ao mesmo tempo em que melhora a produtividade da empresa (Fernandes, 1996).

Ao falar de qualidade de vida no trabalho é necessário saber que para que exista essa qualidade é indispensável fazer uma junção de diversos fatores que independem da tarefa prestada, sendo capaz de produzir motivação e satisfação de diversas formas aos colaboradores.

Para que haja uma melhor qualidade de vida no trabalho não é necessário ter somente melhores condições materiais e sim que apresente condições de uma maior auto-realização, pois esse é o objetivo da QVT (Toledo, 1986). Estudar a satisfação do indivíduo no seu ambiente de trabalho e suas motivações visto que a ideia está voltada tanto para o melhor desenvolvimento da organização quanto para a satisfação dos seus colaboradores, a fim de que haja um melhor ambiente organizacional, para que ambos saiam no lucro já que os colaboradores tendo um ambiente agradável para trabalhar tenderão a se manter bem mais satisfeitos, tendo assim a motivação necessária para uma maior produtividade para a empresa (Rodrigues, Freitas, & Schmorantz, 2002).

A qualidade de vida no trabalho tem servido para mostrar as experiências humanas dentro do local de trabalho e verificar qual o grau de satisfação que as pessoas obtêm no trabalho. De acordo com Davis e Newstrom (2001, p.148)

A QVT produz um ambiente de trabalho mais humanizado. Seu objetivo é servir tanto às aspirações mais altas dos trabalhadores quanto às suas necessidades mais básicas. Ela procura aproveitar as habilidades mais refinadas dos trabalhadores e proporcionar um ambiente que os encoraje a desenvolver suas capacidades.

A competitividade dentro das organizações e junto com ela a qualidade e produtividade, passam pela QVT. Para que o cliente externo seja bem atendido, a organização não pode esquecer-se do colaborador, ou seja, para que uma organização satisfaça o seu cliente externo é preciso que antes satisfaçam os seus colaboradores que são os responsáveis pelo produto ou pelo serviço oferecido na determinada organização.

Quando uma organização investe em seus colaboradores diretamente, esta acaba investindo indiretamente em seus colaboradores. Portanto, a QVT mostra através do trabalho do indivíduo que o grau de satisfação da equipe é capaz de ser atingidos através das suas necessidades pessoais. Segundo Davis e Newstrom (2001, p.149) “O trabalho é feito de forma a encorajar a motivação intrínseca. Como consequência do aumento da motivação, o desempenho deverá melhorar, proporcionando, assim, um trabalho mais humano e produtivo”.

O termo QVT não deveria ser usado frequentemente como uma rotina sem que tomem devidas precauções como é usado por todos, para isso é necessário que se tenha programas de QVT sofisticados e criteriosos (Silva & Lima, 2007).

A importância das necessidades humanas varia de acordo com a cultura de cada pessoa e de cada organização, então, pode-se dizer que a QVT não é apenas determinada pelas características individuais, valores, expectativas e pelas características situacionais, tratando-se de estrutura da organização, tecnologia e das políticas internas, mas sim pela atuação sistêmica de características tanto individuais quanto organizacionais. Por isso, vários autores proporcionam modelos de QVT.

O uso indiscriminado de modelos de QVT pode trazer consequências desastrosas tanto para pessoas no que se refere às frustrações quanto para as empresas referentes aos investimentos da aplicação do programa. Vale ressaltar que os resultados de uma pesquisa sobre QVT servem de ocasião para novas estratégias organizacionais com intuito de alcançar o bem estar dos colaboradores e a eficácia dos processos de gestão.

Assim, o objetivo do presente estudo foi levantar o questionamento sobre a aplicação de um único modelo de qualidade de vida no trabalho em pessoas e ambientes diferentes. Levando em consideração que pessoas tem sua satisfação controlada por variáveis distintas. Para tal, foi realizado dois estudos, um avaliando o efeito das diferenças entre três empresas onde cada uma mantinham uma loja no centro da cidade e outro no *shopping*, e o segundo estudo partiu de duas empresas, sendo uma regional (com mais de dez anos na cidade) e outra empresa recém-chegada na cidade (menos de um ano na cidade).

Os dois estudos tiveram objetivos semelhantes, ou seja, verificar o efeito de ambientes diferentes sobre a percepção da QVT, onde um focou a diferença de ambiente físico (loja no centro da cidade e loja no *shopping*) e o segundo estudo a diferença da cultura, pois as empresas regionais apresentavam culturas organizacionais diferentes das empresas recém-chegadas devido à cultura regional da cidade.

MÉTODO

Para os dois estudos foram aplicados o questionário de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) adaptado de Freitas (2007), os itens investigados nos dois estudos são apresentados na descrição de cada Figura, essa descrição foi adotada para facilitar o entendimento dos dados visto à quantidade de itens. Foi apresentado o projeto aos Diretores de todas as empresas e ambos os estudo e solicitado autorização para execução do mesmo, após a liberação, os pesquisadores abordavam aleatoriamente os colaboradores e após apresentação do objetivo e relatado que o mesmo poderia parar sua participação caso sinta vontade, era solicitação a participação, todos os colaboradores abordados aceitaram participar do estudo. Os princípios éticos que se refere ao sigilo foram respeitados.

O questionário foi aplicado individualmente, após o aceite convidava o colaborador para uma mesa reservada e entregava o questionário, a única instrução dada foi que o estudo era sobre qualidade de vida no trabalho, que não tinha questão certa ou errada, apenas que respondesse sua percepção sobre cada item. O colaborador respondia o questionário sozinho sem a presença do pesquisador. Os resultados são apresentados em Gráficos de colunas e em porcentagens do grupo por ser o encontrado na literatura sobre QVT.

ESTUDO I

Participantes

Participaram do presente estudo funcionários de três organizações, sendo que para cada uma havia duas lojas, uma loja no centro da cidade e uma loja no Porto Velho Shopping, os participantes tinham idade entre 18 e 50 anos, totalizando 85 participantes, sendo 56 do sexo feminino e 29 do sexo masculino, com variação de menos de seis meses até 10 meses de tempo de trabalho na organização.

Material

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) adaptado de Freitas (2007). O questionário foi composto por questões fechadas, com a utilização da Escala *Likert*, considerando-se uma variação de (1) totalmente insatisfeito, (2) insatisfeito, (3) não sei responder, (4) satisfeito e (5) totalmente satisfeito. As questões utilizadas no questionário foram baseadas no modelo de Walton (1975) contendo as seguintes informações: Fator 1: Remuneração: composto por quatro itens. Fator 2: Condições de Trabalho: composto por 7 itens. Fator 3: Uso e Desenvolvimento de Capacidades: composto por seis itens. Fator 4: Oportunidade de Crescimento Profissional: composto por seis itens. Fator 5: Integração Social na Organização: composto por seis itens. Fator 6: Direitos na Instituição: composto por seis itens. Fator 7: Equilíbrio Trabalho e Vida: composto por quatro itens. Fator 8: Relevância do Trabalho: composto por seis itens.

Procedimento

A coleta de dados foi realizada com as duas amostras: (1) sendo funcionários que trabalham no centro da cidade (2) funcionários que trabalham no Porto Velho Shopping.

O universo da pesquisa foi um total de seis lojas, sendo estas de três organizações, porém em ambientes diferentes (uma localizada no centro da cidade e outra no Porto Velho Shopping). Por exemplo, Loja A1 localizada no centro da cidade e loja A2 localizada no *shopping*.

Os resultados da Escala *Likert* de 5 pontos, foram divididos em 3 grupos, os insatisfeitos, sendo considerados a soma de insatisfeitos com o de totalmente insatisfeitos, os irrelevantes (aqueles que não souberam responder) e os satisfeitos, sendo considerados a soma dos satisfeitos com os totalmente satisfeitos. Após a aplicação da ferramenta de pesquisa, os dados foram coletados em uma planilha de *Excel*, onde foram computados e utilizados as porcentagens dos mesmos. Frente aos dados líquidos, foi realizada a descrição quantitativa das variáveis investigadas.

RESULTADOS

Os gráficos estão nomeados de acordo com a localização. As lojas A1, B1 e C1 são aquelas localizadas no centro da cidade e as lojas A2, B2 e C2 são aquelas localizadas no Porto Velho Shopping. Cada Figura demonstra os dados para cada situação sobre qualidade de vida apresentado no eixo X, a cor preta significa satisfeito, o cinza escuro irrelevante e o cinza claro insatisfeito. Cada Figura apresenta um conjunto de sentenças conforme especificada nas suas respectivas descrições.

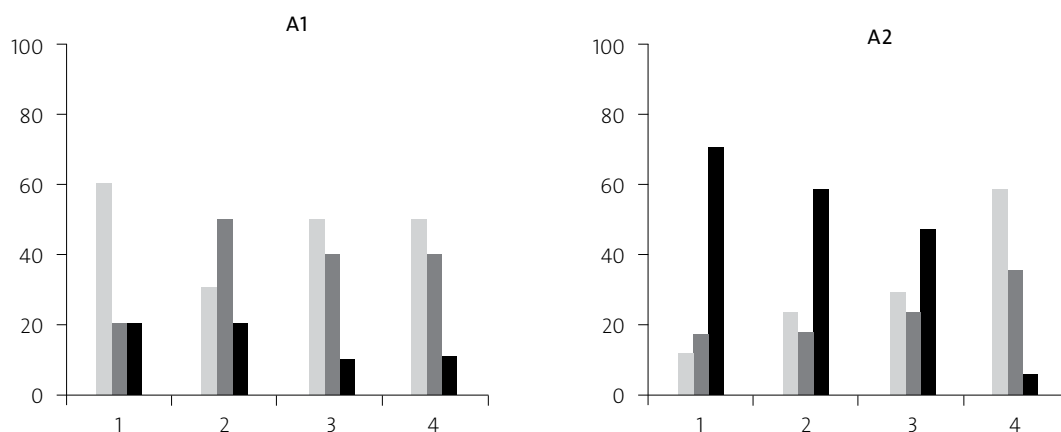


FIGURA 1

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE REMUNERAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com relação ao salário, 2 quando comparo meu salário as atividades que desempenho, 3 quando comparo o meu salário com o salário de meus colegas de trabalho e 4 com relação aos benefícios (plano de saúde, seguros, etc) a que tenho direito. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping

Os dados referentes à remuneração demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade estão insatisfeitos com seus salários, enquanto os que trabalham no shopping estão satisfeitos. A percepção dos funcionários do shopping no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro, sendo que apenas no item referente aos benefícios esse demonstrou uma insatisfação entre os dois grupos. Os que trabalham no shopping ao compararem suas atividades com o salário que recebem e também ao compararem com o salário dos colegas estão satisfeitos já os do centro da cidade mostraram-se insatisfeitos.

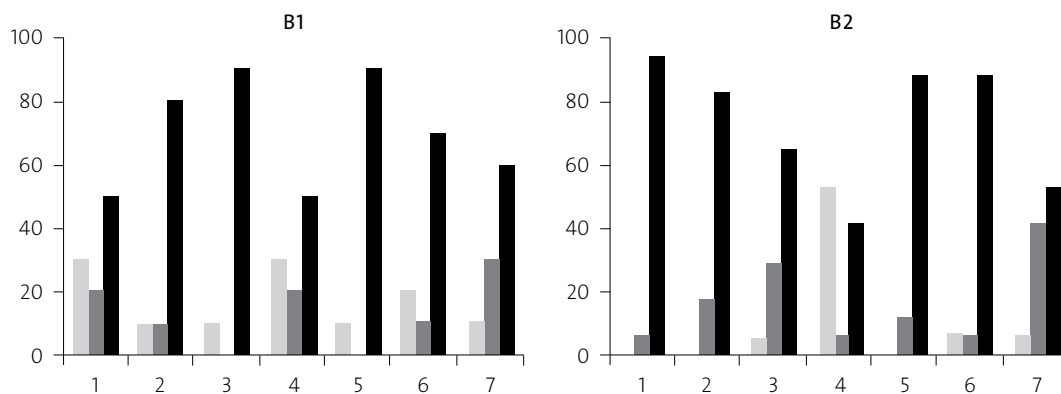


FIGURA 2

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a minha jornada de trabalho, 2 com os recursos que a instituição me oferece para desempenhar minhas atividades, 3 com o grau de segurança pessoal (ausência de risco de acidentes) que sinto ao realizar minhas atividades, 4 com as condições físicas (iluminação, ventilação, ruído, etc.) do meu local de trabalho, 5 com a limpeza do seu ambiente de trabalho, 6 com a quantidade de trabalho, 7 com as informações sobre saúde e segurança que recebe. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes às condições de trabalho demonstraram uma variação entre as duas lojas. A percepção dos funcionários do centro da cidade no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do shopping, sendo que nos itens referentes à jornada de trabalho, os recursos oferecidos pela instituição para desempenho de atividades e com a quantidade de trabalho, os funcionários do shopping demonstraram maior satisfação em relação aos que trabalham no centro. Portanto, pode-se perceber que sobre as condições de trabalho aqueles que trabalham no centro sentem-se mais satisfeitos.

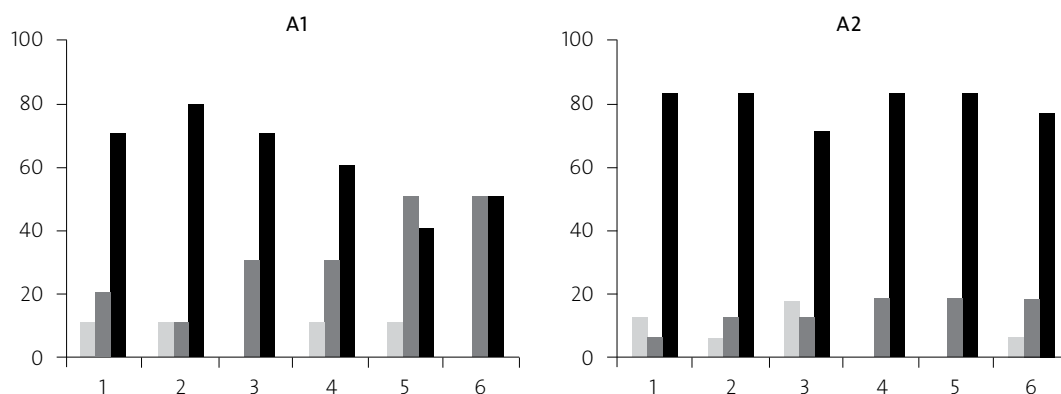


FIGURA 3

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE USO E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a liberdade de ação que tenho para executar o meu trabalho, 2 com o grau de liberdade que tenho para tomar decisões em relação as atividades que desempenho, 3 com as oportunidades que tenho para aplicar em meu trabalho os conhecimentos e/ou habilidades que possuo, 4 com as oportunidades que tenho em meu trabalho para realizar atividades desafiantes e criativas, 5 com as possibilidades que tenho para realizar atividades de início ao fim em meu cargo, 6 com as informações relativas ao meu trabalho que tenho acesso para realizar minhas atividades do início ao fim. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes ao uso e desenvolvimento das capacidades demonstraram uma diferença entre as duas lojas. A percepção dos funcionários do shopping no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade mostraram maior satisfação nos itens referentes aos de liberdade para tomar decisões, oportunidade de realizar tarefas desafiantes e criativas e com as possibilidades de realizarem atividades do início ao fim, em relação àqueles que trabalham no *shopping*. Já os que trabalham no *shopping* sentem maior insatisfação para liberdade de tomar decisões, oportunidade para aplicar os conhecimentos e habilidades que possuem e o acesso às informações relativas ao trabalho para realizarem atividades.

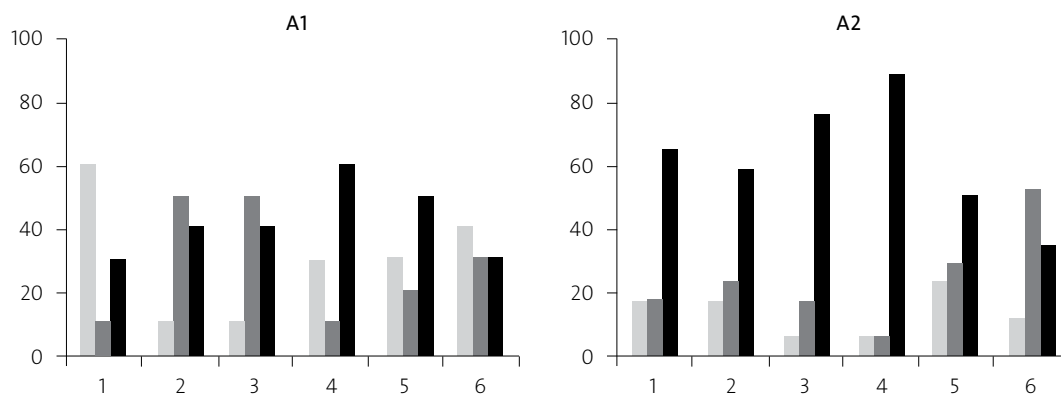


FIGURA 4

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com as oportunidades de promoção que a instituição oferece para que eu progrida na carreira, 2 com as oportunidades que a instituição oferece para eu desenvolva novos conhecimentos e habilidades relativas a minha função. 3 com as possibilidades que tenho para aplicar os conhecimentos adquiridos (nos cursos realizados) no desenvolvimento de minhas atividades, 4 com as oportunidades que tenho para crescer como pessoa humana na realização de meu trabalho, 5 com as oportunidades que a instituição oferece para que eu possa desenvolver novas habilidades (cursos, planejamentos de carreira, etc.), 6 com a segurança que tenho quanto ao meu futuro nesta instituição. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à oportunidade de crescimento profissional demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade demonstraram maior insatisfação com as oportunidades de crescimento profissional, enquanto os que trabalham no shopping demonstraram maior satisfação. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro, sendo que apenas no item referente às oportunidades que a instituição oferece para que possam desenvolver suas habilidades, esse demonstrou uma insatisfação maior por aqueles que trabalham no *shopping*.

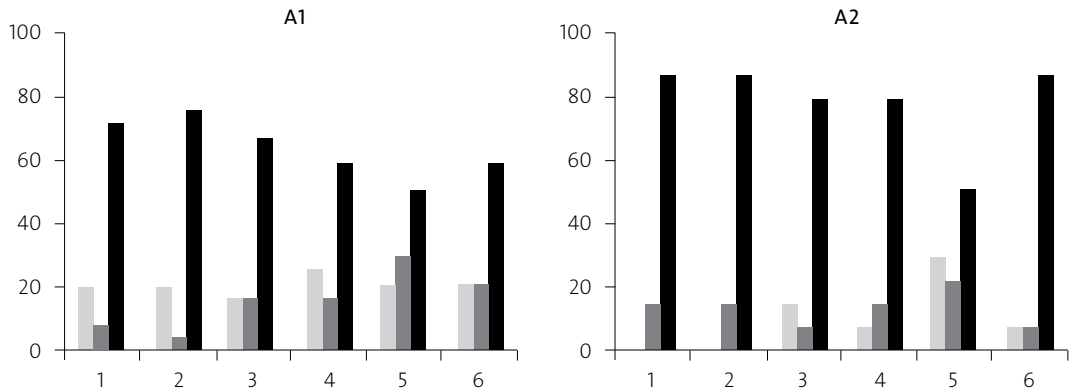


FIGURA 5

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE INTEGRAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o relacionamento social que mantenho com os meus superiores, 2 com o relacionamento social que mantenho com meus colegas de área de trabalho, 3 com o relacionamento social entre os diversos grupos de trabalho da instituição, 4 com o clima (amizades, respeito, bom relacionamento, etc) que percebo no local em que trabalho, 5 com a maneira como os conflitos são resolvidos na instituição, 6 com o apoio que recebo de meus superiores no desenvolvimento de meu trabalho. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à integração social na organização demonstraram uma variação entre as duas lojas. Pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade demonstraram maior insatisfação em todos os itens em relação aos funcionários do *shopping* e, no item sobre a maneira que os conflitos são resolvidos na instituição às duas lojas tiveram um mesmo resultado em satisfação. Portanto, o resultado foi maior insatisfação por aqueles que trabalham no centro da cidade.

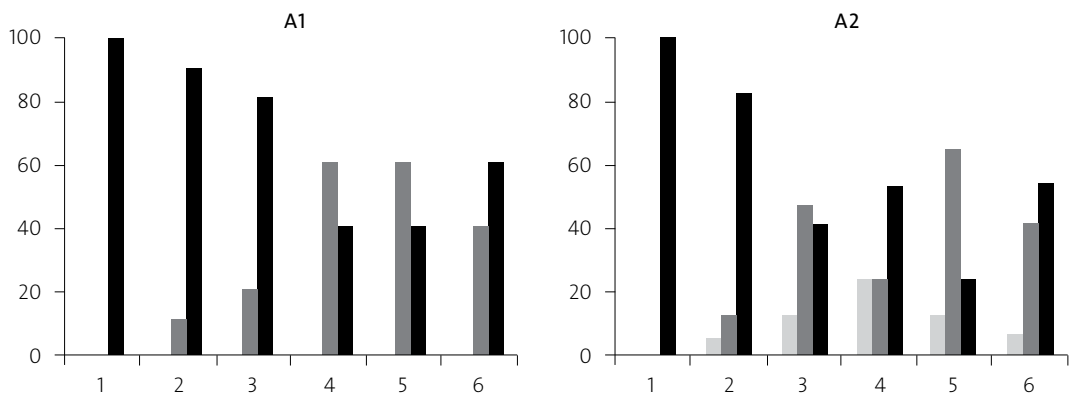


FIGURA 6

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE DIREITOS NA INSTITUIÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o tratamento justo com que sou tratado pelos meus superiores, 2 com o respeito aos meus direitos estabelecidos por lei, 3 com o respeito que a instituição demonstra ao direito de inclusão no trabalho da pessoa com deficiência, 4 com a liberdade de reivindicar meus direitos assegurados por lei, 5 com o respeito ao direito de pertencer ao sindicato da minha classe, 6 com o empenho da instituição em implementar as sugestões que eu e meus companheiros fazemos. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à direitos na instituição demonstraram uma diferença entre as duas lojas. Aqueles que trabalham no centro da cidade mostraram no geral estarem mais satisfeitos do que aqueles que trabalham no *shopping*, e ainda não apresentaram insatisfação em nenhum item. Pode-se perceber que no primeiro item referente ao tratamento justo recebido pelos superiores, ambas as lojas obtiveram o mesmo resultado e somente no item referente a liberdade de reivindicar os direitos assegurados por lei, que os funcionários que trabalham no centro da cidade mostraram maior insatisfação.

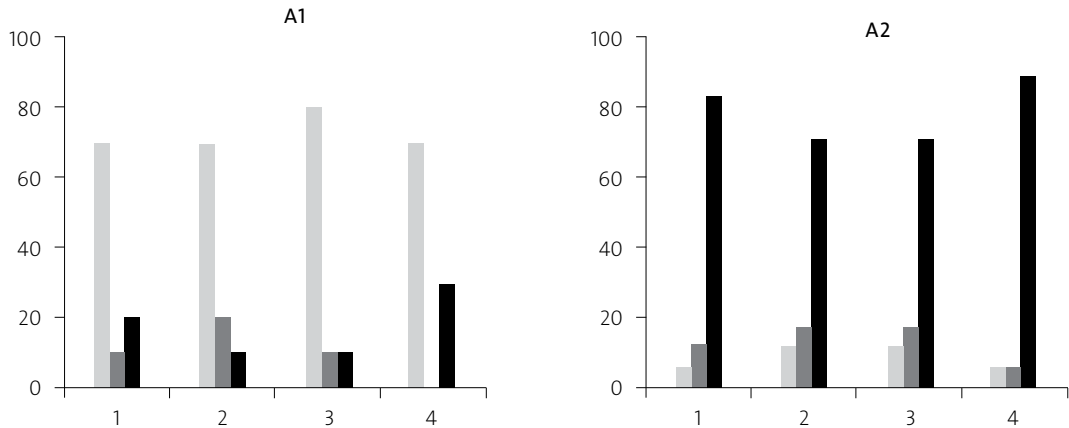


FIGURA 7

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE EQUILÍBRIO TRABALHO E VIDA

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o espaço de tempo (duração) que o trabalho ocupa em minha vida, 2 com o tempo que me resta depois do trabalho para dedicar-me ao lazer, 3 com o equilíbrio entre trabalho e lazer que possuo, 4 com o respeito por parte da instituição a minha privacidade após a jornada de trabalho. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes ao equilíbrio trabalho e vida demonstraram uma diferença bastante nítida entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade estão insatisfeitos, enquanto os que trabalham no shopping estão satisfeitos. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro da cidade, onde em todos os itens os que trabalham no *shopping* demonstraram maior satisfação.

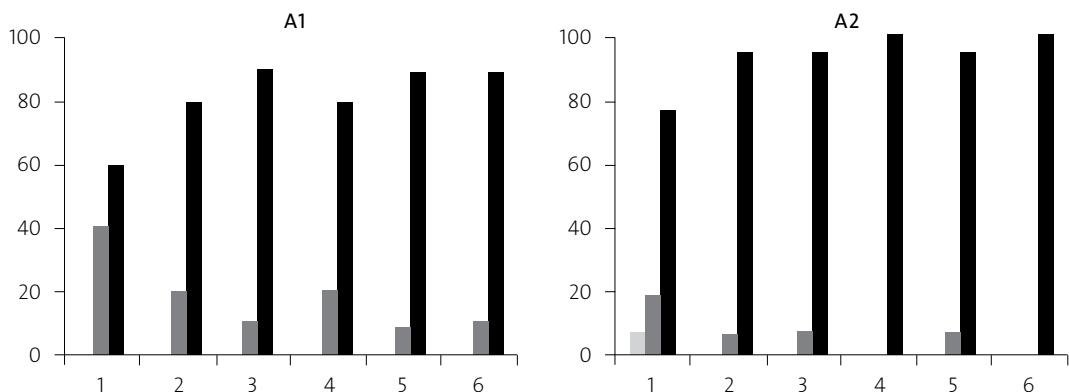


FIGURA 8

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o respeito que a sociedade atribui a instituição a qual pertencço, 2 com a responsabilidade social que meu trabalho possui, 3 com a oportunidade de ajudar outras pessoas enquanto estou trabalhando, 4 com a importância das atividades que executo, 5 com as atividades que desempenho ao exercer minha função, 6 com a sensação de estar contribuindo para a sociedade ao realizar minhas atividades. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à relevância do trabalho demonstraram uma diferença entre as duas lojas, onde os funcionários que trabalham no shopping mostraram maior satisfação em todos os itens, e ainda é possível perceber que nos itens referentes à importância do trabalho executado e a sensação de contribuição para sociedade ao realizarem suas atividades, os funcionários que trabalham no *shopping* demonstraram total satisfação e os funcionários do centro da cidade não mostraram-se alto grau de insatisfeito em nenhum item.

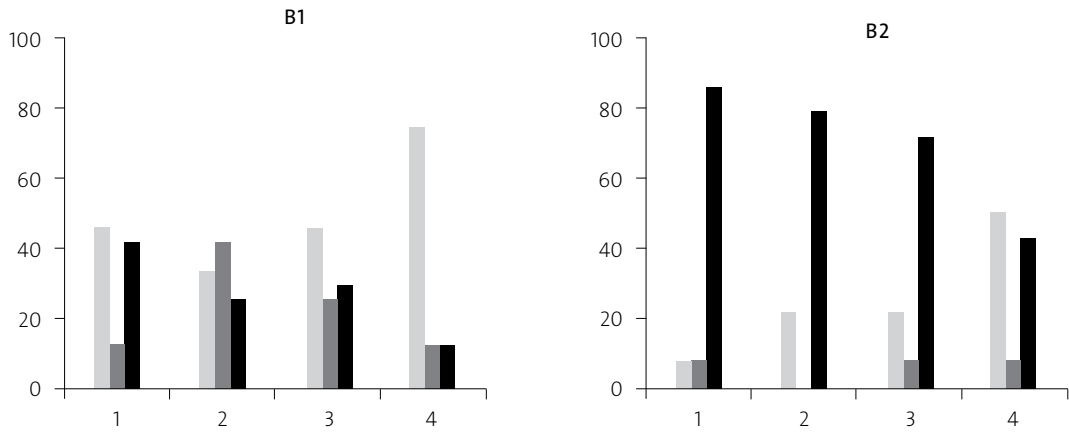


FIGURA 9

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE REMUNERAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com relação ao salário, 2 quando comparo meu salário as atividades que desempenho, 3 quando comparo o meu salário com o salário de meus colegas de trabalho e 4 com relação aos benefícios (plano de saúde, seguros, etc) a que tenho direito. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à remuneração demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham *shopping* estão satisfeitos com seus salários, enquanto os que trabalham no centro da cidade estão insatisfeitos. A percepção dos funcionários do shopping no geral foi mais satisfatória do que dos funcionários do centro, onde em todos os itens os funcionários que trabalham no *shopping* mostraram maior satisfação em relação aos do centro.

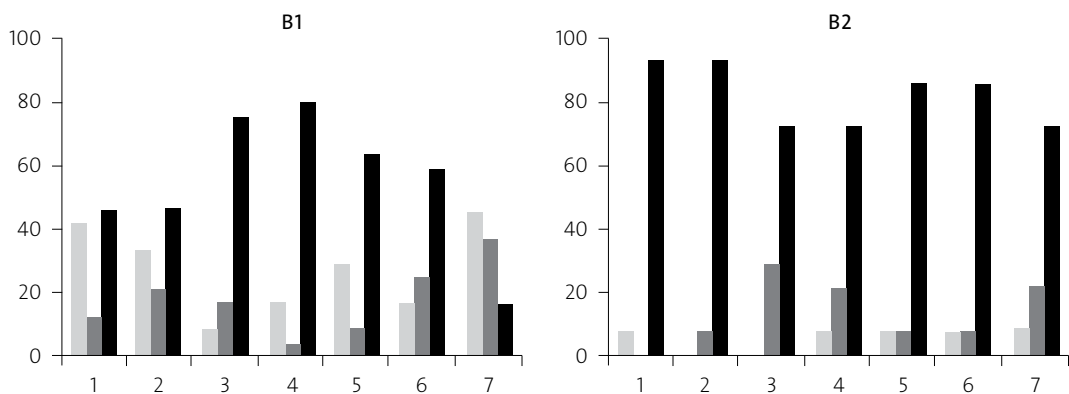


FIGURA 10

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a minha jornada de trabalho, 2 com os recursos que a instituição me oferece para desempenhar minhas atividades, 3 com o grau de segurança pessoal (ausência de risco de acidentes) que sinto ao realizar minhas atividades, 4 com as condições físicas (iluminação, ventilação, ruído, etc.) do meu local de trabalho, 5 com a limpeza do seu ambiente de trabalho, 6 com a quantidade de trabalho, 7 com as informações sobre saúde e segurança que recebe. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes às condições de trabalho demonstraram uma variação entre as duas lojas. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória do que dos funcionários do centro, sendo que nos itens referentes ao grau de segurança pessoal ao realizarem suas atividades e com as condições físicas do local de, os funcionários do centro da cidade demonstraram maior satisfação em relação aos que trabalham no *shopping*. Portanto, pode-se perceber que sobre as condições de trabalho aqueles que trabalham no *shopping* sentem-se mais satisfeitos, pois somente em dois itens que os funcionários do centro demonstraram maior satisfação.

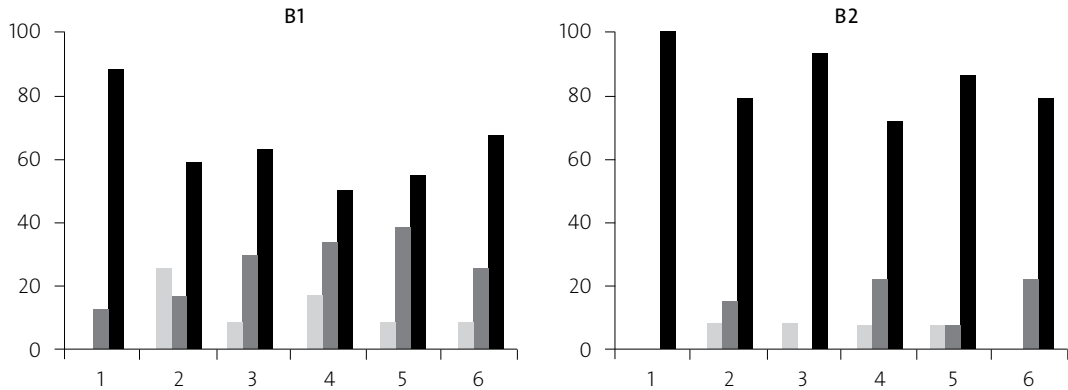


FIGURA 11

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE USO E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a liberdade de ação que tenho para executar o meu trabalho, 2 com o grau de liberdade que tenho para tomar decisões em relação as atividades que desempenho, 3 com as oportunidade que tenho para aplicar em meu trabalho os conhecimentos e/ ou habilidades que possuo, 4 com as oportunidades que tenho em meu trabalho para realizar atividades desafiante e criativas, 5 com as possibilidades que tenho para realizar atividades de inicio ao fim em meu cargo, 6 com as informações relativas ao meu trabalho que tenho acesso para realizar minhas atividades do inicio ao fim. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes ao uso e desenvolvimento das capacidades demonstraram uma diferença entre as duas lojas. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade mostraram maior insatisfação em todos os itens referentes ao uso e desenvolvimento de capacidades.

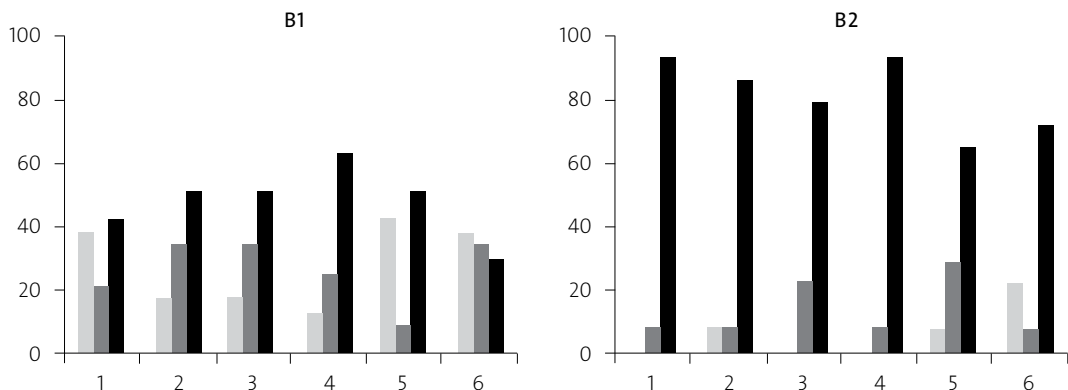


FIGURA 12

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com as oportunidades de promoção que a instituição oferece para que eu progrida na carreira, 2 com as oportunidade que a instituição oferece para eu desenvolva novos conhecimentos e habilidades relativas a minha função. 3 com as possibilidades que tenho para aplicar os conhecimentos adquiridos (nos cursos realizados) no desenvolvimento de minhas atividades, 4 com as oportunidades que tenho para crescer como pessoa humana na realização de meu trabalho, 5 com as oportunidades que a instituição oferece para que eu possa desenvolver novas habilidades (cursos, planejamentos de carreira, etc.), 6 com a segurança que tenho quanto ao meu futuro nesta instituição. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à oportunidade de crescimento profissional demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade demonstraram maior insatisfação com as oportunidades de crescimento profissional, enquanto os que trabalham no *shopping* demonstraram maior satisfação. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro, onde em todos os itens aqueles que trabalham no *shopping* demonstraram maior satisfação, comparados aos que trabalham no centro da cidade.

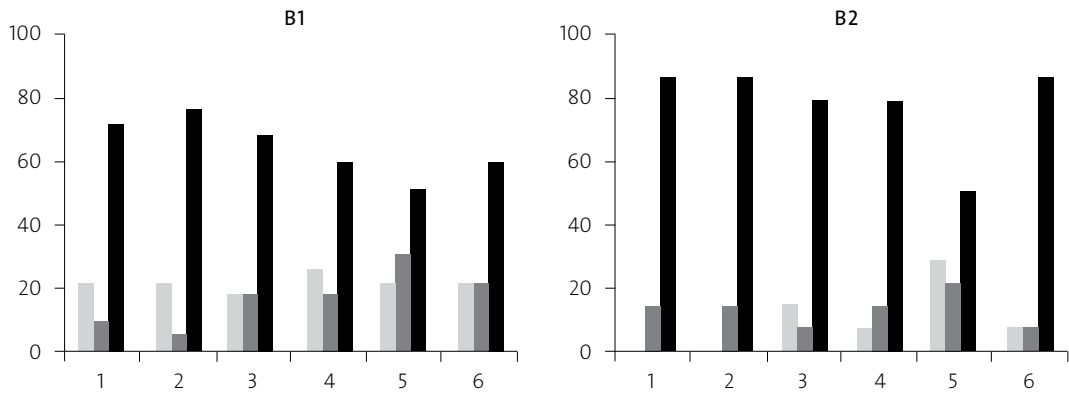


FIGURA 13

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE INTEGRAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o relacionamento social que mantenho com os meus superiores, 2 com o relacionamento social que mantenho com meus colegas de área de trabalho, 3 com o relacionamento social entre os diversos grupos de trabalho da instituição, 4 com o clima (amizades, respeito, bom relacionamento, etc) que percebo no local em que trabalho, 5 com a maneira como os conflitos são resolvidos na instituição, 6 com o apoio que recebo de meus superiores no desenvolvimento de meu trabalho. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à integração social na organização demonstraram uma variação entre as duas lojas. Pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade demonstraram maior insatisfação em todos os itens em relação aos funcionários do *shopping* e, no item sobre a maneira que os conflitos são resolvidos na instituição às duas lojas tiveram um mesmo resultado em satisfação. Portanto, o resultado foi maior insatisfação por aqueles que trabalham no centro da cidade.

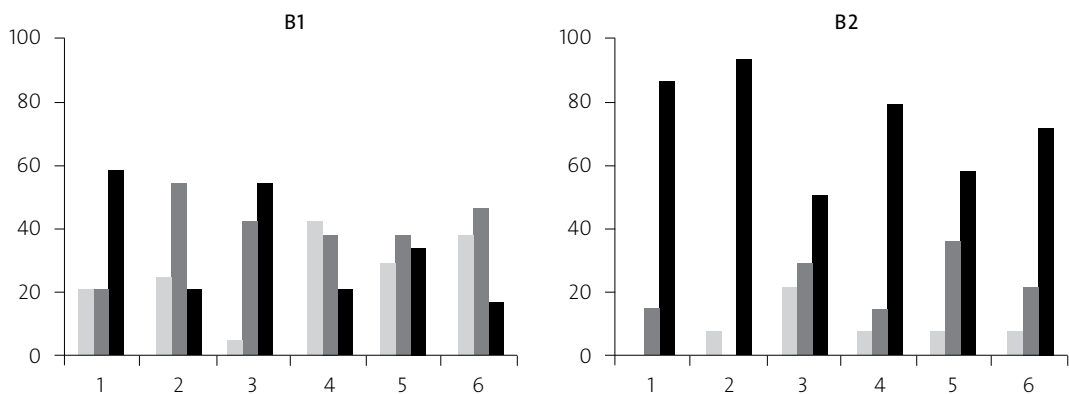


FIGURA 14

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE DIREITOS NA INSTITUIÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o tratamento justo com que sou tratado pelos meus superiores, 2 com o respeito aos meus direitos estabelecidos por lei, 3 com o respeito que a instituição demonstra ao direito de inclusão no trabalho da pessoa com deficiência, 4 com a liberdade de reivindicar meus direitos assegurados por lei, 5 com o respeito ao direito de pertencer ao sindicato da minha classe, 6 com o empenho da instituição em implementar as sugestões que eu e meus companheiros fazemos. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à direitos na instituição demonstraram uma diferença entre as duas lojas. Aqueles que trabalham no centro da cidade mostraram no geral estarem mais insatisfeitos do que aqueles que trabalham no *shopping*. Pode-se perceber que no item referente ao respeito que a instituição demonstra ao direito de inclusão no trabalho da pessoa com deficiência, os que tralham no centro da cidade sentem-se mais satisfeitos do que os que trabalham no *shopping* e ainda pode-se perceber que a diferença dos resultados foi bastante alta sobre a satisfação de todos os itens.

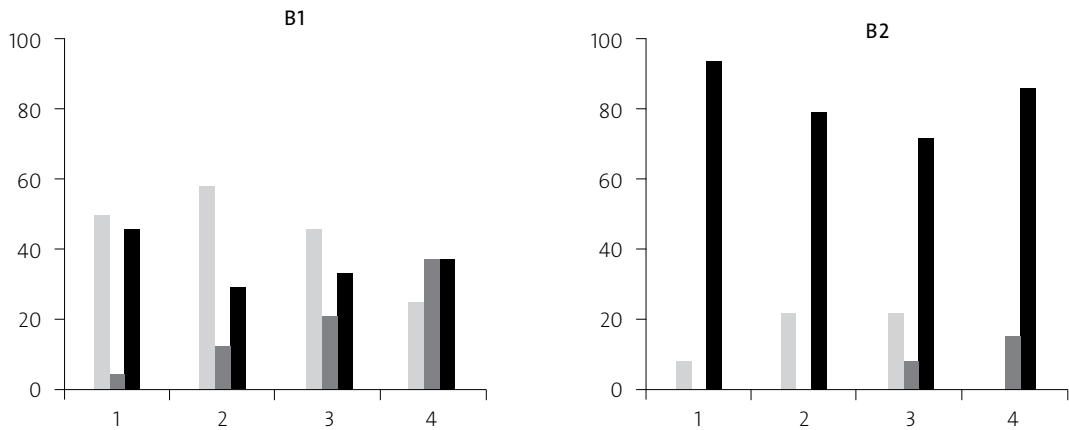


FIGURA 15

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE EQUILÍBRIO TRABALHO E VIDA

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o espaço de tempo (duração) que o trabalho ocupa em minha vida, 2 com o tempo que me resta depois do trabalho para dedicar-me ao lazer, 3 com o equilíbrio entre trabalho e lazer que possuo, 4 com o respeito por parte da instituição a minha privacidade após a jornada de trabalho. Gráfico B1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes ao equilíbrio trabalho e vida demonstraram uma diferença bastante nítida entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade estão insatisfeitos, enquanto os que trabalham no *shopping* estão satisfeitos. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro da cidade, onde em todos os itens os que trabalham no *shopping* demonstraram maior satisfação.

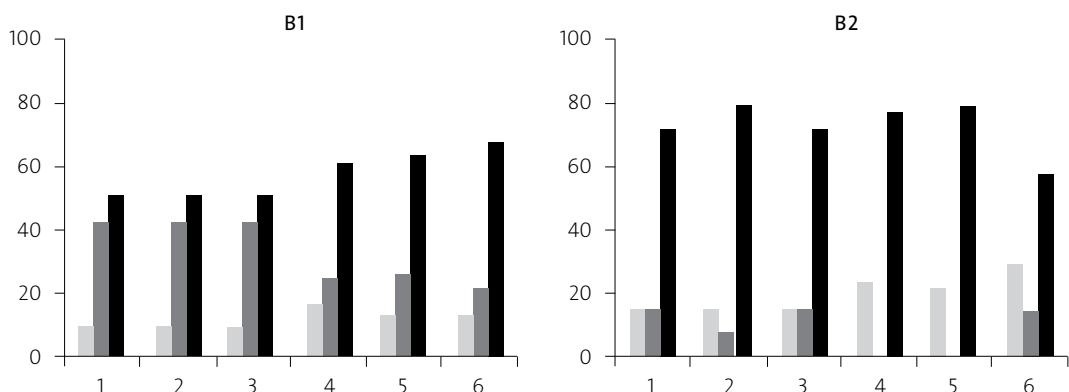


FIGURA 16

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o respeito que a sociedade atribui a instituição a qual pertença, 2 com a responsabilidade social que meu trabalho possui, 3 com a oportunidade de ajudar outras pessoas enquanto estou trabalhando, 4 com a importância das atividades que executo, 5 com as atividades que desempenho ao exercer minha função, 6 com a sensação de estar contribuindo para a sociedade ao realizar minhas atividades. Gráfico B 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico B 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à relevância do trabalho demonstraram uma diferença entre as duas lojas, onde os funcionários que trabalham no *shopping* mostraram maior satisfação em quase todos os itens, onde somente no item referente a sensação de estar contribuindo para a sociedade ao realizarem suas atividades, aqueles que tralham no *shopping* mostraram-se menos satisfeitos em relação aqueles que trabalham no centro da cidade.

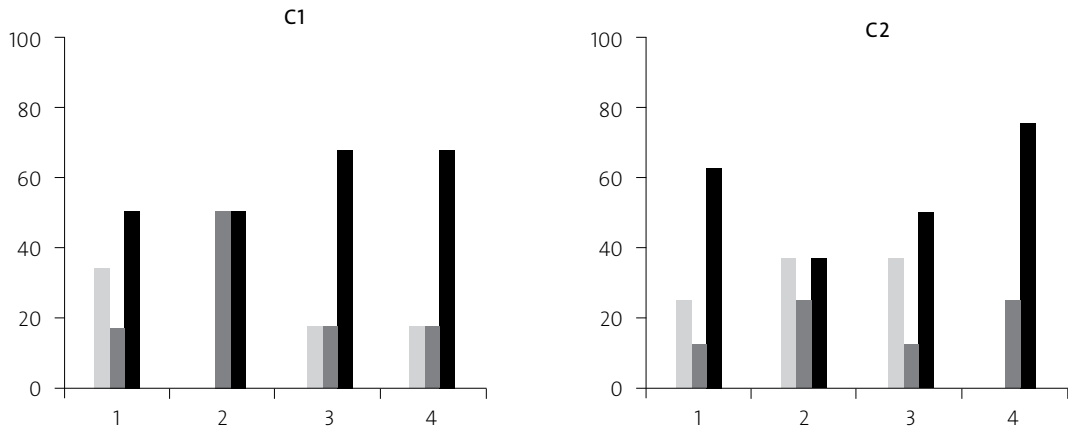


FIGURA 17

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE REMUNERAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com relação ao salário, 2 quando comparo meu salário as atividades que desempenho, 3 quando comparo o meu salário com o salário de meus colegas de trabalho e 4 com relação aos benefícios (plano de saúde, seguros, etc) a que tenho direito. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à remuneração demonstraram uma variação entre as duas lojas. A percepção dos funcionários do centro, quando compararam seus salários com as atividades que desempenham e com o salário dos colegas de trabalho foi mais satisfatória do que dos funcionários do centro, sendo que nos itens em relação ao salário que recebem e os benefícios que têm direito, os que trabalham no *shopping* sentem-se mais satisfeitos do que os do centro da cidade.

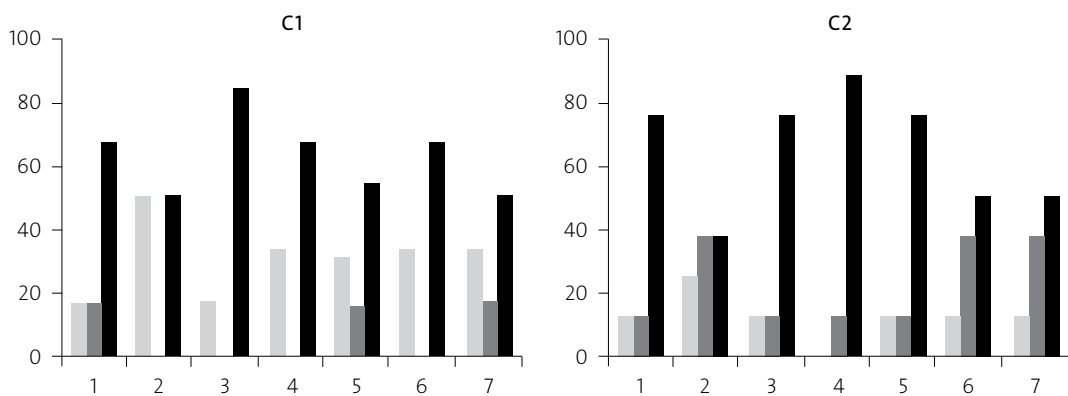


FIGURA 18

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a minha jornada de trabalho, 2 com os recursos que a instituição me oferece para desempenhar minhas atividades, 3 com o grau de segurança pessoal (ausência de risco de acidentes) que sinto ao realizar minhas atividades, 4 com as condições físicas (iluminação, ventilação, ruído, etc.) do meu local de trabalho, 5 com a limpeza do seu ambiente de trabalho, 6 com a quantidade de trabalho, 7 com as informações sobre saúde e segurança que recebe. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes às condições de trabalho demonstraram uma variação entre as duas lojas. Os funcionários do centro da cidade mostraram-se insatisfeitos em relação aos funcionários do centro, sendo que nos itens aos recursos oferecidos pela instituição para desempenho de atividades, com o grau de segurança pessoal que sentem ao realizarem suas atividades e com a quantidade de trabalho, os funcionários do *shopping* demonstraram maior insatisfação em relação aos que trabalham no centro. E ainda, no item referente às informações de saúde e segurança que recebem, ambos teve o mesmo resultado em satisfação. Portanto, pode-se perceber que sobre as condições de trabalho aqueles que trabalham no *shopping* sentem-se mais satisfeitos.

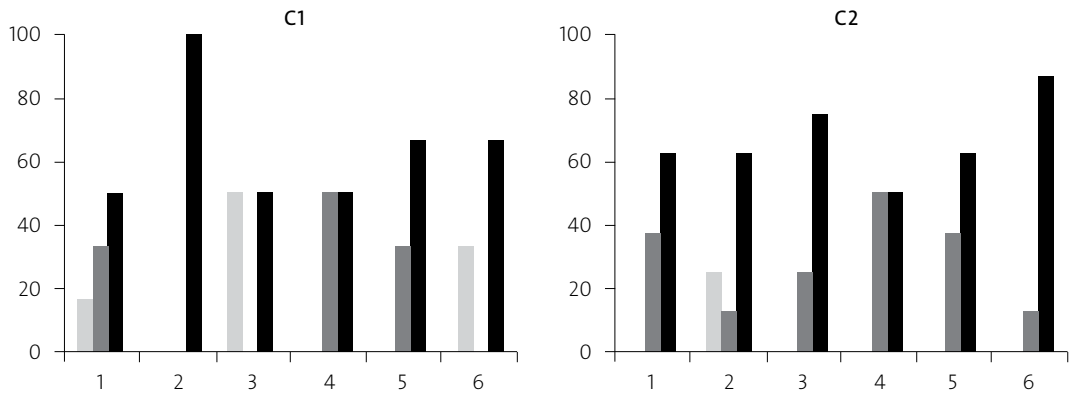


FIGURA 19

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE USO E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a liberdade de ação que tenho para executar o meu trabalho, 2 com o grau de liberdade que tenho para tomar decisões em relação as atividades que desempenho, 3 com as oportunityde que tenho para aplicar em meu trabalho os conhecimentos e/ ou habilidades que possuo, 4 com as oportunitydes que tenho em meu trabalho para realizar atividades desafiantes e criativas, 5 com as possibilidades que tenho para realizar atividades de inicio ao fim em meu cargo, 6 com as informações relativas ao meu trabalho que tenho acesso para realizar minhas atividades do inicio ao fim. Gráfico A1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico A2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes ao uso e desenvolvimento das capacidades demonstraram uma diferença entre as duas lojas. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade mostraram maior satisfação nos itens referentes aos de liberdade para tomar decisões e com as possibilidades para realizarem atividades do início ao fim, em relação àqueles que trabalham no *shopping* e ambas tiveram o mesmo resultado no grau de satisfação no item referente às oportunitydes para realizarem no trabalho atividades desafiantes e criativas.

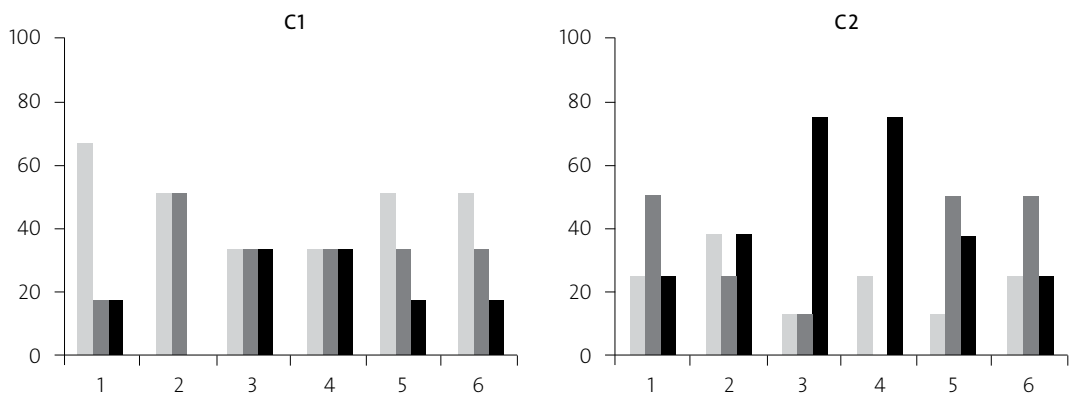


FIGURA 20

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com as oportunitydes de promoção que a instituição oferece para que eu progrida na carreira, 2 com as oportunityde que a instituição oferece para eu desenvolva novos conhecimentos e habilidades relativas a minha função, 3 com as possibilidades que tenho para aplicar os conhecimentos adquiridos (nos cursos realizados) no desenvolvimento de minhas atividades, 4 com as oportunitydes que tenho para crescer como pessoa humana na realização de meu trabalho, 5 com as oportunitydes que a instituição oferece para que eu possa desenvolver novas habilidades (cursos, planejamentos de carreira, etc.), 6 com a segurança que tenho quanto ao meu futuro nesta instituição. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à oportunidade de crescimento profissional demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade demonstraram maior insatisfação com as oportunidades de crescimento profissional, enquanto os que trabalham no *shopping* demonstraram maior satisfação. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória do que dos funcionários do centro, em todos os itens aqueles que trabalham no *shopping* mostraram maior satisfação e ainda no item referente às oportunidades que a instituição oferece para que desenvolvam novos conhecimentos, aqueles que trabalham no centro da cidade não demonstraram nenhuma satisfação.

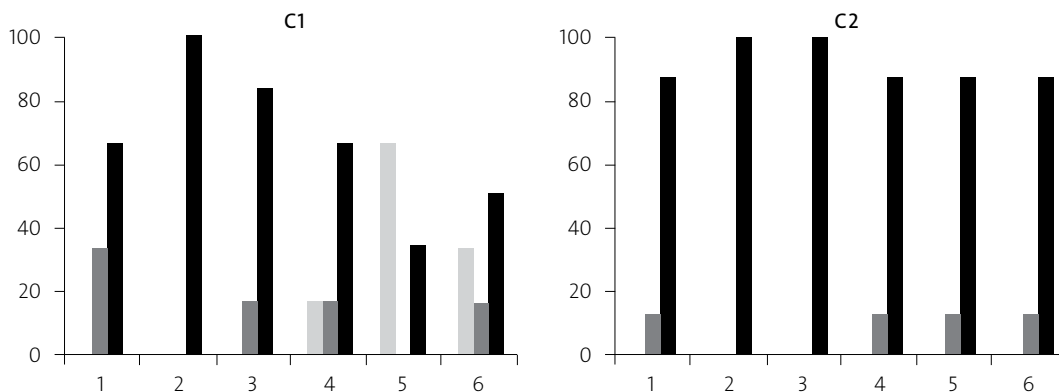


FIGURA 21

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE INTEGRAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o relacionamento social que mantenho com os meus superiores, 2 com o relacionamento social que mantenho com meus colegas de área de trabalho, 3 com o relacionamento social entre os diversos grupos de trabalho da instituição, 4 com o clima (amizades, respeito, bom relacionamento, etc) que percebo no local em que trabalho, 5 com a maneira como os conflitos são resolvidos na instituição, 6 com o apoio que recebo de meus superiores no desenvolvimento de meu trabalho. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à integração social na organização demonstraram uma variação entre as duas lojas. Pode-se perceber que os funcionários que trabalham no *shopping* demonstraram maior satisfação em todos os itens, onde no item referente ao relacionamento social que é mantido com os superiores ocorreu um mesmo resultado de total satisfação em ambas e no item referente ao relacionamento social que é mantido entre os diversos grupos de trabalho na instituição, o resultado foi de total satisfação por aqueles que trabalham no *shopping*. E, os funcionários do *shopping* não demonstraram nenhuma insatisfação.

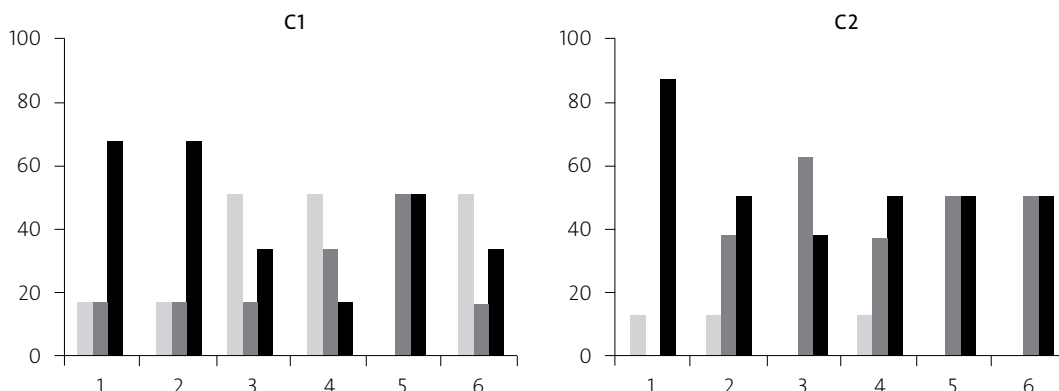


FIGURA 22

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE DIREITOS NA INSTITUIÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o tratamento justo com que sou tratado pelos meus superiores, 2 com o respeito aos meus direitos estabelecidos por lei, 3 com o respeito que a instituição demonstra ao direito de inclusão no trabalho da pessoa com deficiência, 4 com a liberdade de reivindicar meus direitos assegurados por lei, 5 com o respeito ao direito de pertencer ao sindicato da minha classe, 6 com o empenho da instituição em implementar as sugestões que eu e meus companheiros fazermos. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no shopping.

Os dados referentes à direitos na instituição demonstraram uma diferença entre as duas lojas. Aqueles que trabalham no centro da cidade mostraram no geral estarem mais insatisfeitos do que aqueles que trabalham no *shopping*. Pode-se perceber que no item referente ao respeito com os direitos estabelecidos por lei, aqueles que trabalham no centro da cidade sentem-se mais satisfeitos do que os que trabalham no *shopping* e ambas obtiveram o mesmo resultado no item referente ao respeito e direito de pertencer ao sindicato de sua classe.

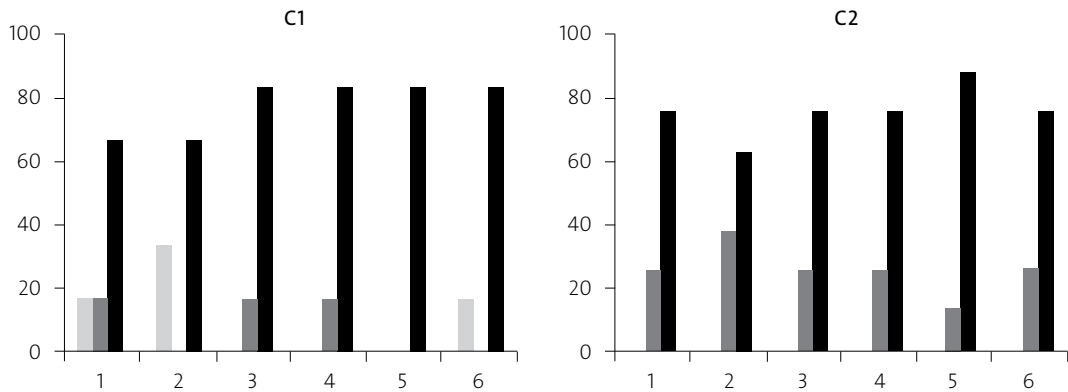


FIGURA 23

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o respeito que a sociedade atribui a instituição a qual pertença, 2 com a responsabilidade social que meu trabalho possui, 3 com a oportunidade de ajudar outras pessoas enquanto estou trabalhando, 4 com a importância das atividades que executo, 5 com as atividades que desempenho ao exercer minha função, 6 com a sensação de estar contribuindo para a sociedade ao realizar minhas atividades. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no *shopping*.

Os dados referentes ao equilíbrio trabalho e vida demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham no centro da cidade estão insatisfeitos, enquanto os que trabalham no *shopping* estão satisfeitos. A percepção dos funcionários do *shopping* no geral foi mais satisfatória que dos funcionários do centro da cidade, onde somente no item referente à sensação de estar contribuindo para a sociedade ao realizarem suas atividades os funcionários do centro mostraram-se mais satisfeitos.

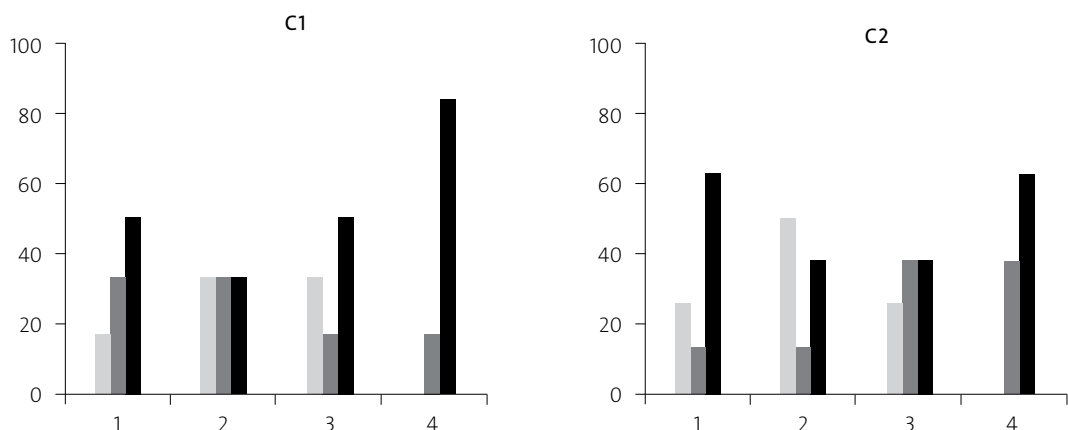


FIGURA 24

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE EQUILÍBRIO TRABALHO E VIDA

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o espaço de tempo (duração) que o trabalho ocupa em minha vida, 2 com o tempo que me resta depois do trabalho para dedicar-me ao lazer, 3 com o equilíbrio entre trabalho e lazer que possuo, 4 com o respeito por parte da instituição a minha privacidade após a jornada de trabalho. Gráfico C 1 loja localizada no centro da cidade e Gráfico C 2 loja localizada no *shopping*.

Os dados referentes à relevância do trabalho demonstraram uma diferença entre as duas lojas, onde os funcionários que trabalham no *shopping* mostraram maior satisfação, sendo que apenas no item referente à sensação de contribuição para sociedade ao realizarem suas atividades os funcionários que trabalham no *shopping* demonstraram-se mais insatisfeitos do que aqueles que trabalham no *shopping* e ainda pode-se perceber que os funcionários do *shopping* não demonstraram insatisfação e nenhum item.

DISCUSSÃO

A priori pode-se verificar a grande importância de se pesquisar sobre Qualidade de Vida no Trabalho. Percebe-se a dificuldade de montar um modelo adequado de qualidade de vida no trabalho, quando damos ênfase às variáveis ambientais. Dentre estas variáveis, temos inúmeros aspectos a serem levados em consideração, entre eles, horário de trabalho, localização, segurança, estrutura física entre outros.

Mesmo notando a valorização dada ao assunto por muitos gestores e colaboradores, a QVT não é vista com a relevância ou importância que deveria ter. Esta concepção reforça ainda mais a necessidade de estudos e investigações remetidas ao tema. Isto pode ser demonstrado ao decorrer da análise dos dados.

Verificou-se que uma grande porcentagem dos colaboradores entrevistados não demonstrou satisfação com as oportunidades de crescimento. Isso pode ocorrer por inúmeros fatores, porém não podendo ter mais explicações a cerca deste assunto, pois os gestores das organizações não foram entrevistados.

O dado mais importante da pesquisa refere-se a variáveis ambientais. Tais variáveis referem-se à localização, climatização, interferências sonoras, acessibilidade, ou seja, interferências do ambiente de trabalho. Comprovou-se que em uma mesma organização que possui uma loja no centro da cidade e outra loja no *shopping*, apresenta o grau de satisfação diferente. Os funcionários que trabalham no *shopping* encontram-se mais satisfeitos com as condições gerais de trabalho do que aqueles que trabalham no centro da cidade. Com isso entende-se que lojas de uma mesma organização situadas em locais diferentes, devem ter programas de QVT condizentes com as variáveis de tais locais, oportunizando mudanças qualitativas para as organizações e seus funcionários e/ou colaboradores.

Algo que chamou atenção na pesquisa e que se diferencia do seu resultado final diz respeito às condições físicas de trabalho. Pode-se verificar (Figura 2 loja A1), que colaboradores da loja A1, quando questionados sobre condições de trabalho, demonstram ser mais satisfeitos com QVT do que os do *shopping*. Este resultado chama atenção pela sua controvérsia, pois foi observado pelo pesquisador que em se tratando de aspectos físicos, as lojas do *shopping* são bem mais estruturadas que as do centro da cidade.

Referente à relevância do trabalho, que segundo Walton (apud Chiavenato, 2004) o trabalho deve ser algo que traga orgulho para a pessoa, observa-se que uma porcentagem significativa de colaboradores entrevistados demonstram não saber responder. Verifica-se que muitos funcionários não sabem qual a importância de seu trabalho. Foi observado que, infelizmente, muitos funcionários também não demonstram satisfação ou mesmo não quiseram opinar quando questionados sobre seus direitos institucionais (figura 6 loja C1).

Por fim, pretendia-se a partir dos resultados obtidos, compreender as diferentes percepções de colaboradores sobre a QVT e assim proporcionar subsídios aos gestores para melhor elaborarem suas estratégias. Tais pretensões foram alcançadas como demonstram todas estas informações que constam na presente pesquisa. Ressalta-se que a maioria dos colaboradores é do sexo feminino; Este resultado não se encontra nos gráficos, apenas mencionado na presente conclusão e no método.

Ficou clara a diferença da percepção em diferentes ambientes. Porém percebe-se que seria muito importante que os gestores ou colaboradores que possuem cargos mais elevados fossem entrevistados.

Desta forma seria possível analisar os dois lados, visto que uma organização é feita por todos os colaboradores e que o sucesso do conjunto depende que cada um exerça suas competências. Assim pode-se concluir que a qualidade de vida no trabalho é fundamental para o sucesso da organização.

ESTUDO II

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo 37 colaboradores de duas empresas com idade entre 18 e 50, sendo 17 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Material

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) adaptado de Freitas (2007). O questionário foi composto por questões fechadas, com a utilização da Escala *Likert*, considerando-se uma variação de (1) totalmente insatisfeito, (2) insatisfeito, (3) não sei responder, (4) satisfeito e (5) totalmente satisfeito. As questões utilizadas no questionário foram baseadas no modelo de Walton (1975) contento as seguintes informações: Fator 1: Remuneração: composto por quatro itens. Fator 2: Condições de Trabalho: composto por 7 itens. Fator 3: Uso e Desenvolvimento de Capacidades: composto por seis itens. Fator 4: Oportunidade de Crescimento Profissional: composto por seis itens. Fator 5: Integração Social na Organização: composto por seis itens. Fator 6: Direitos na Instituição: composto por seis itens. Fator 7: Equilíbrio Trabalho e Vida: composto por quatro itens. Fator 8: Relevância do Trabalho: composto por seis itens.

Procedimento

A coleta de dados foi realizada com as duas amostras: (1) sendo funcionários que trabalham em uma loja recém chegada na cidade (2) funcionários que trabalham em uma loja antiga na cidade.

O universo da pesquisa foi um total de duas lojas, uma instalada recentemente na cidade de Porto Velho e outra é uma das pioneiras no ramo de material de construção na cidade. Por exemplo: Loja A1 recém-chegada e loja A2 antiga.

Os resultados da Escala *Likert* de 5 pontos, foram divididos em 3 grupos, os insatisfeitos, sendo considerados a soma de insatisfeitos com o de totalmente insatisfeitos, os irrelevantes (aqueles que não souberam responder) e os satisfeitos, sendo considerados a soma dos satisfeitos com os totalmente satisfeitos. Após a aplicação da ferramenta de pesquisa, os dados foram coletados em uma planilha de *Excel*, onde foram computadas e utilizadas as porcentagens dos mesmos. Frente aos dados líquidos, foi realizada a descrição quantitativa das variáveis investigadas.

RESULTADOS

Os resultados no geral demonstraram que QVT é percebida de forma diferente por colaboradores em diferentes empresas. Esses resultados demonstraram que a satisfação pela QVT foi mais elevada na organização de outro estado em relação á organização da região para a maioria dos itens.

A apresentação gráfica será apresenta da seguinte maneira: Loja A recém-chegada na cidade e loja B com mais de dez anos na cidade.

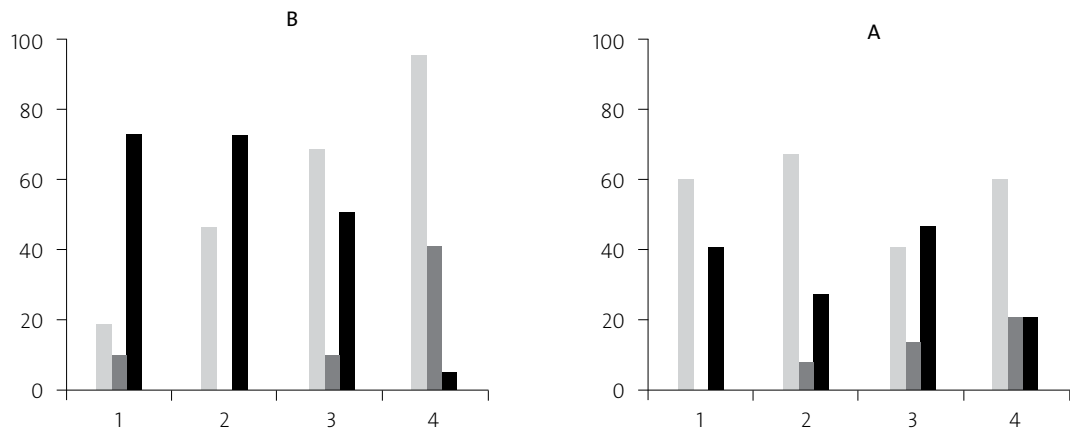


FIGURA 25

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE REMUNERAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com relação ao salário, 2 quando comparo meu salário as atividades que desempenho, 3 quando comparo o meu salário com o salário de meus colegas de trabalho e 4 com relação aos benefícios (plano de saúde, seguros, etc) a que tenho direito. Gráfico Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados dos gráficos referentes à remuneração demonstraram uma variação entre as duas lojas. Com relação ao salário recebido pode-se concluir que os funcionários que trabalham na loja A, encontram-se satisfeitos com seus salários, enquanto os funcionários que trabalham na loja B encontram-se insatisfeitos. Referente ao salário comparado as atividades que desempenham os funcionários da loja A encontram-se satisfeitos, enquanto os funcionários da loja B encontram-se insatisfeitos, porém quando seus salários são comparados aos salários dos colegas de trabalho há uma troca, os funcionários da loja A encontram-se insatisfeitos, enquanto os funcionários da loja B encontram-se satisfeitos. No item referente aos benefícios os funcionários da loja A demonstraram uma insatisfação com relação aos funcionários da loja B.

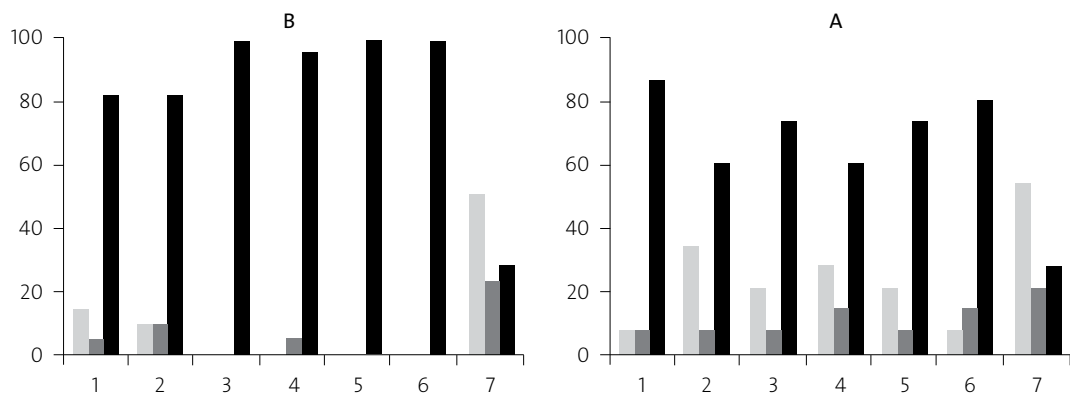


FIGURA 26

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a minha jornada de trabalho, 2 com os recursos que a instituição me oferece para desempenhar minhas atividades, 3 com o grau de segurança pessoal (ausência de risco de acidentes) que sinto ao realizar minhas atividades, 4 com as condições físicas (iluminação, ventilação, ruído, etc.) do meu local de trabalho, 5 com a limpeza do seu ambiente de trabalho, 6 com a quantidade de trabalho, 7 com as informações sobre saúde e segurança que recebe. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes às condições de trabalho demonstraram uma variação entre as duas lojas. A percepção dos funcionários da loja A no geral foi mais satisfatória que a dos funcionários da loja B, sendo que nos itens referentes à jornada de trabalho e as informações recebidas sobre saúde e

segurança, os funcionários que trabalham na loja B demonstraram maior nível de satisfação em relação aos que trabalham na loja A. Portanto, referente às condições de trabalho pode-se perceber que aqueles que trabalham na loja A sentem mais satisfeitos.

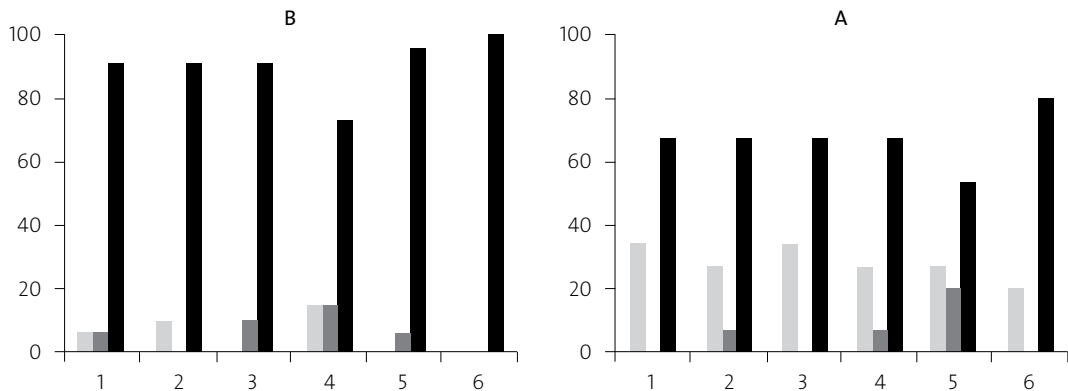


FIGURA 27

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE USO E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com a liberdade de ação que tenho para executar o meu trabalho, 2 com o grau de liberdade que tenho para tomar decisões em relação as atividades que desempenho, 3 com as oportunityde que tenho para aplicar em meu trabalho os conhecimentos e/ ou habilidades que possuo, 4 com as oportunitydes que tenho em meu trabalho para realizar atividades desafiantes e criativas, 5 com as possibilidades que tenho para realizar atividades de inicio ao fim em meu cargo, 6 com as informações relativas ao meu trabalho que tenho acesso para realizar minhas atividades do inicio ao fim. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes ao uso e desenvolvimento de capacidades demonstraram uma variação entre as duas lojas. A percepção dos funcionários da loja A no geral foi mais satisfatória que a dos funcionários da loja B. Portanto, pode-se perceber que os funcionários que trabalham na loja B mostraram maior nível de insatisfação se comparado aos níveis de insatisfação dos funcionários da loja A nos itens, liberdade para executar o trabalho, liberdade para tomar decisões, oportunitydes para aplicar conhecimentos e habilidades, oportunitydes para realizar atividades desafiantes e criativas, oportunitydes para realizar atividades do início ao fim e o acesso às informações relativas ao trabalho para realizarem atividades.

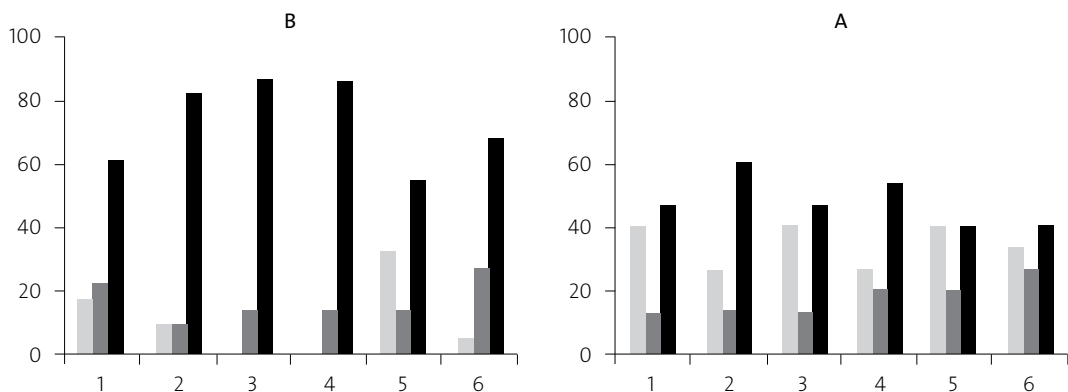


FIGURA 28

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL.

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com as oportunitydes de promoção que a instituição oferece para que eu progrida na carreira, 2 com as oportunityde que a instituição oferece para eu desenvolva novos conhecimentos e habilidades relativas a minha função. 3 com as possibilidades que tenho para aplicar os conhecimentos adquiridos (nos cursos realizados) no desenvolvimento de minhas atividades, 4 com as oportunitydes que tenho para crescer como pessoa humana na realização de meu trabalho, 5 com as oportunitydes que a instituição oferece para que eu possa desenvolver novas habilidades (cursos, planejamentos de carreira, etc.), 6 com a segurança que tenho quanto ao meu futuro nesta instituição. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes à oportunidade de crescimento profissional demonstraram uma variação entre as duas lojas. Portanto, percebe-se que os funcionários que trabalham na loja A demonstraram maior satisfação em quase todos os itens, sendo que no item referente à segurança quanto ao futuro na instituição os funcionários que trabalham na loja B se sentem satisfeitos com relação aos funcionários da loja A que não obtiveram nenhum índice de satisfação.

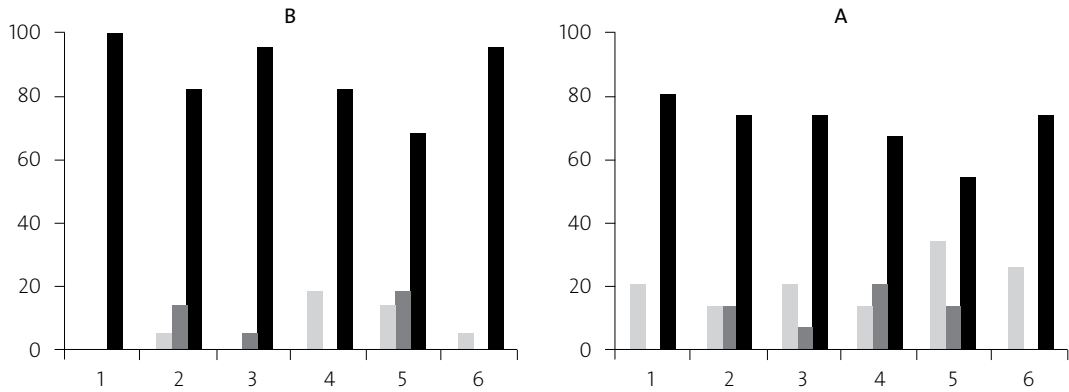


FIGURA 29

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE INTEGRAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o relacionamento social que mantenho com os meus superiores, 2 com o relacionamento social que mantenho com meus colegas de área de trabalho, 3 com o relacionamento social entre os diversos grupos de trabalho da instituição, 4 com o clima (amizades, respeito, bom relacionamento, etc) que percebo no local em que trabalho, 5 com a maneira como os conflitos são resolvidos na instituição, 6 com o apoio que recebo de meus superiores no desenvolvimento de meu trabalho Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes à integração social na organização demonstraram uma variação entre as duas lojas. A percepção dos funcionários da loja A no geral foi mais satisfatória que a percepção dos funcionários da loja B, não havendo nenhum nível de insatisfação quanto aos itens relacionamento social com os superiores e relacionamento social entre diversos grupos de trabalho na instituição, porém, ocorreu que no item referente ao apoio recebido pelos superiores no desenvolvimento do trabalho a loja A não obteve nenhum nível de satisfação diferentemente da loja B.

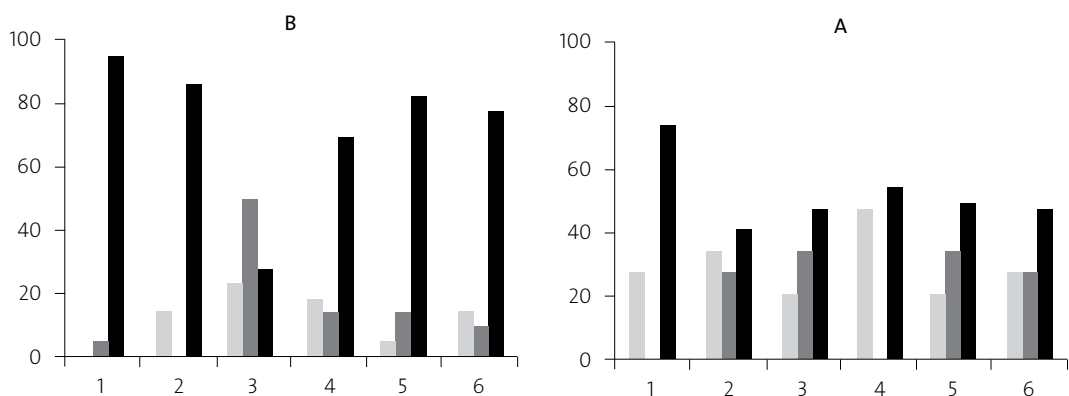


FIGURA 30

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE DIREITOS NA INSTITUIÇÃO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o tratamento justo com que sou tratado pelos meus superiores, 2 com o respeito aos meus direitos estabelecidos por lei, 3 com o respeito que a instituição demonstra ao direito de inclusão no trabalho da pessoa com deficiência, 4 com a liberdade de reivindicar meus direitos assegurados por lei, 5 com o respeito ao direito de pertencer ao sindicato da minha classe, 6 com o empenho da instituição em implementar as sugestões que eu e meus companheiros fazermos. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes à direitos na instituição demonstraram uma diferença entre as duas lojas. Aqueles que trabalham na loja A mostraram no geral estarem mais satisfeitos do que aqueles que trabalham na loja B, no entanto a loja A não obteve nenhum nível de satisfação com relação aos itens respeito aos direitos estabelecidos por lei e empenho da instituição em implantar as sugestões feitas. Pode-se perceber que os funcionários da loja B não obtiveram nenhum nível de insatisfação com relação ao primeiro e quarto item no que diz respeito ao tratamento pelos superiores e a liberdade de reivindicar direitos assegurados por lei, já os funcionários da loja A não obtiveram nenhum nível de insatisfação no segundo item com relação a respeito aos direitos estabelecidos por lei.

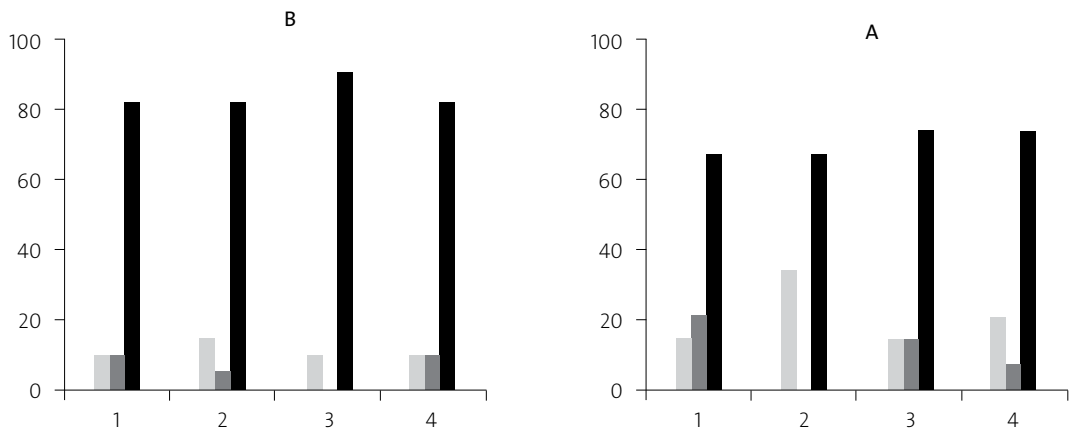


FIGURA 31

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE EQUILÍBRIO TRABALHO E VIDA

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o espaço de tempo (duração) que o trabalho ocupa em minha vida, 2 com o tempo que me resta depois do trabalho para dedicar-me ao lazer, 3 com o equilíbrio entre trabalho e lazer que possuo, 4 com o respeito por parte da instituição a minha privacidade após a jornada de trabalho. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes ao equilíbrio, trabalho e vida demonstraram uma diferença entre as duas lojas. A percepção dos funcionários da loja A no geral foi mais satisfatória que a percepção dos funcionários da loja B. Ressaltando a diferença de nível de insatisfação na loja A referente ao item três que diz respeito a equilíbrio entre trabalho e lazer.

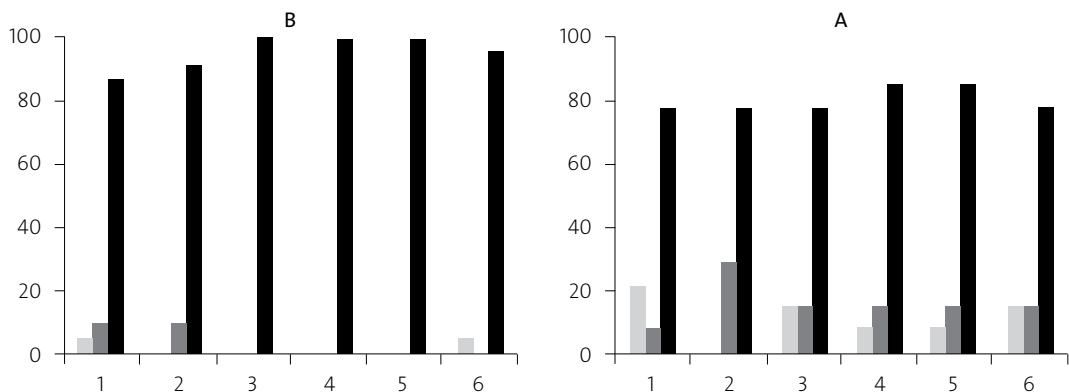


FIGURA 32

DADOS EM PORCENTAGEM SOBRE RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Sendo preto: satisfeito, cinza escuro: irrelevante e cinza claro insatisfeito. No eixo X: 1 com o respeito que a sociedade atribui a instituição a qual pertencço, 2 com a responsabilidade social que meu trabalho possui, 3 com a oportunidade de ajudar outras pessoas enquanto estou trabalhando, 4 com a importância das atividades que executo, 5 com as atividades que desempenho ao exercer minha função, 6 com a sensação de estar contribuindo para a sociedade ao realizar minhas atividades. Loja A, recém-chegada na cidade e loja B, com mais de dez anos na cidade.

Os dados referentes à relevância do trabalho demonstraram uma diferença entre as duas lojas, onde os funcionários que trabalham na loja A mostraram maior satisfação em todos os itens, e ainda é possível perceber que demonstraram total satisfação nos itens referentes à oportunidade de ajudar outras pessoas enquanto trabalha, importância das atividades que executa e atividades que desempenha ao exercer a função. Pode-se perceber que ambas as lojas não demonstraram nenhum nível de insatisfação no item dois referente a responsabilidade social que o trabalho possui.

DISCUSSÃO

Mesmo com os grandes avanços tecnológicos a mão-de-obra ainda é responsável pela produção do ativo das organizações, principalmente as do terceiro setor (comercial). Com tanta mão-de-obra torna-se essencial o bom gerenciamento na área de recursos humanos para o pleno e efetivo alcance de atividades diárias propostas no cotidiano das organizações.

Independente do interesse do gestor, este acaba por gerenciar todo o pessoal sob sua competência administrativa, e por ter seu sucesso sob a pendência dos bons resultados, surge daí um esforço relevante na busca de melhorar a produtividade. Desta necessidade, passou-se a observar o trabalho humano “de forma mais humana” “e menos máquina”, ascendendo a pesquisas e estudos que visem uma melhoria na qualidade de vida no trabalho.

Para o alcance de tais resultados foram aplicados questionários avaliando o índice de satisfação dos colaboradores, conforme o modelo de Walton (1973 apud Fernandes, 1996) concluiu-se que empresas com bases administrativas em regiões melhores desenvolvidas, tanto nos aspectos social e econômico, apresentam uma maior satisfação em relação ao ambiente de trabalho para seus colaboradores.

O objetivo do presente estudo foi verificar a percepção da QVT de colaboradores de diferentes organizações. Visando compreender quais aspectos são mais relevantes para a satisfação dos colaboradores, que consequentemente geram um melhor desempenho, e com isso suscita um crescimento para a empresa. É necessário compreender a gama de aspectos que constituem um programa de QVT, dentre este programa como pode-se verificar, devem se aos aspectos físicos e psicológicos. O ambiente físico contribui para o desempenho dos funcionários.

A QVT, se dá por vários fatores, porém pode-se citar como o de maior relevância para os colaboradores o bom e justo ganho salarial compatível com a atividade exercida.

A aplicação de questionários aos colaboradores demonstrou de forma muito visível a importância quanto suas remunerações, sendo interessante ressaltar que na empresa recém instalada, aqui chamada de loja A, seus funcionários se mostraram mais satisfeitos com suas remunerações do que os da empresa com mais tempo de instalação, denominada por B, como demonstrado no gráfico “remuneração” em seus itens 1 (um) e 2 (dois).

Ainda no campo da remuneração como uma das formas de QVT, ficou demonstrado que na empresa A, seus colaboradores, apesar de satisfeitos no mesmo gráfico com seus ganhos, não prestigiam de mesma posição quanto comparada seus salários com os de seus companheiros de trabalho e também quanto aos benefícios à disposição.

A insatisfação sobre o ganho salarial dos colaboradores pode ser observado por inúmeros ângulos, neste estudo, fica evidenciado as divergências entre as duas empresas, em razão das condições de trabalho oferecida por ambas, como demonstrado no gráfico “condições de trabalho”. Este gráfico por sua vez, demonstra claramente que entre os funcionários da empresa A, a grande maioria encontra-se satisfeito com as condições de trabalho oferecidas, o que é um forte indicio para explicar a satisfação salarial nesta mesma empresa frente aos da empresa B. A lógica se torna de fácil concepção, visto que um ambiente de trabalho agradável torna-se considerado tão importante para muitos quanto sua remuneração, alguns inclusive preferindo ganhar um pouco menos e trabalhar em um ambiente mais calmo e sem grandes pressões.

Ficou constatado com os demais gráficos que outros fatores também interferem na QVT, que são, por exemplo, o compromisso da empresa em estabelecer um senso de justiça nas oportunidades de crescimento profissional interno, buscando favorecer o colaborador, compartilhando suas idéias e habilidades nos projetos da empresa.

Não poderia deixar de citar também o quão importante é o colaborador sentir-se privilegiado em trabalhar e fazer parte de uma organização de padrão elevado, segunda a concepção social, o que lhe proporciona o sentimento de alguém importante e essencial frente à sociedade. Além desse bem-estar com a atividade que desenvolve o colaborador, conforme ficou evidenciado no gráfico sobre a integração social na organização sente necessário ter um bom relacionamento para com seus pares e superiores, tal influência é essencial para as resoluções de conflitos e a troca de apoio nas dificuldades.

Sem muito discorrer sobre os demais gráficos apresentados neste estudo, tem-se de um modo geral, que todo e qualquer fator relevante ao melhoramento no ambiente de trabalho, incidirá diretamente na satisfação do salário recebido, e por sua vez contribuirá para a qualidade de vida no trabalho.

CONCLUSÃO

Não se pode negar a importância da qualidade de vida no trabalho para o melhor desempenho dos colaboradores. Também não podemos negar a individualidade de cada colaborador, mesmo participando de uma mesma cultura onde certas características são ensinadas nem sempre os indivíduos encontram-se em um mesmo momento. Pedroso e Caldeira (2011) observaram a existência de diferentes valores para a satisfação e importância que foi dada à qualidade de vida no trabalho intra grupo, demonstrado percepções dos colaboradores sobre o conceito de Q.V.T. sofreriam influências de variáveis individuais e, portanto, programa Q.V.T. a ser implementado em uma organização deverá considerar as contingências de reforços individuais para atender às expectativas da organização e dos colaboradores.

Os dados dos dois estudos demonstraram que o fato de estar em ambientes diferentes pode ser influenciado por variáveis particulares. Independente se pertence a uma mesma empresa ou empresas diferentes. Isso demonstra a necessidade em levantar tanto variáveis individuais quanto organizacionais antes de elaborar estratégias para qualidade de vida no trabalho.

Muitas estratégias de QVT vêm fracassando por motivos nos quais os dados do presente estudo demonstraram. Isso se torna preocupante com o movimento de fusões, onde empresas compram outras e passam a administrá-las a partir de um modelo único modelo de gestão. Outro modelo que vem crescendo são as franquias, essas bem mais rígidas nos seus modelos e estratégias de gestão, outras ainda vêm aproveitando o crescimento econômico da população e abrindo filiais em outras cidades e estados.

A idéia de um modelo único de gestão para situações supracitadas é justificada pela minimização de custos e maximização de recursos. Porém vale ressaltar que independente da situação, estamos lidando com colaboradores únicos e em momento únicos. E voltar-se para uma única estratégia pode fracassar, trazendo danos financeiros e principalmente danos para os que participaram da proposta com anseio de entrar em contado com a consequência proposta, que a partir do fracasso do programa gera frustração e queda no desempenho.

Independente da estratégia deve-se levar em consideração as particularidades de cada colaborador, buscar conhecê-los pode ajudar no desenvolvimento de estratégia, o objetivo do estudo não foi encontrar uma solução, mas sim levantar a importância de compreender o contexto e os indivíduos para alcançar o sucesso esperado.

Tornam-se necessários novos estudos para identificar modelos que consiga: 1) identificar padrões de consequências que sejam reforçadora para os colaboradores, 2) criar políticas de RH para valorizar as diferenças e 3) organizar essas consequências em um modelo mais amplo de Q.V.T.

Um modelo mais amplo de Q.V.T. pode ser uma saída para alcançar o resultado esperado. Outra proposta possível seria partir do princípio da metacontingência (Todorov, Martone & Moreira, 2005), aonde contingências individuais entrelaçadas venham trazer um valor agregado para um programa de Q.V.T.

REFERENCIAS

- Albuquerque, L. G., & Limongi-França, A. C. (1998). Estratégias de Recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: O stress e a expansão do conceito de qualidade total. *Revista de Administração*, 33, 40-51
- Carvalho, V., & Souza, W. J. (2004). Qualidade de Vida em Organização de Trabalho Voluntário: O modelo de Hackman e Oldham aplicado á pastoral da criança. In: Encontro nacional da Associação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro. Anais ENANPAD.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de pessoas: E o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (2001). *Comportamento Humano no Trabalho: Uma abordagem organizacional*. São Paulo: Thomson.
- Fernandes, E. C. (1996). *Qualidade de Vida no Trabalho: Como medir para melhorar*. Salvador: Casa da Qualidade.
- Freitas, M. N. C. (2007). *A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras - Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. Tese apresentada ao Centro de Pós – Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2007.
- Gelenc, R., Vieira, V. A., & Araújo, K. (2013) A qualidade de vida no trabalho como fator de influência no desempenho organizacional. Acesso em Junho de 2013 em <http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/759.pdf>.
- Grabarschi, I. V. S. S. (2001). *Qualidade de vida no trabalho e suas influencias na percepção da qualidade dos serviços: Estudo de caso em instituição de nível superior*. Dissertação de Mestrado não publicada, USFC. Florianópolis.
- Haddad, M. C. L. (2000). Qualidade de Vida dos Profissionais de Enfermagem. *Revista Espec para Saúde*, 2, 75-88.
- Julião, P. (2001). Qualidade de vida no trabalho. *Avaliação em empresa do setor automobilístico a partir do clima organizacional e do sistema da qualidade baseado na especificação técnica ISSO-TS 16.949*. Trabalho de Conclusão de Curso não Publicado, USP, São Paulo.
- Limongi-França, A. C., & Kanikadan, A. Y. S. (2006). A construção de um instrumento de coleta de dados a partir de um modelo de indicadores biopsicossocial e organizacional – BPSO-96 e do modelo de competência do bem-estar – BEO, sobre gestão de qualidade de vida no trabalho. *Revista Eletrônica de Administração*. Ed. 54, vol 12, nº 6, p 598-621
- Limongi-França, A. C. (1996). *Indicadores Empresariais de Qualidade de Vida no Trabalho: Esforço empresarial e satisfação dos empregados no ambiente de manufaturas com certificação ISO9000*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEA/USP.
- Limongi-França, A. C. (2001). *Treinamento e Qualidade de Vida*. São Paulo: FEA/USP.
- Moretti, S. & (1997). *Qualidade de vida no trabalho x auto-realização humana*. Artigo de Conclusão de Curso de Pós-Graduação, Instituto Catarinense de Pós-Graduação ICGP, Santa Catarina.
- Pagliosa, K. M. (1999). Ruido-Relação entre saúde, trabalho e qualidade de vida. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica – Audiologia Clínica.
- Pedroso, R., & Caldeira, T. A. (2011). Comportamento organizacional: Qualidade de vida no trabalho, uma questão de contingências. Em C. V. B. B. Pessoa, C. E. Costa, & M. F. Benvenuti (Orgs). *Comportamento em Foco*, 1, 495-504.

- Pereira, V. C. (2009). *Qualidade de vida no trabalho*. Trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação Lato Sensu, Universidade Candido Mendes
- Rechziegel, W. & Vanalle, R. M. (2009). *Qualidade de vida no trabalho e a gestão da qualidade total*. Acessado em setembro de 2010 em http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART348.pdf.
- Rodrigues, C. M., Freitas, A. N., & Schmorantz, S. P. (2002). *Qualidade de vida no trabalho na Coimbra S/A: Um levantamento do nível de satisfação dos funcionários*. Trabalho apresentado no XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Rio Grande do Sul.
- Sciarpa, A. C., Pires, J. C. S., & Neto, O. J. O. (2007). *Qualidade de Vida no Trabalho: A percepção dos trabalhadores no ambiente de trabalho na Empresa Limp Vap*. Trabalho apresentado no VII Congresso Virtual Brasileiro de Administração.
- Silva, S. P., & Lima, S. M. O. (2007). Avaliação da qualidade de vida no trabalho dos colaboradores do Banco do Brasil S-A da agência Borborema. *Qualita Revista Eletronica*, 6(1), em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/97/65>
- Simões, J. M., & Silva, R. F. C. (2002). Qualidade de vida no trabalho: Um estudo em organizações do setor terciário no município de Rio Grande – RS. DCEAC – FURG. Rio Grande – RS.
- Todorov, J. C., Martone, R. C., & Moreira, M. B. (2005). *Metacontingências: Comportamento cultura e sociedade*. Editora Esetec: São Paulo.
- Toledo, F. de. (1986). *Recursos humanos: Crises e mudanças*. São Paulo: Atlas.
- Vasconcelos, A. F. (2001). Qualidade de Vida no Trabalho: origem, evolução e perspectivas. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, 8 (1). 1-13
- Veloso, H. M., Bosquetti, M. A., & Limongi-Franca, A. C. (2009). *A concepção gerencial dos programas de qualidade de vida no trabalho (QVT) no setor elétrico brasileiro*. Acessado em Agosto de 2010 em <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/308.pdf>.

ESQUIZOFRENIA E SEUS MITOS

MARLENE COSTA FERREIRA RAPOSO

Faculdades Associadas de Ariquemes - RO

REGINALDO PEDROSO¹

Faculdades Associadas de Ariquemes - RO

A Esquizofrenia é definida no DSM-IV-TR, (2002) como um transtorno psicótico de grande complexidade com duração mínima de 6 meses e inclui no mínimo 1 mês de sintomas da fase ativa. Os sintomas para o diagnóstico devem incluir dois ou mais dos seguintes sinais: delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento amplamente desorganizado ou catatônico e sintomas negativos.

Em relação a sua origem, ainda não é possível identificar parâmetros laboratoriais que afirmam como se desenvolve ou apresenta. No entanto, existem comprovações de algumas diferenças cerebrais entre grupos de indivíduos com esquizofrenia e indivíduos sem esse tipo de transtorno. Tais diferenças são observadas em exames que mostram a redução de tecido cerebral, hipertrofia dos ventrículos laterais, menor volume de substância branca ou cinzenta no cérebro, dentre outras anomalias. Embora as diferenças possam ser resultado do tratamento medicamentoso a que o indivíduo é submetido, uma vez que “certas medicações antipsicóticas muitas vezes produzem efeitos colaterais” (DSM-IV-TR, 2002 p. 306).

No entanto, na literatura alguns fatores são considerados determinantes para o surgimento da esquizofrenia, entre eles estão: as influências genéticas, desequilíbrio nos neurotransmissores, lesão estrutural no cérebro causado por infecções viróticas no pré-natal ou traumatismo no parto e estressores psicológicos. A reincidência do transtorno parece ser provocada por ambiente familiar onde a hostilidade e a crítica, são caracterizadas por emoções prolongadas e permanentes. O percurso da esquizofrenia pode ser variado, assim como a evolução do quadro pode ser influenciado por fatores diversos, tais como, idade do início dos sintomas, o tipo de esquizofrenia, o gênero e outros fatores individuais e ambientais que interferem no prognóstico e evolução do quadro (Barlow & Durand, 2008). Para Louzã Neto (2006, p. 43) a esquizofrenia é uma doença como outra qualquer. Ainda “não se descobriu a causa da esquizofrenia, mas existem evidências que se trata de uma doença cerebral, em que fatores genéticos e ambientais influenciam de maneira variável no aparecimento e na evolução da doença”. Na maioria dos casos, surge no fim da adolescência e início da idade adulta,

¹ E-mail de contato: pedroso.rg@gmail.com

atinge igualmente ambos os sexos, qualquer classe social, cultural e etnia. Tipicamente, evolui ao longo da vida com períodos curtos de sintomas mais intensos “surto”, alternados com períodos longos de controle total ou parcial dos sintomas “remissão”. É considerada de grande relevância em termos de saúde pública, afeta no Brasil cerca de 1,8 milhões adultos e jovens.

Quanto ao tratamento, os avanços nas últimas décadas foram muitos, desde então, a evolução dos medicamentos caminha progressivamente nas pesquisas e nos resultados proporcionando qualidade de vida aos usuários. Para obter resultados no tratamento é preciso que seja feito o correto diagnóstico para conhecer os sintomas da esquizofrenia.

No tratamento medicamentoso, o médico tenta controlar os sintomas do paciente com mínimo dos efeitos colaterais, ajustando diferentes medicamentos baseado no perfil do paciente, na sua história de respostas, de comportamento ao tratamento e outras considerações pertinentes ao quadro apresentado. Os antipsicóticos podem controlar os delírios e alucinações, melhorar a coerência do pensamento e se utilizado regularmente mantém a doença controlada e previne as recaídas (Louzã Neto, 2006; Britto, 2004).

É conclusivo que, o tratamento bem sucedido raramente chega à recuperação completa. No entanto, a qualidade de vida para esses indivíduos pode melhorar se combinar medicação antipsicótica com métodos psicossociais, apoio no emprego e intervenções da família e comunidade. O intuito é reduzir reincidências, melhorar o déficit de aptidão e a obediência ao tratamento. Em muitos casos a dificuldade é conscientizar a família que o principal objetivo do tratamento é a redução das mazelas trazidas pela doença, no que se resume a prevenção das recaídas com foco em uma melhor qualidade de vida do paciente junto à sociedade e não com intuito de curar o doente da esquizofrenia (Britto, 2004; Shirakawa, 2000; Barlow & Durand, 2008).

Neste sentido, compreende-se que a medicação é fundamental para o controle de sintomas a longo prazo assim como o treino da habilidades sociais também deve estar associado como forma de apoio e tratamento para pacientes que apresentam sintomas de esquizofrenia (Caballo, 1996).

O adoecimento de um membro da família modifica todo o cotidiano e relacionamento habitual. Conviver de alguma forma com a esquizofrenia, ainda gera dúvidas em relação as situações práticas até as mais complexas e angustiantes em torno da expectativa da cura. No passado a própria psiquiatria ajudou a reforçar a ideia que a esquizofrenia era uma doença causada pela família e que o seu desenvolvimento era consequência do modo de interação da mãe com o filho. Na atualidade pesquisas revelam bases cerebrais do transtorno, isto ajuda a desfazer esse conceito equivocado em relação a doença, mas vários mitos e crenças ainda estão arraigados à esquizofrenia (Louzã Neto, 2006).

No contexto da Análise do Comportamento, Skinner (1975/1998) define que os comportamentos psicóticos fazem parte do comportamento humano. São controlados pelos mesmos princípios que governam qualquer outros comportamentos. Tais comportamentos na psiquiatria são nomeados de sintomas, já na análise do comportamento são comportamentos como qualquer outros, estão sob controle de variáveis ambientais. Entende-se que estes comportamentos são mantidos por reforçamentos sociais, neste sentido é importante analisar o meio em que o indivíduo diagnosticado com esquizofrenia está inserido e compreender tais comportamentos para buscar modificar e adequar os mesmos.

Britto (2004) esclarece que na perspectiva da Análise do Comportamento o ambiente apresenta para o indivíduo estímulos, reforços, punições e que pode haver manutenção do comportamento de acordo com as contingências.

Para uma maior adaptação do esquizofrênico no meio social, é necessário o treino de habilidades sociais para que adquira novas habilidades como: assertividade, conversação, controle da medicação, recreação, comunicação e solução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2001; Caballo, 1996).

As primeiras pesquisas para compreender os comportamentos psicóticos foram realizadas entre 1953 e 1965 por Skinner e Lindsley. Desde então, técnicas operantes no desenvolvimento foram

aplicadas nos mais diversos experimentos de modelos comportamentais. Os resultados mostram que os mesmos princípios regem o comportamento normal e os desvios dessa normalidade (Sidman, 2004).

Em estudos recentes, diversos autores investigam os comportamentos dos esquizofrênicos, utilizando estratégias mais completas que consistem em analisar o comportamento sob múltiplas condições de controle (Thompson & Iwata, 2005).

Neste sentido, importantes estudos sobre o comportamento verbal do esquizofrênico, mostram que, em diferentes condições experimentais manipuladas pelos pesquisadores, como reforçamento contingentes e extinção, ocorreram alterações das falas inapropriadas dos indivíduos pesquisados.

Vários outros comportamentos dos esquizofrênicos foram estudados por meio de procedimentos relativamente simples, cujos resultados demonstraram o controle desse tipo de comportamento por suas consequências (Britto, Rodrigues, Santos & Ribeiro, 2006).

Em um estudo realizado por Miranda e Britto (2005), com uma paciente esquizofrênica utilizando procedimentos da Análise do Comportamento de reforço positivo, modelagem e extinção, comprovou a eficácia do controle do comportamento problema, bem como a instalação de comportamentos sociais mais adaptativos para o convívio no meio social. Com o tempo, a participante não precisou mais de controle de reforçadores eventuais utilizados no processo da pesquisa, apenas da atenção social.

Esse mesmo estudo permitiu concluir que fatores de ordem material e humano atuam como antecedentes que dificultam o tratamento desses indivíduos com problemas comportamentais. Tais fatores como, deficiência de instalação física, despreparo dos atendentes e abuso de medicação, impõe ao doente, período de limitação de sua conduta, sem proveito na melhoria do comportamento ou avaliação de seus efeitos colaterais. Assim, os profissionais de saúde mental, por desconhecerem os causadores dos comportamentos, preferem considerar os comportamentos problemas como sintomas de um processo interior hipotético que explica a existência dos sintomas apresentados pelos esquizofrênicos.

Diferentes comportamentos problemas de indivíduos esquizofrênicos foram estudados através da manipulação das variáveis de reforçamento. Essas investigações foram baseadas nos princípios de reforçamento positivo e negativo, extinção e saciação. Em todos os estudos, os procedimentos produziram resultados relevantes na modificação de vários tipos de comportamentos problema, nesse sentido, os dados apresentados são inquestionáveis em relação às mudanças produzidas (Miranda & Britto, 2005).

O objetivo do presente estudo foi verificar a existência dos mitos sobre a esquizofrenia nos grupos: do ambiente familiar, profissionais de saúde e do meio social. Os mitos relacionados à doença provêm do medo do desconhecido, de um conjunto de falsas crenças que origina na falta de conhecimento e compreensão. Visto que apesar da diversidade de pesquisas sobre a doença, ainda pouco se conhece sobre sua etiologia. Após décadas de pesquisa, suas causas não são bem conhecidas e busca-se a cura. Não existe exames laboratoriais ou radiológicos capazes de confirmar o diagnóstico e dada a complexidade da doença, mitos a seu respeito multiplicam no senso comum. Conhecer sobre o transtorno ajuda a desmistificar o esquizofrênico e assim, oferecer melhores condições para o diagnóstico e tratamento.

MÉTODO

Participantes

Fizeram parte do estudo 28 indivíduos de ambos os sexos, separados em três grupos.

O primeiro grupo foi composto por dez familiares cuidadores de pacientes atendidos no CAPS II de Ariquemes.

No segundo grupo, os oito participantes da área da saúde, trabalhavam no CAPS II em Ariquemes e na Clínica Psiquiátrica do Hospital Dr. Ary Pinheiro em Porto Velho. Todos os profissionais participantes, psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros e técnicos de enfermagem, eram da equipe multidisciplinar que atendiam pacientes com diagnóstico de Transtorno psiquiátrico e que tinham disponibilidade para participar da pesquisa.

O último grupo, os 10 participantes não tinham contatos ou parentes com esquizofrenia. Foram escolhidos aleatoriamente em locais públicos.

Ambiente e material

A pesquisa foi realizada em diversos locais. Com o primeiro grupo da família, as entrevistas ocorreram nos domicílios onde viviam os familiares/cuidadores dos indivíduos com esquizofrenia.

Os participantes do segundo grupo da área da saúde, foram entrevistados no local de trabalho, no CAPS II em Ariquemes e na Clínica Psiquiátrica do Hospital Dr. Ary Pinheiro em Porto Velho.

O último grupo não tinha contato ou parentes com esquizofrenia, seus participantes foram escolhidos aleatoriamente em locais públicos. Foram utilizados questionários estruturados.

Procedimento

Foi estabelecido contato com a diretoria do CAPS II, com o objetivo de fornecer informações a respeito do estudo, solicitar dados de pacientes diagnosticados com Esquizofrenia, aplicar questionários e obter consentimento.

A escolha dos familiares, partiu de um cuidadoso levantamento junto as fichas dos pacientes, com restrições e critérios de inclusão: idade acima de 18 anos, diagnóstico de esquizofrenia a pelo menos 5 anos, não apresentar outro transtorno mental, residir com a família em Ariquemes e ser usuário do CAPS II.

Todos os participantes aceitaram participar de forma voluntária da pesquisa, e assinaram um documento onde constava esclarecimentos sobre os aspectos relevantes da pesquisa, o sigilo das informações e da identidade do participante, bem como a permissão para divulgação dos resultados dos estudos em veículos informativos ou eventos científicos. Em seguida receberam um questionário com 21 sentenças onde deveriam responder conforme entendiam sobre a esquizofrenia. No final deste questionário havia perguntas referentes ao tempo que conheciam a doença, se eram cuidadores ou parentes e por último deveriam responder por extenso o que pensavam sobre a doença.

A pesquisa com o primeiro grupo foi realizada no domicílio onde vivia o paciente com a família, em vários setores da cidade. Todos os familiares visitados aceitaram participar da pesquisa. Os dez entrevistados foram: 03 mães, 02 pais, 02 irmãs, 01 irmão, 01 cunhada e 01 primo. A maioria tinha baixo nível escolar, poucos recursos financeiros e ressignados nas crenças religiosas que eram adeptos.

No segundo grupo, os 8 participantes da área da saúde, foram entrevistados no local de atendimento, no CAPS II em Ariquemes e Clínica Psiquiátrica do Hospital Dr. Ary Pinheiro em Porto Velho. Todos os profissionais participantes lidavam diretamente com pacientes esquizofrênicos.

O CAPS II é um serviço ambulatorial de atenção diária em saúde mental do SUS, atende o município de Ariquemes e vários circunvizinhos que não contam com esse tipo de atendimento. O centro atua com uma equipe multidisciplinar composta por um psiquiatra, uma psicóloga, um enfermeiro, um técnico de enfermagem, uma terapeuta ocupacional. Integram a equipe dois profissionais administrativos, um motorista e três auxiliares de serviços gerais.

O Hospital de Base “Dr. Ary Pinheiro” (HBAP) é uma unidade subordinada a Secretaria Estadual de Saúde (SESAU). Em suas dependências há uma ala/clínica destinada ao atendimento Psiquiátrico. Na clínica Psiquiátrica são destinados 40 leitos para atender a população da capital e cidades do

estado que não dispõem desse tipo de atendimento. Entre os pacientes internados, alguns foram abandonados pelos familiares, evento que impede que outros doentes sejam atendidos. O corpo clínico é de 3 médicos psiquiátricos, 1 clínico geral, 2 psicólogos, 1 terapeuta ocupacional, 2 auxiliares de terapia ocupacional, 1 profissional de educação física, 23 técnicos de enfermagem, 2 apoio e 2 secretárias. A maioria dos pacientes atendidos é encaminhada pelo Hospital João Paulo, ao chegarem à clínica passam pela avaliação do psiquiatra e em seguida são conduzidos para internação ou encaminhados ao CAPS para receberem alta.

Devido ao baixo número de profissionais no CAPS II de Ariquemes, foi necessário realizar a pesquisa em outro centro de Porto Velho. Embora na clínica Psiquiátrica em Porto Velho, houvesse muitos profissionais trabalhando no local, a maioria negou responder o questionário, apenas três concordaram participar.

Isto mostra que mesmo entre os profissionais que lidam diariamente com os doentes e têm conhecimento científico, a esquizofrenia ainda gera dúvidas, desconfiança e preconceito. Provavelmente a decisão em não participar da pesquisa, expõe o medo em revelar suas crenças, conceitos ou ainda o pouco tempo que dispõem devido a grande demanda nos locais destinados ao atendimento a esses indivíduos que padecem de atenção, compreensão e humanização. O último grupo composto por 10 entrevistados que não tinham contato e ou parentes com esquizofrenia, foram escolhidos aleatoriamente em locais públicos. O intuito nesse procedimento foi entrevistar pessoas com o mesmo perfil de escolaridade, poder aquisitivo e faixa etária do primeiro grupo, para haver paridade de conhecimento. Para os três grupos, os questionários foram aplicados de maneira individual.

As questões pesquisadas foram: Esquizofrenia é um transtorno de dupla personalidade; a pessoa com esquizofrenia apresenta grande dificuldade em aprender; esquizofrenia não tem cura; os maus espíritos dominam os indivíduos com esquizofrenia; o esquizofrênico não consegue trabalhar por que não gosta de trabalhar; indivíduos com esquizofrenia não podem ter vida produtiva; pessoas que sofrem de esquizofrenia são violentas; esquizofrenia não é uma doença clínica verdadeira; ninguém nunca se curou da esquizofrenia; esquizofrenia resulta da criação errada por parte dos pais; é fácil saber quando uma pessoa tem esquizofrenia; esquizofrênicos tem inteligência abaixo da média; o indivíduo com esquizofrenia deveria viver isolado; esquizofrênicos são preguiçosos e têm personalidade fraca; a esquizofrenia é um mistério sem explicações científicas; esquizofrênicos apresentam diferentes tipos de personalidade; pessoas com esquizofrenia estão possuídas por demônios; existe um padrão de sintomas caracterizando a doença; o diagnóstico da doença pode ser feito por testes clínicos ou de laboratórios; é arriscado conviver com esquizofrênicos; a doença se manifesta devido a ausência de atenção e afeto.

Após os participantes responderem as questões fechadas, eram solicitados que os mesmo respondessem um conjunto de questões descritivas. As questões descritivas eram: Há quanto tempo conhece pessoas com esquizofrenia? Antes de cuidar de um esquizofrênico você tinha conhecimento da doença? Tem algum parente com esquizofrenia? Quando ouve falar em esquizofrenia o que você pensa?

RESULTADOS

A análise dos dados foi distribuída em tabelas que seguiu a ordem das questões levantadas no questionário aplicado aos participantes. E as questões descritivas foram apresentadas integralmente em suas respostas.

Os dados serão apresentados em Tabelas, onde cada pergunta será exposta juntamente com o percentual das respostas com os três grupos. Para facilitar e simplificar o entendimento da tabela, as opções de escolha para as sentenças foram representadas com: (Con.), quando o entrevistado concorda com a afirmativa; (Dis.), não concorda e (N/S) não sabe sobre o assunto.

Segue abaixo nas Tabelas os itens avaliados por esta pesquisa e logo após a análise com base nas percentagens apresentadas.

TABELA 1

ESQUIZOFRENIA É UM TRANSTORNO DE DUPLA PERSONALIDADE	CON.	Disc.	N/S
Grupo família	70%	30%	-
Grupo saúde	25%	75%	-
Grupo sem vínculo	70%	-	30%

Nota-se que a maior parte dos entrevistados, exceto os profissionais da saúde, acredita que o esquizofrênico tem dupla personalidade (ultimamente o termo utilizado é transtorno dissociativo de identidade). Esta afirmação vai contra os estudos científicos, quando exclaressem que, normalmente o esquizofrênico parece que fala consigo mesmo, não acha que a voz que escuta é sua. Não assume, portanto outra identidade atuante como sendo sua(DSM-IV-TR, 2002).

TABELA 2

À PESSOA COM ESQUIZOFRENIA APRESENTA GRANDE DIFICULDADE EM APRENDER	CON	Dis.	N/S
Grupo família	70%	30%	-
Grupo saúde	25%	75%	-
Grupo sem vínculo	40%	50%	10%

Na concepção dos familiares a dificuldade em aprender é confirmada pela medicina como sendo uma das consequências da doença. O problema de concentração, da atenção entre outras modalidades sensoriais, além das visuais e auditivas podem ser afetadas no esquizofrênico. A concentração em uma tarefa simples como ter um “rumo” ao caminhar pode ser impossível.

Entre os grupos da saúde e sem vínculo, os percentis mostram que o potencial em aprender não é afetado pela doença. Provavelmente por não terem contato direto e diário com estes indivíduos, desconhecem suas limitações.

TABELA3

É FÁCIL SABER QUANDO A PESSOA TEM ESQUIZOFRENIA	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	60%	40%	-
Grupo saúde	25%	63%	12%
Grupo sem vínculo	40%	40%	20%

Para os familiares os sintomas da doença são distintos e fáceis de serem reconhecidos. Talvez os comportamentos inapropriados sejam os mais evidente. Esses comportamentos para o esquizofrênico tem uma lógica racional interna. Nas coisas que faz, pode ter reações que sofrem distorções de juízo e pensamento. Para a sociedade, o comportamento pode parecer irracional, louco, mas para o esquizofrênico, não há nada de louco no que pratica.

Os profissionais da saúde acreditam que só pelos sintomas do comportamento do indivíduo não é possível saber com certeza sua doença. Pois, os sintomas característicos da esquizofrenia podem ser apresentados também em outros transtornos. E que pacientes adequadamente tratado não apresentam comportamentos diferentes do normal e podem levar uma vida aparentemente normal.

No último grupo dos sem vínculo, os índices iguais, nos itens que concordam e não concordam, revela dúvida quanto a facilidade em saber se a pessoa tem esquizofrenia. Esse fato indica pouco conhecimento do grupo em reconhecer o comportamento de um esquizofrênico.

TABELA 4

OS MAUS ESPÍRITOS DOMINAM OS INDIVÍDUOS COM ESQUIZOFRENIA	CON.	DIS.	N/S
Grupo família	70%	30%	-
Grupo saúde	-	88%	12%
Grupo sem vínculo	30%	60%	10%

Os elevados índices que os espíritos dominam estes indivíduos, entre os familiares, advêm de crenças populares ou religiosas diante de uma doença pouco compreendida para a maioria das pessoas. Essa dimensão espiritual é utilizada como recurso para preencher lacunas dos processos inexplicáveis ou incompreensíveis em qualquer situação adversa da vida.

Entre os profissionais da saúde, mesmo tendo conhecimento científico em relação à esquizofrenia, existem variação e complexidade de conceitos de doença, denotando para alguns a natureza duvidosa e ampla das crenças populares. Para a maioria do grupo sem vínculo, a doença é um distúrbio cerebral, embora, haja dúvida sobre a natureza da doença.

TABELA 5

O ESQUIZOFRÊNICO NÃO CONSEGUE TRABALHAR POR QUE NÃO GOSTA DE TRABALHAR	CON.	DIS.	N/S
Grupo família	20%	80%	-
Grupo saúde	-	100%	-
Grupo sem vínculo	-	100%	-

O maior percentual dos três grupos denota com a dificuldade que a maioria dos esquizofrênicos encontra para trabalhar. Uma das causas é a ambivalência, um sintoma comum ao pensamento do esquizofrênico, elessão incapazes de resolverem contradições de pensamentos, sentimentos e retém oposições simultaneamente na cabeça, dificultando assim, qualquer possibilidade de desenvolver corretamente uma atividade mais complexa. No entanto é importante dar uma ocupação ao esquizofrênico, que seja adequado a sua capacitação, pois o trabalho transforma esses indivíduos na luta contra os sintomas da doença.

TABELA 6

INDIVÍDUOS COM ESQUIZOFRENIA DEVERIAM VIVER ISOLADOS	CON.	DIS.	N/S
Grupo família	20%	80%	-
Grupo saúde	-	100%	-
Grupo sem vínculo	-	100%	-

Os maiores percentis dos três grupos mostram que o isolamento não é aceito. Com a doença o pensamento do esquizofrênico é prejudicado, por isso, ele não consegue diferenciar o mundo real do irreal, tem dificuldade de viver normalmente em sociedade e acaba se isolando. O estigma da doença faz com que a sociedade se afaste do esquizofrênico ou a família por preconceito em ter um membro doente se omite, ou até mesmo para protegê-lo de sofrimentos o isola das demais pessoas.

Todavia, a socialização do esquizofrênico é de extrema importância para a reabilitação e desenvolvimento ou recuperação de suas habilidades. Há evidências científicas de que a psicoterapia, quando usada em associação com medicamentos, auxilia na redução do índice de re-hospitalização e recaídas (Louzã Neto, 2006).

TABELA 7

PESSOAS QUE SOFREM DE ESQUIZOFRENIA SÃO VIOLENTAS	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	90%	10%	-
Grupo saúde	12%	88%	-
Grupo sem vínculo	50%	30%	20%

A maioria dos entrevistados dos grupos da família e sem vínculo, concorda que os esquizofrênicos são violentos, embora a literatura esclarece que episódios violentos ocorrem quando o doente não é tratado ou não recebe tratamento adequado ou refratário (não cumprimento adequado do tratamento).

No entanto, para a grande maioria dos profissionais da saúde, esses indivíduos não apresentam risco. Dados confirmam que o tratamento correto livra o doente dos sintomas positivos da doença que são: exageros ou distorções de funções normais do raciocínio lógico (delírios), da percepção (alucinação), da linguagem, comunicação (discursos desorganizados) e controle do comportamento (desorganizado ou catatônico) (DSM-IV-TR, 2002).

TABELA 8

ESQUIZOFRENIA NÃO É UMA DOENÇA CLÍNICA VERDADEIRA	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	60%	40%	-
Grupo saúde	38%	50%	12%
Grupo sem vínculo	10%	50%	40%

Um grande número de familiares percebe a esquizofrenia como desconhecida sem solução para a medicina.

Entre os entrevistados dos grupos da saúde e sem vínculo, a metade acredita que a doença pode ser diagnosticada pela medicina. Embora ainda não seja possível garantir as causas da esquizofrenia, existem inúmeras evidências que permitem afirmar que se trata de uma doença cerebral e que fatores genéticos e ambientais influenciam de maneira variável no aparecimento e na evolução da doença (Louzã Neto, 2006).

TABELA 9

NINGUÉM NUNCA SE CUROU DA ESQUIZOFRENIA	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	50%	20%	30%
Grupo saúde	24%	38%	38%
Grupo sem vínculo	20%	40%	40%

A metade dos familiares sabe que ainda não existe cura para a doença. O tratamento controla ou reduz os sintomas e previne novos surtos psicóticos, mas não o desaparecimento da doença. Visto que ainda não é possível prevenir o aparecimento da doença, mas com os tratamentos atuais é

possível controlar a doença e permitir que o portador tenha, apesar de algumas limitações, uma vida praticamente normal, considerando-se a sua condição.

Para os pesquisados dos grupos da saúde e sem vínculo, houve paridade nos resultados ao afirmarem que pode haver cura da doença e não sabem se existe cura para a esquizofrenia. Os números mostram dúvidas quando menciona a cura, pois, muitas vezes com a medicação, o quadro de sintomas melhora até o ponto de poderem desempenharem a via com normalidade. Embora não se pode falar em cura da esquizofrenia, tal como se conceitua na medicina, mas a reabilitação psicossocial desses indivíduos pode ser evidente.

TABELA 10

ESQUIZOFRENIA RESULTA DA CRIAÇÃO ERRADA POR PARTE DOS PAIS	CON.	DIS.	N/S
Grupo família	-	90%	10%
Grupo saúde	-	100%	-
Grupo sem vínculo	20%	70%	10%

Quase a totalidade dos três grupos acredita que o surgimento da doença não tem relação com a má conduta ou orientação dos pais na educação dos filhos. Estes resultados estão de acordo com a medicina ao referir que causas genéticas associadas a outros fatores de risco, como drogas ou exposição constante a situações de estresse, podem contribuir para o surgimento do transtorno mental (Louzã Neto, 2006).

TABELA 11

INDIVÍDUOS COM ESQUIZOFRENIA NÃO PODEM TER VIDA PRODUTIVA	CON	DIS.	N/S
Grupo família	70%	30%	-
Grupo saúde	38%	62%	-
Grupo sem vínculo	30%	60%	10%

A maioria do grupo dos familiares declara que seus doentes não têm vida produtiva. Muitas vezes esse impedimento parte da família, como um estigma que são incapazes. Hoje existem diversas alternativas que eles podem executar como o trabalho em atividades que não oferecem riscos físicos. Em relação às suas necessidades de amizade, amor e sexo, os sintomas decorrentes da doença e o estigma dificultam a manutenção dessas relações.

Nos demais grupos da saúde e sem vínculo os índices mostram que os pesquisados acreditam que esses indivíduos podem realizar atividades e terem vidas produtivas.

TABELA 12

ESQUIZOFRÊNICOS TÊM INTELIGÊNCIA ABAIXO DA MÉDIA	CON.	DIS.	N/S
Grupo família	50%	40%	10%
Grupo saúde	-	100%	-
Grupo sem vínculo	50%	30%	20%

Para a metade dos familiares e pessoas sem vínculo com o esquizofrênico, essa é uma convicção que para a ciência não é uma característica determinante da esquizofrenia. Embora, pesquisas

realizadas por Goldberg (1991) sugerem que a esquizofrenia é uma condição clínica que impede o indivíduo atingir o seu nível pleno de desenvolvimento intelectual, como uma redução significativa do quociente de inteligência após o início das manifestações clínicas da doença. Entre os profissionais da área da saúde, essa afirmação não se fundamenta, mesmo por que para a ciência esta manifestação não é uma característica da esquizofrenia. Esta distinção varia entre as pessoas com o problema tanto quanto na população geral.

TABELA 13

A ESQUIZOFRENIA NÃO TEM CURA	CON	Dis.	N/S
Grupo família	50%	20%	30%
Grupo saúde	50%	25%	25%
Grupo sem vínculo	30%	60%	10%

A metade dos familiares e profissionais da saúde reconhece que a esquizofrenia não tem cura. O tratamento consiste em medicamentos antipsicóticos, psicoterapia e terapia ocupacional. Com um tratamento adequado é possível diminuir as chances de novos episódios da doença, mesmo que exija acompanhamento por toda a vida, ainda que os sintomas da doença tenham desaparecido.

No grupo sem vínculo, os números mostram que a maioria acredita que a doença pode ter cura, isto revela que ainda existe pouca informação a respeito da doença.

TABELA 14

ESQUIZOFRÊNICOS SÃO PREGUIÇOSOS E TÊM PERSONALIDADE FRACA	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	50%	40%	10%
Grupo saúde	13%	87%	-
Grupo sem vínculo	50%	20%	30%

Nesta questão os dados mostram semelhança para o grupo família e grupo sem vínculo. A maioria das pessoas não sabe, mas confundem com preguiça e má vontade os sintomas negativos que consistem em: diminuição ou perda de funções normais, na expressão emocional (embotamento afetivo), na fluência, produtividade do pensamento (alogia- relativa ausência de expressão verbal) e na iniciativa de comportamento dirigido a um objeto. O doente pode perder o interesse pelas atividades, ficar desmotivado, se isolar socialmente, ter dificuldade para mostrar seus afetos e sentimentos ou ainda apresentar reações emocionais desconexas (DSM-IV-TR, 2002).

No grupo dos profissionais da saúde, os autos índices revelam que conhecem as consequências da doença, sabem que o transtorno possui causas biológicas e não é gerado por má educação, preguiça ou fraqueza.

TABELA 15

A ESQUIZOFRENIA É UM MISTÉRIO SEM EXPLICAÇÕES CIENTÍFICAS	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	80%	20%	-
Grupo saúde	-	75%	25%
Grupo sem vínculo	20%	60%	20%

O desconhecido para a família surge como descrença em relação à ciência. Motivo que leva muitos procurarem nos centros espíritas, templos e outros locais, alguma explicação, tratamento e solução para a doença.

Entre a grande maioria dos entrevistados dos grupos da saúde e sem vínculo, o transtorno é explicável pelo meio científico. Os números evidenciam e avaliam como uma doença cerebral, com múltiplas causas e tipos de esquizofrenia. Entende também, que é uma entidade real, científica e biológica.

Isso mostra, que a esquizofrenia ainda é um enigma para muitos dos entrevistados. Para uma melhor compreensão é necessário uma aproximação dos pontos de vista: o profissional, com a clínica e terapêutica e o popular com a compreensão e as necessidades dos pacientes e familiares (Kleinmani, 1980).

TABELA 16

ESQUIZOFRÊNICOS APRESENTAM DIFERENTES TIPOS DE PERSONALIDADE

	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	90%	10%	-
Grupo saúde	25%	75%	-
Grupo sem vínculo	80%	10%	10%

Os elevados percentis do grupo família e grupo sem vínculo, revelam a crença que o esquizofrênico tem muitas personalidades. Esse tipo de distúrbio atualmente denominado transtorno dissociativo de identidade é raro, os indivíduos assumem diferentes personalidades distintas, sendo que uma não tem lembrança da outra. Fato que não acontece com o esquizofrênico.

No entendimento dos profissionais, diferentes personalidade não é uma característica da esquizofrenia. Estudos relacionados a manifestações da esquizofrenia apontam que confusões no comportamento e pensamento são decorrentes do desarranjo dos processos de sensações e de raciocínio e não por assumirem outras personalidades.

TABELA 17

PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA ESTÃO POSSUÍDAS POR DEMÔNIOS

	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	40%	50%	10%
Grupo saúde	25%	63%	12%
Grupo sem vínculo	20%	70%	10%

Os maiores índices dos três grupos descartam a crença que a esquizofrenia seja manifestação e posseção de demônios.

Embora, os demais números dessa amostra revelam dúvida que fenômenos como o encosto, domínio pelo demônio ou por espírito, são sintomas de transtornos. No contexto religioso no Brasil a posseção e o transe são comportamentos culturalmente aceitos, mas raramente são vistos como sintomas de distúrbio mental (Bollone, 2003).

TABELA 18

EXISTE UM PADRÃO DE SINTOMAS CARACTERIZANDO A DOENÇA	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	100%	-	-
Grupo saúde	88%	12%	-
Grupo sem vínculo	70%	-	30%

Os percentis absolutos dos três grupos, mostram que os aspectos essenciais da esquizofrenia são conhecidos para a grande maioria. Os sinais e sintomas característicos tanto positivo quanto negativo, podem variar ao longo do tempo, de acordo com a evolução da doença e também em virtude do tratamento. A gravidade pode alterar entre os pacientes e nem todos precisam deparar com os mesmo sintomas, ou seja, alguns apresentam mais um tipo de sintoma, outros possuem outros tipos mais acentuados. Ocasionalmente tais sintomas e sinais podem ser vistos em outras doenças cerebrais como tumores no lobo temporal de pacientes epiléticos.

TABELA 19

O DIAGNOSTICO DA DOENÇA PODE SER FEITO POR TESTES CLÍNICOS OU DE LABORATÓRIO	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	70%	30%	-
Grupo saúde	-	75%	25%
Grupo sem vínculo	50%	30%	20%

A maioria dos entrevistados do grupo família e grupo sem vínculo, acredita que através de testes e exames é possível fazer o diagnostico. No entanto, ainda não tem exames que diagnostique precisamente a esquizofrenia, o diagnostico, depende dos conhecimentos e da experiência do médico, quando é necessário fazer um levantamento histórico do indivíduo.

No grupo saúde, os maiores índices sugerem que esses profissionais, sabem que o diagnostico é feito pelo conjunto de sintomas que o paciente apresenta e a história de como esses sintomas foram surgindo e se desenvolvendo.

TABELA 20

É ARRISCADO CONVIVER COM UM ESQUIZOFRÊNICO	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	70%	30%	-
Grupo saúde	-	100%	-
Grupo sem vínculo	50%	40%	10%

A maioria dos entrevistados do grupo família e grupo sem vínculo, acredita que os esquizofrênicos são perigosos. Entretanto, a agressão a outras pessoas ocorre quando o doente está no período de delírios paranóicos (de perseguição) ou alucinações (vozes mandam fazer algo). A maior ocorrência das agressões ocorre em pessoas com medicação inadequada ou sem medicação e também quando utilizam álcool ou outro tipo de drogas. Portanto, com o tratamento adequado é pouco provável o risco de agressão.

Os profissionais são unânimes em afirmarem que indivíduos com a doença não oferecem perigo. Todavia, o convívio desse grupo ocorre somente na consulta o que pode mascarar essa percepção dos outros grupos.

TABELA 21

A DOENÇA SE MANIFESTA DEVIDO A AUSÊNCIA DE ATENÇÃO E AFETO	CON.	Dis.	N/S
Grupo família	-	90%	10%
Grupo saúde	-	100%	-
Grupo sem vínculo	70%	20%	10%

Para a grande maioria dos pesquisados dos grupos família e saúde, a manifestação da doença não está relacionada a essas questões. Na literatura os estudos científicos não evidenciam que a ausência de atenção e afeto sejam causadores da esquizofrenia, embora a doença pode agravar se as atitudes dos pais forem inadequadas e fonte de estresse para o doente. A medicina define que as causas da esquizofrenia são complexas e multifatoriais, o cérebro possui um funcionamento complicado e ainda pouco conhecido. Variáveis como ambiente social, familiar e drogas podem desencadear ou agravar um quadro esquizofrênico (DSM-IV-TR, 2002).

Entre os entrevistados do grupo sem vínculo, esses fatores podem levar ao surgimento do transtorno. O desconhecimento da doença pode levar a discriminação e direcionar a culpa do transtorno aos pais. Para compreender o processo da doença é necessário aprender sobre suas possibilidades de manifestações e a maneira como a pessoa vivencia tais situações.

QUESTÕES DESCRITIVAS

Nas questões descritivas, as respostas foram dispersas nos relatos de experiências cotidianas, dúvidas, sofrimento e expectativas de cura. Muitos demonstraram desconhecimento sobre a origem e prognóstico da doença, mesmo assim, mantêm o tratamento na incerteza do que fazer. As quatro questões descritivas levantadas sobre a doença, para os três grupos foram as seguintes:

Grupo família

Há quanto tempo convive com portadores de esquizofrenia?

Entre 08 e 30 anos. A intervenção familiar amparada pelos profissionais da saúde, ajuda na educação sobre a doença, os sintomas, as crises, o tratamento, suas delimitações, além de amparar o grupo de familiares a enfrentar o impacto da doença, promovendo a redução do estigma, bem como da adaptação ao tratamento e inclusão do doente visando qualidades de vida para todos envolvidos.

Antes de cuidar de um esquizofrênico você tinha conhecimento da doença?

Apenas um entrevistado sabia da existência da doença. No momento em que a família se depara com o diagnóstico de esquizofrenia, ocorre uma desorganização familiar na tentativa de se adaptar. Se a família não for ajudada a se ajustar a nova situação pode resultar em sofrimento psicológico para todo o grupo.

Qual parente tem esquizofrenia?

A maioria dos entrevistados eram pais dos doentes. Esses familiares muitas vezes no CAPS são considerados apenas informantes dos sintomas da doença. Muitos deles manifestam culpa, conflitos, situações de crise, isolamento e sofrimento. Para amparar esse grupo, os profissionais deveriam se estruturarem para auxiliar e fortalecer a relação familiar.

Quando ouve falar em esquizofrenia o que você pensa?

As manifestações foram: “Falta de Deus; tem a mente deformada; é difícil conviver com ela; é uma doença qualquer; doença ruim; deveria ter cura; são muito doentes; tem que cuidar pois eles não sabem o que fazem; doença espiritual; pessoas perigosas.”

A descrença nesses relatos mostra que apesar de persistirem no tratamento com medicação, que objetiva controlar ou reduzir os sintomas e prevenir novos surtos, muitos acreditam que a medicina não pode resolver o problema. Outro ponto importante relatado foi a dificuldade que tem em seguir a prescrição médica por descuido ou omissão. Alguns disseram ainda, que deixam de oferecer a medicação quando aparece efeitos colaterais ou quando percebem alguma melhora no comportamento do doente.

Muitos demonstraram culpa pelo desenvolvimento da doença, nesse sentido, a educação e esclarecimentos podem resolver o problema da culpa e da vergonha. Quando os membros da família compreendem que eles não causaram a doença, tais sentimentos diminuem, melhorando a convivência familiar.

Grupo saúde

Há quanto tempo conhece portadores de esquizofrenia?

O entrevistado que trabalha a menos tempo é 04 anos e o mais antigo 35 anos. Para esse grupo o processo em lidar com o doente é na identificação, diagnóstico e prescrição do tratamento. O médico se baseia em critérios estabelecidos pela psiquiatria, juntamente com um criterioso levantamento familiar dos sintomas, como surgiram e se desenvolveram. Os demais profissionais devem conhecer o comportamento psiquiátrico para assistir de forma humanizada o paciente esquizofrênico. De um modo geral é necessário que esses profissionais orientem a família e o doente a lidarem com suas perdas, para que possam adaptarem as suas realidades sociais e afetivas. No entanto, a maioria desses profissionais trabalham em vários locais ou até moram em outra cidade, dificultando assim, esse processo de conscientização.

Antes de cuidar de um esquizofrênico você tinha conhecimento da doença?

Apenas 02 entrevistados não conheciam a doença. Amparados nos conhecimentos científicos e com dedicação é possível fornecer assistência de qualidade às pessoas envolvidas nesse processo, contribuindo assim, para eliminar o estigma relacionado a doença.

Tem algum parente com esquizofrenia?

Entre os profissionais pesquisados três revelaram possuir parentes com o diagnóstico. A esquizofrenia por ser incompreendida para a maioria das pessoas, tem nesses profissionais da saúde uma experiência científica e humana, possível de ser entendida. Esses profissionais possuidores desse saber, podem apresentar estratégias para a superação, através de esperança realista, que tem como finalidade qualidade de vida.

Quando ouve falar em esquizofrenia o que você pensa?

Disseram: “Sofrimento; preconceito, falta de estrutura de saúde para atender os pacientes; transtorno mental grave que pode desencadear em qualquer fase da vida, com a medicação tem controle e o doente poder ter boa qualidade de vida; a pessoa precisa de tratamento; tem controle; transtorno mental; distúrbio de comportamento; doença mental, transtorno”.

Os relatos mostram conhecimento sobre o transtorno e que para o tratamento da esquizofrenia é preciso haver parceria entre os profissionais, doente e familiares. Nesse sentido a estrutura física e profissional deve ser adequada a demanda do local, o tratamento individualizado deve proporcionar ao doente tranquilidade e clareza para prosseguir o tratamento.

A culpa pela doença, pode ser observada nas dúvidas que foram reveladas nos questionamentos desses familiares durante a entrevista. Esse sentimento contribui para aumentara a tragédia da esquizofrenia, alcançando e assumindo grandes dimensões.

Provavelmente a concepção de que as famílias de alguma forma seriam culpadas pela doença, foi transmitida por profissionais que anteriormente acreditavam nisto.

Grupo sem vínculo

Há quanto tempo conhece portadores de esquizofrenia?

A maioria não soube estipular o tempo.

Você tem conhecimento da doença?

Todos já ouviram falar. Isto mostra que a mídia explora o transtorno, muitas vezes de maneira errônea transformando o portador de esquizofrenia em assassino. É necessário desmistificar conceitos equivocados sobre a doença, de modo que não agrave o estigma que recai sobre o esquizofrênico.

Tem algum parente com esquizofrenia?

Por não terem parentes com a doença, muitos não se interessam em conhecer ou compreender sobre o transtorno.

Quando ouve falar em esquizofrenia o que você pensa?

As respostas foram: “Pessoas perigosas; distúrbio mental; pessoa louca; pessoa sem equilíbrio sentimental e emocional; pessoa desequilibrada;tenho pena, tem que ser ajudada; pessoa doente, fraca faz coisas sem pensar nas consequências;fraqueza do cérebro; se a pessoa quiser pode se curar; deve ser ajudada.”

O grupo demonstra algum conhecimento e preconceito em relação ao doente. Para reduzir o estigma e a discriminação sobre a esquizofrenia é necessário mudar a atitude das pessoas através de conscientização que a esquizofrenia é uma doença que afeta o psiquismo humano e com medicação é possível controlar os sintomas e comportamentos desajustados da doença.

CONCLUSÃO

Os resultados indicaram que mitos sobre a esquizofrenia estão presentes na concepção dos grupos pesquisados, dificultando assim, o entendimento da doença e o tratamento. Desde a antiguidade, a esquizofrenia está atrelada a crenças, estigmas e mitos trágicos, produto da ausência de conhecimento, que mantém até os dias atuais, alguns de seus doentes isolados e excluídos da sociedade.

No meio científico a esquizofrenia é compreendida como uma doença cerebral, suas causas são diversas, assim como diferentes tipos de manifestações. Apresenta-se como uma entidade real, científica e biológica. Os sintomas são manifestações de déficit no pensamento, delírio, alucinação, mudança nas emoções e no comportamento. Percebe-se que para desmistificar esse transtorno é preciso que familiares amigos profissionais da área da saúde e a sociedade aprendam sobre as manifestações, o comportamento e funcionamento do cérebro do esquizofrênico. A empatia com o esquizofrênico talvez seja a melhor maneira de ajudar.

Com base nos grupos pesquisados, foi possível analisar que a discriminação e o pouco conhecimento sobre a esquizofrenia prejudicam o diagnóstico e prognóstico da doença. Dado preocupante, pois parte dessa estrutura que deve amparar o esquizofrênico e ser responsável pela identificação dos sintomas, procurar e manter o tratamento, bem como, diagnosticar e prescrever os medicamentos carecem de uma melhor capacitação. A maioria desses profissionais, devido a precária política de

saúde pública vigente no país, trabalham com pouca estrutura física e material. A baixa remuneração obriga muitos trabalharem em vários locais, acarretando estresse físico e psicológico. Devido à grande demanda não podem oferecerem atenção necessária aqueles que necessitam de tempo para entender as informações recebidas.

Além disso, a maioria dos grupos demonstra estar impregnados em configurações específicas de significados culturais e relacionamentos sociais estigmatizados, com isso, os doentes podem ficar sujeitos a essas variáveis com a diminuição ou abandono do tratamento, esperando pela cura divina.

Fortes evidências nesse estudo validam que o ambiente e os laços familiares além do entendimento da doença incorporados pela família, podem contribuir para a manutenção e o agravamento do prognóstico da esquizofrenia. É importante destacar que não foi pretensão deste estudo elucidar somente a existência dos mitos sobre a esquizofrenia nos grupos sociais aqui averiguados, mas também explanar o aspecto clínico, psíquico e comportamental do transtorno no meio social. Na prática é preciso que as famílias, profissionais da saúde e sociedade desmistifiquem a esquizofrenia em todos os aspectos da doença e em relação às crenças e mitos. Pois, a doença por si só já é um drama pessoal, se não for entendida como uma doença mental será difícil diagnosticar e tratar seus portadores, aumentando assim, o sofrimento de todos envolvidos nesse processo do adoecimento.

Compreender a esquizofrenia sem preconceito e discriminação talvez esteja distante no sentido que a sociedade exige que tudo seja perfeito e o que foge do normal é estigmatizado. Esses doentes no olhar social, não podem ter os mesmos direitos do “normal”, mas partindo do princípio que esses indivíduos não são doentes por opção e sim por um distúrbio que desencadeou a patologia, pode ajudar na sua desmistificação.

A análise do comportamento através dos estudos presentes na literatura, mostraram eficácia na mudança do repertório do indivíduo diagnosticado com esquizofrenia. As melhoras ocorreram através de reforçamento diferencial. Nesse sentido fica manifesto a necessidade do treino das habilidades sociais, onde o esquizofrênico aprende a desenvolver competências que promovem melhor interação com o meio social.

Espera-se que este estudo possa contribuir para estimular o desenvolvimento desse tema em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Psiquiatria (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV). trad. Claudia Dornelles 4.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ballone, G. J. *Transes e Possessões*, in. Psiqweb. Disponível em: <<http://gballone.sites.uol.com.br/forense/transes.html>> Acesso em: 02 maio 2011.
- Barlow, D. H. & Durand, M. R. (2008). *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. trad. Roberto Galman – São Paulo: Cengage Learning.
- Britto, I. A. G. S. (2004). Sobre delírios e alucinações. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. vol.6, no.1, p. 61-71.
- Britto, I. A. G. S., Rodrigues, M. C., Santos, D. C. O. & Ribeiro, M. A. (2006). Reforçamento diferencial de Comportamentos Verbais Alternativos de um Esquizofrênico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8 (1), 73- 84.
- Caballo, V. E. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo, SP: Santos Livraria.
- CAPS - *Centro de Atenção Psicossocial*. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/.../visualizar_texto.cfm?...> Acesso em: 30 out. 2010.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999) *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. 2 ed. Petropolis, RJ: Vozes.

- Goldberg, T. E., Gold, J. M. & Braff, D. L. (1991). - Neuropsychological Functioning and Time-Linked Information Processing in *Schizophrenia*. *Review of Psychiatry*, 10: 60-78.
- Louzã Neto, M. R. (2006). *Convivendo com a esquizofrenia: um guia para portadores e familiares*. São Paulo: Prestígio.
- Miranda, E. & Britto, I. A. G. S. (2005). A esquizofrenia sob a perspectiva dos princípios da Análise do Comportamento. *Dissertação de Mestrado*. Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás.
- SESAU – Secretaria de Estado da Saúde. Disponível em: <http://www.sesau.ro.gov.br/?page_id=883> acesso em: 08 out. 2010.
- Sidman, M. A. (2005). Análise do comportamento humano em contexto. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1 (2), 125-133.
- Shirakawa, I. (2000). Aspectos gerais do manejo do tratamento de pacientes com esquizofrenia. *Revista Brasileira Psiquiatria*. Vol. 22, São Paulo. 2000.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. B. (1975). *Contingências de reforço*. Trad. Rachel M. São Paulo: Abril Cultural, Coleção “Os Pensadores”, vol. 51,.
- Thompson, R. H. & Iwata, B. A. (2005). A review of reinforcement control procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 257 – 278.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE O DIZER E O FAZER DO COMPORTAMENTO DO GESTOR

NAIARA VALÉRIA REIS RAMALHO

Universidade Federal de Rondônia

REGINALDO PEDROSO¹

Faculdades Associadas de Ariquemes – FAAR; Pontifícia Universidade Católica de Goiás

No atual contexto uma empresa para ser competitiva tem como meta central assimilar o significado do que venha ser flexibilidade. Frente às mudanças no cenário econômico mundial e com a agilidade na comunicação, ela deverá ser capaz de configurar-se constantemente, para se tornar ágil. As empresas e seus líderes devem enfatizar na agilidade do desenvolvimento dos seus produtos e serviços, além de tornar seus sistemas flexíveis e adaptáveis para o trabalho em equipe (Mota, 1995).

Com a globalização dos negócios, o desenvolvimento tecnológico, o forte impacto da mudança e o intenso movimento pela qualidade e produtividade, surgem uma eloqüente constatação na maioria das organizações: o grande diferencial, a principal vantagem competitiva das empresas, decorre das pessoas que nelas trabalham. São as pessoas que mantêm e conservam o status já existente e são elas, e apenas elas, que geram e fortalecem a inovação e o que deverá vir a ser. São as pessoas que produzem, vendem, servem ao cliente, tomam decisões, lideram, motivam, comunicam, supervisionam, gerenciam e dirigem os negócios das empresas. (Gressele & Silveira, 2008, p. 66)

Frente à mudança no mercado globalizado tornando-o cada vez mais competitivo, o gestor passa a ter papel fundamental na manutenção dos processos organizacionais e tem como metas capturar a atenção e o interesse de seus colaboradores, construir e desenvolver valores organizacionais, e principalmente transmitir mensagem comprometendo os objetivos das pessoas com os objetivos organizacionais (Bartlett & Goschal, 2000).

A competição do mercado vem se intensificando e o talento humano também tem sido um dos itens de disputa. Com isso, “têm-se requerido dos trabalhadores novos conhecimentos, habilidades e atitudes, além de formas diferenciadas de produzir e relacionar-se com o trabalho” (Pereira & Zille, 2010, p.416).

A gestão precisa “focalizar seus esforços de aprendizado, além do seu papel indispensável na clarificação da estratégia empresarial e na definição de metas desafiadoras e motivantes” aos colaboradores (Terra, 1999, p. 6).

¹ Envio de correspondência para: Reginaldo Pedroso, Rua Caetano Donizete, 6060 - Aponiã / Porto Velho-RO, CEP:76824-040, email: pedroso.reginaldo@hotmail.com

Para isso é necessário que a gestão corresponda às exigências do mercado, e que os relatos dos gestores sejam contingentes com a sua real prática.

É inegável a importância dos gestores em qualquer setor dentro de uma organização. Eles assumem papéis de agentes de mudanças e de gerenciamento dos processos que regem as empresas, cabendo aos seus subordinados a execução das atividades a fim de cumprir com a meta estabelecida (Jorge, Rezende, Lima, Granzinoli & Moraes, 2011).

É importante que a interação entre gestor e colaborador seja efetiva de modo que a comunicação e os valores organizacionais não sejam prejudicados por falhas nessas interações. Então se torna significativa a análise da correspondência entre a fala e a ação dos gestores, pois isso pode ter influência direta e indireta nos comportamentos de colaboradores e consequentemente prejuízo no sucesso organizacional.

Cabe ao gestor delegar as tarefas e nortear os colaboradores em direção aos objetivos da empresa. Além de ter de encontrar meios que desenvolvam o potencial dos colaboradores para cumprir com a meta exigida. O gestor deve ter o papel de liderança e interação com a equipe a fim de alcançar os objetivos organizacionais.

Com isso é necessário que o gestor seja um líder diferenciado, capaz de dialogar, ouvir, compartilhar as metas, os desafios, e além de tudo, precisa estar em sintonia com a equipe.

Na investigação de Terra (1999) acerca das práticas empresariais brasileiras, concluiu-se que um dos fatores que precisa melhorar significativamente é a comunicação interna entre os colaboradores nas organizações “embora se note uma grande preocupação em medir resultados sob várias perspectivas, parece haver impedimentos à comunicação dos mesmos por toda a empresa (p. 21)”.

A interação entre o que o gestor diz e faz, ou mesmo o inverso terá influência na eficácia e eficiência no processo organizacional, segundo Simonassi, Pinto e Tizo (2011), os eventos sejam verbais ou não verbais pode influenciar o comportamento futuro e facilitar ou não a correspondência entre o dizer e o fazer.

A correspondência verbal/não-verbal acontece na maior parte das interações sociais (Wechsler & Amaral, 2009) a exemplo da promessa que o gestor faz aos seus colaboradores que se eles baterem a meta do mês será oferecido uma bonificação, e ao final do mês com o alcance da meta, o gestor dá inúmeras explicações e não oferece a bonificação. Sendo este um exemplo onde não houve correspondência verbal/não-verbal. Esse tipo de correspondência tem sido estudado dentro da Análise do Comportamento (Brino & de Rose, 2006; Coelho & Amaral, 2008; Lima & Abreu-Rodrigues, 2009; Oliveira & Amaral, 2009; Pinto, 2007; Ricci & Pereira, 2006; Simonassi, Pinto & Tizo, 2011; Wechsler & Amaral, 2010; Wechsler & Amaral, 2009).

Pode-se entender a correspondência verbal como relação entre o comportamento verbal e não verbal de um indivíduo (Wechsler & Amaral, 2009), exemplificando segundo Beckert:

A mentira, a promessa não-cumprida, a negação, a omissão ou o uso da fala como recurso educacional e terapêutico são temas do cotidiano cuja compreensão é beneficiada pela investigação da relação entre o comportamento verbal e o não-verbal. (Beckert, 2005, p.229)

Essa área de estudo passou a ter atenção pelo fato da importância de um maior rigor no relato verbal a partir da objetividade (de Rose, 1994). A correspondência pode ser entre dizer e fazer, ou seja, eu digo que vou te ajudar com seu trabalho após o expediente e fico após o horário para ajudar; pode ocorrer correspondência também entre fazer e dizer, assim faria a contagem do estoque e diria ao supervisor que foi contado todo o estoque; pode encontrar também correspondência dizer, fazer e dizer assim diria que vou fazer a conferência do setor de crediário após o expediente, fico após o expediente fazendo o relatório e após ter feito diria ao supervisor que foi feito (Wechsler & Amaral, 2009). Contudo, nem sempre a correspondência ocorre, nos exemplos supracitados respectivamente, poderia ocorrer o caso de ir embora ao final do expediente e não ajudar o colega nas atividades; não

contaria o estoque todo e diria que foi contado, ou ainda poderia dizer que faria a conferência do setor de crediário, não fazer e falar para o supervisor que foi feito.

Segundo Brino e de Rose (2006, p. 68)

As pesquisas sobre correspondência entre o que se diz e o que se faz geralmente lidam com duas classes de comportamento: uma classe que é denominada verbal (o “dizer”) e uma classe não-verbal correspondente (o “fazer”). As questões descritas acima apontam para duas vertentes predominantes da pesquisa nesta área: Existem aqueles que direcionam seus estudos à compreensão do papel que o “dizer” antecedente desempenha sobre o “fazer” dos indivíduos, no que concerne ao grau generalizado de controle do primeiro sobre o segundo, e aqueles que pretendem verificar a fidedignidade do “dizer” que sucede o “fazer”, ou seja, a confiabilidade dos relatos dos indivíduos sobre suas ações antecedentes ao relato; em ambos os casos, busca-se o estabelecimento de uma correspondência entre as duas classes de resposta. Teríamos então, em geral, duas sequências de correspondência geralmente em estudo: a sequência “dizer”-”fazer” e a sequência “fazer”-”dizer”.

As correspondências entre o dizer e o fazer ocorrem de duas maneiras: a) a pessoa verbaliza o comportamento de fazer no futuro e depois pode ou não fazer; b) a pessoa emite um comportamento de fazer e no futuro pode verbalizar ou não sobre o que fez (Beckert, 2005).

Na análise do comportamento o primeiro estudo sobre a correspondência verbal/não-verbal foi realizado por Risley e Hart (1968), eles buscavam criar um instrumento que de maneira geral pudesse produzir uma correspondência entre o que era dito e o que era feito, de maneira que o que fosse feito pudesse ser modificado pelo que fosse dito. Sendo o comportamento verbal (Skinner, 1978) definido como um comportamento desenvolvido e mantido pelo reforço mediado pelo ouvinte, ele pode ser analisado como qualquer outro tipo de comportamento operando diretamente ou indiretamente sobre os outros indivíduos.

Na organização as interações de gestores e colaboradores na maioria das vezes são verbais, por isso é necessária à existência entre o dizer e o fazer para atingir o desenvolvimento organizacional.

O comportamento verbal do falante pode ser alterado no futuro, pois a correspondência verbal pode ser entendida como um fenômeno social, onde mentiras e falsas promessas sendo consideradas como produto de controle aversivo modificarão as consequências apresentadas pelo ouvinte (Lloyd, 2002).

Segundo Beckert (2001), a alteração no comportamento verbal pode consequentemente modificar o comportamento não-verbal, sendo que o comportamento humano é mais suscetível ao que é dito do que pelo que é feito.

Ricci e Pereira (2006) conduziram um estudo acerca da relação entre o dizer e o fazer do professor, para isso aplicaram um questionário com situações-problemas de alunos e pediram para que os professores relatassem como agiriam frente a essas situações. Posteriormente realizaram observações desses professores em sala de aula verificando se aquilo que relataram correspondia ao que faziam. Os resultados demonstraram que na maioria das vezes não houve correspondência entre o relato verbal e o comportamento não-verbal do professor, a complexidade que envolve a correspondência entre dizer e fazer do professor pode ser entendido pela quantidade de variáveis envolvidas em situação natural podendo “prejudicar a ocorrência de correspondência entre o comportamento verbal e o não-verbal” (p. 48).

No estudo realizado por Pinto (2007), acerca das relações entre o dizer e o fazer relativo ao controle do planejamento de sessões terapêuticas, foi analisada a correspondência entre o que o terapeuta planejava e o que ele executava. Para isso, foram acompanhadas 15 sessões, e percebeu-se que na maioria das vezes a correspondência prevaleceu em relação a não correspondência do que foi relatado pelo terapeuta. Para os autores, quanto mais definida as categorias funcional e topográfica mais fácil para o participante identificar as contingências em vigor durante a intervenção da entrevista, podendo demonstrar entre o responder e o relato sobre o responder.

Diferente dos estudos em ambiente controlado no qual existe uma possibilidade de identificar variáveis que possam influenciar a relação entre comportamento verbal e não verbal Leme e Pereira (2012) a partir do estudo de Ricci e Pereira (2006) investigaram em professores a correspondência verbal e não verbal analisando situações em que a correspondências ocorreram e aquelas em que não ocorreram. Dois professores numa sala de 6ª série participaram do estudo, utilizando uma filmadora e questionários elaborados a partir das observações os autores demonstraram que os dois participantes apresentaram mais relatos correspondentes do que não correspondentes. As análises entre os professores demonstram uma relação inversa, enquanto um professor (participante B) emitiu mais relatos não correspondentes sobre comportamentos futuros do que sobre comportamentos passados o outro professor (participante A) emitiu mais relatos não correspondentes sobre comportamento passado do que sobre comportamento futuro, esses resultados podem ser justificados segundo os autores pela forma em que o professor (A) respondeu os questionários.

O estudo da correspondência entre o dizer e o fazer pode trazer melhores entendimentos das interações entre as pessoas e os seus ambientes. No campo organizacional vale ressaltar que o dizer e o fazer do gestor pode afetar o comportamento de seus colaboradores, por exemplo: se um gestor diz para sua equipe que sempre que atingirem a meta terão aumento dos benefícios, e ao final do cumprimento da meta não for cumprido o acordo, sua equipe passará a desacreditar no seu dizer, gerando um clima negativo.

Segundo Ricci e Pereira (2006), o que uma pessoa relata fazer pode não corresponder ao que ela realmente faz. Partindo desse pressuposto, estudar a correspondência do dizer e do fazer do gestor se torna importante para a análise de suas práticas de gestão, pois este tipo de correspondência influencia diretamente no resultado da produção.

O objetivo deste trabalho foi observar no contexto organizacional a partir da interação entre gestores e colaboradores se existem correspondência entre o dizer e o fazer.

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo três gestoras de uma empresa do ramo do agronegócio em Porto Velho/RO.

As três gestoras são do sexo feminino, com as seguintes formações, idades e tempo de empresa:

Gestora X - Ciências Contábeis, 43 anos – 4 anos de empresa;

Gestora Y - Ciências Contábeis, 47 anos – 6 anos de empresa;

Gestora Z - Engenharia Florestal, 30 anos – 5 anos de empresa.

A empresa foi escolhida por ser a mesma em que um dos autores atuou como estagiário.

A escolha dos gestores teve como base os setores em que este teve maior acesso e contato a fim de observar de maneira mais exata a ação dos gestores frente às situações-problemas (descritas nas tabelas do resultado). Antes de iniciar as observações, a primeira autora apresentou o projeto para as gestoras, onde foi colocado como objetivo apenas a interação entre gestores e colaboradores. Após o aceite das gestoras iniciou as observações. Ao final do trabalho foi apresentada, às gestoras a dada e explicada a fundamentação teórica. Todos os aspectos éticos de sigilo e a não interferência no trabalho das gestoras foram respeitados. Para isso os dados foram apresentados separadamente para todas as gestoras, sem repassar informações para às demais. Como o foco do trabalho era o comportamento verbal dentro do contexto da correspondência entre o dizer e fazer do gestor, não foi apresentado nenhuma informação aos colaboradores.

Material

Foi utilizada a técnica de observação direta e um protocolo com questões abertas contendo quatro situações adaptado do estudo de Ricci e Pereira (2006) e elaborado a partir das observações na organização. No protocolo foram solicitados os dados pessoais e profissionais das participantes, e em seguida foram colocadas as situações-problemas relativas aos comportamentos dos subordinados.

Procedimento

Como a primeira autora fazia parte do quadro de funcionários da empresa na função de estagiária, as observações a fim de investigar como as gestoras de fato agem frente às situações problemas foram feitas durante quatro meses de observação, ou seja, foram observados quais comportamentos as gestoras emitiam ao resolver uma situação problema junto aos colaboradores, a partir das observações elaborou-se o protocolo com padrões de comportamentos comuns no cotidiano do local de trabalho. Pelo fato da primeira autora permanecer todos os dias da semana num período de quatro horas diárias, as observações não ocorreram de formas sistemáticas, quando acontecia à ocasião das gestoras iniciarem uma conversa com algum dos seus colaboradores na presença ou próxima da primeira autora, era aproveitado para observar a interação e após registrava em folha os comportamentos que elas emitiam. Posteriormente, pediu-se para que as gestoras explicassem o que fariam frente às respectivas situações, onde era apresentado individualmente um protocolo contendo situações que foram observadas durante o período, os protocolos foram aplicados nas três gestoras em seus respectivos setores, e em horários distintos. Foi solicitada a cada uma que descrevesse o que faria naquela determinada situação. Os exemplos foram colocados com base em situações ocorridas frequentemente nos setores da empresa de acordo com as observações realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A correspondência entre o que o gestor disse e a sua real atuação diante do comportamento problema do subordinado foi analisada e será descrita as situações onde essa relação existiu ou não.

Foram analisadas as situações que estão distribuídas em Tabelas contendo o exemplo de situação-problema presente no protocolo aplicado, no qual existe uma situação antecedente e o comportamento do colaborador; em seguida é colocado o que o gestor diz fazer diante dessa situação, conforme a resposta dada por ele no preenchimento do protocolo; e a última coluna apresenta a observação feita do comportamento real do gestor frente àquela situação.

TABELA 1

Respostas das participantes e os dados da observação na **Situação A** onde era apresentados uma situação cotidiana no setor e o comportamento problema para sem seguida as participantes responderem o que fariam. Por fim os dados da observação do que as gestoras faziam. A situação antecedente e o comportamento do colaborador são comuns às três gestoras.

TABELA 1
SITUAÇÃO A

EXEMPLOS DO QUESTIONÁRIO		O QUE O GESTOR DIZ	O QUE O GESTOR FAZ
Situação antecedente	Comportamento do Colaborador	Comportamento que o Gestor diz no questionário	Comportamento que o Gestor realmente faz
Gestora Y solicita com urgência a aquisição de alguns materiais para o setor enquanto vai a uma reunião.	A colaboradora está conversando com outra quando o gestor retorna, e não fez os procedimentos para a aquisição do material.	Gestora X Chamaria a colaboradora para saber se havia feito o solicitado e com a resposta negativa, explicaria suas responsabilidades em cumprir conforme determinado.	A gestora quando o colaborador não faz o que é solicitado, pergunta o porquê e pede para que faça. Sem falar das responsabilidades do colaborador.
		Gestora Y Chamaria a funcionária para uma conversa individual e lhe aconselharia para organização e priorização das execuções das atividades.	Na situação semelhante observada, a gestora chama a atenção da colaboradora, junto aos demais colaboradores do setor sem falar da priorização das atividades.
		Gestora Z Lembraria que a solicitação do material era urgente e determinava data.	A gestora lembra a importância da tarefa e determina prazo para o cumprimento.

Nessa situação, pode-se perceber que não houve correspondência total entre o dizer e o fazer das gestoras X e Y, sendo que a primeira atenta para a atividade que não foi executada conforme solicitado, no entanto não fala das responsabilidades do colaborador conforme ela diz em resposta ao protocolo.

A gestora Y chama a atenção da colaboradora, conforme disse no questionário, no entanto, o faz junto aos demais colaboradores do setor e não fala das prioridades em relação às atividades, logo a correspondência nesse caso foi em apenas um aspecto citado por esta gestora.

Já no caso da gestora Z, houve correspondência total entre o seu dizer e a sua ação.

TABELA 2

Respostas das participantes e os dados da observação na **Situação B** onde era apresentados uma situação cotidiana no setor e o comportamento problema para sem seguida as participantes responderem o que fariam. Por fim os dados da observação do que as gestoras faziam. A situação antecedente e o comportamento do colaborador são comuns às três gestoras.

TABELA 2
SITUAÇÃO B

EXEMPLOS DO QUESTIONÁRIO		O QUE O GESTOR DIZ	O QUE O GESTOR FAZ	
Situação antecedente	Comportamento do Colaborador	Comportamento que o Gestor diz no questionário	Comportamento que o Gestor realmente faz	
		GESTORA X	Solicitaria às pessoas que estavam conversando respeito aos colegas, pois estavam tratando de assunto que dizia respeito a todos.	A gestora em situações semelhantes age pedindo respeito ao que está expondo a situação, porém sem controle da situação, ou seja, os colaboradores não atendem a solicitação.
		GESTORA Y	Mudaria a forma de explanação para conseguir o envolvimento de todos, caso contrário, pediria para o grupo se retirar da sala	A gestora continua falando da mesma maneira, e embora não lhe deem atenção ela não expõe em nenhum momento a possibilidade de pedir para alguém se retirar da sala.
		GESTORA Z	Parava de falar, até serem percebidos. Lembrava que o assunto é sobre as metas e de importância a todos.	A gestora continua falando, no entanto chama a atenção de quem está conversando e lembra que a reunião tem importância para todos.

Nesse caso a gestora X apresenta correspondência entre o dizer e o fazer. Em situações muito semelhantes, ela age pedindo respeito aos colaboradores e que eles se coloquem na situação do colega que está falando.

Com a gestora Y pôde ser observado que nessa situação não há correspondência entre o dizer e o fazer. Ela não modifica sua maneira de explicar. E essa situação é frequentemente observada nessa gestora já que a mesma ministra treinamentos com frequência aos colaboradores da empresa. Raramente ela modifica sua maneira de expor os conteúdos, fato pelo qual os colaboradores reclamam e hesitam em participar de seus treinamentos. E, embora muitos não prestem atenção e não vejam importância no que ela expõe em nenhuma ocasião ela pediu para alguém se retirar da sala.

Nessa situação, a gestora Z apresenta correspondência em uma situação anteriormente descrita. Ela continua falando, porém chama a atenção dos colaboradores que estão conversando e diz que o assunto é importante para todos.

TABELA 3

Respostas das participantes e os dados da observação na situação C. onde era apresentados uma situação cotidiana no setor e o comportamento problema para sem seguida as participantes responderem o que fariam. Por fim os dados da observação do que as gestoras faziam. A situação antecedente e o comportamento do colaborador são comuns às três gestoras.

TABELA 3
SITUAÇÃO C

EXEMPLOS DO QUESTIONÁRIO		O QUE O GESTOR DIZ	O QUE O GESTOR FAZ
Situação antecedente	Comportamento do Colaborador	Comportamento que o Gestor diz no questionário	Comportamento que o Gestor realmente faz
Enquanto a gestora trabalha em seu setor, nota que um colaborador sempre passeava nos demais setores após bater o ponto.	O colaborador continua fazendo a mesma coisa, mesmo após ter sido chamado a atenção por sua gestora.	GESTORA X Como já foi advertido verbalmente, faria uma advertência por escrito por insubordinação.	A gestora só utiliza advertência verbal, em nenhuma ocasião no tempo de observação, foi utilizada advertência por escrito.
		GESTORA Y Orientaria em relação aos cumprimentos das atividades e a importância de sua presença no setor.	A gestora raramente orienta em relação ao cumprimento das atividades, a maioria das vezes faz a atividade sozinha.
		GESTORA Z Em virtude de já ter sido chamado a atenção, daria uma advertência por escrito.	A gestora chama com frequência a atenção de seus subordinados, mas em nenhum momento aplicou advertência por escrito.

Com a gestora X não há nenhuma correspondência entre seu dizer e fazer nesse caso, com bastante frequência essa situação ocorre em seu setor, no entanto não são em todas as ocorrências que a gestora adverte verbalmente, e advertência por escrito nunca foi utilizada nesses meses de observação.

Também não foi vista correspondência entre o que a gestora Y diz e faz nessa situação. E embora ela exerça uma função que lhe exija monitorar alguns aspectos dos comportamentos dos colaboradores da empresa, ela não costuma fazer orientações em seu próprio setor, fazendo grande parte das atividades sozinha.

A gestora Z tem o hábito de chamar a atenção de seus subordinados, demonstrando correspondência em parte entre o seu dizer e fazer, embora em nenhum momento fosse aplicada advertência por escrito a algum deles.

TABELA 4

Respostas das participantes e os dados da observação na situação A. onde era apresentados uma situação cotidiana no setor e o comportamento problema para sem seguida as participantes responderem o que fariam. Por fim os dados da observação do que as gestoras faziam. . A situação antecedente e o comportamento do colaborador são comuns às três gestoras.

TABELA 4
SITUAÇÃO D

EXEMPLOS DO QUESTIONÁRIO		O QUE O GESTOR DIZ	O QUE O GESTOR FAZ			
Situação antecedente	Comportamento do Colaborador	Comportamento que o Gestor diz no questionário	Comportamento que o Gestor realmente faz			
		GESTORA X	Após atender o fornecedor, chamaria todos para uma reunião, explicando que o comportamento de todos estava errado, solicitando a compreensão e melhoria em suas atitudes.	Em três situações semelhantes observadas, apenas em uma ela solicitou reunião, no entanto, na maioria das vezes não costumava chamar a atenção de maneira específica sobre determinada situação.		
		GESTORA Y	Enquanto a gestora atendia um fornecedor, os colaboradores do setor discutiam assuntos do tipo: jogo de futebol ou novela.	Embora a gestora pedisse que eles diminuíssem o barulho, eles estavam empolgados e não conseguiam conter-se.	Pediria novamente com um pouco mais de rigidez, enfatizando que todos estavam no horário de trabalho e que aquele não era o momento para conversas paralelas.	Nas observações em nenhum momento a gestora utilizou atitude de firmeza e rigidez com os colaboradores, embora em algumas ocasiões o comportamento dos mesmos fosse inadequado.
		GESTORA Z		Pediria licença aos fornecedores e falaria o mais próximo deles e com firmeza.	A gestora comumente age com firmeza em relação aos subordinados e sem pedir licença aos de fora do setor chama a atenção de seus subordinados, no entanto o faz em tom brando.	

Nessa situação, a gestora X apresenta correspondência. Porém raramente ela faz reuniões para tentar corrigir alguma falha no comportamento de seus subordinados.

A correspondência não existe nessa situação para a gestora Y, a mesma não apresenta firmeza nem rigidez em suas atitudes, e a flexibilidade em relação aos seus subordinados é bem visível. Ao contrário das ações apresentadas pela gestora Z, onde a firmeza nas atitudes frente aos subordinados é uma característica muito marcante.

Para a gestora Z há correspondência entre o seu dizer e fazer nessa situação, ela age firme em relação aos comportamentos inadequados de seus subordinados, porém em tom brando.

Das quatro situações, a gestora X apresentou correspondência entre o dizer e o fazer nas situações “b” e “d”, e não correspondência nos exemplos “a” e “c”.

Já a gestora Y não apresentou correspondência em nenhum dos quatro exemplos. Ao contrário da gestora Z que apresentou correspondência em todos eles.

CONCLUSÃO

Nesse estudo foi analisado o que o gestor diz em relação ao comportamento problema do subordinado, se houve alguma correspondência entre o seu dizer e fazer.

Para a análise dos dados aqui presentes foram descritas quatro situações do questionário juntamente com as observações do comportamento real do gestor frente aos comportamentos-problemas.

Analisando as situações, as gestoras X e Z, apresentaram mais correspondências entre o dizer e o fazer do que o contrário, embora em algumas ocasiões essas correspondências não tenham sido de maneira total.

Conforme Simonassi, Pinto e Tizo (2011), essa correspondência influencia no desempenho na gestão das equipes, tornando-as mais eficientes nos casos onde há correspondências.

No entanto, em relação à gestora Y, a maior incidência foi de não correspondência. E isso se relaciona com as atitudes de reclamação que muitos colaboradores fazem em relação à gestora, bem como com a resistência que possuem em participar dos treinamentos ministrados pela mesma.

Alguns fatores devem ser considerados também nessas observações, pois embora as análises tenham sido realizadas em situações muito semelhantes às do questionário, as contingências existentes não podem ser desconsideradas.

Para Skinner (2003), as contingências podem ser neste contexto a relação de dependência entre os comportamentos apresentados pelo gestor e o contexto em que eles ocorrem.

Para Pereira (2000, p. 109):

o comportamento verbal tem de ser estudado com relação às circunstâncias nas quais ocorre (...). É preciso conhecer a história de uma determinada resposta e de todas as variáveis que adquiriam controle sobre ela.

Segundo Luna (1999 in Ricci & Pereira, 2006, p. 46), “a correspondência entre o dizer e o fazer pode ser prejudicada, pois as duas situações (dizer e fazer, *grifo nosso*) ocorrem sob controle de condições muito diferentes”.

Logo, é importante estar atento às circunstâncias envolvidas na ocorrência do comportamento real do gestor. Pois existem muitas variáveis que podem controlar o comportamento do gestor e que não foram descritas no protocolo.

Dessa maneira, entende-se que novos estudos enfocando outros aspectos presentes dentro de uma organização agregarão informações importantes acerca da correspondência verbal/não verbal dentro das organizações e as suas influências e conseqüências para a gestão e a equipe.

Os dados do presente estudo corroboram com propostas de Leme e Pereira (2012) e Ricci e Pereira (2006) para a importância de novos estudos em ambientes naturais com o intuito de conhecer como variáveis ambientais complexas podem exercer função sobre correspondência verbal e não verbal. Seja em ambiente escolar, organizacional ou qualquer outro ambiente onde ocorram interações esses estudos podem contribuir para que falantes passem a analisarem suas próprias ações na relação com o ouvinte e com isso melhorar as interações.

REFERÊNCIAS

- Bartlett, C. & Goschal, S. (2000). Mudando o papel da alta gerência: indo além da estratégia para alcançar o propósito. Em D. Ulrich *Recursos Humanos Estratégico*. São Paulo, Futura.
- Beckert, M. E. (2001). A partir da queixa inicial, o que fazer? Correspondência verbal/não-verbal: um desafio para o terapeuta. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs). *Sobre comportamento e cognição Expondo a variabilidade* (v. 7). Santo André: Esetec.
- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/ não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (org.). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre: Artmed,
- Brino, A. L. F. & de Rose, J. C. (2006). Correspondência entre auto-relatos e desempenhos acadêmicos em crianças com história de fracasso escolar. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2, 67-77.
- Coelho, C. R., Wechsler, A., & Amaral, V. L. A. R. (2008). Dizer e fazer: a prática de exercícios físicos em portadores de *diabetes mellitus* tipo 2. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, X, 29-38.

- de Rose, J. C. (1994). O livro Verbal Behavior de Skinner e a pesquisa empírica sobre comportamento verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 495-510.
- Gressele, I. R. & Silveira, A. D. (2008). Avaliação de desempenho de pessoas aplicada na unidade pública do município de Toledo/PR – núcleo integrado de saúde. *ANAIS DA VI SEMANA DE ADMINISTRAÇÃO* – Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Recuperado de http://www.fundacaoaraucaria.org.br/projetos/projetos09-2008/13423_Anais.pdf#page=66
- Jorge, A. C., Rezende, C. M., Lima, I. A. M., Granzinoli, M. C., & Moraes, R. S. M. M. (2011). *A importância de se implantar programas para aperfeiçoamento de gestores*. Recuperado em Outubro de 2011 <http://www.viannajr.edu.br/site/menu/publicacoes/publicacao_%20adm/pdf/edicao3/adm_recursos_humanos.pdf>.
- Leme, R. C., & Pereira, M. E. M (2012). Correspondência verbal: a relação entre os comportamentos verbal e não verbal do professor. *Acta Comportamental*, 20, 71-85.
- Lima, E. L. T. A. & Abreu-Rodrigues, J. (2009). *Efeitos do Reforço alternativos sobre a correspondência Dizer-Fazer em situações de autocontrole envolvendo atraso e probabilidade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – DF.
- Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: suggestions for a revival. *The Behavior Analyst*, 25, 1, p. 57-73.
- Mota, R. (1995). A Busca da competitividade nas empresas. *Revista de Administração de Empresas*, 35, 12-16.
- Oliveira, W. & Amaral, V. L. A. R. (2009). O que se faz e o que se diz: auto-relatos emitidos por terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XI, 132-153.
- Pereira, M. E. M. (2000). *O estudo da linguagem pela psicologia: uma aproximação entre Skinner e Bakhtin*. São Paulo, Educ.
- Pereira, Z. L. & Zille, G. P. (2010). O Estresse no Trabalho: uma análise teórica de seus conceitos e suas inter-relações. *Gestão e sociedade*, 4, 414-434.
- Pinto, M. G. A. (2007). *Um estudo sobre relações entre o dizer e o fazer: algumas variáveis que operam no controle do planejamento de sessões terapêuticas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Ricci, L. S. V., & Pereira, M. E. M. (2006). Uma análise da relação entre o dizer e o fazer do professor. *Psicologia da Educação*, 23, 27-55.
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between nonverbal and verbal behavior of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 267-281.
- Simonassi, L. E., Pinto, M. B. P. & Tizo, M. (2011). Procedimento alternativo para produção de correspondência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XIII, 34-51.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo, SP: Cultrix/EDUSP. (Trabalho original publicado em 1957)
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Terra, J. C. C. (1999). *Gestão do conhecimento: Aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Wechsler, A. M., & Amaral, V. L. R. (2009). Correspondência verbal: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11, 189-208.
- Wechsler, A. M., & Amaral, V. L. R. (2010). Dizer X Fazer de mães e filhos em exame médico. *Psicologia em Estudo*, 15, 55-63.

ANÁLISE DOS EFEITOS DA MANIPULAÇÃO DO ATRASO E DA PROBABILIDADE DO REFORÇO SOBRE A ESCOLHA

DANIEL CARVALHO DE MATOS¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Nove de Julho

Na literatura dos estudos sobre escolha em esquemas concorrentes, diversas pesquisas têm investigado sobre a manipulação de parâmetros como atraso e magnitude do reforço quanto aos seus efeitos sobre a escolha. Sujeitos têm sido colocados em situações em que devem escolher entre um reforçador menor imediato versus outro maior atrasado. Pesquisas com essas características têm investigado os efeitos dos parâmetros mencionados sobre as escolhas de animais como pombos (Ainslie & Herrnstein, 1981; Navarick & Fantino, 1976; Rachlin & Green, 1972) e também de participantes humanos (Millar & Navarick, 1984; Solnick, Kannenberg, Eckerman, & Waller, 1980). Nessas pesquisas argumenta-se que os indivíduos (humanos ou não) apresentam uma tendência natural pela escolha dos eventos mais imediatos (reforçadores menores e mais imediatos neste caso) e tal característica teria sido selecionada nas espécies ao longo de suas histórias evolutivas (Rachlin, 2000).

A escolha da alternativa correlacionada com o reforço maior e mais atrasado é pouco provável e o controle por tal alternativa deve ser estabelecido por meio de manipulação de contingências. Observa-se que tanto já se investigou sobre o efeito do aumento do tempo (T) entre os dois elos de esquemas concorrentes encadeados (ver as pesquisas de Millar & Navarick, 1984; Rachlin & Green, 1972 e Solnick et al, 1980), assim como se investigou sobre a variação (aumento) do atraso e da magnitude dos reforçadores das duas alternativas de escolha dos elos terminais de esquemas concorrentes (Ainslie & Herrnstein, 1981; Navarick & Fantino, 1976;). Independente dos tipos de procedimento dessas pesquisas, cada uma delas teve o objetivo de tornar os reforçadores de ambas as alternativas mais atrasados e isso tende a favorecer com que aconteça um fenômeno conhecido com o nome de reversão de preferência. O aumento no atraso das duas alternativas de escolha é, portanto, a variável crítica que produz reversão de preferência da escolha do reforço menor imediato para o reforço maior atrasado. A escolha desta última alternativa tem recebido, na literatura, o nome de autocontrole. Sendo assim, pode-se argumentar que o atraso é tido como um dos parâmetros críticos para o estabelecimento de um repertório de autocontrole.

¹ Contato: Daniel Carvalho de Matos, Rua Lavradio, 135. Apartamento 22. CEP 05014-000. Barra Funda, São Paulo – SP. E-mail: dcmatos23@hotmail.com. Fone: (11) 98645-5605.

Entretanto existem pesquisas na literatura que investigam os efeitos de outra variável sobre a escolha: a probabilidade do reforço. Discute-se se seus efeitos sobre a escolha seriam semelhantes ou não aos efeitos da variável atraso do reforço sobre a escolha. Para Rachlin, Castrogiovanni e Cross (1987), que contaram com um delineamento experimental semelhante ao do estudo de Rachlin e Green, mas com probabilidade no lugar do atraso do reforço e contando com participantes humanos (o leitor pode ver o estudo de Matos & Bernardes, 2012 que fez comparações sobre os dois estudos mencionados), um reforço muito provável seria como um reforço imediato, assim como um reforço pouco provável seria como um reforço atrasado. Nesse sentido, os parâmetros de atraso e probabilidade do reforço seriam funcionalmente semelhantes. No entanto, não há unanimidade em tal argumento e tem sido discutido na literatura sobre os efeitos do atraso e da probabilidade do reforço sobre a escolha poderem ser diferentes.

Desse modo, o objetivo do presente estudo foi o de discutir sobre a semelhança e não semelhança dos efeitos dos parâmetros de atraso e probabilidade do reforço sobre as escolhas em esquemas concorrentes a partir de revisão de pesquisas experimentais sobre esse tema.

PROBABILIDADE VERSUS ATRASO DO REFORÇADOR

As pesquisas experimentais sobre o comportamento de escolha em esquemas concorrentes usualmente manipularam as variáveis atraso e magnitude do reforçador, que são tidas como parâmetros importantes para o estabelecimento do autocontrole. No entanto, outras pesquisas sobre escolha também estenderam suas investigações para a análise dos efeitos (sobre a escolha) de outro parâmetro, a probabilidade do reforçador, assim como sua possível relação com o atraso do reforçador (Rachlin et al., 1987; Rachlin, Logue, Gibbon, & Frankel, 1986; Rachlin, Raineri, & Cross, 1991). De acordo com Rachlin et al. (1987), o interesse de investigar o parâmetro da probabilidade deveu-se à influência de cognitivistas que argumentaram que o atraso e a probabilidade do reforçador são parâmetros funcionalmente semelhantes, como ressaltou Rotter (1954 apud Rachlin et al., 1987).

Uma pesquisa que avaliou o comportamento de escolha entre recompensas probabilísticas hipotéticas foi desenvolvida por Kahneman e Tversky (1984). Daniel Kahneman é um psicólogo cognitivista que estuda o comportamento de escolha de humanos em situações de risco (diferentes probabilidades de acesso a quantias hipotéticas). A tarefa da pesquisa envolveu escolhas de humanos adultos entre duas alternativas. Em uma condição em que as alternativas eram verbalmente expressas aos participantes em termos de ganhos, cada participante poderia escolher uma alternativa que resultaria em um ganho menor, mas certo de, por exemplo, 240 dólares, assim como poderia escolher a alternativa que representava uma menor probabilidade de ganhar uma maior quantia (1.000 dólares com 25% de chances). Nessa condição, os participantes tendiam a preferir a opção certa e com menor magnitude (240 dólares), de menor risco.

Em outra condição, as alternativas eram expressas verbalmente aos participantes em termos de perdas. Assim, cada participante, por exemplo, escolhia entre uma perda certa de 750 dólares versus 25% de chances de não perder nada. Nesse caso, a maioria dos participantes preferia a segunda alternativa de risco. Vale destacar que todas as manipulações envolveram recompensas (reforçadores) hipotéticas.

Influenciados por tal pesquisa, Rachlin et al. (1986) organizaram um experimento que teve, como objetivo, avaliar se jogos de azar (que envolvem probabilidade de reforçadores) poderiam funcionar como atrasos de reforçadores. Na pesquisa participaram 30 universitários. Utilizou-se um par de roletas. Em cada uma delas havia 18 casinhas de plástico em formato triangular. Cada casinha era preta em um lado e branca no outro lado. Na roleta à esquerda, 17 casinhas estavam com o lado branco e uma apenas com o preto. Os experimentadores chamaram essa roleta de “coisa certa”. A roleta da direita, por outro lado, contava inicialmente com sete casinhas brancas e 11 pretas. Essa

roleta foi chamada de “aposta arriscada”. Havia uma placa na frente de cada roleta: a da esquerda representava 100 dólares. A da direita representava 250 dólares.

Cada participante deveria escolher uma das roletas. Em seguida, o experimentador girava a roleta e, só se o ponteiro da mesma parasse em uma das casinhas brancas, o participante ganharia (hipoteticamente) a quantia expressa pela roleta escolhida.

Após cada aposta (escolha entre as duas roletas), o experimentador poderia alterar as diferenças, mudando uma ou mais casinhas da cor preta para branca ou o oposto. Eram 10 as tentativas. Se o participante tivesse escolhido a roleta “coisa certa” na tentativa anterior, uma casinha preta mudava para branca na roleta “aposta arriscada” para a tentativa seguinte, o que tornava o ganho nesse lado mais provável. Se o participante tivesse escolhido a roleta “aposta arriscada” na tentativa anterior, uma casinha branca mudava para preta nessa mesma roleta na tentativa seguinte, tornando a probabilidade ainda menor. O objetivo de tal procedimento era, ao longo de tentativas, ajustar as diferenças da alternativa de maior risco, buscando um equilíbrio que significaria indiferença na escolha entre as duas roletas. Quando isso ocorria, significava que o experimentador teria identificado um ponto em que o valor de cada uma das duas roletas para um determinado participante seria o mesmo.

Rachlin et al. (1986) investigaram ainda uma condição em que, para 15 participantes, o experimento era conduzido da forma mais rápida possível. Neste caso, as sessões duravam cerca de 5 minutos (30 segundos por tentativa). Para outros 15 participantes, o experimentador mantinha as roletas ao seu lado, sem que os participantes pudessem vê-las, até que 1 minuto e meio tivesse passado desde o início da tentativa anterior. Em seguida, mostravam-se as roletas para cada participante que deveria fazer sua escolha (Vários participantes se queixaram sobre o atraso). Neste caso, as sessões tinham uma maior duração (cerca de 20 minutos).

A única diferença entre os dois grupos (cada um com 15 participantes) era o intervalo entre as tentativas. Era esperado que quanto maior fosse o intervalo entre tentativas (ITI), mais os participantes deveriam evitar a roleta “aposta arriscada” (menos provável) e preferirem a roleta “coisa certa” (alternativa mais provável). Os resultados apontaram justamente para isso. De 30 participantes da pesquisa, 19 escolheram a roleta “coisa certa” (nove do grupo ITI curto e dez do grupo ITI longo). Depois de 10 tentativas, todavia, houve diferenças nas escolhas. No grupo com ITI mais curto, houve maior escolha da roleta “aposta arriscada” sobre a outra, em uma média de 5.87 de 10 tentativas. No grupo com ITI mais longo, entretanto, a escolha da roleta “aposta arriscada” foi menor, com uma média de 3.93 entre 10 tentativas.

As análises sobre as relações entre probabilidade e atraso do reforçador em situações com jogos de azar se estenderam também para condição em que foram manipuladas quantias reais de dinheiro que poderiam ser de fato recebidas pelos participantes adultos universitários (Rachlin et al., 1987) utilizando o mesmo modelo de compromisso iniciado pelo trabalho de Rachlin e Green (1972) com pombos. O objetivo foi avaliar se os efeitos de ambos os parâmetros (atraso e probabilidade do reforçador) sobre as escolhas seriam semelhantes, o que sugeriria uma equivalência funcional entre esses dois parâmetros.

O delineamento de Rachlin et al. (1987) envolveu um procedimento de esquemas concorrentes encadeados com dois elos. Diferentes quantias reais de dinheiro foram usadas como reforçadores assim como diferentes probabilidades de ocorrência. A variável crítica que representaria a possibilidade de passagem entre os elos da cadeia era probabilidade (Q). Essa variável seria semelhante à variável tempo (T) entre os elos, da pesquisa de Rachlin e Green (1972) com pombos (Ver Figura 1).

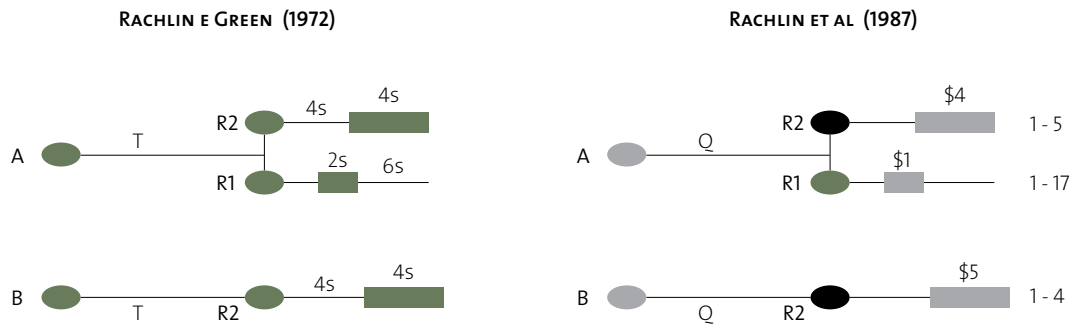


FIGURA 1

ESQUEMAS QUE REPRESENTARAM OS DELINEAMENTOS EXPERIMENTAIS DAS PESQUISAS DE RACHLIN E GREEN (1972) COM ATRASO DO REFORÇO (ESQUEMA DA ESQUERDA) E RACHLIN ET AL. (1987) COM PROBABILIDADE DO REFORÇO (ESQUEMA DA DIREITA).

Para o primeiro elo de escolha (entre dois cartões sobre uma mesa, sendo eles A e B), cada participante recebia 20 fichas (10 vermelhas e 10 azuis). O número de tentativas, portanto, estava predeterminado. Fichas vermelhas e azuis representavam duas diferentes probabilidades de passagem para o segundo elo. As vermelhas eram fichas de alta probabilidade e as azuis eram fichas de baixa probabilidade. Os participantes deveriam apostar cada uma das 20 fichas (uma por vez) entre A e B no primeiro elo. Seria possível apostar as fichas na sequência que quisesse. Ao colocar cada ficha em A ou B, o experimentador girava uma roleta com 18 números e um ponteiro que permitiria, ao participante, avançar para um segundo elo a depender do número no qual o ponteiro da roleta parasse e da probabilidade da ficha apostada. No caso das fichas vermelhas com alta probabilidade, se o ponteiro parasse em um dos números de 1 a 15, o participante poderia, então, passar para o segundo elo. No caso das fichas azuis com baixa probabilidade, o participante poderia passar para o segundo elo se o ponteiro da roleta parasse em um número que fosse de 1 a 3.

Se houvesse a passagem para o segundo elo após apostar em A, o participante recebia uma ficha branca, que poderia ser apostada em dois outros cartões. Esse momento representava a escolha entre reforçador menor e com alta probabilidade (1 dólar se o ponteiro da roleta parasse em um número de 1 a 17) e reforçador maior com baixa probabilidade (4 dólares caso o ponteiro parasse em um número de 1 a 5). No entanto, se houvesse a passagem para o segundo elo após uma aposta ter sido feita em B no primeiro elo, isso significaria o comprometimento com o reforçador maior e menos provável do segundo elo (5 dólares se o ponteiro da roleta parasse em um número que fosse de 1 a 4).

Os resultados de Rachlin et al. (1987) revelaram que os participantes tenderam, no princípio, a apostarem cada uma das fichas vermelhas (alta probabilidade). Essas fichas foram consistentemente apostadas em A e, quando ocorria a passagem para o segundo elo (nova escolha) que era bastante provável, os participantes recebiam a ficha branca e apostavam no cartão que valia 1 dólar com alta probabilidade. Por outro lado, os participantes apostaram as fichas azuis (baixa probabilidade) consistentemente em B no primeiro elo. A probabilidade de passagem para o segundo elo era baixa, mas quando ocorria, aumentavam as chances de acesso ao reforçador maior e menos provável (5 dólares).

Rachlin et al. (1987) discutem seus resultados relacionando-os com os dados do trabalho de Rachlin e Green (1972) da seguinte forma: as fichas vermelhas tiveram uma função semelhante ao T (tempo entre os elos) da pesquisa de Rachlin e Green quando T consistia, por exemplo, em 0,5 segundo (tempo curto). Os pombos preferiam A no primeiro elo e preferiam o reforçador menor imediato na segunda condição de escolha. Os participantes humanos da pesquisa de Rachlin et al. apostavam cada ficha vermelha em A. Por serem fichas com alta probabilidade, passavam frequentemente para

o segundo elo (nova condição de escolha) e escolhiam consistentemente o reforçador menor e mais provável (01 dólar).

As fichas azuis, entretanto, seriam semelhantes ao T longo (16 segundos) de Rachlin e Green (1972). Neste caso, quando isso ocorria, os pombos escolhiam principalmente B (primeiro elo), comprometendo-se (no segundo elo) com o reforçador de maior magnitude e maior atraso. Em Rachlin et al. (1987), as fichas azuis eram sistematicamente apostadas em B (primeiro elo). Essa escolha implicava (quando ocorria a passagem de um elo para o outro) no acesso (chamado de compromisso) ao reforçador maior e menos provável do segundo elo (5 dólares).

A partir dos resultados da pesquisa, Rachlin et al. (1987) concluíram que o atraso e a probabilidade do reforçador são parâmetros funcionalmente semelhantes. Um reforçador atrasado é como um reforçador pouco provável e um reforçador imediato (ou menos atrasado) é como um reforçador muito provável. Os dados corroboram os da pesquisa de Rachlin et al. (1986) com reforçadores hipotéticos. A partir desses dados e das discussões dos autores, pode-se sugerir que a equivalência funcional entre os dois parâmetros (atraso e probabilidade) se aplica às condições de escolhas entre esquemas concorrentes com (Rachlin et al., 1987) e sem (Rachlin et al., 1986) um elo de compromisso e que as escolhas entre os reforçadores probabilísticos hipotéticos ou reais de seres humanos são semelhantes às escolhas de pombos entre reforçadores atrasados (Rachlin & Green, 1972).

Outras pesquisas continuaram a investigação sobre a equivalência entre os parâmetros de atraso e probabilidade do reforçador com relação aos seus efeitos sobre a escolha. Rachlin, Raineri, e Cross (1991) conduziram um primeiro experimento com 80 universitários divididos em dois grupos (cada um com 40 participantes). Um grupo passou por uma condição de escolha entre quantias hipotéticas de dinheiro com diferentes magnitudes e probabilidades. O outro passou por uma condição de escolha entre quantias hipotéticas de dinheiro com diferentes magnitudes e atrasos. Em ambas as condições, cartões eram apresentados em pares para cada um dos participantes. Nas duas condições, um dos cartões representava uma quantia em dinheiro que seria hipoteticamente paga (variando de 1.000 a 1 dólar).

Para o grupo de participantes da condição com probabilidade, o outro cartão representava 1.000 dólares que poderiam ser recebidos com diferentes probabilidades expressas em porcentagens (variando de 95 a 5% de chances de ganho). Para o grupo de participantes da condição com atraso, o outro cartão representava 1.000 dólares que seriam recebidos com diferentes atrasos (variando de 1 mês a 50 anos).

Cada participante de cada grupo deveria determinar sua preferência por um dos cartões. O cartão de 1000 dólares probabilísticos ou atrasados ficava diante de cada participante, enquanto os cartões certos (prováveis) ou imediatos eram apresentados um por um. Na condição com probabilidade, as diferentes probabilidades da alternativa com maior magnitude eram apresentadas em ordem descendente (da maior para a menor probabilidade). Na condição com atraso, os diferentes atrasos da alternativa com maior magnitude eram apresentados em ordem ascendente (do menor para o maior atraso). Para cada probabilidade ou atraso da opção com maior valor ou magnitude, cada valor da opção certa ou imediata foi apresentado do maior para o menor valor para 20 participantes e do menor para o maior valor para os outros 20 participantes. Esse procedimento permitia medir uma possível mudança na preferência. Além disso, eram calculados pontos de indiferença em que o valor de uma alternativa provável ou atrasada e outra certa ou imediata seria o mesmo. Como resultado, foi observado que os efeitos de ambos os parâmetros (atraso e probabilidade) sobre a escolha foram semelhantes, reforçando uma possível equivalência funcional.

Rachlin et al. (1991) conduziram um segundo experimento com 40 universitários. A diferença, em relação ao primeiro estudo, foi que nesse caso, o atraso e a probabilidade do reforçador foram manipulados juntos. Os resultados foram semelhantes aos que foram obtidos no experimento 1.

Embora certas pesquisas, que compararam os efeitos do atraso e da probabilidade do reforçador sobre a escolha, tenham sugerido que eles são parâmetros semelhantes (funcionalmente equivalentes) (Rachlin et al., 1987; Rachlin et al., 1986; Rachlin et al., 1991), outras pesquisas sugeriram que não são equivalentes e que a manipulação de diferentes magnitudes para a opção representando a quantia maior probabilística ou atrasada seria crítica nesse sentido (Christensen, Parker, Silberberg, & Hursh, 1998; Coelho, Hanna, & Todorov, 2003; Green, Myerson, & Ostaszewski, 1999; Myerson, Green, Hanson, Holt, & Estle, 2003).

Christensen et al. (1998), a fim de investigarem a equivalência entre probabilidade e atraso do reforçador em situações de escolha com humanos, avaliaram suas influências nas escolhas sob diversas razões monetárias. No experimento 1 com 25 universitários (semelhante a Rachlin et al., 1991), a probabilidade e o atraso foram estudados separadamente (condições A e B, respectivamente) e, depois, juntos (condição C) nas escolhas entre reforçadores atrasados e probabilísticos. As quantias (reforçadores) utilizadas foram todas hipotéticas.

A condição A implicou nas escolhas hipotéticas entre quantias de dinheiro disponíveis com diferentes probabilidades. As escolhas deveriam ser feitas entre uma quantia de menor magnitude, mas certa versus uma quantia de maior magnitude cujas probabilidades variaram em ordem descendente (de 90% a 10%). As magnitudes da maior quantia foram 10, 100, 1.000 e 10.000 dólares. Para cada uma dessas magnitudes, havia nove magnitudes menores (de 10% a 90% de cada magnitude maior em passos de 10%). Cada magnitude menor estava envolvida em um bloco de tentativas. Por exemplo, no primeiro bloco da condição de 10 dólares (magnitude maior), a magnitude menor representava 9 dólares (90% de 10 dólares). Ao longo de blocos sucessivos da condição 10 dólares, a menor magnitude diminuía de 90% para 10% da magnitude maior (p. ex., de 9 a 1 dólar).

Cada bloco era representado por uma série de nove escolhas em que as magnitudes maior e menor eram constantes e a probabilidade da magnitude maior variava de 90% a 10%. Por exemplo, quando a magnitude maior equivalia a 10 dólares e a magnitude menor, a 9 dólares, perguntava-se: O que você preferiria? Um ganho certo de 9 dólares ou 90% de chances de ganhar 10 dólares hoje?...Um ganho certo de 9 dólares ou 10% de chances de ganhar 10 dólares hoje?

A condição B, em que o atraso foi manipulado, envolveu escolhas hipotéticas entre as mesmas magnitudes da condição A. Os participantes deveriam indicar sua preferência entre uma magnitude menor disponível imediatamente versus uma magnitude maior disponível após um atraso. De forma semelhante à condição A, a magnitude maior variou de 10 a 10.000 dólares e a magnitude menor variou de 10% a 90% de cada magnitude maior. O atraso para o recebimento da magnitude maior variou de 1 dia a 10 anos, apresentados em ordem ascendente. A tarefa foi semelhante a que foi feita na condição A. Um bloco consistiu em uma série de escolhas em que as magnitudes maior e menor foram mantidas constantes e o atraso da magnitude maior variou em uma sequência ascendente. Por exemplo, no caso em que a magnitude maior equivalia a 100 dólares e a magnitude menor, a 90 dólares, perguntava-se: O que você preferiria? Receber 90 dólares imediatamente ou 100 dólares após 1 dia? ... Receber 90 dólares hoje ou 100 dólares após 10 anos?

Como resultado, na condição A com probabilidade, conforme a magnitude menor certa aumentava, os participantes tendiam a escolhê-la mais do que escolhiam a magnitude maior menos provável. Além disso, quanto maior era a magnitude maior menos provável, menor era a taxa de escolha dessa alternativa. Na condição B com atraso, os atrasos longos favoreceram a escolha da magnitude menor porque a magnitude maior se tornava muito atrasada. No entanto, na medida em que a magnitude maior aumentava, tendia a ser mais escolhida embora fosse mais atrasada. Os resultados nas condições A e B, portanto, foram opostos: enquanto na condição A com probabilidade, o aumento da magnitude maior diminuía sua escolha, na condição B com atraso, o aumento da magnitude maior aumentava a sua escolha. Esse dado sugere que os parâmetros de atraso e probabilidade do reforçador não têm efeitos semelhantes sobre a escolha.

Christensen et al. (1998) delinearão ainda dois outros experimentos semelhantes ao primeiro. O experimento 2 (com 48 universitários) teve o objetivo de avaliar o efeito da manipulação de diferentes seqüências na apresentação das magnitudes maiores e apresentou resultados análogos aos do experimento 1 (condições A e B). No experimento 3 (com 20 universitários) manipularam-se quantias concretas que eram realmente concedidas, mas com menor magnitude em comparação aos dois primeiros experimentos com quantias hipotéticas. O experimento 3 teve uma condição com probabilidade e outra com atraso semelhante às condições A e B, respectivamente, do experimento 1. As magnitudes do reforçador maior foram duas (1 e 10 dólares). As magnitudes do reforçador menor também foram duas (30% e 70% de cada magnitude do reforçador maior). Os resultados foram semelhantes aos dos experimentos anteriores.

Green et al. (1999) realizaram também uma pesquisa com o objetivo de avaliar os efeitos da manipulação de diferentes magnitudes de reforçadores atrasados e probabilísticos sobre a escolha. As tarefas da pesquisa foram organizadas na tela de um computador. Os participantes faziam uma série de escolhas entre quantias hipotéticas de dinheiro. Na condição com atraso, as escolhas eram feitas entre uma quantia imediatamente disponível e outra quantia disponível após um atraso (que variou de 1 mês a 10 anos). De forma semelhante, na condição com probabilidade, as escolhas eram feitas entre uma quantia disponível com certeza e outra quantia disponível com uma determinada probabilidade (variando de 5% a 95% de chances). Para escolher, cada participante deveria pressionar uma de duas teclas: 1 para a quantia imediata ou certa e 0 para a quantia atrasada ou probabilística.

As magnitudes dos reforçadores atrasados e probabilísticos foram 500 dólares e 10.000 dólares. Quando a magnitude da quantia atrasada ou probabilística era de 500 dólares, 24 magnitudes das quantias imediatas ou certas eram utilizadas, variando de 1 a 499 dólares. Quando era de 10.000 dólares, as 24 magnitudes das quantias imediatas ou certas variavam de 10 a 9.990 dólares.

Para cada participante, os atrasos foram sempre apresentados na ordem ascendente (p. ex., de 1 mês a 10 anos) e as probabilidades foram apresentadas na ordem descendente (p. ex., de 95% a 5% de chances). Além disso, analisaram-se as escolhas de cada participante com as diferentes magnitudes das alternativas imediatas e certas nas ordens ascendente e descendente. Quando a ordem era descendente, a magnitude da quantia imediata ou certa era decrescida sucessivamente até que a preferência do participante mudasse da quantia imediata ou certa para a quantia atrasada ou probabilística. Quando a ordem era crescente, a magnitude da quantia imediata ou certa era aumentada sucessivamente até que o participante mudasse sua preferência da quantia atrasada ou probabilística para a quantia imediata ou certa. Pontos de indiferença nas escolhas foram calculados nas duas condições com quantias probabilísticas e atrasadas.

Como resultados, Green et al. (1999) observaram que, na condição com atraso, a alternativa com a maior magnitude e mais atrasada foi mais escolhida do que a alternativa com menor magnitude e mais imediata, conforme a magnitude da alternativa mais atrasada foi aumentada. Por outro lado, na condição com probabilidade, os participantes escolheram mais a alternativa certa e com menor magnitude do que a alternativa menos provável e com maior magnitude. Os resultados foram opostos nas duas condições e, assim como foi verificado na pesquisa de Christensen et al. (1998), os dados sugeriram que os efeitos da manipulação do atraso e da probabilidade do reforço sobre a escolha não são semelhantes.

Green et al. (1999) conduziram ainda um segundo experimento em que a diferença foi a manipulação de várias magnitudes. O procedimento foi igual ao do experimento 1. 30 estudantes de psicologia participaram na pesquisa. Três magnitudes foram usadas: 200, 5.000 e 100.000 dólares. Apresentaram-se os mesmos valores de atraso e de probabilidade e as 24 magnitudes das quantias imediatas e certas apresentadas em ambas as ordens ascendente e descendente. Os resultados foram semelhantes aos do experimento 1.

Coelho et al. (2003) também avaliaram os efeitos da manipulação de diferentes magnitudes sobre a escolha de reforçadores probabilísticos e atrasados. Oito universitários participaram na pesquisa.

A tarefa envolveu o uso de cartões que eram apresentados aos pares para cada participante. Escolhia-se entre uma pequena quantia (v) certa ou imediata versus outra maior (V) atrasada ou pouco provável. Os atrasos utilizados variaram de 50 anos a 1 semana. As probabilidades utilizadas variaram de 5% a 95%.

Para cada valor de atraso ou probabilidade, aumentavam-se as magnitudes das quantias menores imediatas ou certas (de 0,01V a 0,09V). O critério era de que cada participante passasse a escolher a magnitude menor imediata ou certa em quatro escolhas consecutivas. O procedimento foi repetido para cinco magnitudes da quantia maior probabilística ou atrasada (10, 100, 1.000, 10.000 e 100.000 reais).

Como resultado, a razão de indiferença (quando não havia preferência por uma das alternativas) aumentou (na condição com atraso) com os aumentos de magnitude da alternativa com magnitude maior e mais atrasada e diminuiu (na condição com probabilidade) com os aumentos da magnitude da alternativa com magnitude maior e menos provável. Neste caso, a alternativa com magnitude menor e certa foi a preferida. Os dados revelaram diferenças nos efeitos das variáveis atraso e probabilidade sobre a escolha.

Outra pesquisa conduzida por Myerson et al. (2003) também objetivou examinar possíveis similaridades e diferenças nos efeitos da manipulação de reforçadores atrasados e probabilísticos sobre a escolha. Também envolveu a manipulação da variação da magnitude da alternativa atrasada e probabilística. Participaram na pesquisa 101 universitários em um grupo 1 e outros 171 universitários em um grupo 2. Os participantes, no princípio, receberam a instrução de que teriam de escolher entre quantias hipotéticas de dinheiro e de que as tentativas seriam de dois tipos. Na condição com atraso, fizeram escolhas entre uma quantia a ser recebida imediatamente versus outra a ser recebida com um dado atraso. Na condição com probabilidade, fizeram escolhas entre uma quantia a ser recebida com certeza versus outra a ser recebida com uma determinada probabilidade.

Na condição com atraso, cada participante realizava seis escolhas sob cada um de sete atrasos. A primeira delas era feita entre um reforçador atrasado versus outro imediato cuja magnitude correspondia à metade da magnitude do reforçador mais atrasado. Seria o caso, por exemplo, de escolher entre 200 dólares após três meses versus 100 dólares agora. Para as cinco tentativas seguintes, era feito um ajustamento na magnitude do reforçador mais imediato com base na escolha anterior do participante em questão. Caso o mesmo tivesse selecionado o reforçador atrasado, então a magnitude do reforçador imediato era aumentada na tentativa seguinte. Por outro lado, se o participante tivesse escolhido o reforçador imediato, a magnitude do mesmo era diminuída na tentativa seguinte. A magnitude nos dois casos era progressivamente ajustada ao longo de escolhas sucessivas. Se um dado participante, por exemplo, tivesse escolhido 100 dólares agora ao invés de 200 dólares em três meses, a escolha seguinte seria realizada entre 50 dólares imediatos versus 200 dólares com três meses de atraso. Para a tentativa seguinte, o tamanho do ajuste da magnitude do reforçador imediato correspondia à metade do valor ajustado na tentativa anterior. Isso acontecia até que cada participante tivesse realizado as seis escolhas.

O procedimento de ajustamento da magnitude foi também utilizado na condição com probabilidade: Cada participante tinha também de realizar seis escolhas para cada uma de sete probabilidades, tendo a magnitude do reforçador certo sido ajustada com base na escolha anterior. Para os participantes do grupo 1, as magnitudes dos reforçadores atrasados e probabilísticos foram duas: 200 dólares e 40 mil dólares. Os sete atrasos manipulados para o reforçador maior atrasado variaram de 1 mês a 12 anos. As sete probabilidades manipuladas para o reforçador maior probabilístico variaram de 95% a 5%.

Para os participantes do grupo 2, as magnitudes dos reforçadores atrasados e probabilísticos também foram duas: 200 dólares e 25 mil dólares. Os sete atrasos manipulados para o reforçador maior atrasado variaram de 1 semana a 10 anos. As sete probabilidades manipuladas para o reforçador maior probabilístico variaram de 95% a 5%.

Como resultado, foi observado que, para ambos os grupos, os reforçadores atrasados e probabilísticos tiveram efeitos diferentes sobre a escolha. Na condição com atraso, o reforçador maior atrasado (40 mil ou 25 mil dólares) foi mais escolhido do que o reforçador menor imediato (200 dólares). Na condição com probabilidade, ocorreu o contrário: o reforçador menor certo foi mais escolhido do que o reforçador maior e menos provável.

Ainda sobre a discussão sobre os efeitos do atraso e da probabilidade do reforço sobre a escolha, o leitor pode consultar o artigo de Green e Myerson (2004) em que os autores fizeram um levantamento sistemático das pesquisas sobre o tema. Mais recentemente, Jones e Rachlin (2009) sustentaram uma possível semelhança entre os parâmetros de atraso e probabilidade do reforçador quanto aos efeitos sobre a escolha, embora não tenham sido manipuladas diferentes magnitudes para a alternativa atrasada ou probabilística. Uma parte do estudo envolveu uma investigação sobre esses parâmetros.

Participaram na pesquisa 103 estudantes universitários. Na condição com atraso, cinco atrasos (1 dia, 1 semana, 1 mês, 1 ano e 5 anos) foram manipulados. Pedia-se ao participante que escolhesse entre duas alternativas (quantia imediata versus quantia atrasada). A magnitude da quantia imediata era progressivamente diminuída (em até 10 tentativas) até que se pudesse medir o momento em que um participante preferia a alternativa maior e mais atrasada. Ex: 75 dólares imediatos versus 75 dólares com atraso D; 5 dólares imediatos versus 75 dólares após atraso D.

Na condição com probabilidade, cinco probabilidades expressas em dados percentuais ($p = 90\%$, 70% , 50% , 30% e 10%) foram usadas. De uma forma semelhante à condição com atraso, o participante deveria escolher entre duas alternativas (quantia certa versus quantia provável). A magnitude da quantia certa era progressivamente diminuída até que houvesse a reversão da preferência para a alternativa de maior magnitude e menos provável (também acontecia em até 10 tentativas). Ex: 75 dólares garantidos versus $P\%$ (probabilidade) de chance de ganhar 75 dólares; 5 dólares garantidos versus $P\%$ de chance de ganhar 75 dólares.

Como resultado, nas duas condições, os participantes tenderam a preferir o reforçador maior atrasado sobre o reforçador menor imediato (condição com atraso) e preferiram também o reforçador maior e menos provável sobre o reforçador menor e certo (condição com probabilidade).

DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS DAS PESQUISAS

Sumarizando, há na literatura estudos que compararam os efeitos do atraso e da probabilidade do reforçador sobre a escolha em esquemas concorrentes e argumentaram que tais efeitos são semelhantes (Jones & Rachlin, 2009; Rachlin et al., 1987; Rachlin et al., 1986; Rachlin et al., 1991).

Outras pesquisas apresentaram dados que sugeriram que os efeitos são diferentes para ambos os parâmetros e que a variação da magnitude do reforçador maior desempenhou um papel crítico nesse sentido (Christensen et al., 1998; Coelho et al., 2003; Green et al., 1999; Myerson et al., 2003). É importante observar que, nessas pesquisas, algumas das magnitudes manipuladas para os reforçadores maiores hipotéticos eram altas (p. ex., 1.000. 10.000. 40.000 dólares hipotéticos) e, conforme sugerido pelas pesquisas, foram elas que determinaram as diferenças entre atraso e probabilidade do reforçador sobre a escolha.

Foram identificadas, entretanto, pesquisas que utilizaram magnitudes altas semelhantes e que chegaram a diferentes resultados. Em Christensen et al. (1998) e Coelho et al. (2003), as magnitudes dos reforçadores hipotéticos maiores foram 10, 100, 1.000 e 10.000 dólares (moeda real no caso de Coelho et al.). Na condição de probabilidade, em ambas as pesquisas, os reforçadores maiores tendiam a serem os menos escolhidos principalmente quando as magnitudes dos mesmos eram de 1.000 e 10.000 dólares / reais. No entanto, na condição de atraso, o efeito de tal variação da magnitude do reforçador maior sobre a escolha foi estritamente o oposto: o reforçador maior era o mais escolhido especialmente nessas mesmas magnitudes. Rachlin et al. (1991), entretanto, utilizando 1000 dólares

como alta magnitude para o reforçador maior (sem manipular outras magnitudes) obtiveram dados que sugeriram semelhanças entre atraso e probabilidade do reforço. Nesses casos, havia preferência pelo reforçador maior tanto atrasado como pouco provável.

Entretanto, enquanto Christensen et al. (1998), para a magnitude de 1.000 dólares do reforçador maior, manipularam nove magnitudes para o reforçador menor (10 a 90% do reforçador maior, ou seja, de 100 a 900 dólares), Rachlin et al. (1991) utilizaram 29 magnitudes para o reforçador menor (de 1000, 990 dólares a 1 dólar). Possivelmente, em função disso, nessa pesquisa foram encontrados mais pontos de indiferença (em que o valor do reforçador maior atrasado e menor imediato e o valor do reforçador maior menos provável e menor certo para os participantes foi semelhante, não havendo preferência entre eles). Conclui-se, então, que a maior variação do reforçador de menor magnitude do trabalho de Rachlin et al. (1991) pode ter sido a variável que contribuiu para as maiores taxas de indiferença nessa pesquisa e isso poderia ter favorecido na sustentação do argumento de que os efeitos do atraso e da probabilidade do reforço sobre a escolha foram semelhantes nesse caso.

Embora a pesquisa de Green et al. (1999) também tenha manipulado várias magnitudes para o reforçador menor (24), eles não utilizaram 1.000 dólares como maior magnitude para o reforçador maior, mas sim 10.000 dólares, uma quantia superior. Outro estudo (Myerson et al., 2003) também manipulou uma magnitude superior (40.000 dólares). E, nesses casos, também foi sustentado um resultado oposto ao de Rachlin et al. (1991), tendo os efeitos do atraso e da probabilidade do reforço sido diferentes sobre as escolhas.

As discussões sobre a não equivalência entre atraso e probabilidade do reforço se aplicaram também à condição da pesquisa de Christensen et al. (1998) com reforçadores concretos que envolveram delineamento e resultados semelhantes aos da condição com reforçadores hipotéticos. A maior magnitude manipulada para o reforçador maior foi de 10 dólares. Rachlin et al. (1987) também investigaram os efeitos de reforçadores concretos sobre a escolha. A magnitude do reforçador maior nesse caso foi mais baixa (4 ou 5 dólares). Esse estudo contou com um delineamento diferente daqueles das outras pesquisas relatadas (tendo envolvido esquemas concorrentes encadeados com o primeiro elo de compromisso). Embora Rachlin et al. (1987) tenham trabalhado apenas com probabilidade do reforço, eles argumentaram que os resultados foram semelhantes aos de uma pesquisa anterior (Rachlin & Green, 1972) que trabalhou com o mesmo paradigma de compromisso, porém manipulando o atraso do reforço e tendo pombos como sujeitos.

Com base nisso, os autores sugeriram que a probabilidade funciona como atraso, sendo um reforçador pouco provável e maior semelhante a outro muito atrasado e maior, e um reforçador certo menor semelhante a outro imediato menor. Para eles, portanto, os efeitos do atraso e da probabilidade sobre a escolha seriam semelhantes. As baixas magnitudes manipuladas para o reforçador maior (4 e 5 dólares) podem ter desempenhado um papel crítico na determinação das semelhanças entre os parâmetros de atraso e probabilidade do reforçador sobre a escolha (embora o delineamento de Rachlin et al., 1987, envolvendo compromisso, tenha sido bastante diferente em relação aos delineamentos das outras pesquisas relatadas).

Ainda que existam divergências com relação a uma possível semelhança acerca dos efeitos do atraso e da probabilidade do reforço sobre a escolha, ambos representam parâmetros críticos nas escolhas em esquemas concorrentes. E como o autocontrole representa escolha em muitas pesquisas, pode-se argumentar que o atraso e a probabilidade do reforço são parâmetros críticos no estudo do autocontrole.

REFERÊNCIAS

Ainslie, G., & Herrnstein, R. (1981). Preference reversal and delayed reinforcement. *Animal Learning and Behavior*, 9, 476-482.

- Christensen, J., Parker, S., Silberberg, A., & Hursh, S. (1998). Trade-offs in choice between risk and delay depend on monetary amounts. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 69, 123-139.
- Coelho, C., Hanna, E. S., & Todorov, J. C. (2003). Magnitude, atraso e probabilidade de reforço em situações hipotéticas de risco. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 269-278.
- Green, L., Myerson, J., & Ostaszewski, P. (1999). Amount of reward has opposite effects on the discounting of delayed and probabilistic outcomes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25, 418-427.
- Green, L., & Myerson, J. (2004). A discounting framework for choice with delayed and probabilistic rewards. *Psychological Bulletin*, 130, 769-792.
- Jones, B. A., & Rachlin, H. (2009). Delay, probability, and social discounting in a public goods game. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 91, 61-73.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39, 341-350.
- Matos, D. C., & Bernardes, L. A. (2012). Autocontrole: Uma Análise dos Modelos Experimentais do Compromisso e do Atraso da Gratificação. Em C. V. B. B. Pessoa, C. E. Costa, & M. F. Benvenuti (Orgs.), *Comportamento em Foco – Vol. 1* (pp. 387-399). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.
- Millar, A., & D.J. Navarick. (1984). Self-control and choice in humans: Effects of video game playing as a positive reinforce. *Learning and Motivation*, 15, 203-218.
- Myerson, J., Green, L., Hanson, J.S., Holt, D.D., & Estle, S.J. (2003). Discounting delayed and probabilistic rewards: Processes and traits. *Journal of Economic Psychology*, 24, 619-635.
- Navarick, D.J., & Fantino. (1976). Self-control and general models of choice. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 2, 75-87.
- Rachlin, H., & Green, L. (1972). Commitment, choice and self-control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 17, 15-22.
- Rachlin, R., Castrogiovanni, A., & Cross, D. (1987). Probability and delay in commitment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 48, 347-353.
- Rachlin, H., Logue, A. W., Gibbon, J., & Frankel, M. (1986). Cognition and behavior in studies of choice. *Psychological Review*, 93, 33-45.
- Rachlin, H., Raineri, A., & Cross, D. (1991). Subjective probability and delay. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 55, 233-244.
- Rachlin, H. (2000). *The Science of Self-Control*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Solnick, J. W., Kannenberg C., Eckerman D. A., & Waller, M. B. (1980). An experimental analysis of impulsivity and impulse control in humans. *Learning and Motivation*, 1, 61-77.

ALMIR DEL PRETTE ²

ZILDA A. P. DEL PRETTE

Universidade Federal de São Carlos

A sociedade atual, com todos os avanços científicos que geram um aumento sem precedentes de conhecimento e de novas tecnologias, vive dilemas difíceis de serem enfrentados. Entre as maiores dificuldades, ela se depara com o que vem sendo denominado de *crise nas relações interpessoais*. Tal fenômeno ultrapassa o âmbito da escalada da violência, encetada por grupos marginais organizados que buscam também status e bem estar via apropriação de recursos econômicos de várias espécies. A crise nas relações entre as pessoas, da qual tanto se fala, quando aparece nos órgãos midiáticos, é agudizada principalmente pelo seu caráter visível de brutalidade e frieza, produzindo perplexidade e, também, certo sentimento de desamparo.

Os relatos desses comportamentos destrutivos permitem supor que eles podem ocorrer em qualquer lugar, inclusive no âmbito da família e, em grande parte, estão relacionados a motivos aparentemente banais. A maioria desses comportamentos recebe a denominação de represália ou vingança, mas nem todos se enquadram nessas categorias. Preocupada com esses acontecimentos, não totalmente inéditos a se considerar a história, a sociedade reage de diferentes maneiras. Observam-se movimentos de diversos tipos: passeatas em favor da paz; campanhas de desarmamento; associações de pessoas na busca de convivência pacífica; pressão para aplicação da lei ou de aumento na severidade das penas; incentivos para uma maior assistência à educação escolar por meio de projetos pedagógicos especiais e outras tentativas menos visíveis. São vários os fatores que influenciam o comportamento violento e, igualmente, são várias as teorias que buscam explicar a ocorrência desses eventos.

As instituições de ensino e pesquisa também são chamadas, não apenas a explicar o fenômeno mas, principalmente, a contribuir na sua solução, ou pelo menos, minorar seus efeitos. Em vários países são disponibilizadas clínicas de orientação a pais e de atendimento às crianças. Também são oferecidos programas de capacitação aos professores visando ao encaminhamento de crianças para diagnóstico precoce e/ou uso de procedimentos em sala de aula que ultrapassem o objetivo de ensino de conteúdos escolares tradicionais. Tais intervenções psicossociais podem ser realizadas

¹ Este ensaio foi elaborado durante a vigência da Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq dos autores. O conteúdo do texto foi parcialmente apresentado no minicurso ministrado no XXI Encontro da ABPMC (2012), intitulado: *Avaliação e intervenção de habilidades sociais em diferentes contextos de atuação do psicólogo*, em 2012. E-mail: adprette@ufscar.br

² Almir Del Prette - Alameda das Ameixeiras 60 – Parque Faber I – São Carlos – SP – CEP 13561-358. E-mail: adprette@ufscar.br

sob diferentes amplitudes e objetivos (Gresham, 2009): universais (delineada para grandes grupos, uma escola inteira, por exemplo), seletivas (delineada para grupos pequenos, que não obtiveram resultados satisfatórios sob intervenção universal) e indicadas (delineada para indivíduos específicos que não apresentaram resultados satisfatórios na intervenção seletiva). Propostas semelhantes também já acontecem no contexto brasileiro (Del Prette & Del Prette, 2011). Nos últimos 20 anos, pesquisadores brasileiros analisaram e criaram “pacotes de procedimentos”, destinados a pais e professores (por exemplo, Alvarenga, 2006; Bolsoni-Silva, Villas Boas, Romera, & Silveira, 2010; Del Prette & Del Prette, 2005; Löhr, (2003; Löhr, Stelko-Pereira, Andrade, & Kirchner, 2007; Lopes, 2008; Vila, 2005), preparando-os para uma educação diferenciada, preventiva de diferentes tipos de problemas e transtornos psicológicos, incluindo a desadaptação social.

HABILIDADES SOCIAIS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Um campo de conhecimento que também lida com as demandas de problemas e soluções para a construção de relações interpessoais mais saudáveis e produtivas, incluindo programas para isso, é o do Treinamento de Habilidades Sociais. Em seus modelos teóricos, provenientes de diferentes matrizes conceituais-metodológicas (Del Prette & Del Prette, 2011), um programa de habilidades sociais pode compartilhar, com a Análise do Comportamento, hipóteses sobre a aprendizagem e utilizar procedimentos derivados das pesquisas dessa área para ensinar comportamentos favoráveis a uma melhor qualidade de convivência social e, ao mesmo tempo, reduzir problemas que envolvem ou implicam falhas e déficits de comportamentos sociais desejáveis.

Ao longo do desenvolvimento ontogenético, os principais processos de aprendizagem de comportamentos e, também, de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001a; 2005; Gresham, 2009), incluem a consequência, a imitação e a apresentação de regras (instrução, conselho e ordem). Esses três processos foram exaustivamente testados em condições experimentais e constituem a base de procedimentos terapêuticos e/ou educativos, podendo ocorrer em articulação com outros. Considerando esses processos de aprendizagem, qualquer programa, destinado a crianças, adolescentes e adultos, será mais efetivo se o ambiente disponibilizar bons modelos a serem imitados, contar com pessoas que consequenciem positivamente os comportamentos desejáveis e adotar regras (instruções normativas e/ou valorativas) indicadoras de que certos comportamentos, quando ocorrerem, produzirão consequências favoráveis ou desfavoráveis. Por definição, as consequências favoráveis são as que aumentam a probabilidade de ocorrência do comportamento e as desfavoráveis, ao contrário, são as que podem diminuir essa ocorrência, pelo menos na presença do agente punidor. Em ambientes com esses recursos, é possível prever a manutenção e generalização de comportamentos saudáveis e desejáveis, aprendidos no contexto terapêutico ou em programas preventivos. Todavia, isso nem sempre é comum e constitui um obstáculo a ser superado.

Dentre as dificuldades para a generalização e manutenção de comportamentos novos, pode-se apontar a questão do manejo das regras que, conforme Baum, (2006), inclui ordens, instruções e conselhos. De forma explícita ou implícita, uma regra indica uma relação entre o comportamento e suas possíveis consequências, positivas (por exemplo, *Arrume o seu quarto e venha assistir ao jogo*) ou negativas (por exemplo, *Segure a ferramenta com os dedos encolhidos ou irá machucá-los*). Mesmo que regras recém instituídas tenham caráter inovador, elas precisam reger o comportamento de todos os membros do grupo ou da comunidade familiar, em especial daqueles que são responsáveis pela sua aplicação. Caso isso não aconteça, o ambiente está usando dois tipos de procedimentos em contradição (regra e modelo incoerente com a regra), que podem resultar em comportamentos indesejáveis, concorrentes com os desejáveis. Em se tratando da criança, quando ela se depara com o adulto que não segue a regra, isso pode resultar em conflito, ou seja, tanto ela pode copiar o comportamento do adulto de não seguir a regra (mais provável), como comportar-se de acordo com

o estabelecido pela regra (menos provável). Ao adulto que estabelece a regra ou que defende que ela seja seguida, só restam duas opções: (a) comportar-se de acordo com essa regra: (b) rejeitá-la, justificando sua posição. O comportamento de imitar o adulto e comportar-se de maneira diferente ao estabelecido pela regra concorre com o comportamento de seguir essa mesma regra. Portanto, regras estabelecidas para crianças, por exemplo, lavar as mãos antes das refeições, devem, igualmente, controlar o comportamento dos adultos.

As regras de convivência podem ser classificadas, grosso modo, em dois conjuntos, que orientam o ensino e aprendizagem de habilidades sociais consideradas importantes para a vida social. O primeiro conjunto reúne as regras formalizadas em termos de leis, com sanções consensualmente estabelecidas pelo grupo social. O segundo reúne as regras informalmente estabelecidas pelo grupo social.

Considerando o primeiro grupo, subjacentes às leis em vigor, pode-se identificar as noções do grupo sobre o certo e o errado, o desejável ou indesejável, o permitido e o proibido, não obstante algum descompasso entre novos valores e velhas leis, que são corrigidos com atraso ao longo das mudanças na cultura. Tais leis indicam, basicamente, os comportamentos que não deveriam ocorrer e sinalizam possíveis consequências negativas esperadas, caso eles ocorram. Essas regras sociais têm caráter normatizador e são próprias da legislação, incluindo desde a Constituição de um país até o seu Código Civil. As leis, ou mais precisamente, as consequências de não respeitá-las, frequentemente são usadas como recurso para inibir possíveis comportamentos transgressores. As normas dos Códigos estabelecem os limites, geralmente enfatizando mais os comportamentos que não devem/não podem ser emitidos em relação a outro indivíduo ou objeto, do que o oposto. Qualquer problema que ultrapasse as possibilidades de solução nas relações interpessoais envolve questões sobre o que é legal (certo) ou ilegal (errado) e pode ser arbitrado por tribunais ou outras instâncias.

O segundo conjunto de regras de convivência, geralmente não escritas e não formalizadas, é constituído pelos comportamentos desejados, tolerados e reprovados pela comunidade verbal, por meio de contingências sociais do grupo (Del Prette & Del Prette, 2010/2012). É nesse conjunto que se inserem as diferentes classes de habilidades sociais, podendo-se destacar algumas que são cruciais para a qualidade das relações interpessoais.

Uma classe de habilidades sociais que constitui objeto da preocupação dos pais desde os primeiros meses de vida pode ser denominado de *civilidade* (Del Prette & Del Prette, 2001a). As habilidades sociais desse conjunto incluem, por exemplo, o cumprimentar, tanto como forma de iniciar uma interação quanto para a sua finalização, fazer perguntas que demonstram o interesse sobre bem estar, saúde e atividades do interlocutor, a prática de pequenas gentilezas, como ceder o lugar, dar passagem e fazer uma saudação, independente da continuidade da interação etc.

Um segundo conjunto, importante para a qualidade das relações interpessoais, envolve a *empatia* e as demonstrações de *afeto positivo*. O ensino-aprendizagem dessas habilidades pode envolver regras e modelos necessários para a compreensão [das] e expressão [sobre] as necessidades do outro tais como, repassar pequena parte do que possui a alguém que necessita, cooperar com a vizinhança ou comunidade, participar solidariamente de eventos em defesa de ideias de benefício geral, usar tempo de lazer ou descanso, associando-se a outros em prol de objetivos gerais, ajudar o estrangeiro, desculpar ofensas etc. Também esse conjunto é preocupação da família, contudo, menos intensamente assumido, pelo menos em todas as suas variantes, porque algumas das classes de habilidades sociais dessa categoria parecem competir com o bem-estar da criança.

O terceiro conjunto é o da *assertividade*. São regras sobre habilidades de defesa dos próprios direitos, por exemplo, solicitar tratamento igualitário em relação a outros membros de um grupo, expressar desagrado, discordar recusar pedidos abusivos etc. O uso de regras para a aprendizagem dessas habilidades sociais é também menos presente no âmbito familiar, porque para os pais em geral, as habilidades aqui envolvidas parecem competir com sua autoridade.

Evidentemente, as habilidades próprias de cada conjunto são, teoricamente, aprendidas por processos similares, ou seja, pela instrução, consequenciação e imitação. No entanto, é importante destacar que o controle por regras é mais funcional quanto mais às contingências explicitadas nas regras sejam pareadas com as que de fato ocorrem no ambiente e, em especial, com consequências naturais, mais que arbitrárias. Por exemplo, uma mãe diz ao seu filho: *Quando vovó chegar você deve beijá-la, todos nós vamos ficar contentes com isso*. Quando a avó chega, a criança observa a mãe beijando-a e faz a mesma coisa recebendo então muitos afagos e elogios à sua forma de se comportar. Episódios semelhantes a esse colocam certos comportamentos sob o controle de regras e exemplificam o que foi designado por habilidade de civilidade. Melhor ainda seria se a regra fosse explicitada em termos de: *Você gosta tanto da sua avó, ela vai ficar muito contente se você a cumprimentar com carinho, demonstrando que gosta dela*, pois, nesse caso, enfatiza-se a consequência para os envolvidos na expressão de sentimentos positivos.

Pode-se dizer que essas classes de habilidades sociais existem, com algumas variações, em todas as sociedades letradas, mas diferem entre si em vários aspectos, à exceção daqueles regidos pelos Códigos Internacionais, aceitos pelos países e arbitrados por organismos especiais como, por exemplo, o tratamento humanitário aos prisioneiros de guerra. Sociedades não letradas também têm seu conjunto de leis, transmitidas oralmente; todavia, as dúvidas são arbitradas por uma ou mais pessoas de autoridade no grupo.

PARADIGMAS CULTURAIS E MANEJO DE REGRAS

As principais fontes de regras são as instituições sociais, instâncias de controle sobre o comportamento das pessoas, especialmente a família, a religião, o governo e a educação. Supondo, de acordo com Skinner (1981), que os comportamentos e as práticas culturais são selecionados pelas consequências, poder-se-ia pensar que as mudanças nas regras e, por extensão nos comportamentos, ocorreriam quando tais comportamentos deixassem de obter consequências positivas. Entretanto, isso nem sempre ocorre de maneira linear. Em algumas comunidades, no Oriente, ainda que a norma de extirpar partes dos órgãos sexuais de meninas resulte em sofrimento físico e moral a elas infringido, essa norma continua sendo praticada por que é reforçadora para o clã masculino, com maior poder de controle. Trata-se, portanto, de uma contingência cerimonial, e não de uma contingência tecnológica, tal como definidas por Glenn (1986).

Quando se disseminam em diferentes culturas, as regras ou normas podem ser consideradas paradigmáticas, ou seja, elas ganham status de Paradigma Cultural. Esse termo está sendo aqui utilizado em um sentido amplo como uma explicação que influencia a compreensão de um fenômeno ou conjunto de fenômenos, podendo adquirir uma amplitude universal. Esta não é a única compreensão possível, contudo não é objeto deste estudo discutir as questões conceituais relacionadas às definições do termo paradigma e tampouco explicitar as variedades de definições existentes (ver por exemplo Lakatos & Musgrave, 1979).

A ideia de que um paradigma cultural pode receber influência de paradigmas científicos pode ser considerada como um truísmo. A Figura 1 ilustra a relação entre os paradigmas na ciência e na cultura.

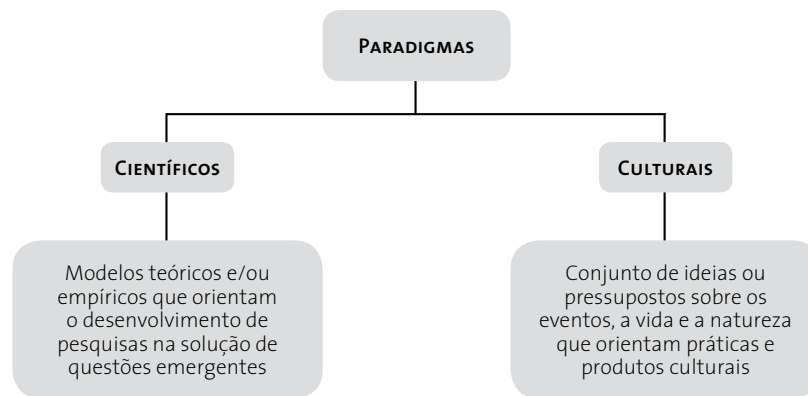


FIGURA 1
 RELAÇÃO ENTRE PARADIGMAS CIENTÍFICOS E CULTURAIS

Os paradigmas culturais podem ser uma decorrência da popularização da ciência e seus paradigmas. Um exemplo clássico pode ser evocado da história dos sistemas geocêntrico e heliocêntrico. A noção difundida de que a Terra era o centro do universo influenciava muitos aspectos, desde a criação e difusão de mitos, que agiam sobre o cotidiano das pessoas, até sobre o que podia ou não ser objeto de investigação científica. A “nova” visão copernicana enfrentou vários tipos de resistências, mas produziu uma verdadeira revolução, não apenas na ciência, mas também sobre a vida das pessoas.

As regras de convivência são, de modo geral e em grande parte, produtos dos paradigmas culturais. Tais paradigmas, enquanto modelos orientadores, são gerados e fortalecidos por várias das instituições que controlam o comportamento das pessoas (Skinner, 1965), principalmente a religião e o governo, este considerado neste texto como o conjunto de poderes e, nesse sentido, podendo ser laico ou religioso, democrático ou ditatorial.

As orientações resultantes do paradigma não ocorrem de maneira linear, mas sim de forma dialética, pois diferentes grupos disputam a predominância de ideias e poder. Portanto, historicamente, pode-se pensar que a substituição de um paradigma por outro, enquanto regras para comportamentos novos, não ocorre de maneira generalizada e sem resistências e que, por diferentes razões, regras de um paradigma podem prevalecer mesmo quando um novo paradigma começa a se disseminar. Essa transição é ilustrada na Figura 2.

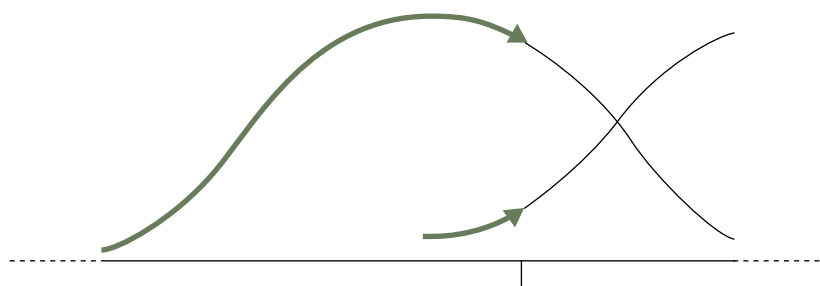


FIGURA 2
 EVOLUÇÃO DE PARADIGMAS AO LONGO DO TEMPO

A figura 2 mostra que os paradigmas se disseminam na população e que um novo paradigma com posição oposta ao que está em vigor não substitui completa e imediatamente o seu oponente. A disseminação de um paradigma é resultante, por um lado, da utilização de seus princípios na

investigação científica e no cotidiano das pessoas e, por outro lado, depende também dos embates entre os grupos que disputam hegemonia de poder.

REVENDO OS CÓDIGOS NORMATIVOS

Um dos mais antigos Códigos de que se têm notícia ficou conhecido como Código de Hamurabi, rei do império da Babilônia, que ajudou a elaborá-lo. Supõe-se que tenha reinado de 1792 a.C até 1759 a.C e, por sua ordem, foi compilada toda a tradição oral existente que normatizava as questões entre os habitantes do império, fazendo-se acréscimos de outras normas consideradas necessárias. Tal Código foi escrito em um bloco de pedra, usando-se a escrita cuneiforme arcádica para registro das leis, distribuídas em 13 colunas. As 281 leis desse Código eram orientadas pelo princípio do Talião, termo originário do latim que tem o significado de tal, ou igual. Esse princípio estabelece a equivalência do castigo em relação ao crime.

O conjunto dessas leis não regulava apenas o trabalho, o comércio e a agricultura, mas também as relações entre as pessoas, com diferentes regras para o cotidiano. Ele abrangia praticamente todas as questões próprias da época e tinha, como base, um axioma bastante simples que indicava as consequências para comportamentos indesejáveis, aversivamente proporcionais à gravidade do comportamento a ser consequenciado. Sua expressão mais conhecida se resume na máxima: *Olho por olho, dente por dente*. Contudo, na explicitação da pena em relação à falta cometida, o Código previa uma variação para mais ou para menos, na dependência do status do infrator na hierarquia social. Em outras palavras, caso o transgressor pertencesse a estratos superiores, a aversividade da pena era minimizada; porém se este ocupasse posição inferior, previa-se maior severidade no castigo. Por exemplo, o Código indicava que: *Se um homem bater em uma mulher livre e esta morrer, ele deverá pagar meia mina em ouro; Se um homem bater na criada de outro homem e esta morrer, ele deverá pagar um terço de mina em ouro*” (grifo dos autores).

Sob o pretexto de todos terem acesso ao Código, ainda que o número de letrados fosse ínfimo, réplicas foram expostas nas cidades mais populosas e em rotas de maior trânsito, o que permitiu que ele fosse copiado e levado para outros povos, influenciando assim, na formulação de outros Códigos. O Código de Hamurabi permeou as práticas culturais das sociedades durante vários séculos. Contudo, pensadores de diferentes escolas, em diferentes sociedades, criticaram essas fórmulas, em especial o Princípio de Talião que, quando levado ao extremo, tendia a manter por muito tempo a sucessão de comportamentos retaliativos de um lado e de outro, chegando a perder-se a história da origem do crime-castigo.

Não se sabe exatamente a origem do princípio oposto ao de Talião, que ficou conhecido por Lei Áurea. É provável que tenha surgido por volta do século VI a.C. Há referência, nos Analectos de Confúcio (2000), à expressão *Não faça ao próximo o que não quer que façam com você*. Esse princípio pretendia resumir todas as relações entre as pessoas concebendo a justiça a partir de uma única máxima, que se expressou de diferentes maneiras em diferentes civilizações. Na Grécia se dizia *Não façais ao próximo o que não desejeis receber dele*. Para os persas, a lei se expressava por *Fazei como quereis que vos faça*. Na China, *O que não quereis para vós, não façais a outrem*. No Egito a lei enfatizava *Deixar passar aquele que fez, aos outros, o que desejava para si*. Já na Palestina, os hebreus se referiam *O que não quiserdes para vós, não desejeis para o próximo* e os romanos lembravam *A lei gravada nos corações humanos é amar os membros da sociedade como a si mesmo*.

Esse novo princípio deveria orientar os diferentes Códigos de leis e, fundamentalmente, orientar as relações entre as pessoas. Contudo, substituir as regras, orientadas por uma visão, por outra visão, não é tão simples e o antigo *Olho por olho, dente por dente* continuou prevalecendo nas relações entre nações, grupos e pessoas, a despeito de convenções e tratados de não agressão subscritos entre países e elaboração de Códigos com normas mais avançadas. Interessante considerar que, tanto entre

nações como entre pessoas, muitas vezes, se defende um revide (penalidade) acentuadamente maior do que ação objeto da punição.

As máximas, *Olho por olho, dente por dente* e *Fazer ao outro o que deseja que este lhe faça* podem ser analisadas sob diferentes perspectivas. A Figura 3 ilustra algumas alternativas que poderiam ser consideradas, tanto para quem inicia a interação como para aquele que responde à interação iniciada pelo outro, em termos de comportamento governado por uma ou outra regra.

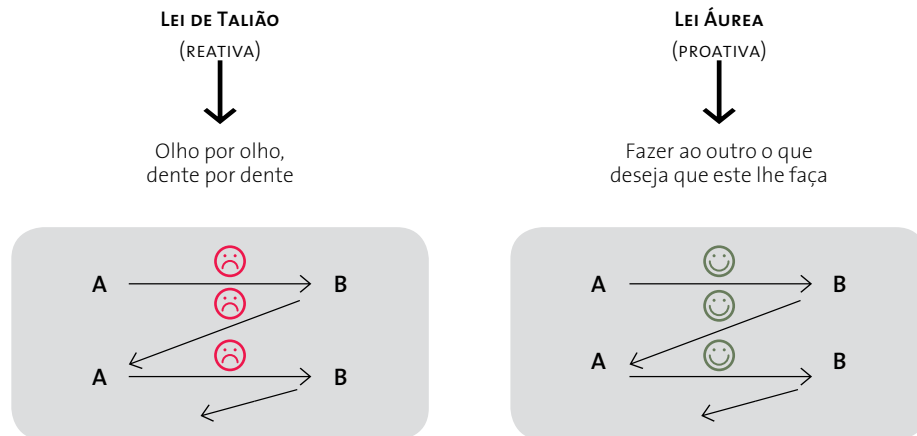


FIGURA 3

ANTIGO E NOVO PARADIGMA E DESDOBRAMENTO SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Na perspectiva da Análise do Comportamento, a máxima que orientou o Código de Hamurabi parece adquirir uma função reativa nas interações, podendo ser exemplificada, na tríplice relação de contingências (antecedente, comportamento e consequente), da maneira como segue: dada uma situação qualquer, quando um indivíduo A, sofre efeito aversivo de comportamento do indivíduo B, isso funciona como antecedente para que A reaja (comportamento) de maneira semelhante, infringindo a B efeito aversivo similar, ou pior (consequência).

A máxima oposta à Lei de Talião, denominada por Lei Áurea, *Fazer ao outro o que deseja que este lhe faça*, nessa mesma perspectiva parece adquirir uma função proativa nas interações. Nesse caso, o exemplo difere do anterior: dada uma situação qualquer, um indivíduo A faz algo (antecedente) que considera benéfico para B. O indivíduo B tende a apresentar uma resposta (comportamento) que também beneficia A. Esse encadeamento tende a continuar, favorecendo a ambos.

IMPLICAÇÕES DOS PARADIGMAS

Não é difícil imaginar os possíveis desdobramentos de interações diádicas quando ambos interlocutores estão sob o controle da mesma regra. No primeiro caso da Figura 3, as trocas comportamentais aversivas provavelmente aumentariam em frequência e, também, em sua magnitude. Existem relatos históricos de episódios de trocas aversivas que se reproduzem no tempo, generalizando para incluir outros membros das famílias³, daqueles que iniciaram o conflito, algumas vezes chamando a atenção da mídia e das autoridades. No segundo caso, esperar-se-ia também um aumento na frequência de trocas de reforçadores, contudo parece não se dispor de registros de trocas contínuas de comportamentos sob a regra expressa em termos de *Fazer ao outro o que deseja que este lhe faça*. É possível pensar que esse seria um novo paradigma, ainda não generalizado para as relações interpessoais na sociedade moderna e pós moderna, salvo em algumas experiências restritas.

³ Entre vários relatos, optou-se por inserir dois estudos, um acadêmico (Maia & Cavalcanti, 2006) e o outro jornalístico (Zero Hora, 2009) do qual foi selecionado o trecho "adolescente de 15 anos foi morto, em uma guerra de famílias que começou bem antes dele nascer: um conflito entre os Miranda e os Bragé".

Supondo-se que trocas reforçadoras sejam mais desejáveis do que trocas aversivas ou punitivas e considerando-se que a proposta do *Fazer ao outro o que quer que te façam* já tem mais de dois mil anos, poder-se-ia perguntar por que o princípio do *Olho por olho* parece ainda prevalecer. A resposta a essa pergunta não é simples. Todavia a explicitação de algumas características relacionadas ao comportamento social é importante para discuti-la.

A primeira a ser destacada está relacionada ao que pode ser chamado de bases biológicas da vida social. Não há quem discorde de que fomos, como outras espécies, geneticamente preparados para a vida grupal (Ridley, 2000). E a cultura tribal primitiva, de certa forma, respondia sob a perspectiva filogenética da sobrevivência. A transmissão gênica fornecia as principais aptidões relacionadas aos comportamentos de sobrevivência individual, do grupo e da espécie: acasalamento, procriação, alimentação, proteção (das intempéries climáticas, dos animais ferozes e de outros indivíduos) e cuidados (com a criança, o velho, o ferido e o morto). Daí derivou a divisão de tarefas, os ritos de guerra e os funerais, a criação de ferramentas e armas, o domínio e uso do fogo e a domesticação de algumas espécies de animais etc. Diante de ameaça produzida por outro indivíduo (animal ou humano), duas alternativas emergiam: enfrentamento ou fuga, ambas ligadas à sobrevivência, legitimando a agressão, tanto a defensiva como a ofensiva.

A segunda característica da vida em sociedade, que se relaciona à primeira, diz respeito às regras sociais. Mesmo antes da aquisição da fala, na evolução filogenética pode-se pensar que algumas regras foram estabelecidas por meio de sinais que indicavam o comportamento a ser apresentado e, principalmente, as consequências punitivas caso este não ocorresse. A tradição de regras coercitivas, que ainda predomina, estava sendo gestada. Pode-se dizer que o comportamento de estabelecer regras foi selecionado, dada a sua importância para a sobrevivência da espécie. Outro ponto a ser considerado é que, para boa parte das pessoas e governos, regras coercitivas são tidas como formas eficazes de controle de comportamento, pelo menos na sua origem, o que reforça sua difusão e aplicação.

A coerção (Sidman, 1995) parece fazer parte de todas as instituições, incluindo a religião. Isso fica muito evidente na tradição judaico cristã, onde a mensagem divina sumarizada nos Dez Mandamentos é expressa, em sua maioria, por proibições: não matar, não furtar, não apresentar falso testemunho, não desejar as coisas do outro etc. Ademais, o domínio das várias instâncias do governo e de outras instituições de controle é realizado por grupos que detêm o poder. Isso acontece mesmo nas chamadas democracias. É interessante lembrar que democracia, na atualidade deve ser adjetivada de *representativa*. Em outras palavras, não há democracia *participativa* e parece não haver, por parte da maioria, um esforço comum em seu aperfeiçoamento. Apesar disso, pode-se supor que o contracontrole é mais facilmente exercido em uma democracia do que em um regime ditatorial. Essas duas características são mediadoras de outras normas culturais, onde se valoriza exacerbadamente a competição, o consumo, o enriquecimento e, mais recentemente, o reconhecimento social (fama ou fama).

As duas características discutidas (sobrevivência e regras coercitivas) parecem estar na base da difusão e manutenção do princípio do *Olho por olho, dente por dente*, opondo-se à adoção do *Fazer ao outro o que se deseja que ele nos faça*. A superação do primeiro pelo segundo, como visão orientadora das regras de convivência implica, primariamente, a análise comparativa sobre a importância dos dois princípios para a sobrevivência humana. Adicionalmente, é necessário clareza sobre o tipo de sociedade que se deseja, senão em curto prazo, considerando a impossibilidade de mudanças rápidas, pelo menos em médio e longo prazo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Este estudo coloca em discussão os dois principais paradigmas culturais, que orientam, em seus princípios, as relações entre pessoas e, também, entre grupos e entre países. É possível notar, então que, não obstante a tradição cristã exercer um razoável controle sobre parcela da humanidade, as

relações interpessoais e, também, as relações entre países, são ainda orientadas mais pela pena de Talião do que pela Lei Áurea.

Fica evidenciado que a substituição de um paradigma pelo outro não ocorre de imediato e que vários são os fatores que influenciam nessa transição. Essa análise das normas como variáveis da cultura não exclui a influência de fatores filogenéticos nas relações interpessoais (Del Prette, & Del Prette, 2001b). Certamente, existem também fatores filogenéticos influenciando as relações interpessoais. Trower (1995) chama a atenção para os padrões de enfrentamento filogeneticamente herdados (ataque e fuga), que podem ser disfuncionais para muitas situações da vida social na atualidade. A recorrência injustificada a esses padrões atávicos reflete uma dimensão patológica que precisa ser substituída por alternativas eficazes de resolução de conflito entre pessoas, grupos e países. Não se pode esquecer, também, que “coisas ou patrimônios”, particulares ou coletivos são, hoje, convertidos em valores vitais, pelas quais as pessoas matam ou arriscam-se a morrer.

Este ensaio situa a importância das habilidades sociais no contexto de novos paradigmas que consideram, não somente o bem estar e os interesses do indivíduo, mas, concomitantemente, os de seu grupo social. Entende-se que uma compreensão aprofundada do conceito de competência social, tal como tem sido enfatizado, em suas dimensões instrumental e ética (Del Prette & Del Prette, 2010/2012), permite situar mais claramente a contribuição do campo das habilidades sociais para a consolidação de paradigmas culturais favoráveis a práticas culturais alinhadas não apenas à sobrevivência dos grupos sociais, mas também à qualidade dessa sobrevivência.

A construção dessas novas práticas implica o investimento de profissionais e grupos na solução de muitos problemas que ameaçam, de forma explícita, a qualidade da convivência, como o consumismo, a violência, o egoísmo e tantas outras mazelas dos dias atuais. Porém, entende-se que é no âmbito mais sutil das relações interpessoais cotidianas, mesmo que sem perigo iminente, que podem ser gestadas novas práticas de convivência saudável, pautadas pela reciprocidade, solidariedade e respeito aos direitos de todos, que ultrapassam o âmbito do aparato legal e se harmonizam com os novos paradigmas. Conforme já se anotou em outro texto (Del Prette & Del Prette, 2010/2012, p. 112):

... a exigência de relações interpessoais novas, tanto com o objetivo de superar as consequências desastrosas dos conflitos que parecem se generalizar na sociedade atual, como de alcançar relações baseadas no respeito aos direitos e na convivência humana mais harmoniosa, pode ser alcançada por programas de Treinamento de Habilidades Sociais. Assim, tais programas poderiam se alinhar aos esforços de construção de novas realidades culturais, favoráveis ao desenvolvimento socioemocional e a comportamentos e sentimentos prossociais desejáveis de amizade, empatia e solidariedade, bem como a uma sensibilidade crescente a valores importantes para a sobrevivência da espécie e para a qualidade de vida de todos.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. (2006). O desenvolvimento sócio-emocional nos primeiros anos de vida e as contingências em operação na interação pais-crianças. In: Hélio Guilhardi; Norren Campbell Aguirre. (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 315-324). Santo André: ESETEC.
- Baum, W.M. (2006). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A. T., Villas Boas, A. C. V. B. & Romera, V. B. & Silveira, F. F. (2010). Caracterização de programas de intervenção com crianças e/ou adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (1), 104-115.
- Confúcio (2005). *Os Analectos*. Martins Fontes.
- De Salvo, C. G., Mazzarotto, I. H. K., & Löhr, S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15, 46-55.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001b). Habilidades sociais: Biologia evolucionária, sociedade e cultura. In: Guilhardi, H. J, Madi, M. B. B. P., Queiroz, P. P., & Scoz, M. C. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 65-75). Santo André: ESETec.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In: A. Del Prette, & Z. A. P. Prette (Orgs.). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (Orgs.), (2011). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012/2010). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115.
- Glenn, S.S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2-8.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 917-66). Petrópolis: Vozes.
- Kuhn, T. (2006). *A estrutura das revoluções científicas* (7.^a ed). São Paulo: Perspectiva.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Org), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.
- Löhr, S. S., Stelko-Pereira, A. C., Andrade, A. L. M., & Kirchner, L. F. (2007). Avaliação de programas preventivos: Relato de experiência. *Psicologia em Estudo*, 12, 641-649.
- Lopes, D. C. (2008). *Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Maia, D. M., & Cavalcanti, P. F. C. (2006). Sertão, espaço e tempo: conflitos de famílias e vingança privada. *O público e o privado*, 17, janeiro/junho, 83-97.
- Masterman, M. (1979). A natureza do paradigma. In: I. Lakatos & A. Musgrave (Orgs.), *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento* (pp. 72-108). São Paulo: Cultrix
- Ridley, M. (2000). *As origens da virtude: Um estudo biológico da solidariedade* (B. Vargas, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas, SP: Livro Pleno.
- Silveira, J. M., Silvaes, E. F. M., & Marton, S. A. (2003). Programas preventivos de comportamentos antissociais: Dificuldades na pesquisa e na implementação. *Estudos de Psicologia (Campinas) [online]*, 20, 59-67.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: MacMillan
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 214, 501-504.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: State of the art and future directions. In: W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). New York: Allyn and Bacon.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeito da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Zero Hora (2009). *Secção Cadernos*, Porto Alegre, 21 de maio.

PROCESSO DE RECOLOCAÇÃO PROFISSIONAL DE EXECUTIVOS: INTERAÇÃO ENTRE STRESS E HABILIDADES SOCIAIS ¹

EXECUTIVE'S PROFESSIONAL OUTPLACEMENT PROCESS: THE INTERACTION BETWEEN STRESS AND SOCIAL SKILLS

ANDREA GUALBERTO DE MACEDO ²
PUC-CAMPINAS

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA
PUC-CAMPINAS

MARILDA EMMANUEL NOVAES LIPP
IPCS

APRESENTAÇÃO

MERCADO DE TRABALHO E DESEMPREGO

A preocupação com o bem-estar dos profissionais nas organizações está crescente, incluindo saúde física, emocional e relacional. Também está crescente o estudo sobre a saúde dos indivíduos disponíveis para o mercado de trabalho, isto é, desempregados em busca de recolocação profissional. Exemplos disso são os estudos e criação de programas de desenvolvimento de comunicação, *networking*, planejamento de carreira, participação em entrevistas, elaboração de currículo, entre outras informações e habilidades pertinentes a este momento.

O desemprego é uma situação bastante difícil, pois envolve muitas emoções, necessidades e cobranças. Quando desligados das empresas, os profissionais podem apresentar *stress* considerando o período de sofrimento pelas perdas e/ou ansiedade pelas oportunidades incertas.

Para alguns, torna-se difícil o desprendimento da rotina e o despertar para novos interesses e motivações, ainda mais numa sociedade em que se preceitua a supervalorização da produtividade e do capital (Soares & Costa, 2011). É necessário um grande trabalho pessoal para que a superação da situação ocorra de forma efetiva e com bem-estar. Este trabalho interno exige a revisão das habilidades de prevenção ou enfrentamento do *stress*, das habilidades sociais e dos hábitos de vida. A psicologia organizacional envolve inúmeras, criativas e contextualizadas formas de desenvolver o ser humano.

Devido a estas exigências e modificações no mercado de trabalho, marcadas pela competitividade, globalização e informatização, a última década assistiu a um crescimento significativo no ramo das empresas de recursos humanos (Castro, 2002), que atuam na área de seleção ou recolocação de pessoal, desenvolvimento humano, e outras possibilidades.

¹ Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado elaborada pela aluna Andrea Gualberto de Macedo, da PUC-Campinas, e orientada pela prof. Dra. Marilda Lipp. Apoio financeiro: CNPQ. Contato: andrea@andreamacedo.net.

² Rua Alexandre Dumas, 1268. Chácara Santo Antônio, São Paulo - SP. E-mail: andrea@andreamacedo.net. Tel: (11) 9 6853-5377.

Este contexto tornou o psicólogo organizacional um profissional mais valorizado (Schette, 2005), que além das práticas de recrutamento e seleção e treinamento e desenvolvimento de pessoas, adquiriu importância no planejamento de cargos, benefícios e desenvolvimento de carreira (Zanelli, 2003). Estes profissionais também dão atenção à saúde organizacional, problemas de ajustamento e assistência psicossocial ao trabalhador.

A ausência do trabalho implica em um momento de angústia, pois pode representar frustração e ociosidade (Lima, 2009). O profissional disponível para o mercado de trabalho muitas vezes apresenta culpa, cobranças e/ou sentimento de vazio e inutilidade (Zacharias, 2010). Outros aspectos emocionais do desemprego são: insegurança, medo, diminuição de auto-estima, *stress*, ansiedade, perda da criatividade. De maneira geral, os executivos não aceitam a rejeição e o afastamento de um local para o qual dedicaram parte considerável de suas vidas. O autor ainda acrescenta: “Com a crise de empregos, o indivíduo terá muitas dificuldades em alcançar a posição que ele tinha” (p. 153, Siqueira, 2009).

A superação de um momento de desemprego não necessariamente significa ser admitido por alguma empresa, pois pode incluir a abertura de um negócio próprio, mudança de país, aposentadoria, entre outras possibilidades. A tomada de decisão é bastante complexa, o que justifica a assessoria de um programa de aconselhamento de carreira para iluminar, analisar e discutir as possibilidades.

Para os casos de recolocação profissional, percebe-se que as entrevistas de emprego estão cada vez mais complexas, nas quais as comprovações de competências técnicas e de realizações deixaram de ser o foco. Feijó (2009) afirma que as entrevistas de trabalho se tornaram avaliações comportamentais. Os profissionais precisam ter maior habilidade e agilidade de adaptação para conviver com as incertezas da rotina das empresas (Bedani, 2009), competências diferenciais entre as pessoas. Outras habilidades estão sendo fundamentais, como automotivação, assumir risco, lidar com pessoas, resolver conflitos, ser tolerantes à frustração e terem clareza de seu papel dentro da organização (Chiavenato, 1997).

No mundo dos negócios, vale notar que as empresas têm optado por um executivo de perfil mais agressivo, com força e flexibilidade no trabalho, cuja idade limite é, aproximadamente, os 40 anos (Siqueira, 2009). O autor afirma que o executivo mais velho não tem o perfil do executivo dos tempos atuais, contudo, na procura por executivos mais jovens, “as empresas acabam perdendo a experiência e a sabedoria dos mais velhos” (p. 147, Siqueira, 2009). Como a expectativa de vida aumentou, a tendência é o profissional ter mais saúde para trabalhar e permanecer mais tempo nos cargos em questão. Para confirmar este dado, pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 03 de Agosto de 2010, mostra que é esperado que um brasileiro viva pelo menos 73,1 anos.

O estilo de vida é um fator que influencia a expectativa de vida, bem como o *stress* e as habilidades sociais dos indivíduos. Exercício físico, relaxamento, alimentação e estabilidade emocional podem contribuir para isso. Para confirmar a importância de estudos e programas de desenvolvimento nesta área, a pesquisa feita por Abdo (2009) identificou o estilo de vida predominante dos participantes do estudo que ela fez sobre a população masculina no Brasil: 50,30% dos sujeitos apresentavam sobrepeso, 36,40% afirmaram ter vida sedentária, 25,70% excediam na alimentação, 24,60% disseram ter vida atribulada e estressante e 13,10% possuía o hábito de fumar.

Pessoas do sexo masculino não buscam saúde mental preventivamente e nem para tratamento. O levantamento das especialidades médicas mais procuradas em um ano pelos participantes da pesquisa coordenada por Abdo (2009) mostrou que apenas 2,4% dos respondentes admitiram ter feito uso dos serviços de psiquiatria. O serviço de cardiologia foi procurado por 21,10% dos sujeitos, urologia 19,10%, clínico geral, 17,90%, oftalmologista 15,10%, ortopedista 6,80%.

Nota-se o quanto trabalho e saúde (mental e física) são relacionados com o intuito de minimizar desequilíbrios causados pelas mudanças aceleradas da sociedade moderna (Lima, 2009). E é nesta sociedade que as relações profissionais, emprego e desemprego podem ser analisados de forma responsável, considerando o papel dos empregadores e dos funcionários.

STRESS

As adaptações do ser humano ao meio em que ele está inserido são permeadas pelo *stress*. Isso porque toda mudança exige dedicação física e/ou mental do indivíduo para adaptar-se, gerando uma alteração no funcionamento biológico e psíquico do organismo.

Lipp (2003) define que o *stress* é a reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrita, amedronta, excita, confunde, ou mesmo que a faça imensamente feliz. O que pode ser verificado é que não somente as situações consideradas ruins, mas também as boas desencadeiam as reações de *stress*.

No caso dos executivos, enfatiza-se a necessidade de boa capacidade de adaptação, pois o trabalho deles, além de excessiva carga de trabalho – que vai além das 8h diárias pré-determinadas pelas leis do trabalho no Brasil, inclui mudanças que parecem ser intermináveis, por causa dos processos de reestruturação, fusões e aquisições cada vez mais frequentes (Mota, Tanure e Neto, 2008), bem como as situações de recolocação profissional.

O *stress* não é o elemento patogênico das doenças: ele conduz a um enfraquecimento somático e psicológico de tal modo que aquelas patologias programadas geneticamente se manifestam devido ao estado de exaustão presente (Lipp & Malagris, 1995). O *stress* pode se originar de fontes externas ou internas (Lipp, 1986). Para Lipp, Malagris e Novais (2007), as fontes internas capazes de atuar como geradores contínuos de estados tensionais: ansiedade, pessimismo, pensamentos disfuncionais, padrão de comportamentos que incluem competição, hostilidade, pressão, medo e/ou solidão. Já as fontes externas são caracterizadas pelas condições ambientais e sociais e/ou ocupação profissional exercida.

As reações do *stress* são manifestadas no nível físico e/ou psicológico. De acordo com Lipp (2007), as manifestações físicas podem ser identificadas pelo aumento da sudorese, hiperacidez estomacal, tensão muscular, taquicardia, hipertensão arterial, bruxismo e náuseas. Como possíveis efeitos psicológicos estão as dúvidas quanto a si próprio, dificuldade de concentração, ansiedade, cansaço mental, tensão, angústia, insônia, dificuldades interpessoais, preocupação excessiva, inabilidade em relaxar e hipersensibilidade emotiva (Lipp, 2003).

Selye, em 1956, definiu três fases de desenvolvimento do *stress*: Alerta, Resistência e Exaustão. Lipp (2003) identificou uma quarta fase intermediária, denominada de Quase-exaustão, entre a fase de resistência e da exaustão. Cada uma destas etapas diferencia-se de acordo com o tempo de contato entre o agente estressor e a pessoa, e com o grau de intensidade deste agente estressor, o que varia de pessoa para pessoa.

Fase de Alerta

É a primeira fase do *stress*. O organismo se prepara para lutar ou fugir da situação-problema logo que ocorre a primeira exposição ao agente estressor (Lipp, 2003). Se o agente estressor se afasta, a homeostase volta ao normal e o organismo readapta-se ao seu funcionamento. Esta estimulação, se bem aproveitada, pode ser avaliada como um *stress* positivo ou ideal para a pessoa. Porém, no momento em que ele se torna excessivo e o indivíduo fica impossibilitado de lidar com o problema ou fugir dele, o organismo passa para a segunda fase de *stress*, a de resistência.

Fase de Resistência

É a fase em que a pessoa fica por um longo período de tempo exposta a um agente estressor, tentando resistir ao que está acontecendo, sair da situação ou evitá-la (Lipp, 2003). O organismo torna-se mais enfraquecido e vulnerável a infecções e doenças. Quando consegue, os sinais psicofisiológicos iniciais desaparecem e o indivíduo sente que melhorou. Caso contrário, seu organismo atingirá a próxima fase de *stress*.

Fase de Quase-Exaustão

É a terceira fase do processo de desenvolvimento das reações do *stress*. O organismo não consegue se adaptar ou resistir ao estressor, gerando doenças ainda não tão graves nos indivíduos geneticamente predispostos (Lipp, 2000). Se não for acompanhado e trabalhado, provavelmente esta pessoa será alvo de um enfraquecimento geral, fazendo com que a reação do organismo progrida para a fase de exaustão.

Fase de Exaustão

É a última fase do *stress*. Houve uma exposição prolongada da pessoa a uma situação considerada estressante, gerando um cansaço e desgaste físico e emocional, dando espaço para doenças graves, que aparecem com muita frequência em nível psicológico e físico. Dependendo da gravidade e da falta de acompanhamento médico e psicológico, esta fase pode levar a pessoa à morte. Dificilmente a pessoa consegue sair desta fase sozinha, necessitando de ajuda de médicos e/ou psicólogo.

Quando acontece perda do emprego, cabe ao sujeito buscar a melhor maneira de administrar este luto. Geralmente este processo inclui: choque, negação, negociação, culpa, raiva, depressão, aceitação e epílogo (Lipp, Malagris & Novais, 2007). Em seguida, vêm as etapas da recuperação, sendo composta por: aceitar a perda, reconhecer as sensações emocionais e físicas do luto, se adaptar a viver sem este emprego e continuar com a vida, refazendo seus projetos de vida de forma funcional.

O *stress* produzido pelas mudanças vivenciadas ou o auto-produzido podem tornar a vida um tanto quanto difícil e sofrida. Mas, para Lipp (2007), a interpretação dos acontecimentos com leveza, criatividade, alegria e prazer, facilita se viver de forma mais saudável e feliz.

HABILIDADES SOCIAIS

Grande parte dos transtornos psicológicos ou psiquiátricos tem um importante componente na dificuldade de comunicação e nas relações interpessoais. Em alguns casos, estas dificuldades formam o núcleo central do transtorno (Caballo & Irurtia, 2004). As habilidades sociais também possuem relação com a saúde, satisfação pessoal, realização profissional e qualidade de vida. “As pessoas socialmente competentes apresentam relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, além de melhor saúde física e mental” (p.11, A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001).

As sociedades complexas da atualidade, derivadas de uma economia cada vez mais globalizada e tecnológica, estão gerando um impacto “que atinge todos os setores das organizações sociais e também a subjetividade e as relações interpessoais” (p. 11, A. Del Prette & Z. Del Prette, 1999).

Para Tozzi, Ohl e Avediani (2010), uma competência dos executivos muito valorizada pelas empresas nos executivos é a capacidade de se relacionar com outras áreas da empresa, com clientes e fornecedores. Portanto, destacam-se as pessoas que têm esta competência e sabem fazer bom uso dela, transformando-a em resultado.

Assim como ocorre no processo de desenvolvimento do *stress*, a avaliação cognitiva que o indivíduo faz da situação também pode impedir o desenvolvimento de habilidades sociais, como, falar em público, expressar opiniões, críticas, sentimentos ou falar com desconhecidos. Estas habilidades são praticadas, adquiridas, desenvolvidas ou imitadas nas relações interpessoais. O rompimento das relações de trabalho, seja por demissão ou aposentadoria, muitas vezes provoca impactos significativos na vida do indivíduo, gerando muitos outros sentimentos além dos associados ao desligamento profissional (Soares & Costa, 2011), como distanciamento de pessoas queridas e da convivência social.

Para construir uma carreira, Ribeiro (2009) ressalta a necessidade de um bom autoconhecimento e conhecimento das configurações do mundo e dos processos organizacionais do trabalho. Zacharias

(2010) afirma que a carreira e, principalmente, a assertividade na carreira, tem se tornado um tema crucial na vida de profissionais no mercado de trabalho atual.

De acordo com os estudos na área de habilidades sociais, os déficits neste contexto estão associados a dificuldades e conflitos nas relações interpessoais, a uma pior qualidade de vida e a diversos transtornos psicológicos como a timidez, o isolamento social, a delinquência juvenil, o desajustamento escolar, o suicídio e os problemas conjugais, bem como síndromes como depressão, pânico social e esquizofrenia (Caballo, 2003).

No campo de treinamento em habilidades sociais, pesquisas realizadas indicam que pessoas socialmente competentes apresentam relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, melhorando também a saúde física e mental (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2009).

A pessoa que possui habilidade de se expressar de maneira tranqüila e não ansiosa, defendendo seus próprios direitos e pensamentos de forma direta e apropriada, possui maior facilidade em obter ganhos, objetivando as cognições e mantendo com qualidade as relações interpessoais. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para a literatura de mercado de trabalho, executivos e consultorias de recursos humanos porque proporciona informações e reflexões relevantes ao desenvolvimento de melhores estratégias para se viver a fase de recolocação profissional de forma global e saudável.

Em consonância com o exposto acima, o presente trabalho teve por objetivo identificar, descrever e relacionar stress, habilidades sociais e variáveis pessoais, como idade e última remuneração em homens em processo de recolocação profissional para cargos de gerência.

MÉTODO

Participantes

A amostra incluiu quinze sujeitos entre 35 e 55 anos de idade em processo de recolocação profissional, que se encontravam vinculados ao serviço de *outplacement* (aconselhamento de carreira) de duas consultorias de recursos humanos localizadas em Curitiba.

Critérios de inclusão

Os seguintes critérios de inclusão foram utilizados: Sexo masculino; Nível gerencial de atividades profissionais; Última remuneração superior a 6mil/mês; Faixa etária de 35 a 55 anos de idade; Disponível para o mercado de trabalho há, no máximo, 12 meses; Interesse na apresentação para o mercado de trabalho e participação em processos seletivos para a admissão em alguma instituição; Aceitar participar da pesquisa.

Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão foram: Estar empregado (com registro CLT); Não apresentar desejo de recolocação profissional; Possuir diagnóstico psiquiátrico grave previamente identificado e comunicado.

MATERIAL

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram utilizados os instrumentos descritos a seguir.

Instrumentos

Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL)

Validado por Lipp e Guevara em 1994, padronizado por Lipp em 2000 e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, permite diagnosticar a presença ou não de *stress* em adolescentes com mais de quinze anos e adultos. A duração do agente estressor e a intensidade deste no indivíduo vão determinar se ele possui ou não *stress*, em que área (física ou psicológica) os sintomas estão mais evidentes e a fase em que se encontra. A ordem do teste a partir dos três quadros foi estruturada em três momentos: sintomas experimentados nas últimas vinte e quatro horas, durante a última semana e experimentados durante o último mês. É um instrumento de fácil compreensão, com aplicação prevista para, no máximo, dez minutos. O ISSL é comercializado pela Casa do Psicólogo, com opção de apuração dos dados informatizados online.

Inventário de Habilidades sociais (IHS)

De A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001), aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, é um instrumento utilizado para avaliação de habilidades sociais considerando o auto relato do respondente. É aplicável à jovens no final da adolescência e adultos e inclui trinta e oito itens, cada um descreve uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reagir àquela situação (Bandeira, M., Costa, M.N., Del Prette, A., Del Prette, Z., Gerk-Carneiro, E. , 2000). O instrumento produz um escore geral e escores em cinco subescalas de habilidades sociais (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2009):

- F1 - Enfrentamento e Autoafirmação com Risco
- F2 - Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo
- F3 - Conversação e Desenvoltura Social
- F4 - Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas
- F5 - Autocontrole da Agressividade.

Questionário de Identificação

Foi elaborado pela autora para esta pesquisa e visa obter primeiramente informações demográficas para uma descrição adequada da amostra, sendo esta parte composta por 14 itens objetivos. Em seguida têm-se questões seis abertas e dez fechadas relacionadas ao desemprego, incluindo perguntas que visam identificar pensamentos, sentimentos e atitudes dos sujeitos. Não existem respostas certas nem erradas. Em três questões é utilizada a Escala Visual Analógica (EVA), para ajudar na medida da intensidade do nível de *stress* e habilidades sociais dos participantes, considerando a importância da subjetividade da avaliação. É interessante observar que quando se coloca “auto-avaliação” significa que é a avaliação realizada pelos profissionais em relação à determinada variável (*stress*, habilidades sociais ou estilo de vida) na EVA, sem informações prévias e científicas sobre os conceitos.

Este instrumento foi inicialmente testado para verificar o entendimento dos participantes por meio de Estudo Piloto para a finalização do questionário. Esta verificação teve objetivo não só de analisar o entendimento do instrumento criado para a pesquisa, mas também de verificar tempo necessário para respostas e modificações de descrições de sentimentos e pensamento.

Os instrumentos foram aplicados em salas disponíveis nas consultorias que participaram da pesquisa, em Curitiba, conforme combinado com as psicólogas e participantes.

Além da pesquisadora, auxiliaram neste estudo cinco psicólogas de duas consultorias de recursos humanos de Curitiba. Estas psicólogas tinham conhecimento dos testes aplicados e um bom vínculo com os participantes, o que facilitou a adesão no envolvimento dos mesmos com a pesquisa.

Procedimento

Após aprovação do projeto da pesquisa pelo Comitê de Ética e aprovação na banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação da Puc-Campinas, o contato para buscar os respondentes foi feito pela pesquisadora a partir da rede de contatos pessoais e consultorias de Curitiba-PR. Este momento inicial incluiu apresentação do projeto e definição do local e datas para aplicação dos questionários.

Para a execução da pesquisa com os clientes executivos das consultorias, foi necessário o consentimento das instituições. A aprovação institucional foi solicitada, tendo em vista que a participação era opcional. As instituições foram informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

As consultoras, todas psicólogas, receberam instrução para aplicação do ISSL e IHS nos profissionais que participavam do programa de Aconselhamento de Carreira, bem como sobre o preenchimento do questionário de identificação e TCLE. Após explicação da proposta do estudo e agendamento de contato pessoal para preenchimento dos instrumentos de pesquisa, individualmente, no horário que eles tinham reunião agendada para algum procedimento do programa de Aconselhamento de Carreira, os sujeitos leram e assinaram TCLE e responderam os outros instrumentos, sem tempo limite definido para término da atividade. Cada participante demorou aproximadamente 30 minutos para responder aos instrumentos solicitados.

A pesquisadora corrigiu os testes e elaborou um “informativo” para ser entregue a cada participante. O informativo continha os resultados dos testes, dados sobre *stress*, habilidades sociais e recolocação profissional. Este material foi entregue aos respondentes, individualmente, pela consultora responsável pelo processo de Aconselhamento de Carreira de cada um.

RESULTADOS

MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para comparação das variáveis categóricas entre os grupos de *stress* foi utilizado o teste Qui-Quadrado de Pearson, ou o teste exato de Fisher, na presença de valores esperados menores que cinco. Para comparar a variável contínua entre dois grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney, e entre três ou mais grupos foi usado o teste de Kruskal-Wallis, devido à ausência de distribuição normal das variáveis. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

Verificou-se que a distribuição da amostra em relação à faixa etária foi bem equilibrada em termos numéricos, sendo de 26,67% para cada categoria: de 35 a 39 anos de idade, 40 a 45 e 51 a 55. A categoria de 46 a 50 anos de idade apresentou um participante a menos, sendo de 20% a sua representatividade. A maioria (86,67%) é casada e tem dois filhos (40%) ou três filhos (33,33%).

Existe predominância entre os não fumantes (86,67%) e praticantes exercícios físicos (78,57%). Já em relação à dieta balanceada, a porcentagem dos sujeitos que não cuidam deste hábito saudável é maior: 57,14%.

A maior parte (60%) dos profissionais trabalhou menos que dez anos no último cargo e a maior parte (60%) trabalhou mais de onze anos na mesma empresa. Os dados da última remuneração foram: 46,67% ganhava de R\$10 a R\$15mil/mês, 40% de R\$6 a R\$10mil/mês e apenas 13,33% ganhava mais que R\$15mil/mês.

Os profissionais foram agrupados da seguinte forma considerando o tempo disponível no mercado de trabalho: menos que três meses (33,33%), de três e seis meses (46,67%) e mais que seis meses (20%) procurando emprego.

A auto-avaliação dos participantes sobre seu nível de *stress*, habilidades sociais e estilo de vida foi obtida por meio da EVA. De acordo com a mediana, a maior auto-avaliação encontrada foi em relação ao estilo de vida (7,00) e a menor é a de habilidades sociais (5,00), sendo a auto-avaliação do nível de *stress* 6,30.

De acordo com o Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp (ISSL), 73,33% da amostra não apresentavam *stress*. Apenas 26,67% obtiveram o resultado positivo para a presença de *stress*, todos na fase de resistência e com predominantemente sintomas psicológicos.

O resultado do Inventário de Habilidades Sociais (IHS), considerando a média de respostas dos sujeitos mostrou que o fator de menor escore corresponde ao F5 - Autocontrole da agressividade, com apenas 39,6% de prevalência. As médias foram: do escore total, 70,27%, F1, 64%, do F2 66,07%, F3 71,53% e do F4, que obteve a maior média, 73,3%. Assim, nota-se a relevância do baixo índice no fator F5.

Quem assinalou maior valor para “auto-avaliação de *stress*” na EVA obteve maiores valores pelo ISSL, conforme demonstra a Figura 1. O valor de P, referente ao teste de Mann-Whitney para comparação dos valores entre dois grupos (com e sem *stress*) foi de 0,016, indicando relevância estatística.

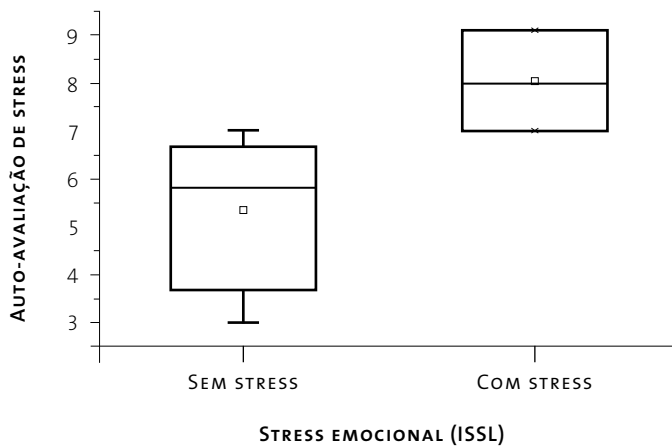


FIGURA 1

RESULTADO DA AUTO-AVALIAÇÃO DO *STRESS* E RESULTADO DO ISSL

Na Figura 1, observa-se que a mediana da auto-avaliação do *stress* para os participantes sem *stress*, de acordo com o ISSL, foi de 5,80, menor do que a mediana dos sujeitos com *stress*, que foi de 8,00.

A comparação da auto-avaliação das habilidades sociais e idade dos participantes estão demonstradas na Figura 2. As categorias das variáveis com baixa frequência foram agrupadas para maior consistência nas análises. Pode ser visto que quanto melhor a auto-avaliação das habilidades sociais nos sujeitos, maior é a idade deles (grupo de 46 a 55 anos de idade). Outro dado encontrado é o de que quanto mais idade, melhor é a avaliação que os participantes fazem das habilidades sociais que possuem ($p= 0,039$).

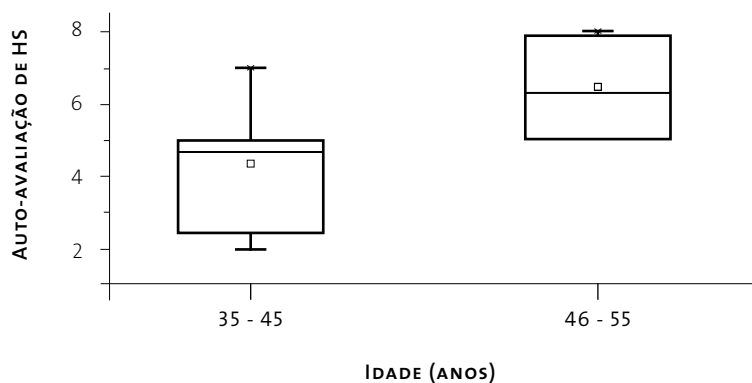


FIGURA 2

COMPARAÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS E IDADE

A análise da última remuneração do profissional e a auto avaliação das habilidades sociais pela EVA mostrou significância ($p= 0,006$), assim como foi significativa a associação entre o F3 do IHS, que corresponde a “conversação e desenvoltura social” e auto avaliação das próprias habilidades sociais ($p= 0,043$) foram significativas. Nota-se que existe maior índice de auto-avaliação de habilidades sociais e escore de F3 nos sujeitos com maior remuneração, conforme pode ser visto na Figura 3.

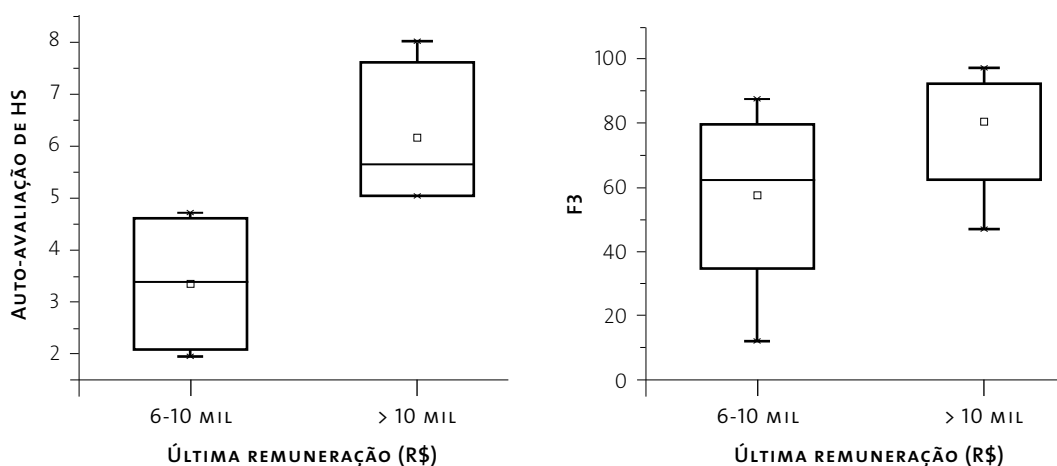


FIGURA 3

COMPARAÇÃO ENTRE ÚLTIMA REMUNERAÇÃO, AUTO-AVALIAÇÃO DE HS E F3

Foram encontrados outros dados interessantes após a análise comparativa das variáveis numéricas entre as categorias: tempo disponível no mercado de trabalho, auto-avaliação das habilidades sociais, F3 (conversação e desenvoltura social) e F4 (auto-exposição a desconhecidos e situações novas). A informação sobre o tempo disponível no mercado foi agrupada em: menos que três meses e de três a doze meses buscando recolocação profissional. A auto avaliação das habilidades sociais foi obtida pela EVA e FR e F4, pelo IHS. Quanto mais tempo o indivíduo passava procurando emprego, ou seja, recolocação profissional, pior era a percepção de suas habilidades sociais e escore de F3 e F4. A Figura 4 mostra estes dados.

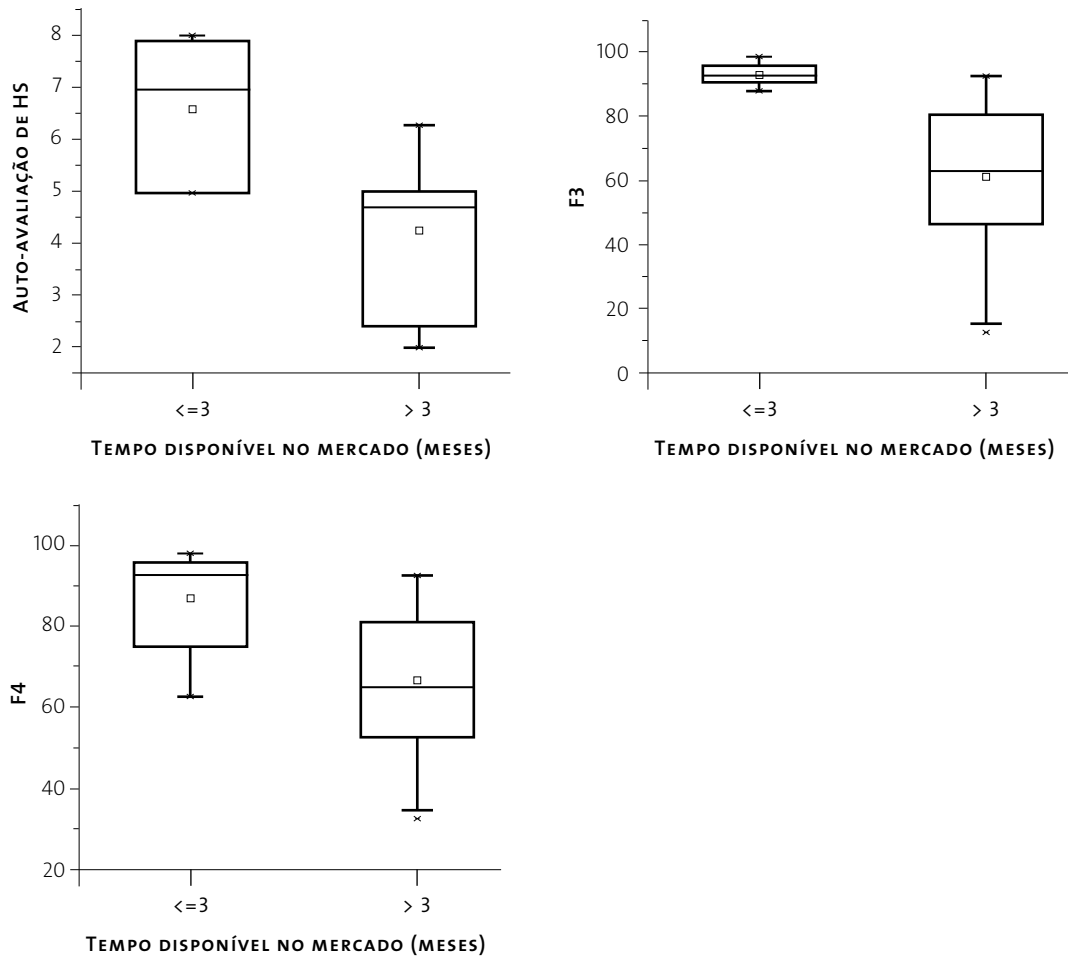


FIGURA 4
 COMPARAÇÃO: TEMPO DISPONÍVEL NO MERCADO DE TRABALHO X AUTO-AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS, F3 E F4

Foi também analisada a associação entre auto avaliação do *stress* e F1, que é o fator correspondente a enfrentamento e auto-afirmação com risco do IHS. Verificou-se uma correlação significativa entre auto-avaliação de *stress* e F1, indicando que quanto maior a auto avaliação de *stress*, menor o escore de F1 ($r=0,656, p=0,021$).

DISCUSSÃO

Verificaram-se importantes e interessantes relações entre *stress*, habilidades sociais e variáveis pessoais em homens em processo de recolocação profissional para cargos de gerência.

Uma hipótese deste estudo era a possibilidade da maior escolaridade permitir maior controle de *stress* do sujeito, considerando as estratégias de racionalização e questionamento das crenças disfuncionais. O alto nível de instrução educacional pode influenciar positivamente algumas interpretações dos eventos, considerando que a alta escolaridade favorece muitas vezes a estratégia com foco na resolução do problema, e não na emoção. Este foco facilita as racionalizações o que, por sua vez, contribui para o melhor manejo do *stress* ou *coping* (Lipp, 2003). Neste estudo, a maioria dos respondentes possuía pós-graduação completa (66,67%). Somado a isso, encontrou-se um alto índice de prática de exercícios físicos, o que pode compor parte da justificativa para a baixa prevalência de *stress* na amostra estudada.

O *stress* é produto de fontes internas e externas, sendo que muitas vezes não é o acontecimento em si que produz *stress*, mas o que se interpreta dele (Lipp, 1986). De acordo com Lipp, Malagris e Novais (2007), o modelo cognitivo se baseia na idéia de que as crenças básicas que o ser humano tem sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e o futuro afetam os sentimentos percebidos (Rangé, 2003). Com este estudo, foi possível refletir sobre a influência da interpretação positiva ou funcional que os executivos fizeram da demissão vivenciada e o impacto disso em suas ações. Foram encontradas duas relações interessantes: 1) Quanto mais tempo de busca de emprego, pior era a percepção de habilidades sociais e 2) Quanto maior a remuneração, melhor era avaliação de habilidades sociais.

A primeira relação existe porque no início da busca de trabalho, imagina-se que o indivíduo tenha mais disposição para se apresentar em entrevistas e testes de seleção. À medida que o tempo passa e mais respostas negativas o indivíduo recebe, parece natural o questionamento da dificuldade de recolocação e de suas habilidades sociais. A partir desta informação, o sujeito tem mais facilidade em administrar seu pensamento, não enfatizando as dúvidas quanto a si próprio no seu discurso ou pensamento neste momento.

Já a segunda relação é interessante porque demonstra o quanto o dinheiro pode dar a referência de competência, confirmando a importância do capital que o viés utilitarista, seguidor da concepção capitalista predominante, prega. Esta informação facilita o movimento dos executivos em não ficarem reféns das interpretações negativas momentâneas.

Existem diferenças entre prazer e *stress* variando conforme sexo, idade, perfil psicológico e hierarquia (Gagliani & Luz, 2010). Além disso, outro fator que pode influenciar na percepção do *stress* ou prazer é o estado civil. Neste estudo, esta informação é compatível com a baixa prevalência do *stress*, pois, 86,67% da amostra eram casados e, de acordo com Lipp (2007), os homens casados apresentam tendência de desenvolver menos *stress*, talvez por causa do apoio que o cônjuge forneça.

Já em relação ao sexo, outro fato que também pode estar relacionado à baixa prevalência de *stress* encontrada na amostra, foi encontrado na literatura que os homens são mais hábeis para lidar com eventos adversos e situações estressantes, assim como têm mais habilidade de controlar suas emoções do que as mulheres (De Rose, 1995). Ainda de acordo com esta idéia, percebe-se que quase todos os livros escolares mostram os heróis como sendo sempre do sexo masculino. Lipp, Malagris e Novais (2007) acrescentam que a força e a coragem são valorizadas no mundo masculino. Talvez ou inclusive por isso, os homens aprendam a não exibir o lado sensível, bondoso, frágil. Nesta cultura, o exercício do controle é mais valorizado entre os homens e “indivíduos do sexo masculino reconhecem mais freqüentemente as relações de contingências e apontam com mais precisão as conseqüências do próprio comportamento” (p. 95, Zakir, 2003, como citado por Lipp, 2003), o que facilita o *coping* centrado no problema ao invés da emoção.

Outra justificativa para a baixa prevalência de *stress* encontrada neste estudo pode ser o momento de recolocação profissional, no qual os executivos aprendem a buscar emprego e se apresentar vendendo ou exibindo suas competências e não as dificuldades e fraquezas. Esta generalização pode ter ocorrido no momento de responder aos inventários. De forma complementar, acredita-se que a reação diante da vida é produto de aprendizagem (Lipp, 1986) e, no caso dos executivos, imagina-se que houve bastante reforço para esta exposição das competências.

Também deve-se levar em conta que a idade possibilita reações diferentes aos eventos estressores da vida (Calais, 2003). Outra relação encontrada neste estudo bastante interessante é a de que quanto mais novo, menor é a auto-avaliação das habilidades sociais. Isso pode sugerir que os executivos mais jovens têm menos auto-confiança de suas competências, o que interfere na avaliação dos eventos. Além disso, outra interpretação possível é a de que os profissionais mais jovens tiveram menos experiências que o preparassem para a vida, contribuindo para o menor repertório de comportamento, o que é absolutamente normal quando se pensa em tempo de carreira.

A análise dos resultados do IHS permitiu encontrar o mais baixo fator avaliado, o F5, correspondente ao autocontrole da agressividade. Os programas de *outplacement* podem incluir

conteúdo para desenvolver esta e/ou outras habilidades sociais apresentem seu escore abaixo da média em determinada população, já que as relações interpessoais são muito mais amplas e complexas, colocando muitas vezes situações inusitadas às pessoas.

O indivíduo que apresenta um comportamento agressivo demonstra desinteresse pelos sentimentos e pensamentos do outro, tendo dificuldade em ouvir e aceitar críticas (Sadir, 2010). Daí a importância do auto-conhecimento e reflexão sobre as mudanças possíveis e desejadas. Na tese de doutorado de Sadir (2010), evidenciou-se que o escore fatorial que apresentou melhora significativa após TCS-RI (Treino de Controle do *Stress* adaptado para as Relações Interpessoais) foi o de habilidade de autocontrole da agressividade em situações aversivas, o que comprova a possibilidade de desenvolvimento deste comportamento.

A análise dos dados foi esclarecedora para os estudos das tendências comportamentais em processos de recolocação profissional e enriquecedora para a criação de programas de intervenção neste contexto, objetivando o desenvolvimento de habilidades destes indivíduos.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

De uma forma geral, as consultoras parceiras deste estudo relataram que os participantes da pesquisa demonstraram conforto nesta posição, pois tinham interesse em obter o resultado dos testes, melhorar o autoconhecimento e desenvolver habilidades pontuadas nos inventários. Além disso, as respostas seriam sigilosas e eles não “perderiam muito tempo” preenchendo os questionários. Contudo, mesmo as psicólogas buscando criar um ambiente agradável, com um clima tranquilo para realização da pesquisa, é possível ter havido certo receio ou falta de espontaneidade nas respostas dos executivos, talvez por medo de mostrar suas fraquezas ou de serem julgados neste momento, pois como estão disponíveis no mercado de trabalho, o foco está na apresentação das suas qualidades e exibição das competências para conseguir a recolocação profissional. Neste sentido, pode haver generalização do discurso, dificultando o contato ou a exposição das dificuldades pessoais, o que por sua vez, pode limitar a estratégia de resolução de problema para lidar com a insegurança que toda situação de avaliação de perfil profissional gera. Outra limitação encontrada foi o baixo número de sujeitos para participação na pesquisa e a falta de contato pessoal com os participantes, pois se acredita que com maior número, as análises estatísticas ficaram mais ricas e, com o contato pessoal, outras informações qualitativas poderiam ser obtidas. Também fica a sugestão de testar a correlação entre as variáveis deste estudo em outros grupos – de mulheres, de adolescentes, entre outras opções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa visou colaborar para a compreensão dos aspectos emocionais ligados a um período caracterizado pela necessidade de adaptações múltiplas que o homem muitas vezes precisa realizar: a fase do desemprego e da busca de recolocação profissional.

O objeto de estudo desta pesquisa e as análises sobre ele não se esgotam por aqui. Pesquisas futuras nesta área devem esclarecer em maiores detalhes o impacto do desemprego nos comportamentos do ser humano.

O desemprego é uma situação difícil e desafiadora, e que, dependendo da clareza que os sujeitos têm de seu funcionamento, permite o desenvolvimento de estratégias funcionais de *coping* e, com isso, evitar o *stress* excessivo. Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para a comunidade científica com informações que possibilitam o desenvolvimento de programas mais adequados de intervenção para esta população.

Acredita-se que a compreensão do que é o *stress*, seus sintomas e fases possa ajudar os participantes a saberem utilizar a seu favor a força gerada pelo *stress* e fazer escolhas saudáveis para o futuro profissional e pessoal. A mudança do estilo de vida é uma parte importante do desenvolvimento de

estratégias adequadas de administração do *stress*, o que inclui técnicas relaxamento, dieta balanceada, prática de exercício físico e estabilidade emocional. Estes itens compõem os quatro pilares do Treino de Controle do *Stress* – TCS (Lipp, 2007). O Treino de Habilidades Sociais - THS (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2009) também é uma ferramenta útil no desenvolvimento destes profissionais, que muitas vezes colocam o foco somente no alcance do objetivo momentâneo (recolocação profissional) e esquece que estas habilidades enriquecem todas as relações a serem vivenciadas, melhorando o repertório comportamental geral e, assim, a qualidade de vida e disposição para enfrentar os desafios. Além disso, diferentes e excelentes técnicas de treinamento de habilidades sociais podem enriquecer os programas de desenvolvimento de executivos, tais como: ensaio comportamental, reforçamento, *videofeedback*, dessensibilização sistemática, terapia racional-emotiva comportamental, resolução de problemas, parada de pensamento, entre outras (A. Del Prette & Z. Del Prette, 1999).

Sugere-se que as consultorias em recursos humanos que trabalham nesta área incluam estas estratégias nos programas de aconselhamento de carreira, com o intuito de beneficiar os profissionais disponíveis no mercado de trabalho. Outra sugestão é a dos próprios profissionais buscarem outros meios para desenvolver estas habilidades, seja por meio de psicoterapia individual ou grupal, lembrando que, para ambos trabalhos específicos (TCS ou THS), a abordagem cognitivo-comportamental fundamenta e instrumentaliza as mudanças comportamentais.

Além de contribuir para a comunidade científica e consultorias de recursos humanos, este estudo pretendeu contribuir para o desenvolvimento dos executivos disponíveis no mercado de trabalho, na medida em que fornece informações que facilitam escolhas de estratégias ou até mesmo de caminhos mais funcionais para suas vidas, seja adotando melhores hábitos, buscando psicoterapia, comprometendo-se com o bem estar e qualidade de vida.

O autoconhecimento e o conhecimento do outro são fundamentais na aquisição de maior controle sobre pensamentos, sentimentos e comportamentos, facilitando as relações interpessoais. O fato dos sujeitos preencherem os inventários e questionários já pode ter funcionado com um estímulo a reflexão sobre suas habilidades e carências. As técnicas cognitivo-comportamentais, aplicadas em grupo ou individual, são úteis porque visam a saúde e o desenvolvimento de atitudes responsáveis e humanas.

Ao final dessas considerações circunstanciais, é interessante registrar duas sugestões para futuros estudos sobre esse objeto, com a finalidade apenas de complementação: a realização de um grupo focal com estes sujeitos e a avaliação das crenças irracionais dos sujeitos para melhor entendimento e aprofundamento de conteúdos.

REFERÊNCIAS

- Abdo, C. (2009). *Estudo populacional do envelhecimento no brasil: resultados masculinos*. São Paulo: Segmento Farma.
- Bandeira, M., Costa, M.N., Del Prette, A., Del Prette, Z., Gerk-Carneiro, E. (2000, Dezembro) . Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de psicologia (Natal)*, 5(2). Recuperado em 18 outubro, 2010, de <<http://www.scielo.br>>.
- Bedani, E. (2009). Resiliência em tempos de crise. *Folha de São Paulo*. (2009, agosto 30)
- Caballo, V.E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Editora Santos.
- Caballo, V.E. & Irurtia M. J. (2004). Treinamento em habilidades sociais. In: P. Knapp (org). *Terapia cognitivo-comportamental na pratica psiquiátrica*. Porto Alegre: Artmed.
- Calais, S. L. (2003). Diferenças entre homens e mulheres na vulnerabilidade ao stress. In M.E.N. Lipp, *Mecanismos neuropsicológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castro, M. S. (2002). Caçadores de talentos. *Revista Fenacon em serviços*. São Paulo: Fenacon.
- Chiavenato, I. (1997). *A corrida para o emprego*. São Paulo: Makron Books.

- Conselho Nacional de Saúde (CNS). *Resoluções 1996*. Recuperado em 03 de Agosto de 2010, de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm.
- De Rose Junior, D. "Stress" pré-competitivo no esporte infanto-juvenil: elaboração e validação de um instrumento. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Inventário de Habilidade Sociais (IHS – Del-Prette)*: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Feijó, B. (2009, agosto). Como impressionar o entrevistador. *Revista VOCE S.A.* Editora Abril.
- Gagliani, M. L., & Luz, P. L. (2010). Doença arterial coronariana em executivos. In Ribeiro, A. L. A. & Gagliani, M. L. (org). *Psicologia e cardiologia: um desafio que deu certo*: SOCESP. São Paulo: Editora Atheneu.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (2010). *Taxa de desemprego no Brasil*. Recuperado em 03 Agosto, 2010, de http://pt.wikipedia.org/wiki/Taxa_de_desemprego_no_Brasil.
- Lima, C. H. P. (2009). Sofrimento, injustiças e desilusão: temas emergentes em uma pesquisa sobre significado do trabalho. In A. Vieira & I.B. Goulart. *Identidade e subjetividade na gestão de pessoas*. Curitiba: Juruá.
- Lipp, M.E.N. (2007). *O Stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M.E.N. (2003). *Mecanismos neuropsicológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M.E.N. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adulto de LIPP (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M.E.N. (1986). *Como enfrentar o stress*. São Paulo: Ícone.
- Lipp, M.E.N. & Malagris, L.N. (1995). Manejo do estresse. In B. Range (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas*. Campinas: Editorial Psy II.
- Lipp, M.E.N., Malagris, L. E. N. & Novais, L. E. (2007). *Stress ao longo da vida*. São Paulo: Ícone.
- Mota, C.M., Tanure, B. & Neto A.C. (2008). Estresse e sofrimento no trabalho dos executivos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 107-130, jun. 2008.
- Rangé, B. (2003). Influência das cognições na vulnerabilidade ao stress. In M.E.N. Lipp. *Mecanismos neuropsicológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, M. A. (2009). *Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira)*. São Paulo: Vetor.
- Sadir, M.A. (2010). *A influência do treino de controle do stress nas relações interpessoais no trabalho*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- SAS Institute Inc, (1999-2001), Cary, NC, USA. The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 8.02.
- Schette, F. R. (2005). *O papel da psicologia no desenvolvimento de líderes organizacionais, segundo psicólogos e líderes*. Tese de Doutorado, Puc-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Siqueira, M. V. S. (2009). *Gestão de pessoas e discurso organizacional*. 2ed. Curitiba: Juruá.
- Soares, D.H.P, & Costa, A.B. (2011). *Aposentação: aposentadoria para ação*. São Paulo: Vetor.
- Tozzi, E., Ohl, M. & Avediani, R. (2010). Carreiras quentes: os cargos mais valorizados no Brasil. *Revista Você SA*. São Paulo: Editora Abril. (2010, agosto). Edição 146.
- Zacharias, J. J. M. (2010). *Breve guia para orientação de carreira e coaching*. São Paulo: Vetor.
- Zakir, N.S. (2003) Mecanismos de coping. In Lipp, M. E. N. (2003). *Mecanismos neuropsicológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zanelli, J. C. (2003). Psicologia organizacional ganha espaço nas empresas e sindicatos. *Jornal de Psicologia do CRP-SP*. (136),3.

VARIABILIDADE DE RESPOSTAS EMOCIONAIS SOB O ENFOQUE DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

JANAINA DE SOUZA BORGES¹

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

GINA NOLÊTO BUENO²

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – NUPAICC

Inúmeras críticas foram lançadas às teorias que negligenciaram a emoção enquanto aspecto inerente ao comportamento. “Uma das distinções mais antigas é a classificação geral do comportamento humano em emoções e paixões, de um lado, a atos racionais e voluntários do outro.” (Millenson, 1967/1975, p. 405). Essa dicotomia pouco favoreceu o desenvolvimento de pesquisas sobre o comportamento emocional manifesto: a emoção.

Britto (2003) aponta que a proposta de ampliar os estudos referentes aos comportamentos humanos complexos, em que destacam-se as respostas emocionais como centrais para a explicação do comportamento, partiu da terceira geração do behaviorismo, o behaviorismo psicológico. Para tanto, o autor dessa geração, Arthur William Staats, apropriou-se tanto de princípios do condicionamento respondente quanto do condicionamento operante. Uma vez que, diversos comportamentos, como salientam Staats e Staats (1963/1973), são adquiridos através da ocorrência de ambos os condicionamentos.

O condicionamento respondente refere-se ao processo de emparelhamento de um estímulo neutro com um reflexo incondicionado (involuntário/inato). Designa-se o termo ‘neutro’ porque o estímulo não elicia resposta alguma em um indivíduo. Porém, ao ser emparelhado adquire a propriedade de eliciar certas respostas, sem que diretamente tenha passado anteriormente por qualquer processo de aprendizagem. Assim, o estímulo que inicialmente não eliciava uma resposta, passa a eliciar, a partir da história de condicionamento respondente. Nesse caso, a relação estímulo-resposta é denominada de reflexo condicionado. Esse é, portanto, um procedimento em que se aprende um novo reflexo (Martin & Pear, 2007/2009; Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1974/2006).

Já em relação ao condicionamento operante, Skinner (1974/2006) afirma ser ele o grande responsável pela eficácia ou não das consequências produzidas pelo comportamento. Desse modo, os comportamentos operantes são aqueles que geram algum tipo de consequência, ou seja, operam sobre o meio. E dessa forma, podem influenciar a ocorrência dos mesmos no futuro (Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2000).

1 E-mail: janainaborges.psi@hotmail.com.

2 E-mail: ginabuenopsi@gmail.com; Avenida H, 450, Residencial Ilhas de Flamboyant Condominium Club, Jardim Goiás, CEP 74818070, Goiânia - Goiás, Fone: (62) 32411512.

Tendo em vista a verificação da utilidade do condicionamento respondente no estudo das emoções, Watson e Rayner, em 1920, realizaram um experimento com um bebê saudável (11 meses de idade), conhecido como o pequeno Albert. O resultado desse estudo levou os autores a concluir que um indivíduo pode experimentar uma emoção que anteriormente não fazia parte de seu repertório comportamental. O pequeno Albert, no início do experimento, não apresentava medo algum de rato. Porém, quando do emparelhamento de estímulos (a exposição de animal branco mais a apresentação de um barulho intenso) passou a apresentar essa resposta emocional. Assim, esse e outros estudos constataram ser possível a aprendizagem de novos reflexos, ou seja, novas classes de respostas emocionais (Bueno, Ribeiro, Alves & Marcon, 2009; Martin & Pear, 2007/2009; Millenson, 1967/1975).

Nesse sentido, pontuam Martin e Pear (2007/2009) haver uma variabilidade de respostas emocionais, cuja compreensão considera quatro fatores relevantes à ocorrência das principais experimentadas por uma pessoa: a (1) apresentação de reforçadores positivos (e. g., ganhar um prêmio) propicia *satisfação*; a (2) retirada ou perda de reforçadores (e. g., término de um relacionamento amoroso) provoca *raiva*; a (3) adição de estímulos aversivos (e. g., levar um choque) gera *ansiedade*; e a (4) retirada de estímulos aversivos (e. g., vestir um agasalho para resguardar-se da baixa temperatura) ocasiona *alívio*. Concluem os autores que, o que determina uma condição como reforçadora ou não, é o estado de privação ou de saciedade no qual o indivíduo se encontra.

Parte daquilo que é classificado como emoção diz respeito à função fisiológica do organismo. Moreira e Medeiros (2007) apontam que quando uma pessoa sente uma emoção, várias alterações ocorrem em seu corpo. Isso implica que mudanças viscerais (estômago, coração, etc.) e glandulares acompanham a resposta emocional (Britto & Elias, 2009; Millenson, 1967/1975). Ao experimentar uma emoção, positiva ou negativa, é acentuada a atividade do sistema nervoso autônomo – SNA. Assim, o seu subsistema simpático – SNAS exacerbado produz respostas corporais desconfortáveis, tais como taquicardia, sudorese, tremor, calafrios, dormências/formigamentos, boca seca, tontura, falta de ar, dentre outras. Após certo tempo, o seu outro subsistema, o parassimpático - SNAP entra em ação, para devolver ao organismo o equilíbrio que existia antes da ativação exacerbada do SNAS (Barlow & Durand, 2005/2008; Bueno et al., 2009).

As emoções são consequências das relações entre estímulos do ambiente e respostas dos organismos (Barlow & Durand, 2005/2008; Moreira & Medeiros, 2007). Dessa forma, a relação entre emoções e comportamentos é estudada por Staats (1996) através da teoria da aprendizagem, quando sustenta que o estímulo possui três funções: 1) eliciar uma resposta emocional; 2) poder reforçador; e 3) direcionar o comportamento, seja para aproximar (se resposta emocional positiva), seja para fugir ou esquivar (se resposta emocional negativa) (Britto, 2003; Britto & Elias, 2009).

Britto (2003), ao analisar a teoria de Staats (1996), destaca que um estímulo eliciador de uma resposta emocional pode, dependendo de sua intensidade, atuar como reforçador. Se assim, “(...) é o poder do estímulo de provocar emoção que define seu poder de reforçador.” (Britto, 2003, p. 61). Por essa perspectiva, uma das razões para considerar as emoções, quando da análise do comportamento, é que elas são capazes de definir o que será reforçador para o indivíduo, seja para instalar, seja para manter os comportamentos.

Staats e Staats (1963/1973) apontam que “Em geral, o comportamento humano complexo parece envolver a linguagem de maneira (...) predominante (...)” (p. 126). Por meio da linguagem as pessoas experienciam variadas respostas emocionais. Isso ocorre em função do repertório de um indivíduo ser repleto de palavras (Britto & Elias, 2009). As autoras salientam que as palavras, pelo emparelhamento de estímulos, adquirem funções eliciadoras, reforçadoras e controladoras. Desse modo, o que a pessoa diz a si mesma acarreta efeitos consideravelmente importantes, e a isso Staats (1996) denomina autolinguagem. A autolinguagem é a descrição que a pessoa faz a ela mesma sobre um determinado evento. O falar consigo mesmo pode ser composto por descrições positivas ou negativas. Descrições essas que exercem influência significativa nos estados emocionais do indivíduo.

As emoções são consideradas parte adaptativa do comportamento humano. Entretanto, a ansiedade, o medo, a raiva e etc., apesar de serem emoções básicas, se desproporcionais ao estímulo que as gerou, contribuem significativamente à instalação e manutenção de diversas classes de comportamentos-problema, ou seja, as psicopatologias (Barlow & Durand, 2005/2008; Britto & Elias, 2009; Skinner, 1953/2000).

A resposta emocional denominada ansiedade, implica em respostas corporais de tensão física e apreensão em relação ao futuro, como salientam Barlow e Durand (2005/2008), e “(...) pode variar em intensidade de um ligeiro aborrecimento até um terror extremo. A condição inclui tanto respostas das glândulas e músculos lisos quanto mudanças bem marcadas no comportamento operante.” (Skinner, 1953/2000, p. 394). Assim, pode ser observada em forma de “(...) tensão, preocupação, irritação, angústia, dificuldade de concentração, tonturas, cefaléia e dores musculares.” e etc. (Torres & de-Farias, 2010, p. 252). Por consequência, desempenhos físico e intelectual podem sofrer alterações, uma vez que são orientados pela ansiedade (Barlow & Durand, 2005/2008).

Assim como a ansiedade, outra emoção traz benefícios (e/ou malefícios, quando ativada inadequadamente) ao ser humano: o medo. O medo é uma reação fisiológica de alarme que evoca o comportamento de fugir ou de lutar. Por favorecer proteção àquele que se comporta, atribui-se a essa resposta, um valor evolutivo da espécie. Mas é relevante destacar que o temor experimentado pela pessoa é fortemente influenciado, ou seja, reforçado por seu ambiente social (Bueno et al., 2009; Barlow & Durand, 2005/2008). Isso ocorre, inclusive, em função de a comunidade verbal ser mediadora do processo de discriminação e descrição do comportamento emocional do indivíduo (Santos, 2000).

Em um estudo clínico realizado por Bueno (2005), verifica-se que a participante, de 30 anos de idade, apresentava duas classes comportamentais denominadas pela medicina psiquiátrica de transtorno de pânico e depressão, além de hipotireoidismo. Nessa pesquisa, a autora identificou que as autolinguagens inapropriadas da participante eram variáveis relevantes no processo de instalação e manutenção de seus comportamentos-problema. Intervenções como: (I) educação sobre o tratamento psicológico e farmacológico; (II) instruções sobre o funcionamento do sistema nervoso autônomo; (III) reeducação para o autocontrole das respostas de ansiedade exacerbada; possibilitaram a que a participante alcançasse resultados importantes, dentre os quais: a aquisição de repertórios mais assertivos, o reconhecimento de que as palavras podem gerar emoção e essa direcionar seu comportamento, registro de nenhum ataque de pânico e o controle do hipotireoidismo.

O ataque de pânico é um episódio abrupto de medo intenso acompanhado por respostas fisiológicas (Barlow & Durand, 2005/2008). Para Barlow e Cerny (1988/1999, p. 17) “(...) os ataques de pânico são descritos como acessos súbitos de emoção consistindo de um grande número de sintomas somáticos e sentimentos de morte e / ou perda de controle.” Por ser um comportamento que ocorre em vários transtornos de ansiedade, “(...) o diagnóstico de transtorno de pânico é dado em caso de ataques de pânico “inesperados” recorrentes, seguidos de, pelo menos, um mês de preocupação persistente com a ocorrência e suas consequências (...)” (grifo dos autores) (Craske & Barlow, 1993/2009, p. 13).

Outra classe de comportamento-problema favorecedora de uma variabilidade de respostas emocionais é o transtorno bipolar. Uma de suas características principais é a oscilação do afeto entre a depressão (humor rebaixado) e a mania (humor eufórico) (APA, 2000/2003; Miklowitz, 1993/2009). A depressão é descrita pelo behaviorismo psicológico, como um estado emocional negativo *continuum*. Estado esse que influencia o falar (privado e público), o sentir e o agir do indivíduo (Britto, 2003; Staats, 1996).

OBJETIVO

A proposta desta pesquisa foi investigar e analisar a variabilidade de respostas emocionais em uma participante de 33 anos de idade à época, diagnosticada e tratada pela psiquiatria há oito anos com transtorno bipolar de humor e há dois anos com transtorno de pânico. Objetivou, também, identificar e manipular as variáveis causadoras e mantenedoras de seus comportamentos-problema, além de buscar favorecer-lhe a instalação de repertórios comportamentais hábeis, através da aplicação de um programa de intervenção sob o enfoque da análise do comportamento.

MÉTODO

Participante

Eva (nome fictício), 33 anos, casada, mãe de duas filhas, diarista, com ensino superior incompleto e de nível socioeconômico baixo. À ocasião, fazia uso da seguinte farmacoterapia: (a) Assert[®] – 100mg, 1 vez ao dia; (b) Alprazolam – 0,5mg, 1 vez ao dia; (c) Gabapentina – 300mg, 2 vezes ao dia; e (d) Topiramato – 100mg, 3 vezes ao dia.

Materiais e Ambiente

O processo terapêutico ocorreu em um consultório padrão do Centro de Estudos, Pesquisas e Práticas Psicológicas – CEPSP, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. No decorrer das sessões foram utilizados: folhas de papel sulfite A4, caneta, prancheta, gravador MP3, *notebook*, além de alguns instrumentos, que serão descritos, a seguir.

Questionário de História Vital – QHV (Lazarus, 1975/1980)

Esse instrumento, compreendido por 94 questões, foi utilizado para coletar dados relevantes da história de vida da participante.

Diários de Registros de Comportamentos – DRC's (Bueno & Britto, 2003)

Tiveram a função de favorecer o conhecimento de eventos, as respostas e as consequências dos comportamentos da pessoa em seu ambiente natural, através dados neles apontados.

Bateria de Beck (Cunha, 2001)

Composta por duas escalas e dois inventários foi, neste estudo, aplicada na seguinte ordem: (1) inventário de depressão de Beck – BDI, avaliador da intensidade dos estados depressivos, através dos escores/níveis: 0 a 10 (mínimo), 11 a 19 (leve), 20 a 30 (moderado) e 31 a 63 (grave); a (2) escala de desesperança de Beck – BHS, cujo objetivo é investigar o grau de desesperança da pessoa quanto ao futuro próximo e ao seu passado, pelos escores/níveis: 0 a 4 (mínimo), 5 a 8 (leve), 9 a 13 (moderado) e 14 a 20 (grave); a (3) escala de ideação suicida de Beck – BSI, pesquisadora da ocorrência ou ausência de idéias suicidas, por meio de 21 itens apresentados de forma crescente em relação à gravidade. Uma resposta diferente de zero assinalada indica a presença de ideação suicida e/ou possibilidade de sua ocorrência. E o (4) inventário de ansiedade de Beck – BAI, avaliador da intensidade dos estados ansiosos, definidos pelos escores/níveis: 0 a 10 (mínimo), 11 a 19 (leve), 20 a 30 (moderado) e 31 a 63 (grave).

Inventário de Sintomas de Stress Para Adultos de Lipp – ISSL (Lipp, 2000)

É um instrumento capaz de investigar a presença ou ausência de *stress* no indivíduo. E, além de identificar em que fase do *stress* encontra-se a pessoa, pode-se averiguar se há predominância de

sintomas físicos ou psicológicos. Por fim, foi aplicado o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** – TCLE. Esse documento compôs-se de informações pertinentes sobre esta pesquisa: seus objetivos, riscos, benefícios, sigilo da identidade da participante, bem como solicitou da mesma a autorização para que os dados obtidos pelo estudo pudessem ser divulgados, de forma impressa ou oral, em eventos científicos.

Procedimento

O processo psicoterapêutico foi constituído por duas sessões semanais, de 50 minutos cada, somando ao todo 19 sessões. O delineamento experimental foi constituído por três fases: (1) linha de base; (2) intervenção; e (3) avaliação final.

1. Linha de base

Essa primeira fase ocorreu entre a 1ª e 9ª sessões. Na 1ª sessão, com o objetivo de estabelecer uma relação terapêutica de qualidade, foi desenvolvido o *rapport*. Realizou-se também a entrevista inicial, para coletar dados quanto às queixas e demandas da participante; explicou-se a metodologia adotada para a intervenção sob o enfoque da análise do comportamento. Houve o estabelecimento do contrato terapêutico, quando foram evidenciadas as responsabilidades das pesquisadoras e da participante, ou seja, os direitos e deveres da díade no processo. E para obtenção de informações sobre a história de vida de Eva, queixas e demandas, como tarefas de casa foram-lhe instruídos o QHV e os DRC's. Os DRC's foram utilizados tanto nessa fase quanto nas posteriores, para a monitoração e automonitoração dos eventos relevantes. Nessa mesma sessão, o TCLE foi lido e após o consenso, assinado pela participante e pesquisadoras. Nas sessões seguintes, 2ª e 3ª, foram revisadas as atividades sugeridas na 1ª sessão (QHV, DRC's). Os outros instrumentos foram aplicados nas sessões subsequentes: a bateria de Beck, nas 4ª e 5ª sessões. Na 6ª sessão foi aplicado o ISSL. Já nas 7ª, 8ª e 9ª sessões pesquisou-se as causas e manutenção das classes mais complexas de comportamentos (bipolar e pânico) a que foi diagnosticada e estava em tratamento médico-psiquiátrico. Nesse sentido, foi investigada sua história passada e atual para identificar seus repertórios-padrão e a relação com seu ambiente, favorecedora da construção dessas complexas classes comportamentais.

2. Intervenção

Ocorreu entre a 10ª e 17ª sessões. Foi delineada considerando os dados coletados na linha de base. Os procedimentos aplicados estão descritos adiante.

Manejo da ansiedade

Essa intervenção foi empregada na 10ª sessão, visto que Eva apresentava respostas de ansiedade exacerbada (ataques de pânico). Assim, com o objetivo de favorecer-lhe a compreensão e o controle dos seus respondentes e operantes, foram replicados os procedimentos descritos por Bueno, Ribeiro, Oliveira, Alves e Marcon (2008): hiperventilação; controle respiratório; e educação sobre a ansiedade. A monitoração ocorreu através dos registros no DRC específico, composto pelas seguintes colunas: (1) dia e horário; (2) o que havia ocorrido; (3) como se comportou (o que pensou, sentiu e agiu antes de realizar a técnica); (4) como foi realizar a técnica; (5) como ficou após sua realização.

Ensinar princípios relevantes da análise do comportamento

Esse procedimento foi aplicado entre 11ª e a 13ª sessão com o objetivo de intervir em seu padrão comportamental inapropriado ao interagir com ela mesma, com seu marido e com suas filhas. Com o

auxílio de um *notebook*, através do *office power point*, foi realizada a educação sobre: (a) comportamento – aquilo que as pessoas fazem e é reforçado por meio das consequências que produzirá no ambiente; (b) a relação entre o comportamento e a emoção, como descrito na introdução deste trabalho; (c) reforço positivo – aquele que fortalece qualquer comportamento por adicionar à resposta um estímulo reforçador; (d) reforço negativo – aumenta-se a probabilidade do comportamento ocorrer pela retirada de um estímulo considerado aversivo para o indivíduo; (e) punição positiva – quando um estímulo aversivo é adicionado e a probabilidade de ocorrência do comportamento diminui; (f) punição negativa – quando a retirada de um estímulo reforçador favorece a redução da frequência de um comportamento (Skinner, 1953/2000; Skinner, 1974/2006); e (g) por que uma consequência se mantém a mesma – baixa variabilidade comportamental, gerando o mesmo efeito. Ao final de cada sessão, Eva recebeu os conteúdos ministrados, impressos em papel *sulfite* A4, e foi instruída a fazer o estudo do conteúdo, para: aplicá-los adequadamente em seu ambiente natural, além de observar seu padrão comportamental para poder descrevê-lo e modificá-lo.

Ensinar análise funcional

Aplicada na 14ª sessão, essa intervenção teve como finalidade possibilitar à participante a aquisição do repertório de identificar e analisar a relação funcional entre seu comportamento e as variáveis ambientais antecedentes e consequentes a ele, por meio de adequada descrição das contingências (Skinner, 1953/2000). Assim, foram apresentados, através do *office power point*, com o suporte de um *notebook*, (a) o conceito de análise funcional, ou seja, a descrição dos estímulos antecedentes (S^A); comportamento (R) e estímulos consequentes (S^C); (b) a relação de funcionalidade entre eles; e, por fim, (c) foram selecionados eventos de sua história de vida, para o treino da elaboração da análise funcional. Então, Eva recebeu material impresso contendo o que foi ministrado, para o estudo e a prática desse procedimento com eventos aversivos ou conflituosos que viessem a ocorrer. Assim, foram disponibilizados DRC's específicos a essa tarefa, compostos pelas seguintes colunas: (1) eventos antecedentes ocorridos; (2) respostas privadas e respostas públicas verificadas; (3) consequências geradas. Tais registros seriam analisados e intervenções estabelecidas à problemática constatada nas sessões seguintes.

Análise das vantagens e desvantagens do comportamento conjugal

Essa intervenção, realizada na 15ª sessão teve como evento-alvo o relacionamento de Eva com seu marido, Miguel (nome fictício), o qual era de contínuo conflito, uma vez que ela apresentava comportamentos inábeis e evitativos quanto às rotinas domésticas; e ele, comportamentos críticos e pouco colaborativos à esposa, como demonstra a Tabela 1, adiante. Por consequência, Eva passou a idealizar retaliações ao marido. Assim, esse procedimento teve como propósito fazer com que Eva avaliasse as vantagens e desvantagens de executar ações com o fim de prejudicá-lo. Objetivou, ainda, levá-la a resolver, assertivamente, as deficiências de seu repertório de comportamento, para modificar as contingências ambientais e, dessa forma, favorecer a Miguel que desenvolva o controle de seus comportamentos agressivos, motivados pelas respostas inadequadas de Eva como cuidadora do lar. Para tanto, foi necessário o uso do diálogo socrático (Miyazaki, 2004). _

TABELA 1

CONSEQUÊNCIAS DO PADRÃO COMPORTAMENTAL DO CASAL (LINHA DE BASE)

PADRÃO COMPORTAMENTAL DO CASAL	
Eva	Miguel
Inabilidade para administrar e realizar as atividades domésticas. Comportamento passivo e evitativo ao interagir com o marido.	Pouco cooperativo nas atividades domésticas. Apontador das deficiências da esposa. Verbal agressivo na interação com a esposa.
CONSEQUÊNCIAS À RELAÇÃO DO CASAL	
A medicação Alprazolam, a qual devia tomar apenas uma vez ao dia, quando dos conflitos (que eram diários), tomava de dois a três comprimidos com a finalidade de dormir rapidamente para fugir da contingência aversiva (não ter organizado a casa; e das reclamações e agressões verbais do marido). Passou a idealizar formas de prejudicar o esposo, para vingar-se das humilhações a que se sentia vítima.	Sempre que chegava em casa, conferia se a esposa fizera ou não as atividades rotineiras de cuidado com o lar. Concentrava-se nas atividades mal-feitas e naquelas que não haviam sido realizadas. Então, apontava as deficiências da esposa de forma agressiva e humilhante à pessoa dela. Irritava-se e isolava-se dela. Por fim, passou a ligar para esposa, a fim de saber se a casa e o almoço estavam organizados. Caso negativo, não retornava para casa.

Repertório verbal negativista

Com a finalidade de levar a participante a se tornar sensível às suas verbalizações negativistas, que sempre foram um padrão em todas as suas sessões, essa intervenção foi aplicada nas 16ª e 17ª sessões. Para tanto foi utilizado o texto original da transcrição de uma das sessões anteriores (13ª sessão), e na tela do computador, foi-lhe apresentado. Então, Eva foi instruída a apontar, de todas as frases ali transcritas, quais referiam-se a verbalizações positivas e quais a verbalizações negativas, como demonstrado na Tabela 2.

TABELA 2

VERBALIZAÇÕES NEGATIVAS E POSITIVAS DE EVA (13ª SESSÃO)

TEMÁTICA	NEGATIVAS	POSITIVAS
Como estava se sentindo da última sessão até a atual	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Estou muito angustiada e triste." 2. "Eu choro a toa." 3. "Estou sem ânimo." 4. "Não tô conseguindo comer."; 5. "Pra dormir eu tomo calmante e depois não consigo levantar da cama." 6. "Eu não consigo nem ficar em pé." 7. "Não consigo fazer nada." 8. "Tudo é muito difícil pra mim." 	
Trabalhar no sábado	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Eu não dou conta." 2. "Não consigo." 3. "Eu não quero." 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Querida ligar para a patroa e dizer que não irei. Mas está em cima da hora."
Relacionamento com as filhas	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Eu não consigo educá-las." 2. "Eu sou incapaz." 3. "Eu me sinto um fracasso." 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Sinto muita falta da minha filha [mais velha]. Querida tê-la em casa comigo."
Marido	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Se fala, eu não quero ouvir. Eu só quero deitar e dormir." 	
Disposição para se comprometer com a terapia (ser assídua e realizar as atividades propostas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Agora, no momento, eu não queria nada. Porque eu tô tão assim, tão doendo, tô tão cansada." 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Foi bom ter vindo hoje."

Então, como tarefa de casa, a participante foi estimulada a fazer uma entrevista com uma pessoa que alcançara resultados eficientes, que obteve êxito em seus objetivos, isto é sucesso profissional e outra com quem ainda não tivera alcançado tal resultado. Então, de posse das duas entrevistas, deveria, ela própria, analisar o que gerou o sucesso do primeiro entrevistado e o que estava impedido o sucesso do segundo entrevistado. Por fim, deveria avaliar o seu padrão de comportamental, e verificar a qual resultado o mesmo a estava encaminhando: à consequências reforçadoras de sucesso ou a consequências aversivas, de ausência de sucesso.

3. Avaliação final

Essa terceira fase, que ocorreu nas 18ª e 19ª sessões. Seu objetivo foi analisar os resultados alcançados com a intervenção e compará-los com os dados obtidos na linha de base. Objetivou, ainda, avaliar se os mesmos favoreceram o controle das queixas e a obtenção das demandas estabelecidas.

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão expostos em forma de tabelas, figuras, fragmentos das sessões, assim como descrições verbais e textuais coletados nas três fases do processo terapêutico. Na Tabela 3, a seguir, constam os eventos mais relevantes da história de vida da participante, que embasam o conhecimento das variáveis causadoras e mantenedoras de seus comportamentos-problema.

TABELA 3

HISTÓRIA DE VIDA DE EVA CONFORME AS FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

INFÂNCIA – 0 A 10 ANOS

É a primogênita de uma prole de 2 filhos. Eva relatou que seu pai, nunca gostou de falar sobre sua mãe. Soube que ela era depressiva. Quando tinha 3 anos, sua mãe suicidou-se: “Lembro-me de estar em um lugar com pessoas chorando ao redor de uma mulher dentro de um caixão.”, disse. Depois do ocorrido, “Meu pai ficou um ano sem cortar o cabelo, sem fazer barba, sem cortar as unhas. Ficou dias sem comer.”, mencionou. Então, o pai mudou-se para uma cidade mato-grossense; Eva e o irmão ficaram com as tias maternas, uma prima e o avô. O pai raramente os visitava. “Toda vez que meu pai vinha pra cá eu pensava que ele nos levaria com ele. Eu e meu irmão fazíamos tudo o que ele queria: a gente se comportava super bem, e depois, ele dizia que estava indo embora de novo, mas que voltaria. Eu logo abria a boca pra chorar.”. Com frequência ouviu comentários de que seu pai não prestava e que ele era um assassino, pois deixara sua mãe morrer. Assim como soube que sua mãe se suicidara por não gostar de Eva e por ser “louca”. “Sempre que desobedecíamos, uma de nossas tias pegava a lembrança da missa do sétimo dia de nossa mãe, dizendo que éramos ‘custosos’ demais. Portanto, deveríamos rezar pra nossa mãe, pra Deus perdoá-la e livrá-la do inferno.”. Afirmou que sempre foi uma pessoa quieta e passiva: “Se alguma coisa acontecia, eu assumia a culpa. Se era pra escolher entre eu entregar meu irmão e minha prima ou apanhar, eu apanhava, mas eu não os entregava, porque tinha medo de perdê-los. Se fosse pra fazer alguma coisa pra não perder, eu fazia.”. Aos 9 anos recebeu a visita de seu pai e o mesmo relatou que voltou para buscar os filhos, pois havia se casado. Foram, então, morar em uma cidade do Mato Grosso. A partir daí, passou conviver muito com a família de sua madrasta. Eva e o irmão costumavam ir à fazenda da família da madrasta. Lá, quando na presença de seu pai, eram tratados, pelos pais e irmãos da madrasta de maneira mais acolhedora. Já na ausência dele, eram maltratados psicológica e sexualmente: “E a gente nunca teve coragem de contar pro nosso pai, porque a gente tinha medo. Eu pensava que se a gente contasse algo, meu pai e a esposa dele iam brigar. Daí, eles podiam se separar, ela iria embora e eu perderia uma mãe de novo. E pra piorar a gente ia ter que voltar pra Goiânia e ficaríamos novamente longe do meu pai.”. Além de terem de se alimentar em um mesmo prato, enquanto outras crianças comiam individualmente, eram obrigados a ingerir alimentos que não gostavam. Deveriam, ainda, ficar nus, de pernas abertas para mostrarem suas genitálias. Dentre essas pessoas que os violentavam, apenas um dos irmãos da madrasta (que mais tarde se tornaria seu esposo) costumava defendê-los, Miguel.

A TABELA 3 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

INFÂNCIA – 0 A 10 ANOS

Eva alegou ter sido acariciada pelo pai da madrasta, portanto, seu futuro sogro: “Ele falava pra sentar no colo dele e eu ia. Ele me acariciava e dizia que podia fazer aquilo por ser ele meu tio e que fazia o que fazia por gostar de mim. Eu pensava que aquilo era uma demonstração de amor. Sempre pensei que eu deveria deixar os adultos, homens e mulheres, me acariciarem para que eles não me abandonassem.”. Aos 10 anos de idade passou por uma experiência estranha: “Via um monte de bichos saindo da TV. Eu estava deitada no sofá e quando olhava para cima, via o teto caindo. Fiz exames de cabeça e deu em nada.”.

ADOLESCÊNCIA – 11 A 19 ANOS

O abuso continuou até seus 13 anos de idade. Ainda nessa época, começou a se interessar por Miguel, 11 anos mais velho que ela, e dizia a ele: “Tio Miguel, sabia que eu vou me casar com você? Você pode namorar o tanto que for, mas depois a gente vai se casar.”. Conta que seus 14 anos foi a melhor fase de sua vida: “Pois foi quando eu tive uma família. Quando só nós quatro morávamos juntos, eu, meu irmão, meu pai e minha madrasta.”. Assim que completou seus 15 anos, Eva concluiu o ensino fundamental e mudou-se, contra sua vontade, para Goiânia. Mencionou que ela e seu irmão foram obrigados a sair de casa para estudar em outra cidade. Porém, ficaram em cidades diferentes. “Foi a primeira vez que eu e meu irmão nos separamos. Foi muito difícil. Eu chorei demais.”, verbalizou. Ainda com 15 anos, relatou ter ido a um show musical: “No show eu ria sem parar, mas depois chorei durante uma semana, pois não queria me afastar do cantor. Eu queria ir embora com ele.”. Preocupadas, as tias de Eva procuraram atendimento psicológico para a mesma, quando foi diagnosticada com euforia extrema. Morando em cidades diferentes, Eva e Miguel passaram a trocar inúmeras cartas. Com 16 anos, iniciaram o namoro. Aos 18 anos, quando morava com sua meia-irmã (filha apenas de seu pai), recebeu a notícia de que seu pai havia falecido devido a uma cardiopatia. Mudou-se novamente de cidade. Com 19 anos, prestou vestibular e foi aprovada para o curso de administração. Após um ano e meio, desistiu do curso, período em que morava com uma tia e ao chegar a sua casa, após a faculdade, deparou-se com uma situação muito aversiva: “Cheguei em casa e não havia móveis algum. Minha tia havia se mudado sem falar comigo.”. Nessa época fez tratamento terapêutico para o controle de depressão.

IDADE ADULTA – 20 A 33 ANOS

Aos 20 anos, Eva e Miguel casaram-se e estavam à espera do nascimento de uma menina. Após três anos nasceu outra filha: “Eu pensava que quando eu fosse mãe, meus problemas se resolveriam. Que eu iria suprir a falta que sinto de minha mãe. Mas não foi como imaginei.”. Com 23 anos, procurou os serviços da psicologia e da psiquiatria para, novamente, obter o controle da depressão. Dos 25 aos 27 anos, fez tratamento em um CAPS, por ter recebido diagnóstico de transtorno bipolar e com 31 anos recebeu outro diagnóstico: transtorno de pânico. A partir daí, justificava o que fazia ou deixava de fazer devido a sua “doença”. Aos 33 anos declarou ser incompetente enquanto mãe, tendo deixado a filha mais velha ir morar com uma tia, sem consultar a opinião do marido.

Queixas e demandas de Eva

Uma das primeiras verbalizações de Eva ao chegar no *setting* terapêutico foi: “Eu tenho transtorno bipolar de humor e há dois anos fui diagnosticada com síndrome do pânico. (...). Tive várias crises e isso afetou muito as minhas filhas. Eu tenho problemas de relacionamentos com as duas. (...). Meu problema é hereditário. É um problema que vem de infância. Um trauma de infância que tive devido à morte da minha mãe, a infância que eu tive, e tudo o que aconteceu.” (1ª sessão). Descreveu-se como uma pessoa que conseguia fazer nada sozinha, insegura, vivia com medo de errar, que sempre procurava fazer algo para agradar aos outros. Além disso, relatou não ter um relacionamento conjugal de qualidade. E trouxe as seguintes demandas: (a) ser uma pessoa mais assertiva; (b) autoconfiante; e (c) equilibrada emocionalmente.

Resultados das escalas e inventários

Os resultados obtidos com a bateria de Beck e ISSL nas fases de linha de base e avaliação final demonstraram que: Eva obteve nível grave de depressão - BDI (34), nível moderado de desesperança - BHS (11) e de ansiedade - BAI (25) e forte ideação suicida - BSI (22), na linha de base. Já na

avaliação final, a depressão foi registrada em nível leve (14), a desesperança em mínimo (4), a ansiedade em nível grave (36) e houve redução da ideação suicida (5). Com relação ao ISSL, os resultados apontaram a participante com *stress* psicológico na fase de resistência, tanto na fase de linha de base quanto na avaliação final.

Classes mais complexas de comportamentos a que foi diagnosticada e tratada (bipolar e pânico)

Adiante, informações referentes às variáveis causadoras e mantenedoras dos comportamentos-problema apresentados por Eva.

O relato de Eva, a seguir, foi frequentemente registrado: “Minha vida é cheia de perdas.” (história passada/atual). Afirmou também que gostaria que os eventos não a deixassem abatida (inabilidade). E exemplificou: “O fato de o meu tio mudar pra outro Estado não é problema para as outras pessoas, pois elas dizem: ‘O que que tem ele mudar?’. Mas pra mim é diferente, é uma questão de perda, de abandono. Ele e minha tia me amam sem me criticar, me acusar, me ameaçar. Então, sinto como se eu estivesse perdendo uma mãe e um pai de novo. Mais uma perda. Desde que fiquei sabendo da futura mudança, eu tô um caco.” (vulnerabilidade à retirada do reforço; consequência: estado emocional negativo *continuum*). Ainda, durante a investigação, Eva relatou: “Minha reação a esse sofrimento todo é sempre algum tipo de mania que faço. Por exemplo: estava na rua e gastei todo o dinheiro que tinha comprando comida. Gastei até o dinheiro da passagem do ônibus. Tive que voltar à pé. Comi muito. Mas eu queria mais. Foi então que procurei alimentos no lixo e os ingeri. Depois disso, senti muita culpa, além de ter passado mal do estômago e intestino.” Esses dados corroboram as descrições da Figura 1.

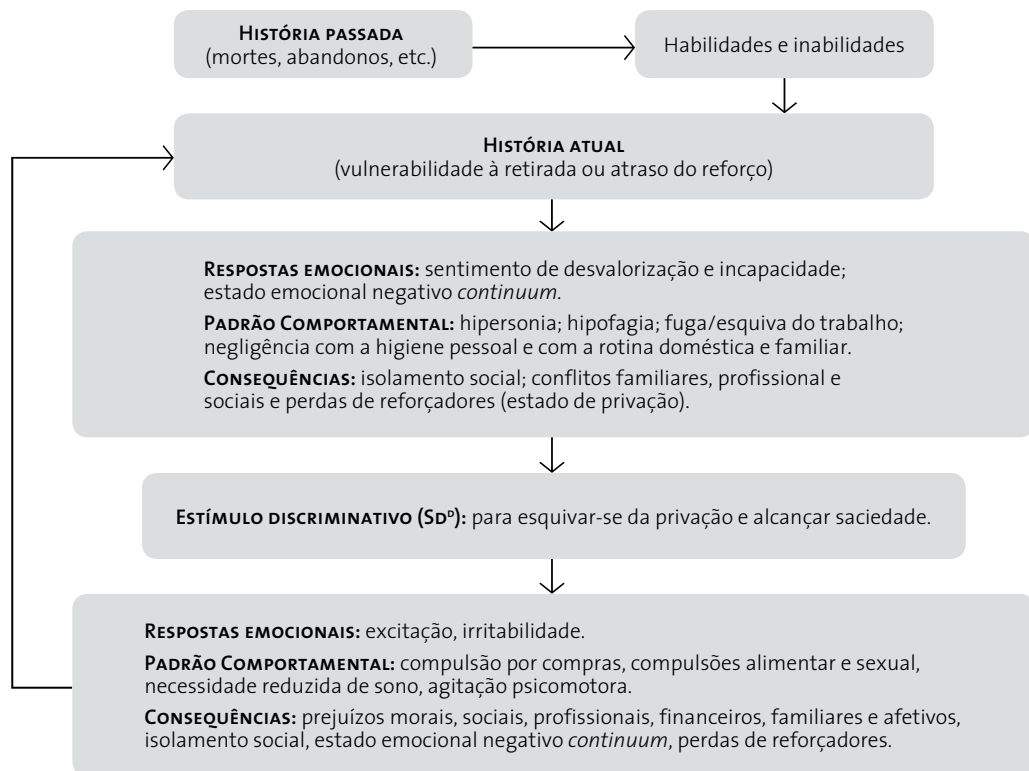


FIGURA 1

CAUSA E MANUTENÇÃO DO COMPORTAMENTO-PROBLEMA BIPOLAR

A pesquisa sobre os elos do encadeamento da aprendizagem da fobia às respostas corporais, descritos na Figura 2, e a análise da relação de funcionalidade entre os estímulos antecedentes e consequentes ao comportamento de ataque de pânico, de Eva, apresentada na Tabela 4, favorecem a compreensão da função das respostas de ataque de pânico como um complexo operante incorporado ao repertório dessa participante: inabilidade para lidar com os eventos estressores por ela experimentados.

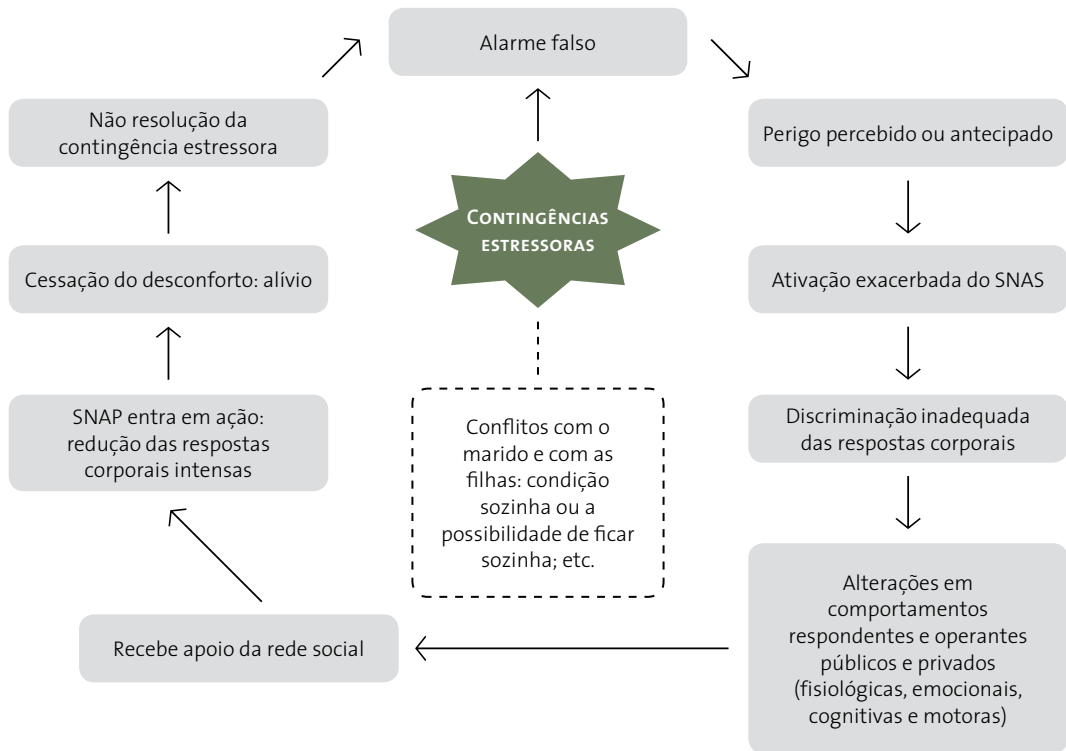


FIGURA 2

AQUISIÇÃO E MANUTENÇÃO DO COMPORTAMENTO DE FAZER ATAQUES DE PÂNICO

TABELA 4

EVENTOS ANTECEDENTES E CONSEQUENTES DOS ATAQUES DE PÂNICO

ESTÍMULOS ANTECEDENTES	RESPOSTAS	CONSEQUÊNCIAS
Sozinha em casa, quando estressada.	Faz ataque de pânico; liga para o marido.	Choro intenso. Marido vai ao seu encontro e dá-lhe atenção social.
No ponto de ônibus, sob condição de estresse.	Faz ataque de pânico; liga para o marido.	Choro intenso. Se marido acessado, esse vai ao seu encontro; se não, faz o percurso a pé.
Dentro do ônibus, sem a companhia de pessoa próxima e estressada.	Faz ataque de pânico; desce na primeira parada; liga para o marido.	Choro intenso. Se marido acessado, esse vai ao seu encontro e a acolhe; se não acessado, faz o percurso a pé.
À saída do trabalho, sob condição de estresse.	Faz ataque de pânico; pede auxílio à patroa.	Choro intenso. A patroa a assiste e a leva para sua casa.

Manejo da ansiedade

Estabeleceu-se a monitoração dessa intervenção por DRC's específicos. Entretanto, Eva não trouxe diário algum preenchido. Quando questionada sobre a realização do controle respiratório, relatou:

“Essa semana eu não tenho feito nada! Mas quando tento ficar calma, digo para mim: ‘Vamos respirar! Bem devagarzinho.’ Tá bem legal.”. Porém, em uma das sessões posteriores (16ª sessão) declarou ter dificuldade em realizá-lo. Devido às contínuas faltas da participante, a replicação desse procedimento não foi realizada, até o encerramento desta pesquisa.

Ensinar princípios relevantes da análise do comportamento

Os relatos verbais, descritos na Tabela 5 relacionam-se a alguns dos princípios ministrados e demonstram a aprendizagem de Eva, possibilitada por essa intervenção.

TABELA 5

RESULTADOS COLETADOS COM PRINCÍPIOS RELEVANTES – LINHA DE BASE X INTERVENÇÃO

ANTES DA EDUCAÇÃO SOBRE:	RESULTADO
(a) o que é comportamento – “Meu problema é hereditário.” (1ª sessão).	(a) “Interessante saber que meu comportamento é inapropriado em função de meu ambiente ser desorganizado.” (11ª sessão).
(b) reforço e punição – No dia dos namorados Eva entregou um presente ao seu marido. Ele iria agradecer-lá com um abraço e ela o empurrou dizendo: “Não precisa me abraçar. Só te entreguei porque já tinha comprado. Você nem tava merecendo.”. Motivo: “Meu marido só sabe reclamar. Nada está bom para ele.” (5ª sessão).	(b) “Nossa! Desse jeito fica difícil mesmo ele ser grato a mim, quando eu fizer algo à ele. Preciso reforçá-lo corretamente.” (12ª sessão).

Aprendizado sobre análise funcional

Após ter sido submetida à educação sobre a análise funcional, a participante passou a realizar análises funcionais quando de suas descrições nos DRC’s específicos a isto, realizadas dentro e fora do *setting* terapêutico. O exemplo apresentado na Tabela 6 foi conduzido dentro do *setting* terapêutico.

TABELA 6

RESULTADO DA ANÁLISE FUNCIONAL DE EVENTO RELATADO POR EVA NA 14ª SESSÃO

RELATO VERBAL DE EVA
“Eu sou uma péssima mãe. Não consigo impor limites. Mas também é difícil agir de outra maneira, porque as meninas sabem qual é o meu ponto fraco. Então, elas usam isso pra conseguir o que querem. E eu fico sem recursos para modificar isso.”.
FRAGMENTO DO DIÁLOGO TERAPÊUTICO SOBRE ESSE RELATO VERBAL
T – Como elas sabem o seu ponto fraco? Você já disse isso a elas? P – Não! Mas eu sinto que elas sabem, porque sempre conseguem o que querem. T – Vamos analisar funcionalmente esse evento? P – Ué, mas não está claro o que eu disse?

A TABELA 6 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

ANALISANDO FUNCIONALMENTE O EVENTO RELATADO POR EVA		
ESTÍMULO (S)	RESPOSTAS (R)	CONSEQUÊNCIA (C)
Filhas pedem algo à Eva.	“Se eu não fizer o que elas me pedem, elas vão me abandonar, vão deixar de gostar de mim.”. Sente medo e raiva ao mesmo tempo. Atende ao pedido das filhas.	Sente-se incompetente e fracassada enquanto mãe.

FRAGMENTO DO DIÁLOGO TERAPÊUTICO APÓS ANÁLISE FUNCIONAL
T – Com esta análise funcional, como fica a descrição realizada por você, anteriormente? P – Realmente, não tem como minhas filhas saberem qual é o meu ponto fraco se eu nunca disse a elas. O que ocorre é que, por eu já ter atendido elas várias vezes, sabem como devem fazer para que consigam o que querem. Além disso, há meu temor de que elas me abandonem, caso eu não as atenda. Vejo, agora, que fico controlada é por meu temor. Enquanto sentir esse temor, vou continuar agindo incorretamente com elas.

A intervenção para o manejo desse temor da participante foi programada, porém, por dificuldades de comparecer a várias sessões posteriores a essa, não fora realizada, até o fechamento deste estudo.

Análise das vantagens e desvantagens do comportamento na relação conjugal

O resultado obtido através desse procedimento pode ser observado na Tabela 7.

TABELA 7

ANÁLISE DAS VANTAGENS E DESVANTAGENS DO COMPORTAMENTO CONJUGAL

FRAGMENTO DE SESSÃO (15ª SESSÃO) (ONDE - T: TERAPEUTA-ESTAGIÁRIA; P: PARTICIPANTE)
T – Quais são as vantagens e desvantagens de você prejudicar seu próprio marido?
P – A desvantagem é que eu posso ficar sozinha, quando sou muito medrosa para ficar só. E a vantagem é que eu não vou mais ouvir desaforo, ele não vai mais me xingar, nem gritar comigo, não vai mais fazer escândalo.
T – Ao prejudicar seu marido, ele deixará de fazer essas coisas com você?
P – É! Na verdade não. Eu não tenho que querer prejudicar alguém. Tenho mais é que cuidar de mim e ficar boa.
T – Como, então, resolver o problema de vocês: você não realiza as atividades domésticas, frustrando as expectativas dele quando retorna para casa?
P – É por isso que eu estou aqui. Quero ser uma pessoa mais assertiva. Essa é a palavra certa. Aprendi essa palavra aqui e ela resume o que eu preciso ser.

Repertório verbal negativista

A aplicação desse procedimento foi instrumento para possibilitar à participante observar o quanto suas verbalizações negativas sobressaiam às positivas e complementou: “Nossa! Vou passar a gravar tudo o que eu falarei a partir de agora. (risos).” (16ª sessão). Outro resultado dessa intervenção pode ser verificado no seguinte relato verbal: “Ao pesquisar sobre o que é o sucesso e ao fazer a entrevista com meu patrão (pessoa de sucesso), pude analisar que o que faço não gerará sucesso. Daí, nem busquei uma pessoa sem sucesso para entrevistar: bastou me observar. Percebi que nem meta eu tinha, como poderia alcançar o sucesso? A partir de agora minha meta é fazer bem a terapia, para me tornar mais assertiva.” (17ª sessão).

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciados por este estudo demonstram que o objetivo ‘investigar e analisar a variabilidade de respostas emocionais’ foi alcançado, e teve como auxílio instrumentos já mencionados (Bueno & Britto, 2003; Cunha, 2001; Lazarus, 1975/1980; Lipp, 2000). Em sua história de vida (Tabela 3), Eva deparou-se com diversas situações aversivas (mortes; abandonos; mudanças constantes de residências, etc.). Porém, houve também contingências satisfatórias (período em que morou com seu pai, madrasta e irmão; fase de namoro; etc.). Experiências essas que contribuíram para com sua variabilidade emocional (Martin & Pear, 2007/2009).

Os dados constatados com as escalas e inventários (Cunha, 2001; Lipp, 2000) evidenciaram a redução das respostas depressivas, de desesperança e de ideação suicida de Eva e sugerem a contribuição das intervenções aplicadas (Miyazaki, 2004; Skinner, 1953/2000; Skinner, 1974/2006). Porém, observou-se aumento no nível de ansiedade. Verificou-se, também, que as respostas de stress psicológico na fase de resistência se mantiveram na avaliação final. Esses resultados apontam para a necessidade da continuidade de intervenções para o controle de suas respostas ansiosas, assim como nas contingências que a mesma descreveu como conflituosas (seu relacionamento com o marido e com as filhas), desenvolvendo operantes adequados.

Com base nas investigações realizadas, bem como no que é descrito pela literatura (APA, 2000/2003; Barlow & Cerny, 1988/1999; Barlow & Durand, 2005/2008; Britto, 2003; Craske & Barlow, 1993/2009; Miklowitz, 1993/2009; Staats, 1996), pode-se sugerir que as Figuras 1 e 2 (pp. 16-17) apontaram as variáveis que instalaram e que mantiveram as classes mais complexas de comportamentos, as quais favoreceram-lhe o diagnóstico e tratamento médico para transtorno bipolar e pânico. Observou-se, ainda, que os eventos vivenciados por Eva possibilitaram-lhe a aprendizagem de repertórios inábeis. Sua história de interação tornou-lhe vulnerável quanto: à não disponibilização, à retirada e ao atraso de reforçadores. Como efeito, a participante experienciou um estado emocional negativo *continuum*. Estado esse que favoreceu o aumento da ocorrência de contingências aversivas (privação de reforçadores). E como recurso para esquivar-se dessa privação, buscou saciar-se de maneira inapropriada, com padrões comportamentais compulsivos, isto é, excessivos e/ou deficitários (por não saber resolver seus problemas). As consequências desse padrão de respostas salientam elos complexos na cadeia comportamental explicativa das contingências de privação e de saciedade, geradores da variabilidade emocional observada em Eva (Britto, 2003; Martin & Pear, 2007/2009; Staats, 1996).

A considerar os eventos da história de vida de Eva, percebe-se que a mesma tornou-se vulnerável, também, tanto à condição ‘sozinha’ quanto à condição de ‘possibilidade de estar sozinha’, ainda que em contexto social, como em um ônibus coletivo. Porém, sem a companhia de uma pessoa, definida por ela, como sendo de sua confiança. Além disso, após produzir os ataques de pânico, Eva sempre recebia o apoio da rede social (marido e patroa). A influência exercida pelo ambiente social é destacada por Barlow e Durand (2005/2008) como variáveis de controle de comportamentos.

A análise das informações indica para a possibilidade de os ataques de pânico ocorridos não tenham sido contingências apenas aversivas, em função dos reforçadores consequenciados a ela (reforço positivo: atenção social; e reforço negativo: alívio das respostas ansiosas exacerbadas) (Skinner, 1953/2000; Skinner, 1974/2006). Nesse sentido, sugere-se uma análise funcional sobre o custo da resposta de manter esse padrão comportamental para a obtenção de reforçadores por ela desejados.

Esses dados sugerem, também, a reavaliação da intervenção ‘manejo da ansiedade’ e sua eficiência à participante. Porém, outras variáveis podem ser relevantes para compreensão do resultado obtido por esse procedimento: enfermidade da terapeuta, que a afastou-se da atividade clínica por aproximadamente dois meses e quando do seu retorno foram registradas contínuas faltas da participante.

As intervenções ‘ensinar princípios relevantes da análise do comportamento’, ‘ensinar análise funcional’ e ‘análise das vantagens e desvantagens do comportamento conjugal’ foram imprescindíveis para levar Eva a perceber que seu padrão comportamental era responsável pela obtenção das mesmas consequências (Skinner, 1953/2000).

Santos (2000) afirma que a comunidade verbal é mediadora do processo de discriminação e descrição do comportamento emocional de uma pessoa. O mesmo é válido para o comportamento verbal. Assim, a intervenção ‘repertório verbal negativista’ possibilitou à participante discriminar que verbalizava mais negativamente do que positivamente. Favoreceu-lhe, também, estabelecer metas para o alcance de consequências reforçadoras: comprometer-se com seu tratamento psicológico.

Para além do exposto, nota-se a necessidade de uma série de intervenções a serem aplicadas. Sugere-se, portanto, três motivos para que Eva permaneça no processo psicoterapêutico: (1) realização de intervenções às respostas de ansiedade e de estresse; à resignificação das experiências de perdas; e ao temor experimentado quando da interação com as filhas; (2) manutenção das conquistas terapêuticas; e (3) necessidade de aquisição de outras classes de comportamentos hábeis.

REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Psiquiatria (2003). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR*. Tradução organizada por C. Dornelles. 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 2000).
- Barlow, D. H. & Cerny, J. A. (1999). *Tratamento psicológico do pânico*. Tradução organizada por M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Trabalho original publicado em 1988).
- Barlow, D. H. & Durand, V. M. (2008). *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. Tradução organizada por R. Galman. 4ª Edição. São Paulo: Cengage Learning. (Trabalho original publicado em 2005).
- Britto, I. A. G. S. & Elias, P. V. O. (2009). Análise comportamental das emoções. *Psicologia para América Latina*, 16(1). Obtido em 16/02/2010 do World Wide Web, <http://www.psicolatina.org/16/index>.
- Britto, I. A. G. S. (2003). A depressão segundo o modelo do behaviorismo psicológico de Arthur Staats. Em: M. Z. S. Brandão; F. C. S. Conte; F. S. Brandão; Y. K. Ingberman; C. B. Moura; V. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação* (Vol. 12, pp. 60-68). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno, G. N. & Britto, I. A. G. S. (2003). Graus de ansiedade no exercício do pensar, sentir e agir em contextos terapêuticos. Em: M. Z. Brandão; F. C. Conte; F. S. Brandão; Y. K. Ingberman; C. B. Moura; V. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação* (Vol. 12, pp. 169-179). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno, G. N. (2005). A complexidade do comportamento humano: relato de uma experiência. Em: H. J. Guillard & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 15, pp. 199-209). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno, G. N.; Ribeiro, A. R. B.; Alves, J. C. & Marcon, R. M. (2009). Tenho medos diversos que interditam minha vida: como posso controlá-los? Em: R. C. Wielenska (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: desafios, soluções e questionamentos* (Vol. 23, pp. 334-345). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bueno, G. N.; Ribeiro, A. R. R.; Oliveira, I. J. S.; Alves, J. C. & Marcon, R. M. (2008). Tempos modernos versus ansiedade: aprenda a controlar sua ansiedade. Em: W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: análise comportamental aplicada* (Vol. 21, pp. 341-351). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Craske, M. G. & Barlow, D. H. (2009). Transtorno do pânico e agorafobia. Em: D. H. Barlow (Org.), *Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo* (pp. 13-62). Tradução organizada por R. C. Costa. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1993).

- Cunha, J. A. (2001). *Manual de Versão em Português das Escalas de Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.
- Lazarus, A. A. (1980). *Terapia Multimodal do Comportamento*. Tradução organizada por U. C. Arantes. 2ª Edição. São Paulo: Manole. (Trabalho original publicado em 1975).
- Lipp, M. N. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. Tradução organizada por N. C. de Aguirre & H. J. Guilhardi. 8ª Edição Revisada. São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 2007).
- Miklowitz, D. J. (2009). Transtorno bipolar. Em: D. H. Barlow (Org.), *Manual clínico dos transtornos psicológicos* (pp. 422-463). Tradução organizada por R. C. Costa. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1993).
- Millenson, J. R. (1975) *Princípios de Análise do Comportamento*. Tradução organizada por A. A. S. D. de Rezende. Brasília: Coordenada Editora. (Trabalho original publicado em 1967).
- Miyazaki, M. C. O. S. (2004). Diálogo socrático. Em: C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental - Práticas clínicas* (pp. 311-319). São Paulo: Roca.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. 1ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. M. (2000). Modelo comportamental da ansiedade. Em: R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (Vol. 5, pp.189-191). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov & R. Azzi. 10ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o Behaviorismo*. Tradução organizada por M. P. Villalobos. 10ª Edição. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1974).
- Staats, A. W. & Staats, C. K. (1973). *Comportamento Humano Complexo: uma extensão sistemática dos princípios de aprendizagem*. Tradução organizada por C. M. Bori. 1ª Edição. São Paulo: EPU e Edusp. (Tradução original publicado em 1963).
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and Personality: psychological behaviorism*. New York: Springer Publishing Company, INC.
- Torres, L. F. & de-Farias, A. K. C. R. (2010). Relação terapêutica em um caso de fobia social. Em: A. K. C. R. de-Farias & colaboradores (Orgs.), *Análise Comportamental Clínica: aspectos teóricos e estudo de caso* (pp. 252-262). Porto Alegre: Artmed.

AUTOMONITORAMENTO COMO FONTE DE AVALIAÇÃO PARA ATENDIMENTO DE PACIENTE COM SOBREPESO¹

LUIZ ANTONIO BERNARDES²
Consultório particular

Objetiva-se com este trabalho apresentar os resultados obtidos durante o atendimento de uma mulher com sobrepeso realizado pelo autor. Será apresentado um breve panorama a respeito do tema obesidade e a seguir como foi feita a avaliação, as intervenções e quais os resultados alcançados.

A obesidade tem sido assunto frequente em diferentes mídias e congressos, principalmente devido ao alto custo para o seu tratamento e aos prejuízos na saúde dos indivíduos por predispor-los a um risco aumentado a doenças cardiovasculares, diabetes, doenças articulares, varizes, flebites, flebotrombose, entre outras doenças (Cavalcante, 2009; Correia, Del Prette & Del Prette, 2004; Cruz, 2012; Farmer & Latner, 2007). De acordo com Freedman (2011):

Segundo pesquisadores da George Washington University, uma pessoa obesa custa mais de US\$ 7 mil por ano para a sociedade, devido à perda da produtividade e custos adicionais com tratamentos médicos. Os gastos com cuidados de saúde ao longo da vida de uma pessoa com excesso de peso de 30 quilos ou mais somam US\$ 30 mil, dependendo da etnia e do sexo (p.30).

Segundo o artigo de Bahia et al (2012), o custo total, para o SUS, estimado para um ano com todas as doenças relacionadas ao sobrepeso e à obesidade chega a US\$ 20.152.102.171. As hospitalizações custam US\$ 1.472.742.952, e os procedimentos de ambulatório, US\$ 679.353.348.

Parece que a incidência do problema aumenta com a idade, embora possa ser observado em idades menores (Cruz, 2012; Correia, Del Prette & Del Prette, 2004; Ford *et al*, 2010; Heller & Kerbauy, 2000). A obesidade atualmente acomete tanto a população de países de primeiro mundo quanto dos demais, e isto pode ser visto nas políticas públicas dos EUA para a diminuição de gordura nos alimentos dos restaurantes *fastfood* (Freedman, 2011) e em projetos brasileiros que tem procurado fazer o mesmo incentivando a prática da produção e venda de alimentos saudáveis nas escolas. Este quadro, já instalado, parece dever-se ao fato de que as pessoas desde cedo aprendem a ingerir mais

¹ Trabalho apresentado na mesa redonda 02 – Intervenções analítico-comportamentais relativas à obesidade no XXI Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental.

² Endereço: R. Ver. Antonio Augusto Ribeiro, 17, centro, Pouso Alegre/MG - CEP 37550-000 – luaber@yahoo.com.br – Fone: (35) 9806-0995

calorias do que são capazes de gastar, e a permanecer uma grande parte do seu dia na frente da televisão ou do computador, e brincando menos acabam por ganhar mais peso. E o comer, muitas vezes, se torna uma atividade reforçadora. Quando se é criança, momentos de alimentação são acompanhados de outros reforçadores, como atenção social, afeto dos pais, interação com estes. Este último fator pode se tornar um problema quando o alimento passar a ter similaridade funcional com estes reforçadores, substituindo o afeto e a atenção social (Vale & Elias, 2011).

Dentro da literatura analítico-comportamental, há a citação clássica feita por Skinner para explicar de maneira funcional o que é chamado de autocontrole e que pode ser usada para explicar diversas práticas alimentares. Segundo Skinner (1985/1953) o indivíduo é capaz de controlar o seu comportamento da mesma maneira como controlaria o comportamento de outras pessoas. Para o autor, em uma situação de autocontrole, o indivíduo se encontra numa condição conflituosa, na qual uma mesma resposta pode produzir tanto reforçamento positivo quanto negativo. Além da produção de reforçamento negativo e positivo, existem respostas que teriam a função de prevenir a ocorrência de consequências punitivas. E para que o autocontrole possa ocorrer, o indivíduo deve emitir respostas (controladoras) que diminuam a probabilidade da resposta a ser controlada. Por exemplo, caso uma pessoa queira perder peso, ela poderia diminuir a quantidade de doces em casa, não comprando quando fosse ao supermercado ou comendo primeiro a salada para que ao se servir do prato quente, já esteja parcialmente saciada ou ainda bebendo um pouco de água um tempo antes de ir para a mesa. E neste caso ainda, ela poderia prevenir a ocorrência de doenças advindas do sobrepeso que acometem as pessoas a longo prazo.

Rachlin (1974) traz uma forma diferente de entender o autocontrole. Para ele o autocontrole se dá pela concorrência entre uma resposta que produz reforçamento imediato e outra que produz reforçamento atrasado. Para ele, o comportamento de autocontrole apresenta uma lacuna temporal entre a emissão da resposta e a consequência atrasada. Segundo o autor é o ambiente social que produz as consequências reforçadoras/aversivas intermediárias responsáveis pela manutenção de respostas que estejam sob controle da consequência atrasada. É importante destacar que o ambiente social mantém este tipo de comportamento justamente porque o comportamento autocontrolado produz consequências menos aversivas para o grupo que o comportamento impulsivo.

A literatura sobre obesidade afirma que não existe um tratamento específico para a obesidade, mas que as terapias comportamental e cognitivo-comportamental aliadas a outros tratamentos têm mostrado os melhores resultados (Freedman, 2011). Segundo Freedman (2011), o trabalho envolvido no tratamento comportamental para obesos incluem quatro principais meios: avaliação funcional inicial, mudanças de comportamento, automonitoramento e grupos de apoio.

A avaliação funcional tem como objetivo buscar as variáveis selecionadoras, instaladoras e mantenedoras do comportamento alimentar, isto é, variáveis que aumentem a probabilidade de que o indivíduo se engaje em comportamentos alimentares produtores de aumento de peso. As mudanças de comportamento estão relacionadas ao manejo das contingências observadas durante a avaliação inicial (Farmer & Latner, 2007). Os grupos de apoio seriam responsáveis pela manutenção do comportamento saudável fornecendo reforçamento social para o indivíduo.

Vários estudos (Bernardes, 2008; Cavalcante, 2009; Cruz, 2012; Farmer & Latner, 2007; Ferster, Numberger & Levitt, 1973; Freedman, 2011; Heller & Kerbauy, 2000) têm apontando as vantagens de se usar o monitoramento ou automonitoramento como uma das principais ferramentas para o terapeuta. Segundo Bohm e Gimenez (2008):

Automonitoramento (AM) é o comportamento de observar e registrar sistematicamente a ocorrência de algum comportamento (privado ou público) emitido pela própria pessoa e eventos ambientais associados. Muitas vezes a literatura apresenta alguns sinônimos, como registro diário, diário de atividades, diário de sintomas e auto-registro (p.90).

A automonitoração teria como objetivo ajudar o indivíduo a perceber quais seriam outras variáveis de controle do seu comportamento alimentar ainda não levantadas durante a avaliação inicial e de proporcionar *feedback* para o avanço ao longo do tratamento.

As mudanças nas contingências envolveriam habilidades como as que são chamadas de autocontrole. O trabalho de Ferster, Numberger e Levitt (1973) é repleto de exemplos que podem ser usados nos manejos de situações que requeiram mudanças no comportamento alimentar. Além de trabalhos que têm como foco principal o autocontrole do comportamento alimentar (Cade *et al.*, 2009; Ferster, Numberger & Levitt, 1973; Kerbauy, 1977) também existem trabalhos que enfocam o tema habilidades sociais (Correia, Del Prette & Del Prette, 2004) por hipotetizarem que pessoas obesas tendem a apresentar déficits em habilidades sociais no enfrentamento de situações adversas.

Uma habilidade a ser implantada no repertório comportamental de indivíduos com sobrepeso é a instalação e manutenção da prática de atividade física diária por causa de seus benefícios. As recomendações afirmam que a atividade deve ser realizada de maneira leve a moderada para indivíduos sedentários, aumentando progressivamente à medida que o indivíduo atinge índices mais elevados de condicionamento físico (Freedman, 2011; National Institutes of Health, National Heart, Lung, and Blood Institute, North American Association for the Study of Obesity, 2000; Ford *et al.*, 2010).

Algumas pessoas com Bulimia Nervosa e Anorexia Nervosa aproveitam da atividade física para permanecer tempos prolongados sem a ingestão de alimentos como forma de emagrecimento. Essa restrição alimentar prolongada é capaz de eliciar sensações bastante agradáveis para o indivíduo, a diminuição da sensação de fome naqueles que praticam este tipo de atividade, bem como sensação de relaxamento e diminuição da ansiedade. No momento em que a pessoa pratica atividade física, ela não entra em contato com as contingências aversivas de seu cotidiano. A intensa prática de atividade física, assim como a restrição alimentar poderiam se caracterizar como respostas de fuga/esquiva (Assunção, Cordás & Araújo, 2002; Vale & Elias, 2011).

A literatura sobre obesidade, além de apresentar direções para o tratamento de pessoas com sobrepeso, também apresentam parte do contexto capaz de originar e manter esse problema. Diferentes aspectos socioculturais devem ser abordados quando o assunto é obesidade. A disponibilidade fácil e diversificada de alimentos calóricos, por exemplo, tem se tornado alarmante. A qualquer momento, em qualquer lugar e a um custo de resposta baixo (apenas uma ligação telefônica) é possível se ter uma refeição farta e calórica entregue em sua casa. Por outro lado, um bombardeio de estímulos visuais e sociais oferecidos pelas diferentes mídias está à disposição de todos. Temos ainda os eventos sociais que quase sempre são regados por comida e bebida, e neste caso nem sempre o indivíduo tem o repertório de autocontrole bem estabelecido, por exemplo, a pessoa tende a comer mais do que necessita ou não consegue recusar o próximo copo de bebida ou a comida oferecida pelo amigo. Reforço social associado a reforço primário se torna a combinação perfeita, tornando tudo isso incentivos para comer mais do que se deve.

Entretanto, temos um fator que vai à direção oposta. O modelo corporal proposto e reforçado atualmente pela maioria das pessoas é o corpo sarado, tanto para homens como para mulheres. Isto pode ser visto nos desfiles de moda, nos anúncios de roupas, nas telenovelas e filmes. A partir daí, muitas pessoas aderem a estratégias comportamentais que objetivam alcançar o modelo proposto e por vezes inalcançável, por não terem aquele biotipo, por questões hormonais, metabolismo, idade, entre outros. Tudo isso ajuda o indivíduo a estabelecer autorregulas que não descrevem adequadamente as contingências. Em casos mais complexos, podendo chegar mesmo ao desenvolvimento de transtornos psiquiátricos como Anorexia nervosa, Bulimia Nervosa, Transtorno Dismórfico Corporal, Depressão e Ansiedade (Abreu & Cardoso, 2008; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997; Vale & Elias, 2011). O meio social em que a pessoa está inserida pode contribuir para a produção de descrições de contingências conflituosas, por exemplo, “você deve comer e beber estando com os seus amigos mas também deve manter-se com um corpo invejável”. E pode ser nas relações sociais que o

indivíduo aprende a descrever para si mesmo os aspectos relevantes das contingências em que está exposto. As regras, enquanto descrições de relação de reforço passam a exercer controle parcial sobre o comportamento alimentar (comportamento subsequente), alterando as funções do ambiente, tanto fortalecendo quanto enfraquecendo a influência deste mesmo ambiente (Baum, 1999). O controle privado do comportamento alimentar estando sobre controle de regras que descrevem parcialmente as contingências torna-se um elo na cadeia comportamental que o analista do comportamento deve investir em suas análises (Reis, Teixeira & Paracampo, 2005; Vale & Elias, 2011). O terapeuta por sua vez, poderia ensinar o seu cliente a descrever melhor as contingências que estejam controlando seu comportamento, seja para produzir novas descrições a partir de novos aprendizados, ou para que o cliente fique sobre controle das variáveis reais que controlariam seu comportamento.

Ao discorrer sobre as variáveis motivacionais (operações estabelecedoras) para o comportamento alimentar, Farmer e Latner (2007) afirmam com base em uma revisão de estudos da área que a privação de comida, certas formas de pensamento, privação alimentar, pobre qualidade de sono, e o humor negativo poderiam “aumentar os comportamentos relacionados aos transtornos da alimentação tanto quanto a influência do alimento enquanto um reforçador”.

Segue abaixo então, a descrição de um caso clínico atendido pelo autor, que tem por objetivo apresentar algumas possibilidades de análises funcionais, de estratégias de manejo clínico e os resultados obtidos ao longo de 10 meses de atendimento.

ESTUDO DE CASO³

Descrição da cliente

Mulher de 30 anos, superior completo em dança, casada com um militar residente em outra cidade, mãe de dois filhos, mora com os pais em uma cidade de pequeno porte no interior de MG, passava boa parte da noite na frente do computador acessando redes sociais e ingerindo alimentos calóricos, pesava 78,8 quilos e media 1,62 metros de altura (IMC = 29,72), circunferência abdominal de 85 centímetros, professora de dança em uma escola particular. Foi encaminhada para atendimento pelo psiquiatra que lhe havia prescrito Topiramato (2x ao dia) durante o primeiro mês de atendimento e que foi suspenso pela cliente por conta própria. Os atendimentos foram semanais por um período de dez meses, somando um total de 39 sessões.

Principais queixas

Permanecer por tempo prolongado na frente do computador à noite (redes sociais), ingestão de alimentos calóricos à noite, indisposição e sonolência ao longo do dia, falta de atividade física, ter pouco tempo dedicado aos filhos e perder a manhã dormindo.

Avaliação inicial

A cliente apresentava uma dieta alimentar restritiva caracterizada por ingestão de pequenas quantidades de comida e por poucos episódios alimentares. A prática de atividade física se restringia aos momentos que tinha que lecionar suas aulas de dança. Foi possível observar que eram frequentes os episódios de pedidos de dispensa do trabalho, o que foi considerado como respostas de fuga/esquiva de possíveis avaliações negativas feitas pelas pessoas a respeito de seu corpo. A cliente ainda apresentava baixa taxa de atividades reforçadoras, passando a maior parte do tempo dentro

³ A cliente assinou o termo de consentimento livre e esclarecido para a divulgação dos seus dados.

de seu quarto. Era claro o seu padrão deficitário em Habilidades Sociais, caracterizado por querer atender a todos os pedidos feitos pelos outros ou por ter respostas verbais agressivas quando não concordava com esses pedidos. Ao se caracterizar, geralmente descrevia negativamente (sou gorda, sou incompetente, não consigo ou sou incapaz). Apresentava sentimentos de culpa em função de seu repertório comportamental reduzido, na maioria das vezes, por planejar mudanças e não conseguir. Descrevia as contingências parcialmente ou totalmente equivocadas. Seu relacionamento sexual com o marido estava comprometido, ou seja, não ficava nua para o marido com a luz acesa e nem usava as *lingeries* que ele lhe trazia frequentemente. E por fim, o repertório de autocuidado era deficitário, chegava para as sessões com uma aparência desleixada.

Embasado nas queixas feitas pela cliente nas primeiras sessões e na avaliação funcional inicial, foram traçados os seguintes objetivos juntamente com a cliente: Deitar, acordar e sair mais cedo do quarto, e isso implicaria em ter que usar menos o computador à noite e pela manhã ajudar a mãe nos afazeres domésticos; passar mais tempo, com os filhos, fazer as tarefas escolares junto com o filho mais velho e levar a filha mais nova para as aulas de balé; Procurar uma nutricionista que a ajudasse a planejar uma dieta balanceada; Controlar a compulsão alimentar sem medicamentos, diminuindo a quantidade de comida com alto teor de gordura e açúcares, aumentando o número de refeições com orientação da nutricionista, diminuindo a privação alimentar, alimentando-se em horários regulares e de preferência nos mesmos lugares, deixando na bolsa barras de cereais ou frutas para refeições rápidas caso não pudesse ir pra casa no horário que teria que comer, não comprando a mesma quantidade de guloseimas, pedindo que a mãe faça e disponibilize menos doces; Fazer atividade física, no mínimo, cinco vezes por semana, aumentando progressivamente; Não se preocupar tanto com o que as pessoas pensavam dela, fazendo um treino de habilidades sociais para aprender a negar pedidos que julgasse exagerados e não comprar nada que não gostasse ou que lhe fosse empurrado.

Paralelo a estes objetivos, foi solicitado à cliente que coletasse informações a respeito do seu comportamento alimentar. Para isso foi produzida uma ficha de registro com duas tabelas. A primeira com os seguintes itens: dia da semana, horário do dia que se pesou, tempo de atividade física, observações extras (menstruação, intestino preso, tensão pré-menstrual, uso de laxantes, ou qualquer outra variável que ela considerasse relevante). O objetivo da primeira tabela era verificar a frequência de atividade física e outras variáveis que pudessem influenciar no ganho de peso. A segunda tabela continha: dia da semana, alimentos ingeridos no café da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar, ceia, e aqueles além da dieta. Nesta segunda tabela o objetivo era observar a frequência, o tipo de dieta e o seguimento das instruções feitas pela nutricionista. Os registros das duas tabelas eram feitos diariamente, inclusive períodos de final de semana e feriados.

RESULTADOS

No Gráfico 1⁴ são apresentadas as médias semanais do peso corporal da cliente ao longo do tratamento.

É possível observar que a cliente iniciou o tratamento com aproximadamente 79 quilos e à medida que o tratamento prosseguia, principalmente nas primeiras semanas, houve uma queda acentuada de peso. Isto se deve a frequência aumentada de vezes que em que cliente praticou exercício físico. Mesmo sendo orientada a iniciar progressivamente, a cliente não atendeu as orientações e começou fazendo exercício em média cinco vezes por semana. Mesmo a atividade física sendo aversiva para a cliente (*sic*), seria a maneira pela qual ela poderia alcançar seus objetivos mais rápido. Ao longo do tratamento, é possível perceber que a cliente passou a perder menos peso. Esse dado é importante de ser discutido porque na maioria das vezes a perda acentuada de início reforça o comportamento do

4 Os gráficos mostram um número maior de semanas porque a cliente fez os registros até mesmo nas semanas que não compareceu aos atendimentos.

indivíduo que passa a buscar esta consequência num momento que já não é mais possível que isso aconteça. A cliente demorou várias sessões para aceitar que ela já estaria na fase de perda de peso menos intensa e isto ficava claro no seu comportamento verbal. Eram frequentes as sessões que ela relatava que ainda não tinha atingido o peso de 60 quilos que objetivava.

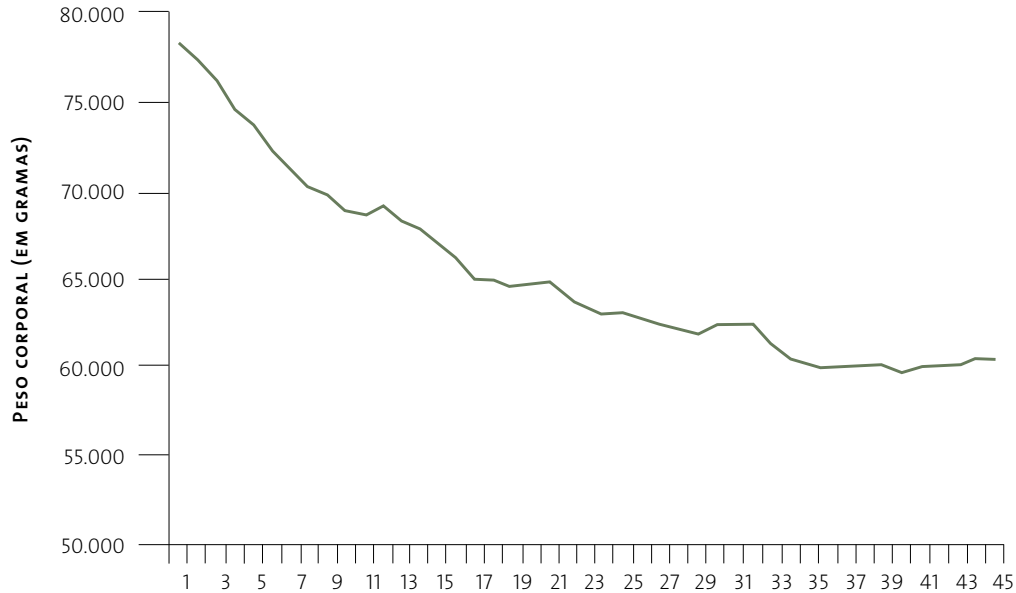


GRÁFICO 1
MÉDIAS SEMANAIS DO PESO CORPORAL DA CLIENTE AO LONGO DO TRATAMENTO

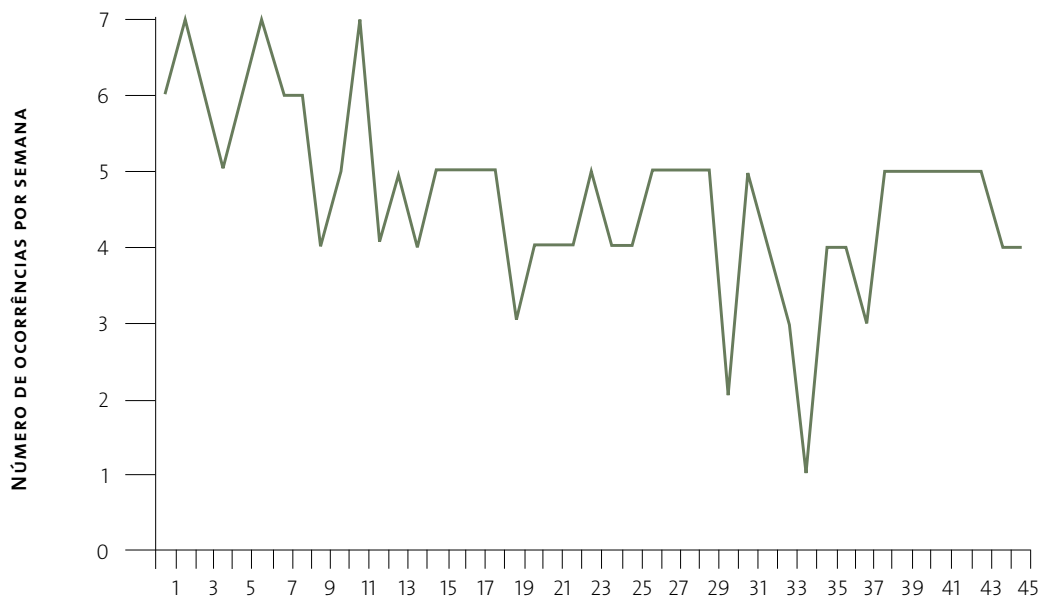


GRÁFICO 2
NÚMERO DE CONCORRÊNCIA DE ATIVIDADE FÍSICA POR SEMANA AO LONGO DO TRATAMENTO

O Gráfico 2 apresenta o número de ocorrências de atividade física por semana ao longo do tratamento. Não houve um registro das ocorrências antes dos atendimentos, por isso o gráfico apresenta os dados de quando a cliente se propôs a fazer atividade física com regularidade. Observa-se neste gráfico que a cliente passou a praticar exercício físico na maioria dos dias. Os períodos que

mostram quedas mais acentuadas na prática dos exercícios (entre a 29^a e 37^a semanas) foram os períodos em que a mãe da cliente foi diagnosticada com câncer. Neste período a cliente estava ocupada com os afazeres domésticos, com o cuidar dos filhos, lecionar e participar das consultas e tratamentos da mãe, o que lhe ocupava boa parte do tempo.

TABELA 1

DADOS REFERENTES À VARIAÇÃO DO ÍNDICE DE MASSA CORPORAL (IMC) E DE CIRCUNFERÊNCIA ABDOMINAL AO LONGO DO TRATAMENTO

DATA	ÍMC	CLASSIFICAÇÃO	CIRCUNFERÊNCIA ABDOMINAL (EM CENTÍMETROS)	RISCO DE COMPLICAÇÕES METABÓLICAS
11/08/2010	29,72	Pré-obesa		
11/09/2010	28,12	Pré-obesa	85	Risco aumentado
11/10/2010	26,63	Pré-obesa	81	Risco aumentado
11/11/2010	25,76	Pré-obesa	78	Normal
11/12/2010	24,77	Sobrepeso		
11/01/2011	24,35	Peso Normal	74	Normal
11/02/2011	23,62	Peso Normal		
11/03/2011	23,63	Peso Normal	72	Normal
11/04/2011	22,94	Peso Normal	70	Normal
11/05/2011	22,79	Peso Normal		
11/06/2011	23,13	Peso Normal		

A Tabela 1, tomando como referência a cartilha Diretrizes Brasileiras de Obesidade da ABESO (Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica), apresenta os dados referentes a dois índices importantes para a avaliação de pessoas com sobrepeso. O primeiro é o IMC (índice de massa corporal) que é calculado dividindo-se o peso (em quilos) pelo quadrado da altura (em metros). No caso do IMC, os valores normativos são divididos em sete classes: baixo (abaixo de 18,5); normal (entre 18,5 e 24,9); sobrepeso (≥ 25); pré-obeso (25 a 29,9); obeso tipo I (30 a 34,9); obeso tipo II (35 a 39,9) e o obeso tipo III (≥ 40).

Com base nos dados apresentados na Tabela 1, nota-se que a cliente no início do tratamento apresentava um índice indicativo de pré-obesidade (29,72 – 11/08/2010). Nesta data não foi coletada a medida da circunferência abdominal (indicativo de risco aumentado para doenças metabólicas). A circunferência abdominal adequada para mulheres deve estar abaixo de 80 centímetros, caso esteja entre 80 e 88 o risco é aumentado e acima de 88, o risco é aumentado substancialmente. A cliente permaneceu com risco aumentado durante os três primeiros meses de tratamento, e chegando ao valor adequado (78 centímetros) no mês de novembro de 2010. Nota-se que a medida da circunferência abdominal diminuiu para o valor adequado, mesmo a cliente ainda estando num índice considerado pré-obesidade, de acordo com o seu IMC. A cliente precisou passar por seis meses de tratamento e de mudanças nas contingências para que seu peso entrasse na classificação considerada normal. Isto só reforça a ideia de que, em se tratando de perda de peso, é necessário que o indivíduo mude seus hábitos e que esta mudança é progressiva e lenta muitas das vezes.

Baseado nas observações dentro do consultório e pelos relatos da cliente e do marido houve resultados promissores. A cliente passou a ter relações íntimas com o marido mais vezes com a luz acesa e com as *lingeries* que ele lhe presenteava; diminuiu o número de abstenções no trabalho; acordava mais cedo pra fazer as tarefas com os filhos e pra levar a filha ao balé; o marido começou a dar mais *feedback* positivo quanto a sua aparência; passou a frequentar a nutricionista regularmente; diminuiu o uso do computador à noite; melhorou a qualidade de seu sono; passou a sair mais para fazer compras, mas sem comprar aquilo que não a agradava; evitava passar muito tempo privada de alimentos; passou a ser elogiada pela perda de peso, sendo muitas vezes indagada sobre o que estava fazendo para perder tanto peso, e nestas circunstâncias afirmando que estava apenas malhando e fazendo dieta, sem usar medicação; ganhou cooperação da mãe em não disponibilizar tantos doces como antes; começou a ser modelo de “alimentação” para a filha; trocou alimentos calóricos por alimentos com menos calorias (doces dietéticos) e em menor quantidade e diminuiu a cobrança em resultados rápidos.

DISCUSSÃO

Este estudo de caso tem relevância não só por oferecer um modelo de trabalho para outros profissionais, mas também por indicar que toda e qualquer mudança exige do terapeuta e do cliente a observação constante das variáveis de manutenção dos comportamentos problema. Apresenta também subsídios que validam o uso de estratégias de autocontrole no controle alimentar. Mudanças nas contingências podem ser instrumentos úteis quando se quer diminuir a probabilidade de determinadas respostas. Os trabalhos de Ferster, C. B., Numberger, J. I. e Levitt, E. E. (1973) e de Bernardes (2011) indicam que em contingências que exijam respostas de autocontrole, fazer qualquer outra coisa que tire o foco dos estímulos que evocam as respostas a serem controladas torna-se fundamental. Neste caso, a cliente quando sai de casa para fazer atividade física, ou quando sai da frente do computador, ou ainda quando não compra tantos doces, diminui a probabilidade de que mais tarde vá se engajar em comportamentos alimentares não saudáveis.

Por ter se engajado no tratamento, a cliente durante os primeiros meses conseguiu perder acima de 1 kg por semana, o que é considerado excessivo. Segundo Ferster, Numberger e Levitt (1973) a perda de peso esperada é em torno de 500 gramas por semana, fator este considerado possível e suficientemente reforçador. Este é um fator importante a ser considerado devido às dificuldades encontradas pelas pessoas que querem perder peso rápido e não conseguem.

Mesmo sabendo do fator reativo que o instrumento de registro pode apresentar (Bohm & Gimenez, 2008), o automonitoramento fez-se instrumento indispensável neste caso. O seu uso tornou possível verificar mais variáveis mantenedoras e evocadoras do comportamento alimentar inadequado da cliente bem como do aumento de seu peso. E sendo assim, também possibilitou a discriminação destas variáveis por parte da cliente, o que era visto muitas vezes por comentários feitos por ela, do tipo: “eu nem sabia que isso podia acontecer comigo” ou “eu não tinha me tocado que era assim que acontecia”. A cliente também passou a descrever melhor as contingências, ficando sob controle de variáveis ambientais e não mais usando seus sentimentos como explicações causais para o seu comportamento, como por exemplo: “Nem sempre na segunda eu engordei, mas retive líquido por ter comido churrasco e que estava salgado”, “Todas as vezes que minha mãe vai para a casa da minha avó, ela traz muitos doces e eu acabo comendo mais do que eu preciso”, “Se eu não comprar as roupas que as vendedoras querem que eu leve, não vai me acontecer nada”.

Passado um ano aproximadamente do término dos atendimentos, o autor solicitou à cliente um breve relato sobre como tinha sido o período sem atendimentos. Esse relato corrobora a premissa de que muitos dos pacientes que perdem peso tendem a recuperá-lo em pouco tempo após o término do tratamento. E segue abaixo o que foi dito por ela:

“Depois que parei com o tratamento ainda mantive por um tempo as minhas anotações de peso e atividades físicas diárias. Isso me ajudou muito a ser uma pessoa mais disciplinada. Hoje em dia não uso mais as minhas anotações, mas ainda me peso diariamente e faço atividades físicas diárias também. Tive um período em que estive estudando para um concurso em que deixei de fazer estas pesagens e estas atividades diárias. Isto acabou me acarretando um ganho de peso de 5 quilos, durante 3 meses. Mas hoje em dia eu sei lidar bem melhor com isto. Antes, este ganho poderia ir só aumentando, mas quando me vi querendo cair em depressão, me levantei rapidinho. Corri de volta pra academia, manerei nos doces que estavam demais (sem cortá-los de vez, porque eu sei que a privação exagerada não adianta nada, depois eu volto a comer em dobro) e agora eu estou, devagar, voltando a perder os 5 quilos que ganhei. Hoje, já perdi 2 quilos (cheguei a 67) e estou com 65 k. Minha luta vai ser sempre manter 60 quilos. É como me sinto bem consigo mesma.” (sic)

Este relato traz informações importantes para outros terapeutas. A primeira delas é a importância de se ensinar estratégias de enfrentamento de situações que possam ser úteis quando o cliente não está mais sob cuidados do profissional. Trabalhar o autoconhecimento é importante porque a pessoa aprende a observar e descrever seu próprio comportamento relacionando-o com as variáveis ambientais. Além disso, apresenta também a preocupação que o terapeuta tem que ter com a generalização dos resultados para que o paciente seja capaz de ampliar os contextos em que tais estratégias possam ser aplicadas. E mesmo que a premissa de que os pacientes voltam a engordar durante um tempo posterior seja verdadeira, o mais importante é que ele seja capaz de retomar de onde parou. Kerbaui (1977) declara que:

Pessoas com excesso de peso são mais diferentes que parecidas. Nem todos os nossos sujeitos respondem ao procedimento da mesma maneira. As variáveis pessoais e sociais envolvidas são relevantes e escapam ao controle do experimentador. Parece que temos em mãos uma tecnologia que nos permite fortalecer comportamentos incompatíveis com a resposta de comer excessivamente a ser eliminada, mas que há ainda um longo caminho a percorrer. Encontrar a resposta controladora proposta por Skinner é possível. O problema central é manter essa resposta (pp. 129-130).

Concluindo, segundo Vale e Elias (2011), Freedman (2011) e Duchesne e Almeida (2002) é importante perceber que o problema da obesidade não é produzido por uma determinada variável ou outra. Ele está relacionado em parte, com o contexto em que a pessoa se encontra (amigos, hábitos alimentares, tipo de alimento disponível para adquirir, entre outros). Além disso, pensando na filogenia do indivíduo, algumas pessoas são mais susceptíveis a ganhar/perder peso com mais/menos facilidade, apresentam limites de saciedade e paladar mais apurados. E ainda, os aspectos econômicos também devem ser considerados, lembrando que em geral os alimentos mais baratos são aqueles ricos em gorduras e pobres em nutrientes. E por fim, toda a propaganda a que o indivíduo está exposto diariamente. Sendo assim, pensar em alternativas de tratamento que possam produzir mudanças a níveis mais globais seriam muito bem-vindas.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica (2009). Diretrizes Brasileira de Obesidade. 3ª edição. Itapevi, SP: AC Farmacêutica.
- Abreu, P. R. & Cardoso, L. R. D. (2008). Multideterminação do comportamento alimentar em humanos: um estudo de caso. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(3), 355-360.
- Assunção, S. S. M., Cordás, T. A. & Araújo, L. A. S. B. (2002). Atividade física e transtornos alimentares. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 29 (1), 4-13.
- Bahia, L., Coutinho, E. S. F., Barufaldi, L. A., Abreu, G. A., Malhão, T. A., Souza, C. P.R. & Araújo, D. V. (2012). The costs of overweight and obesity-related diseases in the Brazilian public health system: cross-sectional study. *BMC Public Health*, 01-07. Retirado de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/440>

- Baum, W. (1999). *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Artmed: Porto Alegre.
- Bernardes, L. A. (2008, agosto). O atendimento domiciliar como fonte de dados no atendimento de paciente com quadro neurológico. *Anais do XVII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Campinas, SP, Brasil, 325.
- Bernardes, L. A. (2011). O que acontece durante o período de espera? Contribuições para o estudo do autocontrole. Dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Retirado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=11138
- Bohm, C. H. & Gimenez, L. S. (2008). Automonitoramento como técnica terapêutica e de avaliação comportamental. *Revista Psicolog*, 1(1), 89-101.
- Cade, N. V., Borloti, E., Roriz Perin, A.R.V., Silveira, K. A., Ferraz, L. & Bergamim, M.P. (2009). Efeitos de um treinamento em autocontrole aplicado em obesos. *Cogitare Enfermagem*, 14 (1), 65-72.
- Cavalcante, L. C. (2009). *Obesidade e análise do comportamento*. Belém: Unama.
- Correia, S. K. B., Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2004). Habilidades sociais em mulheres obesas: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 9 (2), 201-210.
- Cruz, M. T. M. (2012). *Obesidade infantil: uma proposta de tratamento comportamental*. Dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Retirado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=12409.
- Duchesne, M. & Almeida, P. E. M. (2002). Terapia cognitivo-comportamental dos transtornos alimentares. *Revista brasileira de psiquiatria*, 24 (3), 49-53.
- Farmer, R. F. & Latner, J. D. (2007). Eating disorders. In Sturmey, P. (ed.). *Functional Analysis in Clinical Treatment*. San Diego: Elsevier Inc. Pp. 379-402.
- Ferster, C. B., Numberger, J. I. & Levitt, E. E. (1973). The control of eating. In: M. R. Goldfried, & M. Merbaum. *Behavior change* (pp. 195-212). New York: Holt-Rinehart and Winston.
- Ford, A. L., Bergh, C., Södersten, P., Sabin, M. A., Hollinghurst, S., Hunt, L. P. & Shield, J. P. H. (2010). Treatment of childhood obesity by retraining eating behavior: randomized controlled trial. *JBM*, 340, 1-7.
- Freedman, D. H. (2011, março). Como solucionar a crise da obesidade. *Scientific American Brasil*, 9 (106). 82.
- Heller, D. C. & Kerbauy, R. R. (2000). Redução de peso: identificação de variáveis e elaboração de procedimentos com uma população de baixa renda e escolaridade. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2 (1), 31-52.
- Kaplan, H. J., Sadock, B. J. & Grebb, J. A. (1997). *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. 7ª edição. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kerbauy, R. R. (1977). Autocontrole: manipulação de condições antecedentes e consequentes do comportamento alimentar. *Psicologia*, 3(2), 101-131.
- National Institutes of Health, National Heart, Lung, and Blood Institute, North American Association for the Study of Obesity. (2000). *The practical guide – identification, evaluation, and treatment of overweight and obesity in adults*. Recuperado em 25 de julho de 2012, de http://www.nhlbi.nih.gov/guidelines/obesity/prctgd_b.pdf.
- Rachlin, H. (1974). Self-control. *Behaviorism*, 2, 94-107.
- Reis, A. A., Teixeira, E. R. & Paracampo, C. C. P. (2005). Auto-regras como variáveis facilitadoras na emissão de comportamentos autocontrolados: o exemplo do comportamento alimentar. *Interação em Psicologia*, 9 (1), 57-64.
- Skinner, B. F. (1985). *Ciência e comportamento humano*. 6ª edição. Trad. J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em língua inglesa, em 1953).
- Vale, A. M. O. & Elias, L. R. (2011). Transtornos alimentares: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, XII (1), 52-70.

AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS ESCOLHA PROFISSIONAL E VOCAÇÃO NO NÍVEL DE STRESS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA¹

Doutorando em Psicologia como Profissão e Ciência- PUC-Campinas

ANDREA GUALBERTO DE MACEDO

Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência- PUC-Campinas, Diretora do Instituto Psicológico do Controle do Stress- IPCS/Campinas-SP, Brasil

MARILDA EMMANUEL NOVAES LIPP

Diretora do Instituto Psicológico do Controle do Stress- IPCS/Campinas-SP, Brasil

INTRODUÇÃO

A escolha profissional

A escolha profissional se constitui como um processo contínuo composto de decisões tomadas ao longo de vários anos da vida. Deve-se considerar que a escolha é multifatorial, confirmando sua complexidade (Filomeno, 2005; Neiva, 2007).

Para Mansano (2003) a escolha mais apropriada pelo adolescente se torna um fato ilusório na medida em que é tomada como única. É como se o indivíduo, ao passar da fase da adolescência para a vida adulta, estivesse isento de uma série de outras escolhas na vida, obtendo a estabilidade, a harmonia e maturidade que tanto almeja. A escolha da profissão é apenas a primeira grande escolha, para aquele momento e em determinadas condições, de uma variada sucessão de escolhas na vida que o jovem terá que realizar ao longo de sua carreira profissional (Lemos & Ferreira, 2004; Soares, 2002). Pinto (2003) reforça que a escolha acompanha o indivíduo em toda a sua vivência emocional e qualquer escolha implica, conseqüentemente, na renúncia de outras opções.

Mansano (2003) entende que a primeira escolha profissional passou a ser considerada pela sociedade contemporânea como um problema específico da fase da adolescência, tendo que ser resolvido com urgência. Por outro lado, Moura (2008) acha que a incerteza da escolha profissional não seria apenas um problema específico desta fase, pois há outros fatores intervenientes que são comuns a outras fases do desenvolvimento, como as decisões em relação às atribuições profissionais e à reorientação de carreira. A mesma autora considera que essas dificuldades provavelmente seriam mais pontuadas na fase da adolescência porque é nela que o jovem entra em contato, em um primeiro momento de escolha, com um curso de preparação profissional ou tem a possibilidade de entrar no mercado de trabalho. Esta situação implica em uma responsabilidade que irá marcá-lo no percurso da sua trajetória profissional, sendo que o processo de escolha irá remeter o jovem à inserção em

¹ Contato: Avenida Benjamin Constant, n. 2030, apto 52, Bairro Cambuí, CEP: 13025-005, Campinas-SP, e-mail: tccricardogonzaga@yahoo.com.br. Telefone: 19 3305.7863/ 19 8247.9573

uma realidade multiprofissional, em um mercado de trabalho em constante transformação. Ocorre também, temporalmente, o processo de construção e desconstrução, não apenas da profissão, mas de algo mais amplo que seria a própria trajetória de vida (Gabaldi, 2002; Mansano, 2003).

Neiva (2007) menciona que a escolha por uma determinada ocupação não envolveria apenas a atividade laboral, mas o local e o clima organizacional, a rotina da atividade, os colegas de profissão no qual esse jovem irá relacionar-se e “os ganhos” que ele poderá obter através do trabalho, como o salário, o reconhecimento, o plano de carreira, a promoção, a participação nos lucros ou resultados (PLR), entre outros.

Para essa autora, a análise e a relação desses fatores supramencionados são importantes para que haja uma tomada de decisão consciente e ajustada por parte do adolescente. A autora ainda afirma que esse processo de escolha irá, muitas vezes, ser reeditada em outros períodos da vida desse jovem, como na saída da universidade, pós-graduação, campo de trabalho, no primeiro emprego e em diversos momentos da carreira profissional: mudança de cargo ou emprego, desemprego e, por fim, na aposentadoria, quando o indivíduo restabelece novos projetos para a sua vida pessoal e profissional.

Lucchiari (1993) salienta que para facilitar a escolha devem ser trabalhados os seguintes aspectos quanto aos conhecimentos das profissões: 1) o que são, o que fazem, como fazem, onde fazem; 2) o mundo laboral dentro do sistema político-econômico vigente; 3) as possibilidades de atuação no mercado de trabalho; 4) visitas aos locais de trabalho, nos cursos e laboratórios de pesquisa nas universidades; 5) informações sobre currículos; 6) entrevistas com profissionais da área de interesse.

A dimensão temporal da escolha da profissão é extremamente importante. Essa escolha precisa ser integrada e percebida pelo jovem, pois é o momento presente que definirá o futuro profissional desse adolescente baseado, concomitantemente, em experiências e conhecimentos passados pelo mesmo (Almeida & Pinho, 2008; Soares, 2002). Por outro lado, Soares (2002) adverte que a relação da escolha profissional com a temporalidade é complexa, sendo importante a compreensão e a integração destes dois fenômenos pelo jovem em questão.

Almeida e Pinho (2008) enfatizam que o adolescente que escolhe encontra-se numa fase de transição, de mudanças, de adaptação e de ajustamento, quando deixa para trás a fase da infância adentrando-se, desta maneira, para a vida adulta. Conforme Filomeno (2005), “são mudanças que ocorrem na passagem da infância à idade adulta para os quais o indivíduo deve encontrar diferentes modos de adaptação” (p.35).

Assim sendo, a escolha profissional torna-se um momento difícil para o jovem, pois além de ter que enfrentar uma série de dificuldades próprias da adolescência, como mudanças físicas, cognitivas, morais e sociais, ele se confronta ainda com mais uma questão que seria a decisão profissional, o que faz dessa escolha um momento crítico (Filomeno, 2005; Moura 2008).

Vocação em uma perspectiva comportamental

A palavra vocação é originária da palavra latina que significa “voz”, corresponde a chamamento interno, inato, escolha, predestinação, tendência, talento, aptidão (Ziemer, 2000). Para Rascovan (2004) ela correspondente a um conjunto de experiências desenvolvidas na vida social, baseia-se também nas relações que os indivíduos estabelecem com variados objetos (outras pessoas, atividades, lugares, experiências) da realidade social. A vocação é também expressa como uma idéia de que ela não pode ser reconhecida por um esforço ou vontade pessoal (fazer), mas por uma capacidade de escutar e refletir sobre as verdades e os valores guardados em nosso íntimo (ser). Para isso precisamos escutar a voz interior ou intuição, para reconhecermos nosso “chamado”. Se há uma vocação, o sujeito pode descobrir, pode construir, porque, neste sentido, é uma verdadeira vocação.

A vocação é um convite ou chamado para participarmos de forma criativa de uma história maior que se estende para além dos horizontes de nossa vida pessoal e na qual todos nós teríamos uma

função importante a desempenhar (Rascovan, 2004; Ziemer, 2000). Desta maneira, a vocação parece guiar o sujeito a uma única determinada atividade (carreira-ocupação) e a Orientação Vocacional, dentro desta concepção, seria a prática psicológica que irá assegurar ao sujeito descobri-la e/ou encontrá-la (Rascovan, 2004).

Sob uma perspectiva comportamental a Análise do Comportamento assume uma concepção de homem que entende vocação como uma construção pessoal, ou, como um conjunto complexo de variáveis filo, ontogenéticas e culturais que se arranjam de forma única para cada indivíduo (Moura & Silveira; Moura, 2000, 2005; 2008).

É preciso não perder de vista que a vocação se trata de um construto complexo e multidimensional apoiados em vários estudiosos deste problema (Gabaldi, 2002).

Dito de outra forma, a vocação é um conceito socialmente construído, na medida em que existe um conjunto de valores e normas sociais aos quais se espera que as pessoas respondam, adequando suas características a padrões de um dado momento histórico. Portanto, a vocação de uma pessoa é socialmente determinada e implicará numa combinação única de sua história genética, pessoal, familiar e cultural. (Moura & Silveira, 2002, p.7)

Ao longo da vida do indivíduo, o arranjo destas variáveis encaminha ao desenvolvimento de interesses e habilidades que, quando analisadas, normalmente correspondem a um conjunto razoavelmente restrito de escolhas profissionais, dadas as características e exigências destas para com os indivíduos que irão exercê-las (Macedo, 1998; Moura, 2000, 2005, 2008).

Portanto, pode-se dizer que a tarefa de entender vocação esta voltada para a observação e descrição de seus padrões comportamentais mais típicos, e que relação mantém com as probabilidades de ocupação às quais o indivíduo teria acesso.

Observar e descrever padrões comportamentais típicos destina-se a verificar sob quais condições as respostas ocorrem e que consequências produzem no ambiente, não observando apenas a especificação das respostas mais frequentes no repertório de um indivíduo. Esses padrões de comportamento seriam as habilidades atuais (características) que ele apresenta e que poderia funcionar como repertório inicial para que outras se desenvolvessem na mesma direção (Moura, 2000, 2005, 2008), pois se acredita que a probabilidade de sucesso na área a seguir estaria relacionada às áreas que requerem do sujeito características análogas a que ele apresenta neste momento, sendo que, a identificação e ampliação destas habilidades lhes proporcionariam excelentes condições de optar por uma profissão congruente podendo, inclusive, no futuro, fazer um planejamento de carreira.

Desta maneira, “descobrir vocação” implica, então, na participação do orientador profissional e do orientando em múltiplos comportamentos que estejam relacionados ao levantamento e análise de opções pessoais e profissionais como o comportamento de resolução de problemas quanto às de tomada de decisão. (Moura, 2005, 2008).

Para Skinner (1974) o indivíduo manipula variáveis relevantes ao tomar uma decisão, porque se assim o fizer ele terá certas consequências reforçadoras sendo umas delas a fuga da indecisão. Na situação de escolha profissional, poderá haver, entretanto, o levantamento de uma variedade de respostas potencialmente efetivas a situação-problema de escolha levando a discriminação de uma resposta mais perspicaz dentre as outras disponíveis no momento (Moura, 2000, 2005). Neste sentido, considera-se importante examinar as razões de nosso comportamento de escolha tão cuidadosamente quanto possível pelo fato de serem essenciais ao nosso controle (Skinner, 1974).

Em suma, a vocação do sujeito, na visão Comportamental, não é compreendida como algo estático, inerente, e pronto para ser desvelado a este (Moura, 2008), mas seria vista como algo inacabado, dinâmico, processual, cabendo ao indivíduo construí-la a partir de suas habilidades pessoais e das possibilidades educacionais e profissionais a que ele tem acesso. Reforçado por Müller (1988), no

qual aponta que essa escolha se faz de acordo com o conhecimento das condições e oportunidades educativas e de trabalho, que constituem as opções entre as quais se produzirá a tomada de decisão.

Escolha profissional, stress e vestibular

O concurso vestibular é um ritual de passagem para os jovens, uma barreira a ser transposta, o qual é marcado também pelo encerramento do ensino médio e expectativa de absorção pelo ensino superior, considerados como alguns dos processos que separam a adolescência da vida adulta (Peruzzo et al., 2008; Paggiaro & Calais, 2009). Marcadamente, esse processo é acompanhado pela escolha profissional que, obviamente, faz parte desta etapa (Afonso, 2010). Essa escolha será vivenciada como a escolha do futuro (Boholavsky, 2003).

Grande pressão é exercida sobre o estudante neste período de transição que, com frequência, é acompanhado pelo medo do fracasso ou das consequências de escolhas mal sucedidas. O processo de seleção é visto pelo jovem como angustiante, pois, muitas vezes, desfavorecem pessoas capacitadas que não conseguem expressar todo seu potencial cognitivo e dedicação em apenas um dia de prova (Paggiaro & Calais, 2009).

Na medida em que o ano letivo avança, os sintomas podem se tornar mais prevalentes. Alguns autores caracterizam essa fase como “efeito guilhotina” que seria o terror psicológico que contagia e cresce na proporção que a data do exame se aproxima. Assim, o exame vestibular pode ser considerado, para o estudante, como um exemplo de forte gerador de *stress* duradouro, que se expressa através de tensão prolongada, diminuição de memória, irritabilidade, sonolência e perda de concentração. Um dos efeitos é o *stress* intenso, capaz de gerar importantes efeitos psicopatológicos nos candidatos (Paggiaro & Calais, 2009; Peruzzo et al, 2008).

Há muito material publicado sobre o *stress* em adultos e crianças e poucos estudos têm se dedicado à investigação do *stress* no adolescente, mas só recentemente tem-se dado mais atenção a esse público (Tricoli, 2010; Calais, Andrade & Lipp, 2003). Considerando-se que o adolescente e o jovem adulto se constituem em uma população suscetível e influenciável às estimulações externas psicossociais, conhecer como o *stress* se manifesta neste grupo é essencial para uma futura elaboração de procedimentos eficazes (Calais, Andrade & Lipp, 2003).

Assim, objetivou-se, neste estudo, analisar a associação entre a escolha profissional e a vocação (perfil profissional) do vestibulando em fase de decisão profissional avaliando a congruência ou incongruência entre a escolha, a vocação e o nível de *stress* presente.

MÉTODO

Participantes

A amostra no presente trabalho foi constituída de 23 mulheres (62,16%) e 14 homens (37,84%) perfazendo um total de 37 participantes. Os participantes estavam na faixa etária de 15 e 18 anos, com idade média de 16 anos, DP= 0,64. Participaram da pesquisa os estudantes do ensino médio de uma escola privada do interior do estado de São Paulo, sendo uma série do 2º ano e a outra do 3º ano. A série que apresentou o maior número de participantes foi o 2º ano (64,86%), seguida do 3º ano (35,14%).

Material

Os instrumentos utilizados são descritos a seguir:

Questionário de auto-avaliação da escolha profissional

Este questionário foi elaborado para esta pesquisa com o propósito de obter dados de identificação, como iniciais do nome, sexo, data de nascimento, idade, estado civil, escolaridade, telefone e questões que envolvam as escolhas profissionais a serem feitas pelo adolescente, sendo esta parte composta por 16 itens objetivos, algumas com espaço para comentários e 2 questões fechadas relacionadas ao curso escolhido e a possibilidade de uma segunda escolha não realizada. Não existiam respostas certas nem erradas.

O questionário elaborado para este estudo abrangeu quatro temas gerais de perguntas: escolha profissional, sentimentos e expectativas do curso escolhido, nível de informação e variáveis multifatoriais para a escolha profissional.

Este instrumento foi adaptado no modelo de Questionário de Escolha Profissional de Gabaldi (2002), do Instrumento de pré e pós-intervenção, de Moura (2008), baseado no modelo de Vasconcelos, Oliveira e Carvalho e do instrumento de avaliação das perspectivas de futuro entre adolescentes de Oliveira, Pinto e Souza (2003).

Questionário de busca auto-dirigida

O SDS, traduzido por Primi et al.(2010), como Questionário de Busca Auto Dirigida, é baseado no modelo teórico hexagonal de Holland e constitui-se de um questionário simples, organizado em quatro seções que abordam temas referentes a atividades, competências, carreiras e habilidades. Em cada seção há questões dos seis tipos de interesses: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C), sendo que, ao final, ao se proceder a análise fatorial, espera-se obter seis fatores, cada qual correspondente com uma tipologia RIASEC.

O inventário é autoaplicado e autocorrigido de forma que, após responder as questões, o candidato pode corrigir suas respostas e descobrir os dois tipos com maior escore que seria o código que representa seu perfil de interesses. A análise interpretativa centra-se neste código (Código de Holland), que é utilizado para classificar 399 ocupações listadas no Caderno de Carreiras, que faz parte do teste, possibilitando que cada indivíduo possa pesquisar as profissões dentro das quais a maioria das pessoas possui perfis iguais ao dele (Primi & cols, 2010). A utilização desse questionário tinha como propósito avaliar a vocação (perfil profissional) desse candidato em fase de escolha profissional.

Inventário de sintomas de *stress* para adulto - ISSL

O inventário de Sintomas de *Stress* para Adulto, validado e padronizado por Lipp e Guevara em 1994, publicado pela Casa do Psicólogo e aprovado pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do CFP, foi escolhido para a pesquisa com o propósito de identificar a presença de níveis aumentados de *stress* bem como a fase do *stress* em que o respondente se encontra descritos como: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão. Além disso, permite saber o tipo de sintoma correspondente (físico ou psicológico) mais frequente como manifestação do *stress* naquele paciente. Os sintomas são divididos em três quadros que se referem às quatro fases do *stress* contendo sintomas físicos e psicológicos de cada fase.

PROCEDIMENTO

Inicialmente o projeto foi encaminhado para uma instituição escolar privada para obtenção de sua aprovação através da Diretoria de Ensino. Em seguida, foi veiculado um folder com as informações da pesquisa o qual convocava os candidatos do 2º e 3º ano a participarem. Então, foi realizada uma seleção entre os alunos do Ensino Médio desta escola que demonstraram interesse, seguindo os critérios de inclusão preestabelecidos nesse estudo.

Logo após, os trinta e sete candidatos que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa, foram convocados para uma entrevista com o pesquisador. Neste momento, foram mais uma vez informados sobre o objetivo desse trabalho, bem como a finalidade do estudo que seria um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas. Ficaram cientes que o sigilo seria mantido quanto à identificação deles e que se desistissem no decorrer do estudo, não sofreriam penalidades em qualquer aspecto. Os participantes que aceitaram participar assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” com o pesquisador e os que não possuíam a maioria o termo foi assinado pelo responsável legal.

Posteriormente, foram submetidos à avaliação psicológica constituída pelo “Questionário de Auto-Avaliação da Escolha Profissional” para obtenção dos dados de identificação e de questões que envolvessem as escolhas profissionais a serem feitas pelo participante, à aplicação do Questionário de Busca Auto Dirigida, que abordou questões referentes às atividades, competências, carreiras e habilidades do participante, e, por fim, ao “Instrumento de Avaliação do *Stress*” (ISSL), que avaliou a presença de *stress*, seus sintomas e o nível destes a serem realizados pelo pesquisador. Desta forma, essas avaliações constituíram a fase da pesquisa.

Do total dos candidatos que atingiram os critérios de inclusão, 37 foram selecionados aleatoriamente e informados ao coordenador escolar sendo convidados por ele para participarem do estudo. A entrevista e a aplicação dos testes foram realizadas no 2º e 3º ano, sendo o primeiro composto por 24 participantes e o segundo com 13 participantes. Assim, estes 37 participantes integraram a pesquisa, que foi realizada em 2 encontros, divididos em duas turmas do 2º e 3º ano, com frequência semanal e com duração de aproximadamente 30 a 60 minutos dependendo da dificuldade apresentada por cada participante. Os encontros foram realizados nas salas de aula da escola sob supervisão posterior da orientadora. Após o 2º encontro os participantes foram liberados e, logo após um mês, receberam os resultados e a devolutiva dos testes. Este retorno consistiu no recebimento pelos participantes dos resultados impressos de cada teste, bem como de um folder individual que continham informações gerais sobre as profissões, sites específicos de carreira e orientações sobre hábitos de estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas figuras e tabelas de frequência das variáveis categóricas (*stress*, sexo, vocação, dentre outras) com valores de frequência absoluta(n) e percentual (%).

Na análise das variáveis contínuas (idade, escores do SDS, escores do ISSL, dentre outras) foram feitas estatísticas descritivas com valores com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis.

Para comparação entre as variáveis categóricas, entre os grupos com e sem *stress*, e com e sem congruência, foram feitas comparações dos pares de variáveis através da prova não-paramétrica do teste Qui-Quadrado de Pearson, ou o teste Exato de Fisher, na presença de valores esperados menores que 5.

Para comparar as variáveis contínuas entre os grupos com e sem *stress*, e com e sem congruência foi utilizado o teste de Mann-Whitney, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0.05$).

Para a análise estatística foi utilizado o programa computacional the SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 8.02.

Os dados dos testes aplicados: ISSL e SDS foram computados com base nas tabelas de cada manual ou com o auxílio da correção informatizada disponibilizado pela editora.

RESULTADOS

Verificou-se que 72,97% dos participantes estavam com *stress*. A Tabela 1 mostra a prevalência do *stress* da amostra, por fase, e a Figura 1 mostra a predominância dos tipos de sintomatologia de *stress* das participantes. De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, 64,86% da amostra estava na fase de Resistência e 27,03% não apresentaram *stress*.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO A VARIÁVEL: FASE DO *STRESS*

FASES DO <i>STRESS</i>	Nº DOS PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Resistência	24	64,86%
Sem <i>stress</i>	10	27,03%
Quase-exaustão	3	8,11%
Exaustão	0	0%

Observou-se que as mulheres apresentaram uma maior incidência de *stress* (70,37%) quando comparadas aos sujeitos do sexo masculino (29,63%), embora a diferença entre eles não tenha sido significativa quando analisada pelo Teste Exato de Fisher ($p=0,132$). A amostra apresentou uma prevalência de sintomas psicológicos do *stress* (42,24%) conforme pode ser visto na Figura 1.

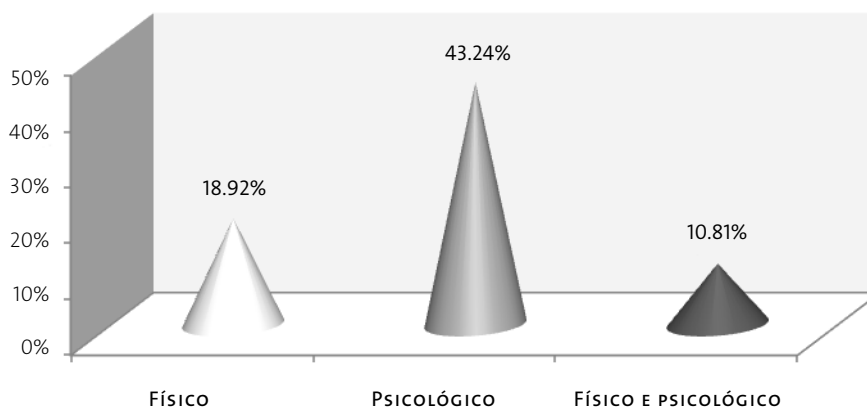


FIGURA 1

PREDOMINÂNCIA DE SINTOMAS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS DO *STRESS*

Em relação à análise descritiva correspondente aos seis tipos de interesses RIASEC, a amostra apresentou uma prevalência do tipo Artístico (46%) enquanto que a prevalência mais baixa foi do tipo Realista (34%).

No que se refere ao nível de maturidade para a escolha profissional do respondente frente às opções profissionais observou-se que 36% da amostra estava quase decidida no que compete a escolha da profissão, 23% já haviam efetuado a escolha profissional igualmente com 23% que estava indecisa.

A Tabela 2 apresenta o resultado da percentagem dos motivos subjacentes à escolha profissional dos candidatos.

TABELA 2

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL

ESCOLHA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Afinidade e interesse pela área	35	45%
Interesse pela área	17	23%
Ganho Financeiro	11	14%
Campo de Trabalho	6	8%
Algum ente familiar reconhecido na mesma área de trabalho	4	5%
Formações através de recursos midiáticos	2	3%
Pressão familiar	1	1%
Influência de amigos	1	1%
Valorização social	0	0%
Orientação Profissional	0	0%
Facilidade de acesso a aprovação	0	0%

Já em relação ao nível de informação correspondente às características e exigências das carreiras mencionadas pelo candidato e as atividades nela realizadas, a Tabela 3 mostra os seguintes dados:

TABELA 3

NÍVEL DE INFORMAÇÃO CORRESPONDENTE AS CARACTERÍSTICAS E EXIGÊNCIAS DAS CARREIRAS MENCIONADAS

INFORMAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
1ª. OPÇÃO		
Bem informado	21	57%
Razoavelmente informado	9	24%
Pouco informado	7	19%
Sem informação	0	0%
2ª. OPÇÃO		
Razoavelmente informado	13	35%
Bem informado	9	24%
Pouco informado	9	24%
Sem informação	6	17%
3ª. OPÇÃO		
Sem informação	22	59%
Pouco informado	8	22%
Bem informado	4	11%
Razoavelmente informado	3	8%

Em relação à escolha profissional frente às expectativas do curso escolhido, a Tabela 4 apresenta os seguintes valores.

TABELA 4

EXPECTATIVA DO CURSO ESCOLHIDO

EXPECTATIVA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Preparo para o mercado de trabalho	26	51%
Aprofundamento teórico, visando a prática	13	25%
Enriquecimento intelectual e cultural	8	16%
Um meio para aquisição de conhecimentos	4	8%

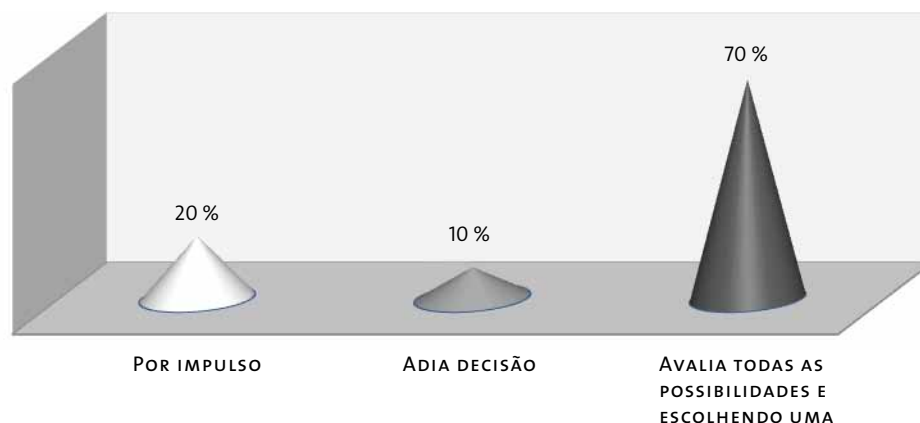
Na análise feita da congruência entre o SDS e a escolha profissional do candidato foi apontada uma percentagem de 56,76% para congruência e 43,24% para incongruência, conforme a Tabela 5.

TABELA 5

CONGRUÊNCIA E ESCOLHA PROFISSIONAL

CONGRUÊNCIA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	21	56,76%
Não	16	43,24%

Sobre os critérios de tomada de decisão frente aos processos de escolha profissional 70% da amostra avalia todas as possibilidades escolhendo uma; 20% agem por impulso e 10% adiam a decisão, conforme a Figura 2.

**FIGURA 2**

CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DECISÓRIOS DO CANDIDATO

No que concerne a análise comparativa entre congruência e sexo foram encontradas diferenças significativas quanto a esta relação, sendo que as respondentes do sexo feminino apresentaram menor congruência, com 81% frente a 19% do sexo masculino, entre a escolha e perfil vocacional quando analisado pelo Teste Qui-Quadrado ($X^2 = 4$, $GL = 1$, $P = 0.037$), conforme pode ser visto na Figura 3.

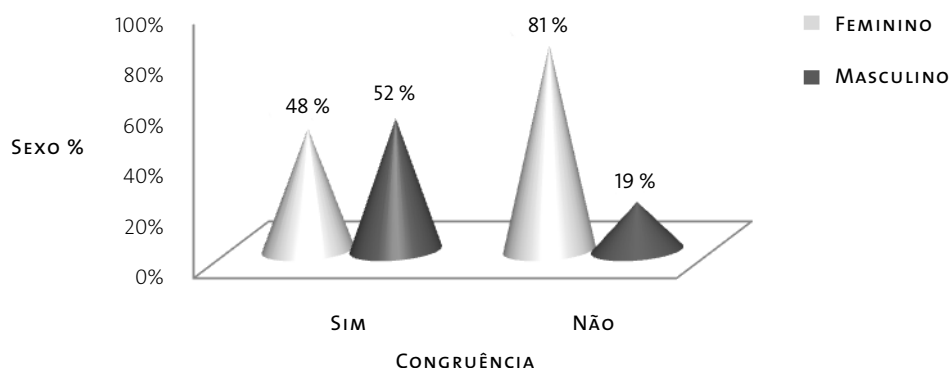


FIGURA 3

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE CONGRUÊNCIA E SEXO

Análise Comparativa entre os respondentes com e sem *stress*

O Teste Exato de Fisher mostrou não haver diferença significativa entre os com e sem *stress* quanto às principais variáveis categóricas e numéricas.

Não foram encontradas diferenças significativas na análise comparativa entre os com e sem *stress* quanto às variáveis categóricas: idade ($p=0.224$); sexo ($p=0.132$), série ($p=0.716$) e congruência ($p=0.137$).

Na análise comparativa entre os com e os sem *stress*, quanto às respostas assinaladas nas subescalas SDS, realizada com o Teste de Mann-Whitney, também não se encontraram diferenças significativas ($p>0,05$).

Pelos resultados verifica-se que não houve diferença significativa entre os grupos com e sem *stress* para nenhuma das variáveis.

DISCUSSÃO

O presente estudo pretendeu avaliar o nível de *stress*, a vocação (perfil de interesses) e a escolha profissional dos adolescentes em fase de decisão profissional. Teve como objetivo principal verificar a associação entre o nível de *stress* e a compatibilidade entre vocação e escolha profissional.

O primeiro aspecto a ser apontado corresponde à incidência de *stress* nos jovens. A amostra total correspondeu a 72,97% com *stress*, sendo 70,37% de mulheres quando comparadas aos sujeitos do sexo masculino (29,63%). Embora a diferença não tenha sido significativa, como apontado no Teste Exato de Fisher ($p=0,132$), esta diferença entre homens e mulheres foi apontada nos estudos de Calais *et al.* (2003) que pesquisou sintomas de *stress* em adultos jovens, relacionando-os com o sexo e ano escolar em curso; os resultados apontados nesse estudo mostra uma correlação significativa entre sexo e nível de *stress* ($p<0,0001$) sendo que as mulheres apresentaram maior nível de *stress* em todos os grupos avaliados. Em outro estudo realizado por Paggiaro e Calais (2009) no qual objetivou analisar as manifestações de *stress* em adolescentes e sua relação com a escolha profissional foi apontada uma incidência de 67,7% dos jovens com *stress* e dentre os estressados encontravam-se 37,5% dos homens e 79,2% das mulheres reforçando os resultados obtidos da amostra estudada.

A alta incidência de *stress* na população estudada pode ser explicada também pela própria faixa etária dos estudantes que tinham entre 15 e 18 anos com $DP=0,64$. A maioria tinha entre 16 anos (40,54%) e 17 anos (35,14%).

Almeida e Pinho (2008) enfatizam que o adolescente que escolhe sua profissão encontra-se numa fase transicional, de mudanças, de adaptação e de ajustamento. Para Filomeno (2005), “são mudanças

que ocorrem na passagem da infância à idade adulta para os quais o indivíduo deve encontrar diferentes modos de adaptação” (p.35).

Com relação aos sintomas de *stress* foram apontados, nos resultados da amostra, um predomínio de sintomas psicológicos (42,24%). Nos estudos de Paggiaro e Calais (2009) a maior parte dos estudantes analisados apresentou sintomatologia psicológica em maior grau (85,8%), também Calais *et al* (2003) identificaram predomínio de sintomas psicológicos em 55,7% dos avaliados em um outro estudo. Pode-se inferir nos dados apontados no estudo que a predominância de sintomas psicológicos podem estar atrelados aos seguintes fatores: a fase da escolha profissional, as exigências transmitidas através das variáveis externas (grupo de pares, família, escola, vestibular, dentre outros.) e das exigências internas (autocobrança, interesse, habilidade, dentre outros.) que segundo Justo (2005) exigem do indivíduo uma grande adaptação.

Com relação aos dados referentes à tipologia profissional dos estudantes e o nível de *stress* não foram encontradas diferenças significativas ($p > 0,05$). A amostra apresentou uma prevalência do tipo Artístico (A) com 46% e a prevalência mais baixa foi do tipo Realista (R) com 34%. Sujeitos artísticos utilizam os sentimentos, emoções intuições e imaginação para enfrentar as situações cotidianas e prefere trabalhar com coisas mais abstratas em que pode utilizar a criatividade, havendo a preferência por atividades não corriqueiras. Já do tipo realista são sujeitos que preferem os problemas concretos aos abstratos; percebem-se como pouco sociáveis e possuem valores políticos e econômicos convencionais (Primi *et al.*,2010; Sartori *et al.*,2009).

Na análise, referente à congruência entre a tipologia profissional avaliada pelo SDS e a escolha profissional do candidato, foi apontada uma percentagem de 56,76% para congruência e 43,24% para incongruência. Mesmo assim, os dados não apresentaram uma diferença significativa. Vale destacar que as tipologias profissionais descritas pelo RIASEC são produto da interação entre uma variedade de fatores pessoais e culturais, sendo que a partir dessa experiência, o indivíduo aprende primeiramente a preferir algumas atividades em detrimento de outras. A consequência disso seria que as atividades preferidas se transformariam em interesses (Sartori *et al.*,2009). Pode-se inferir que indivíduos com alta congruência entre a tipologia profissional e a escolha pretendida teriam um grau de consistência alta, pois integrariam os seus interesses, valores e percepções acerca da escolha profissional estando mais propensas a escolherem a profissão de acordo com o seu perfil tipológico. Para Holland (1996 como citado em Nunes *et al.*2008), os indivíduos apresentam-se mais satisfeitos e estáveis se o meio ambiente em que eles vivem for congruente com a sua personalidade, ressaltando a importância dessas escolhas na promoção da saúde mental e na qualidade de vida no trabalho desses estudantes. Godoy *et al.*(2008) alertam que essa congruência não se trata de uma perspectiva determinista que irá determinar uma profissão a partir da habilidade do sujeito, mas sim de capacitá-lo através do seu autoconhecimento a explorar as possibilidades vocacionais e realizar escolhas apropriadas à seus interesses, valores e outras variáveis importantes para a tomada de decisão.

Com relação ao nível de certeza para a escolha profissional os respondentes mostraram-se quase decididos (36%), sendo que 23% da amostra já haviam efetuado a escolha profissional, igualmente com 23% que estava indecisa. Já em relação aos critérios de tomada de decisão dos candidatos, 70% avaliaram todas as possibilidades escolhendo uma, 20% agiram por impulso e 10% adiaram a decisão.

Magalhães e Redivo (1998) afirmam que, no contexto atual, vive-se um momento no qual as decisões sobre a carreira são cada vez mais frequentes e necessárias, visto que as variações no contexto sócioeconômico e tecnológico de nossa civilização aceleram-se constantemente, exigindo contínuas adaptações. “Por isso, é importante que o jovem conheça as várias profissões, a si mesmo e as influências que atuam sobre ele para poder fazer uma escolha satisfatória.” (Lara *et al*, 2005, p.58).

Frente a esse aspecto, quanto aos motivos subjacentes à escolha profissional por um dado curso, a amostra apresentou uma prevalência de 45% à afinidade e interesse pela área, interesse pela área com 23% e o ganho financeiro com 14%. É fundamental que o indivíduo considere tanto as suas

características pessoais quanto as características da opção escolhida indo ao encontro dos seus interesses profissionais face à realidade do mercado de trabalho (Primi *et al.*, 2000).

Nas expectativas referentes ao curso escolhido houve uma incidência de 51% da amostra que sinalizou preparação para o mercado de trabalho e 25% correspondeu ao aprofundamento teórico visando à prática. Contudo, é de se esperar que a inserção do profissional no mercado de trabalho não está atrelada apenas ao diploma superior, mas também as características pessoais, competências específicas, redes de relações sociais e capacidade de adaptar-se a diferentes demandas de trabalho, exigindo um investimento cada vez mais elevado em relação ao tempo de preparo para o ingresso na atividade profissional. Os mesmos autores afirmam ainda que o grau de comprometimento do indivíduo será revelado primeiramente na preparação dele para a transição ao ensino superior, nas expectativas frente ao curso e no envolvimento com as atividades curriculares e extracurriculares. (Teixeira & Gomes, 2004; Bueno *et al.*, 2004).

Já em relação às tipologias profissionais de Holland a predominância se localizou no Artístico e Empreendedor (AE) com 14,1%. Primi *et al.*(2010) esclarece que a caracterização tanto das pessoas quanto das carreiras é feita através de um código de duas letras, neste caso o AE, correspondentes aos tipos predominantes em cada situação ou pessoa avaliada, sendo que estes tipos significam protótipos extremos para ajudar na compreensão das características mais prevalentes das carreiras profissionais. No caso da Engenharia Civil e da Medicina, a tipologia profissional correspondente seria a Investigativo e Social (IS) e Investigativo e Realista (IR), respectivamente. Para Primi *et al.*(2002) fica implícito, portanto, que para uma determinada profissão, existem características peculiares de personalidade que são mais complementares, correspondentes ou adequadas do que outras.

No entanto, ao se comparar a congruência entre a escolha e vocação com o gênero dos participantes, foram encontradas diferenças significativas, sendo que as respondentes mulheres apresentaram menor congruência entre a escolha e perfil vocacional.

Salienta-se que a amostra geral foi constituída por um número maior de mulheres e destas apresentaram um nível de *stress* superior ao dos homens. Embora a diferença não tenha dado significativa, pode-se inferir que o *stress* influencia no nível de tomada de decisão do sujeito representado no teste ISSL como sintomas psicológicos. A incerteza da escolha profissional relacionada à maturidade vocacional implica em uma incongruência na tipologia profissional do sujeito que se depara com o vestibular deduzido por Calais *et al.* (2003) como um estressor de grande porte. A mesma autora relata que recentes pesquisas indicam que diferenças sexuais na vulnerabilidade são altamente específicas e dependem do tipo de estressor e desordem envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo confirmaram estudos na área e apontaram a adolescência como uma fase susceptível ao *stress* e o desencadeamento e agravamento dos sintomas dependerão das estratégias de enfrentamento (*coping*) que o indivíduo utilizará para readaptar-se sendo confirmado com pesquisas da área e dados da literatura. O jovem depara-se com inúmeras variáveis que influenciam no seu desenvolvimento sócio-cognitivo que exigirá dele uma demanda interna alta (autocontrole, habilidade de resolução de problemas, dentre outros.). Uma dessas variáveis estressoras seria o vestibular que é apontado pelos adolescentes como o momento de transição para o ensino superior. Essa fase exerce uma pressão no adolescente que se vê acometido por distorções cognitivas referente a capacidade intelectual, ao medo do fracasso, a escolha mal sucedida, etc. como se pode inferir dos resultados quanto ao predomínio dos aspectos psicológicos. Outro dado obtido que confirmou a literatura existente foi a prevalência do *stress* na amostra feminina em proporção maior do que na amostra masculina.

Com relação a congruência entre a tipologia profissional avaliada e a escolha profissional do candidato houve um percentil mais alto para a congruência inferindo-se que indivíduos com alta

congruência entre a tipologia profissional e a escolha pretendida teriam um grau de consistência alta, pois integrariam os seus interesses, valores e percepções acerca da escolha profissional estando mais propensas a escolherem a profissão de acordo com o seu perfil tipológico. Assim, é necessário a compatibilidade da escolha profissional, do perfil tipológico e, também, do ambiente em que ele se sinta adaptado e satisfeito.

Portanto, a necessidade de um orientador profissional torna-se fundamental neste processo de desenvolvimento vocacional/profissional do jovem que sofre influências de variáveis como a escola, a família, o grupo de amigos, etc. O processo de Orientação Profissional desenvolvido pelo orientador possibilitará ao adolescente o esclarecimento das profissões, do mercado de trabalho e principalmente do autoconhecimento, habilidades, afinidades e as competências do sujeito levando-o a superar suas indecisões. Adicionalmente, a necessidade em se trabalhar com o esclarecimento e acompanhamento deste jovem frente a escolha da carreira profissional minimiza o impacto dos estressores internos e externos no adolescente, havendo, conseqüentemente, o manejo do *stress*.

Novos estudos com amostras maiores e mais heterogêneas geograficamente são sugeridos a fim de obter mais evidências de validade quanto às variáveis estudadas no que se refere também a faixa etária, a tipologia profissional e as estratégias de enfrentamento (*coping*) utilizadas por jovens que passam pela fase de escolha profissional.

REFERÊNCIAS

- Afonso, J.R. (2010). O Stress na Adolescência e a Escolha Profissional. In V.A.C. Tricoli(Org). *Stress na Adolescência: Problema e Solução*. (pp.97-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, M.E.G.G. & Pinho, L.V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Bohoslavsky, R.(2003). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bueno, J.M.H.; Lemos, C.G.; Tomé, F.A. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 271-278.
- Calais, S.L; Andrade, L.M.B; & Lipp, M.E.N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.
- Filomeno, K. (2005). *Mitos familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica*. São Paulo: Vetor.
- Gabaldi, V.M.(2002). *Formação de Identidade: Implicações na escolha profissional*. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Godoy, S.; Noronha, A.P.P.; Ambiel, R.A.M.; Nunes, M.F.O. (2008). Instrumentos de inteligência e interesses em orientação profissional. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 75-81.
- Justo, A.P. (2005). *A influência do estilo parental no stress do adolescente*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Lemos, C.G. ;& Ferreira, M.F. (2004). Geração Zapping e escolha profissional. In Z.B.Vasconcelos, & I.D.Oliveira (Org). *Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos*. (1º ed., pp.51-60) São Paulo: Vetor.
- Lara, L.D.; Araújo, M.C.S.; Lindner, V.; Santos, V.P.L.S.(2005) O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. *Arq.Ciênc.Saúde Unipar*, Umuarama, 9(1), 57-61.
- Lucchiari, D.H.P.S.(1993). O que é Orientação Profissional? Uma Nova Proposta de Atuação. In D.H.P.S. Lucchiari; M.D. Lisboa; K.P.Filho (Orgs). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. (pp.11-16). São Paulo: Summus.
- Macedo, R.B.M. (1998) *Seu diploma, sua prancha: Como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*. São Paulo: Saraiva.
- Magalhães, M.; Redivo, A.(1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Rev.ABOP*, 2(2), 7-28.
- Mansano, S.R.V. (2003). *Vida e profissão: Cartografando histórias*. São Paulo: Summus.

- Moura, C.B (2008). *Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento* (5ª Ed.). Campinas: Alínea.
- Moura, C.B., & Silveira, J.M. (2002). Orientação Profissional sob o Enfoque da Análise do Comportamento: Avaliação de uma Experiência. *Revista Estudos de Psicologia*, 19(1), 5-14.
- Moura, C.B (2005). Fundamentos Teóricos e Práticos da Orientação Profissional Sob o Enfoque Comportamental In M.C. Pacheco (Orgs). *Intervenção e Compromisso Social: orientação profissional; teoria e técnica*, São Paulo: Vetor.
- Moura, C.B.M (2000). *Orientação Profissional: Avaliação de um programa sob o enfoque da análise do comportamento*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Müller, M.(1988). *Orientação vocacional: contribuições clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Neiva, K.M.C (2007). *Processos de escolha e orientação profissional*. São Paulo: Vetor.
- Nunes, M.F.O.; Okino, E.T.K.O.; Noce, M.A.; Maran, M.L.C.J.(2008). Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 403-414.
- Paggiaro, P.B.S.; Calais, S.L.(2009). Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. *Contextos clínicos*, 2(2), 97-105.
- Peruzzo, A.S.; Cattani, B.C.; Guimarães, E.R.; Boechat, L.C.; Argimon, I.I.L.; & Scarparo, H.B.K. (2008). Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens. *Psicol.Argum.* 26(55), 319-327.
- Pinto, J. M. (2003). *Adolescência e escolhas*. Coimbra: Quarteto.
- Primi, R.; Mansão, C.M.; Muniz, M.; Nunes, M.F.O.(2010). SDS: questionário de busca autodirigida: manual técnico da versão brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Primi, R.; Munhoz, A. M. H; Bighetti, C.A; Di Nucci, L.P; Pellegrini, M.C; Moggi, M.A.(2000). Desenvolvimento de um Inventário de Levantamento das Dificuldades da Decisão Profissional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(3), 451-463.
- Rascovan, S.(2004). Lo Vocacional: uma Revisión Crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1-10.
- Sartori, F; Noronha, A.P.P; Nunes, M.F.O.N. (2009). Comparações entre EAP e SDS: Interesses profissionais em alunos do ensino médio. *Boletim de Psicologia*, 130 (59), 17-29.
- Soares, D.H.P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto* (2ªed.). São Paulo: Summus.
- Skinner, B.F.(1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Teixeira, M.A.P; Gomes, W.B.(2004) Estou me Formando... e Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Tricoli, V.A.C.(2010). Stress na adolescência: Sintomas, Fontes e Manejo. In V.A.C. Tricoli(Org). *Stress na Adolescência: Problema e Solução*. (pp. 39-51). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Ziemer, R.(2000). *Do medo à confiança: como realizar seu projeto de vida*, São Paulo: Gente.

CONTROLE TEMPORAL EM ESQUEMAS ENCADEADOS DE REFORÇO

JOÃO CLAUDIO TODOROV¹

Universidade de Brasília

LUCAS COUTO DE CARVALHO

Centro Universitário IESB

KALLIU CARVALHO COUTO

Centro Universitário IESB

Nos primeiros experimentos realizados por Skinner o comportamento era estudado em situações nas quais o reforço era fornecido a cada resposta realizada – CRF – ou, então, em circunstâncias onde a resposta nunca era reforçada – extinção. Porém, por um engano (e.g., Skinner, 1956), Skinner acabou formulando um novo procedimento, inicialmente denominado como condicionamento periódico (e.g., Keller & Schoenfeld, 1950), hoje conhecido como esquema de reforço de intervalo-fixo.

A descoberta desse esquema foi de grande contribuição para a ciência do comportamento (e.g., Staddon, 2001), principalmente, na área do *Controle Temporal* (e.g., Lejeune, Richelle, & Wearden, 2006). No campo do *Controle Temporal*, pode-se estudar a covariação entre duas variáveis em esquemas de intervalo-fixo, uma variável dependente, como tempo de espera, e uma independente, como intervalo entre reforços (Staddon & Cerutti, 2003): essa linha de estudo é chamada de *tempo intervalar*. É nessa linha de investigação que o presente artigo trabalha discutindo explicações teóricas que são comumente dadas aos padrões das pausas (ou tempo de espera) em esquemas de intervalo fixo simples, bem como alguns resultados de estudos que têm sugerido explicações alternativas para pausas em FI – quando esse esquema faz parte de outros mais complexos.

Em um simples esquema de intervalo fixo, respostas são reforçadas se ocorrerem depois de passado algum tempo t desde a última apresentação do estímulo reforçador ou algum outro evento no ambiente (Ferster & Skinner, 1957). Dois padrões de resposta são comumente encontrados após treino adequado (e.g., Cumming & Schoenfeld, 1958; Shull, 1970a; Berry, Kangas, & Branch, 2012). Em um padrão, após uma pausa inicial, a taxa de resposta aumenta gradualmente (scallop), ao longo do intervalo, até a próxima oportunidade de reforço; no outro, a taxa de resposta aumenta abruptamente após a pausa inicial (break-and-run). Em ambos os padrões, as pausas (chamadas “post-reinforcement pauses”, PRP) representam cerca de metade a dois terços do tamanho total do intervalo, antes que a aceleração de respostas inicie (Schneider, 1969). As explicações mais comuns são que as pausas em FI ocorrem pelo fato de que o período após o reforçamento serve de sinalização para ausência de reforçadores para as respostas e que essa discriminação temporal é facilitada pela

¹ Contato: João Claudio Todorov, SHIN QI 01 Conjunto 09 Casa 11, 71505-090 Brasília, DF. E-mail: joaoclaudio.todorov@gmail.com.

regularidade entre os reforçadores (Skinner, 1938; Ferster & Skinner, 1957; Catania, 1991; Moreira & Medeiros, 2007; Menez & Lopez, 2009). Embora essa explicações seja a mais bem aceita até os dias atuais, ainda não é satisfatória (e.g., Todorov, 2012).

Quando um esquema de intervalo-fixo é iniciado pelo reforçador primário ou outro evento no ambiente, a contingência para o esquema continua sendo a mesma em ambos os casos e diferenças nas pausas não são esperadas (e.g., Guilhardi & Church, 2004). Pensando em avaliar o controle temporal em FI quando esse esquema é iniciado por um estímulo discriminativo luz, alguns estudos utilizaram esquemas encadeados de razão-fixa, intervalo-fixo (*enc FR FI*). Em *enc FR FI* a conclusão do requisito de respostas no primeiro componente da cadeia produz uma mudança de estímulo que funciona como reforço condicionado para responder no FR e estímulo discriminativo para o início da duração do FI (segundo componente da cadeia). Por exemplo, em FR 2 FI 60-s são necessárias duas respostas em FR para que uma mudança de estímulos (e.g., acender uma luz) ocorra na câmara experimental e a primeira resposta depois de passados sessenta segundos, após essa mudança, é reforçada.

Se o tempo fixo contado da luz à próxima oportunidade de reforço é a variável de controle em esquemas FI, pausas nesse esquema deveriam permanecer constantes com mudanças no esquema FR. Porém, resultados de estudos mostram que pausas no segundo componente diminuem com aumentos no requisito de respostas do FR: pausas são sistematicamente menores do que usualmente ocorre em simples esquema de FI, mesmo quando o requisito de resposta do primeiro componente é igual a um. A Figura 1, por exemplo, mostra como pausas em FI 60-s do encadeado FR FI diminuem em função do aumento do requisito de razão. Note-se que, desde a primeira condição experimental, as pausas deveriam ter uma duração de 30 a 45 s e que, na realidade, não passaram de 20-s para todos os sujeitos experimentais.

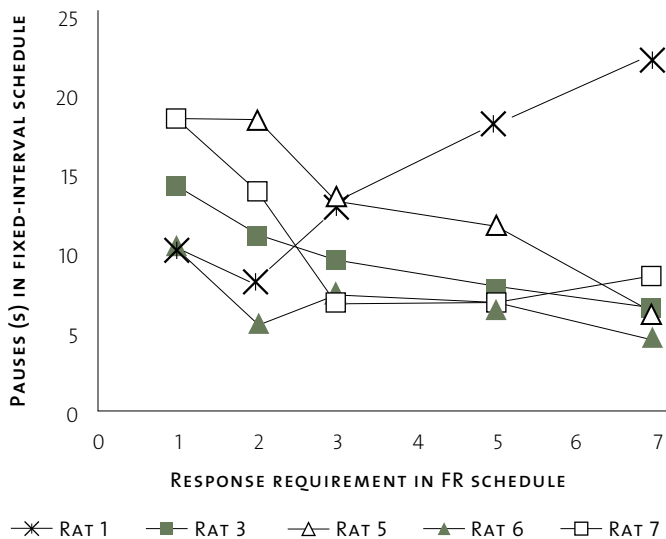


FIGURA 1

PAUSAS NO ESQUEMA DE FI 60-S DO ENCADEADO FR FI COMO FUNÇÃO DO REQUISITO DE RESPOSTAS NO ESQUEMA DE FR (DADOS RETIRADOS DE TODOROV ET AL., 2012)

Outro experimento utilizou um procedimento A-B-A no qual nas condições A foi utilizado FI 80-s e na condição B *enc FR 1 FI 80-s*. Nas condições A do procedimento, FI simples, são encontradas pausas características desse esquema, mas diminuem sistematicamente com a introdução do FR 1 na cadeia.

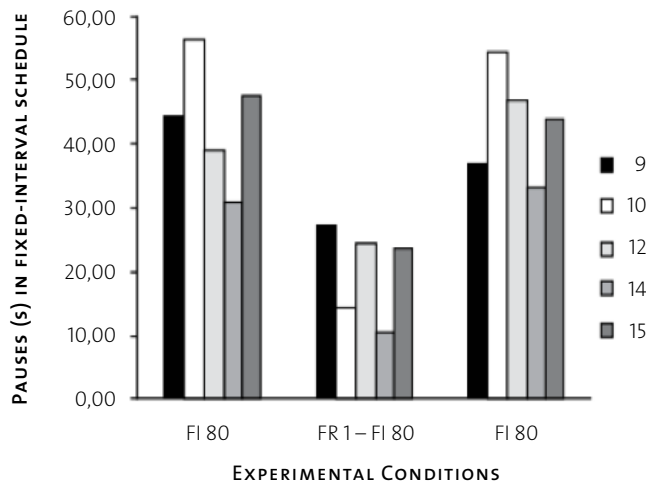


FIGURA 2

PAUSAS NO ESQUEMA DE FI 80-S COMPARADO COM PAUSAS NO ESQUEMA DE FI DO ENCADEADO FR 1 FI 80-S. O GRÁFICO MOSTRA DADOS INDIVIDUAIS DE CINCO RATOS (DADOS RETIRADOS DE TODOROV ET AL., 2012)

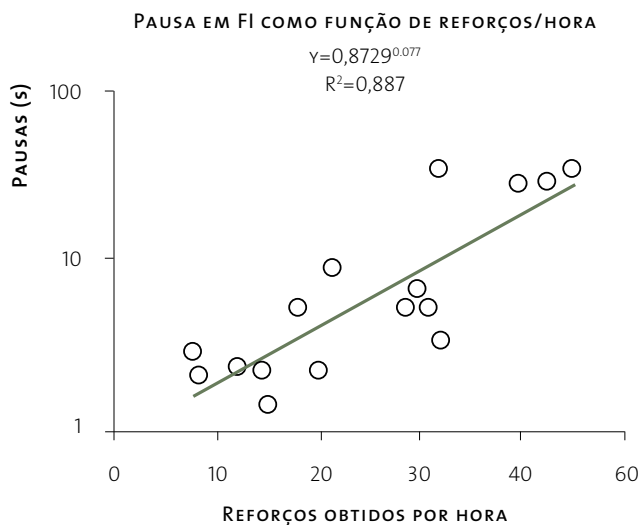


FIGURA 3

PAUSAS (EM ESCALA LOGARÍTMICA) NO ESQUEMA DE FI 60-S DO ENCADEADO FR FI COMO FUNÇÃO DO INTERVALO REAL ENTRE REFORÇADORES PRIMÁRIOS OBTIDOS, EXPRESSO COMO REFORÇOS OBTIDOS POR HORA. DADOS AGRUPADOS DE QUATRO RATOS (DADOS RETIRADOS DE TODOROV & TEIXEIRA-SOBRINHO, 2009)

Com aumentos no requisito de razão, pausas pré-razão (tempo entre o reforçamento e a primeira resposta no esquema de FR) aumentam e conseqüentemente o intervalo entre os reforçadores primários (IRI) também aumenta. Quanto maior o IRI menor é a quantidade de reforçadores por sessão e menores serão as pausas em FI – ver Figura 3. Então, o controle temporal em FI do encadeado FR FI parece ser mais uma função do IRI do que o tempo determinado para a próxima oportunidade de reforço sinalizado por um estímulo discriminativo.

Mas uma pergunta fundamental surge a partir desses resultados: será que o S^D não exerce qualquer função no controle temporal? Um procedimento que mantenha o IRI constante e que manipule um S^D dentro do intervalo pode ser útil para testar a eficácia do discriminativo. Por exemplo, estudar pausas em FI quando uma parte do intervalo é sinalizada por um estímulo discriminativo diferente pode nos fornecer um dado interessante. A Figura 4 compara dados de cinco ratos, de um estudo em andamento, em FI 80-s quando há mudança de estímulos após 20-s passados desde o reforço – esse procedimento pode ser descrito como esquema múltiplo FT 20-s FI 60-s – e de outros cinco ratos em FI 80-s simples (dados em FI 80-s simples retirados de Todorov et al, 2012 – primeira condição A da Figura 2). Pode-se perceber a partir dessa figura um possível efeito do estímulo discriminativo no controle temporal, pausas contadas desde o reforçador primário são normalmente maiores no esquema múltiplo do que em FI simples.

Há pelo menos dois pontos nessa figura que podem estar provando o controle exercido pelo S^D : quando o intervalo é sinalizado pausas estão sendo atrasadas por quase 20-s quando comparada ao que se esperava no esquema simples; se considerarmos o valor do FI como 60-s, tempo restante após mudança de estímulo, a pausa gira em torno da metade a dois terços desse intervalo, como previsto.

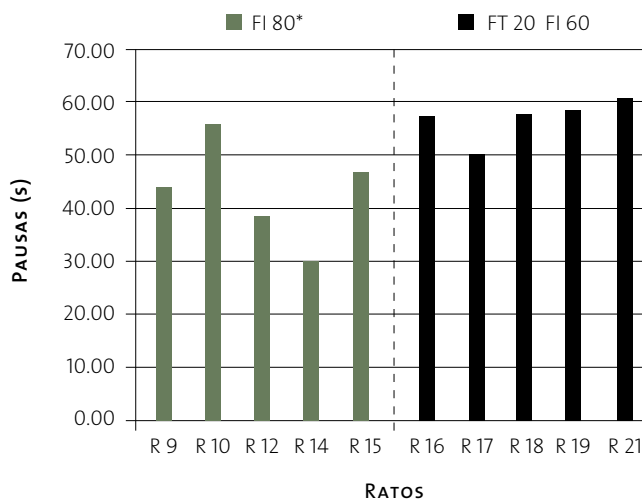


FIGURA 4

PAUSAS NO ESQUEMA DE FI 80-S COMPARADO COM PAUSAS NO ESQUEMA DE FI 80-S COM PARTE DO INTERVALO SINALIZADO (DADOS DOS SUJEITOS R9 A R 15 RETIRADOS DE TODOROV ET AL., 2012)

Por um lado, podemos dizer que o estímulo discriminativo esteve controlando o comportamento no esquema de intervalo-fixo em todos os experimentos apresentados até aqui, mas por outro, podemos dizer que em muitos casos ele perdeu pouco de sua função no controle temporal. Não é somente o IRI, ou somente o estímulo discriminativo que exerce controle temporal. Existem muitas variáveis que podem estar interferindo sobre o comportamento de esperar em FI nos esquemas encadeados FR FI ou em outros esquemas complexos; requisito de FR; estímulo discriminativo; percentagem de reforço por sessão; tamanho do intervalo entre reforços; duas ou uma barra de respostas para definir os esquemas; tempo de trabalho, etc. Quando argumentamos que o intervalo entre reforços é a principal variável no controle temporal sobre pausas em FI do encadeado FR FI, estamos querendo dizer que é a variável mais forte na atuação desse controle. Mas, em qualquer tema que estejamos trabalhando, considerar o comportamento como sendo multideterminado pode se mostrar útil.

O controle temporal sobre pausas em FI pode estar altamente atrelado às variáveis de contexto. Dependendo do contexto no qual o intervalo-fixo estiver inserido pausas podem permanecer

constantes, aumentar ou diminuir. Por exemplo, em esquemas múltiplos FT FI pausas no segundo componente são menores do que normalmente se encontra em FI simples, mas são maiores do que em encadeado FI FI (e.g., Catania, Yohalem, & Silverman, 1980). Em esquemas tandem FR FI, pausas no responder concentram-se após o reforçador primário e logo depois da primeira resposta no esquema de FR elas persistem até à próxima oportunidade de entrega do reforço (e.g., Shull, 1970b).

A partir das revisões apresentadas aqui, é de importância continuar ampliando o conhecimento sobre diferentes procedimentos que, em muitos casos, pode significar considerar o comportamento como sendo multideterminado. Portanto, experimentos futuros sobre o controle temporal das pausas em FI, que o combinem com outros esquemas intermitentes, serão úteis para descrever o efeito temporal de suas diferentes combinações.

REFERÊNCIAS

- Berry, M. S., Kangas, B. D., & Branch, M. N. (2012). Development of key-pecking, pause, and ambulation during extended exposure to a fixed-interval schedule of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 97, 333–246.
- Catania, A. C. (1991). Time as a variable in behavior analysis. Em I. H. Iversen & K. A. Lattal (Ed.), *Experimental analysis of behavior*, (pp.1-19). New York: Elsevier Science.
- Catania, A. C., Yohalem, R., & Silverman, P. J. (1980). Contingency and stimulus change in chained schedules of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 33, 213–219.
- Cumming, W.W., & Schoenfeld, W.N. (1958). Behavior under extended exposure to a high-value fixed-interval reinforcement schedule. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1, 245–263.
- de Souza, D.G. & Todorov, J. C. (1975). Esquema encadeado razão fixa - intervalo fixo: Efeitos do tamanho da razão sobre a pausa pós-reforço. Em V Reunião Anual de Psicologia, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP. Programa e Resumos.
- Ferster, C. B. & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Guilhardi, P., & Church, R. M. (2004). Measures of temporal discrimination in fixed-interval performance: A case study in archiving data. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 661-669
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lejeune, H., Richelle, M., & Wearden, J. H. (2006). About Skinner and time: Behavior-analytic contributions to research on animal timing. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 85, 125–142.
- Menez, M., & Lopez, F. (2009). Variables temporales como determinantes de la pausa posreforzamiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35, 57-73.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Schneider, B. A. (1969). A two-state analysis of fixed-interval responding in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, 677-687.
- Shull, R. L. (1970a). The response-reinforcement dependency in fixed-interval schedule of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 14, 55-60.
- Shull, R. L. (1970b). A response-initiated fixed-interval schedule of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 13-15.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organism*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1956). A case history in the scientific method. *American Psychologist*, 57, 221–233.
- Staddon, J. E. R. (2001). *The new behaviorism*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Staddon, J.E.R., & Cerutti, D.T. (2003). Operant conditioning. *Annual Review of Psychology*, 54, 115–144.

Todorov, J. C. (2012). *A psicologia como estudo de interações*. Brasília: Walden4.

Todorov, J. C., & Teixeira-Sobrinho, J. P. (2009). Pausas em esquemas encadeados razão fixa, intervalo fixo: Será o tempo senhor da razão? *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 5, 43-48.

Todorov, J. C., Carvalho, L. C., Couto, K. C., da Cruz, G. G., & Cunha, C. O. R. (2012). Fixed-interval pause duration in chained fixed-ratio, fixed-interval schedules. *Psychology & Neuroscience*, 5, 91-96.

USO DE REGRAS NAS PRÁTICAS PARENTAIS ¹

FERNANDA CASTANHO CALIXTO
MARINA BEATRIZ DE PAULA
KATIA DANIELE BISCOUТО
LEONARDO CHEFFER
ALEX EDUARDO GALLO ²

Universidade Estadual de Londrina

Diversos estudos sobre prevenção de comportamentos agressivos e infrações à lei apontam que intervenções com famílias, que ensinem práticas parentais adequadas e funcionais, são fundamentais para reduzir conflitos entre pais e filhos, além de ensinar às crianças repertórios básicos de seguir regras e respeitar limites (Gallo & Williams, 2010).

Muitos comportamentos são aprendidos por meio de descrições verbais das contingências. Geralmente, descreve-se o contexto em que um comportamento deve ser emitido, o próprio comportamento e a provável consequência dessa emissão. Contudo, é comum a descrição de apenas parte da contingência (Albuquerque, Mescouto & Paracampo, 2011). Por exemplo, a regra “se você ultrapassar o sinal vermelho será multado” descreve o contexto (sinal vermelho), o comportamento (ultrapassar) e a provável consequência (ser multado), enquanto que a regra “proibido fumar em locais públicos” descreve apenas o contexto (locais públicos) e o comportamento (fumar).

Descrições verbais podem ser dadas na forma de sugestões, leis, recomendações, ordens, avisos, conselhos, regras, instruções, entre outros. Independente da topografia apresentada, as descrições verbais tem a função de guiar/informar/prescrever o comportamento. Na análise do comportamento denominamos de “regras” o estímulo discriminativo verbal que especifica uma contingência (Skinner, 1969). Quando um indivíduo se comporta de acordo com descrições verbais dizemos que seu comportamento está sob controle instrucional, ou sob o controle de regras.

Regras são geradas e fornecidas quando a descrição da contingência aumenta a probabilidade de desempenho eficaz no mundo. Descrever o próprio comportamento, ou como o outro deve se comportar, diminui a variabilidade comportamental e facilita a aquisição de repertórios comportamentais em comparação ao comportamento modelado (Catania, 1999).

Regras são vantajosas, principalmente, na aquisição de comportamentos em que a exposição direta traria prejuízos ao indivíduo. Por exemplo, é mais eficaz ensinar um indivíduo a atravessar a rua

¹ Apoio financeiro: Fundação Araucária – Paraná e CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Contato: Alex Eduardo Gallo.

² Envio de correspondência para: Alex Eduardo Gallo, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento. Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, km 380 (caixa postal 6001). Londrina, PR – 86055-900. E-mail: aedgallo@uel.br.

por meio de descrição verbal ao invés de modelar seu comportamento (Catania, 1999). Regras, de modo geral, possibilitam passar conhecimento acerca das variáveis ambientais de um indivíduo para outro e de geração em geração (Baum, 1999). Em síntese, descrever a relação entre os eventos é fundamental para a manutenção de práticas culturais.

Assim como no comportamento modelado pelas contingências, se comportar de acordo com uma regra depende de uma história de reforço. Crianças, por exemplo, se comportam inicialmente de acordo com o que os pais instruem, mais tarde de acordo com instruções de outros membros da família, na idade escolar de acordo com instruções de professores, entre outros. Pode-se dizer que ocorre um processo de generalização em que é modelado o comportamento de seguir regras de modo geral e não cada regra específica. É importante ressaltar que seguir regras fornecidas por alguém e em determinado contexto depende de termos uma história de reforço em seguir regras dessa pessoa e em determinada situação. Resumindo, seguimos regras porque nossos comportamentos foram reforçados no passado, obtendo algo ou evitando consequências aversivas.

O comportamento de seguir uma regra pode ser reforçado pela consequência natural de ter um desempenho adequado em determinada situação (ex. chegar a um banco após ter sido instruído acerca do caminho) ou pelo reforço social, tal como a aprovação por parte do emissor da regra (ex. “Que bom que você seguiu meu conselho”). Em cada situação específica é possível que uma dessas variáveis esteja controlando o comportamento predominantemente ou que ocorra uma interação entre o reforço natural e o social (Matos, 2001).

Alguns estudos experimentais investigaram variáveis que afetam a probabilidade de regras serem seguidas ou abandonadas. Dentre essas variáveis se encontram o quanto a regra possibilita contato com a contingência em vigor e a propriedade formal da regra apresentada (ordem, sugestão, instrução direta e instrução indireta).

Buskist e Miller (1986), por exemplo, realizaram um estudo no qual participantes foram expostos a um FI 30s e o grau de contato com o programa em vigor variou de acordo com a instrução fornecida. Os participantes do Grupo 1 receberam uma instrução correspondente a um FI 15s; os do Grupo 2 receberam uma instrução correspondente a um FI 30s; os do Grupo 3 receberam uma instrução que descrevia um FI 60s e os do Grupo 4 não receberam instrução. Os resultados indicaram que os participantes dos Grupos 2 e 3 seguiram a instrução. Para os participantes do Grupo 3 responder a cada 60s garantia a obtenção de pontos e, assim, o comportamento não entraria em contato com a discrepância entre a instrução (FI 60s) e o programa de reforço (FI 30s). Os participantes do Grupo 1, não seguiram a instrução, provavelmente porque responder após um intervalo de 15s, não era seguido por pontos e, dessa forma, seguir a instrução possibilitou o contato com a discrepância entre a regra e a contingência.

No estudo de Albuquerque, Mescouto e Paracampo (2011) foi investigado o efeito das propriedades formais da regra no controle instrucional. Com esse objetivo 24 participantes foram expostos a um procedimento de escolha de acordo com o modelo. Os participantes foram distribuídos em condições que se diferenciavam em relação ao formato da regra recebida. As regras eram apresentadas na forma de sugestão (ex. “faça o que achar melhor para você. Se você quiser, você pode fazer o seguinte”) e na forma de ordem (ex. “eu quero que você faça o seguinte: Você deve apontar primeiro para”). Em síntese, os resultados demonstraram que as regras foram abandonadas pela maioria dos participantes (5 de 6 na Condição 2) quando apresentadas em forma de sugestão e foram seguidas pelos participantes (5 de 5 na Condição 4) quando apresentadas na forma de ordem. Os resultados indicam que regras, na forma de ordem, aumentam a probabilidade de controle instrucional.

O efeito da propriedade formal da regra sobre o controle instrucional também foi investigado no estudo 2 de Zazula (2011). O objetivo do estudo foi investigar o controle exercido por regras diretas e indiretas, verbalizadas pela mãe, na emissão de comportamentos de obedecer de crianças com Dermatite Atópica. As crianças que participaram do estudo foram avaliadas como clínica e/

ou limítrofe para competências e problemas de comportamento. As regras diretas descreviam o comportamento a ser emitido e quem deveria realizá-lo (ex. “Passe o óleo no seu cotovelo”). As regras indiretas apenas sugeriam que algum comportamento deveria ser realizado (ex. “O óleo precisa ser passado”). Em síntese, os resultados demonstraram que o uso de regras diretas aumentou a probabilidade de comportamentos de obediência.

A partir dos achados desses estudos empíricos sobre regras, pensou-se em como desenvolver estratégias que pudessem ensinar pais a estabelecerem regras funcionais para diminuir problemas de comportamentos dos filhos. A partir da proposição da Lei da Palmada (PL 7672/2010), debates sobre o papel dos pais na educação dos filhos têm ocorrido em diversos setores da sociedade brasileira. Alguns pais argumentam que comportamentos como birras, contar mentiras, agressividade, rebeldia, entre outros, os deixam preocupados, pois não sabem como agir (Gallo & Williams, 2010). No cenário nacional, a demanda por intervenções em grupos para orientar e apoiar pais, cuidadores e educadores, com relação as suas dificuldades em educar as crianças e os adolescentes sob sua responsabilidade, são cada vez maiores, principalmente, por terem custos menores, atingirem um número maior de pessoas e proporcionarem uma grande troca de experiências entre os participantes. A aplicação de recursos financeiros em intervenções eficazes e embasadas cientificamente podem significar melhorias no atendimento à população e nesse tipo de serviço, pois esses fomentos poderiam ser alocados nas variáveis efetivas dos programas, sendo assim menos verba seria despendida, resultando em economia. É importante também ressaltar o desenvolvimento de estudos voltados para este público específico, ou seja, o de educadores, cuidadores e mães sociais que trabalham em casas-lares, pois estas relações também têm suas particularidades, tais como: trâmites legais, estatuto da criança e do adolescente, regras institucionais, elevado número de crianças e adolescentes das mais variadas faixas etárias, possibilidade de essas mães sociais morarem ou não nas casas-lares, casais casados e filhos biológicos, revezamento com outros educadores, proximidade com outras casas-lares, etc.

O conhecimento de qual estilo parental é adotado pelos educadores traz benefícios para a educação das crianças, pois é uma maneira de se identificar quais são as práticas positivas e negativas apresentadas por esses agentes. Como cada estilo parental abrange uma gama de comportamentos, torna-se importante identificar quais são os comportamentos que devem fazer parte do repertório comportamental de quaisquer pais ou educadores, assim como que práticas devem ser evitadas, dadas as consequências que as pesquisas apontam, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos antissociais.

Segundo Gomide (2004) as práticas educativas positivas são duas: monitoria positiva e comportamento moral. Essas práticas deveriam nortear a relação de educação, visto que predispõem comportamentos pró-sociais, os quais são antagônicos aos comportamentos antissociais. De modo geral, monitoria positiva é caracterizada pelo acompanhamento do desenvolvimento das crianças, com a demonstração de real interesse, tanto por suas atividades, como por seus sentimentos. No comportamento moral, crianças aprendem por imitação dos modelos dos adultos significativos. Valores como honestidade, senso de justiça, solidariedade, amizade, respeito ao próximo e às leis, devem ser foco da educação, de maneira que as crianças deveriam ter oportunidades para experienciá-los.

Ainda, de acordo com Gomide (2004) as práticas educativas negativas são cinco: disciplina relaxada, punição inconsistente ou humor instável, abuso físico, monitoria negativa ou supervisão estressante e negligência. A disciplina relaxada trata do estabelecimento de regras. Os educadores sentem-se confusos se devem ou não estabelecê-las e, principalmente, sentem-se perdidos em como devem fazer isso. Segundo Gomide (2004; 2006), as regras devem ser estabelecidas aos poucos e progressivamente, além disso, elas devem ser possíveis de serem cumpridas. Consequências ao não cumprimento das mesmas, isto é, “castigos” devem estar claros, assim como precisam ser aplicados logo após o comportamento inadequado ter ocorrido.

A punição inconsistente ou humor instável ocorre quando os educadores punem ou não as crianças ou adolescentes, em função de seu estado de humor e não de acordo com o comportamento inadequado ou indesejado (Gomide, 2004). A punição corporal e o abuso físico são dois pontos num continuum, visto que se a punição for administrada muito severa ou frequentemente ela se torna abuso físico. Alguns fatores facilitam esse progresso, dentre eles, pesquisas apontam para: estresse, falta de apoio/sustento e hostilidade. Pais que administram punição corporal tendem a ser abusivos, inclusive, verbalmente com seus filhos, por meio de insultos, xingamentos e ameaças. (Gomide, 2004).

Ainda, conforme a autora, a monitoria negativa, também chamada de supervisão estressante, é a exagerada vigilância ou fiscalização, além da alta frequência de instruções repetitivas. Por fim, a negligência é extremamente prejudicial, pois é considerada um dos principais fatores que pode desencadear comportamentos antissociais nas crianças e adolescentes, além de estar, na maioria das vezes, associada à história de vida de usuários de álcool e outras drogas e de adolescentes e adultos infratores (Gomide, 2004).

Crianças e adolescentes são indivíduos em formação e as famílias são responsáveis por seu desenvolvimento. Sendo assim, defende-se o convívio familiar, desde que haja condições adequadas para o desenvolvimento. Crianças e adolescentes educados por meio de práticas educativas negativas, principalmente o abuso físico e a negligência, encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, por isso podem usufruir de medidas de proteção, dentre elas, o abrigo.

Segundo Snizek (2008), as casas-lares devem ser unidades residenciais, ou seja, devem abrigar um pequeno número de crianças, buscando preservar o contato social, escolarização, situação familiar e individualidade dos abrigados. De acordo com Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007), o abrigo pode ser reconhecido como um contexto que possibilita o desenvolvimento apropriado de crianças e adolescentes, pois propicia condições próximas a um lar, em que podem desenvolver habilidades e competências, além da sociabilidade. Grande parte das casas-lares possui a figura da mãe-social em seu quadro de funcionários. Essas pessoas são responsáveis pela socialização dos abrigados e é de quem se espera que sejam estabelecidos vínculos similares aos familiares. Assim sendo, espera-se que a mãe-social cumpra o papel de mãe substituta, aquela que cuida, protege, guarda e zela pelo bem-estar e integridade física e moral das crianças e adolescentes sob sua tutela. Elas trabalham em tempo integral, costumam morar no emprego e quando possuem familiares eles moram junto, porém sem vínculo empregatício. Essas pessoas acabam “emprestando” suas famílias: cônjuges e filhos biológicos.

No contexto de acolhimento, pode-se dar ênfase ao suporte que os educadores devem dar a essas crianças, o desenvolvimento de um ambiente regrado, um bom relacionamento afetivo e práticas educativas positivas. Essas medidas podem ser ensinadas, desenvolvidas ou adquiridas por educadores, com capacitação. Um programa de intervenção em práticas educativas pode propiciar discriminações de comportamentos adequados e inadequados dos educadores na educação de crianças e adolescentes, assim como permitir o desenvolvimento de novas habilidades, mais efetivas no manejo do comportamento dessas crianças e adolescentes. De acordo com Prada (2007) e Gallo e Williams (2010), a capacitação de educadores de abrigos e de pais acerca do cuidado e da atenção global às crianças se faz urgente, objetivando resgatar, na relação destas pessoas com as crianças e adolescentes, as práticas educativas que favoreçam a instalação e a manutenção de comportamentos pró-sociais em detrimento dos antissociais.

Dessa forma, a seguir são apresentados dois estudos que tiveram como objetivo avaliar a eficácia de programas de intervenção para ensino de estabelecimento de regras com crianças e adolescentes, considerando que o correto seguimento de regras estaria relacionado a prevenção de problemas de comportamento (Gallo & Williams, 2010; Gomide, 2004; Patterson & Yoeger, 2003; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003). O Estudo 1 apresenta a avaliação da replicação de um programa de intervenção

embasado em práticas educativas parentais com mães-sociais, inicialmente desenvolvido por Prada (2007) e o Estudo 2 apresenta a avaliação de um programa de intervenção, também baseado em práticas parentais, com pais de crianças e adolescentes com problemas de comportamento.

ESTUDO 1

Participaram seis mães sociais na replicação de um programa de intervenção, desenvolvido por Prada (2007), que teve com o objetivo de avaliar os efeitos do treino de práticas educativas parentais. Foram realizadas avaliações do programa, antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) com os instrumentos: IEP – Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006) e CBCL – *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991; Bordin, Mari & Caeiro, 1995). Além desses, foram utilizados: protocolo de caracterização da instituição, roteiro de entrevista sobre a história de vida das mães sociais; protocolos de observação e folhas de registro; e diários de campo.

Inicialmente, foram planejadas 12 sessões, segundo o modelo proposto por Prada (2007), mas devido à indisponibilidade da instituição (prazo menor de tempo), as sessões tiveram que ser reduzidas para oito, porém passaram a ter uma duração maior, 120 minutos, em vez de 90 minutos de duração, que era adotado por Prada (2007), de modo que todos os temas previstos puderam ser abordados durante as sessões. Os temas discutidos foram: a observação do comportamento da criança e/ou do adolescente; diferenciação entre comportamento adequado e inadequado; como ser agente mais efetivo de reforçamento; a importância da monitoria positiva, do modelo moral, as consequências da punição inconsistente, da negligência nas relações, da disciplina relaxada, da monitoria negativa e da violência; treino para analisar funcionalmente o comportamento considerado inadequado, reforçar comportamentos adequados incompatíveis; e o uso efetivo de regras.

De modo geral, as sessões iniciavam com a discussão das atividades realizadas durante a semana anterior (tarefas de casa), focando principalmente nas dificuldades que as mães sociais tiveram para realizá-las. Em seguida, o tema da sessão era debatido, com o auxílio de dinâmicas de grupo; explanação de informações sobre os temas específicos de cada encontro; discussão dos temas e troca de experiências entre as participantes; role-play; confecção de painéis; e outros.

Das seis mães sociais participantes, cinco trabalhavam na mesma instituição (MS1, MS2, MS3, MS4, MS5), e a participante MS7 trabalhava em outra instituição, da mesma localidade. MS6, apesar de ter participado nas medidas de pré-teste, por motivos de saúde precisou sair. Quanto à escolaridade das participantes, a maioria tinha ensino fundamental completo ou não, apenas uma tinha ensino médio completo (MS7), isso quando a pesquisa foi realizada. O tempo de serviço como mãe social na instituição “A” variou de três meses a 16 anos de serviço, com média de dois anos. As participantes MS3 e MS5 tinham menos de seis meses de trabalho nessa função. Essa diferença de tempo de serviço pode confirmar a dificuldade que as instituições têm para contratar funcionárias capacitadas, assim como a dificuldade de adaptação das mães sociais em sua função. A participante MS7 tinha três anos de trabalho nessa função.

A média de frequência nas sessões de intervenção foi de 87,5% de comparecimento, com apenas uma desistência (MS6). Nas etapas de pré e pós-teste foram avaliadas seis crianças, aquelas escolhidas previamente pelas mães sociais, sendo C1 a criança escolhida pela participante MS1, C2 pela participante MS2, e assim sucessivamente. A Figura 1 apresenta os escores individuais do CBCL das crianças participantes.

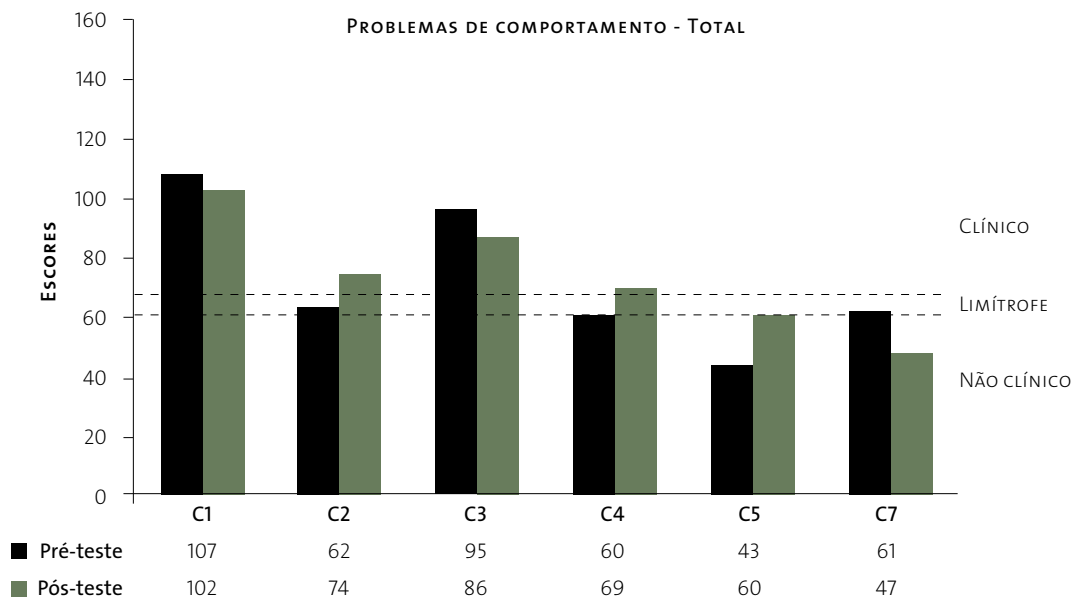


FIGURA 1

ESCORES DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS AVALIADAS PELAS MÃES SOCIAIS POR MEIO DO CBCL NO PRÉ E NO PÓS-TESTES

Os dados apresentados na Figura 1 demonstram que, das seis crianças avaliadas no pré-teste, duas estavam na faixa clínica para problemas de comportamento (C1 e C3); duas na faixa limítrofe (C2 e C7) e as outras duas (C4 e C5) estavam na faixa não clínica. No pós-teste, três crianças tiveram aumento nos escores do CBCL (C2, C4 e C5), dentre essas apenas C5 manteve seu escore na faixa não clínica para problemas de comportamento; C2 e C4 passaram para a faixa clínica para problemas de comportamento. As outras três crianças tiveram seus escores diminuídos (C1, C3 e C7), sendo que C1 e C3 permaneceram na faixa clínica, enquanto C7 passou da faixa limítrofe para a faixa não clínica para problemas de comportamento.

Como o CBCL é um teste que depende da percepção que o avaliador tem do comportamento da criança e não do comportamento diretamente observado. A diferença nos escores pode estar relacionada ao fato das mães sociais, no pós-teste, observarem o comportamento das crianças de outra forma, ou seja, as mães sociais começaram a entender a relação entre o “comportamento-problema” apresentado pelas crianças e as variáveis das quais ele era função, incluindo o seu próprio comportamento. Assim, possivelmente as mães sociais passaram a responder discriminadamente aos “comportamentos adequados” das crianças; e a prestar menos atenção aos “comportamentos inadequados”. Tal hipótese pode ser confirmada pelo relato verbal das mães sociais.

Os dados do IEP referem-se à autoavaliação, das seis mães sociais (MS1, MS2, MS3, MS4, MS5 e MS7), que responderam esse instrumento nas fases de pré e pós-testes (Figura 2). Era desejável que as crianças respondessem o instrumento, avaliando as práticas parentais das mães sociais, mas não foi possível porque uma das instituições não autorizou a realização de nenhum tipo de atividade com as crianças, além das filmagens.

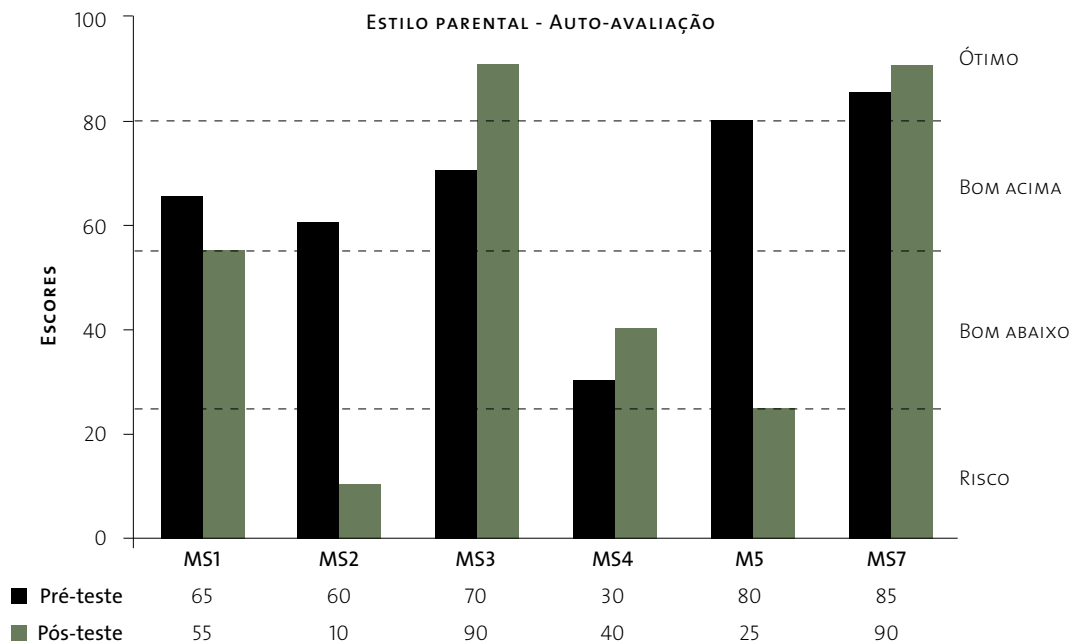


FIGURA 2

ESCORES DO IEP NA AUTOAVALIAÇÃO DAS MÃES SOCIAIS – COMPARATIVO ENTRE PRÉ E PÓS-TESTES

As participantes MS2 e MS5 foram as que apresentaram a maior diminuição de seus índices, comparado com as demais participantes, passando de 60 para 10 e de 80 para 25, respectivamente. Já o maior aumento apresentado nos escore foi de MS3, que passou de 70 para 90. Inicialmente, os dados demonstram que somente três mães sociais tiveram aumento de seus índices de estilo parental no pós-teste, sendo que a hipótese levantada neste fator pode ser a de que a partir da intervenção as mães sociais aprenderam a observar seus próprios comportamentos e discriminar quais eram “adequados” ou “inadequados”.

Porém, a análise comparativa das categorias de prática parentais que subdividem o IEP, podem descrever melhor as nuances de mudanças apresentadas por cada uma das participantes da intervenção, apresentados na Tabela 1.

TABELA 1

ESCORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESTILO PARENTAL DAS MÃES SOCIAIS – AUTOAVALIAÇÃO

	MS1		MS2		MS3		MS4		MS5		MS7	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Monitoria Positiva	7	9	8	3	9	11	6	7	11	12	11	12
Comportamento Moral	10	8	10	5	12	12	9	10	10	12	9	9
Punição Inconsistente	3	4	2	6	1	1	1	3	0	5	0	0
Negligência	2	3	2	3	3	2	4	5	2	7	4	3
Disciplina Relaxada	1	0	2	3	1	2	2	1	1	3	0	0
Monitoria Negativa	4	4	6	5	6	5	7	6	7	9	4	4
Abuso Físico	0	1	0	0	2	0	1	0	0	2	0	0
IEP	7	5	6	-9	8	13	0	2	11	-2	12	14
Estilo Parental	65	55	60	10	70	90	30	40	80	25	85	90

Percebe-se que a mãe social MS1 apresentou aumento em uma das práticas parentais positivas e como era esperado apresentou diminuição dos escores de todas as práticas parentais negativas. A participante MS2 só apresentou diminuição em uma das práticas negativas. MS3 também só teve aumento na prática parental positiva MP. MS4 teve um grande aumento dos escores das duas práticas parentais positivas (MP e Comportamento Moral - CM); nas práticas parentais negativas teve uma diminuição nos escores de PI e AF. MS5 apresentou aumento nas duas práticas parentais positivas (MP e CM); mas também foi a participante que apresentou a maior alteração dos escores das práticas parentais negativas (PI, N, DR, MN e AF), todas tiveram seus escores aumentados em média 3,2 pontos. MS7 aumentou o escore de MP e manteve o mesmo em CM; nas práticas negativas manteve os mesmo escores de quatro das cinco práticas (PI, DR, MN e AF), exceto na prática de N que apresentou uma pequena diminuição.

Os resultados da avaliação do programa de intervenção com mães sociais, confirmaram os achados de Prada (2007) de que a maioria das mães sociais que participaram desse estudo relataram dificuldades relacionadas com a falta de conhecimento acerca de práticas educativas mais efetivas. A necessidade de aprimoramento desses profissionais – educadores (monitores e/ou mães sociais) responsáveis pelos cuidados de crianças e adolescentes acolhidos – é essencial e deve ser contínua. Ainda, devem ser programadas estratégias que auxiliem os profissionais a perceberem o impacto que suas práticas educativas têm no desenvolvimento das crianças e adolescentes sob seus cuidados, visto que no início da intervenção ficou claro que as mães sociais, particularmente as da Instituição A, não tinham nenhuma noção desse impacto. No entanto, o que trouxe maior preocupação foi perceber que até mesmo a equipe técnica não demonstrava esse reconhecimento.

Talvez essa dificuldade de percepção esteja relacionada à ambiguidade que a definição da função de mãe social possui. Uma vez que “devem exercer a função educativa, semelhante aos pais biológicos, mas com postura e visão técnicas, já que a relação que estabelecem com os acolhidos não deve substituir a da família de origem ou substituta” (Moré & Sperancetta, 2010, p.526), resumindo é uma tarefa muito complexa de ser realizada, em conciliar as atividades parentais e profissionais, principalmente sem capacitações e discussões dirigidas as suas atividades e demandas diárias. Sobretudo porque cuidar de uma criança envolve: observar, interagir, pensar, refletir; atender suas necessidades de proteção, segurança, educação, bem-estar, saúde; atentar para seus afetos, emoções e sentimentos; atentar para suas relações com os outros, com as coisas, com o ambiente; vincular-se de forma a possibilitar autonomia; não estimular a dependência; além de muitos outros (Sayão, 2010).

Algumas estratégias foram inseridas na intervenção, porque as mães sociais não percebiam, dentre outras coisas, como seu estado emocional afetava as suas práticas parentais e, conseqüentemente, o comportamento das crianças; tinham expectativas irreais quanto à capacidade das crianças; utilizavam práticas parentais coercitivas, como gritar, ameaçar, “dar sermão”, etc.; não se percebiam como atuantes com relação “poderem” realizar mudanças; não se sentiam apoiadas pela equipe técnica da Instituição “A”. Com base nisso, Sanders, Markie-Dadds e Turner (2003) ressaltam que “as práticas parentais dos pais são afetadas por uma série de fatores que tem impacto na autoestima ou na sensação de bem-estar” (p.5). Aliás, segundo esses autores, durante a intervenção, os participantes devem ser encorajados a explorar “como seu estado emocional afeta as suas práticas parentais e, conseqüentemente, o comportamento das crianças sob seus cuidados” (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003, p.5), para assim desenvolverem estratégias específicas de enfrentamento e gerenciamento de emoções como depressão, raiva, ansiedade e altos níveis de estresse.

De acordo com Sanders e colaboradores (2003), ao término de uma intervenção é esperado que os participantes, no caso do presente estudo, as mães sociais apresentassem: (1) autossuficiência, porque o programa tinha tempo limitado, e as mães sociais precisavam aprender a solucionar problemas de forma independente e, assim, confiassem em seu próprio julgamento; (2) autoeficácia, as mães sociais precisavam acreditar que poderiam lidar com os problemas de comportamento das crianças,

superar as dificuldades, aprendendo assim a ter expectativas mais positivas sobre as possibilidades de mudança; (3) autogestão, pois são as ferramentas ou habilidades necessárias para tornarem-se autossuficientes, isso incluiu automonitorização, determinação de metas, autoavaliação e seleção de suas estratégias de mudança; e (4) autoconfiança, as participantes deveriam sentir-se seguras e competentes. É claro que nem todas essas etapas foram concretizadas e que houve diferenças nos desempenhos de cada uma das participantes; contudo relatos como: “sinto-me melhor”, “parece que renovei minhas forças”, “estou com a autoestima melhor”, “quando estou bem às crianças também ficam bem”, ofereceram indícios de que qualitativamente a intervenção foi eficaz.

ESTUDO 2

O Estudo 2 teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção que ensinasse práticas parentais a pais de crianças que apresentaram comportamentos disruptivos e/ou relacionados à agressividade. Participaram 26 pais de crianças e adolescentes com problemas de comportamento, divididos em 3 grupos, porém são apresentados os resultados de dois grupos, pois em um deles³ ocorreu desistência de todos os participantes.

No Grupo 1, oito mães começaram a intervenção, sendo que 3 concluíram as sessões programadas. No Grupo 3 dez participantes estavam presentes no início e oito concluíram as sessões. No Grupo 1 as mães procuraram a clínica-escola, com queixa de comportamentos disruptivos dos filhos, enquanto os participantes do Grupo 3 foram convidados via divulgação em jornal, sobre um atendimento em grupo para ensinar os pais a melhorarem suas práticas parentais e estabelecerem regras e limites, assim como disciplinas, apropriadamente.

As idades das participantes no Grupo 1 variou de 32 a 50 anos, sendo a média de 40 (SD 6,1). Duas mães se declararam pardas, uma negra e as demais brancas. As participantes tinham ensino médio completo, exceto duas que tinham nível superior e uma que tinha especialização. Quando foi perguntado se os filhos já foram considerados agressivos na escola, 62,5% responderam que sim. Esse dado é coerente com os achados sobre os problemas de comportamento tendo seu início em idade escolar (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Patterson & Yoeger, 2003).

As idades dos participantes no Grupo 3 variaram de 28 a 51 anos (M 39,6; SD 7,63). Dois participantes se declararam pardos e os demais brancos. Três deles tinham ensino fundamental, quatro tinham ensino médio, um ensino superior e um era pós-graduado.

A baixa adesão, nesse tipo de intervenção, já foi apontada por Gallo e Williams (2010).

O estudo foi realizado em um delineamento AB, com medidas de pré e pós intervenção. Para essas medidas foram utilizados o CBCL e o IEP.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi aplicado, coletivamente, o CBCL e o IEP. Após essa avaliação, foi introduzido o programa de intervenção que era composto por dez sessões em grupo. Cada sessão tinha duas horas de duração e todas elas foram conduzidas em grupo. A Tabela 2 apresenta uma breve descrição de cada sessão intervenção.

³ O Grupo 2 apresentou algumas características distintas: oito mães iniciaram a intervenção, porém nenhuma a concluiu (dessa forma não há medidas de pós-teste); metade dos participantes do Grupo 2 começou atrasado, isto é, não estavam presentes no momento da aplicação dos instrumentos para medidas de pré-teste, sendo que tais avaliações foram conduzidas em momentos posteriores, o que dificulta comparações, por essa razão não serão apresentados os resultados do Grupo 2.

TABELA 2

TEMA E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CADA SESSÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES
1	Combater o estresse	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de breve informativo sobre estresse; • Discussão em grupo sobre identificação de sinais e sugestões e dicas pessoais para combatê-lo; • Relaxamento.
2	Práticas Parentais	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de breve tabela sobre práticas parentais; • Discussão em grupo sobre práticas positivas e negativas e sobre exemplos pessoais.
3	Analisar Contingências	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material sobre contingências; • Discussão em grupo sobre os conceitos; • Identificação dos conceitos em suas práticas.
4	Estabelecer limites para os filhos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material; • Discussão em grupo sobre limites e práticas parentais inadequadas.
5	Estabelecer limites para os filhos	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupo sobre limites e práticas parentais adequadas;
6	Uso da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material; • Discussão em grupo sobre práticas parentais adequadas.
7	Uso da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupo sobre práticas parentais inadequadas.
8	Uso da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupo sobre estratégias empregadas pelos pais durante o programa de intervenção.
9	Revisão dos conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material; • Discussão em grupo sobre exemplos de práticas parentais adequadas.
10	Revisão dos conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupo sobre experiências e exemplos de estratégias empregadas.

Após as sessões de intervenção, foi feita uma sessão de avaliação para coleta de dados pós-intervenção, com os mesmos instrumentos utilizados na pré-intervenção.

A primeira sessão (segundo encontro) teve como objetivo identificar situações que poderiam provocar estresse, ensinando os pais como controlar essa reação. A segunda sessão teve como objetivo analisar as práticas parentais. A terceira sessão teve como objetivo ensinar os participantes a analisarem as contingências que poderiam manter os comportamentos inadequados dos filhos, explicando conceitos da tríplice contingência (Skinner, 1953). A quarta sessão teve como objetivo discutir a importância dos limites e foram analisadas situações que envolviam prestar atenção ao comportamento adequado, ao invés de dar atenção somente aos comportamentos inadequados das crianças e reclamar, como estratégia de mostrar aos filhos que seus comportamentos foram inapropriados, sem usar estratégias de disciplina, como bater. A quinta sessão foi continuação da anterior, onde os participantes discutiram as maneiras como estabeleciam limites em casa e as estratégias mais eficazes de suas experiências e do que foi discutido na sessão anterior. A sessão teve como objetivo discutir o uso da disciplina. A sétima sessão foi continuação da anterior na qual os participantes discutiam o estabelecimento de regras a partir de suas experiências, mediado por instruções e dicas. A oitava sessão também foi continuação da anterior, na qual os participantes relatavam suas tentativas de estabelecimento de regras e limites e uso de disciplina, sendo fornecido *feedback* em grupo. A nona sessão teve como objetivo rever os conceitos discutidos, sendo discutidos exemplos de castigo, de diálogo e de recompensas, a partir dos relatos das sessões anteriores. A décima

sessão foi continuação da anterior, na qual foram discutidas as experiências pessoais dos participantes ao longo de todo o programa, e ao final houve uma confraternização com bolo e refrigerantes.

A Tabela 3 apresenta os escores atribuídos pelos participantes aos problemas de comportamento dos filhos, antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) no *Child Behavior Checklist* (CBCL). São apresentados os resultados do Grupo 1 e Grupo 3.

TABELA 3

ESCORES ATRIBUÍDOS POR CADA PARTICIPANTE AOS SEUS FILHOS, NO CBCL, ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

GRUPO 1			GRUPO 3		
PARTICIPANTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PARTICIPANTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
JU	103	74	EL	49	20
CA	95	81	FL	49	46
MA		44	GL	112	83
			MR	42	28
			RS	7	3
			VR	63	38

O Grupo 1 não apresentou redução expressiva nos indicadores de problemas de comportamento. Duas participantes indicaram que os filhos ainda apresentavam escores limítrofes e clínicos para problemas de comportamento. A média inicial foi de 76,8 e a final foi de 66,3 (Wilcoxon=6; p-valor=0,7). A participante MA não respondeu ao CBCL no início da intervenção, mas as suas queixas orais indicaram problemas de comportamento, os quais foram relatados como tendo sido reduzidos ao final do programa.

O Grupo 3 apresentou uma média inicial de 53,7 pontos e final de 36,4 (W=26; p-valor=0,22). Oito participantes concluíram a intervenção, mas são apresentados dados de seis participantes, já que os casais respondiam, em dupla, ao instrumento. A participante GL indicou classificação clínica para problemas de comportamento do filho e VR uma classificação limítrofe. Os demais participantes indicaram classificação não clínica para problemas de comportamento, ao início da intervenção. Apesar da redução média de 17,3 pontos no CBCL, individualmente FL e RS demonstraram pouca redução.

A Tabela 4 apresenta os escores obtidos pelos participantes antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) no Inventário de Estilos Parentais.

TABELA 4

ESCORES ATRIBUÍDOS POR CADA PARTICIPANTE, NO IEP, ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

GRUPO 1			GRUPO 3		
PARTICIPANTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PARTICIPANTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
JU	-1	7	EL	-16	10
CA	-3	6	FL	9	7
MA	-26	3	GL	-9	-9
			MR	-4	4
			RS	11	16
			VR	1	0

No Grupo 1, o índice médio inicial foi de -10 e ao final da intervenção, essa média foi de 5,33 ($W=12,5$; $p\text{-valor}=0,42$). Todos os participantes tiveram escores negativos no início e escores positivos ao final da intervenção. No Grupo 3, a média inicial foi de -1,4 e ao final do programa, os participantes obtiveram uma média de 4,7 pontos ($W=0$; $p\text{-valor}=0,1$). As participantes FL, RS e VR tinham escores positivos em práticas parentais desde o início da intervenção, sendo que para FL e VR ocorreu redução nos escores de práticas parentais ao longo do programa. Para GL a intervenção não alterou suas práticas parentais, que continuaram negativas.

Notam-se diferenças entre o Grupo 1 e 3. As participantes do Grupo 1 tinham problemas com seus filhos, que apresentavam critérios clínicos no *Child Behavior Checklist*, enquanto os participantes do Grupo 3 estavam interessados em melhorar o relacionamento com os filhos, não apresentando queixas clínicas (exceto GL). Essa diferença pode ser devido à forma como os participantes foram selecionados.

Apesar das queixas de problemas de comportamento dos filhos, no Grupo 1, as mães não avaliaram suas práticas parentais excessivamente inadequadas, antes da intervenção (exceto MA). Já no Grupo 3, os participantes tinham repertórios diferentes, ou seja, alguns avaliavam suas práticas como negativas (EL, GL e MR) e outros como positivas (FL, RS e VR). Todos os participantes do Grupo 1 apresentaram melhoras em suas práticas parentais, o que não foi observado em 2 participantes do Grupo 3 (GL e VR). Especificamente as categorias que compõem as práticas parentais, os participantes do Grupo 1 tiveram discreto aumento nas práticas positivas e reduções mais acentuadas nas práticas negativas, enquanto os participantes do Grupo 3 tiveram aumentos acentuados nas práticas positivas (exceto, GL, RS e VR) e diminuições discretas nas práticas negativas.

No Grupo 1 os participantes procuraram a clínica-escola para atendimento dos filhos, enquanto no Grupo 3 os pais queriam auxílio na educação das crianças e adolescentes. Essa diferença de interesse pode ter reflexo na baixa adesão dos participantes do Grupo 1, ou seja, as mães não tinha interesse em serem orientadas; o interesse delas era o atendimento clínico dos filhos. Já o Grupo 3 procurou a intervenção a partir de divulgação no jornal, sobre um programa para ensinar pais a lidarem com seus filhos, ou seja, eles sabiam que os encontros seriam para orientação deles e não atendimento dos filhos. Durante as sessões, eram comuns relatos das mães perguntando se os filhos seriam atendidos e como funcionava a lista de espera da clínica-escola, pois elas tinham interesse em atendimento psicológico para as crianças, apesar das sessões de orientação que vinham recebendo.

Também é possível que algumas mães tenham deixado de participar por acreditarem que tinha resolvido o problema. O ensino de análise de contingências, permitindo identificar fatores que pudessem manter os comportamentos inadequados das crianças, pode ter favorecido que algumas mães entendessem que sabendo como fazer isso já seria suficiente para manejar comportamentos indesejáveis, o que levou ao abandono do programa. Essa hipótese foi levantada quando algumas mães relataram, em contato telefônico após desistirem, que elas não tinham mais disponibilidade de tempo e que o comportamento de seus filhos havia “melhorado”. Sugere-se que avaliações contínuas sejam feitas, em relação à satisfação dos participantes em cada sessão do programa, assim como os ajudando a identificar o quanto os comportamentos deles e dos filhos mudaram ao longo da intervenção. Uma proposta para isso seria a elaboração de um diário, no qual as mães relatariam o que aconteceu dia a dia, como os filhos se comportaram e como eles reagiram. Assim, seria possível identificar a eficácia das sessões, além de manter os participantes envolvidos ativamente no programa.

Em suma, a falta de políticas públicas em termos de oferta de serviços especializados a famílias que apresentam dificuldades em lidar com comportamentos dos filhos, seja na formação de profissionais preparados para promover o desenvolvimento de crianças em situação de risco, ou na existência de serviços de apoio à família em contextos de serviços de atenção à saúde (Unidades Básicas de Saúde e Saúde da Família) e educacionais (acompanhamento e orientação pela rede de educação municipal e estadual), o que poderia prevenir problemas mais graves. Futuros estudos poderiam investigar variáveis que pudessem promover melhores práticas parentais, com recursos metodológicos mais eficientes.

Os dois estudos tiveram limitações. A intervenção no Estudo 1 foi considerada pouca para produzir os resultados esperados. Possivelmente um número maior de sessões, que abordassem as práticas diárias das mães sociais pudesse resultar em aumento mais acentuado das práticas positivas. A intervenção no Estudo 2 possivelmente não atendeu à demanda do Grupo 1 e 2. No Grupo 3 os resultados foram satisfatórios, em termos de eficácia da intervenção. Possivelmente, sessões envolvendo diretamente os filhos, poderiam atender as necessidades do Grupo 1 e 2, o que poderia, também, resultar em resultados mais acentuados no Grupo 3.

Nos dois estudos descritos foram abordadas as práticas parentais de forma mais ampla, porém, em todas elas o que era esperado é que os participantes pudessem definir contingências apropriadas para os seus próprios comportamentos e comportamentos dos filhos, ou seja, que pudessem definir quais respostas seriam apropriadas, em quais contextos e quais consequências haveriam para a emissão das respostas ou a não emissão. De modo geral, era esperado que os participantes pudessem definir regras e colocar os comportamentos dos filhos sob controle dessas descrições verbais.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont.
- Albuquerque, L. C., Mescouto, W. A., & Paracampo, C. C. P. (2011). Controle por regras: efeitos de perguntas, sugestões e ordens. *Acta Comportamentalia*, 19,19-42.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do child behavior checklist (CBCL) (Inventário de comportamentos da infância e adolescência): dados preliminares. *Revista ABP-APAL*, 17(2), 55-66.
- Buskist, W. F., & Miller Jr., H. L. (1986). Interaction between rules and contingencies in the control of human fixed-interval performance. *The Psychological Record*, 36, 109-116.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C. & Pontes, F. A. (2007). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, VII, (2), p. 329-352.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2010). Ensino de habilidades parentais a mães de adolescentes em conflito com a lei. In L. C. A. Williams, J. M. D. Maia & K. S. A. Rios (Orgs.). *Aspectos psicológicos da violência: Pesquisa e intervenção cognitivo-comportamental* (pp.407-427). Santo André: ESETEC.
- Gomide, P.I.C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242-259.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3, 51-66.
- Moré, C. L. O. O. & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 519-528.
- Patterson, G. R., & Yoeger, K. (2003). A developmental model for early-and late-onset delinquency. Em J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Org.) *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.

- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Prada, C. G. (2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Sayão, Y. (2010). Desenvolvimento infantil e abrigamento. Em: D. C. F. Bernardi (Org.). *Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento*. 1 ed. São Paulo: Associação Fazendo História (NECA).
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C.; Turner, K. (2003). *Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence*. Brisbane, Qld, Australia: The Parenting and Family Support Centre.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement: A theoretical analysis*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Snizek, B. K. (2008). *Chegadas partidas – um estudo etnográfico sobre relações sociais em casas-lares*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Zazula, R. (2011). *Obediência de crianças com dermatite atópica às instruções do cuidador para realizar tratamento médico*. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento). Universidade Estadual de Londrina.

UMA PROPOSTA DE TREINAMENTO DE HABILIDADES TERAPÊUTICAS NA FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS ¹

ANA PAULA FRANCO MAYER

Clínica Particular

MARIA RITA DRULA DO NASCIMENTO

IEPAC – Instituto de Estudos e Psicoterapia Analítico Comportamental

MARIANA SALVADORI SARTOR

UP – Universidade Positivo e FAE Centro Universitário

GABRIELA MELLO SABBAG

FACEL – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras

ROCHELE M. MACHADO BARBOSA

Clínica Particular

OLIVIA JUSTEN BRANDENBURG ²

FACEL

YARA KUPERSTEIN INGBERMAN

IEPAC, FEPAR e Universidade Tuiuti

MALY DELITTI

Ceac e PUC-SP

A formação de terapeutas analítico-comportamentais é um tema relevante que vem sendo pesquisado (Ireno & Meyer, 2009; Zamignani, 2007). Trata-se de um desafio, na prática dos supervisores de graduação e pós-graduação, ensinar e estimular o desenvolvimento de um repertório complexo de habilidades para a prática clínica, visto que não há um modelo de ensino a ser seguido. Com o intuito de contribuir com esta temática, é apresentada uma proposta de supervisão que combina diversas estratégias de ensino para o treinamento de habilidades de terapeutas analítico-comportamentais em formação.

A supervisão é definida como o processo em que o supervisor modifica o comportamento do supervisionando para que ele atue em outro contexto, o de atendimento clínico; assim como o terapeuta busca modificar o comportamento do cliente, para que o este utilize tal repertório fora da situação terapêutica (Vandenberghe, 2001). Assim, o supervisor deve ter clareza sobre qual o repertório necessário a um terapeuta analítico-comportamental para realizar a modificação do comportamento do supervisionando e deve ter estratégias para atingir este objetivo. Este texto focará esses dois pontos para, então, apresentar um modelo de supervisão e seus resultados.

¹ Artigo produzido a partir de supervisão realizada pelas autoras na Pós-graduação em Psicologia Clínica: Terapia Comportamental e Cognitiva na Faculdade Evangélica do Paraná (FEPAR).

² Correspondência para Olivia Justen Brandenburg, Rua Cecília Mikosz, 219, casa 07 – CEP 8213-330 – Taboão – Curitiba-PR, oliviaoz1@yahoo.com.br – Fones: (41)33544207 ou (41)84489178

REPERTÓRIO DO TERAPEUTA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Bitondi e Setem (2007) recorrem ao objetivo da terapia para esclarecer o que faz um terapeuta analítico-comportamental: ensinar o cliente a analisar e discriminar as contingências que influenciam suas ações (autoconhecimento), estimular o cliente a identificar quais contingências são aversivas e quais ações ele precisará desenvolver para modificá-las. As autoras destacam que se deve enfatizar a promoção do bem-estar do cliente, e isso é obtido por meio da análise funcional e das mudanças consentidas pelo cliente, o que está de acordo com a ética do profissional psicólogo.

A partir desse esclarecimento, é possível entender qual o repertório básico de um terapeuta analítico-comportamental. Bitondi e Setem (2007) apontam para um conjunto de aspectos necessários na formação desse profissional, são eles: obter formação teórica sólida incluindo o conhecimento de análise funcional; fazer terapia; ter conhecimento sobre o código de ética; fazer parte de uma comunidade profissional; desenvolver as habilidades terapêuticas na relação com o cliente; treinar o comportamento de observar o cliente e de se auto-observar, entre outros. Contribuindo para essa formação, a supervisão, de acordo com as autoras, apresentam quatro objetivos: 1) fortalecer os conhecimentos teóricos do aluno; 2) ensinar uma conduta ética; 3) garantir a capacitação para atendimento clínico; e 4) garantir que o cliente tenha um atendimento adequado.

Para condizer com o objetivo do presente trabalho, são discutidos teoricamente alguns pontos sobre a supervisão como oportunidade para aprimorar o raciocínio teórico da análise funcional.

Silvares (1997) afirma que, para ser um bom clínico, este deve ter primeiramente a capacidade de analisar a situação de demanda. Isso significa que a aplicação da análise funcional desde o processo inicial da terapia é importante para a formação de terapeutas analistas do comportamento.

Analisar funcionalmente um comportamento, de acordo com Skinner (1998/1953), corresponde a buscar quais são as variáveis externas das quais o comportamento do organismo é função. Segundo o autor, uma formulação adequada da interação entre um organismo e seu ambiente envolve, no mínimo, a especificação de eventos: (1) a ocasião em que a resposta ocorre; (2) a própria resposta; e (3) as consequências reforçadoras. As inter-relações entre elas são as contingências de reforço. Portanto, é preciso que o supervisionando aprenda a fazer a análise funcional das queixas do cliente, e junto com o supervisor realize a análise funcional da sua atuação.

A análise funcional é a ferramenta básica do clínico analítico-comportamental já que permite a compreensão do caso e direciona as tomadas de decisões clínicas. Ela tem como objetivo identificar as contingências que estão operando e discriminar quais contingências possivelmente operaram no passado. Consequentemente, propicia o planejamento adequado das intervenções com o cliente nos diferentes contextos, visando instalar e manter novos repertórios. Sendo assim, o processo de ensino da análise funcional tem grande importância na formação de terapeutas iniciantes; entretanto, os desafios no ensino da utilização desta ferramenta são inúmeros. Então, o supervisor deve

criar contingências que promovam condições de instalação ou desenvolvimento de classes de comportamentos de seus alunos, que permitam um fazer fácil e eficaz, bem como as enormes dificuldades envolvidas no fazer análise funcional num contexto clínico, somente dar o modelo (fazer pelo aluno) não é suficiente (Ferreira, 2003, p.260).

Nesse caso, o terapeuta supervisionando deve buscar identificar variáveis das quais as respostas emitidas pelo cliente, e por ele próprio, são função, para estabelecer intervenções para que possam, assim, alterar tais contingências.

Para averiguar o desenvolvimento de terapeutas analítico-comportamentais, Ulian (2007) investigou como se dá este processo e quais habilidades fazem com que um terapeuta seja considerado como analista do comportamento. Para tanto, a autora encontrou e sistematizou as categorias que embasam a prática da análise funcional na terapia. Dentre essas, a autora cita o fato de o terapeuta

identificar os comportamentos alvo; identificar antecedentes e dados relevantes da história do cliente; identificar consequentes e dados relevantes da história do cliente; relacionar eventos descrevendo comportamento do cliente em interação com esses; induzir o cliente a descrever eventos e suas interações com o ambiente; dentre outros fatores condizentes com a análise funcional do comportamento (Ulian, 2007, p.120).

O treino de análise funcional também é proposto pelo modelo de supervisão apresentado nesse trabalho, o qual buscou estimular os terapeutas a realizarem a análise funcional de suas ações na interação com as ações do cliente, assim como as análises das relações estabelecidas pelo cliente em seu ambiente externo. Em consonância com a proposta citada (Ulian, 2007), este treinamento procurou enfatizar as análises e as práticas clínicas baseadas na análise funcional do comportamento e as habilidades terapêuticas necessárias para sua promoção.

HABILIDADES TERAPÊUTICAS

Abreu-Motta, Farias e Coelho (2010) enfatizam que, para o desenvolvimento da relação terapêutica, o profissional deve apresentar em seu repertório certas habilidades, denominadas terapêuticas, que devem ser praticadas para ser desenvolvidas e aprimoradas. Em consonância com essa afirmação, Bitondi e Setem (2007) destacam a importância da aquisição de habilidades terapêuticas na formação dos terapeutas analítico-comportamentais.

Sobre as habilidades terapêuticas, Meyer e Vermes (2001) observam que as metas em psicoterapia só serão atingidas se houver qualidade na relação entre terapeuta e cliente. Para tanto, as autoras esclarecem que devem ser analisados o papel, as características e os comportamentos do terapeuta. Sobre o papel do terapeuta, deve-se considerar que o cliente está em sofrimento e que cabe ao terapeuta exercer a audiência não punitiva e estimular as análises que possibilitem a aprendizagem de observação e de estratégias mais efetivas para o cliente. Sobre as características do terapeuta, essas são relevantes para a eficácia da terapia, tais como postura empática, tolerância e interesse, por exemplo. Por fim, os comportamentos dos terapeutas se referem às categorias de ações utilizadas pelos terapeutas na interação com o cliente e são facilitadores da relação terapêutica. Dentre esses, as autoras relacionam: a solicitação de informações, o fornecimento de informações, a empatia, a compreensão, a sinalização, a aprovação, a orientação, a interpretação, a confrontação e o silêncio (Meyer & Vermes, 2001).

Outro estudo amplo sobre as habilidades terapêuticas foi realizado por Zamignani (2007). Ele investigou as respostas emitidas pelo terapeuta em interação com o cliente, para tanto elaborou um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica, dentre as quais este trabalho selecionou algumas para análise e treinamento. Zamignani (2007) aponta os critérios para a organização desta sistematização, os quais dizem respeito às categorias comportamentais do terapeuta, à classificação da interação em torno de categorias temáticas e às respostas não vocais emitidas pelo terapeuta. O sistema de categorias de comportamentos do terapeuta de Zamignani (2001, citado em Zamignani, 2007, p.62), compreende as seguintes ações do terapeuta:

solicitação de informação; verbalizações mínimas; empatia; auto-revelação de sentimentos do terapeuta; sumarização, síntese e paráfrase; descrição e fornecimento de informações; estruturação e enquadre; aconselhamento, instruções ou orientações; interpretações e inferências; aprovação, apoio, asseguramento e encorajamento; reprovação, confrontação e crítica; categorias residuais e silêncio (Zamignani, 2007, p.62).

Por ser um modelo amplo e que exige experiência do terapeuta para ser utilizado, o presente trabalho selecionou e adaptou algumas delas para a elaboração da ficha de registro de Habilidades terapêuticas, utilizada no modelo de supervisão a ser apresentado, como instrumento de ensino e avaliação de habilidades terapêuticas em terapeutas analítico-comportamentais em formação.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HABILIDADES TERAPÊUTICAS

Foram descritas as habilidades necessárias ao repertório analista do comportamento, no entanto, ensiná-las é um desafio aos supervisores, os quais se questionam sobre quais estratégias devem utilizar para o processo de ensino e aprendizagem dessas. A prática de supervisores e a literatura da área mostram diferentes formas de acessar o que ocorre no atendimento do terapeuta com o cliente: pelo relato verbal do supervisionando ou pela observação direta (ao vivo ou por gravação).

Bitondi e Setem (2007) afirmam que a estratégia de supervisão mais utilizada é por meio do relato verbal do aluno, mas citam diversos autores que apontam limitações desse formato que podem levar à modelagem de comportamentos inadequados do terapeuta em formação. As autoras citam, por exemplo, o estudo de Starling (2002), que ressalta a dificuldade de o supervisionando descrever ao supervisor as contingências de controle do seu comportamento e do comportamento do cliente por não ser capaz de discriminá-las; mencionam também Rangé (1998), que indica as falhas que ocorrem quando o comportamento do supervisionando fica sob controle de outras variáveis externas ao atendimento do cliente, levando-o a relatar partes da sessão de acordo com sua história ou de acordo com o que o supervisor gostaria de ouvir.

Para superar essas limitações, profissionais têm buscado alternativas. Silvaes (1997) descreve como parte de seu processo de supervisão exercícios de role-play e gravação do atendimento para realização do feedback para modelagem do comportamento do aluno.

As propostas mais atuais de ensino de habilidades terapêuticas (Ulian, 2007; Zamignani, 2007) sugerem que o supervisor assista às sessões realizadas pelos supervisionandos, concomitante à gravação das sessões para que o terapeuta em formação possa assistir, auto-observar e analisar o seu comportamento na interação com o cliente, e com isso desenvolver e treinar habilidades terapêuticas condizentes com a atuação do terapeuta analítico-comportamental.

As atividades práticas assistidas pelo supervisor e ou gravadas e analisadas após o atendimento clínico, por meio da supervisão em grupo, são estratégias que possibilitam a auto-observação do terapeuta em formação, proposta consonante com os estudos de Ulian (2002; 2007). A autora cita que nessas ocasiões cabe ao supervisor ofertar *feedbacks* que produzam a auto-observação do terapeuta em formação e também reforçar de forma diferencial as respostas mais próximas das habilidades terapêuticas.

Outra estratégia que contribui para o desenvolvimento das habilidades terapêuticas é o uso de registro dos comportamentos do terapeuta em sessão, feito pelo próprio terapeuta em formação ou por colegas observadores que acompanham o atendimento pelo espelho unidirecional. Bitondi e Setem (2007) citam estudos que mostram o efeito positivo no desenvolvimento das habilidades do terapeuta ao se utilizar o registro que aumenta o controle por regras.

Baseado nas estratégias apresentadas, este trabalho propõe um modelo de supervisão que combinou a observação ao vivo, gravação em áudio ou vídeo, uso de ficha de registro e discussão em grupo. Deve-se esclarecer que não houve objetivo de testar com rigor metodológico o efeito deste modelo de supervisão. Trata-se de um teste preliminar de modo a observar possíveis melhoras no contexto de supervisão clínica. Assim, segue a apresentação de uma proposta que visou desenvolver as habilidades terapêuticas e o raciocínio clínico baseado na análise funcional em terapeutas pós-graduandos.

MÉTODO

Participantes

Participaram seis psicólogas analistas do comportamento, formadas e com experiência na área clínica entre oito e quatro anos, as quais realizaram supervisão semanal de 32 alunos do Curso de Especialização em Terapia Comportamental, coordenado pela Professora Dra. Yara Kuperstein Ingberman. O modelo de supervisão adotado faz parte de um projeto piloto coordenado pela Professora Dr.^a Alice Maria de C. Delitti. Cada supervisor acompanhou um grupo de cinco ou seis alunos no atendimento de clientes da clínica escola. O número de clientes variou em cada grupo, devido às desistências, totalizando dessa forma oito clientes. Esses dados estão apresentados de forma geral na Tabela 1:

TABELA 1

APRESENTAÇÃO DO NÚMERO DE TERAPEUTAS EM FORMAÇÃO DE CADA GRUPO, NÚMERO DE CLIENTES ATENDIDOS E O NÚMERO DE SESSÕES REALIZADAS PELOS GRUPOS

	NÚMERO DE TERAPEUTAS EM FORMAÇÃO	NÚMERO DE CLIENTES ATENDIDOS	NÚMERO DE SESSÕES REALIZADAS
Grupo 1	5	1	11
Grupo 2	5	1	15
Grupo 3	6	2	11
Grupo 4	6	1	16
Grupo 5	5	1	16
Grupo 6	5	1	15

Local

Os atendimentos psicológicos ocorreram nas salas de uma clínica escola de uma Faculdade do Sul do país. Essas possuem espelho unidirecional e uma sala menor atrás do espelho. As supervisões ocorreram nessas salas ou em salas de aulas da faculdade.

Instrumentos

Os seguintes instrumentos foram utilizados: ficha de registro de análise funcional (RAF), ficha de registro de habilidades terapêuticas (RHT), registro de evolução do cliente do prontuário da clínica escola e o relatório semanal.

O RAF selecionou fatores que devem estar presentes na análise funcional e baseou-se na produção de Meyer (2003), que está descrito a seguir:

Padrão do comportamento [respostas que predominam no repertório comportamental do cliente]

O terapeuta por meio de análises funcionais pode identificar os comportamentos recorrentes e as contingências nas quais os comportamentos do cliente são emitidos. Ao mesmo tempo o terapeuta pode estimular o paciente a identificar esse padrão de comportamento.

Variáveis independentes históricas [relatos da história de vida]

O terapeuta pode coletar dados e junto com o cliente identificar as variáveis que influenciaram o surgimento e (ou) a manutenção de determinados comportamentos no repertório do cliente, bem como a ausência de comportamentos no repertório do cliente.

Variáveis independentes atuais [relatos da vida atual]

Refere-se à estimulação do terapeuta para que consiga identificar a ocasião em que as respostas do cliente ocorrem, isto é, em quais condições, contingências, certos comportamentos são emitidos ou não pelo cliente.

Estratégias de mudanças [o que o cliente tenta fazer para mudanças comportamentais]

O terapeuta pode coletar e analisar junto com o cliente quais mudanças comportamentais ele já realizou e quais foram os efeitos dessas, as consequências obtidas por meio delas.

Mudanças [relato de mudanças ou mudanças na sessão]

O terapeuta deve analisar junto com o cliente as mudanças obtidas após o início da terapia, isto é, a partir das análises funcionais realizadas em sessão, quais mudanças comportamentais o cliente obteve e quais as consequências delas.

Regras

Referem-se às análises das regras e autorregras desenvolvidas pelos clientes e que são discutidas em sessão com o terapeuta. Segundo Meyer (2003), “as regras facilitam a aquisição de novos comportamentos, principalmente quando as contingências são complexas, imprecisas ou aversivas. Entretanto, o seguimento de regras pode produzir redução na sensibilidade comportamental às contingências naturais, ou seja, quando as contingências naturais mudam e o comportamento não se altera, diz-se que o comportamento é insensível às contingências naturais”.

O RHT compreende a descrição das respostas emitidas pelo terapeuta durante a sessão, as quais são baseadas no sistema multidimensional de comportamentos na interação terapêutica, desenvolvido por Zamignani (2007). Este trabalho selecionou algumas das categorias utilizadas pelo autor para elaborar a ficha de registro das habilidades terapêuticas. Essa ficha foi elaborada pelos alunos supervisionandos, na disciplina de Habilidades Terapêuticas, e sistematizada pelos supervisores. Seguem as descrições das categorias:

Solicitação de relatos [adaptação de Solicitação de informações sobre fatos, Zamignani, 2007]

Verbalizações nas quais o terapeuta solicita ao cliente descrições a respeito de ações, eventos, sentimentos ou pensamentos do cliente. Ocorre em situações relacionadas à coleta de dados e levantamento de informações em qualquer etapa da terapia (Zamignani, 2007, p. 125-126).

Interpretar (adaptação de Terapeuta interpreta, Zamignani, 2007)

Verbalizações nas quais o terapeuta descreve, supõe ou infere relações explicativas a respeito do comportamento ou padrões de interação do cliente ou de terceiros (Zamignani, 2007, p.137-140).

Solicitação de reflexão [adaptação de Terapeuta solicita reflexão, Zamignani, 2007]

Perguntas emitidas pelo terapeuta facilitadoras do estabelecimento de relações funcionais. O terapeuta solicita ao cliente qualificações, explicações, interpretações, análises ou previsões a respeito de qualquer tipo de evento. Diferentemente de solicitação de relato, na qual o terapeuta pede que o cliente apenas relate a ocorrência de eventos, sentimentos ou pensamentos, nesse caso o terapeuta solicita que o cliente analise ou estabeleça relações entre os eventos em discussão (Zamignani, 2007, p.132-133).

Dar instruções [adaptação de Terapeuta Recomenda ou solicita a execução de ações, tarefas ou técnicas, Zamignani, 2007]

Verbalizações nas quais o terapeuta sugere alternativas de ação ao cliente ou solicita o seu engajamento em ações ou tarefas (Zamignani, 2007, p.134-135).

Informações [adaptação de Terapeuta fornece informações, Zamignani, 2007]

O terapeuta informa o cliente sobre eventos (que não o comportamento do cliente ou de terceiros), estabelecendo ou não relações causais ou explicativas entre eles. Associado a intervenções “psicoeducacionais” e ao contrato terapêutico (Zamignani, 2007, p. 130-131).

Empatia [adaptação de Terapeuta demonstra empatia, Zamignani, 2007]

Ações ou verbalizações do terapeuta que sugerem acolhimento, aceitação, cuidado, entendimento, validação (Zamignani, p.127-129).

Aprovação [adaptação de Terapeuta aprova ou concorda com ações ou avaliações do cliente, Zamignani, 2007]

Verbalizações do terapeuta que sugerem avaliação ou julgamento favoráveis a respeito de ações, pensamentos, características ou avaliações do cliente. Verbalizações de aprovação dirigem-se a ações ou características específicas do cliente e pressupõem o terapeuta como alguém que pode selecionar e fortalecer aspectos de seu comportamento que seriam mais ou menos apropriados (Zamignani, 2007, p.141-144).

Reprovação [adaptação de terapeuta reprova ou discorda de ações ou avaliações do cliente, Zamignani, 2007]

Verbalizações do terapeuta que sugerem avaliação ou julgamento desfavorável a respeito de ações, pensamentos, características ou avaliações do cliente. Verbalizações de reprovação dirigem-se a ações ou características específicas do cliente e pressupõem o terapeuta como alguém que pode selecionar aspectos de seu comportamento que seriam mais ou menos apropriados. Reprovação tem sido associada a interações aversivas em psicoterapia, que podem ameaçar a manutenção da relação terapêutica (Zamignani, 2007, p144-148).

O registro de evolução do cliente do prontuário da clínica escola é uma exigência desta e dos Conselhos Regionais de Psicologia, e se caracteriza por ser um instrumento no qual os alunos registravam dados semanalmente e de forma breve sobre a evolução do cliente que estava em atendimento.

O relatório semanal era feito pelos alunos, verificados pelos supervisores do grupo e encaminhados para a coordenadora do grupo. Este relatório contemplava os seguintes pontos preenchidos semanalmente: dados do cliente, queixa, história de vida, análise funcional do comportamento, transcrição de 15 minutos da sessão, características da relação cliente-terapeuta, conclusão e considerações finais.

PROCEDIMENTOS

O projeto que permitiu a elaboração deste trabalho foi desenvolvido por Ingberman (2011), e foi aprovado pelo Comitê de ética da Faculdade Evangélica do Paraná em 2011, 11960/11. Os pacientes foram informados sobre a forma de atendimento proposta, as gravações, os registros, a possibilidade de divulgação em meios científicos, desde que os dados de identificação fossem resguardados. Foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo dado aos pacientes o direito de negação ou desistência. Todos estes consentiram participar da pesquisa e intervenção.

Os clientes foram selecionados da lista de espera da clínica escola. Após a seleção, foi feito contato via telefone com eles e marcada a primeira sessão terapêutica. Assim, foram realizados os atendimentos durante 20 semanas. Durante as sessões permaneciam na sala de atendimento, além do cliente, três alunos com funções diferentes: um aluno era terapeuta, outro coterapeuta e outro observador. O restante dos alunos, junto com o supervisor, ficava atrás do espelho com a função de observar e registrar comportamentos. A cada dois encontros, em média, acontecia um rodízio entre os alunos. O coterapeuta passava a assumir a função de terapeuta, o observador assumia a função de terapeuta e o terapeuta passava a observar atrás do espelho.

Além da participação nos atendimentos e nas supervisões, os alunos entregavam semanalmente o registro de análise funcional, o registro de habilidades terapêuticas, a transcrição de 15 minutos da sessão (utilizando a gravação em vídeo ou áudio). Também tinham a responsabilidade de preencher o prontuário da clínica escola, o relatório semanal e a tarefa de buscar textos ou atividades para o planejamento da próxima sessão com o cliente. Os relatórios eram encaminhados semanalmente para a supervisora responsável por todos os grupos, e esta enviava suas observações e orientações de leituras ao seu grupo.

As supervisoras utilizaram estratégias de ensino por meio de regras, inicialmente e, posteriormente, por meio de análise das contingências das sessões, com uso de modelação e modelagem. A aprendizagem por regras se deu pelas instruções fornecidas aos psicólogos alunos em relação às habilidades a serem analisadas em cada sessão, eram elas: solicitar relatos, interpretar, solicitar reflexão, dar instruções, informar, demonstrar empatia, aprovar, reprovar. Essas habilidades eram observadas por toda a equipe durante o atendimento terapêutico, eram registradas por dois dos alunos e discutidas em cada supervisão após o fim da sessão. Nas discussões, supervisores e alunos davam *feedback* ao colega que assumiu a função do terapeuta e ao coterapeuta, fornecendo reforço diferencial às respostas de habilidade terapêutica que passavam pela modelagem. Os supervisores buscaram levar os alunos à mudança no controle de estímulos do ambiente terapêutico, por meio de questionamentos sobre o contato com a contingência durante a sessão, por exemplo, questionando os alunos sobre o efeito das habilidades terapêuticas sobre o cliente. Tal reflexão permitia que os alunos fizessem uma análise de adequações e inadequações do seu comportamento durante o atendimento.

Para ilustrar essa metodologia, segue-se a Tabela 2, a qual contém um esquema do processo de supervisão com o intuito de estimulação das análises funcionais e das habilidades terapêuticas dos terapeutas.

TABELA 2

APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SUPERVISIONAR TERAPEUTAS EM FORMAÇÃO

ANTES DA SESSÃO	DURANTE A SESSÃO	APÓS A SESSÃO
Supervisão com discussão em grupo sobre preparo para sessão.	Observação direta pelo espelho unidirecional; Registro das Habilidades terapêuticas; Registro das análises funcionais; Gravação em áudio ou vídeo.	Supervisão com discussão em grupo sobre a relação terapêutica, as habilidades terapêuticas e as análises funcionais; Transcrição de 15 minutos da sessão; Feedback sobre as observações; Elaboração de relatório semanal; Auto-avaliação: a terapeuta e a co-terapeuta avaliavam o seu desempenho.

Além disso, a cada dois meses, cada subgrupo, juntamente com suas supervisoras, era supervisionado por duas profissionais com maior tempo de experiência. Nesse momento todos os alunos da pós-graduação discutiam o caso apresentado, configurando, assim, mais um momento de aprendizagem.

ANÁLISE DE DADOS

Os comportamentos dos terapeutas foram analisados de forma qualitativa, a partir do acompanhamento e da observação dos supervisores ao longo dos meses, permitindo que nos encontros de supervisão houvesse troca de ideias sobre o desempenho e a função de cada integrante do grupo. Os *feedbacks* aos alunos, a partir das análises dos atendimentos, discussões do grupo e preenchimento dos formulários, contribuíram para modelar as habilidades terapêuticas a serem instaladas em seu repertório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados foram divididos entre as categorias de comportamento dos terapeutas (Registro de Habilidades Terapêuticas RHT) e as categorias de análise funcional realizadas pelos terapeutas sobre os comportamentos dos clientes (Registro de Análise Funcional do Comportamento – RAF). Devido ao caráter piloto deste projeto, não foi realizado um registro de frequência dos comportamentos nas sessões, o que tornaria a análise dos resultados mais detalhada.

O número de sessões variou entre os seis grupos, entre 11 e 16 atendimentos, e os resultados são medidas aproximadas. Outro aspecto importante foi que um dos grupos atendeu a mais de um cliente, devido a desistências do cliente anterior. Essas características indicam uma heterogeneidade dos grupos e dos atendimentos realizados.

Categorias de Comportamento dos Terapeutas (Habilidades Terapêuticas)

A partir dos registros realizados nas fichas de Habilidades Terapêuticas (RHT), foram observadas ao longo dos atendimentos mudanças no que se refere à ocorrência de comportamentos dos terapeutas, categorizados e adaptados do sistema de Zamignani (2007). Buscou-se identificar a ocorrência dos seguintes comportamentos emitidos pelo terapeuta: solicitar reflexão, solicitar relatos, informar, dar instruções e interpretar, demonstrar empatia, aprovar e reprovar. A Figura 1 descreve a mudança na ocorrência das categorias apresentadas pelos terapeutas ao longo das sessões.

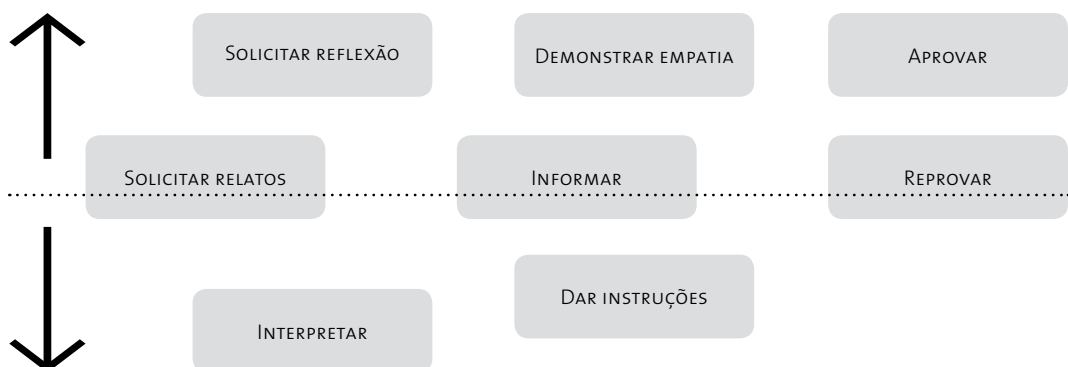


FIGURA 1

VARIAÇÃO DA OCORRÊNCIA DE CATEGORIAS DE COMPORTAMENTOS DOS TERAPEUTAS AO LONGO DAS SESSÕES DE PSICOTERAPIA

Como visto na Figura 1, as categorias de *Demonstrar empatia*, *Solicitar reflexão* e *Aprovar* denotam aumento, ou seja, os terapeutas passaram a apresentar mais vezes respostas destas classes nas sessões.

O aumento da empatia e da aprovação são indícios de que os terapeutas desenvolveram estratégias para ofertar um ambiente não punitivo ao cliente, o que está de acordo com a literatura no que diz respeito aos efeitos da empatia e do ambiente receptivo, não aversivo, no estabelecimento da relação terapêutica (Meyer & Vermes, 2001).

Assim como no trabalho aqui descrito, na pesquisa realizada por Zamignani (2007) sobre o processo terapêutico, o terapeuta também emitiu no início do processo terapêutico maior frequência de respostas como a concordância e a facilitação, seguidas pela solicitação de reflexão, interpretação e empatia.

Os terapeutas em formação deste trabalho (fig 1) desde as sessões iniciais davam instruções, o que não ocorreu no trabalho de Zamignani (2007), no qual o terapeuta emitiu o comportamento de recomendar nas sessões intermediárias (11a. sessão).

É importante destacar que o trabalho descrito não analisou o tempo que os terapeutas atuavam, mas sim a ocorrência do comportamento categorizado, diferentemente da pesquisa de Zamignani (2007) na qual foram realizadas análises multidimensionais.

Já as categorias de *Solicitar relatos*, *Informar e Reprovar* mantiveram-se na mesma frequência do início ao fim do processo. Sobre a mudança de ocorrência do solicitar relatos, a qual neste trabalho se manteve, houve um processo diferenciado no trabalho de Zamignani (2007) em que o terapeuta passou a emitir menos respostas de solicitar relatos.

Outro dado relevante foi que o *Interpretar* e o *Dar instruções* diminuíram de ocorrência. Já no trabalho de Zamignani (2007), o interpretar e o ofertar recomendações (este trabalho adaptou para dar instruções) aumentaram de frequência no decorrer das sessões. A diminuição da categoria Interpretar, no presente trabalho, mostra que os terapeutas passaram a atuar de maneira menos interpretativa e mais descritiva, percebendo-se e reagindo de acordo com a contingência da sessão. Isso pode ter relação com o treino de análise funcional, o qual possibilita ao aluno maior sensibilidade às contingências presentes na sessão.

Além disso, pode-se afirmar que o preenchimento dos registros e a discussão da supervisão em grupo promoveram um aumento na auto-observação dos terapeutas, o que possibilitou uma discriminação dos comportamentos adequados e inadequados dos terapeutas em sessão. Essas propostas são coerentes com a literatura da área, conforme a proposta de formação de terapeutas analítico-comportamentais deve envolver o treino de observação do cliente e também o de auto-observação (Bitondi e Setem, 2007).

É possível afirmar que a ênfase da supervisão nos comportamentos dos terapeutas promoveu mudanças nos repertórios deles. O que é apoiado pelas propostas mais atuais de treinamento de habilidades terapêuticas e supervisão, como as de Ulian (2007) e de Zamignani (2007), que citam a importância do desenvolvimento de oportunidades para o terapeuta se auto-observar por meio das gravações ou dos registros (Bitondi & Setem, 2007).

A função de inserir um instrumento de controle instrucional é potencializar os efeitos da modelagem feita pelo supervisor e pelas contingências naturais (Ireno & Meyer, 2009).

Apesar dos ganhos relatados com o processo de supervisão com enfoque no registro de habilidades terapêuticas, a utilização de um instrumento na supervisão para a análise das habilidades terapêuticas pode também ter tido outro efeito. Percebeu-se que focar na supervisão das habilidades terapêuticas não era o principal interesse dos terapeutas, já que estes tinham maior interesse em fazer análise funcional do caso do que nos comportamentos dos terapeutas. Esse dado pode ser analisado como a fuga ou esquiva da auto-observação e da avaliação por parte dos terapeutas em supervisão. Este fato é previsto pela literatura; segundo Ulian (2007), os supervisores devem cuidar do ambiente de supervisão, para que ele seja um ambiente não aversivo, no sentido de possibilitar

aos supervisionandos um ambiente de aprendizagem não coercitivo, mas sim educativo, com vistas a possibilitar e reforçar positivamente o surgimento de novos comportamentos nos supervisionandos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, apesar dos ganhos já descritos sobre as mudanças nos repertórios dos terapeutas, dado o fato de este trabalho envolver rodízio de papéis, os integrantes nem sempre voltaram uma segunda vez na função de terapeuta, dificultando a observação e o registro destas mudanças de modo mais sistemático.

De modo geral, o modelo de supervisão em grupo favoreceu o desenvolvimento de habilidades terapêuticas, havendo aspectos no formato da supervisão e do registro que poderão ser modificados nos futuros grupos, na busca de aprimorar o processo de formação de futuros psicólogos. É o caso, por exemplo, da padronização dos registros e da forma de preenchimentos deles, bem como do treino para compreensão e descrição de cada categoria.

Categorias de Comportamento dos Clientes (Análise Funcional)

A Análise Funcional dos comportamentos do cliente propiciou uma análise mais qualitativa, já que o foco da utilização deste instrumento foi direcionar a observação dos terapeutas na sessão, para que eles pudessem discriminar diferentes conceitos da análise funcional aprendendo a elaborá-la e também reconhecer a influência que cada uma tem no comportamento do cliente.

Esse registro permitiu maior discriminação dos comportamentos emitidos pelo cliente na sessão; discriminação da função e objetivos das intervenções do terapeuta; identificação das intervenções feitas na sessão, bem como o planejamento de novas intervenções com base nesta análise funcional realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das estratégias promovidas pelos supervisores – observação direta (a presença deles na sala de espelho), relatórios de atendimentos, registros de habilidades terapêuticas e de análise funcional e supervisão semanal –, foi possível acompanhar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a condução de um processo psicoterápico. Assim, o presente trabalho descreveu um modelo de supervisão para auxiliar a formação do terapeuta analítico-comportamental.

Apesar de não ter sido feita uma pesquisa quantitativa verificando os efeitos desse modelo sobre o comportamento dos estagiários, as observações dos supervisores indicaram que a supervisão trouxe modificações positivas no repertório dos terapeutas: mudança nas habilidades terapêuticas, maior capacidade de auto-observação, superação de dificuldades (focar apenas a análise funcional do caso, lidar com a ansiedade).

A análise do procedimento de supervisão possibilitou identificar elementos em comum entre os supervisores, assim como as diferenças de cada profissional, por meio dos quais foi possível aprimorar o processo de supervisão, contribuindo para melhoria na qualidade da formação de futuros psicólogos, e conseqüentemente a qualidade do serviço psicológico oferecido para a comunidade.

O registro de análise funcional propiciou maior discriminação dos comportamentos emitidos pelo cliente na sessão; entendimento da função e dos objetivos das intervenções do terapeuta; identificação das intervenções feitas na sessão, bem como o planejamento de novas intervenções com base nesta análise funcional realizada.

O registro de habilidades terapêuticas permitiu que o grupo pudesse sinalizar para terapeuta e coterapeuta sobre aspectos que os alunos nem sempre reconheciam em si. A partir das observações guiadas pelas categorias de habilidades terapêuticas, foi possível discutir em grupo sobre quais as habilidades estavam adequadas e quais precisavam ser modificadas e desenvolvidas. Assim, ressaltase a vantagem do trabalho em grupo no processo de modelação, modelagem e mudança de controle de estímulos. Isso ficou evidente quando de uma sessão para outra houve mudança no comportamento do terapeuta ou coterapeuta.

A análise das habilidades terapêuticas promoveu um aumento na auto-observação por parte dos alunos. Ao final do processo foi observado que os terapeutas em formação discriminavam com mais precisão os comportamentos descritos nas categorias propostas por Zamignani (2007).

Sugere-se o aprimoramento no conhecimento das habilidades terapêuticas e na elaboração da análise funcional antes das realizações dos registros (entender e exemplificar cada habilidade, operacionalizar os comportamentos da cliente de maneira a facilitar a análise funcional), bem como padronizar as supervisões e o preenchimento dos registros e transcrições.

Devido ao formato de atendimento em grupo de psicoterapeutas e de rodízio, percebeu-se a ansiedade de desempenho por meio do relato verbal dos terapeutas. Na medida em que os atendimentos aconteciam o relato de ansiedade diminuía, permitindo observar que a dificuldade nesse modelo de atendimento foi mais dos terapeutas do que dos clientes.

Por fim, o desenvolvimento desse modelo de supervisão contribuiu com o processo de formação de terapeutas em análise do comportamento, buscando formas mais efetivas de treinar este repertório complexo.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Motta, H.O., Farias, A.K.C.R. & Coelho, C. (2010) Habilidades terapêuticas: é possível treiná-las? Em: A. K. C.R Farias (Org). *Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso* (pp.49-65). Porto Alegre: Artmed.
- Bitondi, F.R. & Setem, J. (2007) A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão em clínica: uma revisão de conceitos. *Revista Uniara*, 20, 203-211. Recuperado 16 de outubro de 2011 de http://www.uniara.com.br/revistauniara/pdf/20/RevUniara20_16.pdf
- Ferreira, H.S.L (2003). Supervisão Clínica: Um enfoque no comportamento do terapeuta. In: M.Z.S Brandão (Org). *Sobre comportamento e cognição: A história e o avanços, a seleção por conseqüências em ação* (v. 11 , pp. 258-271). Santo André: Esetec.
- Ingberman, Y. K. (2011). *Desenvolvimento de habilidades terapêuticas em alunos de Pós graduação em terapia comportamental no enfoque da análise do comportamento*. Projeto de pesquisa não publicado. Faculdade Evangélica do Paraná: Pós Graduação em Terapia Comportamental e Cognitiva, Curitiba-PR.
- Ireno, E.M. & Meyer, S.B. (2009). Formação de terapeutas analítico-comportamentais: efeitos de um instrumento para avaliação de desempenho. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(2), 305- 328.
- Meyer, S. B.(2003). Análise funcional do comportamento. In: C. E Costa, J. C. Luzia; H.H.N. Santanna (Orgs). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp.75-91). Santo André: Esetec.
- Meyer, S.B. & Vermes, J.S. (2001). Relação Terapêutica. In:B. Rangé (Org.). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp. 101-110.). Porto Alegre: ArtMed.
- Skinner, B.F. (1998) *Ciência e comportamento humano*, 10ª. ed. São Paulo: Martins Fontes. Original publicado em 1953.
- Silvares, E.F.M.(1997). Dificuldades, na graduação e na pós-graduação, com a prática clínica comportamental. In: R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (p.503- 510). São Paulo: Arbytes,
- Ulian, A.L.A.O. (2002) Reflexões sobre uma experiência relativa à formação de dois terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva* 4 (2), 91-104.
- Ulian, A.L.A.O. (2007) *Uma sistematização da prática do terapeuta analítico comportamental: subsídios para a formação*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo.

- Vandenberghe, L. (2001). Uma abordagem contextual da supervisão clínica. In: R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp.496-501). São Paulo: Arbytes.
- Zamignani, D.R. (2007). *O desenvolvimento de um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica*. Tese de doutorado Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo.

ANEXOS

Data: _____ Terapeuta: _____ Co-Terapeuta: _____
 N° sessão: _____ Observador: _____ Espelho: _____

REGISTRO DE ANÁLISE FUNCIONAL		
CATEGORIAS	EXEMPLO VERBAL	EXEMPLO NÃO-VERBAL
Padrão do comportamento [respostas que predominam no repertório comportamental do cliente]		
Variáveis independentes históricas [relatos da história de vida]		
Variáveis independentes atuais [relatos da vida atual]		
Estratégias de mudanças [o que o cliente tenta fazer para mudanças comportamentais]		
Mudanças [relatos de mudanças ou mudanças na sessão]		
Regras		
Observações		

Data:

Terapeuta:

Co-Terapeuta:

N° sessão:

Observador:

Espelho:

REGISTRO DE HABILIDADES TERAPÊUTICAS

CATEGORIAS	EXEMPLO VERBAL	EXEMPLO NÃO-VERBAL
Solicitação de relatos [estimular o cliente a descrever eventos - coleta de dados]		
Interpretar [terapeuta estabelecer relações entre o comportamento do cliente e variáveis ambientais]		
Solicitação de reflexão [perguntas que facilitam o estabelecimento de relações funcionais]		
Dar instruções [recomendação, fornecer regras]		
Informações [psicoeducativo]		
Empatia [atentar, demonstrar interesse, escutar, verbalizações mínimas]		
Aprovação [reforçar positivamente]		
Reprovação [consequências que diminuem a frequência do comportamento]		
Observações		

FRANÇOIS TONNEAU ¹
Universidade do Minho

Independentemente do tema estudado ou do foco de interesse, a pesquisa empírica envolve a obtenção, manutenção, avaliação e a análise de dados. As análises efetuadas podem ser classificadas de múltiplas maneiras, a depender do tipo de tratamento e seu propósito: análises gráficas, numéricas, estatísticas, exploratórias ou confirmadoras, etc. Em cada caso, o processo de análise costuma ser cumulativo: enquanto parecem funcionar, as técnicas usadas no passado permanecem sendo usadas em análises posteriores. A constância no tipo de técnicas ou ferramentas em uso dá a cada disciplina uma unidade temática facilmente reconhecível, mas permite também a propagação de erros de interpretação dentro do mesmo estudo ou entre estudos.

Para além do seu aspecto acumulativo (com a possibilidade correspondente de propagação de erros), a análise de dados é sempre um processo seletivo. É impossível descrever cientificamente a totalidade de um fenômeno. De uma maneira ou de outra, o cientista sempre escolhe um conjunto restrito de propriedades como foco da sua análise. Esta escolha deriva de pressupostos teóricos ou filosóficos implícitos sobre a natureza dos eventos estudados e, ao mesmo tempo, restringe as tentativas posteriores de teorização. Neste sentido, a análise de dados nunca é neutra. Não é um espelho, mas um filtro. No campo do comportamento operante, por exemplo, uma medida como a taxa de resposta (Skinner, 1938) ressalta os aspectos temporais do desempenho (visto como uma sucessão de interações discretas) em detrimento da distribuição contínua da atividade no espaço (Pear, Rector, & Legris, 1982).

Portanto, antes de começar a análise de dados, e possivelmente antes mesmo de começar um experimento ou um estudo observacional, é obrigatório pensar no tipo de análise de dados que se espera, com suas vantagens e desvantagens. Vale a pena, em particular, explorar outras opções metodológicas e, após ter decidido sobre o tipo de análise que se usará, escolher as técnicas mais adequadas. Atualmente, a internet é uma fonte insubstituível de informação sobre técnicas alternativas de análise de dados.

Uma ferramenta também hoje insubstituível é o computador. Seu uso permitiu ampliar enormemente a variedade de análises de dados fisicamente possíveis, e neste contexto a influência

¹ Contato: François Tonneau, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, 4710-057 Braga, PORTUGAL. (E-mail: ftonneau@psi.uminho.pt).

do computador sobre a pesquisa foi obviamente positiva. (Mas é importante recordar que, ao mesmo tempo, o computador teve o efeito negativo de restringir os tipos de problemas e tarefas estudados na psicologia experimental. Ao pesquisador com pouco orçamento e que tem de fazer uma escolha, sugiro que comprar uma filmadora é mais importante do que comprar um computador. Obviamente o melhor é comprar ambos!). Neste capítulo comentarei sobre as técnicas, precauções e ferramentas que me parecem particularmente úteis, assumindo que o leitor tenha acesso a um computador com uma versão do Windows® instalada. (É provavelmente a plataforma mais usada no domínio da psicologia e da análise do comportamento.) Na maioria dos casos recomendarei programas livres, de fonte aberta e instaláveis em plataformas múltiplas. Também mencionarei estratégias gerais de análise de dados e os erros mais comuns em cada etapa do processo.

OBTENÇÃO E MANUTENÇÃO

A primeira etapa de tratamento dos dados consiste em obtê-los. O seu formato é determinado inicialmente pelas ferramentas ou aparelhos usados no estudo. No caso de experimentos operantes com animais, por exemplo, os programas costumam gerar arquivos com códigos de eventos (p. ex., o tipo de cada resposta emitida) juntamente com seu momento de ocorrência. Nos estudos observacionais, CowLog (<http://cowlog.org/>) é uma ferramenta muito útil para codificar eventos e tempos de ocorrência a partir de vídeos. Em todos os casos, é preferível coletar mais dados do que realmente precisamos, ao invés de coletar o mínimo e descobrir, após terminar o estudo, que um aspecto adicional dos resultados teria sido interessante. Num experimento de igualação ao modelo, por exemplo, é preferível registrar, em cada tentativa, a natureza e a posição de cada estímulo juntamente com a resposta e a sua latência, do que registrar somente o tipo de estímulo e a resposta sem latência.

Uma vez obtidos, os dados costumam ser armazenados no disco rígido (fixo ou móvel) de um computador. Os formatos de armazenagem dependem obviamente do tipo de dado coletado: formatos de imagem ou vídeo, formatos de texto para um conjunto de registros de eventos, e formatos de folhas de cálculo. Dependendo da sua natureza e do seu tamanho total, os dados podem ser organizados numa base de dados especializada ou em um conjunto de arquivos de texto (com a extensão *.txt ou *.dat) dispostos em árvore. Esta disposição é extremamente comum no caso de experimentos operantes com animais com muitas sessões de treino. Neste caso, é preferível organizar os dados numa árvore de múltiplos níveis (p. ex., estudo\animal\programa\fase\) e com nomes de arquivos claros (p. ex., AR2 - VI 60 - 1.dat), do que acumular uma coleção de arquivos com nomes apenas legíveis (SHAPINGA52VI6031.DAT). Uma ferramenta útil neste contexto é o programa ReNamer de Denis Kozlov (<http://www.den4b.com/>), que permite a mudança simultânea dos nomes de centos de arquivos.

Obviamente, é recomendável proteger todos os dados brutos contra alterações (fixando o atributo “Só de leitura” em cada arquivo) e guardar regularmente cópias de segurança do conjunto de arquivos. As normas da Associação Americana de Psicologia (APA) recomendam que os dados de um estudo fiquem disponíveis a requisições de outros pesquisadores por pelo menos cinco anos após a sua publicação. Os metadados de um estudo constituem outro aspecto importante de se cuidar. Um arquivo de metadados indica, para um conjunto de dados, detalhes sobre o estudo correspondente, o tipo de dado gerado, a organização interna dos arquivos com seus diferentes campos, e o formato usado (incluindo o separador entre campos: vírgula ou espaço em branco). Em algumas disciplinas científicas, a especificação de metadados em cada estudo deixou de ser uma opção para ser agora obrigatória (Gotelli & Ellison, 2004). Ainda que facultativos, os metadados são a melhor proteção do pesquisador contra seu próprio esquecimento. Permitem-nos perceber a natureza dos dados armazenados anos após terminar o estudo e, portanto, facilitam sua eventual reanálise.

LIMPEZA

A limpeza dos dados (ou seja, a detecção, avaliação e correção de possíveis erros nos dados armazenados) é outra etapa importante prévia a qualquer tipo de análise. Em alguns casos, o processo de limpeza começa ainda antes de armazenar os dados. Em um estudo operante com ratos, os programas de registro podem filtrar aspectos dos resultados considerados como artefatos, como por exemplo “respostas” fantasmas devidas a oscilações mecânicas das barras de respostas. Na maioria dos casos, a limpeza é um processo conduzido pelo pesquisador nos arquivos de dados, após uma fase de inicial armazenamento. Dependendo da fonte dos dados e do tipo de estudo, o processo de limpeza pode revelar-se mais difícil e custoso em tempo do que a análise de resultados propriamente dita!

A limpeza dos arquivos armazenados pode ser feita com as mesmas ferramentas usadas em uma análise de dados: principalmente, folhas de cálculo e programas de análise. Com as primeiras, calcular a média, o mínimo e o máximo de um conjunto de dados já permite detectar vários erros: valores impossíveis (p. ex., valores negativos num caso de números de respostas) ou absurdos (uma latência de resposta de 80 anos). No caso de dados introduzidos manualmente, um tipo de erro comum provém de separadores decimais postos em uma posição incorreta (135,0 no lugar de 13,50). Dados em falta constituem outra fonte de erros. Alguns pesquisadores substituem valores assinalados em branco devido falta de dados por valores arbitrários (p. ex., 999). Obviamente trata-se de uma má idéia; cedo ou tarde alguém vai calcular uma média incluindo esses “valores”! É altamente aconselhável substituí-los por códigos não numéricos, “--” ou “NA” por exemplo, o último sendo o código usado pela linguagem R para indicar um número em falta. A substituição em grande escala de valores por outros pode ser efetuada com Notepad++, um editor de texto que permite substituições de cadeias de letras em múltiplos arquivos ao mesmo tempo.

As técnicas gráficas também podem ser usadas na fase de limpeza. Sempre é recomendável graficar um histograma dos dados para avaliar sua forma geral e detectar valores anormalmente altos ou baixos. Graficar os dados em função da sua ordem de introdução na folha de cálculo ou em função do seu número de linha permite detectar padrões duvidosos de valores repetidos (13, 25, 13, 25, 13, 25, 13, 25, 13, 25, 13, 25, etc.). Uma série de “zeros” (0, 0, 0, 0, etc.) indica provavelmente valores em falta.

Infelizmente, determinar se um valor estranho reflete em realidade um erro de medição não é sempre fácil. Ao invés disto, o valor pode representar o que os estatísticos chamam de *outlier*: um valor pouco comum, afastado da média, mas que não reflete nenhum erro de processamento dos dados. Em caso de não haver dúvida sobre a suas origens, é inaceitável eliminar um *outlier* dos arquivos de dados brutos. Vale a pena recordar que a detecção da falta de ozônio acima do Antártico foi atrasada em vários anos porque os programas de coleta eliminavam como “erros” as medições anormalmente baixas! Em alguns casos, por exemplo, por razões estatísticas, os *outliers* podem ser excluídos das análises posteriores, mas este aspecto do processo tem de ser explicado clara e publicamente; e os *outliers* não são retirados dos arquivos. Se duas versões diferentes dos arquivos (com e sem *outliers*) são produzidas, as versões originais não podem ser eliminadas e têm de coexistir com as novas, com nomes distintos. As diferenças de conteúdo entre ambas as versões têm de aparecer nos metadados do estudo.

FERRAMENTAS DE ANÁLISES DE DADOS

Após a etapa da limpeza, o processamento dos dados abrange duas vertentes principais: as análises numéricas e as análises gráficas. No campo da computação, o termo “análise numérica” refere-se ao estudo das diferenças de precisão entre uma equação matemática exata e a sua aproximação por um computador. Mas neste capítulo, usaremos o termo de forma totalmente diferente, referindo à

manipulação de números a fim de compreender um conjunto de dados. Neste sentido, as análises numéricas de dados contrastam com as análises gráficas nas quais o pesquisador manipula elementos visuais como curvas, linhas e pontos com o mesmo fim.

O tipo de ferramenta mais adequado para uma análise numérica dos dados depende da complexidade da tarefa. As folhas de cálculo permitem análises numéricas relativamente simples, como obter somas, médias e outros índices descritivos. Contudo, as folhas de cálculo não são todas iguais. Pelo menos até a versão de 2007, o programa Excel® foi criticado pela fraca qualidade das suas distribuições de probabilidade e do seu gerador de números aleatórios (McCullough & Heiser, 2008). Melhorias foram notadas a partir da versão de 2010, mas ainda assim, em termos de precisão matemática e estatística, o programa gratuito Gnumeric continua sendo globalmente superior ao Excel® (Keeling & Pavur, 2011). O Gnumeric tem o seu próprio formato de armazenamento, mas pode exportar e importar folhas do tipo *.xls. Seu uso é altamente recomendado.

Um problema fundamental das folhas de cálculo, incluindo o Gnumeric, é que não conservam explicitamente a história das instruções ou cálculos usados. Portanto, erros, como copiar uma área da folha por cima de outra (e destruir os valores correspondentes), são fáceis de se cometer e difíceis de se detectar. A probabilidade deste tipo de erro é maior quando o tamanho dos dados e a complexidade das análises aumentam. Acima de algum limiar de complexidade, ferramentas mais poderosas e mais seguras do que as folhas de cálculo tornam-se indispensáveis.

Essas ferramentas consistem em linguagens de programação. Em teoria, qualquer meio de computação, como Pascal ou C, poderia servir, mas é preferível usar uma linguagem pensada especificamente para a análise de dados, em conjunto com um ambiente que permita manipular os resultados de maneira interativa. Linguagens como Python, Matlab (ou o programa livre correspondente, Octave) e especialmente o R têm estas características. A linguagem R (<http://cran.r-project.org/>) permite uma variedade impressionante de análises numéricas, gráficas e estatísticas. Ambientes integrados como Tinn-R ou RStudio permitem escrever séries de instruções em R e corrigir sua sintaxe. O R pode também ser usado com um editor de texto em combinação com um módulo de execução do programa. O módulo NppToR, por exemplo, funciona em conjunto com o editor Notepad++. Apesar de todo o atrativo do R para a análise de dados, os primeiros passos costumam ser desanimadores, devido principalmente à fraqueza das ajudas disponíveis em linha para aprender a sintaxe da linguagem. Após consultar a documentação livre e compreender as bases do R, a leitura do livro de Matloff (2011), *The Art of R Programming*, é fortemente recomendada. Clarifica muito bem a linguagem e as relações entre os diferentes tipos de estruturas de dados.

Independentemente da ferramenta ou da linguagem de programação usada, o resultado de uma análise numérica é basicamente uma tabela de valores. Como vimos, os ficheiros de texto (*.txt) servem para armazenar dados numéricos brutos e facilitar sua exportação ou a comunicação entre programas. Mas o formato de texto não permite a apresentação de resultados tabulares de forma legível. Para estes, o meio insubstituível de armazenamento é a folha de cálculo, apresentada e escrita de maneira clara. Cada tabela deve incluir um título explicativo. Cada coluna de resultados deve ter seu próprio rótulo. Cada abreviação que não seja totalmente óbvia tem de ser explicada separadamente, na mesma folha de cálculo, abaixo ou ao lado da tabela. Anotações adicionais ajudam a clarificar vários aspectos dos resultados, incluindo os métodos de obtenção dos dados e os cálculos usados, sem se esquecer das unidades (p. ex., respostas por minuto). Na ausência destas anotações, qualquer tabela de resultados torna-se rapidamente incompreensível!

ANÁLISES GRÁFICAS

Os gráficos publicados como resultados de pesquisa são quase sempre obtidos a partir de dados tabulares. Entretanto, com a exceção de algumas figuras simples, uma folha de cálculo não constitui

uma ferramenta adequada para produzir gráficos de qualidade. As figuras feitas com Excel® costumam ser particularmente ruins (Su, 2008). Um bom programa gráfico tem de permitir o controle preciso da maior quantidade possível de atributos visuais: escala, marcas de escala, eixos, rótulos, símbolos, etc. O Origin® da OriginLab é sem dúvida um dos melhores (e mais caros) programas nesta categoria. As alternativas livres ao Origin® ou ao SigmaPlot® incluem o SciDAVis e o QtiPlot, mas estes não parecem ter a versatilidade dos seus equivalentes comerciais. Ultimamente, a melhor escolha para produzir figuras de qualidade, ao menor custo, consiste numa linguagem de programação como o Python ou o R (Murrell, 2006). Obviamente, cada leitor terá de avaliar os custos e benefícios de aprender tais linguagens.

Para além do programa usado, a qualidade de um gráfico depende crucialmente do cuidado com o qual foi feito. Infelizmente, a maioria dos estudantes em psicologia não recebe nenhuma formação adequada em análises gráficas, que são genericamente negligenciadas nas ciências sociais (Best, Smith, & Stubbs, 2001). No entanto, não é difícil melhorar a qualidade de um gráfico recordando-se de alguns princípios gerais. Um gráfico de qualidade ressalta a informação contida nos dados e elimina as distrações. Na medida do possível, toda a tinta inútil tem de ser eliminada. É particularmente importante evitar o *ducking* e o *chartjunk*, ou seja, as decorações e os preenchimentos irrelevantes (Tufte, 1983).

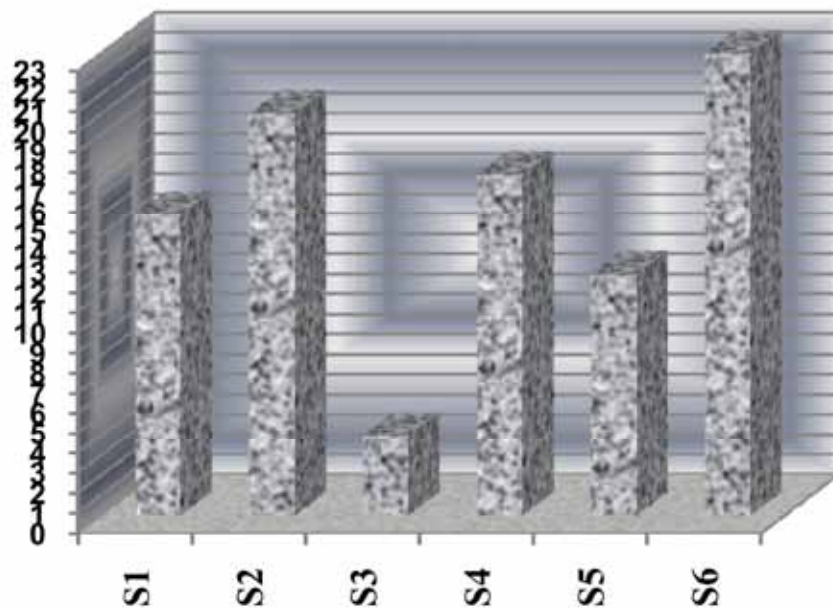


FIGURA 1

EXEMPLO DO QUE NÃO SE DEVE FAZER.

NOTAM-SE O DUCKING NO PAINEL AO FUNDO E O CHARTJUNK DE PREENCHIMENTO DAS COLUNAS DE DADOS E DA BASE. OUTROS ERROS, NOS EIXOS, POR EXEMPLO, SÃO EXPLICADOS NO TEXTO.

A Figura 1 dá um exemplo caricato de um mau gráfico (os leitores poderão facilmente adivinhar com qual programa comercial foi feito). Os dados são hipotéticos, mas representam a taxa de respostas por minuto de seis sujeitos diferentes expostos ao mesmo esquema de reforçamento. Quase todos os elementos da figura são preenchidos por chartjunk, e os efeitos tridimensionais não servem de nada para além de confundir o olho. Outros erros incluem marcas de escala vertical numerosos demais, elementos de texto pouco legíveis ou rodados sem razão, e mais importante, a ausência de rótulo do eixo vertical.

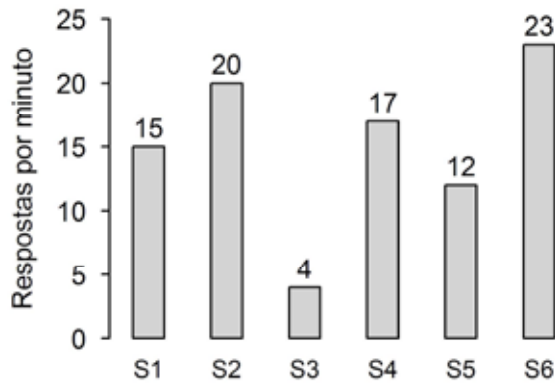


FIGURA 2

EXEMPLO DE GRÁFICO DE BARRAS.

OS DADOS SÃO OS MESMOS DA FIGURA ANTERIOR.

A Figura 2, feita com o R, representa os mesmos dados da Figura 1 após terem sido retiradas as distrações visuais e corrigidos os erros dos eixos. O rótulo do eixo vertical menciona a quantidade graficada com a sua unidade de medida correta (respostas por minuto). Por outro lado, a linha do eixo horizontal foi eliminada (Tufté, 1983), por que constitui uma escala nominal que não ajudava na leitura do gráfico. Finalmente, a informação comunicada pelas barras foi reforçada adicionando acima de cada uma delas apenas o valor numérico da taxa de respostas para cada sujeito.

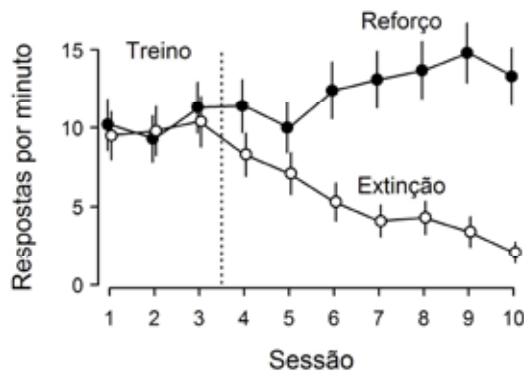


FIGURA 3

EXEMPLO DE GRÁFICO COM SÉRIES TEMPORAIS.

A LINHA VERTICAL PONTILHADA INDICA UMA TRANSIÇÃO ENTRE FASES.

A Figura 3 mostra um exemplo de séries temporais com dados hipotéticos. Supõe-se que a taxa de respostas de um grupo de ratos foi registrada em presença de dois estímulos que se alternavam. Após um treino inicial idêntico para cada estímulo, um dos estímulos foi correlacionado com o reforço e o outro com a extinção. Como costuma ocorrer no caso de dados registrados ao longo do tempo, os pontos da figura são conectados por linhas contínuas. Cada ponto representa uma média de grupo e está associado com um indicador de variabilidade entre os animais, neste caso uma barra de erro mostrando o desvio padrão. Nota-se que os rótulos indicando o reforço e a extinção aparecem juntos com as suas respectivas séries. Esta disposição é genericamente preferível a uma legenda separada, porque evita que o olho desloque-se entre a legenda e cada série. Finalmente, para evitar a superposição de algumas barras de erro, uma das séries foi ligeiramente afastada da outra na direção horizontal. Uma técnica análoga (chamada *jittering*) pode ser aplicada em gráficos com pontos sobrepostos numerosos como, por exemplo, em gráficos de correlação que agregam dezenas de observações. Acrescentar um ruído aleatório ligeiro aos pontos permite evitar sua sobreposição.

Obviamente, estes comentários não esgotam o tema da análise gráfica e sua importância científica (ver Iversen, 1988). Existe uma grande variedade de gráficos (polares, ternários, em mosaico, de coordenadas paralelas, etc.) e de técnicas de análise. O pesquisador deve estar familiarizado com pelo menos estes tipos de gráficos e com os trabalhos de Cleveland (1993) e de Tufte (1983). A preparação de uma figura precisa do mesmo cuidado que a escrita de um artigo científico, e um gráfico bem feito implica um trabalho intenso. No caso de uma figura medianamente complicada, é comum produzir 20 ou 30 versões da mesma antes de poder escolher a mais adequada.

ANÁLISES ESTATÍSTICAS

O papel da estatística e seus limites levantam numerosas controvérsias (Wang, 1993). Sem dúvida, o desenvolvimento do conhecimento científico deve-se mais às melhorias no controle experimental e à precisão das medições efetuadas do que ao uso de testes de hipótese nula aplicados a dados fracos (Sidman, 1960). Contudo, o uso de análises estatísticas é inevitável quando os fenômenos estudados apresentam um grau de variabilidade que o pesquisador não pode reduzir experimentalmente. Este é obviamente o caso dos estudos observacionais (p. ex., etológicos) conduzidos em ambiente natural. É o caso também dos experimentos que tratam de fenômenos irreversíveis e que requerem comparações entre grupos de sujeitos expostos a diferentes histórias de interação com o ambiente. A existência de variabilidade incontrolável, ou ruído, nestas situações dificulta não somente a descrição dos resultados, mas também sua explicação. Em uma comparação entre dois grupos, por exemplo, a variação entre os sujeitos pode dar a impressão de que o fator manipulado tem um efeito, quando na realidade não tem. No estudo de uma relação funcional f entre variáveis (p. ex., uma relação linear), a variabilidade dos dados nos arredores de f dificulta a estimação dos seus parâmetros.

A disciplina que lida com este tipo de dificuldade é a estatística (ver <http://www.statsref.com/>). A estatística descritiva caracteriza um conjunto de dados observados com relação a um índice de tendência central (como a média ou a mediana) e pela distribuição dos dados nos arredores desse índice. Também descreve a relação entre diferentes variáveis por meio de coeficientes de correlação. A estatística inferencial, por sua vez, propõe modelos matemáticos de ruído, e sobre esta base, estima parâmetros e calcula probabilidades de erro. Assim, os testes de hipótese nula avaliam a probabilidade de obter uma diferença entre grupos pelo menos tão grande quanto a observada, supondo que na realidade a manipulação experimental não tem nenhum efeito. As diferentes técnicas de regressão permitem a estimação probabilística de parâmetros teóricos, tendo em consideração o ruído observado nos arredores de uma relação funcional.

Existe uma grande variedade de programas estatísticos comerciais ou livres (ver, <http://statpages.org/javasta2.html>, <http://mamiraua.org.br/downloads/programas>, <http://www.dex.ufla.br/~danielff/softwares.htm>). O Gnumeric, por exemplo, efetua testes de hipótese nula, análises de variância de um ou dois fatores, e várias formas de regressão. No entanto, para análises estatísticas mais elaboradas, nada supera a flexibilidade e a potência do R. Talvez a maior limitação do R, para além da dificuldade inicial de aprendizagem da linguagem, concerne o processamento de bases de dados gigantescas, mas felizmente estes casos são pouco comuns na psicologia.

Independentemente da ferramenta usada, a análise estatística inferencial deve ser acompanhada de uma avaliação descritiva e gráfica dos dados (Janert, 2011). De fato, a validade de qualquer técnica de estatística inferencial depende de hipóteses auxiliares sobre a natureza do ruído e sobre como a variabilidade atua no processo que gera os dados. Os testes de hipótese nula associados com o coeficiente de correlação r de Pearson, por exemplo, supõem que as distribuições marginais de cada variável são aproximadamente gaussianas. A única maneira de avaliar esta hipótese consiste em uma análise gráfica de cada distribuição. Pelas mesmas razões, os resultados quantitativos de uma análise de regressão têm de ser acompanhados de um estudo gráfico dos resíduos entre os valores preditos e os valores observados (Sheather, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pesquisador que tem diante de si um conjunto de resultados precisa de numerosas habilidades para conduzir uma análise bem sucedida. Alguma familiaridade com conceitos matemáticos, principalmente o estudo de funções e o cálculo, é obviamente desejável, mas nada pode substituir a experiência do pesquisador com o processo de análise de dados. Além disto, cada conjunto de resultados traz suas próprias especificidades e dificuldades. Ao longo da análise, transformações dos dados podem ser úteis (Nevin, 1984), mas nunca são insignificantes. Mesmo uma operação aparentemente tão simples como dividir uma taxa de respostas pelo seu nível de linha de base leva a consequências complexas para a interpretação dos resultados (Tonneau, Ríos, & Cabrera, 2006).

O mesmo processo de análise de dados corre sempre o risco de gerar artefatos de interpretação, particularmente com relação aos resultados da estatística inferencial (Maindonald & Braun, 2010). Se interrogados com suficiente obstinação, os dados acabam sempre por falar. Uma tática útil para evitar falsas confissões consiste em separar os dados em duas partes independentes, analisar extensivamente uma delas, e verificar as conclusões sobre a segunda. O processo de análise de dados é permeado de dificuldades, mas é a única maneira de descobrir ordem na confusão dos fenômenos.

REFERÊNCIAS

- Best, L. A., Smith, L. D., & Stubbs, D. A. (2001). Graph use in psychology and other sciences. *Behavioural Processes, 54*, 155-165.
- Cleveland, W. S. (1993). *Visualizing data*. Summit, NJ: Hobart Press.
- Gotelli, N. J., & Ellison, A. M. (2004). *A primer of ecological statistics*. Sunderland, MA: Sinauer.
- Iversen, I. H. (1988). Tactics of graphic design: A review of Tufte's *The visual display of quantitative information*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 49*, 171-189.
- Janert, P. K. (2011). *Data analysis with open source tools*. Sebastopol, CA: O'Reilly.
- Keeling, K. B., & Pavur, R. J. (2011). Statistical accuracy of spreadsheet software. *American Statistician, 65*, 265-273.
- Maindonald, J., & Braun, W. J. (2010). *Data analysis and graphics using R: An example-based approach*. New York: Cambridge University Press.
- Matloff, N. (2011). *The art of R programming: A tour of statistical software design*. San Francisco, CA: No Starch Press.
- McCullough, B. D., & Heiser, D. A. (2008). On the accuracy of statistical procedures in Microsoft Excel 2007. *Computational Statistics and Data Analysis, 52*, 4570-4578.
- Murrell, P. (2006). *R graphics*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall.
- Nevin, J. A. (1984). Quantitative analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 42*, 421-434.
- Pear, J. J., Rector, B. L., & Legris, J. A. (1982). Toward analyzing the continuity of behavior. Em M. L. Commons, R. J. Herrnstein & H. Rachlin (Eds.), *Quantitative analyses of behavior: Vol. 2. Matching and maximizing accounts* (pp. 3-24). Cambridge, MA: Ballinger.
- Sheather, S. J. (2009). *A modern approach to regression with R*. New York: Springer.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. New York: Basic Books.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Su, Y.-S. (2008). It's easy to produce chartjunk using Microsoft® Excel 2007 but hard to make good graphs. *Computational Statistics and Data Analysis, 52*, 4594-4601.
- Tonneau, F., Ríos, A., & Cabrera, F. (2006). Measuring resistance to change at the within-session level. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 86*, 109-121.
- Tufte, E. R. (1983). *The visual display of quantitative information*. Cheshire, CT: Graphics Press.
- Wang, C. (1993). *Sense and nonsense of statistical inference: Controversy, misuse, and subtlety*. New York: Marcel Dekker.

ESTABILIDADE DA APRENDIZAGEM EM BEBÊS: COMO MEDIR? ¹

NAIARA MINTO DE SOUSA

Universidade Federal de São Carlos

THAISE LÖHR

Faculdade Evangélica do Paraná

CHRISTIANA GONÇALVES MEIRA DE ALMEIDA

Universidade Federal de São Carlos

THAIS PORLAN DE OLIVEIRA ²

Universidade Federal de Minas Gerais

MARIA STELLA COUTINHO DE ALCANTARA GIL

Universidade Federal de São Carlos

Relacionar estímulos entre si sejam eles similares, fisicamente ou arbitrariamente relacionados, é um dos repertórios comportamentais mais importantes para a aquisição de comportamentos complexos tais como os chamados comportamentos simbólicos (de Rose, 1993). Uma das aquisições precursoras do comportamento simbólico é a discriminação condicional e o procedimento *matching-to-sample* (MTS) tem sido empregado preferencialmente para investigar e ensinar relações condicionais entre estímulos. Nas tarefas clássicas de MTS, um estímulo modelo estabelece a função discriminativa de um estímulo comparação, designado experimentalmente como estímulo correto, e que deve ser selecionado pelo indivíduo, condicionalmente ao modelo apresentado (Cumming & Berryman, 1965; Matos, 1999). A relação entre estes estímulos pode ser de identidade (*identity matching-to-sample* - IMTS), quando o estímulo modelo é fisicamente idêntico ao comparação designado como correto, ou pode ser arbitrária, quando a relação entre os estímulos é convencionalizada, não podendo ser descrita comparando-se os estímulos fisicamente. Este último caso corresponde ao tipo de relação envolvida no que chamamos comportamento simbólico – linguagem, formação de conceitos, etc. (de Rose, 1993; 2004).

Empregando o procedimento MTS, as pesquisas sobre a aquisição de comportamentos simbólicos têm sido conduzidas com diversas populações entre as quais crianças com idades e repertórios variados (Lipkens, Hayes, & Hayes, 1993; Luciano, Becerra, & Valverde, 2007; Pilgrim, Jackson, & Galizio, 2000; Sousa, 2009). Análises empíricas sobre os pré-requisitos comportamentais para discriminações condicionais por pessoas com deficiência intelectual serviram de base para os estudos

¹ Todos os trabalhos foram desenvolvidos com o apoio do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Estudos sobre Comportamento, Cognição e Ensino, financiamento FAPESP (08/57705-8) e CNPq (573972/2008-7). Os experimentos relatados neste capítulo são parte, respectivamente, dos trabalhos de doutorado de Naiara Minto de Sousa, dissertação de Thaise Löhr e doutorado de Christiana Gonçalves Meira de Almeida, sob a orientação de Maria Stella C. de Alcantara Gil. Símbolos utilizados: ™ (trade mark); ≥ (maior ou igual); ≤ (menor ou igual).

² Autor para correspondência: Thais Porlan de Oliveira. Rua Pousou Alegre, 2029, apto 903, CEP 31015-065, Belo Horizonte, MG. E-mail: porlan_tha@yahoo.com.br.

iniciais a respeito de Controle de Estímulos na aprendizagem de discriminações por bebês, sendo que os estudos com esta população adotaram inicialmente a trajetória de treino de discriminações via MTS proposta por Dube em 1996 (Gil, Oliveira, Sousa, & Faleiros, 2006; Gil, Oliveira, & McIlvane, 2011; Gil, Oliveira, & Sousa, 2012; Gil, Sousa, & de Souza, 2011).

A trajetória de treino de Dube (1996) foi composta por uma sequência de tarefas a serem ensinadas aos participantes: discriminação simples e reversão da discriminação simples; discriminação condicional por identidade e, posteriormente, discriminação condicional arbitrária. O ensino destes repertórios serviria de base, então, para o teste de relações arbitrárias entre estímulos que não foram diretamente ensinadas e que corresponderiam ao comportamento simbólico ou à função simbólica (de Rose, 1993; Sidman, 1994).

A sequência proposta por Dube (1996) dá suporte à investigação da formação de relações de equivalência, nas quais repertórios ditos emergentes seriam avaliados através de: a) teste de reflexividade, que demonstra que o indivíduo relaciona um estímulo com ele mesmo; b) teste de simetria, que demonstra a emergência de relações inversas às que foram ensinadas, por exemplo: dado o ensino da relação AB, pode emergir no teste a relação BA; c) testes de transitividade, em que dois conjuntos de estímulos que não foram diretamente relacionados podem passar a integrar uma mesma classe, caso ambos estejam ligados a um terceiro elemento comum; assim, por exemplo, dado o ensino das relações AB e BC podem emergir as relações não treinadas entre AC e CA nos testes (Sidman & Tailby, 1982).

A aprendizagem de discriminações condicionais via MTS pressupõe, pelo menos, dois repertórios de discriminação simples: um deles é requerido para as respostas de seleção de um dos estímulos de comparação disponíveis (discriminação simples simultânea) e outro é necessário para discriminar, sucessivamente, os estímulos modelo apresentados a cada tentativa (de Rose, 2004; Saunders & Spradlin, 1989). Outro requisito para a aprendizagem de discriminações condicionais é a flexibilidade do repertório comportamental de um participante. Esta é condição necessária na medida em que os estímulos modelo e comparação têm suas funções alteradas: ora o participante deve escolher um estímulo de comparação condicionalmente ao estímulo modelo e ora deve escolher um estímulo de comparação alternativo, condicionalmente à apresentação de outro estímulo modelo.

Na “rota” das tarefas sugerida por Dube (1996) para verificar o repertório de discriminação condicional entre estímulos arbitrários, a discriminação condicional por identidade é a primeira tarefa a requerer que o desempenho do aprendiz fique sob o controle de um aspecto do ambiente (estímulo modelo) ao selecionar condicionalmente um dos estímulos de comparação que tenha similaridade física com o modelo.

Buscando ensinar repertórios discriminativos complexos para bebês, alguns estudos de um grupo de pesquisadores no Brasil investigaram a aquisição de discriminações simples, reversões destas discriminações e discriminações condicionais por bebês de até 36 meses (Gil et al., 2006; Gil, Oliveira et al., 2011; Oliveira & Gil, 2008). Nos estudos de Gil et al. (2006) e Oliveira e Gil (2008) foram testados e definidos parâmetros experimentais importantes para estabelecer procedimentos de ensino de discriminações simples e discriminações condicionais por identidade para os bebês. Os procedimentos foram refinados em investigações subsequentes e os dados mostram a redução da idade das crianças na execução bem sucedida das tarefas, seja: 10 meses para discriminação simples (Silva & Souza, 2009; Sousa, Garcia, & Gil, submetido); 15 meses para reversão da discriminação simples (Sousa, 2009); 14 meses para MTS de identidade (Sousa, 2012) e 24 meses para MTS arbitrário (Almeida, em andamento).

Os parâmetros experimentais estabelecidos nos referidos estudos foram: - definição de respostas requeridas que constam no repertório de entrada dos pequenos; - similaridade das tarefas experimentais com aquelas que eles se deparam no cotidiano; - similaridade da interação estabelecida entre experimentador-bebê no ambiente experimental com a interação adulto-criança em ambiente

natural; - levantamento dos objetos familiares para exercer a função de estímulos experimentais no início dos procedimentos; - redução da duração das sessões, fixando o máximo de doze tentativas por sessão e aprimorando a disposição dos estímulos nos aparatos; - critério de aprendizagem de quatro acertos consecutivos; - seleção de estímulos reforçadores eficazes na manutenção dos participantes no ambiente experimental e para a execução das tarefas, incluindo reforçamento social; - adaptação das condições de ensino a partir do desempenho de cada criança; - procedimentos de correção contingentes às dificuldades nas tarefas; - brincadeira livre ao final da sessão, independente do desempenho da criança nas tarefas e – a brincadeira como condição de realização da tarefa e de manutenção dos participantes nas sessões.

As condições de realização das pesquisas citadas limitaram a exposição dos bebês ao máximo de 23 sessões no decorrer do experimento, tanto pelas condições de funcionamento das creches como pela fadiga dos bebês, ocasionando a interrupção imediata das atividades. Estas variáveis interferiram na definição de um critério de aprendizagem com uma quantidade acertos consecutivos maior do que quatro e com medidas repetidas do desempenho em mais de uma sessão. Critérios de aprendizagem geralmente empregados em estudos sobre aquisição de repertórios discriminativos com crianças mais velhas e animais não humanos podem fixar o critério de aprendizagem em 90% de acertos ou mais em uma ou duas sessões consecutivas (e.g., Lionello-Denolf, McIlvane, Canovas, de Souza, & Barros, 2008 - 96,6% de acertos ou mais em uma sessão com crianças típicas entre 3 e 4 anos e 90,0% de acertos ou mais com crianças autistas pré-verbais em uma sessão; April, Bruce, & Galizio, 2011 – duas sessões consecutivas com 90% acertos com ratos).

A necessidade de se fixar um critério rigoroso remete à definição de uma medida “ideal” da aprendizagem dos bebês, ou seja, um critério que ateste a estabilidade da aquisição do novo comportamento, ao menos durante o procedimento experimental. A modificação no repertório do bebê deveria ser permanente e não transitória enquanto vigorassem as contingências programadas (Sidman, 1960), podendo ser observada em medidas repetidas do desempenho, em sessões consecutivas. Os estudos têm demonstrado ainda que se deva atentar para outras variáveis relevantes, tais como as diferenças individuais entre participantes, o tempo de engajamento nos procedimentos e o grau de atenção voltada a outros eventos do ambiente. Há, portanto, um amplo conjunto de variáveis críticas no planejamento dos procedimentos para que os resultados com os bebês demonstrem desempenhos estáveis e os procedimentos sejam replicáveis. Nos trabalhos aqui mencionados alguns destes aspectos foram refinados e ganhou destaque a definição de um critério de aprendizagem como medida de desempenho dos bebês.

Neste capítulo foi apresentado um conjunto de três experimentos realizados com crianças entre 14 e 29 meses de idade empregando tarefas de *identity matching-to-sample* (IMTS), MTS auditivo-visual e MTS visual. Em última instância, o objetivo dos experimentos foi programar manipulações das variáveis, a partir da análise dos estudos anteriores, visando resultados mais estáveis para a identificação dos controles presentes na aquisição do repertório simbólico e de seus precursores pelos bebês.

RELAÇÕES CONDICIONAIS DE IDENTIDADE

O objetivo deste experimento foi produzir a estabilidade na aprendizagem de discriminação condicional de identidade por bebês. Para tanto, foi alterado o critério de aprendizagem nas tarefas de IMTS propostas a bebês, no que se refere à quantidade de acertos consecutivos em uma sessão e à quantidade de sessões em que tal desempenho ocorreria.

Como estratégia para possibilitar a execução de maior número de tentativas de ensino por sessão e por tarefa/experimento e, conseqüentemente, possibilitar o aumento do critério de aprendizagem, o presente estudo manejou, sobretudo, as características de apresentação dos estímulos modelo e

comparação e diferenciou os estímulos antecedentes do estímulo reforçador concreto. Os estímulos modelo e comparação foram apresentados sobre uma mesa e estavam ao alcance da criança. Os estímulos reforçadores concretos eram fichas que o bebê localizava dentro do objeto com função de S+ e eram posteriormente colocadas em um suporte próprio contingentemente ao acerto.

Foram propostas tarefas de IMTS para onze bebês, frequentadores de uma creche, com idade entre 14 e 24 meses, todos com desenvolvimento típico, segundo o Teste de Triagem Denver II, adaptado para o português (Pedromônico, Bragatto, & Strobilus, 1999). Os participantes foram referenciados com uma letra maiúscula, seguida da idade em meses no início da coleta de dados. Os estímulos experimentais eram dois exemplares de uma xícara de brinquedo de plástico vermelho e dois exemplares de um sapato de bebê em tecido rosa (Para familiar na coluna da esquerda da Figura 1); dois exemplares de um boneco confeccionado em tecido azul e dois exemplares de um boneco confeccionado em tecido vermelho, em formatos diferentes (Para abstrato na coluna da direita da Figura 1, adaptado de Löhr, 2011). Um exemplar de cada boneco tinha costurado em suas costas um bolso semiaberto. Os estímulos experimentais eram apresentados aos participantes sobre o tampo de uma mesa de plástico branco medindo 45 cm x 30 cm de superfície e com altura de 45 cm. Uma cadeira de plástico em tamanho infantil era disposta em um dos lados da mesa e no lado oposto era localizado um banco de madeira (assento da experimentadora). Uma caixa de papelão com um anteparo de papel em uma das faces acomodava os estímulos experimentais e as fichas do jogo *Connect 4*[™]. Ao lado do assento da experimentadora ficava uma estante da mesma altura da mesa, com superfície de 15 cm x 60 cm, onde eram dispostos os protocolos das sessões, um lápis e o suporte para as fichas do jogo *Connect 4*[™]. Uma câmera digital focalizava os estímulos apresentados pela experimentadora e bebê. Em algumas sessões foram empregados como prováveis reforçadores adesivos fixados nas fichas do jogo *Connect 4*[™] e um livro com dispositivo musical.

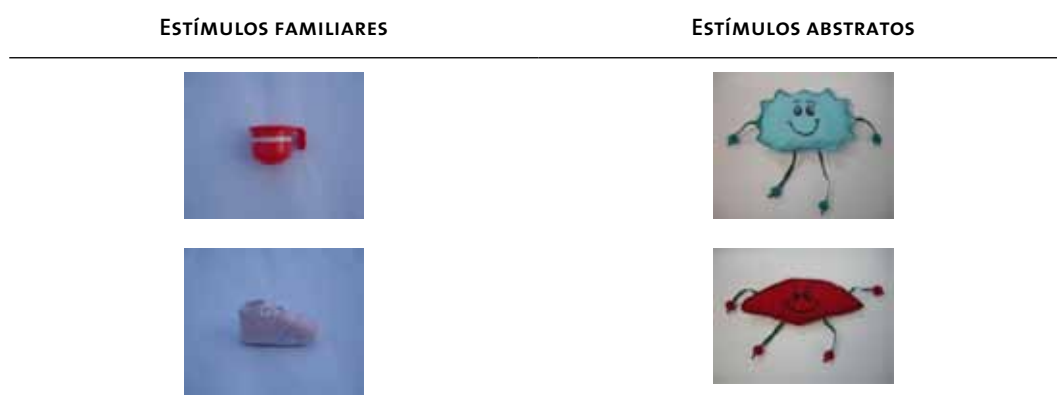


FIGURA 1

ESTÍMULOS EMPREGADOS NO EXPERIMENTO 1 - PAR DE ESTÍMULOS FAMILIARES E PAR DE ESTÍMULOS ABSTRATOS

Após quatro semanas de familiarização entre experimentadora e bebês, a coleta de dados ocorreu durante 11 semanas consecutivas, em sessões diárias, cada uma delas com duração média de quatro minutos. Os critérios de encerramento das sessões eram: atingir o máximo de 25 tentativas de ensino da tarefa; a emissão de cinco acertos consecutivos ou sinais de fadiga e impaciência do bebê.

Em uma tentativa típica, a experimentadora apresentava/entregava um estímulo modelo para o bebê, dizendo: “Olha esse aqui!”. Após a resposta de observação – de tocar o estímulo modelo, a experimentadora apresentava dois estímulos de comparação sobre a mesa, equidistantes entre si e do bebê, e dava a instrução: “Pega mais um?”. As consequências para escolha do estímulo comparação

idêntico ao modelo eram: o acesso ao estímulo de comparação correto e ao modelo, pegar no bolsinho do objeto comparação correto uma ficha do jogo, ouvir as palmas e vocalizações imediatas da experimentadora: “Isso! Muito bem!”. A experimentadora ajudava o bebê a retirar a ficha do bolsinho e depois a colocava no suporte do jogo, o que produzia um ruído de objeto caindo. A retirada dos estímulos modelo e comparação de cima da mesa encerrava a tentativa. As consequências para a resposta de escolha do estímulo diferente do modelo era a retirada de todos os estímulos da mesa simultaneamente à vocalização: “Não, não é esse”.

Procedimentos de correção e dica foram empregados para minimizar a exposição dos bebês a erros. O procedimento de correção era aplicado após três erros consecutivos na sessão; após a escolha incorreta pelo bebê, a experimentadora apontava o estímulo correto. O procedimento de dica era aplicado para o desempenho consistente de erro ou de preferência uma posição na apresentação dos estímulos em sessão anterior (mais que 70% de escolhas em uma posição). No procedimento de dica a experimentadora permitia a visualização da ficha dentro do S+ no início da tentativa, antes da emissão da resposta de escolha pelo bebê.

O critério de aprendizagem para a tarefa de IMTS foi de cinco acertos consecutivos na sessão, em três sessões não necessariamente consecutivas. A primeira sessão com emissão de cinco acertos consecutivos poderia totalizar qualquer porcentagem de acertos. Na segunda e terceira sessões em que ocorresse a emissão de cinco acertos consecutivos na tarefa, a porcentagem de acertos do bebê em cada sessão deveria ser igual ou superior a 80% de acertos. A primeira sessão definida pelo critério de cinco acertos consecutivos, neste experimento, acrescentou um acerto à quantidade de acertos consecutivos em uma sessão empregada em estudos anteriores, que era de quatro acertos consecutivos (Gil, Oliveira et al., 2011). As mudanças no critério de aprendizagem decorreram da análise dos estudos realizados com outras populações e dos estudos com os bebês realizados pelo grupo. Ponderou-se, para tal alteração, o critério de aprendizagem geralmente empregado em estudos sobre aquisição de repertórios discriminativos com crianças mais velhas e animais não humanos. Nestes estudos é previsto um desempenho de aproximadamente 90% de acertos em duas sessões consecutivas, uma exigência que foi compatibilizada com as características do desempenho dos bebês. Considerando-se ainda a variabilidade do desempenho dos bebês entre as sessões de ensino, optou-se por adicionar à definição do critério de aprendizagem mais duas sessões não necessariamente consecutivas com emissão de cinco acertos consecutivos que totalizassem mais de 80% de acertos.

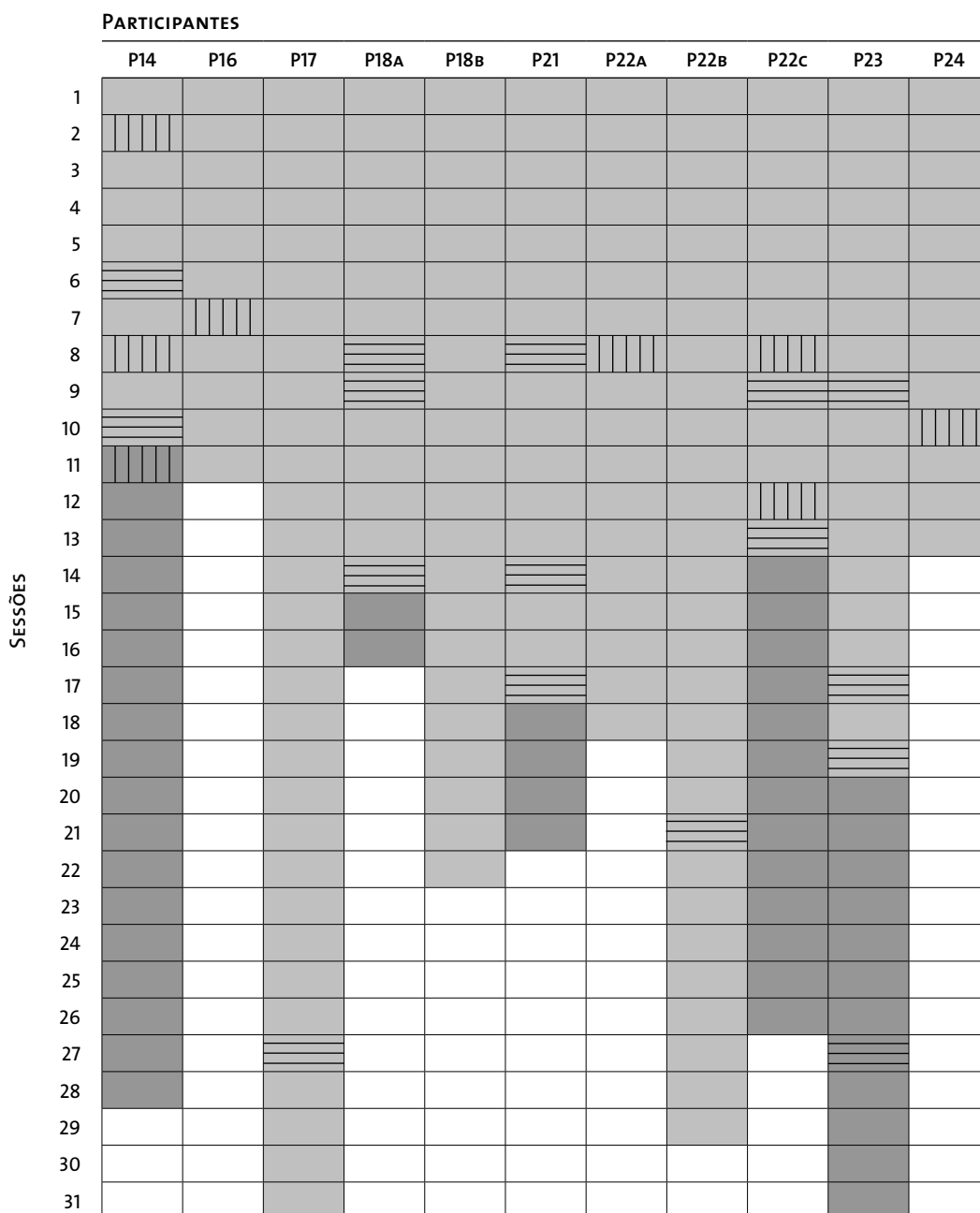
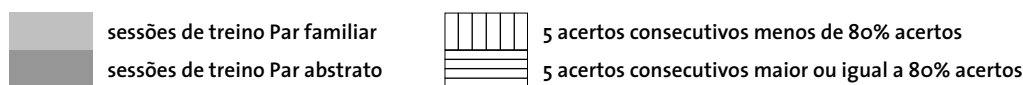
Os resultados foram organizados na Tabela 1 quanto ao alcance ou não do critério de aprendizagem pelos 11 participantes em cada sessão de ensino da tarefa de IMTS.

O procedimento permitiu expor os participantes a até 31 sessões de ensino das tarefas de IMTS. O critério de aprendizagem que aliou quantidade de acertos e porcentagem total de acertos na sessão com medidas repetidas permitiu verificar a aprendizagem da tarefa com os estímulos familiares por cinco dos onze participantes.

Para atender ao objetivo deste capítulo, os dados foram destacados quanto à análise da “estabilidade da aprendizagem”, definida pela emissão de cinco acertos consecutivos por duas sessões consecutivas. A inspeção da Tabela 1 permite verificar que em 24 sessões os bebês emitiram cinco acertos consecutivos em uma sessão. Entretanto, este desempenho não necessariamente se manteve nas sessões imediatamente subsequentes.

TABELA 1

DESEMPENHO DOS ONZE PARTICIPANTES EM CADA SESSÃO DE ENSINO DE IMTS COM ESTÍMULOS FAMILIARES E ABSTRATOS NO EXPERIMENTO 1



Nota: Cada célula preenchida representa uma sessão de ensino da tarefa, com o par abstrato (cinza claro) ou com o par familiar (cinza escuro). Listras verticais indicam que houve emissão de cinco acertos consecutivos na sessão $\geq 80\%$ acertos. Listras horizontais indicam que houve a emissão de cinco acertos consecutivos na sessão $\leq 80\%$ acertos.

O desempenho de cinco acertos consecutivos em uma sessão foi observado em, no máximo, duas sessões consecutivas para os participantes P14 (sessões 10 e 11), P18a (sessões 8 e 9) e P22c (sessões 8 e 9; sessões 12 e 13). Ou seja, das 24 sessões em que foi observado o desempenho de cinco acertos consecutivos na sessão, em apenas quatro ocasiões, para três participantes, foi observada a “estabilidade da aprendizagem” em duas sessões consecutivas.

A definição de um critério de aprendizagem combinado em três sessões e que aliou quantidade de cinco acertos consecutivos à porcentagem de acerto total na sessão viabilizou a observação da aprendizagem da tarefa de IMTS com estímulos familiares por cinco bebês, sendo o mais novo com 14 meses de idade.

Um aspecto dos resultados merece destaque: a variação no desempenho dos bebês entre as sucessivas sessões, ou seja, a instabilidade das relações de controle do comportamento do bebê entre as sucessivas sessões, o que refletiu na alternância de desempenhos de cinco acertos consecutivos na sessão e desempenhos com menor quantidade de acertos na (s) sessão (ões) seguinte (s). Esta análise possibilita destacar um aspecto frequentemente observado nos resultados de procedimentos experimentais de aprendizagem de discriminação por bebês, a variabilidade de repertório, para incitar discussões e subsequentes investigações sobre as interações complexas entre os procedimentos experimentais e as particularidades do repertório comportamental desta população.

Quanto à interação entre características comportamentais da população estudada e a definição dos critérios de aprendizagem, Velasco, Garcia-Mijares e Tomanari (2010) argumentam que não há uma receita que determine qual o melhor critério a ser aplicado em cada caso. “A decisão por adotar um ou outro critério deve, entretanto, ser pautada no conhecimento profundo das variáveis sob investigação e das especificidades dos sujeitos pesquisados” (p. 153). Esta afirmação coincide com todo um capítulo de discussão apresentada por Sidman (1960) sobre a importância do conhecimento do objeto de estudo pelo pesquisador. Considerando a população estudada, todas as variáveis da pesquisa experimental com bebês foram ampla e intensivamente investigadas - ensino extensivo com um mesmo conjunto de estímulos, necessidade de exposição prolongada ao ensino das tarefas, formulação de critérios de aprendizagem suficientes para atestar a aprendizagem das tarefas, ensino ou teste de relações puramente visuais, etc. - e interação de forma complexa com as especificidades dos “sujeitos pesquisados” - a capacidade de percepção e atenção dos bebês, atratividade de estímulos novos, predominância do ensino de relações auditivo-visuais pelos cuidadores, curto período de concentração em uma tarefa.

Em síntese, os procedimentos foram eficientes para expor os bebês extensivamente ao ensino da tarefa de IMTS e ensiná-los. Entretanto, adaptações do critério empregado neste estudo quanto à definição de sessões consecutivas podem estabelecer uma condição propícia para observar a estabilidade possível no desempenho dos bebês. Por outro lado, considerando-se a população, relativiza-se a exigência dos critérios de aprendizagem uma vez que “critérios muito rígidos poderão nunca ser atingidos, o que também impedirá a demonstração de relações ordenadas entre as variáveis sob investigação” (Velasco, Garcia-Mijares, & Tomanari, 2010, p. 153).

DISCRIMINAÇÃO CONDICIONAL AUDITIVO-VISUAL

Frequentemente, no cotidiano dos bebês, os adultos ensinam o nome dos objetos quando falam um nome e, simultaneamente, pedem para as crianças pegarem o objeto solicitado dentre outros disponíveis. Tecnicamente dizemos que há a exposição dos bebês à contingências que poderiam estabelecer discriminações condicionais auditivo-visuais incidentais. Ao optar por privilegiar o ambiente e os procedimentos experimentais com o caráter lúdico, o presente estudo ensinou MTS auditivo-visual no contexto de brincadeira (de Rose & Gil, 2003; Gil & de Rose, 2003; Domeniconi, Costa, de Souza, & de Rose, 2007; Gil & Oliveira, 2003; Oliveira & Gil, 2008; Souza, 2003).

Neste experimento investigou-se a aprendizagem de discriminação condicional auditivo-visual por quatro crianças, entre 26 e 29 meses de idade, todos com desenvolvimento típico (Teste de Triagem Denver II - Pedromônico et al., 1999). Os participantes (P26; T26; K28; J29) eram crianças que moravam em uma Unidade de Acolhimento Institucional - instituição onde permanecem enquanto aguardam decisão judicial para reintegração familiar ou colocação em família substituta (adoção).

Os estímulos experimentais familiares selecionados eram objetos para os quais o bebê apresentava comportamento de ouvinte, ou seja, respondia apropriadamente diante da solicitação nominal do objeto. Tanto os estímulos familiares nos pares de estímulos, como a quantidade de pares, variou para cada criança respeitado o repertório de entrada de cada uma. Foram eles: colher, prato, blusa, pente, escova de dente e sapato. Os estímulos auditivos foram as palavras com as quais a comunidade designava os objetos: colher, blusa, pente, escova de dente e sapato.

Quatro outros objetos foram criados e confeccionados especificamente para exercerem a função de estímulos abstratos (Löhr, 2011), semelhantes àqueles representados na Figura 1. Eram objetos confeccionados em feltro macio, em formas quase geométricas com olhos, boca, braços e pernas, cada um em uma cor: vermelho, azul, amarelo e roxo. Os estímulos auditivos relacionados a estes estímulos foram arbitrariamente designados pela experimentadora e constituíram os pares: Lili/Tatá e Dudu/Loló. Cada “nome” era constituído pela repetição de uma única sílaba visando a facilidade de articulação pelos bebês.

A condição de realização das tarefas de MTS auditivo-visual era análoga a uma brincadeira. Durante o ensino era apresentado um estímulo modelo auditivo: “Pegue a Lili”, simultaneamente à apresentação de dois objetos com função de estímulos comparação, um em cada mão da pesquisadora. Quando, diante do modelo auditivo, o bebê emitia uma resposta de escolha do estímulo comparação designado como correto (S+), imediatamente a pesquisadora vocalizava: “Muito bem, isso mesmo!” e entregava o objeto para o bebê brincar. No caso da escolha do bebê pelo estímulo designado como incorreto (S-), os dois estímulos eram retirados do seu campo de visão e uma nova tentativa era iniciada. Os estímulos modelo eram alternados randomicamente nas sessões, geralmente a cada tentativa, ou eram repetidos em duas tentativas consecutivas. A tarefa era ensinada com o mesmo par de estímulos até que o bebê atingisse o critério de aprendizagem de, pelo menos, quatro acertos consecutivos na sessão. Dependendo do engajamento do bebê, a sessão poderia se estender mesmo depois da emissão de quatro acertos consecutivos com o número mínimo de seis e o número máximo de dezoito tentativas. Assim, o critério para encerrar a sessão foi o indício de cansaço do participante. A quantidade de acertos consecutivos poderia variar para além de quatro acertos, assim como a quantidade de tentativas por sessão. Porém, a exigência para considerar que houve aprendizagem da relação ensinada era a ocorrência de, no mínimo, quatro acertos consecutivos.

Os dados foram analisados para cada sessão de ensino segundo a quantidade de acertos consecutivos, a porcentagem total de acertos e a consecução ou não do critério de aprendizagem (Tabela 2). Todos os participantes atingiram o critério de quatro acertos podendo ainda atingir: dez acertos consecutivos (J29) e oito acertos consecutivos (K29, T26 e P26). Com pares familiares o critério foi atingido, respectivamente, por K28 nas sessões 2 e 5, por T26 nas sessões 3 e 5, por J29 na sessão 4 e por P26 nas sessões 1 e 2. Com os pares de estímulos arbitrários, os participantes atingiram o critério K28 nas sessões 8 e 11, T26 na sessão 7, J29 na sessão 5 e P26 na sessão 3.

TABELA 2

DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO 2, EM CADA SESSÃO DE ENSINO DA TAREFA DE MTS AUDITIVO-VISUAL

PARTICIPANTES				
Par familiar (PF) ou abstrato (PA), acertos consecutivos e porcentagem de acertos na sessão				
SESSÕES	K28	T26	J29	P26
1	PF1 = 0 (50%)	PF1 = 2 (37%)	PF1 = 0 (25%)	PF1 = 4 (75%)
2	PF1 = 4 (87%)	PF1 = 3 (60%)	PF1 = 0 (28%)	PF2 = 8 (100%)
3	PF2 = 2 (53%)	PF1 = 8 (70%)	PF1 = 2 (55%)	PA1 = 8 (70%)
4	PF2 = 3 (62%)	PF2 = 2 (60%)	PF1 = 8 (70%)	
5	PF2 = 8 (83%)	PF2 = 7 (88%)	PA1 = 10 (100%)	
6	PA1 = 0 (42%)	PA1 = 3 (70%)		
7	PA1 = 2 (50%)	PA1 = 8 (100%)		
8	PA1 = 6 (75%)			
9	PA2 = 0 (50%)			
10	PA2 = 0 (50%)			
11	PA2 = 4 (100%)			

Nota: São apresentados os Pares 1 e 2 de Estímulos Familiares e Abstratos, a Correspondente Quantidade de Acertos Consecutivos e Porcentagem de Acertos na Sessão. As Células Preenchidas em Cinza Representam as Sessões em que os Participantes Atingiram Critério de Aprendizagem.

Na primeira sessão de exposição ao par de estímulos familiares, três dos quatro bebês (K28, T26, J29) não atingiram o critério, sendo que T26 e J29 demonstraram preferência por um dos estímulos. Na segunda sessão o participante K28 atingiu o critério de aprendizagem com, pelo menos quatro acertos consecutivos atingindo 83% de acertos. Embora os participantes T26 e J29 não tenham atingido o critério na segunda sessão observa-se que o percentual de acertos nas sessões aumentou. Na terceira sessão o participante T26 atingiu o critério e J29 aumentou o percentual de acertos, o participante J29 atingiu-o na quarta sessão. Dois participantes (J29 e T26) iniciaram ensino por outro procedimento (detalhes em Löhr, 2011) e quando foram expostos ao MTS atingiram critério em menor número de sessões que os participantes que iniciaram ensino por procedimento MTS. O participante J29 na sessão 5 teve 100% de acertos e T26 que atingiu critério em uma única sessão de exposição para cada um dos três pares de estímulos (75% com PF1, 100% com PF2, 70% com PA1).

Os participantes T26, P26 e J29 apresentaram número crescente de acertos no procedimento MTS. Isto pode ter ocorrido devido ao fenômeno descrito por Harlow (1949) e retomado por Millenson (1970): após o treino extensivo de discriminações semelhantes, variando apenas os estímulos utilizados, a aquisição da discriminação empregando um novo conjunto de estímulos é acelerada e menos gradual do que nas primeiras discriminações. Esse resultado comportamental é descrito como uma Learning Set: uma habilidade adquirida para solucionar discriminações de uma determinada classe.

Deve-se ressaltar que o contexto de privação de interação social individualizada dos participantes do presente experimento pode ter contribuído como uma variável motivacional que aumentou e manteve o valor reforçador da interação social contingente ao acerto nas tarefas. Nesse contexto o critério de pelo menos quatro acertos consecutivos, somados à continuidade da sessão a depender do engajamento do bebê, pode ter favorecido o aumento da quantidade de acertos consecutivos emitidos pelos bebês na sessão se comparado aos critérios empregados em estudos anteriores com crianças frequentadoras de creches (Gil et al., 2006; Gil, Oliveira et al., 2011; Gil, Sousa et al., 2011; Oliveira,

2007; Oliveira & Gil, 2008; Sousa, 2009). Para futuras pesquisas, que tenham como participante bebê na condição de acolhimento judicial sugere-se manter o critério de aprendizagem de discriminações condicionais auditivo-visuais de pelo menos quatro acertos consecutivos em uma mesma sessão, considerando a continuidade do ensino até indícios de cansaço.

DISCRIMINAÇÕES CONDICIONAIS E RELAÇÕES DE EQUIVALÊNCIA

Um terceiro experimento propôs o ensino de discriminações condicionais auditivo-visuais e a verificação de emergência de relações que atestassem a formação de classes de equivalência em tarefas de MTS para três crianças - K24, H24 e L27, com desenvolvimento típico (Teste de Triagem Denver II - Pedromônico et al., 1999).

Duas condições (Condição 1 e Condição 2) de ensino das tarefas de MTS foram propostas, ambas compostas por: a) ensino relações não familiares nome-objeto (AB e AC); b) teste das relações emergentes objeto-objeto (BC e CB). As duas condições diferiram em três aspectos: quantidade de estímulos de comparação apresentados simultaneamente; critérios de aprendizagem e quantidade de tentativas. Na Condição 1 eram empregados dois estímulos de comparação e o critério era de três acertos em quatro tentativas para cada relação totalizando seis acertos em oito tentativas por sessão. Na Condição 2 eram empregados três estímulos de comparação e o critério era de 10 acertos em 12 tentativas por sessão.

Para cada condição de ensino, dois nomes (conjunto A) falados pela experimentadora foram relacionados, cada um deles, a dois objetos tridimensionais, confeccionados exclusivamente para o estudo (adaptado de Löhr, 2011) e sem similaridade física. Esses objetos foram arbitrariamente divididos pela experimentadora em dois conjuntos: B e C. A Figura 3 apresenta as fotografias dos conjuntos de estímulos utilizados em cada condição. Para cada condição, foram ensinadas duas relações auditivo-visuais entre um nome e dois objetos (relações AB e AC) e testadas relações visuais entre os objetos de mesmo nome (relações BC e CB).











CONJUNTOS	CONDIÇÃO 1		CONDIÇÃO 2		
A	Lodi	Pepi	Nonon	Fafá	Distrator
B					
C					

FIGURA 3

CONJUNTOS DE ESTÍMULOS COMPOSTOS POR PALAVRAS FALADAS (NOMES) E OBJETOS TRIDIMENSIONAIS UTILIZADOS EM CADA CONDIÇÃO NO EXPERIMENTO 3

Os objetos tridimensionais foram apresentados em um aparato experimental adaptado do “Caderno de Ensino” descrito por Sousa (2009), confeccionado em 16 páginas de papel cartão preto encadernadas com espiral. Nas páginas com função de apresentação dos estímulos estavam colados

três bolsos plásticos transparentes, dispostos lado a lado, onde eram colocados os objetos. Dois ou três estímulos de comparação eram expostos simultaneamente, sobre cada uma das folhas, cada um deles em um dos bolsos plásticos. Em uma tentativa típica, a experimentadora se sentava em frente ao participante e apresentava o caderno de ensino que ficava posicionado entre os dois. O estímulo com função de modelo (nome, no caso de discriminação auditivo-visual ou objeto, no caso de discriminação visual) era apresentado com o caderno aberto em uma página preta e vazia, ditado pela experimentadora ou entregue ao bebê. Nessa situação, a experimentadora dizia “Cadê a Fafá?/ Pega a Fafá” (para relações auditivo-visuais) ou “Olha esse aqui (a pesquisadora apresentava o modelo e entregava à criança). Cadê o outro desse?” (para os testes das relações visuais). Imediatamente após a apresentação do modelo, a experimentadora virava a página que expunha os dois objetos com função de estímulos de comparação mantendo seu olhar dirigido para os olhos da criança. Caso o participante não emitisse qualquer resposta de escolha, a experimentadora poderia repetir a instrução, apresentando novamente o modelo (nome ou objeto).

As respostas de escolha foram: apontar, tocar ou pegar o objeto. Respostas corretas e incorretas correspondiam respectivamente à seleção do estímulo de comparação (S+) designado como correspondente ao modelo e seleção do objeto (S-) não correspondente ao modelo. Em situação de ensino, respostas corretas foram seguidas de elogios e brincadeiras com os objetos (os estímulos designados como S+, adesivos e outros brinquedos), as respostas incorretas eram seguidas por uma página vazia e verbalizações: “Não, não”.

Os critérios para o término da sessão poderiam ser um ou uma combinação de: a) sinais de cansaço e irritabilidade do participante; b) alcançar número máximo de oito tentativas (Condição 1) ou a doze tentativas (Condição 2).

O pré-teste das relações nome-objeto (AB; AC) e objeto-objeto (BC) foi realizado sem reforçamento diferencial, mas com consequências diferenciais para a manutenção da criança na tarefa. Após cada tentativa, a criança poderia brincar com um brinquedo dado pela experimentadora por até 15 segundos, contingente ao engajamento na tarefa, independentemente de acerto ou erro.

O ensino das novas relações foi realizado em até duas sessões de até dez minutos, em situações de brincadeiras, quando a experimentadora apresentava o objeto e dizia o nome correspondente, por 12 ou 13 vezes (Sousa, Souza, & Gil, no prelo), por exemplo: “Esse é o Lodi! Vamos brincar com o Lodi”. Posteriormente eram realizadas sessões de MTS para as relações entre os nomes (A) e objetos dos conjuntos B e C.

Destacando, o critério de aprendizagem na Condição 1 era de seis acertos (sendo três para cada relação) em uma sessão de oito tentativas, com dois estímulos de comparação, para as relações AB ou AC (nomes Lodi/Pepi e seus respectivos objetos). Após atingir critério para a aprendizagem da relação nome-objeto AB, era ensinada a relação AC. O teste objeto-objeto (BC/CB) requeria um intervalo máximo de três dias entre a sessão na qual foi obtido o critério para a relação nome-objeto AB e a sessão na qual foi obtido o critério para AC. As relações poderiam ser reensinadas, caso o intervalo após entre as sessões com obtenção de critérios por relação fosse maior.

Os testes foram realizados com reforçamento diferencial: acesso ao objeto (após seleção de S+), mas sem vocalizações tais como: “Está correto” ou “Não, não”. O critério utilizado para considerar a emergência das relações testadas objeto-objeto (BC e/ou CB) era semelhante àquele empregado no ensino nome-objeto (AB e AC), ou seja, três acertos em quatro tentativas para cada relação. Caso contrário, ocorria reensino das relações nome-objeto AB e AC e reteste das relações objeto-objeto BC e/ou CB.

Todo o procedimento foi replicado sob a Condição 2, com o ensino de novas relações com três comparações: dois estímulos novos e um familiar, este com função de distrator, ou seja, apresentado como S- em todas as tentativas (ver Figura 3). Visando produzir desempenhos mais estáveis o critério de aprendizagem foi de dez acertos em uma sessão com 12 tentativas para as relações nome-objeto AB e outra para AC.

A Tabela 3 apresenta os resultados das etapas realizadas com e sem critério atingido, em cada condição para cada participante. Sobre os resultados, observou-se que na Condição 1 as três crianças alcançaram o critério de três acertos em quatro tentativas, para cada relação, no ensino de discriminações condicionais auditivo-visuais AB e AC; assim como se observou a emergência de relações de equivalência entre objetos com o mesmo nome (BC ou CB). Duas delas (H24 e L27) não atingiram o critério para o teste das relações objeto-objeto (BC), sendo necessário reensino de linha de base das relações nome-objeto (AB e AC) e teste objeto-objeto CB, então com resultados positivos.

Na Condição 2, duas crianças alcançaram critério de dez acertos em doze tentativas nas discriminações condicionais e, para ambas, foi verificada emergência de relações de equivalência na primeira vez em que foram testadas (H24 e L27). O participante K24 recusou-se a continuar na tarefa e, portanto, não completou todas as etapas da Condição 2.

TABELA 3

ENSINOS E TESTES REALIZADOS PELOS PARTICIPANTES E ANÁLISE DO DESEMPENHO EM CADA CONDIÇÃO DO EXPERIMENTO 3

CONDIÇÃO 1						
	ENSINO LINHA DE BASE		TESTE	REENSINO LINHA DE BASE		TESTE
	AB	AC	BC	AB	AC	CB
K24	OK	OK	OK	Não foi necessário		OK
H24	OK	OK	X	OK	OK	OK
L27	OK	OK	X	OK	OK	OK

CONDIÇÃO 1				
	ENSINO LINHA DE BASE		TESTE	
	AB	AC	BC	CB
H24	OK	OK	OK	OK
L27	OK	OK	OK	OK

Nota: O símbolo "OK" sinaliza etapas em que o critério de aprendizagem foi alcançado; o símbolo "X" sinaliza etapas em que o critério não foi alcançado.

O presente estudo foi o primeiro a investigar emergência de equivalência em MTS clássico com relações auditivo-visuais com crianças entre 24 e 27 meses. Encontra-se na literatura, outros estudos com essa população que investigaram a aquisição de relações auditivo-visuais e visuais em procedimentos de MTS de categorização (Horne, Lowe, & Randle, 2004; Horne, Hughes, & Lowe, 2006; Horne, Lowe, & Harris, 2007; Luciano et al., 2007). Em crianças nessa faixa etária, os estudos conduzidos em MTS clássico empregaram apenas relações visuais (Augustson & Dougher, 1992; Boelens, Broek, & Klarenbosch, 2000; Devany, Hayes, & Nelson, 1986; Pelaez, Gewirtz, Sanchez, & Mahabir, 2000; Pilgrim, Click, & Galízio, 2011).

Poucos estudos foram realizados sobre a emergência de relações de equivalência para crianças até 36 meses nos últimos trinta anos, entre 1982 a 2012. Apesar de poucos, os estudos recorreram a uma variedade de critérios de aprendizagem e adotaram uma diversidade de procedimentos, que impossibilitam comparar os resultados obtidos e, portanto, definir critério de aprendizagem e número de tentativas por sessão amparados pela revisão da literatura.

Há, por exemplo, critérios que variam de quatro acertos consecutivos (Gil, Sousa *et al.*, 2011) a 18 acertos em 24 tentativas (Horne *et al.*, 2006). A quantidade diversificada de tentativas por sessão tem

variado de quatro (Gil, Sousa et al., 2011, o critério era atingido sem erros na sessão) até 36 tentativas (Jordan, Pilgrim, & Galizio, 2001).

Em meio a diversas propostas, Oliveira e Gil (2008) apontaram a necessidade de critérios mais flexíveis na condução de estudos com crianças pequenas. Essa ressalva subsidiou a elaboração dos critérios definidos para este experimento, principalmente em relação à Condição 1, com menor número de tentativas por sessão, e para os dois experimentos anteriormente relatados neste capítulo.

A discussão sobre a definição dos critérios de aprendizagem é crucial para a elaboração de procedimentos de ensino de discriminações condicionais com testes de equivalência. A adoção de parâmetros que garantam estabilidade de desempenho na linha de base para a condução dos testes é condição necessária para a verificação da emergência de comportamento novo. No presente estudo, em ambas as condições foram propostos critérios relativos à quantidade de acertos para cada uma das relações ensinadas em uma sessão e critérios de intervalo de tempo máximo entre a aprendizagem de cada uma das diferentes relações, ou seja, exigia-se que a aprendizagem das relações de linha de base ocorresse em no máximo três dias para evitar a deterioração do desempenho em uma das relações.

Para um dos participantes - K24 - o critério proposto na Condição 1 foi suficiente para produzir estabilidade necessária aos testes. O critério na Condição 2 pareceu mais efetivo para observar a estabilidade do desempenho do que o primeiro critério para duas participantes (H24 e L27), uma vez que não foi necessário reteste.

Para estes dois participantes a idade, ampliação do repertório e a história experimental de exposição à Condição 1 podem ter contribuído para que eles alcançassem critérios mais exigentes na Condição 2, por efeito de Learning-Set (Harlow, 1949). Por outro lado, a exposição extensiva à tarefa pode ter produzido diminuição do valor reforçador das consequências diferenciais para o acerto na situação experimental, o que pode ter dificultado a permanência de K24 na segunda condição.

Os critérios adotados em ambas as condições produziram resultados positivos em testes de equivalência para alguns participantes, contudo, sugere-se que esses parâmetros sejam mais bem investigados em pesquisas futuras visto que as duas condições produziram variabilidade de desempenhos para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento em formular procedimentos que produzam estabilidade de desempenho dos sujeitos remonta às discussões sobre variabilidade produzida experimentalmente e variabilidade intrínseca ao comportamento humano (Sidman, 1960). Neste capítulo, tratou-se de fazer face à variabilidade de desempenho de bebês em procedimentos experimentais com MTS.

Buscando-se medidas que atestassem estabilidade dos desempenhos aprendidos por bebês e crianças pequenas foram propostos diferentes critérios em três experimentos que manipularam o número variável de tentativas por sessão: - cinco acertos consecutivos em três sessões, não necessariamente consecutivas, com a combinação de porcentagem de acertos nas sessões (Experimento 1); - quatro a dez acertos consecutivos em uma sessão (Experimento 2) e no mínimo seis acertos não necessariamente consecutivos em oito tentativas, não necessariamente consecutivos, sendo três acertos para cada uma das relações e aprendizagem das quatro relações necessárias para teste em três dias consecutivos (Experimento 3). De forma geral, estes parâmetros trataram de variáveis relacionadas à passagem de tempo entre períodos de exposição dos participantes aos procedimentos: - constância do desempenho do participante ao longo das sessões; - a quantidade de acertos consecutivos e acertos para cada relação ensinada.

Nos Experimentos 2 e 3 alguns participantes alcançaram critério de aprendizagem propostos para uma única sessão com MTS auditivo-visual; no Experimento 1, os participantes também alcançaram os critérios propostos em uma sessão para MTS visual-visual, porém com desempenhos diferentes nas sessões seguintes.

Analisar a variabilidade de resultados tanto do sujeito como seu próprio controle como entre participantes parece essencial para se encontrar procedimentos experimentais capazes de distinguir a variabilidade experimentalmente imposta (Pinto, 1975) da flexibilidade do repertório dos decorrente da constante e rápida mudança nesta fase da vida.

Diante das questões instigantes decorrentes dos estudos com bebês, um desafio especial é o de realizar pesquisas cujos critérios de aprendizagem sejam adequados à análise comportamental e, ao mesmo tempo, incorporem eficientemente a mudança comportamental das crianças pequenas.

Os resultados dos três experimentos vão ao encontro da afirmação de Sidman (1960) sobre a necessária familiaridade do pesquisador com o seu objeto de estudo como condição para se compreender as relações de controle de estímulos. Neste caso, é aplicável aos bebês humanos que se caracterizam por apresentar um repertório em desenvolvimento e por estarem expostos, no seu ambiente natural, a exigências de múltiplas relações simultâneas entre estímulos muitas delas novas para eles. Os avanços nos procedimentos são promissores e, por este motivo, permitem que questões importantes permaneçam desafiando o pesquisador a aliar as características do repertório dos bebês à necessidade de se produzir repertórios estáveis no contexto experimental. Sidman (1960) ponderou que o pesquisador deve considerar a relação entre a chamada variabilidade intrínseca, aquela que seria inerente ao repertório do organismo, e a variabilidade extrínseca, que seria revelada por possíveis variáveis intervenientes ao procedimento planejado, mas que não são identificadas inicialmente pelo pesquisador. Análises acuradas e individualizadas da aprendizagem e do repertório dos bebês, bem como a realização de procedimentos de curta duração parecem necessárias, pois podem minimizar a interferência das mudanças naturais no repertório dos bebês nas condições experimentais. Tais mudanças no repertório dos bebês é um exemplo de variável extrínseca que pode interagir com os procedimentos e comprometer as análises do experimentador que não estiver sob controle de tais mudanças no repertório. Seguindo esta argumentação, se o bebê humano é um participante desejável nas investigações experimentais, pela curta história de vida, este mesmo bebê está em mudança rápida e contínua... Um desafio e tanto para a pesquisa experimental!

É possível questionar o limite entre a variabilidade intrínseca observada no desempenho dos bebês e a variabilidade extrínseca e ainda formular outras questões relevantes para o estudo dos precursores do repertório simbólico dos bebês. Por exemplo, quais critérios permitiriam afirmar que um dado comportamento atingiu o estado estável na relação entre o bebê e o ambiente experimental? Na direção oposta, temos a pergunta sobre qual a possibilidade de se considerar que tratamos de estados estáveis desde que há mudança constante pelas diversas e aceleradas aquisições neste período da vida do bebê humano? Seria esta uma oportunidade na qual se deveria considerar a variabilidade como “uma dimensão operante do comportamento” (Barba, 2012, p. 213)?

As respostas não cabem no escopo deste capítulo. Aqui, apresentamos estudos que contribuem para as discussões sobre a importância da continuidade das pesquisas com uma dada população na produção de dados rigorosos e robustos. No caso da pesquisa com as crianças muito jovens, o desafio é produzir procedimentos eficientes e eficazes, o que implica conhecer o repertório dos bebês humanos para responder à pergunta inicial do capítulo: Estabilidade da aprendizagem em bebês – como medir?

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. G. M. (em andamento). *Ensino de discriminações condicionais e avaliação da emergência de equivalência de estímulos em crianças de até 27 meses*. Projeto de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- April, L. B., Bruce, K., & Galizio, M. (2011). Matching- and nonmatching-to-sample concept learning in rats using olfactory stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 96, 139–154.

- Augustson, K. G., & Dougher, M. J. (1992). Teaching conditional discrimination to young children: Some methodological successes and failures. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 9, 21-24.
- Boelens, H., Broek M. V. D., & Klarenbosch, T. V. (2000). Symmetric matching to sample in 2-year-old children. *The Psychological Record*, 50, 293-304.
- Cumming, W. W., & Berryman, R. (1965). The complex discriminated operant: Studies of matching to sample and related problems. Em D. I. Mostofski (Ed.). *Stimulus generalization*. (pp. 284-329). Stanford, CA: Stanford University Press.
- de Rose, J. C. C. (1993). Classes de estímulos: Implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 283-303.
- de Rose, J. C. C. (2004). Emparelhamento com o modelo e suas aplicações. Em C.N. Abreu, & H. J. Guilhardi (Orgs.). *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: Práticas clínicas* (pp. 215-225). São Paulo: Roca.
- de Rose, J. C. C. & Gil, M. S. C. A. (2003). Para uma análise do brincar e de sua função educacional - a função educacional do brincar. In: M. Z. S. Brandão et al. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (pp. 373-381). Vol. 11. Santo André, SP. ESETEC.
- de Souza Barba, L. (2012). Operant variability: A conceptual analysis. *The Behavior Analyst*, 35, 213-227.
- Devany, J. M., Hayes, S. C., & Nelson, R. O. (1986). Equivalence class formation in language-able and language-disable children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 243-257.
- Domeniconi, C., Costa, A. R. A., de Souza, D. G., & de Rose, J. C.C. (2007). Responder por exclusão em crianças de 2 a 3 anos em uma situação de brincadeira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 342-350.
- Dube, W. (1996). Teaching discriminations skills to persons with mental retardation. Em C. Goyos, M. A. Almeida & D. G. de Souza (Orgs.), *Temas em Educação Especial/Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ UFSCar* (pp. 73-96). São Carlos: UFSCar.
- Gil, M. S. C. A. (2002). *Precursores do comportamento simbólico em bebês*. Em Trabalho realizado como parte das atividades de pós-doutorado e contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), parte deste texto foi apresentado em 2005 na XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Gil, M. S. C. A., & de Rose, J. C. C. (2003). Regras e contingências sociais na brincadeira de crianças. Em M. Z. S. Brandão et al. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (pp. 383-389). Vol. 11. Santo André, SP. ESETEC.
- Gil, M. S. C. A., & Oliveira, T. P. (2003). Um procedimento de treino de discriminação condicional com bebês. In: M. Z. S. Brandão et al. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (pp. 469-477). Vol. 12. Santo André, SP. ESETEC.
- Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P., & McIlvane, W. J. (2011). Conditional discriminations by preverbal children in an identity matching-to-sample task. *The Psychological Record*, 61, 327-340.
- Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P., & Sousa, N. M. (2012). Análise do Comportamento e o estudo de questões do Desenvolvimento Humano. Em M. M. C. Hübner, & M. B., Moreira (Orgs.). *Temas clássicos da Psicologia sob a ótica da análise do comportamento* (pp. 129-143). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P., Sousa, N. M., & Faleiros, D. A. M. (2006). Variáveis no ensino de discriminação para bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 143-152.
- Gil, M. S. C. A., Sousa, N. M., & de Souza, D. G. (2011). Dois procedimentos para introduzir reforçamento diferencial no ensino de discriminações simples a bebês. *Acta Comportamental*, 19, 163-182.
- Harlow, H. F. (1949). The formation of learning sets. *Psychological Review*, 56, 51-65.

- Horne, P. J.; Hughes, J. C.; & Lowe, C. F. (2006). Naming and categorization in young children. IV. Listener behavior training and transfer of function. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 85, 247-273.
- Horne, P. J., Lowe, C. F., & Harris, F. D. A. (2007). Naming and categorization in young children: V Manual sign training. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 87, 367-381.
- Horne, P. J., Lowe, C. F. & Randle, V. R. L. (2004). Naming and categorization in young children: II Listener behavior training. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 81, 267-288.
- Jordan, C. R., Pilgrim, C., & Galizio, M. (2001). Conditional discrimination and stimulus equivalence in young children: comparison of three baseline training procedures. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 19, 3-7.
- Lipkens, R., Hayes, S. C., & Hayes, L. J. (1993). Longitudinal study of the development of derived relations in an infant. *Journal of the Experimental Child Psychology*, 56, 201-239.
- Lionello-Denolf, K. M., McIlvane, W. J., Canovas, D. S., de Souza, D. G., & Barros, R. S. (2008). Reversal learning set and contingency class formation in children with and without autism. *The Psychological Record*, 58, 15-36.
- Löhr, T. (2011). *Ampliação do repertório verbal de quatro bebês: ensino de ecoico, relação auditivo-visual e tato*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Luciano, C., Becerra, I. G., & Valverde, M. R. (2007). The role of multiple-exemplar training and naming in establishing derived equivalence in an infant. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 87, 349-365.
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de Análise do Comportamento* (A. A. Souza & D. Rezende, Trad). Brasília, DF: Coordenada. (Obra original publicada em 1967).
- Oliveira, T. P. (2007). *Condições experimentais para aprendizagem de discriminações por bebês*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Oliveira, T. P., & Gil, M. S. C. A. (2008). Condições experimentais facilitadoras para a aprendizagem de discriminação por bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 05-18.
- Pedromônico, M. R. M., Bragatto, E. L., & Strobilus, R. (1999). *Teste de Triagem Denver II*. São Paulo: UNIFESP.
- Pelaez, M., Gewirtz, J. L., Sanchez, A. & Mahabir, N. M. (2000). Exploring stimulus equivalence formation in infants. *Behavior Development Bulletin*, 9, 20-25.
- Pilgrim, C., Click, R., Galizio, M. (2011). A developmental analysis of children's equivalence -class formation and disruption. *Acta de Investigación Psicológica*, 11, 55-76.
- Pilgrim, C., Jackson, J., & Galizio, M. (2000). Acquisition of arbitrary conditional discriminations by young normally developing children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 73, 177-193.
- Pinto, J. M. (1975). Variabilidade experimental e critérios de estabilidade. *Psicologia*, 1, 49-62.
- Saunders, K. J., & Spradlin, J. E. (1989). Conditional discrimination in mentally retarded adults: The effect of training the component simple discriminations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 52, 1-12.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. New York: Basic Books.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research history*. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. Matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Silva, F. T. N., & Souza, C. B. A. (2009). Discriminação simples com mudanças sucessivas na função dos estímulos: Aprendizagem em bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 569-580.
- Sousa, N. M. (2009). *Identificação de condições eficientes no ensino de discriminações para bebês com até 21 meses*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

- Sousa, N. M. (2012). *Procedimentos de ensino de discriminações simples e condicionais para bebês até 24 meses*. Relatório técnico parcial de bolsa de doutorado. Processo FAPESP 2010/15.602-8.
- Sousa, N. M., Garcia, L. T., & Gil, M. S. C. A. (submetido). Differential reinforcement in simple discrimination learning in 10- to 20-month-old toddlers.
- Sousa, N. M., Souza, C. B. A., & Gil, M. S. C. A. (no prelo). Aprendizagem rápida de comportamento de ouvinte por um bebê. *Interação em Psicologia*.
- Souza, C. B. A. (2003). Uma proposta de análise funcional da aquisição da linguagem: Resultados iniciais. *Interação em Psicologia*, 7, 83-91.
- Velasco, S. M., Garcia-Mijares, M., & Tomanari, G. Y. (2010). Fundamentos metodológicos da pesquisa em Análise Experimental do Comportamento. *Psicologia em Pesquisa*, 4, 150-155.

O MANEJO DE PRECORRENTES PARA A ALTERAÇÃO DE UM PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO ¹

BERNARDO DUTRA RODRIGUES ²
ILA MARQUES PORTO LINARES
Núcleo Paradigma e USP

O conceito de classe de ordem superior consiste em uma classe operante que contém outras classes, as quais podem funcionar como operantes por si (Catania, 1999). Neste sentido, a classe de ordem superior não é definida por estímulos e respostas específicos, e sim, por relações que incluem estes estímulos, podendo, portanto, ser chamada de um operante generalizado, na medida em que estas relações se generalizam para uma ampla gama de estímulos (Catania, 1999). Tem-se como exemplos de classes de ordem superior: a imitação; o *learning set*, em que o responder em situações novas se estende a partir de relações previamente aprendidas; o comportamento verbalmente controlado envolvendo o seguimento de instruções novas; a tomada de decisão; o desamparo aprendido (Todorov, 2002).

Muitos dos comportamentos humanos são entendidos como classes de ordem superior. O presente texto irá tratar da classe de ordem superior de tomada de decisão. A tomada de decisão é comumente observada, mesmo em esquemas de reforçamento simples nos quais apenas duas respostas podem ser emitidas. Essa classe abarca o responder perante dois ou mais estímulos em que não se tem acesso às conseqüências decorrentes de uma ou outra resposta. O conceito em questão, entretanto, não pode ser reduzido a uma única resposta, pois a tomada de decisão abarca uma série de comportamentos que favoreçam o “ato de decidir” (Nico, 2001). Neste sentido, a tomada de decisão será referida no presente texto como o “processo de tomada de decisão”.

Emitir respostas que aumentem o conhecimento sob as possíveis conseqüências de cada ato de decidir é condição para que se possa configurar o processo de tomada de decisão (Skinner, 1953/2003). A habilidade de emitir comportamentos que aumentem o conhecimento das conseqüências interfere na probabilidade de escolher e não apenas em uma escolha particular. Desta forma, pode-se considerar o processo de tomada de decisão como um operante generalizado sobre decidir, não sendo necessária aprendizagem sobre como decidir em cada situação.

¹ Os autores agradecem as considerações sobre o texto feitas pelo prof. Dr. Denis Zamignani. Contato: Bernardo Rodrigues (bdr367@yahoo.com.br)

² Correspondência: Bernardo Dutra Rodrigues, R. Dr. Nicolau de Sousa Queirós, 406, apto. 135, CEP 04105-001, Vila Mariana, São Paulo/SP, bdr367@yahoo.com.br, (11) 982797649

Segundo Skinner (1953/2003), técnicas que busquem fontes suplementares de estímulos podem auxiliar na emissão da resposta de decidir. Na escolha entre dois restaurantes para jantar, por exemplo, pode-se buscar referências em guias gastronômicos e perguntar informações para pessoas que tenham freqüentado um dos restaurantes. Os dados obtidos nessa busca servem como fontes suplementares de estímulos que alteram a probabilidade do “decidir”.

A Figura 1 ilustra a interação sujeito-ambiente na tomada de decisão. Essa interação perpassa pela manipulação de variáveis ambientais, que produz uma modificação ambiental, alterando a probabilidade da resposta de decidir. No exemplo anterior, buscar referências em guias e perguntar informações para pessoas que tenham frequentado restaurantes podem ser entendidas como manipulação de variáveis ambientais que produzem a resposta de escolher o restaurante.



FIGURA 1

REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO (NICO, 2001).

A resposta de tomada de decisão irá produzir uma modificação ambiental, a qual irá alterar a probabilidade da resposta de decidir. Por sua vez, os produtos da resposta de decidir irão retroagir em todo o processo de tomada de decisão, reforçando a manipulação das variáveis ambientais que produziram a modificação ambiental.

A partir desta noção ampla do processo de tomada de decisão, percebe-se que o processo não se restringe, apenas, à resposta de decidir. Na verdade, a resposta de tomar decisões e a estimulação produzida por esta, desempenham papel fundamental no processo. Dentro da classe de ordem superior, a resposta de tomar decisões deve ser entendida como um precorrente. Skinner (1969/1980) define resposta precorrente como aquela que produz o estímulo discriminativo (S^d) para a emissão de outra resposta. Para explicar o conceito, o autor utiliza como exemplo uma situação na qual se pergunta para um indivíduo “quem está atrás de você?”; a resposta de virar seria a resposta precorrente, a qual produziria o estímulo visual (a pessoa), que por sua vez teria função de S^d para a emissão da resposta de dizer o nome. O paradigma da resposta precorrente pode ser representado como na Figura 2.



FIGURA 2

PARADIGMA DA RESPOSTA PRECORRENTE. (S^{D1} : PRIMEIRO ESTÍMULO DISCRIMINATIVO; R_p : RESPOSTA PRECORRENTE; S^{D2} : SEGUNDO ESTÍMULO DISCRIMINATIVO; R : RESPOSTA DE DECIDIR; S^R : ESTÍMULO REFORÇADOR)

Neste paradigma nota-se a formação de uma cadeia comportamental, na qual uma resposta (Rp) produz o Sd para a próxima resposta. Millenson (1967/1975) ressalta que em uma cadeia comportamental os Sd's tem dupla função: a discriminativa e a de reforçador condicionado. Portanto, as respostas de cada elo da cadeia, ao produzirem o Sd para a próxima resposta, são reforçadas por este mesmo estímulo. Estes reforçadores condicionados são importantes para a manutenção dos elos intermediários. Todavia, o reforçador último aumenta a probabilidade de ocorrência não apenas da resposta que o produziu, mas de toda a cadeia comportamental (Millenson, 1967/1975).

Enquanto parte de uma cadeia comportamental, a resposta precorrente também é afetada pela consequência final. Sendo assim, a consequência de uma resposta de decidir, irá alterar a probabilidade, não apenas desta a resposta, mas também de todo o encadeamento de respostas precorrentes que produziu os Sd's necessários para a resposta de decidir. Da mesma forma, em uma situação na qual a resposta de decidir produziu consequências aversivas, as respostas precorrentes poderiam ser punidas.

Millenson (1967/1975) afirma que cadeias comportamentais que envolvam linguagem podem ter elos privados, neste sentido, existem vários exemplos de respostas precorrentes privadas. Quando indivíduos fazem cálculos "de cabeça", pensam sobre a solução de um determinado problema, ou fazem listas de prós e contras diante de uma situação de escolha, estão alterando as probabilidades de ocorrência de uma dada resposta aberta. Baum (2006) salienta que as respostas precorrentes, além de não precisarem ser públicas, também não precisam ser vocais, como quando um sujeito gira a peça de um quebra-cabeça, a fim de encontrar a melhor posição, ou quando se pega uma palheta de cores e se imagina as paredes pintadas nas diversas cores, até que se escolha uma.

Uma vez que as respostas precorrentes constituem parte fundamental do comportamento de tomada de decisão apresentar-se-á parte de um caso clínico que focou na modificação dessas respostas. Vale ressaltar que o caso em questão teve objetivos mais abrangentes; o que será exposto a seguir visa apenas ilustrar a intervenção no processo de tomada de decisão.

ESTUDO DE CASO

A. é um homem de 30 anos, com ensino superior completo. No momento do atendimento trabalhava numa biblioteca de uma faculdade particular de São Paulo e vinha sendo atendido há 19 meses numa clínica escola de uma instituição de ensino particular.

A. dizia que se via como um sujeito indeciso: "eu tenho dificuldades até de escolher um sanduíche na padaria." Nesta época, estava passando por situações em que algumas escolhas no âmbito pessoal e profissional urgiam a tomada de decisão. A. relatava grande desconforto e medo do futuro, justamente por não saber que escolhas tomar. Sempre que tomava uma decisão em uma sessão, modificava-a na sessão seguinte.

Dentre as várias situações de escolha que surgiam na sua vida, uma em particular merece destaque: a escolha da pessoa com quem iria dividir o seu apartamento, devido ao fato desta ter ocorrido duas vezes em momentos distintos da terapia. Será dado enfoque a essa situação, uma vez que é possível descrever como ela ocorreu antes e após a intervenção.

Na primeira vez, A. estava precisando de alguém para dividir o aluguel do seu apartamento. Informou seus amigos que estava à procura de alguém e recebeu algumas indicações destes. Viu pessoas com os mais diversos perfis. Certo dia conheceu um amigo de um dos seus amigos em uma festa e optou por ele: "Ele tem tudo a ver comigo. Ele viu os meus livros e os meus DVD's. Ele gosta de Fernando Pessoa e da Bethânia (...) não preciso mais procurar ninguém."

Pouco mais de um mês depois, A. estava arrependido da sua escolha. O jovem que fora morar na sua casa era bagunceiro (A. era uma pessoa que primava por uma casa limpa e organizada), comia a comida de A. na geladeira, além de, constantemente, atrasar a sua parte do aluguel.

Enquanto se trabalhava assertividade e maneiras de A. conversar com o jovem, o terapeuta organizou uma intervenção em quatro etapas, a fim de manejar os precorrentes de A. e com isso modificar não a tomada de decisão naquela situação, mas, com sorte, alterar todo o operante generalizado de tomada de decisão do cliente. As etapas não ocorreram de maneira consecutiva, algumas ocorreram durante toda a intervenção e/ou sobrepostas à outra, mas serão explicadas separadamente para fins didáticos.

A primeira etapa foi uma dinâmica de escolhas. A. era atendido numa sala com várias cadeiras, além da poltrona em que costumava sentar. Certo dia, A. entrou na sala e a sua poltrona estava interditada com uma fita plástica e foi pedido que ele escolhesse outro lugar para sentar. Depois de ter escolhido o novo assento, discutiu-se como ele se sentiu durante o processo de tomada de decisão, bem como as respostas que ele emitiu durante o processo (e.g., olhar para as cadeiras; sentar em cada uma, etc.). O relato de A. sobre a escolha do novo assento serviu para o terapeuta começar a obter descrições dos eventos privados que surgiam durante o processo, bem como a observar como A. agiu em uma situação de escolha. Além disso, o caráter lúdico da dinâmica, possivelmente, tornou a situação de decisão menos aversiva, sem com isso descaracterizá-la, i.e., mesmo que simples ainda era uma situação que exigia uma decisão. O objetivo desta dinâmica era começar a clarificar os passos do processo de tomada de decisão.

Na segunda etapa trabalhou-se com uma abordagem mais reflexiva, se utilizando, majoritariamente, de perguntas abertas. Uma das idiossincrasias de A. era que raramente descrevia alguma característica negativa sobre si mesmo, ou tinha planos pessimistas para o futuro (por mais que em curto prazo ele não soubesse que caminho seguir, e isso lhe gerasse desconforto, ele era otimista para o futuro distante). Mesmo quando perguntado diretamente sobre coisas que não gostava em si mesmo, A. dizia não saber. Portanto, era comum que A. planejasse suas escolhas sempre esperando pelo melhor cenário. Utilizaram-se perguntas abertas a fim de que explorar o controle de estímulos do cliente, identificar nos tatos emitidos as propriedades dos estímulos as quais poderiam estar influenciando no controle do seu comportamento. Com os dados levantados nesta etapa, o terapeuta pôde mapear (ainda que não completamente) as respostas precorrentes - i.e, respostas de tomada de decisão - que A. emitia em determinadas situações. Essas informações foram importantes para o delineamento da etapa seguinte.

A terceira etapa tentou ressaltar dimensões do estímulo que eram ignoradas por A.: as dimensões negativas. Para isso o terapeuta se valeu de interpretações discordantes de A. ou o levou a refletir sobre estas outras dimensões. A ideia era que o terapeuta fornecesse estimulação suplementar (ver Skinner, 1957/1978) para que o cliente conseguisse emitir tatos mais abrangentes. Meyer (2000) afirma que instruções do terapeuta – neste caso pode-se entender como instruções as interpretações e reflexões do terapeuta – podem servir de estimulação suplementar para salientar outras propriedades de um dado estímulo, e fazer com que estas exerçam controle sobre o comportamento do cliente, além de que outras respostas (já existentes no seu repertório) aumentem de probabilidade de ocorrência. Esta etapa serviu para A. “olhar outras partes do universo”, as quais ainda não eram ambiente para ele. As verbalizações do terapeuta visam mostrar este outro lado das situações, que apesar de um lado negativo, era um lado necessário para uma escolha com maiores chances de produzir um reforçador.

Neste ponto da terapia o vínculo já estava bem estabelecido e as apresentações das interpretações eram feitas de maneira empática (e.g., tom de voz moderado) para que não se tornassem muito aversivas para o cliente. Portanto, as interpretações discordantes ou as reflexões que levavam o cliente a entrar em contato com propriedades que ele até então não entrava, foram feitas de uma maneira que respeitasse o cliente e não o expusesse a uma situação aversiva sem controle.

Já na quarta etapa, modelou-se o comportamento de construir listas de prós e contras em uma folha de papel. Apesar de ser uma técnica que pode ser feita privadamente, A. relatou apreciar a realização de listas e, após a primeira solicitação, passou a elaborá-las sempre que levava alguma indecisão para a terapia. Disse que achava que ao colocar as coisas no papel sentia que estava “organizando as ideias”.

Ao todo, esta intervenção levou pouco mais de cinco meses para ser realizada. Neste ínterim, o sujeito que morava com A. teve que se mudar e, novamente, ele foi confrontado com a situação de ter que selecionar um novo morador para o seu apartamento. Desta vez, além de informar aos seus amigos que estava à procura de alguém, ele também colocou um anúncio num site específico para pessoas que procuram outras para dividir apartamento. Como consequência, um grande número de pessoas procurou a oferta.

A. trouxe para a sessão (sem que o terapeuta houvesse pedido) uma lista de prós e contras com os candidatos. Diferentemente do que ocorreu na primeira situação, as descrições dos sujeitos estavam mais completas e abordando outros aspectos, não apenas as semelhanças entre os gostos deles e os de A.:

F. gosta de fotografia, mas, também, trabalha nos correios, então tem um salário fixo. (...) R. é uma mineira, bem tranquila. Ela trabalha numa agência de publicidade. (...) T. gosta de MPB e poesia, mas não está com um trabalho fixo atualmente. Coloquei ele no fim da lista....

Deve-se ressaltar que a experiência anterior também influenciou na maneira como A. selecionou o novo sujeito. Todavia, o uso da lista de prós e contras, bem como o aumento da abrangência das descrições apontam para uma possível influência da intervenção terapêutica.

Não se pode afirmar que esta intervenção modificou todo o operante generalizado de tomada de decisão do cliente. Nem se a modificação foi realmente fruto da intervenção. Um número maior de pesquisas, além de um método mais rígido, são necessários para que se possa afirmar algo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou levantar a importância do manejo de precorrentes para a alteração do processo de tomada de decisão. Conforme descrito, estas respostas fazem parte da cadeia comportamental inclusa no processo de tomada de decisão e as consequências dessa cadeia retroagem sobre a probabilidade de emissão das precorrentes.

Assim, apesar de muitas vezes serem encobertas, as precorrentes devem fazer parte de uma análise de contingências a fim de auxiliar na compreensão do processo de tomada de decisão. Além de eventos precorrentes, existem outras variáveis antecedentes (e.g., operação motivadora) que afetam no controle do comportamento humano e costumam ser deixadas de lado por uma ênfase nas consequências do comportamento, sobre isso Abreu-Rodrigues e Sanabio (2010) salientam que:

Afirmar que a ênfase nas contingências de reforço é um aspecto crítico na terapia analítico-comportamental pode não ser suficiente para a elaboração de uma intervenção efetiva, principalmente naquelas situações em que os eventos privados participam do controle do comportamento público. Isto porque os estímulos privados, como os estímulos públicos, podem assumir funções controladoras diversificadas (e.g., estímulo eliciador, operações estabelecadora, estímulo discriminativo), sendo que cada função pode exigir alterações ambientais específicas (p. 210).

Portanto terapeuta analítico-comportamental não pode perder de vista toda a gama de variáveis que influenciam no controle do comportamento do seu cliente. Terapeutas que consigam identificar toda a cadeia comportamental que antecede uma resposta, ou mesmo classes de ordem superior presentes no repertório do seu cliente, ampliam e refinam as suas possibilidades de intervenção.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Rodrigues, J & Sanabio, E. T. (2001). Eventos privados em uma psicoterapia externalista: causa, efeito ou nenhuma das alternativas? Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 7, pp. 206-216). Santo André, São Paulo: ESETec.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.
- Meyer, S. B. (2000). Mudamos, em terapia verbal, o controle de estímulos? *Acta Comportamental*, 5 (2), 215-225.
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de análise do comportamento*. Brasília: Ed. Coordenada. (Trabalho original publicado em 1967).
- Nico, Y. C. (2001). O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 7, pp. 62-70). Santo André, São Paulo: ESETec.
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências do reforço*. São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1969).
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1957).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Todorov, J. C. (2002). A evolução do conceito de operante. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (2), 123-127.

COMO A INTERAÇÃO LÓGICA DA FAP FACILITA A IDENTIFICAÇÃO DE VARIÁVEIS PARA PESQUISA DE PROCESSO

MA. SULLIANE TEIXEIRA FREITAS
Faculdades Integradas do Brasil - UNIBRASIL

MA. JULIANA M. B. POPOVITZ
Universidade Federal do Paraná

DRA. JOCELAINE MARTINS DA SILVEIRA¹
Universidade Federal do Paraná

Desde os primeiros passos na compreensão das interações terapeuta/cliente do ponto de vista analítico-comportamental (Ferster, 1966; 1979), a simples descrição do comportamento é considerada uma explicação satisfatória, porque nestes casos, explicar equivale a descrever relações entre eventos ambientais e respostas. Por outro lado, o analista do comportamento é rigoroso no uso da terminologia técnica, que se torna cada vez mais precisa e, no campo da análise comportamental, o refinamento conceitual frequentemente resulta no próprio aprimoramento tecnológico (Michael, 2004). O estudo da terapia analítico-comportamental foi recebendo influências do refinamento de termos que designam eventos importantes na análise da interação terapeuta/cliente.

O presente capítulo propõe-se a ilustrar o modo como a descrição da interação lógica da FAP, juntamente com o sistema de categorização da FAP (*Functional Analytic Psychotherapy Rating Scale*, FAPRS, Callaghan, 1998; Callaghan, Follette, 2008; Callaghan, Follette, Ruckstuhl, & Linnerooth, 2008) tem facilitado a identificação de variáveis relevantes no mecanismo de mudança da FAP e no planejamento de delineamentos na pesquisa de processo. Nesse capítulo, são listadas algumas variáveis selecionadas a partir dessas descrições mais detalhadas e são apresentadas as categorias da FAPRS e a interação lógica da FAP. Por fim, propõe-se a ilustrar o uso dessas sistematizações na compreensão da interação.

No primeiro livro publicado sobre a FAP, em 1991, Kohlenberg e Tsai dedicaram uma seção para discutir possibilidades e incompatibilidades da extensão de dados produzidos no contexto controlado de pesquisa para o ambiente natural da prática clínica. Desde aquela ocasião, os autores forneceram dicas para delineamentos de pesquisa com a FAP. Kohlenberg e Tsai (1991) sugeriram a avaliação empírica de variáveis relacionadas ao sucesso do tratamento e listaram algumas possíveis variáveis experimentais: 1) a evocação de comportamentos clinicamente relevantes (CRBs); 2) a observação dos CRBs; 3) o repertório comportamental do terapeuta contendo ou não o comportamento desejado no tratamento; 4) as ações do terapeuta que modelam e reforçam CRBs

¹ Correspondência: Profa. Dra. Jocelaine Martins da Silveira. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Praça Santos Andrade, 50 - Centro 80020-300 - Curitiba, PR - Brasil. Telefone: (41) 3310-2625, jocelainesilveira@ufpr.br.

e 5) o fornecimento de interpretações esclarecendo os eventos antecedentes, o responder relevante no caso clínico e eventos consequentes.

Nos anos seguintes, a pesquisa sobre a FAP beneficiou-se de refinamentos dessas dicas gerais, viabilizados, sobretudo, após as publicações sobre a FAPRS (Callaghan, 1998): sua criação; o teste de sua confiabilidade (Callaghan et al., 2008) e o teste de sua transportabilidade (Bush, Callaghan, Kanter, Baruch, & Weeks, 2009).

Em 2011, Weeks, Kanter, Bonow, Landes e Busch afirmaram que, em publicações anteriores àquele ano, os estudos falharam em prover dados sobre a eficácia da FAP. O que caracterizou as publicações até então foi, segundo Weeks et al (2011), 1) discussões teóricas sobre princípios e processos envolvidos na FAP; 2) estudos de caso e 3) considerações sobre como a FAP poderia incrementar outras terapias. Das 41 publicações citadas por Weeks et al (2011), somente uma investigou empiricamente a FAP (Kohlenberg, Kanter, Bolling, Parker & Tsai, 2002); tratando-se de um estudo que demonstrou o incremento da FAP nos resultados de depressão com o tratamento padrão de Terapia Cognitiva. Mangabeira, Kanter e Del Prette (2012) corroboram com essa característica na evolução dos estudos sobre a FAP.

O artigo de Weeks et al (2011) apresenta a interação lógica da FAP em 12 passos e será descrito em detalhes mais adiante nesse capítulo. Por enquanto, o que se pretende é destacar a ordem cronológica do refinamento conceitual e como o aumento da precisão no uso da terminologia técnica influenciou a seleção de variáveis para os estudos.

Assim, em 1991, ao proporem as variáveis para uma investigação empírica da FAP, Kohlenberg e Tsai comentaram: “No entanto, considero que as questões práticas tornam quase impossível o emprego de uma abordagem de pesquisa convencional [na avaliação empírica da FAP]. Por exemplo, a FAP é um tratamento longo, que requer um treinamento intenso dos terapeutas.” (p. 218).

Portanto, já no início da década de noventa, até mesmo os autores que sistematizaram a FAP não tinham clareza de como seria sua avaliação empírica. Um estágio incipiente na investigação de qualquer assunto consiste na criação de medidas fidedignas e confiáveis que, idealmente, vão sendo compartilhadas por pesquisadores e tornando-se universais, o que permite a soma de esforços na compreensão de um mesmo fenômeno. No caso da FAP, foi somente após a publicação dos dados de validação da FAPRS que algumas pesquisas com mais controle puderam ser conduzidas e cujos dados puderam proporcionar interlocução (Freitas, 2011; Maitland, & Gaynor, 2012; Meurer, 2011; Oshiro, Kanter, & Meyer, 2012 & Xavier, Kanter, & Meyer, 2012), de modo que, atualmente, parece haver mais facilidade de interlocução entre os estudos da terapia analítico-comportamental. Alguns dos pesquisadores estavam interessados em avaliar procedimentos típicos da FAP (Freitas, 2011; Meurer, 2011, Oshiro, et al., 2012; Xavier, et al., 2012), enquanto que outros puderam recorrer à detalhada sistematização da FAPRS para avançar na compreensão do processo de psicoterapia e mais especificamente da Terapia Analítico-comportamental (Abreu-Silva, 2012; Xavier, 2011).

AS CATEGORIAS DA FAPRS

A categorização usando a FAPRS (Callaghan, & Follete, 2008) resolve um impasse comum no estudo de interações terapeuta-cliente quanto à decisão sobre o recorte das falas. Nessa escala, cada fala (ou *turn*, na língua inglesa) recebe uma categoria e a categorização é tarefa de um categorizador treinado. A lista de categorias para as falas do cliente compreende: o comportamento clinicamente relevante relativo a problemas e que ocorre na sessão (CRB1); o comportamento clinicamente relevante relativo a melhoras e que ocorre na sessão (CRB2); o comportamento clinicamente relevante relativo a descrições de variáveis controladoras importantes e que ocorre na sessão (CRB3); o cliente foca na relação terapêutica (CTR); discussão de problemas clínicos que ocorrem fora da relação terapêutica (O1); discussão de melhoras clínicas que ocorrem fora da relação terapêutica (O2); progressões

positivas do cliente na sessão (CPR). Já as categorias creditadas ao terapeuta são: terapeuta foca na relação terapêutica (TTR); evoca um CRB (ECRB); responde efetivamente ao CRB1 (TCRB1); responde efetivamente ao CRB2 (TCRB2); responde efetivamente ao CRB3 (TCRB3); responde à discussão do cliente sobre problemas fora da relação terapêutica (RO1); responde à discussão do cliente sobre melhoras fora da relação terapêutica (RO2); progressos positivos do terapeuta na sessão (TPR); terapeuta perde ou deixa de responder ao CRB (M); resposta inefetiva ao CRB (IRB1, 2 ou 3); responder do terapeuta inefetivo em geral – (IN).

As categorias da escala aproximam-se bastante da compreensão das relações funcionais entre classes de estímulos e de respostas do cliente e do terapeuta. Entretanto, a FAPRS é dependente de uma formulação de caso clínico e pode variar de acordo com ela. Nesse sentido, as respostas de terapeuta e cliente são interpretadas funcionalmente de acordo com a formulação do caso. De todo modo, a FAPRS tem possibilitado certa universalidade de medidas de interações terapeuta/cliente.

OS 12 PASSOS DA INTERAÇÃO LÓGICA DA FAP

O objetivo da FAP é melhorar os relacionamentos interpessoais do cliente por meio da modelagem de respostas *in vivo* (Bolling, Parker, Kanter, Kohlenberg & Tsai, 1999; Busch et al., 2008; Callaghan, Naugle & Follette, 1996; Parra & García, 2006). Assim, a relação terapeuta-cliente é o contexto no qual a mudança clínica ocorre e o trabalho é feito a partir das respostas do cliente que acontecem na interação com o terapeuta (Follette, Naugle & Callaghan, 1996; Mendes & Vandenberghe, 2009; Tsai & Reed, 2012).

O impacto do terapeuta no cliente será maior nas respostas que acontecem durante a sessão, portanto, o trabalho central na FAP acontece no aqui/agora (Kohlenberg, Tsai & Kanter, 2009, Kohlenberg & Tsai, 1991). Devido a similaridades entre contextos, espera-se que os mesmos problemas de relacionamento que o cliente apresenta em seu dia-a-dia reproduzam-se no ambiente terapêutico (Vandenberghe, Coppede & Kohlenberg, 2006) e que esses problemas possam ser tratados pelas respostas contingentes do terapeuta (Kanter, Manos, Busch & Rusch, 2008; Kanter et al., 2009).

Os CRBs são o alvo de todo o trabalho clínico na FAP (Kohlenberg & Tsai, 1991, 1994, 1995) e eles são estabelecidos idiossincriticamente, a partir da conceituação de caso. Na conceituação, é levantada a história de vida e variáveis mantenedoras, assim como os CRBs e seus correspondentes que acontecem fora da sessão - O1 e O2 (Bonow, Maragakis & Follette, 2012; Ferro, Valero & López Bermúdez, 2009; Parra & García, 2006).

A partir da conceituação de caso, o terapeuta pode responder aos CRBs de maneira a reduzir a frequência de CRB1s e aumentar a frequência e variabilidade dos CRB2s. A resposta do terapeuta ao CRB é o mecanismo de mudança da FAP. Sugere-se que, quanto mais próxima temporalmente for a resposta do terapeuta, maior será seu efeito nas respostas do cliente (Aguayo, García, Kohlenberg & Tsai, 2011; Follette, et al, 1996; Kanter et al., 2009).

O trabalho clínico na FAP assume, portanto, um ambiente terapêutico propício à ocorrência e modelagem de CRBs. Para atingir esse objetivo, são postuladas as cinco regras da FAP (Kanter et al., 2008; Kohlenberg & Tsai, 1991). Essas regras são sugestões de como o terapeuta pode encaminhar o trabalho clínico, ao evocar, observar, reforçar, avaliar o efeito da mudança no cliente e interpretar CRBs (Bolling et al., 1999, Weeks et al., 2011). O objetivo das regras é aumentar a possibilidade de ocorrência de CRBs, favorecendo a modelagem de CRB2 e, assim, tornar a terapia mais profunda e eficaz (Tsai, Kohlenberg, Kanter & Waltz, 2009).

A partir das cinco regras, desenvolveu-se a estrutura de interação lógica da FAP (Holman et al., 2012; Weeks et al., 2011), na qual as regras fazem parte de uma sequência lógica de eventos, intercalando as respostas do terapeuta e do cliente. A descrição da interação pode ajudar nas decisões clínicas do terapeuta, bem como guiar estudos empíricos que se propõe a examinar o mecanismo de

mudança da FAP (Weeks et al., 2011). A interação acontece quando já existe uma relação terapeuta-cliente estabelecida (Terry & Kohlenberg, 2012, Tsai, Kohleberg & Kanter, 2010; Vandenberghe & Silveira, 2012).

A Figura 1 esquematiza como cada passo da interação desenvolve-se. A interação pode aparecer em um momento pontual da sessão ou desenrolar-se ao longo de uma ou mais sessões, porém, deve-se ter cautela para que os passos 1, 2 e 3 ocorram na mesma sessão, de forma a evitar que o processo torne-se aversivo para o cliente (Weeks et al, 2011).

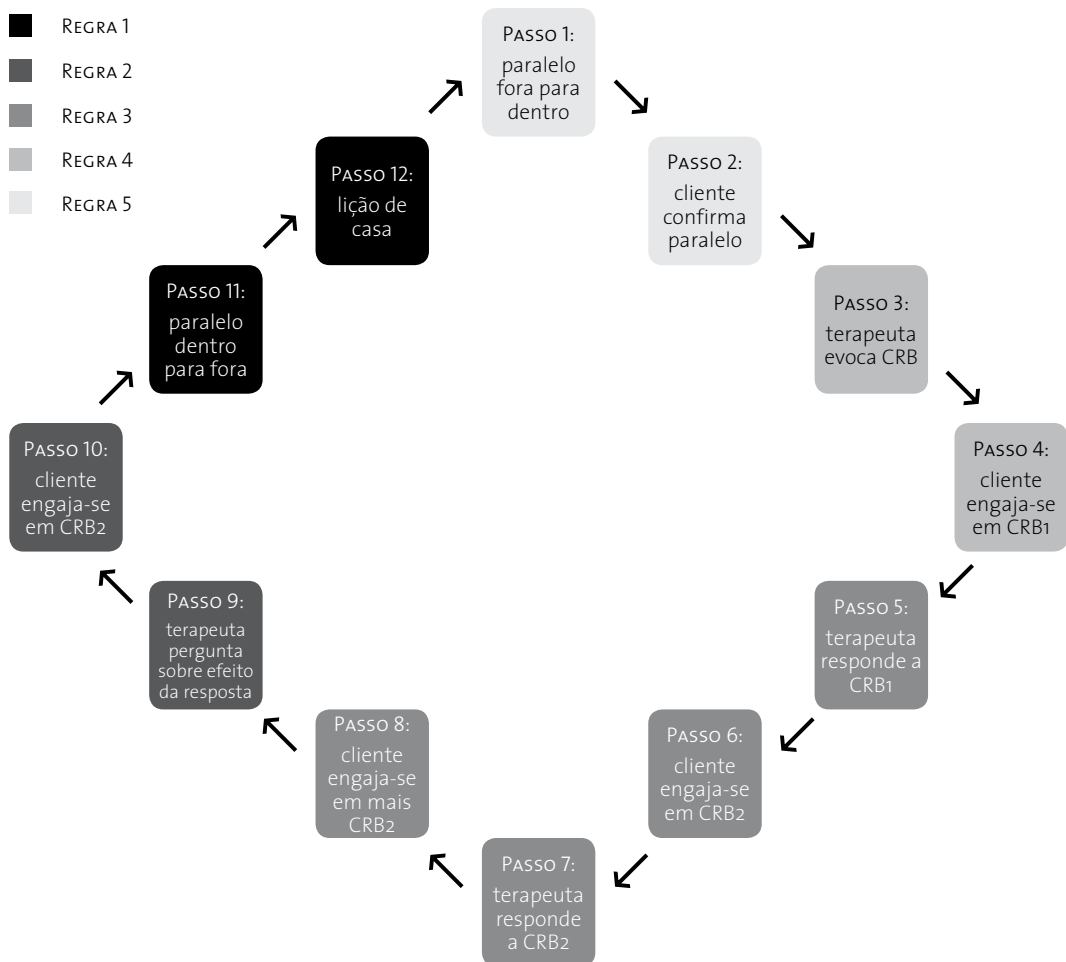


FIGURA 1

SISTEMATIZAÇÃO DA INTERAÇÃO LÓGICA DA FAP E DAS 5 REGRAS, BASEADA NA PROPOSTA DE WEEKS ET AL., 2011.

Regra 1

Estar atento ao CRB. Uma forma de o terapeuta identificar um CRB é estabelecer um paralelo entre eventos que acontecem na sessão com situações vividas pelo cliente em seu cotidiano (passo 1). A resposta do cliente à aplicação dessa regra é confirmar a veracidade do paralelo (passo 2).

Regra 2

Evocar CRB. A partir da confirmação do cliente, o terapeuta passa a evocar CRBs (passo 3). A evocação acontece a partir da apresentação de um estímulo antecedente e o efeito esperado é de levar o cliente a engajar-se em um CRB1 (passo 4).

Regra 3

Responder ao CRB. A resposta contingente do terapeuta ao CRB é o mecanismo hipotético de mudança da FAP. Nesse ponto, o terapeuta responde ao CRB1 a fim de reduzir sua frequência (passo 5). É comum que o cliente engaje-se em mais CRB1s, o que leva a um looping de CRB1 e TCRB1 (respostas contingente do terapeuta ao CRB1). Quando o cliente engaja-se em uma resposta concorrente, o CRB2 (passo 6), o terapeuta passa a reforçar essa resposta (passo 7), o que aumenta a frequência do CRB2 (passo 8).

Regra 4

Avaliar o efeito no cliente. Esse passo objetiva avaliar se uma determinada interação foi reforçadora para o cliente, ou seja, verificar se o novo comportamento (CRB2) tem chance de ocorrer em outros contextos. Assim, o terapeuta pode perguntar sobre o efeito da interação no cliente (passo 9), ao que o cliente responde engajando-se em CRB2 (passo 10).

Regra 5

Implementar estratégias de generalização. Em última instância, o objetivo da psicoterapia é levar a mudança para fora do contexto clínico. Assim, o terapeuta estabelece uma relação entre a interação e alguma situação enfrentada pelo cliente em seu dia-a-dia (passo 11). Por fim, estabelece-se uma lição de casa (passo 12), como uma forma de estabelecer contingências que levem o cliente a mudar seu padrão de relacionamento fora da sessão.

ALGUNS DELINEAMENTOS DE PESQUISA UTILIZANDO A RACIONAL DA INTERAÇÃO LÓGICA DA FAP E A FAPRS

Nos estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná é possível notar a influência da FAPRS e da descrição da interação lógica da FAP (Weeks, 2011). Estudos anteriores a 2009 não contavam com a validação da FAPRS (Peron, 2007; Silveira, Callaghan, Stradioto, Maeoka, Maurício & Goulin, 2009).

Os trabalhos desenvolvidos a seguir já puderam se apoiar na FAPRS e mais tarde, com a descrição da interação lógica da FAP e pode-se perceber uma maior clareza na definição da variável experimental e da variável sob observação. Os estudos de Meurer (2011) e Freitas (2011) adotaram a FAPRS, visando à categorização de verbalizações de díades terapeuta/cliente. A adoção desse instrumento foi fundamental no planejamento do delineamento.

No estudo de Meurer (2011), buscou-se estudar se uma intervenção sobre o comportamento do terapeuta, durante o curso de um atendimento usando a FAP, a partir de categorizações com a FAPRS, influenciaria a evocação de CRBs e o responder contingente a esses comportamentos. Realizou-se um delineamento de caso único com reversão ABA, com duas díades terapeuta-cliente. A FAPRS foi utilizada tanto na categorização das sessões quanto na intervenção com as terapeutas. Os resultados mostraram que a intervenção não teve efeito na evocação de CRBs, mas influenciou no responder contingente das terapeutas. Esse estudo parece ter confirmado que a FAPRS teve valor inclusive como instrumento para treino de terapeutas.

No estudo de Freitas (2011) buscou-se avaliar os efeitos de intervenções com foco no aqui/agora, privilegiando resposta aos CRBs, em dois casos clínicos de clientes com depressão. Para tal investigação, optou-se por um delineamento experimental de sujeito único A-B, de linha de base múltipla inter-sujeitos. Na Fase A, a terapeuta não deveria responder aos comportamentos clinicamente relevantes das clientes, e deveria manter o foco apenas nos relatos de comportamentos-problema e de melhora que ocorressem fora do contexto da sessão terapêutica. Na Fase B, a terapeuta deveria priorizar intervenções com foco no aqui/agora da sessão, privilegiando resposta aos CRBs.

As sessões foram categorizadas semanalmente com a utilização da FAPRS e os comportamentos críticos do quadro de depressão foram avaliados segundo a observação da terapeuta. O conjunto das medidas obtidas pelo estudo indicou que, após a introdução de intervenções com foco no aqui/agora, privilegiando resposta aos CRBs, a frequência relativa de CRB1 diminuiu, assim como a de CRB2 aumentou. Ambas as clientes apresentaram melhora dos comportamentos geralmente descritos nos quadros de depressão após a introdução da intervenção.

A partir disso, com a publicação da descrição da interação lógica da FAP, o estudo de Popovitz (2013) contou com a possibilidade de exatidão na definição do elemento do procedimento a ser manipulado, ou seja, na identificação do momento da interação no qual a intervenção foi manipulada: o responder contingente do terapeuta ao CRB1. Duas formas de responder contingente foram definidas: se o CRB1 seria interrompido, apresentadas verbalizações com possível estimulação aversiva ou se reforçaria diferencialmente outros comportamentos (DRO), o que, segundo a categorização da FAPRS, consiste em uma perda de oportunidade por parte do terapeuta, referente ao código de categorização M. Os resultados sugerem diferenças entre os procedimentos clínicos de bloqueio e na ausência dele, além de indicar o aumento na porcentagem de CRB1 no momento em que a intervenção é reapresentada.

ILUSTRAÇÃO DOS 12 PASSOS DA RACIONAL DA FAP EM VERBALIZAÇÕES DE UMA DÍADE TERAPEUTA/CLIENTE

A seguir, é apresentado um caso clínico e trechos das sessões que ilustram a interação lógica da FAP, contemplando os 12 passos. As sequências não correspondem a uma mesma sessão e foram selecionadas de forma a ilustrar os passos da interação. O caso aqui apresentado faz parte do estudo de Freitas (2011) e, para os propósitos do presente capítulo, são apresentadas apenas as informações relevantes para o entendimento das interações.

A cliente é uma mulher de 27 anos, que buscou atendimento na clínica-escola da Universidade Federal do Paraná, apresentando queixa de depressão relacionada com o falecimento de sua filha mais nova, há cinco anos. Ela foi atendida por uma aluna de pós-graduação com experiência em terapia comportamental e FAP. A cliente relatou que, após o falecimento de sua filha, separou-se e mudou-se para a casa de seus pais com o filho. Nas primeiras sessões, foram relatados muitos problemas de relacionamento com seu filho e com seus pais. Tais relatos eram extensos e com detalhes que não eram foco da terapia. Esse padrão dificultava a interação com a terapeuta, visto que a cliente era “verborrágica”, escutava pouco seu interlocutor, e por diversas vezes, não deixava a terapeuta falar. A cliente falava pouco sobre a filha falecida, porém, quando isso acontecia, as falas eram mais aprofundadas e fatos de eventos privados eram observados.

As intervenções terapêuticas foram baseadas na FAP, entendendo que o padrão de mostrar-se pouco sensível ao interlocutor estava presente tanto no aqui/agora da sessão como fora dela, em outras relações. As interações com a terapeuta foram utilizadas para identificar e modelar comportamentos clinicamente relevantes. A conceituação do caso hipotetizou os seguintes CRB:

FIGURA 2

COMPORTAMENTOS DA CLIENTE ESPECIFICADOS COMO CRB1S E CRB2S

CRB1 COMPORTAMENTOS EVITATIVOS DE ENVOLVIMENTO E COMPROMETIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Pouca sensibilidade às reações da terapeuta aos seus comportamentos. (Ex: Não reage diante de desaprovações e parece não notar o aborrecimento da terapeuta, não dá tempo para a terapeuta falar).• Relatar aspectos tangenciais ao tema em questão.• Dificuldade de manter relação íntima com a terapeuta.• Evitar comprometer-se na relação com a terapeuta.• Interagir com a terapeuta de maneira superficial.• Baixa frequência de atos de eventos privados na relação com a terapeuta.• Dificuldade para expressar a raiva na relação com a terapeuta.
CRB2 COMPORTAMENTOS DE ENVOLVIMENTO E COMPROMETIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Estar sensível aos comportamentos da terapeuta.• Ouvir a terapeuta.• Fazer relatos menos superficiais e com maior presença de atos de eventos privados e/ou conectados com o tema da sessão.• Estabelecer relação íntima com a terapeuta.• Comprometer-se na relação com a terapeuta.• Tatear eventos privados na relação com a terapeuta.• Falar da raiva na relação com a terapeuta.

No primeiro trecho ilustrando uma interação, apresentado a seguir, percebe-se que a terapeuta promove um paralelo entre a forma de interação da cliente em suas relações fora da sessão e como ela interage com a terapeuta (passo 1). A cliente confirma tal paralelo, indicando que reconhece essa forma de relacionar-se como problemática (passo 2). Em seguida, observa-se que a resposta da terapeuta tem função de reforçar o relato de um evento externo à sessão e, ao mesmo tempo, evocar um CRB1 (passo 3), ou seja, a cliente passa a relatar aspectos sem ligação com o tema em questão e a interagir com a terapeuta de maneira superficial (passo 4). Ainda neste trecho, nota-se um looping CRB1-TCRB1-CRB1, envolvendo os passos 4 e 5, comumente observado nas interações. Nesse caso, antes de a cliente engajar-se em CRB2, há uma tendência de emitir sequências de CRB1, aos quais a terapeuta responde:

T: Eu fiquei tentando achar o que tinha de comum nessas duas relações, por que é tão difícil você se relacionar com seu filho e com a sua mãe: será que você não tem uma característica de, na relação com as pessoas, ficar muito fechada em você mesma e pouco sensível ao outro? Não to dizendo que você é insensível, mas, por exemplo, tenho a sensação que na relação com o seu filho, você fica tão em contato com os seus sentimentos e são os seus sentimentos que vão determinar o que você vai fazer, ou falar pra ele, e não o que ele precisa ouvir. E, com a sua mãe, é mais ou menos a mesma coisa. Você fala, você reage de acordo com o que você está sentindo, de acordo com o que você está pensando, sem ter uma visão mais ampla das coisas. Você não acha que faz isso aqui às vezes também? [Passo 1: paralelo de fora para dentro]

C: Entendi. É por esse meu jeito de ser assim, de falar, embora às vezes com a minha mãe eu engula uns sapos, é esse meu jeito. Acho que pode ser algo assim dessa forma mesmo, eu acho que eu posso sim estar fazendo isso. [Passo 2: cliente confirma o paralelo]

T: Eu acredito que sim. [Passo 3: terapeuta evoca CRB]

C: Mas por exemplo, ontem, a gente foi no aniversário do meu sobrinho. Só pra você entender, deixa eu contar uma coisa. Na sexta... [Passo 4: cliente engaja-se em CRB1]

T: *Você vai começar a me relatar desde sexta?* [Passo 5: terapeuta responde ao CRB1]

C: *É...Olha só o que aconteceu, na terça-feira... Eu vim aqui segunda, né? Na terça-feira, veio um bilhetezinho da escola pro meu filho...[Passo 4: cliente engaja-se em CRB1. Nesse ponto, ocorre o looping]*

T: *Vai começar na terça?* [Passo 5: terapeuta responde ao CRB1]

A resposta contingente do terapeuta ao CRB1 promove, ao longo do processo terapêutico, a modelagem de repertório de CRB2. Conforme se observa na sequência seguinte, a cliente engaja-se em CRB2 (passo 6), ao interagir com a terapeuta de forma mais aprofundada, sem fugir do tema proposto, e também por descrever sua forma de relacionar-se em outros contextos, nesse caso, com o filho. Tal CRB2 é reforçado pela terapeuta (passo 7), que confirma a descrição da cliente, além de indicar como a interação terapêutica pode estar, de alguma forma, promovendo a mudança relatada pela cliente.

T: *E o que você acha que você fez na relação com seu filho pra ouvir mais ele? Você me falou que seu defeito é que você não ouve as pessoas, e que mudou um pouquinho sua relação com ele. Você acha que você está ouvindo mais ele?* [Terapeuta evoca CRB2]

C: *Ah, não sei o que eu fiz pra ouvir mais ele. Eu comecei a pensar que se eu não tenho um diálogo com ele, como é que eu quero que ele venha falar comigo? Então, eu acho que eu estou errada. Eu tenho que aprender a escutar o que as pessoas têm pra me dizer...* [Passo 6: cliente engaja-se em CRB2]

T: *Tem! Eu acho que aconteceu uma coisa aqui nas sessões que talvez tenha feito você se tornar mais atenta a ele. Toda vez que você me conta uma interação entre vocês que eu não concordo com o que você está dizendo, eu sinalizo. “Tá vendo, você foi muito dura com ele. Se você falar assim ele não vai mais te contar”. Eu fui fazendo isso, e talvez de alguma forma você tenha ficado mais atenta ao que ele vem te falar. Então talvez ainda que sem perceber, você foi mudando alguma coisa, o que fez ele se aproximar de você. E esse “alguma coisa” pode ser criticar menos ele e ouvi-lo mais.* [Passo 7: terapeuta responde ao CRB2]

Ao longo do processo terapêutico, quando o cliente engaja-se em CRB2 (passo 8), passa-se a focar na modelagem dessa resposta. A partir disso, o terapeuta pergunta sobre o efeito da interação para o cliente, buscando descobrir se ela é reforçadora (passo 9). Quando o cliente confirma isso (passo 10), o terapeuta passa a estabelecer um paralelo, agora de dentro para fora (passo 11), e solicita uma lição de casa (passo 12), com o objetivo de promover a generalização para fora da sessão:

T: *Você começou a sessão dizendo que você não escuta ninguém, mas daí você começou a me relatar que você está escutando mais o seu filho, você contou que fez birra, pois estava com raiva do seu namorado e que escutou ele e por isso parou, e outra, você está relatando coisas que você fez, porque você escutou o que a gente conversou aqui em sessão. De que você deveria controlar sua raiva com seu ex-marido, e não descontar na relação com seu filho. E você está me escutando hoje. Você não acha que você está me ouvindo hoje?* [Passo 9: Terapeuta pergunta sobre o efeito da interação]

C: *Ah, eu acho que eu estou. Você tá falando mais!* [Cliente engaja-se em CRB2]

T: *É verdade, eu estou falando bem mais! Eu mudei, porque eu estava preocupada porque eu não estava conseguindo falar com você.* [Terapeuta responde ao CRB2]

C: *Sério? Você não tava conseguindo falar?* [Cliente engaja-se em CRB2]

T: *A sessão hoje está diferente, não é? O que você está achando?* [Passo 9: terapeuta pergunta sobre o efeito da resposta]

C: *Que eu tô te escutando mais... Tô sabendo guardar a língua dentro da boca. É que eu tenho tanta coisa pra te contar! Sabe, eu quero contar, contar, contar, contar.... E às vezes eu acabo não*

escutando, porque uma coisa já vai pra outra, um assunto já vai pra outro. Só eu fico falando. Parece que aquele copo cheio d'água se extravasando... Eu esvazio ele, mas e daí? Eu esvaziei, falei, e daí? Que eu vou ter de retorno disso? [Passo 10: cliente responde com CRB2]

T: É exatamente essa pergunta que eu me fiz ao final de algumas sessões. "Ela esvaziou, e qual o retorno que ela vai ter disso?". Nós estamos aqui pra você mudar algumas coisas. Pra gente aprofundar algumas coisas. Essa percepção que você teve de que hoje nossa conversa foi diferente, é importante. Pode ser que seu filho, seu namorado também sintam que você não dá espaço para eles se expressarem. [Passo 11: terapeuta estabelece paralelo de dentro para fora] *Talvez você pudesse prestar mais atenção também ao que eles sentem e tem a dizer.* [Passo 12: terapeuta solicita lição de casa]

Os exemplos de interações terapeuta/cliente apresentados demonstram que a racional da FAP mantém o foco na evocação e modelagem de CRBs. O desenvolvimento de uma interação lógica ocorre ao longo do processo terapêutico, durante uma ou mais sessões, e pode envolver diversos loopings, como por exemplo, entre CRB1 ou CRB2 e a respectiva consequenciação pelo terapeuta. Contudo, o objetivo da aplicação dos doze passos é levar à mudança clínica, ao passar da ocorrência de CRB1 para CRB2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi demonstrar como a interação lógica da FAP (Weeks et al., 2011) e o sistema de categorização FAPRS (Follete & Callaghan, 2008) têm ajudado na identificação de variáveis e no desenvolvimento de pesquisas de processo. Tem-se observado, nos últimos anos, que os estudos passaram a ter maior controle empírico (Abreu-Silva, 2012, Freitas, 2011; Meurer, 2011, Oshiro, et al., 2012), graças ao refinamento propiciado pela interação lógica e pela FAPRS.

Ao propor a categorização de falas da interação terapeuta/cliente, uma a uma (turns), a FAPRS possibilita a observação do processo clínico detalhadamente, suscitando novas questões empíricas a partir de eventos que passam a ser notados com mais precisão.

Já a interação lógica da FAP especifica com mais exatidão o que caracteriza o responder contingente do terapeuta, considerado o mecanismo de mudança clínica da FAP que, assim, pode ser isolado como um procedimento a ser investigado nas pesquisas.

O presente capítulo apresentou esforços iniciais de pesquisa em um caminho que parece promissor e que ainda está em construção. A interação lógica da FAP permite a compreensão, com muito mais clareza, dos procedimentos que promovem a mudança clínica na FAP. O esquema apresentado melhora a compreensão do contexto da interação na FAP, sugerindo uma forma de aplicação das cinco regras. Assim, ela é útil tanto para os pesquisadores, quanto para os terapeutas, que podem refinar suas intervenções, analisando suas interações passo a passo.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Silva, M. C. (2012). *Metáfora: Revisão de Estudos Brasileiros e Verificação de Prováveis Efeitos em um Processo de Terapia Analítico-Comportamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná.
- Aguayo, L., García, R., Kohlenberg, R. & Tsai, M. (2011) Therapeutic Change Processes in Functional Analytic Psychotherapy. *Clinica y Salud*, vol 22, n. 3, p. 209-221.
- Bolling, M., Parker, C., Kanter, J., Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1999). The client-therapist interaction: The core of a behavioral approach. *European Psychotherapie*, 1, 21-29.

- Bonow, J. T., Maragakis, A. & Follette, W.C. (2012) The Challenge of Developing a Universal Case Conceptualization for Functional Analytic Psychotherapy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p. 2-8.
- Busch, A. M., Kanter, J. W., Callaghan, G. M., Baruch, D. E., Weeks, C. E., & Berlin, K. S. (2008). A micro-process analysis of Functional Analytic Psychotherapy's mechanism of change. *Behavior Therapy*, 10.1016/j.beth.2008.07.003.
- Bush, A. M.; Callaghan, G. M.; Kanter, J. W.; Baruch, D. E. & Weeks, C. (2009) The Functional Analytic Psychotherapy Rating Scale: a Replication and Extension. *Journal of Contemporary Psychotherapy* 40:11-19
- Callaghan, G. (2009). *A guide to Functional Analytic Psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism*. New York: Springer.
- Callaghan, G. M. & Follette, W.C. (2008). FAPRS: Manual for the functional Analytic Psychotherapy Rating Scale. *The Behavior Analyst Today*, 9, (1), 57-97.
- Callaghan, G. M. (1998). Development of a coding system for functional analytical psychotherapy for the analysis of the components effecting clinical change. *Dissertation Abstracts International*, 59, (09), 5073B (UMI no 9907753).
- Callaghan, G. M. (2006). The Functional Idiographic Assessment Template (FIAT) System: For use with interpersonally-based interventions including Functional Analytic Psychotherapy (FAP) and FAP-enhanced treatments. *The Behavior Analyst Today*, 7, 357-398.
- Callaghan, G. M., & Follette, W. C. (2008). Coding Manual for the Functional Analytic Psychotherapy Rating Scale (FAPRS). *The Behavior Analyst Today*, 9, 57-97.
- Callaghan, G. M., Follette, W. C., Ruckstuhl, L. E., & Linnerooth, P. J. N., (2008). The Functional Analytic Psychotherapy Rating Scale: A Behavioral Psychotherapy Coding System. *The Behavior Analyst Today*, 9, 98-116.
- Callaghan, G. M., Follette, W.C., Ruckstuhl, L.E., Jr. & Linnerooth, P. J. N. (2008). The Functional Analytic Psychotherapy Rating Scale (FAPRS): A Behavioral psychotherapy Coding System. *The Behavior Analyst Today*, 9, (1), 98-116
- Callaghan, G. M., Naugle, A. E., & Follette, W. C. (1996). Useful constructions of the client-therapist relationship. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 33, 381-390.
- Ferro, R., Valero, L. & López Bermúdez, M.A. (2009). La Conceptualización de Casos Clínicos desde la Psicoterapia Analítica Funcional. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 3-10.
- Ferster, C. B. (1966). Transition from animal laboratory to clinic. *Simpósio da Reunião da American Psychological Association*, Nova York.
- Ferster, C. B. (1979). Psychotherapy from the standpoint of a behaviorist. Em: J. D. Kheen (Org.), *Psychopathology in animals* (pp. 279-303). Nova York: Academic Press.
- Follette, W. C., Naugle, A. E., & Callaghan, G. M. (1996). A radical behavioral understanding of the therapeutic relationship in effecting change. *Behavior Therapy*, 27, 623-641.
- Freitas, S. T. (2011) Efeitos de procedimentos focados na relação terapêutica sobre comportamentos geralmente descritos nos quadros de depressão. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Holman, G., Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Haworth, K., Jacobson, E. & Liu, S. (2012) Functional Analytic Psychotherapy is a Framework for Implementing Evidence-Based Practices: The Example of Integrated Smoking Cessation and Depression Treatment. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.58-62.
- Kanter, J. W., Manos, R. C., Busch, A. M., & Rusch, L. C. (2008). Making Behavioral Activation More Behavioral. *Behavior Modification*, 32(6), 780-803.
- Kanter, J. W., Rusch, L. C., Landes, S. L., Holman, G. I., Whiteside, U., & Sedivy, S. K. (2009). The use and nature of present-focused interventions in cognitive and behavioral therapies for depression. *Psychotherapy: Research, Theory, Practice, Training*, 46, 220-232.

- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. & Kanter, J. W. (2009) What's Functional Analytic Psychotherapy? In: Tsai, M., Kohlenberg, R.J., Kanter, J., Kohlenberg, B., Follette, W., & Callaghan, G. (2009). A guide to Functional Analytic Psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism. New York: Springer.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991). Functional Analytic Psychotherapy: A guide for creating intense and curative therapeutic relationships. New York: Plenum.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1994). Functional Analytic Psychotherapy: A behavioral approach to treatment and integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 4, 175-201.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1995). Functional analytic psychotherapy: A behavioral approach to intensive treatment. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.) *Theories of behavior therapy: Exploring behavior change* (pp. 637-658). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kohlenberg, R. J., Kanter, J. W., Bolling, M. Y., Parker, C., & Tsai, M. (2002). Enhancing cognitive therapy for depression with functional analytic psychotherapy: Treatment guidelines and empirical findings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 213-229
- Maitland, D. W. & Gaynor, S. T. (2012). Promoting Efficacy Research of Functional Analytic Psychotherapy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(2-3), 63-71.
- Mangabeira, V., Kanter, J. & Del Prette, G. (2012) Functional Analytic Psychotherapy (FAP): A review of publications from 1990 to 2010. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.78-89
- Mendes, A. C. & Vandenberghe, L. (2009). O relacionamento terapeuta-cliente no tratamento do transtorno obsessivo compulsivo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26, 545-552.
- Meurer, P. H. (2011). Efeito da apresentação de feedback no comportamento do terapeuta de evocar e responder aos comportamentos clinicamente relevantes. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná.
- Michael, J. L., (2004). *Concepts & Principles of behavior analysis*. Association for Behavior Analysis International: Kalamazoo, MI.
- Oshiro, C. K. B., Kanter, J. & Meyer, S. B. (2012) A Single-Case Experimental Demonstration of Functional Analytic Psychotherapy with Two Clients with Severe Interpersonal Problems. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.111-116
- Parra, A. F. & Garcia, R. F. (2006) Psicoterapia analítico-funcional: Una aproximación contextual funcional al tratamiento psicológico. *EduPsykhé*, vol. 5, No. 2, 203-229.
- Peron, F. (2007) A diferenciação de dimensões do responder: uma descrição do processo de mudança clínica. Monografia de graduação. Universidade Federal do Paraná.
- Popovitz, J. M. B. (2013). O responder contingente do terapeuta aos comportamentos clinicamente relevantes: especificação e avaliação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná.
- Silveira, J. M., Callaghan, G. M., Stradioto, A., Maeoka, B. E., Maurício, M. N. & Goulin, P. (2009). Efeitos de um treino em Psicoterapia Analítica Funcional sobre a identificação feita pelo terapeuta de comportamentos clinicamente relevantes de seu cliente. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 346-365.
- Terry, C. M. & Kohlenberg, R. J. (2012) Therapists' Attitudes about and Preferences to Use Relationship Focused Interventions: New Tools to Measure a Critical Component of Functional Analytic Psychotherapy (FAP). *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.138-146.
- Tsai, M. & Reed, R. (2012). Working In-Vivo with Client Sense of Unlovability. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.147-150.
- Tsai, M., Kohleberg, R. J., Kanter, J. W. & Waltz, J. (2009) Therapeutic technique: the five rules. In: Tsai, M., Kohlenberg, R.J., Kanter, J., Kohlenberg, B., Follette, W., & Callaghan, G. (2009). A guide to Functional Analytic Psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism. New York: Springer.
- Tsai, M., Kohlenberg, R. J., Kanter, J. W., Holman, G. I., & Loudon, M. P. (2012). *Functional Analytic Psychotherapy*. Cornwall: TJ International Ltd.

- Tsai, M., Kohlenberg, R.J., & Kanter, J. (2010). A functional analytic psychotherapy approach to the therapeutic alliance. In C. Muran & J. Barber (Eds.) *The Therapeutic Alliance: An Evidence-Based Approach to Practice and Training*. New York: Guilford Press.
- Tsai, M., Kohlenberg, R.J., Kanter, J., Kohlenberg, B., Follette, W., & Callaghan, G. (2009). *A guide to Functional Analytic Psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism*. New York: Springer.
- Vandenberghe, L. & Silveira, J. M. (2012) The Trouble with the Short-Term Therapist-Client Relationship and What Can Be Done About It. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.159-166.
- Vandenberghe, L., Coppede, A. M., & Kohlenberg, R. J. (2006). Client curiosity about the therapist's private life: Hindrance or therapeutic aid? *The Behavior Therapist*, 29 (3), 41-46.
- Vandenberghe, L., Coppede, A. M., & Kohlenberg, R. J. (2006). Client curiosity about the therapist's private life: Hindrance or therapeutic aid? *The Behavior Therapist*, 29 (3), 41-46.
- Weeks, C. E., Kanter, J. W., Bonow, J. T., Landes, s. J. & Busch, A. M. (2011) Translating the Theoretical Into Practical. A Logical Framework of Functional Analytic Psychotherapy Interactions for Research, Training, and Clinical Purposes. *Behavior Modification* XX(X) 1– 33.
- Xavier, R. N., Kanter, J. W. & Meyer, S. B. (2012) Transitional Probability Analysis of Two Child Behavior Analytic Therapy Cases. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol. 7, no 2-3, p.182-188

COMO COMPREENDER E INTERVIR SOBRE QUESTÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: BIRRA, TREINO DE TOALETE E SEXUALIDADE ¹

ANA PRISCILA BATISTA

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR

CAROLINE GUI SANTES DE SALVO TONI ²

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR

GABRIELA MELLO SABBAG

Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras- FACEL- Curitiba-PR

O presente trabalho aborda questões referentes às mudanças comportamentais que ocorrem na infância no que diz respeito à birra, ao treino de toaletes e aos comportamentos relacionados à sexualidade infantil. Trata-se de demonstrar os processos comportamentais envolvidos em tais queixas, bem como apontar algumas práticas educativas que podem ser aplicadas por pais ou responsáveis para lidar com essas mudanças no repertório ao longo do desenvolvimento infantil. Conseqüentemente, esse trabalho visa fornecer um suporte para terapeutas comportamentais que trabalham com crianças e com as orientações aos pais ou responsáveis.

O foco de orientações voltadas para os pais, ou os responsáveis, é necessário devido ao fato de que tais adultos, enquanto formadores do núcleo familiar, são grandes fontes de influência no desenvolvimento da criança e isso lhes atribui grande responsabilidade (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Segundo Wahler (1976), pais e filhos se influenciam reciprocamente em uma relação de interdependência entre os comportamentos envolvidos, ou seja, dentro de um sistema familiar, o comportamento de um membro está relacionado às ações dos demais membros daquele grupo. Assim, ao analisar as variáveis que controlam o comportamento infantil, é importante analisar todo o contexto de interação familiar.

Neste contexto familiar, os comportamentos que os pais apresentam com o intuito educativo são denominadas, segundo o enfoque da análise do comportamento, de práticas educativas parentais. Segundo Gomide (2003) essas se referem às ações emitidas pelos pais que buscam incentivar comportamentos que garantam aos filhos o desenvolvimento de habilidades sociais, de autonomia e de responsabilidade. As práticas educativas parentais também podem buscar diminuir ou eliminar ações dos filhos que são consideradas como inadequadas do ponto de vista social (Gomide, 2003). Sabe-se que no dia a dia da família não é uma tarefa fácil para os pais criar condições que promovam os cuidados, a educação e a socialização da criança. Neste sentido, muitos pais buscam orientações com profissionais da área da Psicologia, sendo que na realidade brasileira há publicações em análise do comportamento sobre o tema como as de Bolsoni-Silva (2007); Weber, Salvador e Brandenburg

1 Mesa-redonda: Orientação a pais de crianças de zero a cinco anos: comportamento masturbatório, birra e treino ao toaletes.

2 Contato: Caroline Guisantes De Salvo Toni - Rua Ezequiel Andrade Gomes, nº40 - CEP 84500-000 Irati-PR - e-mail: carolineguisantes@yahoo.com.br Telefone: (041) 9993-7565

(2005); Marinho (2001), dentre outras. Essas publicações oferecem orientações aos pais sobre como auxiliar a criança a desenvolver novas habilidades em seu contexto de interação, processo que faz parte do desenvolvimento humano.

Recentes concepções acerca do desenvolvimento humano enfatizam a importância das interações organismo-ambiente sobre mudanças relativamente duradouras que ocorrem no comportamento do indivíduo e no seu padrão de interação com o ambiente. Entretanto, segundo Schlinger (1995), citado em Weber (2008), a noção de que o desenvolvimento é produzido pelo tempo encorajou várias teorias a explicá-lo de forma estrutural e normativa, explicando somente quais comportamentos aparecem, mas não como eles surgem. Já para a classificação do comportamento, baseada em aspectos funcionais, analisa-se os efeitos que eventos ambientais e comportamentais produzem entre si. “O fato, entretanto, é que o desenvolvimento humano não é reflexo da idade, mas possibilitado por ela. As relações funcionais presentes na história de vida de cada pessoa é que importam para o seu desenvolvimento” (Weber, 2008, p.12). Assim, entende-se que é por meio das interações com o seu ambiente físico e social que a criança aprende novos comportamentos, vai desenvolvendo seu repertório e, provavelmente, passa a agir conforme essa aprendizagem.

Sobre o processo de aprendizagem da birra, dos comportamentos necessários para o treino de toalete e dos comportamentos relacionados a sexualidade infantil, pode-se afirmar que cada um deles é influenciado por contingências filogenéticas, culturais e ontogenéticas.

No caso da manha e da birra, este é um comportamento que tem origem na filogênese, mas que conforme a criança vai crescendo, os adultos agem para buscar diminuí-lo ou mesmo eliminá-lo do repertório infantil pelas implicações sociais que o mesmo traz para a criança e para o seu contexto. Isto quer dizer que ao longo do desenvolvimento infantil ele vai sendo considerado como um comportamento desfavorável, do ponto de vista social, e que deve deixar de acontecer, dando lugar a comportamentos mais adequados. A depender dos contextos nos quais a criança interage, este pode ser um comportamento que dificulta as relações sociais estabelecidas pela mesma. Quanto ao treino de toalete, este se trata de um repertório complexo, o qual envolve discriminação de sensações físicas e ações motoras, as quais são orientadas, inicialmente, pelos adultos responsáveis. Sendo que o desenvolvimento do mesmo vai promover autonomia e inserção social da criança em novos contextos, como o escolar por exemplo. Sobre os comportamentos relacionados a sexualidade da criança, estes, como o comportamento de manha e birra, também tem origem filogenética, e em alguns casos na infância, adquirem intensidade e frequência altas, o que leva a necessidade de intervenções buscando compreender os determinantes desse comportamento; a orientação aos pais e /ou responsáveis pode fazer-se necessária para que aprendam a abordar a temática e orientar de forma natural essa classe de respostas da criança, colaborando, por exemplo, para que a criança discrimine locais e momentos adequados para a emissão destes comportamentos.

Outro aspecto que deve ser enfatizado ao longo do desenvolvimento humano, quando visto sob a ótica da Análise do Comportamento, é que o comportamento que surge no repertório do indivíduo, ao longo do seu histórico, é produto da aprendizagem de vários comportamentos sucessivos anteriores (Rosales- Ruiz & Baer, 1997). Este processo, válido para o estudo do desenvolvimento humano, é denominado de salto comportamental, do inglês *cusps* (Rosales-Ruiz & Baer, 1997). Rosales-Ruiz e Baer (1997) definem o surgimento de novos repertórios como *saltos (cusps)* comportamentais, os quais referem-se às mudanças comportamentais que ocorrem no decorrer do processo de desenvolvimento como uma consequência da interação entre o organismo e o ambiente. Um exemplo que poderia ilustrar tal salto seria o fato de uma criança desenvolver a habilidade de comunicação verbal por meio da vocalização (mando) e com isso ela é atendida, conseqüentemente, ela repete a vocalização que possibilitou atingir seu pedido. É importante destacar que ao longo do processo de desenvolvimento alguns comportamentos podem desaparecer, como por exemplo, a birra e a manha. Outros podem ser modificados e aprimorados como o comportamento verbal, e alguns repertórios específicos, como o treino de toalete, por exemplo.

1 COMPORTAMENTO DE BIRRA

Essa seção tem como objetivo demonstrar os processos comportamentais envolvidos na aquisição e manutenção de episódios de birra em crianças de 0 a 5 anos de idade, o que será feito por meio de uma articulação entre os conceitos teóricos e apresentação de exemplos práticos. Além disso, serão apresentadas algumas orientações a pais de como intervir sobre tais episódios.

Para a análise do comportamento, a birra pode ser compreendida como um operante, ou seja, é um comportamento aprendido pelas conseqüências que produz no ambiente. Trata-se de uma classe de comportamentos que ocorre com tal forma, intensidade e freqüência, que não é mais considerada aceitável, conforme as práticas culturais do grupo em que a criança que a emite se insere. Assim, torna-se preocupação para pais, professores e demais pessoas que convivem com crianças, que muitas vezes não sabem como agir adequadamente diante de tal episódio.

Esse comportamento pode estar presente mesmo no repertório de bebês, demonstrando uma relação com o que é denominado de “temperamento”, o que segundo Forehand e Long (2003) trata-se de uma tendência nata para agir de determinada maneira, refletindo-se no modo como a criança interage com seu meio social. Em bebês, pode-se observar diferentes reações diante de uma mesma situação, como quando um bebê grita e chora quando lhe é retirado algo com o qual estava brincando, enquanto outro apenas olha e fica sério. Os mesmos autores afirmam que crianças de temperamento forte têm mais chance de reagir com uma intensidade maior, tem dificuldade de adaptação a mudanças, são persistentes quando querem algo do seu jeito e apresentam humor instável. Entretanto, a forma como os pais e o meio social reagem aos episódios de birra, a depender dos valores, práticas e níveis de tolerância compartilhados pelo grupo em que se inserem (cultura), também influenciará o repertório comportamental da criança.

Alguns processos presentes na aprendizagem e manutenção do comportamento de birra são: modelação, observação, reforçamento positivo e negativo, punição positiva e negativa. Por exemplo, ao apresentar o que a criança está solicitando por meio do comportamento de birra encerrando-o momentaneamente (dar o brinquedo à criança após o comportamento de chorar e gritar no supermercado), as pessoas acabam por reforçar positivamente justamente o que desejavam suprimir, o que se constitui uma armadilha comportamental de reforço positivo.

No caso de uma armadilha de reforço negativo, uma criança que não faz o que o pai solicitou, como guardar os brinquedos, que chora e grita com o pai quando este lhe dá uma bronca por não ter feito o que lhe pediu, tem seu comportamento reforçado negativamente quando o pai pára de reclamar e faz o que havia solicitado a ela (retirada do estímulo aversivo).

Ainda, pode ocorrer um processo de intensificação do processo coercitivo. Considere o exemplo anterior. Caso o pai, ao invés de parar de reclamar, agarrasse a criança com força e apresentasse novamente a instrução com um tom de voz de irritação e, diante disso, a criança obedecesse, seu comportamento mais severo seria reforçado. O problema disso, segundo Forehand e Long (2003), é que o comportamento da criança se torna gradualmente mais negativo e a resposta do adulto a esse comportamento se torna mais severa. Os comportamentos de birra podem se tornar mais intensos e freqüentes, ao mesmo tempo em que os pais começam a gritar e surrar mais intensa e frequentemente. Esse ciclo piora a medida que são reforçados comportamentos cada vez mais negativos, ou seja, quando um comportamento negativo põe fim ao comportamento negativo da outra pessoa. Na maior parte das vezes os adultos que se comportam de tal forma não observam e não discriminam esse processo e, portanto, círculos viciosos envolvidos no comportamento de birra são mantidos.

É importante mencionar algumas características da punição presentes nesse processo: ensina o que não fazer e não o que fazer; para manter a punição efetiva, os pais frequentemente têm de usar uma punição cada vez mais rigorosa; se esta se torna mais freqüente e intensa com o tempo pode acarretar em abuso infantil; a punição freqüente pode levar uma criança a antipatizar com seus pais,

a se ressentir e a se tornar agressiva com eles; indivíduos que punem demais tendem a receber muita punição em troca. Usar alguns tipos de punição leve, como o castigo, de vez em quando e dentro de um esquema de reforço positivo frequente, pode ser efetivo. Entretanto, o uso excessivo de punição pode criar mais dificuldades para o desenvolvimento ou a aprendizagem de uma criança do que resolver seus problemas de comportamento. (Forehand&Long, 2003).

O comportamento de birra, quando ocorre em alta frequência e/ou intensidade torna-se preocupação para pais e demais pessoas que convivem com crianças, que muitas vezes não sabem como agir adequadamente diante de tal episódio. Existem, ainda, alguns fatores que potencializam a dificuldade de lidar com a criança, tais como: 1) o repertório inconsistente dos pais, umas vezes cedendo e outras não, ou seja, o comportamento da criança é reforçado em um esquema intermitente, tornando-o mais resistente à extinção; 2) o caráter aversivo da situação, como não agüentar ver um lindo bebê chorar tanto; 3) sensibilidade à opinião dos outros, como a vergonha de ver pessoas observando a criança se jogar no chão do supermercado porque quer um brinquedo novo; 4) pais ficarem menos atentos aos comportamentos adequados do filho e os aversivos predominarem, ou seja, os pais não percebem e/ou não reforçam quando a criança se comporta de forma adequada e apenas dão atenção aos comportamentos inadequados, reforçando justamente o que querem suprimir. Assim, provavelmente as pessoas, sobretudo os pais por serem os principais agentes socializadores nos primeiros anos da criança, colaboram para a instalação de tal repertório, mas também podem ser consideradas agentes responsáveis pela alteração desse mesmo padrão comportamental.

Dessa forma, orientações para pais de como prevenir e intervir sobre a birra serão apresentadas a seguir, sendo que foram baseadas na análise e adaptação do conteúdo dos livros: Como educar crianças de temperamento forte (Forehand&Long, 2003) e O método Kazdin: como educar crianças difíceis sem remédios, terapias ou conflitos (Kazdin, 2010).

Primeiramente é importante deixar claro que serão descritas orientações para a mudança de comportamento dos pais o que acarretará, conseqüentemente, na alteração do comportamento da criança. Essas orientações poderão ser utilizadas como passos para a mudança do comportamento de birra ou mesmo todas concomitantemente, sendo que a forma de utilização dependerá do estilo de trabalho do terapeuta e/ou da análise do caso.

Passo 1

Inicialmente, como primeiro passo, os pais devem pensar qual é o “oposto positivo”, termo utilizado por Kazdin (2010), do comportamento de birra em uma determinada situação, ou seja, o comportamento indesejável que deve ser substituído pelo comportamento desejável. Por exemplo, o comportamento de gritar e brigar diante de um ‘não’ tem como oposto positivo a criança expressar seu descontentamento verbalmente, sem gritos e brigas. Essa estratégia baseia-se no fato de que é muito mais fácil construir o comportamento desejável recompensando a criança de forma positiva do que se livrar de um mau comportamento punindo-o. Segundo Kazdin (2010), quando se tenta eliminar um mau comportamento recompensando a atitude oposta, os efeitos são mais fortes, duram mais e não têm os efeitos colaterais da punição.

Passo 2

O segundo passo envolve o comportamento de “dar atenção”, ou seja, observar a criança em várias situações e dar atenção aos comportamentos adequados que ela apresenta, descrevendo-os e, às vezes, imitando o que ela está fazendo. Isso pode parecer fácil, mas para pais de filhos que apresentam o comportamento de birra de forma intensa e freqüente não é, pois eles tendem a cair em um ciclo de excessiva negatividade, fornecem pouco afeto e reforçamento positivo para comportamentos adequados, pois ficam mais sob controle do comportamento indesejado. Exemplos

de práticas que envolvem o dar atenção seriam: quando os pais estão no supermercado com os filhos e eles se comportam da forma esperada, os pais dizem: “Você está no supermercado, não está correndo e está junto de mim!”; ao observar a criança arrumando seus brinquedos, os pais podem verbalizar: “Você está alinhando todos os brinquedos, vou ajudá-lo fazendo como você!” e imitar o comportamento da criança. O importante aqui é não dar ordens nem fazer perguntas, apenas descrever o comportamento adequado com entusiasmo e, quando possível, imitá-lo.

Passo 3

Quando os pais já conseguem observar os comportamentos adequados que a criança apresenta, estão mais aptos a reforçá-los positivamente, sendo esse o terceiro passo. Essa habilidade envolve mostrar aprovação pelo que a criança está fazendo, elogiar ou recompensar o comportamento. É importante que essas conseqüências sejam dadas toda vez que a criança apresentar o comportamento desejado, sejam imediatas e estejam relacionadas à ação emitida pela criança. Caso o comportamento desejado seja complexo demais, os pais podem modelá-lo, “quebrando-o” em várias minipartes e reforçar cada passo até alcançar o objetivo final. Recompensas verbais envolvem dizer exatamente o que a criança fez e que agradou, sendo exemplos: “Obrigada por recolher seus brinquedos!”, “Gosto quando eu chamo para jantar e você atende!”, “Você limpou seu quarto direitinho!”. Recompensas físicas envolvem o tapinha nas costas, passar o braço pelos ombros, piscar, abraços e beijos. Recompensas não-sociais, como dar objetos desejados pela criança, podem ser utilizadas juntamente com recompensas sociais, pois o importante é a atenção. Também podem ser utilizadas atividades conjuntas como recompensa, participar com a criança de alguma brincadeira que ela goste como, por exemplo, brincar com um jogo, ler uma história, dar uma volta.

Passo 4

O quarto passo, que também pode ser feito concomitante ao terceiro passo, é ignorar o comportamento inadequado. Ao recompensar comportamentos desejáveis e ignorar certos comportamentos indesejáveis, fica claro para a criança quais são os comportamentos esperados e quais não. Ignorar envolve retirar a atenção, não manter nenhum contato físico, verbal ou do visual. Obviamente é preciso reagir se a criança faz algo perigoso ou destrutivo. Aqui a consistência também é necessária, pois o reforço intermitente torna o comportamento mais persistente e resistente à extinção. É importante mencionar tal processo: inicialmente o comportamento piora, fica mais freqüente e intenso e somente depois de um tempo é que diminui.

Passo 5

O quinto passo refere-se a dar ordens claras para que a criança entenda o que se espera dela. Envolve as seguintes habilidades: atrair a atenção da criança e olhar nos olhos dela antes de dar uma ordem; usar voz firme, mas não falar alto nem de forma grosseira; dar uma ordem que seja específica e simples; usar gestos físicos quando adequado (como apontar para onde os brinquedos devem ser colocados); usar ordens do tipo “faça” em vez de “não faça”; recompensar a obediência; pensar antes de dar uma ordem, e deixar clara a disposição para ser obedecido, independentemente da quantidade de tempo, energia e esforço exigidos.

Passo 6

O sexto passo refere-se ao isolamento, ou seja, à remoção da oportunidade de receber qualquer atenção. Envolve o isolamento em um local desinteressante durante alguns minutos e o não dar

atenção à criança. Ao escolher um local, deve-se considerar: a distância de coisas que a criança gosta; não deve haver nada que ela possa quebrar por perto; as melhores opções são o corredor, o quarto dos pais, o canto da cozinha (para criança de dois a três anos, pois assim a mãe pode observá-la enquanto prepara a comida); a opção menos desejável é o quarto da criança, pois lá ela tem acesso a vários reforçadores; não podem ser opções o banheiro (por ter produtos de limpeza e objetos potencialmente perigosos), o armário e o quarto escuro (por serem assustadores).

Além desses seis passos, os pais também podem colocar todas as informações usando a fórmula ABC (antecedente-comportamento-consequência), pois é importante visualizar a contingência para “preparar o terreno” para o comportamento a ser instalado, com os antecedentes certos, proporcionando condições adequadas para as conseqüências reforçadoras positivas. Outra estratégia é o quadro de pontos, que se constitui uma forma de controlar e mostrar o comportamento positivo diariamente, além de recompensá-lo pelas conquistas diárias, garantindo um incentivo especial para a criança que gostará de ver os pontos aumentando, para mais detalhes ver Kazdin (2010).

Enfim, ao empregar todas essas orientações é preciso sempre ter claro alguns pontos que são considerados as chaves do sucesso: elogios são extremamente importantes, principalmente de forma contingente, imediata e frequente no início do processo de mudança de comportamento; a proximidade física conta muito; não fazer da birra/desobediência um evento; começar com “por favor”, o que indica boas maneiras, sendo um modelo a ser seguido; o tom deve ser firme, entretanto doce e gentil, não ameaçador; dar ordens claras e não fazer perguntas quando estiver dando instruções à criança (Kazdin, 2010).

Conclui-se que a orientação direcionada a pais, em si ou aliada a outras formas de intervenção, constitui-se uma estratégia eficaz, pois são esses adultos os principais agentes sociais que convivem com a criança em seu ambiente natural. As informações aqui contidas, de forma sistematizada, visam fornecer a terapeutas comportamentais um guia para compreender e ajudar/orientar pais no processo de alteração do comportamento de birra.

2 TREINO DE TOALETE

Para iniciar o treino de toaleta, é necessário que a criança tenha desenvolvido o controle esfinteriano. Sendo este um dos marcos do desenvolvimento infantil e um desafio para pais e crianças (Mota & Barros, 2008). Segundo Silves e Souza (2001, p.100) o controle dos esfínteres é evidenciado pelo processo de aprendizagem denominado de treino de toaleta ou desfralde, o qual se encerra para a maioria das crianças por volta dos três anos de idade.

Para a análise do comportamento, o fato da criança desenvolver o controle sobre o seu organismo e discriminar que está sentindo e percebendo movimentos corporais, os quais indicam a necessidade de defecar ou urinar, é um comportamento que surge como confluência de várias contingências anteriores. Essas envolvem a maturação biológica neuromotora (Silves & Souza, 2001); a cultura que sugere a época em que deve se iniciar o treino de toaleta (Mota & Barros, 2008); e a influência do contexto social mais próximo, por meio dos adultos responsáveis que, quando vêem a criança se agachar e se movimentar (ofertando indícios de que está forçando a “barriga” para eliminar as fezes ou quando os responsáveis percebem os movimentos peristálticos), inferem e dizem para a criança que o que ela está sentindo é vontade de ir ao banheiro. Neste sentido, os responsáveis observam o comportamento infantil e sugerem, por meio de comportamentos verbais, o que a criança está sentindo e o que ela precisa fazer para obter o alívio dessas sensações desagradáveis, processo que pode promover a auto-observação e o autoconhecimento da criança para com as sensações corporais. Sobre isso Skinner (1974, p.31) aponta que “ Quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para as demais é que ele se torna importante para ela própria”. O autor também relata que

o autoconhecimento ocorre quando o indivíduo discrimina suas ações e as variáveis controladoras do seu comportamento (Skinner, 1998). Nesta fase, a criança, se incentivada, está começando a discriminar sensações corporais, e ainda está longe de ter desenvolvido o autoconhecimento, citado por Skinner (1998), mas se desde pequena for estimulada a perceber a relação entre suas ações em interação com o meio, ocorre a facilitação do surgimento de novos comportamentos e classes de ações, como por exemplo o repertório que caracteriza a autonomia. Lembrando que nesta etapa da vida, entre dois e cinco anos de idade, os adultos responsáveis têm a tarefa de iniciar a estimulação da automonitoria e do autocontrole, conforme apresentado, anteriormente, quando abordadas as estratégias para lidar com a birra.

Para Mota e Barros (2008) este novo comportamento que surge no repertório infantil é um grande passo para a autonomia da criança. Seria um salto comportamental (Rosalez- Ruiz & Baer, 1997), comportamento possibilita o surgimento de novos comportamentos que evidenciam a autonomia infantil.

É importante destacar que o aprendizado do treino de toalete é influenciado por fatores filogenéticos, ontogenéticos e culturais, isto é, sofre influência das três instâncias de seleção do comportamento humano citadas por Skinner (1998).

A respeito de fatores filogenéticos, a literatura retrata que a partir dos 18 meses a criança passa a ter condições biológicas para exercer o controle dos esfíncteres (Mota & Barros, 2008). O que indica a idade mínima para o início do processo de treino de toalete. Segundo Silvares e Souza (2001) para o controle de esfíncter surgir, deve-se considerar a evolução maturacional da criança. As autoras citam uma mudança no funcionamento do organismo das crianças, do seu primeiro ano de vida até o quarto ano, na qual as mesmas vão desenvolvendo uma frequência e uma regularidade temporal no ato de defecar e urinar. Essa mudança biológica em interação com o ambiente da criança, vai exigir a atenção dos adultos que convivem com a mesma para que observem e identifiquem que as mudanças no desenvolvimento neuromotor são estímulos discriminativos para poder iniciar ou não o treino de toalete infantil. Quando os responsáveis identificam que a criança está emitindo sinais que indicam a necessidade de defecar e de urinar, o treino pode ser facilitado, se os adultos imediatamente levarem a criança ao local adequado para a eliminação (Silvares & Souza, 2001). Esse seria um exemplo da interação entre filo e ontogênese, isto é, da relação entre a maturação do organismo infantil associada ao incentivo por parte do contexto social para o surgimento do comportamento infantil esperado.

Silvares & Souza (2001) também destacam que, por questões de maturação neurológica, o controle fecal é obtido antes do vesical. O que é evidenciado pelos manuais de psicopatologia infantil, os quais citam que as crianças que após os cinco anos não desenvolvem o controle do esfíncter vesical e após os quatro anos não desenvolvem o controle do esfíncter anal são consideradas encopréticas ou enuréticas, respectivamente (DSM IV, 2002).

Sobre os fatores culturais, há estudos que mostram que as práticas educativas incidem sobre o desenvolvimento deste repertório, em especial no que diz respeito a idade cronológica na qual se inicia o treino de toalete. Segundo Mota e Barros (2008) mães de tribos africanas iniciam o treinamento da criança a partir de duas a três semanas de vida e esperam que ela esteja treinada aos cinco meses. As autoras também citam que o treino de toalete tem se iniciado e ocorrido mais tardiamente na sociedade ocidental, na atualidade. Outro fator que diz respeito a influencia das práticas culturais, esta relacionada ao método de ensino e a busca ou não de profissionais da saúde para tanto. No passado era mais comum os responsáveis buscarem o apoio e a orientação de pediatras, na atualidade isso não ocorre com tanta frequência (Mota & Barros, 2008).

Antes de abordar os fatores de influência ontogenética, é importante citar que o objetivo do treino de toalete, segundo Mota e Barros (2008), envolve a capacidade da criança: identificar sua necessidade de eliminar urina e fezes, sem lembrete dos adultos responsáveis; a criança poder utilizar o banheiro de maneira autônoma, com a habilidade de realizar a higiene íntima, de forma a se manter

limpa e seca, sem urinar ou evacuar nas calças; e para tanto a criança não necessita mais de ajuda ou de supervisão para usar o vaso (ou penico).

No que se refere às práticas que influenciam o desenvolvimento ontogenético, a literatura aponta para fatores facilitadores do repertório para o uso do toalete, como o treinamento ofertado pelos cuidadores para o aprendizado da criança sobre o reconhecimento dos sinais do corpo e sobre a habilidade de poder controlar a liberação ou não dos esfíncteres (Mota & Barros, 2008). O uso da modelagem para incentivar gradativamente o surgimento de novos comportamentos operantes e, conseqüentemente, os saltos comportamentais, conforme Silhares e Souza (2001) propõem. Essas autoras citam que o treino deve ser feito por etapas, de maneira hierarquizada, de forma que quando a criança atinge um objetivo, pode-se passar para o outro e isso deve ocorrer de maneira estimulante, portanto, devem ser conseqüenciadas as ações infantis de modo que a criança se sinta feliz e capaz com as suas novas aquisições, o que possivelmente aumenta as chances da mesma se comportar de forma semelhante novamente (contingência estabelecida por reforçadores positivos). Tal abordagem é condizente com a modelagem do comportamento, a qual envolve um processo por meio de reforços diferenciais de respostas aproximadas do comportamento alvo, este procedimento permite que um novo comportamento passe a fazer parte do repertório comportamental de um organismo (Moreira & Medeiros, 2003). Neste caso, o comportamento alvo seria um encadeamento de respostas complexas que envolve ensinar a criança a utilizar o vaso sanitário para urinar e defecar; após o uso, realizar a higiene íntima e lavar as mãos. Para tanto, Silhares e Souza (2001) sugerem que o treino possibilita o surgimento de um novo repertório de comportamentos operantes, os quais seguem a seguinte ordem:

1. Primeiro a criança deve ter aprendido a discriminar os sinais corporais que indicam a necessidade de urinar, defecar e reter a urina ou as fezes;
2. Então a criança deve pedir para ir ao banheiro e/ou caminhar até o vaso (ou penico);
3. Quando próxima do vaso ou do penico deve desvestir-se (puxar a calça);
4. Sentar no vaso (ou penico);
5. Urinar ou evacuar no local correto;
6. Cortar o papel higiênico;
7. Limpar-se (geralmente se ensina a limpar as fezes com o papel higiênico de frente para trás e a urina de trás para frente);
8. Após a limpeza, a criança vai colocar a roupa;
9. Vai apertar a descarga;
10. Lavar as mãos (o que também é ensinado) e por fim;
11. Voltar ao local onde estava.

Ao se analisar o processo de aprendizagem do treino de toalete, proposta por Silhares e Souza (2001), verifica-se a necessidade de conseqüências reforçadoras positivas, naturais e arbitrárias para os novos comportamentos aproximados que são emitidos pela criança, tendo em vista o desafio que é aprender a usar o banheiro.

Além das práticas educativas positivas voltadas para a modelagem do novo repertório, Gomes (1998) propõe atividades lúdicas para o de treino de toalete de crianças com encoprese e cita que há outros fatores indiretos contingentes ao treino de toalete, dentre esses: As práticas alimentares e os exercícios físicos. Quando a criança tem a oportunidade de se alimentar com frutas, verduras e água, ela tem a digestão facilitada, com isso diminui a probabilidade de sentir dor ou dificuldades intestinais (estímulos aversivos para o treino de toalete). Quando a criança é incentivada a realizar exercícios físicos, tais como brincar, correr, pular e andar, ela também tem melhor funcionamento intestinal. Essas seriam práticas de cuidados para com as contingências facilitadoras do funcionamento do

organismo infantil que afetam o treino de toalete, pois as crianças que passam a sentir dores no momento de defecar podem associar o uso do banheiro a estímulos aversivos (condicionamento respondente), o que pode ocasionar respostas emocionais intensas e reações de fuga ou esquia, como quando a criança passa a evitar e chorar diante da proposta de ir ao banheiro.

Práticas educativas positivas são citadas por todos os autores da área (Gomes, 1998; Silveiras & Souza, 2001; Mota & Barros, 2008), os quais destacam que as ações que estimulam e reforçam positivamente a autonomia e os avanços obtidos são facilitadoras do desenvolvimento do novo repertório infantil. Ações que incentivam e valorizam as iniciativas infantis quando, por exemplo, a criança diz que quer ir ao banheiro e os educadores, conseqüentemente, atendem o seu pedido imediatamente. Sendo os estímulos lúdicos interessantes instrumentos para o incentivo deste repertório de uso de toalete nesta etapa do desenvolvimento infantil. Propostas como contar histórias divertidas no banheiro, usar penicos coloridos, brinquedos e outros itens são recursos interessantes (possivelmente agem como reforçadores positivos do uso do banheiro). No entanto, os autores alertam para que se mantenha a naturalidade do contexto, isto é, para que a criança vivencie os reforçadores naturais, como consequência de seu novo repertório. Outras práticas interessantes ocorrem por meio da modelação, isto é, os adultos responsáveis, os quais tem intimidade e proximidade da criança, ofertam modelos de comportamento para a crianças, como por exemplo, deixar a criança vê-los usando o banheiro de forma natural (Gomes, 1998).

Também é importante citar que há fatores que devem ser evitados para prevenir o surgimento de distúrbios no controle dos esfíncteres e no treino de toalete, tais como: as expectativas inadequadas em relação a idade em que o controle esfíncteriano é adquirido; deve-se evitar o treino de toalete precoce, pois há necessidade de certo grau de maturação para que habilidades de coordenação muscular complexas sejam treinadas (geralmente ao redor dos 18 meses); o treinamento tardio também deve ser evitado, pois pode aumentar o risco de doenças infecciosas (diarréias), constipação e recusa em ir ao banheiro (Mota & Barros, 2008); e, a falta de coerência dos adultos responsáveis pelo treino pode ser considerada uma prática educativa negativa (Gomide, 2003) que dificulta o desenvolvimento deste novo repertório pela criança (Mota & Barros, 2008).

Por fim é importante citar que os fatores ontogenéticos, culturais e filogenéticos estão em constante interação, em especial na aprendizagem do treino de toalete, repertório que envolve um encadeamento de respostas complexas, as quais dependem de maturação neurológica e de práticas educativas para o seu surgimento e manutenção.

3 SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Apesar de ser cada vez mais discutido o caráter natural do desenvolvimento da sexualidade na infância, esta ainda é tabu na sociedade ocidental. Frente a esses comportamentos é comum observar pais e educadores em dúvida sobre como reagir à manifestação de sexualidade das crianças, o que leva diversas vezes a busca por orientação psicológica.

A curiosidade da criança pelo seu corpo e de seus pares, bem como as questões envolvendo a autoestimulação infantil pode ocorrer desde muita tenra idade, o que leva pais e /ou cuidadores a questionar-se sobre como reagir a elas. Muitas vezes, em função de dúvidas, os pais reagem ao comportamento sexual natural das crianças de formas inadequadas, não favorecendo o seu desenvolvimento integral (Silveiras, 2001).

O próprio corpo da criança, bem como as estimulações possíveis a partir desse organismo, se constitui a fonte principal de aprendizagem dos comportamentos nessa área; é ela que leva às brincadeiras sexuais infantis características da infância, como brincar de mamãe/ papai, médico ou outros comportamentos de cunho sexual, como a masturbação. São ainda expressões naturais dessa sexualidade a curiosidade quanto ao próprio corpo, ao corpo do outro, padrões de toque (beijo, abraço, sexo), fecundação, nascimento, etc.

Durante o desenvolvimento das crianças, naturalmente ela sofre influências de diversos estímulos, porém, aquelas figuras que têm maior valor reforçador para os comportamentos da criança acabam modelando e dando modelos de formas aceitas da expressão dessa sexualidade (Gherpelli, Buralli & Rosenburg, 1992). Assim, atitudes dos pais um com o outro, como toque físico, carinho, etc.; as atitudes de familiares, amigos, empregados entre si e em relação à criança; as reações dos cuidadores ao corpo da criança, além da televisão e da escola, apresentam-se como grandes contingências de aprendizagem.

A relação da criança com seus cuidadores é importante em diversos aspectos, visto que é a partir dessas relações que a criança aprende grande parte das regras que socialmente governaram suas ações. Avaliando o desenvolvimento da sexualidade, é a partir dos modelos e regras aprendidas principalmente na família que a criança aprende a discriminar o que é passível de contingências aversivas ou reforçadoras na emissão dessa classe de respostas chamada sexualidade. Por tratar-se de comportamentos que naturalmente surgem no repertório das crianças e que são reforçados de forma natural, quando a família e cuidadores conseguem orientar sua expressão de forma contingente aos contextos vivenciados pela criança, falando e discriminando essas relações de contingências, a temática sexualidade pode contribuir para as relações tornarem-se mais próximas e reforçadoras.

No trabalho de orientação a pais são comuns perguntas envolvendo o manejo da sexualidade na infância. Uma das questões que mais trazem inquietações aos pais é a relação entre Educação sexual, curiosidade sexual e início de vida sexual. Ainda é comum pais se pautarem pela regra de que crianças que aprendem sobre sexo e sexualidade acabam iniciando sua vida sexual precocemente. Pesquisas (Vieira, Silva, Borghezán, Mendes & Andrean, 2002) mostram que crianças que conversam com pais sobre sexo tendem a retardar o início de sua vida sexual, são mais capazes de utilizar métodos contraceptivos e de proteção a DSTs, além de fazer escolhas cedendo menos às pressões de grupo / parceiro. Além disso, o diálogo e as demais estratégias de educação é uma das principais formas de proteção ao abuso sexual (Padilha, 2002). Criança informada é criança protegida!

Outra questão comum de pais e educadores diz respeito a quando iniciar a educação sexual da criança. A criança dá pistas aos cuidadores a partir de seu comportamento. Os cuidadores precisam aprender a discriminá-los. Por exemplo, a criança passa a perguntar sobre como o bebê entrou na barriga da tia?; passa a se interessar por cenas de sexo ou sexualidade na tevê; envolve-se em brincadeiras sexuais; “olha pela frestinha da porta” para ver outras pessoas no banheiro; emite comportamentos de autoestimulação; etc.

Quando se discrimina esses comportamentos da criança, faz-se necessário adequar a resposta dos pais à capacidade de discriminação da criança. Por exemplo, para crianças entre 2 e 5 anos, deve-se responder apenas o que a criança perguntou. É comum os pais oferecem mais informação do que solicitado pela criança, o que pode confundir-la. Assim, é importante discriminar o que exatamente a criança gostaria de saber, para que a medida da resposta seja suficiente. Em geral, quando a resposta não satisfaz, a criança pergunta novamente (Suplicy, 1999).

Devem-se responder às perguntas conforme elas surgem, dando atenção e deixando a criança perguntar e voltar ao tema quantas vezes forem necessárias. As crianças costumam perguntar a mesma coisa várias vezes, porque até os quatro/ cinco anos, para a criança é reforçador a repetição, uma vez que estão se fortalecendo discriminações, e a repetição fortalece operantes discriminados. Assim como as crianças gostam de repetir desenhos e livros de histórias, também é reforçador repetir conteúdos relacionados à educação sexual.

Em geral, a própria criança dá os sinais do momento mais adequado de saber cada coisa. Porém, se a criança não manifestar comportamentos de curiosidade, a partir dos cinco anos deve-se introduzir conteúdos relativos a sexualidade.

O uso de material de apoio, como livros e ilustrações facilita muito a discriminação da criança (Suplicy, 1999; Silveiras, 2001). Também, o uso de palavras corretas como vagina, vulva, pênis, sexo,

masturbação, relação sexual ou coito, etc., são importantes, pois isso evita que as palavras que nomeiam comportamentos naturais da sexualidade e partes do corpo sejam pareados a estímulos aversivos.

O envolvimento do pai e da mãe nesse processo é muito importante. Como pais e mães estão expostos a contingências privadas e públicas diferenciadas, podem descrever a sexualidade de formas distintas e complementares. Na medida do possível, ambos deveriam envolver-se na educação sexual da criança. Caso a criança se aproxime mais de um para perguntar, gradualmente, deve-se trazer o outro genitor, visto que esse tipo de vivência aproxima a família e cria intimidade e afetividade.

Ainda pensando o envolvimento e modelo dos pais e o desenvolvimento da sexualidade, a nudez dos pais e o próprio banho com filhos pequenos são oportunidades para modelos saudáveis de relação com o corpo e com a sexualidade (Silvares, 2001). Isso não é regra; só devem fazê-lo aqueles que se sintam a vontade; porém, essa relação natural com o corpo colabora muito para o desenvolvimento integral da sexualidade.

O comportamento masturbatório / autoestimulação, como já descrito é parte do desenvolvimento sexual da criança e deve ser tomado de forma natural e aberta pela família, escola e comunidade (Suplicy, 1999; Silvares, 2001). Basta ver que em bebês já se observa ereção do pênis e clitóris. Porém, é a retirada das fraldas que muitas vezes desperta o interesse da criança pelo próprio corpo, iniciando nessa fase o comportamento de autoestimulação (Nedeff, 2001). Muito comum nessa fase meninas apertarem as coxas uma contra a outra ou se manipularem com a mão ou objetos. Os meninos, em geral, usam a própria mão.

Quando os pais observam esse tipo de comportamento, é importante demonstrar que isso é natural e gostoso, mas que deve ser praticado em lugares privados, como no banheiro ou no quarto. A aceitação dos pais dessa descoberta é parte essencial para o acolhimento da sexualidade da criança e seu desenvolvimento pleno (Vitiello&Conceição, 1993).

O comportamento autoestimulatório é naturalmente reforçador, visto que relaxa, diminui a tensão. Assim é comumente observado em momentos de ociosidade, ou seja, quando a criança não tem mais nada o que fazer. Também tende a ocorrer quando a criança vai dormir, como forma de induzir o sono.

Quando o comportamento sexual é manifestado em público, como quando a criança se toca em locais públicos, ou age de modo que causa desconforto aos presentes, os pais podem simplesmente dizer à criança que sabe que isso deve estar sendo gostoso, mas que assim como quando ele faz coco e xixi, brincar com os genitais é algo que se faz em lugar reservado. O mesmo vale para quando a criança quiser levantar a saia de alguém ou se esfregar nos adultos. É necessário mostrar que existe o que é público e o que é privado, o que individual e o que é coletivo. Colabora-se assim para manter naturalmente reforçadora a estimulação, ao mesmo tempo em que se respeita as regras do contexto da criança.

Os comportamentos envolvendo a sexualidade infantil merecem atenção especial quando passam a ter frequência e intensidade elevadas ou passam a ocorrer em locais tidos, culturalmente, como impróprios. A masturbação infantil pode se tornar um problema, quando a criança deixa de praticá-la habitualmente e faz dela um hábito frequente, deixando de interagir com as demais crianças e se isolando do grupo.

Quando a autoestimulação passa a ocorrer em excesso deve-se sempre iniciar por uma avaliação de fatores orgânicos. Questões relativas à higiene, como desconfortos ou coceiras, bem como uso de roupas muito justas podem aumentar a probabilidade de tocar e coçar os órgãos genitais. Outros motivos clínicos comuns são irritação, fimose, infecções urinárias, assaduras, etc. (Suplicy, 1999).

A falta de estimulação social também é altamente correlacionada com autoestimulação em excesso. Como a autoestimulação propicia reforço natural, é comum em ambientes pobres de estimulação, a criança usar o próprio corpo para conseguir estímulos.

Quando a criança emite comportamentos de autoestimulação em excesso ou não compatíveis com a descoberta natural do corpo, como usar objetos para autoestimulação / penetração, pedir para tocar de forma sexual o corpo de adulto, tentar colocar o pênis no ânus de outra criança, etc., é necessário avaliar questões referentes a abuso sexual, em suas diversas formas. Nesses casos, cabe uma avaliação pormenorizada.

Ao se avaliar a sexualidade infantil, bem como a necessidade de intervenção sobre essa, alguns pontos devem permear o trabalho do clínico: faz-se necessário avaliar frequência, intensidade e duração do comportamento-alvo, bem como avaliar possíveis funções que o comportamento possa ter; em geral, se solicita aos pais ou a escola uma observação por alguns dias envolvendo: contexto no qual o comportamento ocorre (local, horário, atividades desenvolvidas no momento); a resposta em si, frequência e duração; consequências (o que os presentes fazem). Também é importante avaliar se existem outros estímulos concorrentes no ambiente, se a criança está sensível a eles e como ela reage quando da concorrência (por exemplo, na escola pintar com colegas ou se autoestimular no cantinho da sala).

Caso se justifique uma intervenção, essa deve dar-se de forma não invasiva e discreta, voltada, principalmente, para a informação à criança pelo próprio cuidador, orientado pelo psicólogo.

A expressão da sexualidade infantil deve ser resguardada e não inibida; frente a necessidade de intervenção, destaca-se que essa deve ocorrer da forma mais precoce possível, tendo em vista que hábitos recentes são mais sensíveis à modificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou descrever algumas das principais dificuldades enfrentadas por pais ou responsáveis por cuidar e educar crianças pequenas e, que comumente, os levam a buscar orientação psicológica. Teve a pretensão de destacar: a importância de uma acurada análise funcional para a compreensão do repertório infantil e das queixas apresentadas pelos responsáveis; a necessidade do terapeuta clínico ter conhecimento sobre processos naturais do desenvolvimento humano, bem como sobre os comportamentos tipicamente emitidos pelas crianças no decorrer desse processo, para assim poder avaliar o grau e extensão das dificuldades relatadas pelos pais ou responsáveis.

Salienta-se a importância da orientação aos pais ou responsáveis, uma vez que com crianças pequenas torna-se mais efetiva a intervenção realizada pelos próprios pais, estímulos do ambiente natural da criança, aos quais ela é mais sensível. Também, pela possibilidade de generalização que essa metodologia apresenta, uma vez que sensibilizando esses pais aos processos de desenvolvimento, esses aprendem a observar o comportamento de seus filhos e podem então compreender a função que tais comportamentos apresentam, ampliando assim o seu repertório para lidar com as contingências diversas que naturalmente acontecerão ao longo do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM IV*. Porto Alegre: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A.T. (2007) Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento. *Temas em Psicologia*, 15, 2, p.217-235.
- Forehand, R. & Long, N. (2003). *Como educar crianças de temperamento forte*. São Paulo: Ed. M. Books do Brasil.
- Gherpelli, M.H.B.V., Buralli, K.O. & Rosenburg, C.P. (1992). Proposta de um programa de orientação sexual para escolas infantis e de 1o e 2o graus. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 3 (1), p. 47-55.

- Gomes, L.S. (1998) Um estudo de caso de encoprese em ludoterapia comportamental. *Psicologia ciência e profissão*, 18 (3), 54-61.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In: Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (Org.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem - Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção*. Campinas: Alínea.
- Haydu, V. B. (2003) Aprendizagem: desenvolvimento e adaptação. In: Zamberlan, M.A.T. (Org) *Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e adolescência*(pp.103-139). Londrina: EDUEL.
- Kazdin, A. E. (2010). *O método Kazdin: como educar crianças difíceis*. São Paulo: Ed. Novo Século.
- Marinho, M.L. (2001) Subsídios ao terapeuta para a análise e tratamento de problemas de comportamento em crianças: quebrando mitos. In: MARINHO, M.L.; CABALLO, V.E. (Orgs) *Psicologia clínica e da saúde*, Londrina: UEL, p.3-31.
- Moreira, M.B. & Medeiros, C.A. (2007) *Princípios básicos de análise do comportamento*. Artmed: Porto Alegre.
- Mota, D.M, & Barros, A.J.D. (2008) Toilet training: methods, parental expectations and associated dysfunctions. *Jornal de Pediatria*, 84 (1), 9-17.
- Nedeff, C.C. (2001). Contribuições da sexologia sobre a sexualidade infantil nos dois primeiros anos de vida: uma revisão bibliográfica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 3(2), 83-91.
- Padilha, M. G. S. (2002). Abuso sexual contra crianças e adolescentes: considerações sobre os fatores antecedentes e sua importância na prevenção. In Guilhardi, H.; Madi, M.B.; Queiroz, P.; Scoz, M.C. (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp.209-220). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Rosales-Ruiz, J. & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533-544.
- Silvares, E.F.M. & Souza, C.L. (2001). Prevenção e tratamento comportamental dos problemas de eliminação na infância. *Temas em Psicologia da SBP*, 9, (2), 99-111.
- Silvares, E.F.M. (2001). Sexualidade na Infância: quando e como intervir. In: Marinho. M.L.; Caballo, V.E. (Org), *Psicologia e Saúde* (pp.77-90). Londrina: Ed.UEL.
- Skinner, B. F. (1981/2007). Seleção por conseqüências. Tradução de Caçado, C. R. X.; Soares, P. G.; Cirino, S. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 9(1), 129-137.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by Consequences. *Science*: 4507(213).
- Skinner, B. F. (1974/2003). *Sobre o behaviorismo*. 8 edição. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1953/1998). *Ciência e Comportamento Humano*. 10 edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Suplicy, M. (1999). *Papai, mamãe e eu*. São Paulo: FTD.
- Vieira, M.L.; Silva, A L.G.; Borghezán, C.G.; Mendes, D.; Andrean, G. (2002). Sexualidade e diferenças de gênero entre jovens universitários. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 12(1), 17-26.
- Vitiello, N. & Conceição, I.S.C. (1993). Manifestações da sexualidade nas diferentes fases da vida. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 4 (1), p. 47-60.
- Weber, L.N.D.; Salvador, A.P. & Brandenburg, O.J. (2005) *Programa de qualidade na interação familiar: manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.

INTERAÇÕES ENTRE COMPORTAMENTOS OPERANTES E RESPONDENTES EM AUTOCONTROLE NO JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS

LÍVIA FARABOTTI FAGGIAN¹

Núcleo Paradigma de Análise do Comportamento e Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP

Diversas questões relacionadas à temática do autocontrole chegam cotidianamente nos consultórios requerendo atenção e os devidos cuidados por parte de psicólogos. Essas questões podem ir da busca de estratégias para resolver uma situação de conflito familiar a situações de adição a drogas. De acordo com o senso comum, autocontrole é compreendido como uma forma de os indivíduos se controlarem com base nas características individuais e internas que compõem a sua personalidade. Para a abordagem analítico-comportamental, o autocontrole pode ser entendido como parte do repertório comportamental de um indivíduo, que surge ao longo da sua história de vida, devido às influências do ambiente, principalmente do ambiente social, sobre este indivíduo.

Hanna e Todorov (2002) sistematizaram os três principais modelos experimentais para conceitualização e investigação de comportamentos de autocontrole, a saber, o modelo de Skinner (1953), o de Rachlin (1970) e o de Mischel (1972). Os trabalhos de Mischel, apesar de serem heurísticos para a formulação de experimentos sobre o tema, não serão alvo de discussão no presente trabalho por serem, em grande parte, relacionados à psicologia cognitiva e por apresentarem uma forma diferente de conceituar autocontrole, afastando esse fenômeno da noção de interação entre indivíduo e ambiente.

Skinner (1953) apresenta seu modelo de autocontrole em um capítulo inteiro dedicado ao assunto. Conforme este modelo, para se compreender o que se denomina autocontrole é necessário identificar duas respostas de um mesmo indivíduo, a resposta controladora, que promove a manipulação de contingências desejada, e a resposta controlada, que é a resposta que se deseja modificar pela emissão da resposta controladora. A primeira resposta (controladora) altera as variáveis das quais a segunda resposta (controlada) é função, alterando conseqüentemente sua probabilidade de emissão. Skinner exemplifica uma situação de autocontrole na resposta de consumir bebidas alcoólicas. Essa resposta pode ser positivamente reforçada pela sensação de segurança e relaxamento que segue a ela; porém, a mesma resposta produz reforçadores negativos atrasados, como a “ressaca”, que contingentes à resposta de beber consistiriam num tipo de punição dessa resposta. Numa situação semelhante, no

¹ Contato: Livia Farabotti Faggian, Rua: Armênia, 37, Bairro: Imirim, CEP: 02451-060 São Paulo-SP, livia.faggian@gmail.com, fone: 2256.6525 ou 8319.0478.. Agradeço a Candido V. B. Pessoa por todo o auxílio prestado, não apenas como orientador deste trabalho, mas também como colaborador deste artigo.

futuro, a mesma ou uma tendência maior de beber vai prevalecer, mas a ocasião e os primeiros estágios da bebida vão gerar estimulação aversiva condicionada e respostas emocionais. Skinner afirma que qualquer resposta (controladora) que diminua a probabilidade de emissão da resposta de beber (controlada) será classificada como um caso de autocontrole. Como pode ser visto no exemplo, é central neste modelo proposto por Skinner a consideração de que a resposta a ser controlada produz consequências tanto positivas quanto negativas para o organismo. A emissão de uma resposta controladora cessaria o conflito entre consequências, assim como eliminaria subprodutos emocionais decorrentes tanto do conflito, quanto da possível consequência aversiva em questão.

Compreender quais são as respostas controladoras, quais as controladas e quais as consequências em vigor, variáveis componentes de uma análise funcional, é essencial para o planejamento das intervenções, sejam essas análises feitas pelos próprios indivíduos emissores das respostas ou por outras audiências do ambiente. Ao aprender a descrever o seu comportamento, um indivíduo pode mais facilmente analisá-lo. Pode passar a conhecer as variáveis envolvidas nas situações conflituosas das quais suas respostas são função. Assim, pode mais facilmente produzir alterações em seu ambiente que contribuam para que ele tenha acesso a reforçadores sem a emissão da resposta que deve ser controlada. Por exemplo, se uma cliente que tem problemas de obesidade compreender que seu comportamento alimentar ocorre na presença de familiares e com a função de obter atenção e afeto dos mesmos, ela pode produzir alterações nestas relações familiares de forma a produzir atenção e afeto antes de se sentar à mesa para se alimentar, diminuindo a probabilidade de emissão de respostas de comer em excesso e suas consequências aversivas (obesidade).

Muitas vezes, o comportamento que se opõe a noção de autocontrole é chamado de “impulsivo”. Essa denominação implica em uma outra forma de conceituação que envolve a variável tempo na alteração da probabilidade de resposta. Rachlin (1970, 1993) e Rachlin e Green (1972) propõem o estudo do autocontrole por meio do que foi denominado modelo de compromisso. Os autores consideram a passagem do tempo como a variável crucial para a explicação de porque os organismos emitem ou não respostas de autocontrole, ou de compromisso, conforme sua denominação. Rachlin e Green (1972) descrevem esse modelo em termos de contingências concorrentes e mutuamente exclusivas com duas respostas encadeadas. Ao responder diante do estímulo que inicia uma cadeia, é produzida uma situação com duas possibilidades de resposta. Uma resposta que leva a um reforço de menor magnitude, mas produzido imediatamente e outra resposta levando a um reforço de maior magnitude, mas produzido com atraso. Ao responder diante do estímulo que inicia a segunda cadeia, é produzida uma situação na qual só há uma possibilidade de resposta, a que leva ao reforçador de maior magnitude, mas produzido com atraso. Desta forma, três cursos de ação ou rotas são possíveis no experimento: na primeira rota, o sujeito responde de forma a ter a opção de escolha entre produzir menor magnitude de reforço e recebimento imediato ou produzir maior magnitude e maior atraso de recebimento na situação de conflito, e escolhe produzir a menor magnitude de reforço imediatamente. Na segunda rota, o sujeito também responde de forma ter a opção de escolha na situação de conflito, mas escolhe produzir o reforço de maior magnitude atrasado. Na terceira rota, o sujeito escolhe por não ter acesso à opção situação conflituosa, produzindo, a seguir, obrigatoriamente, reforço de maior magnitude produzido com atraso. A primeira rota foi denominada de impulsiva, pois o indivíduo acaba por produzir o reforço de menor magnitude e mais imediato. A segunda rota descrita é considerada pela literatura como uma situação ideal, na qual a resposta de autocontrole estaria instalada, pois existe um conflito (produzir um reforço maior e atrasado ou produzir um reforço menor e imediato) e o indivíduo responde de forma a produzir a maior magnitude de reforço, “resistindo” à produção de consequências imediatas. Porém, Rachlin e Green (1972) verificaram que essa rota era dificilmente verificada em seu experimento. Os autores denominam a resposta que decide pela terceira rota de resposta de compromisso, dado que ela elimina o acesso à situação de conflito, garantindo o acesso ao reforçador de maior magnitude.

Rachlin e Green verificaram que a variável que controla a emissão da resposta de compromisso é a distância temporal entre a emissão dessa resposta e a emissão da segunda resposta da cadeia. Quando a resposta de compromisso podia ser emitida razoavelmente antes da possibilidade de escolha entre receber menos reforçadores imediatamente ou mais reforçadores com atraso ela era emitida de forma a eliminar esta situação de conflito, deixando apenas a possibilidade de se “escolher” receber mais reforçadores com atraso. Quando a distância entre a resposta de compromisso e a possibilidade de se escolher entre o menor reforço entregue imediatamente ou o maior reforço entregue com atraso, a resposta de compromisso não era emitida e o indivíduo acabava por chegar a situação de conflito e nesta situação sempre “escolhia” receber menos reforçadores imediatamente (resposta de impulsividade). Um exemplo fornecido pelos próprios autores da situação que eles analisaram é uma história de Ulisses. O herói pede a seus marinheiros que o amarrem ao mastro de seu navio para que possa resistir ao canto das sereias sem se jogar para elas. Com a devida antecedência Ulisses prefere viver a se entregar às sereias. Sabendo ser irresistível o canto das sereias, ele emite a resposta de compromisso (se amarrar) para que não tenha a opção de emitir a resposta impulsiva (se jogar nos braços das sereias) ao estar diante delas.

Como os modelos de Skinner (1953) e de Rachlin e Green (1972) definem o autocontrole em termos de emissão de respostas antes que a situação de conflito se estabeleça, estipula-se que as respostas controladoras ou de compromisso podem promover mudanças nas contingências seguintes pela manipulação de suas operações estabeledoras ou emocionais e de seus estímulos eliciadores ou discriminativos. Dessa maneira, deixar o cartão de crédito e o talão de cheques em casa antes de ir às compras retiraria alguns dos estímulos discriminativos que antecedem a resposta de comprar limitando sua emissão à disponibilidade do dinheiro da carteira. No modelo de autocontrole de Skinner (1953), uma decorrência da história de emissão da resposta a ser controlada é o conflito gerado pelas estimulações positiva e negativa que passam a anteceder-lá. No caso das estimulações aversivas, sabe-se que elas adquirem dupla função: operações estabeledoras (Michael, 2004) e também de estímulos eliciadores condicionados (Sidman, 2000). Como operações estabeledoras ou emocionais, estabelecerão sua remoção como reforçadora, evocando comportamentos operantes que promovam a sua retirada. Além disso, eliciarão respostas reflexas. Por exemplo, a indicação de alto peso na balança torna respostas que evitem a mesma mais prováveis de acontecer no futuro, gerando, além disso, respostas emocionais de tristeza, choro, raiva, frustração ou vergonha na presença da balança ou na lembrança dela.

As interações entre comportamentos operantes e respondentes em comportamentos de autocontrole são explicitadas por Skinner (1953), principalmente com o intuito de elucidar a complexidade do comportamento. É possível verificar que a emissão de comportamentos operantes altera a probabilidade de comportamentos respondentes ocorrerem, sendo estes compreendidos como subprodutos (ou respostas) emocionais das contingências operantes em vigor. Ligar um rádio para ouvir uma música agitada que produza sensações incompatíveis à tristeza; programar um despertador afastado da cama, sendo este um evento aversivo que será removido quando o indivíduo se comporta de modo a levantar da cama; parear medicação emética a álcool para reduzir o consumo de álcool ou tomar antidepressivos para permanecer mais feliz e produtivo são todos exemplos de contingências especialmente programadas para aumentar o autocontrole diante de situações conflituosas e diminuir reação emocionais aversivas, como tristeza, raiva e crises de abstinência.

Reações emocionais, segundo Skinner (1953), são respostas reflexas produzidas por contingências que comumente envolvem punição ou controle aversivo; são condições corpóreas provenientes de uma estimulação ambiental, conduzidas pelo sistema nervoso central e que ocorrem concomitantemente com outras respostas operantes igualmente produzidas pela contingência (Skinner, 1974). Por se tratarem de respostas reflexas, não causam comportamentos, como tradicionalmente considerasse. Emoções não podem ser definidas apenas pela participação da fisiologia, pois são modificadas

em função do ambiente social e do contexto em que o indivíduo se encontra, de modo que não há um padrão fisiológico para cada emoção. Dado que comportamentos de autocontrole, por manipularem situações de forma a impedir a ocorrência de situações com estimulações positivas e negativas concomitantes, produzem menos reações emocionais, na prática clínica, a investigação das emoções do cliente, tais como a raiva sentida diante de um conflito familiar ou a frustração diante da impossibilidade de entrar em contato com uma pessoa querida, pode fornecer informações sobre as experiências anteriores diante de determinados estímulos e contribuir para a formulação de novas estratégias de ação que maximizem a produção de comportamentos de autocontrole.

O presente trabalho investiga como as relações entre comportamentos operantes e respondentes são abordadas a partir de uma revisão da literatura analítico-comportamental sobre autocontrole publicada no *Journal of Applied Behavior Analysis*. Discute-se como essas interações podem influenciar a promoção de autocontrole e como estes aspectos se relacionam com o contexto da prática clínica.

MÉTODO

Para a seleção dos periódicos em análise do comportamento a serem pesquisados, foi utilizado o índice Qualis de certificação de pesquisas do portal da CAPES. Primeiramente foram selecionados os periódicos classificados com o índice de qualidade A1. Dentre os periódicos que atendiam a este critério estavam o *Journal of Applied Behavior Analysis* (“JABA”), *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* e *The Behavior Analyst*. Dado que a presente pesquisa teve interesse clínico, optou-se pela utilização apenas do primeiro periódico citado, o JABA, que trata de pesquisa aplicada; e dado que consta uma grande quantidade de trabalhos neste periódico desde sua criação, em 1968, até a data da coleta dos dados (2009) sobre o tema. Para selecionar trabalhos desta revista buscaram-se textos com a palavra-chave “*self-control*”, na opção de busca “*exact phrase*” que consta no sítio eletrônico do periódico.

Os artigos selecionados foram analisados com base em categorias pré-fixadas que procuram fornecer um panorama amplo dos artigos. As categorias foram elaboradas para fornecer diferentes aspectos dos comportamentos respondentes no autocontrole e suas relações com os comportamentos operantes, a saber:

- a. Conceitos de autocontrole utilizados. Busca identificar as definições de autocontrole utilizadas pelos autores nos artigos, sendo considerada pertinente já que a abordagem analítico-comportamental não possui uma única conceitualização do tema. Esta categoria foi subdividida em outras 5 subcategorias, a saber: 1. Rachlin (para pesquisas que utilizam a definição deste autor); 2. Skinner (para pesquisas que utilizam a definição deste autor); 3. Procedimentos (englobando pesquisas que não definem autocontrole, mas que o descrevem segundo procedimentos); 4. Outras definições (para trabalhos que apresentem definições diferentes das três anteriores) e 5. Não explícita (para trabalhos que não fazem qualquer menção a definição de comportamentos de autocontrole).
- b. Como interações entre comportamentos operantes e respondentes são descritas. Procurou-se identificar as pesquisas que apontam relações entre comportamentos operantes e respondentes no âmbito do autocontrole e apontar de que forma estas relações foram descritas e analisadas. Para tanto, procurou-se no corpo dos artigos palavras, frases ou expressões relacionadas a comportamentos respondentes como “conditioning”, “latency”, “emocional by products”, “stress”, “emotion” e “Pavlovian Conditioning”.
- c. Variáveis independentes estudadas. Os dados foram organizados em variáveis independentes e revisões e artigos teórico-conceituais. Os artigos poderiam conter nenhuma (para os casos das

- revisões e artigos teórico-conceituais), uma ou mais variáveis independentes, suas implicações para o estudo do autocontrole e das interações entre comportamentos operantes e respondentes.
- d. Variáveis dependentes ou tipos de respostas autocontroladas. Investiga quais foram os comportamentos autocontrolados e o quanto a seleção destas respostas pôde contribuir para a discussão sobre a interação entre comportamentos operantes e respondentes.
 - e. Medidas de comportamentos respondentes utilizadas. Procurou evidências de medidas de comportamentos respondentes na metodologia dos estudos, como a utilização de escalas de medida de sentimentos ou alterações fisiológicas.
 - f. Generalidades propostas para outros comportamentos impulsivos. Procurou encontrar descrições sobre possíveis generalizações dos resultados encontrados para outras classes de comportamento, sendo criadas subcategorias conforme a frequência com que ocorrem.
 - g. Implicações para a área clínica. Procurou-se descrições ou discussões que mencionassem exemplos de comportamentos clínicos ou extensões para outros comportamentos que aparecem com frequência neste contexto.
 - h. Limitações e sugestões de pesquisa. Procurou-se se há menção a limitações ou formas de investigação sobre interação entre comportamentos operantes e respondentes.
 - i. Partes das pesquisas em que os termos respondentes procurados aparecem. Em quais partes dos trabalhos havia citações de termos respondentes, utilizando os mesmos termos selecionados anteriormente.

RESULTADOS

Pesquisando-se pela palavra-chave “self-control” na opção “exact phrase” no sítio do JABA, foram encontrados 37 artigos. Estes artigos estão listados na seção Referências. A Figura 1 apresenta uma curva acumulada dos artigos encontrados segundo o ano de publicação. Na figura, pode-se ver o aumento do número anual de publicações logo após a publicação da pesquisa de Rachlin e Green (1972). Pode-se observar também que de 1986 a 1996 apenas um artigo sobre o tema foi publicado, em 1993. Após esse período, artigos sobre autocontrole voltaram a ser publicados no JABA quase sem interrupção.

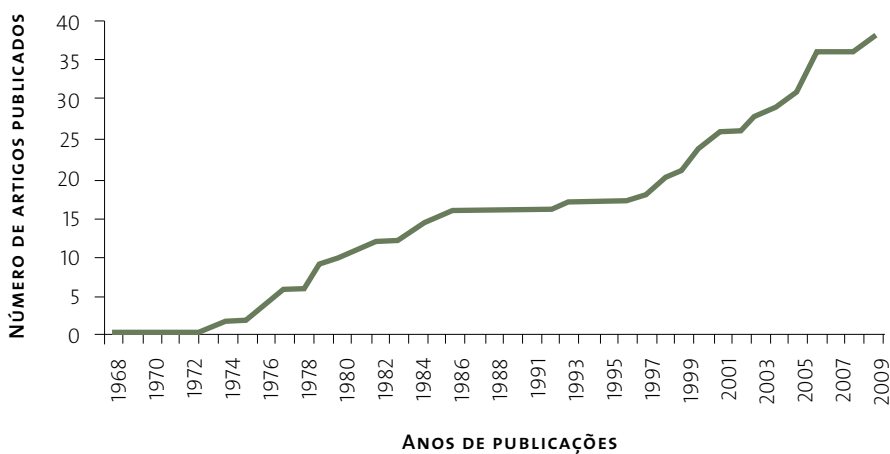


FIGURA 1

NÚMERO ACUMULADO DE ARTIGOS SOBRE AUTOCONTROLE PUBLICADOS NOS ANOS DE PUBLICAÇÃO DO PERIÓDICO *JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS*

Quanto à classificação conforme o (a) conceito de autocontrole utilizado estabelecido pela primeira categoria foram encontrados 18 artigos que utilizam o paradigma de Rachlin e Green (1972); 1 artigo que utilizou a definição de Skinner (1953); 12 artigos definem autocontrole com base nos procedimentos utilizados; 4 artigos apresentam outras definições de autocontrole e 2 trabalhos não mencionam qualquer definição.

Apesar dos artigos sobre autocontrole começarem a ser publicados a partir da publicação de Rachlin e Green (1972), entre os 18 trabalhos publicados no período de 1973 até 1993, apenas um deles (Loro, Fischer & Levenkron, 1979) utilizou o paradigma de Rachlin e Green. É nesse período que se encontram os 12 trabalhos em que o conceito de autocontrole é descrito com base nos procedimentos utilizados. Estes trabalhos tratam autocontrole como: auto-registro (Glynn; Thomas & Shee, 1973; Glynn & Thomas, 1974; Thomas, 1976; Wallace, 1977; Rosenbaum & Drabman, 1979; Stevenson & Fantuzzo, 1984; Stevenson & Fantuzzo, 1986); auto-instrução (O'Leary & Dubey, 1979; Rosenbaum & Drabman, 1979; Bryant & Budd, 1982); auto-iniciação (James, 1981); auto-monitoramento (James, 1981; Sowers, Verdi, Bourbeau, & Sheehan, 1985); auto-pontuação (Stevenson, & Fantuzzo, 1986); auto-determinação do reforço (Glynn; Thomas & Shee, 1973; Glynn & Thomas, 1974; Thomas, 1976; O'Leary & Dubey, 1979; Rosenbaum & Drabman, 1979; Stevenson & Fantuzzo, 1984; Stevenson & Fantuzzo, 1986); auto-administração do reforço (Glynn; Thomas & Shee, 1973; Glynn & Thomas, 1974; Thomas, 1976; O'Leary & Dubey, 1979; Goldiamond, 1976; James, 1981; Stevenson & Fantuzzo, 1984; Stevenson & Fantuzzo, 1986); auto-avaliação (Glynn; Thomas & Shee, 1973; Glynn & Thomas, 1974; Thomas, 1976; O'Leary & Dubey, 1979; Rosenbaum & Drabman, 1979); e auto-punição (O'Leary, & Dubey, 1989). Pode-se notar que vários trabalhos assumem mais de um procedimento para definir auto controle.

Os quatro trabalhos que definem autocontrole sem ser nos termos de Rachlin e Green, nem nos de Skinner e tão pouco pelo procedimento utilizado são Elder, Welsh, Longacre e McAfee (1977); Josephson e Rosen, (1980); Allen (1998); e Giebenhain e O'Dell (1984). Elder et al. (1977), que investigou a aquisição e o controle discriminativo de alterações na pressão sanguínea, definiu "autocontrole" como comportar-se para promover um retorno da homeostase por meio de técnicas de relaxamento. A pesquisa de Josephson e Rosen (1980) propôs a modificação da respiração sonora (comportamento de roncar) sendo "autocontrole" a aquisição e o controle do tônus muscular, bem como a realização de exercícios diários do tipo relaxamento progressivo, exercícios fonéticos e de respiração, auto-sugestão e restrição de hábitos pessoais. Allen (1998), para avaliar a aplicação de um procedimento que o autor nomeia de Simplificação de Reversão de Hábitos e que tem o intuito de reduzir jorros de respostas abertas de raiva no desempenho de atletas, considera a interação de procedimentos de treinamento de consciência, engajamento de em respostas competitivas e arranjo de contingências como as respostas de autocontrole. Por fim, o estudo de Giebenhain e O'Dell (1984), ao avaliar um manual de treinamento parental para reduzir o medo de escuro em crianças, definiu autocontrole como práticas de relaxamento e de repetição de verbalizações positivas pelas próprias crianças, assim como o controle da intensidade da luz. Estas quatro pesquisas se destacam também por envolverem diretamente a relação entre comportamentos operantes e respondentes em autocontrole encontradas na literatura.

O único artigo a utilizar a definição de Skinner foi o de Epstein (1997). Como ele se caracteriza por ser um trabalho de revisão bibliográfica sobre o tema de autocontrole e autogerenciamento de contingências na obra de Skinner, a definição foi usada para explicar a teorização do autor, mais do que para fornecer exemplos de aplicação ou desenvolver modelos experimentais.

Os trabalhos de Cuvo (1999) e de Borrero e Vollmer (2006) foram incluídos na subcategoria "não explícita" por não definirem autocontrole. Borrero e Vollmer realizaram uma pesquisa com manipulação de diferentes esquemas de reforçamento e Cuvo resenhou um manual de análise do comportamento. Em ambos os casos não há nenhuma definição de autocontrole implícita em seus conteúdos.

Sobre a segunda categoria de análise que visava descrever (b) como as relações entre comportamentos operantes e respondentes são descritas nas pesquisas de autocontrole, dentre o universo de 37 artigos, foram localizados 14 artigos que fazem menção às relações operante-respondente. Nesses foram analisadas todas as palavras, expressões e contextos (parágrafos) referentes à interação operante-respondente descritas no Método. Nos casos das pesquisas de Josephson e Rosen (1980), Giebenhain e O'Dell (1984) e Cuvo (1999) a interação operante-respondente acontece em decorrência de procedimentos de terapia aversiva, sendo a dessensibilização sistemática frequentemente considerada como a técnica mais frequente deste tipo de terapia. Reações ou subprodutos emocionais são apresentados nos trabalhos de James (1981), Epstein (1997), Allen (1998) e no de Neef, Bicard, Endo, Coury e Aman (2005). Neste último é frisado que comportamentos operantes e respondentes podem mutuamente se influenciar. Nestes 14 artigos, comportamentos operantes e respondentes são retratados conjuntamente, produzindo consequências operantes e produtos colaterais emocionais, classificando-os como “ansiedade”, “raiva” e “medo”. As respostas emocionais foram objetos de estudos nestes trabalhos, o que se constitui em grande contribuição para esta pesquisa pelas poucas evidências encontradas de que interações entre operantes e respondentes estariam entre o foco de estudo de trabalhos científicos na área de autocontrole.

Sobre (c) as variáveis independentes utilizadas, que compunham a terceira categoria estipulada, foram encontradas 39 variáveis independentes trabalhadas. Dez pesquisas utilizam variáveis independentes categorizadas como “técnicas”, que incluem, por exemplo, procedimentos como autoinstrução e autoreforçamento; “atraso”, que incluem procedimentos derivados do modelo de compromisso de Rachlin e Green (1972), totalizando 12 artigos; e “outros”, que envolviam outros procedimentos como tentativas discretas, reforçamento diferencial e treino discriminativo, que totalizaram 17 trabalhos. Como três trabalhos são pesquisas teórico-conceituais e quatro são artigos de revisão, evidencia-se um maior número de variáveis, dado que, uma mesma pesquisa pode participar de duas ou mais subcategorias. As variáveis independentes caracterizam-se pelos procedimentos testados com vistas a promover autocontrole, entretanto, nota-se que a maioria destes procedimentos não inclui estratégias para promoção de alteração de comportamentos respondentes.

No que se refere à quarta categoria, (d) Variáveis dependentes ou tipos de respostas autocontroladas, foram encontradas 16 pesquisas de manipulação do engajamento de tarefas (Glynn; Thomas & Shee, 1973; Glynn & Thomas, 1974; Thomas, 1976; O'Leary & Dubey, 1979; Goldiamond, 1976; Rosenbaum & Drabman, 1979; Stevenson & Fantuzzo, 1984; Stevenson & Fantuzzo, 1986; Neef, Mace & Shade, 1993; Dixon, Hayes, Binder, Manthey, Sigman & Zdanowski, 1998; Binder, Dixon & Ghezzi, 2000; Stromer, McComas & Rehfeldt, 2000; Dixon & Falcomata, 2004; Neef, Marckel, Ferreri, Bicard, Endo, Aman, Miller, Jung, Nist & Armstrong, 2005; Neef, Bicard, Endo, Coury & Aman, 2005 e Hoerger & Mace, 2006); 12 trabalhos que envolvem o comportamento de escolha (Binder, Dixon & Ghezzi, 2000; Dixon & Holcomb, 2000; Dixon & Cummings, 2001; Dixon, Rehfeldt & Randich, 2003; Dixon, Horner & Guercio, 2003; Dixon & Falcomata, 2004; Neef, Marckel, Ferreri, Bicard, Endo, Aman, Miller, Jung, Nist & Armstrong, 2005; Neef, Bicard, Endo, Coury & Aman, 2005; Dixon; Jacobs & Sanders, 2006; Hoerger & Mace, 2006; Dixon & Tibbetts, 2009 e Dixon & Holton, 2009) e 14 artigos que consideram “outros comportamentos”, como comportamento alimentar e comportamentos multiplamente controlados (Elder, Welsh, Longacre & McAfee, 1977; Wallace, 1977; Josephson & Rosen, 1980; James, 1981; Bryant & Budd, 1982; Giebenhain & O'Dell, 1984; Stevenson & Fantuzzo, 1984; Neef, Mace & Shade, 1993; Allen, 1998; Learman, Addison & Kodak, 2006; Loro, Fischer, Levenkron, 1979; Sowers, Verdi, Bourbeau & Sheehan, 1985; Stevenson & Fantuzzo, 1986 e Borrero & Vollmer, 2006).

Também foram encontradas 18 pesquisas que investigaram alterações em comportamentos disruptivos (Glynn & Thomas, 1974; Thomas, 1976; O'Leary & Dubey, 1979; Goldiamond, 1976; Rosenbaum & Drabman, 1979; Bryant & Budd, 1982; Stevenson & Fantuzzo, 1984; Dixon, Hayes,

Binder, Manthey, Sigman & Zdanowski, 1998; Stromer, McComas & Rehfeldt, 2000; Critchfield & Collins, 2001; Dixon & Cummings, 2001; Dixon, Rehfeldt & Randich, 2003; Borrero & Vollmer, 2006; Dixon; Jacobs & Sanders, 2006; Hoerger & Mace, 2006; Learman, Addison & Kodak, 2006; Dixon & Tibbetts, 2009 e Dixon & Holton, 2009); três artigos que abordavam a frequência e a acurácia de verbalizações e comportamentos sociais (Rosenbaum & Drabman, 1979; Dixon & Holcomb, 2000 e Hoerger & Mace, 2006) e dez trabalhos que apontavam outros comportamentos como alvo de intervenção, como por exemplo, medo do escuro e autogerenciamento (Allen, 1998; Epstein, 1997; Giebenhain & O`Dell, 1984; Sowers, Verdi, Bourbeau & Sheehan, 1985; Dixon, Horner & Guercio, 2003; Elder, Welsh, Longacre & McAfee, 1977; Wallace, 1977; Loro; Fischer; Levenkron, 1979; Josephson & Rosen, 1980 e James, 1981). A seleção de respostas-alvo (variável dependente) é um elemento importante nas pesquisas, pois podem auxiliar ou dificultar a investigação de relações entre operantes e respondentes, principalmente pelas limitações metodológicas dos estudos.

A escolha das variáveis de investigação é crucial para que se possam delimitar os métodos e procedimentos de investigação. Observa-se que há ampla preferência pela escolha por comportamentos operantes para o estudo do autocontrole e raros são os delineamentos que contemplam a parte respondente envolvida, como é o caso dos 4 artigos encontrados neste trabalho. A escolha dos pesquisadores pelo componente operante pode ser explicada pela necessidade de estratégias e tecnologias diferenciadas que viabilizem o estudo de relações reflexas.

No caso de pesquisas que selecionaram respostas de engajamento em tarefas e comportamentos sociais, não foram realizados procedimentos que conseguissem manipular e discutir tais interações. Já no trabalho que teve como alvo a resposta de medo de escuro, bem como comportamentos disruptivos (que muitas vezes podem ser caracterizados como respostas emocionais), seus procedimentos contemplaram estratégias ou registros respondentes importantes para esta pesquisa. Nesse sentido, para que o estudo das interações operantes-respondentes seja realizado, a escolha da variável dependente deve ser feita de modo que seja possível mensurar ou avaliar de alguma forma a existência e as manifestações dessas interações.

Acerca da quinta categoria de análise, (e) medidas de comportamentos respondentes utilizadas, dos 37 trabalhos analisados, oito pesquisas (Allen, 1998; Bryant, & Budd, 1982; Cuvo, 1999; Elder et al., 1977; Epstein, 1977; Giebenhain, & O`Dell, 1984; Josephson, & Rosen, 1980 e O`Leary e Dubey, 1979) incluíam medidas consideradas respondentes. No caso de O`Leary e Dubey (1979), por exemplo, apesar de os autores não medirem explicitamente as respostas respondentes, os autores mencionam a autoavaliação como eliciadoras de respostas encobertas; em Josephson e Rosen (1980) foram feitos registros de quantas vezes a criança acordava no procedimento de *contingent awakening*, bem como a quantidade de urina derramada no tapete; Bryant e Budd (1982) mediram a latência da resposta (embora, por vezes, se referissem ao tempo de reação) e Giebenhain e O`Dell (1984) mediram o medo pela construção do “termômetro do medo”, utilizado pelas crianças para indicarem a quantidade de medo que estavam sentindo no início e ao final do procedimento.

A respeito da (f) generalidades propostas para outros comportamentos impulsivos, correspondente à sexta categoria de análise, procuraram-se menções ou indicações de procedimentos ou resultados dos trabalhos que indicassem generalizações dos resultados para outros contextos em que respostas de autocontrole fossem necessárias. No total, 14 trabalhos mencionam generalização para outros comportamentos e outros 14 trabalhos mencionam generalização para outros contextos e populações. Dezesete trabalhos não citam generalidade dos resultados. Alguns artigos citaram mais de um tipo de generalidade (como, por exemplo, de comportamentos e populações). Todas as propostas de generalidades abordaram apenas comportamentos operantes, sem mencionar que a extensão que pudesse ocorrer em ou para comportamentos respondentes. Alguns trabalhos levantaram o questionamento sobre a possibilidade de replicação dos achados, inclusive para outros comportamentos respondentes, mas apenas nos casos das pesquisas que fizeram a investigação direta

de comportamentos respondentes (Allen, 1998; Bryant & Budd, 1982; Elder et al., 1977; Giebenhain & O'Dell, 1984; Josephson & Rosen, 1980).

Em referência às categorias sete, (g) implicações para a área clínica, e oito, (h) limitações e sugestões de pesquisa, não foram encontrados trabalhos que discorressem sobre as mesmas.

Por fim, quanto à nona categoria, (i) partes das pesquisas em que os termos respondentes aparecem, encontraram-se os termos respondentes listados na categoria (b), ou seja, termos como “conditioning”, “pavlovian conditioning”, “stress”, “elicit” and “emotional reactions”. Três trabalhos fazem citação de palavras respondentes na Introdução, sete artigos que fazem menção no Método, quatro pesquisas que fazem menção nos Resultados e três artigos fazem menção na Discussão. Dentre os artigos que fazem menção a comportamentos respondentes em diversas partes dos trabalhos estão apenas as revisões de O’Leary e Dubey (1989) e Epstein (1997).

DISCUSSÃO

O intuito do presente trabalho foi realizar uma revisão da literatura que indicasse a existência de relações entre comportamentos operantes e respondentes em pesquisas aplicadas sobre comportamentos de autocontrole. Considerando que nas mais diversas contingências evidenciava-se tanto a produção de respostas operantes, quanto respondentes concomitantes, comportamentos de autocontrole, por se tratarem de situações que envolvem conflitos e escolhas (podendo ser caracterizadas como aversivas), também apresentam relações reflexas em suas contingências. A partir da conceituação de autocontrole apresentada por Skinner (1953), acredita-se que as interações entre respostas operantes e respondentes possam influenciar na produção de respostas de autocontrole.

Esta revisão encontrou dados que atestam uma diversidade de definições de autocontrole e a caracterização periódica destas definições. Marcadamente, os trabalhos produzidos no período entre 1973 a 1993 englobaram definições de autocontrole baseadas nos procedimentos utilizados para aquisição de respostas de autocontrole, tais como autorregistro e automonitoramento, confirmando os achados de Abreu-Rodrigues e Beckert (2004). Os trabalhos produzidos no período de 1993 a 2009 se caracterizaram pelo predomínio de pesquisas que utilizavam a definição de Rachlin e Green (1972). Essa alteração na conceituação no decorrer do tempo aponta para um aparente esforço de pesquisadores na área para encontrarem um consenso sobre o que se compreende por autocontrole. Esse consenso pode ser necessário para que os estudos tenham métodos mais bem delineados, especificando qual é o processo que se deseja investigar.

Identificou-se que existem poucos trabalhos produzidos que consideram comportamentos respondentes e a relação destes com os comportamentos operantes. Muito provavelmente esse fato é devido à dificuldade em se definir se respostas respondentes podem ser em larga medida respostas encobertas. Além disso, também nota-se possíveis falhas na utilização dos termos respondentes, sendo estes muitas vezes utilizados para descrever contingências operantes. Por exemplo, quando se utiliza o termo eliciar para descrever uma relação que não é reflexa, como eliciar a resposta de brincar. O número de trabalhos analisados mostrou-se insuficiente para responder à pergunta sobre se a compreensão das relações entre operantes e respondentes pode influenciar a produção de comportamentos de autocontrole. Embora a discussão sobre o tema possa ser iniciada por meio dos poucos trabalhos encontrados que investigam esta relação.

Outra informação relevante é que não foram localizados trabalhos sobre drogadição com as palavras-chave utilizadas nesta busca, por mais que este tema seja o mais característico na investigação da relação entre comportamentos operantes e respondentes, como apontou Siegel (1979, 1984), e apesar da existência de uma edição especial do periódico apenas sobre este tema em 2008. A metodologia da presente pesquisa parece não ter conseguido filtrar trabalhos com esta temática, que parecem ser mais frequentemente publicados sem enfatizar autocontrole. Para trabalhos futuros

de revisão na temática do autocontrole, sugere-se a utilização de palavras-chave que incluam o tema da drogadição explicitamente, como “*drogadiction*”, “*self-administration*” ou “*substance abuse*”, bem como a possibilidade de inclusão de outros periódicos para coleta de dados.

Não foram encontrados trabalhos que apontassem se há influência de comportamentos respondentes em comportamentos operantes e como ela se daria. Entretanto, alguns trabalhos indicaram a influência de comportamentos operantes em comportamentos respondentes, principalmente para a diminuição de reações emocionais, como em Josephson e Rosen (1980), Giebnehain e O’Dell (1984) e Allen (1998). Desse modo, parece ter sido de interesse dos pesquisadores promover alterações nas frequências de comportamentos respondentes que promovem padrões de comportamentos inadequados ou prejudiciais para os indivíduos e, um meio eficaz do promovê-lo é justamente a partir da utilização de comportamentos operantes.

A partir das categorias analisadas nesta revisão, pode-se concluir que o levantamento das variáveis dependentes e independentes, bem como a escolha do modelo experimental de análise, são importantes para que se possa viabilizar o estudo do autocontrole e dos comportamentos respondentes, dado que interferem na adequada exploração das interações operantes-respondentes. Talvez, isso se deva à ausência de um referencial teórico consensual, evidenciando-se que os objetos de estudo das pesquisas de autocontrole ainda precisarão ser melhor delineados para que investigações sobre interações operantes-respondentes sejam efetuadas e apresentem resultados expressivos.

No presente trabalho, também evidenciou-se que o foco dos artigos encontrados e selecionados é dirigido para a parte operante do autocontrole e pouco é investido no estudo dos respondentes envolvidos em situações que requeiram autocontrole que implique em comportamentos respondentes, com exceção de Giebnehain e O’Dell (1984) e Allen (1998). Entretanto, existem comportamentos operantes que tornam mais evidentes a existência manifestações reflexas envolvidas, como o caso de comportamentos que envolvam consequências aversivas, mas que podem ser pouco estudados inclusive pelas implicações éticas decorrentes. Tal escassez de trabalhos dificulta a compreensão e análise das interações entre operantes-respondentes em situações que envolvem a produção de autocontrole, sendo esta relação uma demanda constante, principalmente nos contextos clínicos. Com a escassez de produção neste sentido, talvez se possa contribuir menos que o necessário para a produção de técnicas e estratégias de autocontrole, solicitadas pelas pessoas que precisam emitir respostas controladoras ou de compromisso em situações de conflito ou para evitá-las cotidianamente.

A seleção dos comportamentos-alvo (engajamento em tarefas e comportamentos disruptivos, na grande maioria dos trabalhos) e dos procedimentos experimentais delineados podem contribuir para a investigação de comportamentos respondentes e suas relações com comportamentos operantes, principalmente no caso de contingências aversivas. De todos os 37 trabalhos revisados, apenas 8 deles pareceram realizar medidas adequadas de comportamentos respondentes, apontando novamente para a escassez relativa de trabalhos na área. Nestes trabalhos, foram registrados os comportamentos respondentes que aparecem em maior frequência e foram utilizados procedimentos respondentes, como exposição e dessensibilização, para comportamentos que se deseja controlar. Estes procedimentos manipulam as consequências (em geral, aversivas) para que haja a diminuição de frequência dos comportamentos indesejados. Com isso, entra-se em um ponto de discussão teórico-conceitual importante e controverso, pois existem opiniões contrárias na área sobre se o controle deveria ser alterado pela modificação dos estímulos antecedentes, ao invés dos consequentes. Para se aprofundar na investigação desta questão, sugere-se uma revisão teórico-conceitual sobre este tema em pesquisas futuras.

Sabe-se que o JABA é um periódico que se destina a publicação de pesquisas aplicadas, mas não especificamente enfocado em pesquisas clínicas. As pesquisas aplicadas podem ocorrer em diferentes contextos como, por exemplo, na área da educação, no contexto empresarial e esportivo. Sendo assim, dos 37 artigos revisados, apenas 19 trabalhos apontavam avanços no contexto clínico, mas

sem discorrerem sobre o tema. Por não aparecerem nas limitações dos trabalhos ou nas sugestões de pesquisa comentários acerca da interação entre operantes e respondentes considera-se que esta interação além de não ter sido escopo de projetos de pesquisa, também é difícil de ser investigada.

Por mais que comportamentos respondentes estejam quase constantemente presentes em sessões de terapia, relacionadas a comportamentos de autocontrole, nenhuma generalização de resultados e procedimentos para comportamentos respondentes é mencionada, tão pouco são mencionadas generalizações sobre comportamentos respondentes na área clínica. O contexto clínico requer que a manipulação de contingências a ser realizada no ambiente natural dos clientes seja planejada de modo adequado e eficaz. Sabendo que respondentes são subprodutos de diferentes arranjos de reforçamento (Skinner, 1974), parece que a “aposta” das pesquisas em análise aplicada do comportamento se dá na direção de que alterar relações operantes que produzam tais respondentes é suficiente para viabilizar a emissão de respostas de autocontrole.

Por fim, os termos respondentes encontram-se na grande maioria dos trabalhos nas seções de Método e Resultados, seguidos pelas seções de Introdução e Discussão. Esta informação atesta para uma preocupação sobre verificação e medição de comportamentos respondentes, por mais que eles não sejam o foco principal das pesquisas. Estes dados indicam que, apesar de não haver diferença significativa, há ligeira predominância de menções na seção de Método, a despeito do expressivo número de trabalhos que não fazem menção. A partir de uma análise qualitativa dos estudos revisados, evidencia-se preocupação metodológica para a análise de comportamentos respondentes, principalmente nos trabalhos que tem este comportamento como uma de suas variáveis de investigação. Entretanto, observa-se novamente a baixa taxa de trabalhos que tenham tais variáveis como objetos de estudo.

Dentre as limitações da pesquisa estão à restrição da amostra pesquisada, que se deteve ao estudo de comportamentos de autocontrole restrito a apenas um periódico, apesar de a palavra-chave da busca abranger um bom número de trabalhos. Sugere-se a extensão de pesquisas na área da interação operante e respondente para refinamento dos conceitos e extensão da compreensão sobre os comportamentos que aparecem cotidianamente na clínica.

CONCLUSÃO

É possível evidenciar a escassez de trabalhos que envolvam variáveis respondentes em situações de autocontrole, a dificuldade na seleção de variáveis relevantes e que se prestem a este tipo específico de análise, bem como a dificuldade de se chegar a um consenso teórico conceitual sobre autocontrole. Todas estas variáveis podem influenciar o estabelecimento das relações entre comportamentos operantes e respondentes na produção de respostas de autocontrole nos mais diversos contextos. Mas, a despeito dessas adversidades, considera-se necessária a produção de trabalhos que investiguem empiricamente como comportamentos operantes e respondentes podem influenciar um ao outro quando se objetiva desenvolver respostas no indivíduo que lhe forneçam reforçadores com menos conflitos, como é o caso das respostas de autocontrole.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Rodrigues, J., & Beckert, M. E. (2004). Autocontrole: Pesquisa e aplicacao. Em C. B. Abreu, & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental, Vol. 1.* (pp. 259-274). São Paulo: Roca.
- Allen, K. D. (1998). The use of an enhanced simplified habit-reversal procedure to reduce disruptive outburst during athletic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31*, 489-492.

- Borrero, C. S.W., & Vollmer, T. R. (2006). Experimental analysis and treatment of multiply controlled problem behavior: a systematic replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 375-379.
- Bryant, L. E., & Budd, K. S. (1982). Self-instructional training to increase independent work performance in preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 259-271.
- Cuvo, A. J. (1999). Behavior modification: What it is and how to do it: A review of Martin and Pear's 6th edition. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 535-537.
- Elder, S. T., Welsh, D. M., Longacre Jr., A., & McAfee, R. (1977). Acquisition, discriminative stimulus control, and retention of increase/decrease in blood pressure of normotensive human subjects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 381-390.
- Epstein, R. (1997). Skinner as self-manager. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 545-568.
- Giebnhain, J. E., & O'Dell, S. L. (1984). Evaluation of a parent-training manual for reducing children's fear of the dark. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 121-125.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. (1973). Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 105-113.
- Glynn, E. L., & Thomas, J. D. (1974). Effect of cueing on self-control of classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 299-306.
- Goldiamond, I. (1976). Self-reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 509-514.
- Hanna, E. S., & Todorov, J. C. (2002). Modelos de autocontrole na análise experimental do comportamento: Utilidade e crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 337-343.
- James, J. E. (1981). Behavioral self-control of stuttering using time-out from speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 25-37.
- Josephson, S. C. & Hosen, R. C. (1980). The experimental modification of sonorous breathing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 373-378.
- Michael, J. (2004). *Concepts and Principles of Behavior Analysis: Revised Edition*. Kalamazoo, MI: Association for Behavior Analysis International.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of personality and Social Psychology*, 21, 204-218.
- Neef, N. A., Bicard, D. F., Endo, S., Coury, D. L., & Aman, M. G. (2005). Evaluation of pharmacological treatment of impulsivity in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 135-146.
- O'Leary, S. G., & Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 449-465.
- Rachlin, H. (1970). *Self-control*. State University of New York at Stony Brook.
- Rachlin, H. (1993). *Self-control: Beyond commitment*. State University of New York at Stony Brook.
- Rachlin, H., & Green, L. (1972). Commitment, choice and self-control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 17, 15-22.
- Rosenbaum, M. S., & Drabman, R. S. (1979). Self-control training in the classroom: A review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 467-485.
- Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental analysis of Behavior*, 74(1), 127-146.
- Siegel, S. (1979). *The role of conditioning in drug tolerance and addiction. Psychopathology in animals: Research and clinical implications*. New York: Academic Press.
- Siegel, S. (1984). Pavlovian Conditioning and heroin overdose: Reports by overdose victims. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22, 428-430.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company.
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. São Paulo: Cultrix.

- Sowers, J., Verdi, M., Bourbeau, P., & Sheehan, M. (1985). Teaching job independence and flexibility to mentally retarded students through the use of a self-control package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 81-85.
- Stevenson, H. C., & Fantuzzo, J. W. (1984). Application of the "generalization map" to a self-control intervention with school-aged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 203-212.
- Stevenson, H. C., & Fantuzzo, J. W. (1986). The generality and social validity of a competency-based self-control training intervention for underachieving students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 269-276.
- Thomas, J. D. (1976). Accuracy of self-assessment of on-task behavior by elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*, 209-210.
- Wallace, I. (1977). Self-control techniques of famous novelists. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 515-525.

ADOÇÃO TARDIA: INVESTIGAÇÃO SOBRE PADRÕES DE RELACIONAMENTO FAMILIAR, COMPORTAMENTO ESCOLAR E SOCIAL ¹

LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER ²

CRISTINA LOPES PEREIRA

CLÁUDIA TUCUNDUVA TON

Universidade Federal do Paraná

Para compreender as especificidades associadas à adoção tardia é necessário apresentar informações sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes e as preferências dos candidatos à adoção. A apresentação destes tópicos permitirá vislumbrar com maior clareza o contexto em que está inserida essa prática no Brasil. O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é considerado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) uma medida de proteção excepcional e temporária para aqueles que tiveram seus direitos violados. De acordo com o ECA, a colocação da criança ou adolescente para a adoção é uma medida excepcional e que somente deve ser realizada quando se esgotarem as possibilidades de mantê-los junto à família natural ou à família extensa. O estatuto determina que se a família natural não for capaz de manter os filhos em função de fatores socioeconômicos, este fator isolado não deve determinar a destituição do poder familiar e a família deve ser encaminhada a programas oficiais de auxílio financeiro. Se há outros fatores de risco associados que impedem a permanência ou reintegração da criança com os pais de origem, deve ser considerada a possibilidade de colocá-la sob a responsabilidade de um membro da família extensa, com o qual a criança ou adolescente possua convivência, afinidade e vinculação afetiva.

Dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 589 abrigos do país indicam que os principais motivos para o abrigamento de crianças e adolescentes são a falta de recursos materiais (24,1%), o abandono dos responsáveis (18,8%), a violência doméstica (11,6%), a dependência química dos responsáveis (11,3%), a vivência de rua (7,0%); a orfandade (5,2%); a prisão dos pais (3,5%) e o abuso sexual (3,3%). Os dados do IPEA apontam que uma parcela significativa de crianças e adolescentes mora em abrigos há mais de dois anos (52,6%), sendo que entre estes, 32,9% já vivia em instituições por um período entre dois e cinco anos na época em que foram coletados os dados; 13,3% já permanecia abrigado entre seis e dez anos e 6,4%, por um período maior que 10 anos. Embora 41,8% das crianças e adolescentes não mantivessem vínculos com a família de origem ou extensa, apenas 10,7% encontrava-se disponível para a adoção (Silva, 2004).

¹ Os dados deste texto fazem parte da Dissertação de Mestrado em Educação (UFPR) da segunda autora (Bolsista CAPES), orientada pela primeira autora.

² Lidia N.D. Weber, lidiaw@uol.com.br - UFPR Rua General Carneiro 460, 10. andar, 80060-150 Curitiba-PR. Fones (41) 9105-1999

Há uma série de fatores que interferem na agilidade e na eficiência das decisões judiciais relacionadas à reintegração, destituição do poder familiar ou colocação para a adoção, o que, conseqüentemente, prolonga a permanência de crianças e adolescentes em programas de acolhimento institucional. Entre estes fatores, destacam-se a morosidade do sistema judicial; a comunicação insuficiente entre instituições e Poder Judiciário; a existência de irregularidades processuais nas práticas de abrigamento; a sobreposição de competências e a falta de coordenação entre os diferentes profissionais que atuam no âmbito da infância e juventude; a falta de profissionais e recursos em abrigos e nas equipes técnicas do Poder Judiciário para atuar rapidamente na reintegração familiar quando ela é viável; a crença de que a manutenção do filho com sua família de origem ou extensa deve ser tentada persistentemente, mesmo quando a reintegração é arriscada ou pouco provável e, por fim, a descrença de membros de equipes técnicas quanto à possibilidade de adoção de crianças mais velhas, especialmente quando elas chegam à faixa etária entre oito e dez anos (Weber, 1995; Bittencourt, 2010; Nascimento, Lacaz & Alvarenga Filho, 2010; Nascimento, Lacaz & Travassos, 2010; Rosa, Santos, Melo & Souza, 2010; Sasson & Suzuki, 2011).

Algumas alterações importantes foram realizadas recentemente no ECA, entre elas a inclusão de artigos com o objetivo de agilizar as tomadas de decisões quanto à reintegração, destituição ou colocação para a adoção (Lei 12.010 - Brasil 2009). O ECA agora prevê que cada criança ou adolescente em acolhimento institucional deve ter sua situação jurídica reavaliada a cada seis meses por equipes técnicas e que a permanência da criança em instituições não deve exceder o período de dois anos, exceto em casos necessariamente comprovados. Estas mudanças no ECA ainda são recentes demais para avaliar seus efeitos, entretanto, os esforços para tornar mais breve a permanência de crianças e adolescentes em programas de acolhimento institucional são necessários e fundamentais.

A institucionalização apresenta uma série de características negativas que em conjunto acarretam prejuízos para o desenvolvimento infantil. Diferentes pesquisas apontam que as instituições de acolhimento caracterizam-se, em maior ou menor grau, por ausência de tratamento personalizado, expressão de afeto insuficiente, privação de convivência familiar, privação de experiências que permitam o desenvolvimento de autonomia e de competências sociais, uso de estratégias coercitivas e punitivas como forma de disciplina e descontinuidade de vínculos afetivos estabelecidos com cuidadores ou outras crianças, em função da rotatividade de funcionários ou mudança de instituição por causa da idade das crianças e adolescentes (Weber, 1999; Barros & Fiamenghi Jr., 2007; Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007; Oliveira, Weber, Lima & Pereira, 2009; Nascimento *et al.*, 2010; Prada & Weber, ;).

Há um consenso de que a institucionalização envolve a influência de vários fatores de risco e que a natureza, a quantidade e a intensidade destes fatores, em conjunto, definirão o quão prejudicial esta experiência implicará para o desenvolvimento infantil (Cavalcante *et al.*, 2007). Antes da promulgação do ECA em 1990, as instituições caracterizavam-se por rotinas padronizadas, grande rotatividade de funcionários, espaço físico maior, número elevado de crianças, e ambiente massificante, o qual não permitia o desenvolvimento da individualidade das crianças nem o estabelecimento de relações afetivas entre elas e os cuidadores. Atualmente, as casas-lares são consideradas o modelo mais adequado de acolhimento institucional. Elas diferem das antigas instituições pelo número reduzido de crianças, que são cuidadas por pais sociais, em um ambiente que se assemelha ao de uma família e, portanto, possibilita maior individualidade e vinculação afetiva mais estável (Prada *et al.*, 2006; Prada, Williams & Weber, 2007; Sequeira, 2009). Entretanto, as mudanças culturais nos programas de acolhimento têm ocorrido de forma lenta e ainda muitas existem instituições com características anteriores ao ECA (Rizzini & Rizzini, 2004).

Contudo, é preciso esclarecer que por melhor que seja um abrigo, ele não é, necessariamente, um lar. Assim, qualquer instituição de acolhimento seria incapaz de oferecer a intimidade, a proximidade e a afetuosidade que somente uma convivência familiar poderia proporcionar (Weber & Kossobuzki,

1996; Cavalcante *et al.*, 2007). Para muitas crianças e adolescentes em acolhimento institucional e que estão em condições de serem colocadas em famílias substitutas, a adoção seria a única chance de vivenciar as experiências únicas que uma família pode propiciar. Porém, um fator adicional que pode dificultar a inserção delas em uma família é o desencontro acentuado entre a realidade das crianças disponíveis para a adoção e as preferências das pessoas interessadas em adotar.

As crianças que se encontram disponíveis para a adoção no Brasil possuem características muito distintas da criança idealizada pela qual a maioria dos pretendentes deseja. Os dados coletados pelo IPEA evidenciam que entre as crianças e adolescentes abrigados há uma prevalência de meninos, com a cor de pele negra e na faixa etária entre 7 e 15 anos de idade (Silva, 2004). Entretanto, a criança idealizada pela maioria dos pretendentes, possui características bem distintas das elencadas.

Em relação ao sexo da criança desejada para a adoção, algumas pesquisas nacionais realizadas com pretendentes mostram uma leve preferência pelas meninas (Weber, 1999; Levy & Pinho, 2004; Amim & Menandro, 2007), enquanto outros trabalhos apontam que os pretendentes, na maioria, são indiferentes quanto ao sexo da criança (Vieira, 2003; Mello, Micheletti & Leite, 2005; Weber & Pereira, 2010).

A preferência pela adoção de meninas pode proceder do estereótipo social de que elas são mais fáceis de educar, mais dóceis, carinhosas e companheiras do que os meninos, os quais, por sua vez, são vistos como mais rebeldes, agressivos e menos apegados com a família (Vieira, 2003). Por outro lado, a opção de não escolher o sexo da criança é uma prática mais frequente entre os adotantes que não possuem filhos biológicos (Weber & Pereira, 2010). Para alguns pretendentes, não optar pelo sexo da criança seria uma forma de vivenciar uma experiência similar ao processo de gestação, no qual não é possível escolher, naturalmente, o sexo do filho.

Quanto à cor de pele da criança desejada pelos pretendentes, há uma preferência por crianças brancas (Weber, 1998a; 1999a; Vieira, 2003; Levy & Pinho, 2004; Amim & Menandro, 2007), com exceção de um estudo que encontrou uma porcentagem similar de pretendentes interessados em adotar crianças brancas ou com cor de pele parda clara (Mello *et al.*, 2005). A opção por crianças de cor de pele branca, explica-se pelo fato de que a maioria dos adotantes também possui esta cor de pele (Coimbra, 2005) e deseja adotar uma criança que tenha uma cor de pele similar a deles. Amim e Menandro (2007) indicam que se a criança apresenta a cor de pele próxima a, pelo menos, um dos pais adotivos, existe a possibilidade de simular para a sociedade uma paternidade biológica. Muitos casais brancos justificam a recusa pela adoção de crianças negras com o argumento de que a sociedade é preconceituosa e que a criança sofreria discriminação e dificuldades na socialização, mas não consideram a própria atitude como reforçadora de preconceitos (Almeida & Resende, 2006).

Costa e Campos (2003, p. 223) constataram que, para os adotantes, a busca por semelhanças físicas é um aspecto relevante no estabelecimento de vínculos afetivos entre a criança e os pais adotivos: “(...) para algumas famílias, a questão da semelhança física é fundamental para o exercício adequado da parentalidade e para a construção do vínculo e/ou desenvolvimento do sentimento de amor para com a criança”. Na opinião das autoras, as similaridades físicas entre pais e a criança reforçam um vínculo de parentalidade que poderia estar ameaçado pela ausência de laços biológicos.

Em relação à idade da criança desejada para a adoção, há uma preferência clara pelas crianças mais novas. Alguns pretendentes aceitam adotar crianças até três anos de idade, mas a maioria deseja adotar crianças com menos de dois anos, preferencialmente, aquelas com até um ano de idade (Weber, 1998a; 1999a; Mariano & Rossetti-Ferreira, 2008; WEBER). Um dos motivos que explicam a preferência por crianças mais novas é o fato de a maioria dos pretendentes não possuir filhos biológicos, o que os faz valorizar, significativamente, a adoção de bebês com o objetivo de vivenciar a paternidade e o desenvolvimento da criança em todas as suas fases (Camargo, 2005b; Brind, 2008; Sasson & Suzuli, 2011). Vieira (2004) constatou que casais que já têm filhos, sejam eles biológicos ou adotivos, são mais abertos a respeito da adoção tardia.

Os adotantes temem a adoção tardia por acreditarem que a adaptação, a vinculação afetiva e a educação de uma criança mais velha seriam muito mais complexas ou desafiadoras (EBRAHIM, 2001a; CAMARGO 2005a; BRIND, 2008). Camargo (2005a) e Brind (2008) destacam o desejo que os adotantes têm de influenciar e “moldar” o seu filho adotivo, conforme os seus princípios e valores próprios. Entretanto, muitos compartilham a crença de que a personalidade infantil se desenvolve precocemente e que ela é imutável, portanto, neste contexto, a adoção tardia seria problemática porque a modificação de comportamentos e hábitos adquiridos pela criança seria muito mais difícil ou até improvável. Além disso, Vargas (1998) menciona que os adotantes temem que as vivências adversas do passado tenham afetado a criança definitivamente e que ela não irá superar estas experiências, independente da quantidade de cuidados e afeto recebidos.

Amostras de pesquisas nacionais, compostas por conveniência, com pais adotivos sugerem que uma pequena percentagem constitui-se de pessoas que realizaram adoções tardias. Weber (2001) em uma amostra de 240 pais constatou uma incidência de 14,8% de pais que adotaram crianças com idade acima de dois anos; Schettini (2007) encontrou uma percentagem de 16,0% em uma amostra de 200 pais adotivos e Weber e Pereira (2009) encontraram uma percentagem de 22,0% em um estudo composto por 203 pais adotivos.

Ebrahim (2001a) em uma amostra de famílias que comparava adotantes que realizaram adoções convencionais e tardias verificou que aqueles que realizaram adoções tardias tinham idade média mais alta, nível socioeconômico mais elevado, maior frequência de filhos biológicos, maior frequência de pessoas solteiras (apesar de em ambas as amostragens os adotantes casados fossem predominantes), além de maturidade e estabilidade emocional elevada.

A decisão de adotar uma criança mais velha está, muitas vezes, relacionada a uma visão mais altruísta da adoção. Geralmente, valores solidários e religiosos são indicados como motivação para a adoção entre estes adotantes (Dias, Silva & Fonseca, 2008).

O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção e o relato de pais que realizaram adoções tardias sobre aspectos afetivos e comportamentais e sua relação com a percepção dos pais sobre competências parentais e vínculos estabelecidos com a criança adotada.

MÉTODO

Participantes: 50 pais que realizaram adoções tardias, de ambos os sexos, com idades entre 26 e 62 anos (média de idade: 40,14). Dentre estes participantes, 45 são mulheres (90,0%) e 5 são homens (10,0%). Foram utilizados os seguintes critérios para inclusão dos participantes na pesquisa: As crianças adotadas a partir dos dois anos de idade deveriam estar na faixa etária entre cinco e dezessete anos no momento da entrevista e a convivência entre pais e filho deveria ter iniciado há seis meses, no mínimo. Nos casos em que os pais tenham adotado mais de uma criança a partir dos dois anos de idade, foi solicitado que o pai respondesse o questionário sobre a adoção mais recente. Se a adoção envolvesse um grupo de irmãos, foi solicitado que o participante respondesse as questões pensando no filho mais velho. Foi empregada uma amostragem não-probabilística, constituída por conveniência. O contato com os pais adotivos foi realizado por meio de comunidades no *Orkut*, lista de discussões da ANGAAD (Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção) e da rede social *Facebook*. Nos sites de relacionamentos, os adotantes foram identificados por meio de depoimentos em comunidades e páginas sobre adoção.

Instrumentos: Um questionário elaborado para esta pesquisa com 40 perguntas abertas e fechadas sobre dados demográficos e vida familiar. Três outros instrumentos foram utilizados: 1) Subescala de Comportamentos Problemáticos (Grescham & Elliot, 1990) tem o objetivo de investigar a frequência de competências sociais e problemas de comportamento, de acordo com o relato de pais, professores e da criança. O instrumento foi validado para a população brasileira por Bandeira, Del Prette, Del Prette

e Magalhães (2009). Este instrumento foi avaliado pelo Alfa de Cronbach e apresentou consistência interna satisfatória ($\alpha=0,86$). 2) Escala de Senso de Competência Parental (Gibaud-Wallston & Wanderson, 1978), a qual foi traduzida para o português para esta pesquisa. O instrumento avalia a percepção dos pais quanto à eficácia e satisfação com as funções parentais. Esta escala foi avaliada pelo Alfa de Cronbach e apresentou consistência interna satisfatória ($\alpha=0,72$). 3) Inventário de Vinculação Afetiva na Infância e Adolescência (Carvalho, 2007) teve sua escrita adaptada para o português brasileiro para a utilização neste estudo. O inventário investiga comportamentos de vinculação interpessoal estabelecidos pela criança ou adolescente, de acordo com o relato dos pais e do filho (seguro, inseguro evitante e inseguro ambivalente). Na presente pesquisa, foi utilizado apenas o instrumento direcionado aos pais, pelo Alfa de Cronbach, com índices de 0,81, 0,73 e 0,86, respectivamente.

Procedimento: A coleta em grupos virtuais de apoio à adoção foi realizada por meio do *Orkut* e *Facebook*. Primeiramente, foram identificadas comunidades e páginas sobre adoção e famílias adotivas nestes sites de relacionamentos. Posteriormente, foram pesquisados, pais que tinham o perfil desejado neste estudo. Estes pais foram convidados a participar da pesquisa por meio de um recado particular ou *scrap*. Os participantes que aceitaram participar da pesquisa responderam a um questionário virtual elaborado por meio do site *Questionpro* (). Os participantes que responderam a pesquisa por meio do site só tiveram acesso ao questionário, depois de lerem o termo de consentimento e concordarem com ele.

Análise de dados: A análise dos dados das questões fechadas e das escalas foi realizada por meio do programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 15.0. Os dados foram analisados por meio de medidas descritivas (porcentagens e médias) e pela investigação de relações significativas estatisticamente entre as variáveis de estudo. Por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, foi avaliada a normalidade das variáveis, confirmando distribuição normal ($p>0,05$) para os escores de vinculação ambivalente, comportamentos externalizados, hiperatividade, problemas de comportamento (geral), satisfação, eficácia e competência parental (geral). Os testes estatísticos utilizados foram o Teste t para amostras independentes, Qui-Quadrado, One-way Anova com teste *post-hoc* Tukey e Correlação de Pearson. O nível de significância adotado para os testes foi de $p<0,05$.

A análise das respostas abertas foi realizada ao fim da coleta de dados baseando-se na categorização por equivalência semântica de conteúdo. A categorização dos dados levou em consideração os tópicos destacados na revisão de literatura e os objetivos da pesquisa. Neste estudo, o comportamento que é foco de análise é o relato verbal dos participantes. Para categorizar eventos comportamentais, é fundamental uma descrição concisa das variáveis e a operacionalização dos eventos, conforme uma determinada dimensão comportamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a caracterização dos adotantes desta pesquisa, há uma predominância de pais com formação universitária completa (70%) ou incompleta (10%). Este dado sugere que os pais que realizam adoções tardias tendem a apresentar maior escolaridade e, possivelmente, um nível socioeconômico mais elevado. Esta hipótese estaria em consonância com os dados encontrados por Ebrahim (2001a) que verificou uma nível socioeconômico mais alto entre pais adotaram crianças maiores.

Os dados indicam que a maioria dos participantes segue a religião católica (36%). O gráfico evidencia também uma grande quantidade de adotantes que praticam a religião espírita (26%), proporção maior do que aqueles que se definem como protestantes (20%). É interessante comparar as proporções destas religiões na população brasileira. Dados do Censo Demográfico de 2000 mostram que 73,8% dos brasileiros seguem a religião católica, 16,2% seguem as religiões protestantes e apenas 1,3% consideram-se espíritas ou kardecistas (Fonte: FGV, 2012). Estes dados permitem sugerir que os indivíduos que seguem as religiões espíritas adotam em uma proporção muito superior aos seguidores de outras orientações religiosas.

Há uma predominância de adoções biparentais nesta amostra, índice que alcança 78%, ao somar os participantes casados (70%) e os que mantêm união estável (8%). Por outro lado, as adoções monoparentais somam 22% ao reunir adotantes solteiros e separados. Para Ebrahim (2001a), os adotantes de crianças maiores apresentam com maior frequência um estado civil diferenciado. Embora a maioria dos adotantes de bebês ou crianças maiores sejam casados, há uma proporção maior de indivíduos solteiros que realizam adoções tardias quando comparados à porcentagem de solteiros que adotam bebês.

A maioria dos pais adotivos tem cor de pele branca, o que corrobora a observação feita por Coimbra (2005). Uma pequena proporção de pais apresenta cor de pele parda, mulata ou negra, cerca de 18% dos pais e 10% das mães. Foi solicitado aos participantes que indicassem a sua própria cor de pele e no item seguinte, a cor de pele do seu cônjuge. Para aqueles que realizaram adoções monoparentais, era possível escolher uma opção que indicasse que a criança não tinha mãe ou pai adotivo, o que fosse coerente com a situação em particular. Os dados revelam que em 14% dos casos houve a ocorrência de adoção monoparental feminina e em 6% dos casos, adoções monoparentais masculinas. Adoções realizadas por homens solteiros ainda são incomuns, mas o fato desde dado ser encontrado, mesmo em uma amostra pequena como a dessa pesquisa, reforça as observações de Ebrahim (2001a) sobre a ocorrência de um estado civil mais diferenciado entre os adotantes de crianças mais velhas.

A maioria dos pais adotivos não tem nenhum filho genético (72%). Embora os participantes não tenham sido questionados nesta pesquisa sobre os motivos que os levaram a adotar, este dado pode indicar uma motivação diferente entre pais com maior e menor escolaridade. No Brasil, a principal motivação para adotar é a infertilidade. É possível que os adotantes com menor escolaridade e que possuem filhos biológicos adotem baseando-se em motivos altruístas, uma motivação mais associada às adoções diferenciadas, como é o caso das adoções tardias (Ebrahim, 2001a; Dias, *et al.*, 2008). Por outro lado, o fato dos pais com ensino superior terem, com menor frequência, filhos biológicos pode indicar que estes participantes optaram pela adoção como forma de parentalidade por impossibilidade biológica, o que seria coerente com esta que é, de fato, a motivação mais frequente no país. Entretanto, uma segunda possibilidade é que os adotantes com escolaridade superior têm com menor frequência filhos biológicos porque desejam exercer a parentalidade, mas valorizam menos a filiação biológica.

A maior parcela dos pais adotou apenas uma criança (54%). Em 34% dos casos foram adotadas duas crianças e em 12% deles foram adotadas três ou mais crianças. Os pais que adotaram mais de um filho, não necessariamente realizaram adoções simultâneas envolvendo grupos de irmãos, pois este item questionava quantos filhos adotivos os pais tinham ao todo.

A idade das crianças no momento da guarda inicial está dividida em três faixas: 32% adotaram crianças entre 2 e 4 anos; 38% entre 5 e 8 anos e 30% acima de 8 anos. A média de idade que as crianças tinham quando foram morar com os pais adotivos era de 6,4. As crianças adotadas com mais idade tinham 10 (n=9) ou 11 anos (n=3) quando a convivência com a família adotiva foi iniciada. Profissionais que trabalham com adoção consideram difícil a adoção de crianças na faixa etária entre 8 e 10 anos (Rosa, *et al.*, 2010; Sasson & Suzuki, 2011). A partir dos dez anos de idade, torna-se ainda mais desafiadora a tarefa de encontrar adotantes dispostos a adotar um pré-adolescente ou até mesmo um adolescente. Não foi encontrada relação significativa entre a idade que a criança foi adotada e a escolaridade dos pais ($t=0,04$; $p>0,05$), estado civil ($t=0,04$; $p>0,05$), religião ($F=1,44$; $p>0,05$) ou presença de filhos biológicos ($t=-0,25$; $p>0,05$).

Sobre cor da pele da criança, há uma predominância de crianças adotadas com cor de pele parda ou mulata (48%). As crianças brancas, geralmente, preferidas pelos pretendentes à adoção aparecem numa quantidade intermediária de 30% e as com cor de pele preta correspondem a 22% dos casos. Ao comparar a cor de pele da criança com as dos pais, verificou-se uma ocorrência de 55% de adoções inter-raciais e de 45% de adoções intra-raciais. Foi considerada uma adoção inter-racial quando a

criança possuía cor de pele diferente de ambos os pais e adoção intra-racial quando a criança possuía cor de pele semelhante a pelo menos um dos pais. Encontrar uma maioria de adoções inter-raciais em uma amostra de pais que realizaram adoções tardias é um dado muito significativo. Por um lado, pode parecer coerente, pois dados do IPEA indicam que a maioria das crianças que estão em programas de acolhimento institucional apresentam idade mais elevada e cor de pele parda ou negra. Por outro lado, a quantidade mais alta de adoções inter-raciais, encontrada na presente pesquisa, pode indicar uma notável flexibilidade entre as pessoas que escolhem adotar uma criança mais velha.

Os pais desta pesquisa optaram por exercer a parentalidade de uma criança adotada a partir dos dois anos de idade, uma prática cultural pouco frequente, pois as pessoas, geralmente, estão acostumadas a serem pais e mães de bebês e muitas podem achar desafiador criar uma relação de filiação com uma criança mais velha (Costa & Rossetti-Ferreira, 2007). Neste contexto, o fato de a maioria dos pais ter adotado uma criança com cor de pele distinta da sua representa, assim, a superação de um segundo obstáculo e seria um segundo indicativo da flexibilidade que estes adotantes apresentam. A semelhança física com a criança adotada é algo desejado por muitos candidatos à adoção. Costa e Campos (2003) sustentam que para os pais adotivos a semelhança física é um aspecto importante no estabelecimento de vinculação afetiva com a criança. A adoção de uma criança com cor de pele próxima a dos adotantes também ajudaria na tentativa de não deixar tão evidente a adoção e, portanto, simular uma parentalidade biológica.

Para a maioria dos pais adotivos desta amostra a semelhança física e a possibilidade de “ocultar” a adoção não foram aspectos significativos na adoção dos seus filhos. Não foi encontrada relação significativa entre adoção intra e inter-racial a escolaridade dos pais ($\chi^2=0,13$; $gl=1$; $p>0,05$), estado civil ($\chi^2=2,01$; $gl=1$; $p>0,05$), religião ($\chi^2=5,19$; $gl=3$; $p>0,05$) ou presença de filhos biológicos ($\chi^2=0,20$; $gl=1$; $p>0,05$).

As famílias responderam uma questão sobre a quantidade de tempo em que os seus filhos viveram em programas de acolhimento institucional. A maior parte das crianças viveu por três anos em uma instituição de acolhimento (28%). Em seguida, há uma quantidade semelhante de crianças que passaram dois anos e mais de quatro anos em um abrigo, nos dois casos, a porcentagem é de 16%. Somando os casos de crianças que passaram por abrigamento em um período de tempo inferior ou até dois anos, resulta uma porcentagem de 38%. Embora dois anos seja uma quantidade de tempo bastante considerável, especialmente para uma criança, ele ainda seria considerado um limite jurídico aceitável. Porém, ao verificar a porcentagem de criança que viveram além de dois anos em um abrigo, chega-se a uma porcentagem de 56% dos casos, um dado alarmante, porém, habitual conforme um levantamento realizado pelo IPEA em abrigos de todo o país. Há casos de crianças, nesta amostra, que viveram mais da metade de suas vidas afastadas do convívio familiar. Há casos de crianças que passaram 7, 8 e 10 anos de suas vidas morando em instituições que, conforme os princípios elencados pelo ECA, deveriam possuir uma natureza provisória e excepcional.

Os motivos para o afastamento da criança de sua família biológica foram também questionados aos pais, sendo os mais mencionados, em ordem decrescente, a negligência, o uso de drogas pelos pais biológicos, a pobreza e a violência doméstica.

Os participantes foram questionados sobre como ocorreu a formação de laços afetivos com o seu filho. Uma porcentagem levemente maior declarou que o processo aconteceu de forma rápida ou mais fácil do que eles esperavam (32%). Alguns pais relataram ainda a experiência de uma vinculação “instantânea” ou “imediate” ao conhecer a criança: “Amor à primeira vista”; “O amor foi imediato, não consigo explicar. Até esqueço que houve adoção, ela se apegou muito rápido e eu também”; “Quase que imediato, o amor nasceu instantâneo, menos de um mês me chamava de mãe, ela tem muito da minha personalidade, tenho certeza que tivemos ligações em vidas passadas”; “Praticamente imediato. Fomos chamados pra conhecer uma criança de cinco anos e nos apaixonamos por nosso filho”; “Parece que eles sempre fizeram parte de nossa família e que o vínculo afetivo entre nós sempre existiu. Inexplicável”. O

relato de uma vinculação “imediate” com o filho adotivo costuma ocorrer em relatos de alguns pais adotivos, assim como na experiência de certo número de pais biológicos. Entretanto, ela não deve ser considerada norma, tanto pais adotivos quanto biológicos podem não desenvolver esta vinculação “instantânea” (Miller, 2005). Muitos pais precisam de mais tempo e convivência para desenvolver uma relação de afeto, dado que se confirma com a resposta dos demais participantes sobre esta questão.

Outros pais descreveram uma vinculação que se estabeleceu de maneira gradual (30%). Estes pais não citaram nenhuma dificuldade específica e responderam terem se vinculado aos seus filhos de forma tranquila, onde os laços afetivos foram se estreitando com o passar do tempo: *“Ao encontrar meu filho pela primeira vez, o sentimento imediato foi de solidariedade, em virtude de sua história bastante sofrida, além de seu estado físico, que evidentemente inspirava muitos cuidados. Com o passar do tempo, a solidariedade deu lugar à empatia e a convivência trouxe, por fim, o amor mais bonito que já experimentei”*; *“O amor foi crescendo a cada dia. Meu coração batia mais forte só em pensar que ele ia ser meu filho”*.

Por fim, alguns pais descreveram um processo de vinculação mais lento (26%). Em alguns relatos, houve menções de dificuldades da criança ou dos próprios pais: *“Sentia um estranhamento com a presença daquela criança mais velha, por mais que eu pensasse estar preparada”*; *“Foi e ainda é difícil, devido ao abandono é difícil para ele fazer vínculos fortes, e ainda por ele ter mágoa da figura materna”*; *“Foi lento, pois minha filha tinha muitas dificuldades de se entregar afetivamente. No entanto, se sentiu mais a vontade comigo. Respeitei o tempo dela, nunca forçava nada, mas sempre deixava entender que queria um carinho dela. Comemorava cada ato de carinho que ela fazia mesmo que involuntário”*. Na categoria ‘Outros’ (12%) foram agrupadas as respostas de pais que descreveram algumas etapas do processo de adoção ou outros aspectos do relacionamento, mas não responderam, especificamente, sobre o processo de vinculação afetiva.

Verificou-se que o tempo necessário para a vinculação afetiva não está relacionado com a conclusão do processo de adoção ($\chi^2=5,33$; $gl=3$; $p>0,05$) nem com a experiência de tentativas anteriores de adoção que a criança passou ($\chi^2=5,57$; $gl=6$; $p>0,05$). A falta de relação entre o processo de vinculação afetiva, conforme o relato dos pais, e as experiências malsucedidas da adoção é um dado muito positivo, principalmente, diante das circunstâncias extremamente dolorosas que algumas crianças foram expostas. Este dado sugere que muitas crianças são capazes de se vincularem afetivamente, mesmo após passar por uma decepção tão significativa, como é o caso de vivenciar uma devolução.

Os participantes foram perguntados se ocorreram dificuldades no relacionamento afetivo com o filho. Ao serem questionados diretamente, 66% dos pais declarou que a vinculação afetiva com o filho ocorreu sem dificuldades, enquanto 34% dos participantes confirmou a existência de problemas na construção de vínculos com o filho. Não foi encontrada relação estatisticamente significativa entre dificuldades de vinculação e o tempo que a criança ficou abrigada ($t=-0,13$; $p>0,05$), a idade em que foi adotada ($t=0,742$; $p>0,05$) e as experiências anteriores de adoção ($\chi^2=0,92$; $gl=1$; $p>0,05$). Os dados de alguns estudos sugerem que a idade de adoção e a quantidade de tempo que a criança ficou institucionalizada não afetam a qualidade da vinculação afetiva estabelecida com os pais adotivos (Rushon *et al.*, 2003; Judge, 2004; Veríssimo & Salvaterra, 2006; Niemann, 2010). A ausência de uma relação significativa na investigação destas variáveis pode indicar para a existência de características de resiliência entre algumas crianças e também para os efeitos reparadores que advêm da adoção, mesmo sob condições consideradas, geralmente, desfavoráveis, como é, por exemplo, passar por uma experiência malsucedida de adoção.

Os pais responderam também questões específicas sobre o relacionamento com o filho como, por exemplo, em quanto tempo a criança passou a chamá-los de mãe ou pai.

A maioria dos pais afirmou que o tratamento de “pai” e “mãe” ocorreu imediatamente no primeiro contato com a criança (38%): *“Desde o primeiro momento, ela ainda estava abrigada e já nos chamava de pai e mãe”*; *“Imediatamente, desde o primeiro dia que chegou em minha casa, sempre me chama de papai”*; *“Durante o período de abrigamento isso já acontecia, foi algo natural pelo vínculo criado”*.

Em algumas famílias, este tratamento ocorreu no primeiro mês (20%) e em outras entre dois e quatro meses de convivência: *“Não foi imposto esse chamamento, como tinha muitas cuidadoras, muitas tias no abrigo ele no começo se enrolava um pouco, chamava ora de tia, depois se consertava e falava mãe. Acho que sem fazer a troca uns dois meses ou menos”; “Uns 4 meses, antes ela me chamava de ‘ô’ depois de tia”.*

Os pais foram questionados a respeito de quais foram as maiores dificuldades no início da convivência familiar. O aspecto mais citado foi a dificuldade para impor regras e limites ao filho: *“Ela saiu de um abrigo cheio de crianças onde não existia regras, ou pelo menos ela não as cumpria, e foi para uma casa sem crianças e com regras”; “Não respeitava e nem obedecia a mim e nem na escola, pois não conhecia o que era uma estrutura familiar”; “A resistência em se submeter a regras e limites, a respeitar e reconhecer a nossa autoridade de pais”.* A aceitação de regras e limites também foram citadas por outras pesquisas como uma das dificuldades mencionadas pelos pais que adotam crianças mais velhas. Orientações sobre práticas educativas autoritativas, durante o curso de preparação para a adoção, poderiam ajudar as famílias a lidarem com dificuldades na imposição de regras e limites. O emprego de práticas parentais autoritativas, que conjugam alto envolvimento e monitoria, são consideradas importantes na qualidade de interação familiar e também podem ajudar no estabelecimento de laços afetivos entre a criança e seus pais (Bartel, 2006; Roberson, 2006; Rees, 2008; Rijk, 2008; Weber, 2011). Estruturar a rotina do filho com regras claras e consistentes e expressar afeto constante são práticas autoritativas que podem tornar a convivência familiar menos áspera durante o período inicial do relacionamento entre a criança e seus pais. A consistência dos pais, mesmo diante de comportamentos de desobediência e oposição é necessária, pois tais comportamentos da criança podem representar uma forma de avaliar a permanência e a estabilidade do novo relacionamento com os pais. Um exemplo disto está no relato de uma participante desta pesquisa: *“Nosso filho nos testava o tempo todo, queria se certificar o quanto nós o amávamos e estaríamos dispostos a permanecer com ele, não importa o que fizesse. Aprontou bastante, mas nunca sentimos rejeição dele por nós, sabíamos que nos atingia por medo de ser abandonado ou ‘devolvido’ novamente”.*

Os dados do Inventário de Vinculação Afetiva na Infância e Adolescência foram analisados e cruzados com outras variáveis. Foi definido um padrão de vinculação predominante para cada filho, de acordo com o relato dos pais de como ele tende a interagir em relacionamentos interpessoais.

O padrão seguro é caracterizado pelo conforto e confiança ao interagir com outras pessoas. Neste padrão, o filho confia que os outros estarão por perto quando ele precisar e sente-se bem com demonstrações de afeto. O padrão evitante é caracterizado pela dificuldade para confiar no outros e no desconforto ou esquiva de expressar sentimentos ou dependência. O padrão ambivalente caracteriza-se, principalmente, pela preocupação de ser abandonado e rejeitado pelos outros.

Os dados mostram que a grande maioria dos filhos está categorizado com o estilo seguro de vinculação (78%). O estilo evitante teve uma incidência de 12% e o ambivalente uma frequência de 10%. Embora não seja possível analisar qual era o estilo de interação afetiva da criança antes da adoção, é importante mencionar que várias pesquisas apontam que a adoção ajuda consideravelmente no desenvolvimento de padrões de vínculos seguros, principalmente, quando as crianças adotadas são comparadas com aquelas que vivem em instituições de acolhimento (Van Ijzendoorn & Jeffer, 2006; Barone & Lionetti, 2011).

Berthoud (1997), em uma pesquisa nacional que envolvia observação da interação de mães com filhos adotados bebês e com mais idade, verificou uma incidência de 80% de vinculação segura entre a mãe e as crianças. Embora o método e a população utilizados nesta presente pesquisa sejam distintos, o índice de padrão de vinculação seguro encontrado é próximo ao valor encontrado pela autora em seu estudo. O dado mais divergente é o de vínculo ambivalente, onde nesta pesquisa foi encontrado o dobro de crianças categorizadas com estilo ambivalente quando comparado aos dados de Berthoud.

Foi investigada a relação estatística entre os diferentes estilos de vinculação, os escores obtidos pelos filhos em cada uma dos padrões com variáveis associadas aos pais, à criança, e à adoção.

Foi encontrada uma relação entre problemas de saúde na época da adoção e os diferentes estilos de vinculação ($\chi^2=7,88$; $gl=2$; $p=0,01$). Há uma porcentagem maior de filhos classificados com o estilo seguro entre aqueles que apresentavam problemas de saúde. Entre os filhos que eram saudáveis há uma proporção considerável de filhos com estilo evitante (24%) e uma quantidade reduzida de crianças com estilo ambivalente (4%). Entre as famílias que adotaram crianças com problemas de saúde há uma proporção maior de filhos com padrão de vinculação segura e nenhum caso de vinculação evitante. Uma hipótese para este dado é que estas crianças adotadas tenham recebido maiores cuidados e atenção no início da convivência em função do seu estado de saúde e que isto favoreceu a vinculação afetiva entre estes filhos e seus pais.

Também foi encontrada uma relação entre os estilos de vinculação e as dificuldades no relacionamento afetivo, conforme o relato dos pais ($\chi^2=9,27$, $gl=2$, $p=0,01$). Entre os participantes que não relataram dificuldades no estabelecimento de vínculos com o filho, há uma proporção majoritária de crianças classificadas com o estilo seguro (91%). Entre aqueles que apresentaram dificuldades no relacionamento afetivo com a criança, há uma proporção menor de crianças com o padrão seguro (52%) e uma quantidade significativa de crianças com os estilos evitante e ambivalente ($\chi^2=9,27$; $gl=2$; $p=0,01$).

Não foram observadas relações estatisticamente significativas ($p>0,05$) entre os diferentes estilos de vinculação afetiva e o fato de o processo de adoção estar ou não concluído, a presença de filhos biológicos, o tipo de adoção intra o inter-racial, a quantidade de tempo que o filho permaneceu em instituições, a adoção de grupos de irmãos, o sexo do filho adotado e a experiência de tentativas anteriores de adoção.

Embora Costa e Campos (2003) sugiram que a semelhança física entre a criança adotada e seus pais seja importante para a construção de vínculo em algumas famílias, os dados encontrados nesta pesquisa são coerentes com os encontrados por outros pesquisadores, que apontam não existir relação entre vinculação afetiva e as adoções intra e inter-raciais (Rushton *et al.*, 2003; Almeida & Resende, 2006; Van Den Dries, *et al.*, 2009).

Foram analisados também os escores que os filhos alcançaram em cada padrão de vínculo e sua relação com os motivos pelos quais as crianças foram afastadas do convívio com a família biológica. Verificou-se que entre as crianças que foram vítimas de violência sexual um escore mais baixo de vinculação segura ($t=2,88$; $p=0,02$) e entre as crianças vítimas de negligência uma tendência de escores mais baixos no padrão de vinculação seguro ($t=2,00$; $p=0,05$). As crianças que sofreram violência sexual podem precisar de mais tempo para aprender e confiar no contato e no afeto de outras pessoas por ela. Gribble (2007) sugere que a demonstração de afeto físico, principalmente, precisa ser mais cuidadosa para que a criança possa sentir-se confortável e não rejeite estas expressões de afeto.

Na análise entre vinculação afetiva e as questões relacionadas à escolarização também foram encontradas algumas relações estatisticamente significativas.

Verificou-se que as crianças com dificuldades escolares ($t= 2,78$; $p=0,01$), que mudaram de escola após a adoção ($t=4,45$; $p<0,01$) e apresentam dificuldades para relacionar-se com os colegas ($t=-3,40$; $p<0,01$) apresentam menor escore de vinculação segura. Por outro lado, os filhos com maior escore de vínculo seguro apresentam melhor desempenho escolar ($F=4,77$; $p<0,01$). A relação entre mudança de escola e vinculação afetiva é bastante significativa. Este dado reforça a hipótese de que crianças que enfrentam esta mudança a mais enfrentam maior ansiedade e isto pode influenciar a vinculação afetiva com os pais (Dance & Rushton, 2005).

É importante destacar também a relação entre dificuldades escolares, desempenho acadêmico e vínculo seguro. As crianças com maiores dificuldades de vinculação são aquelas que apresentam mais problemas escolares. É preciso considerar que na maior parte dos casos em que há dificuldade de vinculação na adoção tardia, a dificuldade é mútua entre os pais e a criança (Rushton *et al.*, 2003). Pode-se sugerir, então, que há características da interação entre pais e filhos que dificultam o

relacionamento familiar e a vinculação afetiva o que, conseqüentemente, leva a um o desempenho escolar mais baixo da criança. Foi encontrado um escore maior de vinculação ambivalente entre os filhos que passaram por constrangimento ou discriminação na escola ($t=-3,87$; $p<0,01$) ou receberam um tratamento diferenciado pelo fato de ter sido adotado ($t=-3,48$; $p<0,01$). Crianças com padrão ambivalente tendem a temer a rejeição pelos outros. Neste sentido, é provável que passar por experiências de constrangimento ou discriminação no ambiente escolar possa contribuir para manter este padrão de vinculação interpessoal.

A subescala de comportamentos problemáticos foi analisada por meio do escore total e de suas três subdimensões: comportamentos externalizados (agressividade física e/ou verbal), internalizados (isolamento e ansiedade) e hiperatividade. Entre os motivos de abrigo declarados pelos pais e a sua relação com problemas de comportamento foram observados os seguintes dados: maior escore de comportamentos internalizados entre filhos que sofreram violência doméstica ($t=2,65$; $p=0,01$); uma tendência de maior quantidade de comportamentos internalizados entre filhos que foram vítimas de negligência ($t=-1,79$; $p=0,07$) e uma tendência a maior quantidade de comportamentos externalizados em crianças que foram vítimas de abuso físico ($t=-1,83$; $p=0,07$). Os dados encontrados são coerentes com os resultados de outras pesquisas que investigaram a relação entre problemas de comportamento e vivência de situações de negligência e abuso físico, especificamente (Hildyard & Wolfe, 2002; Goldman & Ryan, 2011).

Ao analisar a relação entre problemas de comportamento e dificuldades na vinculação afetiva, constatou-se que os pais que tiveram maiores desafios para estabelecer ligação afetiva com o filho relatam também maior índice de comportamentos de hiperatividade em seus filhos ($t=-2,32$; $p=0,02$). De acordo com Rushton *et al.* (2003) e Judge (2004), há uma relação entre maiores dificuldades para a construção de vínculos afetivos e a incidência de problemas de comportamento, como a hiperatividade, por exemplo. Rushton *et al.* (2003) discute que é possível que a criança sinta dificuldade em expressar sentimentos pelos pais e que estes achem mais desafiador interagir com ela de forma responsiva e constante diante de problemas de comportamento mais acentuados. Verificou-se que crianças com dificuldades escolares apresentam maior escore de hiperatividade ($t=-2,73$; $p<0,01$) e de problemas de comportamento totais ($t=2,49$; $p=0,01$).

As famílias que já perceberam que seu filho foi tratado de forma diferente na escola por ser filho adotivo, também relatam uma frequência maior de comportamentos internalizados em seus filhos ($t=-2,09$; $p=0,04$). Uma hipótese para este dado é a possibilidade de esta forma de discriminação evocar sentimentos de tristeza e isolamento na criança. As famílias que relataram constrangimento ou discriminação pelo fato do filho ser adotado apresentaram escores significativamente maiores de comportamento internalizado ($t=-3,67$; $p=0,00$) e externalizado ($t=-2,35$; $p=0,02$). Também foi verificada uma relação entre passar por constrangimentos ou discriminações e o total de problemas de comportamentos categorizado em baixo, médio e elevado escore ($\chi^2=10,00$; $gl=3$; $p<0,01$). Entre os que não passaram por experiências de discriminação, a maioria dos filhos está classificada na categoria de baixo escore de problemas de comportamento (52%). Por outro lado, os filhos que vivenciaram situações discriminatórias estão agrupados, na maior parte na categoria de médio (50%) ou elevado escore (44%).

Crianças que foram descritas pelos pais como tendo maiores dificuldades para se relacionar com colegas de classe apresentam uma quantidade mais elevada de comportamentos internalizados ($t=2,32$; $p=0,02$), hiperatividade ($t=2,41$; $p=0,02$) e uma tendência a frequência maior de comportamentos externalizados ($t=2,65$; $p=0,07$). Verificou-se que entre os meninos há uma tendência a frequência maior de comportamentos de hiperatividade ($t=-1,871$; $p=0,06$). Não foram encontradas relações estatisticamente significativas em relação aos problemas de comportamentos e suas subdimensões em relação à idade da criança quando foi adotada, sua idade atual, e a existência de tentativas anteriores de adoção.

A competência parental foi analisada em seu escore total, categorizada em baixa, média e alta e em suas três subdimensões: satisfação, eficácia e interesse com as funções parentais. Não foi encontrada relação entre o relato de competência parental e a idade dos pais ($r=-0,01$; $p>0,05$), a religião ($t=5,47$; $gl=6$; $p>0,05$), o sexo do filho adotado ($t=0,08$; $p>0,05$), a adoção de irmãos ($t=0,71$; $p>0,05$), a idade do filho quando foi adotado ($r=0,05$; $p>0,05$), ter ou não filhos biológicos ($t=-0,61$; $p>0,05$) e a quantidade de filhos adotados ($F=0,34$; $p>0,05$).

Pais com relato de dificuldades no relacionamento afetivo com os filhos apresentam menores escores de eficácia ($t=2,49$; $p=0,01$), interesse ($t=2,15$; $p=0,03$) e competência parental geral ($t=3,02$; $p<0,01$). Este resultado mostra-se coerente com dados discutidos na literatura. Para Clark *et al.* (2006), a percepção pelo pai da sua própria competência parental encontra-se associada com o sucesso na vinculação afetiva e na integração do filho na família adotiva. De forma inversa, os pais que relatam menor competência parental seriam aqueles que também teriam maiores dificuldades no relacionamento afetivo. Para Palacios *et al.* (2009), enfrentar problemas no convívio familiar para os quais os pais adotivos não foram preparados pode fazer com que eles desenvolvam uma percepção mais baixa da própria competência parental. Estes dados, em conjunto, reforçam a importância dos cursos de preparação à adoção no desenvolvimento de competências que façam os adotantes sentirem-se competentes no exercício das funções parentais.

Foram analisadas as dificuldades de vinculação afetiva e a competência parental categorizada em baixa, média e elevada ($\chi^2=9,35$; $gl=2$; $p=0,01$). Os pais que relataram dificuldades no relacionamento afetivo com o filho estão categorizados, em sua maioria, na categoria baixo escore de competência parental (59%), enquanto os participantes que não declararam este tipo de dificuldade agrupam-se na sua maior parcela, na categoria de competência parental elevada (52%). Pais de crianças com dificuldades escolares apresentam menor satisfação com as funções parentais ($t=-2,39$; $p=0,02$). Estes dados sugerem que para muitos pais, o desempenho escolar do filho pode ser compreendido como um reflexo de suas competências parentais, e que um baixo desempenho acadêmico pode influenciar a percepção que eles têm de sua própria eficácia e satisfação com a parentalidade.

Os dados apontam diversas relações entre vinculação afetiva, competência parental e problemas de comportamento, que podem ser vistas na Tabela 1.

TABELA 1

CORRELAÇÃO ENTRE ESCORES EM CADA ESTILO DE VINCULAÇÃO, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO (ESCORE TOTAL) E COMPETÊNCIA PARENTAL (ESCORE TOTAL)

	SEGURO	AMBIVALENTE	EVITANTE	PROB. COMP.	COMP.PARENTAL
Seguro	1				
Ambivalente	-,32*	1			
Evitante	-,41**	,25	1		
Prob. Comp.	-,59**	,53**	,26	1	
Comp. parental	,48**	-,36**	-,39**	-,35*	1

* Relação significativa: $p<0,05$

** Relação significativa: $p<0,01$

Os dados da Tabela 20 indicam que o escore do padrão de vinculação seguro apresenta uma correlação negativa alta com os problemas de comportamento totais e uma correlação positiva média com o relato de competência parental. Estes dados indicam que quanto maior for o escore de

vinculação seguro, ou seja, quanto maior confiança e conforto a criança apresentar na interação com os outros, menor é a incidência de problemas de comportamento e maior é a competência parental vivenciada pelos pais.

O padrão de vinculação ambivalente, por outro lado, correlaciona-se positivamente com os problemas de comportamento e negativamente com a competência parental. Isto significa que crianças com o padrão ambivalente, caracterizado pelo medo de abandono e rejeição de outras pessoas, apresentam maior quantidade de problemas de comportamento e seus pais relatam menor competência parental. O padrão de vinculação evitante, por sua vez, caracterizado pela dificuldade em confiar nos outros e pela distância afetiva, não apresenta correlação com os problemas de comportamento, porém os seus pais relatam menor competência parental.

A Tabela 2 apresenta informações sobre a correlação entre os padrões de vinculação afetiva e as subdimensões da Subescala de Problemas de Comportamento e do Inventário de Senso de Competência Parental.

TABELA 2

CORRELAÇÕES ENTRE ESCORES EM CADA ESTILO DE VINCULAÇÃO E SUBDIMENSÕES DOS INSTRUMENTOS DE COMPETÊNCIA PARENTAL E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

	SEGURO	AMBIVALENTE	EVITANTE
Seguro	1		
Ambivalente	-,32*	1	
Evitante	-,41**	,21	1
Satisfação	,52**	-,24	-,39**
Eficácia	,30*	-,42**	-,33**
Interesse	,00	-,01	,10
Externalizados	-,50**	,40**	,20
Internalizados	-,42**	,64**	,29*
Hiperatividade	-,43**	,24	,14

* Relação significativa: $p < 0,05$ ** Relação significativa: $p < 0,01$

Os dados da Tabela 2 mostram que o padrão seguro, apresenta uma correlação positiva com a satisfação e a eficácia parental e uma correlação negativa com os escores de comportamentos externalizados, internalizados e de hiperatividade. Estes dados mostram que os pais de crianças com padrão seguro relatam maior autoeficácia e satisfação com suas funções parentais e que seus filhos apresentam menor incidência de problemas de comportamento externalizados, internalizados e de hiperatividade. Destaca-se que as correlações encontradas entre estilo seguro, satisfação parental e comportamentos externalizados podem ser consideradas altas. Por outro lado, o padrão ambivalente encontra-se correlacionado negativamente com os escores de satisfação e eficácia e positivamente com os escores de comportamentos externalizados e internalizados. Estes dados apontam que as crianças que apresentam maior escore ambivalente e, portanto, classificam-se neste subgrupo, apresentam maior frequência de agressividade e ansiedade, características principais das categorias de comportamentos externalizados e internalizados, respectivamente. Destaca-se que a correlação entre estilo ambivalente e comportamentos internalizados foi particularmente alta. Os pais destas crianças também relataram menor satisfação e autoeficácia no cotidiano de suas funções parentais.

O padrão evitante também se correlaciona negativamente com a satisfação e a eficácia parental e apresenta uma correlação negativa, mas baixa com os comportamentos internalizados. Isto significa que crianças com padrão evitante têm probabilidade maior de apresentar comportamentos de isolamento e ansiedade e seus pais relatam menor satisfação e autoeficácia parental.

Os resultados encontrados nesta pesquisa convergem com os dados encontrados por outras pesquisas. Verificou-se uma relação entre maiores dificuldades no relacionamento afetivo e problemas de comportamento (Rushton *et al.*, 2003; Judge, 2004), assim como também verificou-se a relação entre uma menor satisfação dos pais com as funções parentais e a incidência de maiores problemas de comportamento pela criança (Pinderhughes, 1998; Ohan *et al.*, 2000; Groza & Ryan, 2002; Rushton *et al.*, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados nesta pesquisa são bastante positivos em relação à adoção tardia. Eles indicam que a maior parte dos pais apresenta flexibilidade em relação às características da criança adotada, não encontrou dificuldade para vincular-se afetivamente, relata o padrão de vinculação seguro no filho e avalia positivamente o seu desempenho escolar.

Verificou-se que existe relação entre vinculação afetiva, ocorrência de problemas de comportamento e a percepção que os participantes têm de suas competências parentais. A respeito da questão escolar, foram identificadas algumas variáveis que encontram relação com a qualidade da vinculação afetiva e a incidência de problemas de comportamento como, o desempenho escolar, a mudança de escola, as experiências de discriminação ou de tratamento diferenciado no ambiente escolar.

A pesquisa permitiu investigar algumas atitudes que os pais gostariam que professores e educadores adotassem. É possível que estes conselhos encontram-se associados com aspectos da escola que os pais não estejam satisfeitos. Entre as orientações citadas estão, a importância de os professores tratarem a criança adotada com igualdade, maior informação dos educadores sobre adoção, apresentação do tema em sala de aula, assim como, a valorização da diversidade familiar. Os conselhos citados indicam que as famílias adotivas querem ser percebidas como iguais às outras e que para isso acontecer é necessário que a escola conheça e informe sobre adoção. Os filhos adotivos representam um dos grupos de alunos com os quais os educadores têm contato, portanto, é fundamental que estejam conscientes e preparados para lidar com as características destes estudantes.

De forma geral, os dados desta pesquisa e os relatos encontrados na literatura apontam para o impacto positivo que adoção implica para a vida da criança que foi adotada com mais idade. A adoção não significa, necessariamente, um recomeço que anula completamente o passado da criança, contudo, permite, um direcionamento completamente novo na vida da criança que foi acolhida por uma família adotiva.

Nas palavras de Andrei (1999, p. 132): Calma, paciência e firmeza são as qualidades necessárias para prosseguir nesse que é um verdadeiro resgate: aos poucos, a criança percebe que o amor é uma dádiva e não uma ameaça. Então, ela se permite voltar a ter fantasias, sonhos e esperanças. A tempestade aconteceu, os danos foram reais, mas no porto seguro, é possível fazer os reparos necessários juntos, pais e filhos, e seguir juntos na viagem que é a vida”.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M.R. & Resende, V.R. (2006). Adoção inter-racial: uma prática e construção. *Mimesis*, 27 (1), 95-108.
- Amim, I.D. & Menandro, P.R.M. (2007). Preferências por características do futuro filho adotivo manifestadas por pretendentes à adoção. *Interação em Psicologia*, 11 (2), 241-252.

- Andrei, D.C. (1999). *Reencontro com a esperança: reflexões sobre a adoção e a família*. Londrina: M&C.
- Bandeira, M., Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 271-282.
- Barone & L. & Lionetti, F. (2011). Attachment and emotional understanding: a study on late-adopted pre-schoolers and their parents. *Child: Care, Health and Development*, 38 (5), 690-6.
- Barros, R.C. & Fiamenghi Jr, G.A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12 (5), 1267-1276.
- Bartel, T.M.C. (2006). Factors associated with attachment in international adoption. *Dissertation Abstracts International - Section A: Humanities and Social Sciences*, 66 (12), 4291.
- Berthoud, C.M.E. (1997). *Filhos do coração*. Taubaté, Cabral Ed. Universitária, 1997.
- Bittencourt, S. (2010). *A nova lei de adoção: do abandono à garantia do direito à convivência familiar e comunitária*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Brasil. Lei 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 26/1/2012.
- Brind, K. (2008). An exploration of adopters' views regarding children's ages at the time of placement. *Child & Family Social Work*, 13 (3), 319-328.
- Camargo, M.L. (2005^a). *Adoção tardia: representações sociais de famílias adotivas e postulantes à adoção*. 268f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis.
- Camargo, M.L. (2005^b). *Adoção tardia no Brasil: desafios e perspectivas para o cuidado com crianças e adolescentes*. In: I Simpósio Internacional do Adolescente - Adolescência hoje: desafios, práticas e políticas (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Carvalho, M.A.D. (2007). *Vinculação, temperamento e processamento da informação: implicações nas perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência*. 285f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cavalcante, L.I.C., Magalhães, C.M.C. & Pontes, F.A.R. (2007). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 8 (2), 329-352.
- Coimbra, J.C. (2005). A demanda nos processos de habilitação para a adoção e a função dos dispositivos judiciais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5 (2), 67-78.
- Dance, C. & RUSHTON, A. (2005). Joining a new family: the views and experiences of young people placed with permanent families during middle childhood. *Adoption & Fostering*, 29 (1), 18-28.
- Dias, C.M.S.B.D., Silva, R.V.B. & Fonseca, C.M.S.M.S. (2008). A adoção de crianças maiores na perspectiva dos pais adotivos. *Contextos Clínicos*, 1 (1), 28-35.
- Ebrahim, S.G. (2001^a). *Adoção tardia: altruísmo, maturidade e estabilidade emocional*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (1), 14, 73-80.
- Ebrahim, S.G. (2001^b). *Adoção tardia: uma visão comparativa*. *Revista Estudos de Psicologia*, (2), 18, 29-40.
- Gibaud- Wallston, J. & Wanderson, L.P. (1978). Development and utility of the parenting sense of competence scale. American Psychological Association, Toronto.
- Goldman, G.D. & Ryan, S.D. (2011). Direct and modifying influences of selected risk factors on children's pre-adoption functioning and post-adoption adjustment. *Children and Youth Services Review*, 33, 291-300.
- Gresham, F. & ELLIOT, S. (199). *Social skills rating system: Manual*. USA: American Guidance Service.
- Gribble, K.D. (2007). A model for caregiving of adopted children after institutionalization. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20 (1), 14-26, 2007.
- Groza, V. & Rosemberg, K.F. (1998). *Clinical and practice issues in adoption: bridging the gap between adoptees placed as infants and as older children*. Greenwood: Westport, 1998.

- Groza, V., Ryan, S.D. & CASH, S.J. (2003). Institutionalization, behavior and international adoption: predictors of behavior problems. *Journal of Immigrant Health*, 5 (1), 5-17.
- Hildyard, K.L. & Wolfe, D.A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26, 679-695.
- Judge, S. (2004). Adoptive families: the effects of early relational deprivation in children adopted from eastern european orphanages. *Journal of Family Nursing*, 10 (3), 338-356.
- Levy, L. & Pinho, P.G.R. (2004). Adoção em dois tempos. *Cadernos de Psicologia (VIJRJ)*, 1, p.45-52.
- Mariano, F.N. & Rosseti-Ferreira, M.C. (2008). Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (1), 21, 11-19.
- Mello, A.C.C., Micheletti, M.F. & LEITE, L.A.V.M. (2005). Adoções, esperas, desejos, realidades... o que dizem os números - levantamento para pesquisa. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (1-5), 49-57, 2005.
- Miller, L.C. (2005). Immediate behavioral and developmental considerations for internationally adopted children transitioning to families. *Pediatric Clinics of North America*, 52, 1311-1330.
- Nascimento, M.L., Lacaz, A.S. & Alvarenga Filho, J.R. (2010). Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. *Barbarói*, 3, 50-64.
- Nascimento, M.L.N., Lacaz, A.S. & Travassos, M. (2010). Descompassos entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA. *Aletheia*, 31, 16-25.
- Niemann, S. (2010). Attachment behavior in children adopted internationally. *Dissertation Abstracts International - Section B: The Sciences and Engineering*, 925.
- Ohan, J.L., Leung, D.W. & Johnston, C. (2000). The parenting sense of competence scale: evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32 (4), 251-261.
- Oliveira, R.M., Weber, L.N.D., Lima, G.F. & Pereira, C.L. (2009). Investigação da qualidade de vida de crianças e adolescentes que moram em um abrigo na cidade de Curitiba. In: XVIII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental (Anais), Campinas, p.283-284.
- Palacios, J., Roman, M., Moreno, C. & Leon, E. (2009). Family context for emotional recovery in internationally adopted children. *International Social Work*, 52 (5), 609-620.
- Pinderhughes, E.E. (1998). Short term placement outcomes for children adopted after age five. *Children and Youth Services Review*, 20 (3), 223-249.
- Prada, C.G. & Weber, L.N.D. (2006). O abrigo: análise de relatos de crianças vítimas de violência doméstica que vivem em instituições. *Revista de Psicologia da UNESP*, 5 (1), 1-12.
- Prada, C.G., Williams, L.C.A. & Weber, L.N.D. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9 (2), 14-25.
- Rijk, C. (2008). Coping with the effects of deprivation: development and up-bringing of romanian adoptees in the Netherlands. Enschede: Print Partners Ipskamp.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Roberson, K.C. (2006). Attachment and caregiving behavioral systems in intercountry adoption: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 28, 727-740.
- Rosa, E.M., Santos, A.P., Melo, C.R.S. & Souza, M.R. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15, (3), 233-241.
- Rushton, A., Mayes, D., Dance, C. & Quinton, D. (2003). Parenting late-placed children: the development of new relationships and the challenge of behavioural problems. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8 (3), 389-400.
- Sasson, M.D.H. & Suzuki, V.K. (2011). Adoção de crianças maiores: percepções de profissionais do serviço de auxílio à infância. *Revista de Psicologia da UNESP*, 10 (1), , 136-150.

- Schettini, S.M.M. (2007)). Filhos por adoção: um estudo sobre o seu processo educativo em famílias com e sem filhos biológicos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Sequeira, V.C. (2009). Resiliência e abrigos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 29 (1-9), 65-80.
- Silva, E.R.A. (2004). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília : IPEA/CONANDA.
- Silva, J.A. (2009). Adoção de crianças maiores: percepções e vivências dos adotados. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- Van Ijzendoorn, M.H.& Juffer, F. (2005). Adoption is a successful natural intervention enhancing adopted children's IQ and school performance. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 326-330.
- Vargas, M.M. (1998). Adoção tardia: da família sonhada à família possível. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ver'issimo, M. & Salvaterra, F. (2006). O modelo interno dinâmico da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos num grupo de crianças adoptadas. *Psicologia (Lisboa)*, 20 (1), 37-50.
- Vieira, J.M. (2003). Adoção em matizes: os filhos que queremos são os que podemos ter? *Revista da UFG*, 5 (2), 42-45.
- Vieira, J.M. Os filhos que escolhemos: discursos e práticas da adoção em camadas médias. 192f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- Weber, L.N.D & Pereira, C.L. (2010). Pretendentes à adoção: características, perfil e bem-estar psicológico. In: *XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Resumos de Comunicação Científica*. Curitiba: SBP.
- Weber, L.N.D. (2005). Abandono, institucionalização e adoção no Brasil: problemas e soluções. *O Social em Questão*, 14, 53-70.
- Weber, L.N.D. (2011). *Adote com carinho: um manual sobre aspectos essenciais da adoção*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L.N.D. (1999^a). *Aspectos psicológicos da adoção*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L.N.D. (1995). Da institucionalização à adoção: um caminho possível. *Igualdade Curitiba*, 9 (3), 1-10.
- Weber, L.N.D. (1998b). Filhos adotivos e rendimento escolar: mitos e verdades. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga - Portugal.
- Weber, L.N.D. (1999b). *Laços de ternura: pesquisas e histórias de adoção*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L.N.D. (2001). *Pais e filhos por adoção no Brasil: características, expectativas e sentimentos*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L.N.D. & Kossobudzki, L.H.M. (1996). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo do Paraná.
- Weber, L.N.D. & Pereira, C.L.(2009). Resiliência, estresse parental e satisfação: uma comparação entre pais adotivos e biológicos In: *17º Evento de Iniciação Científica (Anais)*. Curitiba: UFPR.

OS COMPORTAMENTOS DO TDAH SOB ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO DE PSICÓLOGA ANALISTA DO COMPORTAMENTO ¹

RAQUEL REGINA PACHECO FAGUNDES DOS SANTOS ²

Faculdade Assis Gurgacz

PATRÍCIA CRISTINA NOVAKI ³

Faculdade Assis Gurgacz

DIONÉIA APARECIDA SCHNEIDER DOS SANTOS ⁴

Faculdade Assis Gurgacz

INTRODUÇÃO

No Behaviorismo Radical, o comportamento ganha sentido quando considerado de acordo com o contexto que ocorreu. Os comportamentos emitidos por um sujeito podem variar de acordo com a percepção das contingências do ambiente em que está inserido. De um modo geral, estes comportamentos são selecionados em três níveis: a sobrevivência (tem relação com o curso de vida das espécies), ontogênese (a história pessoal de cada um) e evolução cultural (relaciona-se a vida de um grupo cultural). Analisar sob olhar comportamental é analisar as contingências dos comportamentos (Hayes, 1987).

O comportamento do terapeuta é capaz de alterar os comportamentos do cliente. Fazendo isso através de contingências reforçadoras para o cliente, sem deixar de lado o que o cliente sente, já que sentimentos também são manifestações físicas do organismo, perante estímulos ambientais. Logo, não é o estado emocional que produz os comportamentos e sim as contingências reforçadoras (Abreu & Guilhardi, 2004). No caso atendido optou-se por trabalhar também com atividades de autoconhecimento, que propiciassem o relato verbal de comportamentos encobertos, para isso buscou-se a valorização de interações positivas e modeladoras de comportamento que ocorriam durante os atendimentos. Para Skinner, autoconhecimento significa discriminar estímulos que são gerados pelo próprio sujeito, sendo assim, o autoconhecimento seria a auto discriminação. Esta análise é possível porque eventos privados são considerados como estímulos e comportamentos (Marçal, 2004).

Segundo Silves e Marinho (1998), o comportamento infantil (como o de qualquer indivíduo) pode ser socialmente adequado ou não. Entendendo-se por adequado o comportamento que não

¹ O artigo fez parte do trabalho de conclusão da pós-graduação da primeira autora em Psicologia Clínica Analítico Comportamental da Faculdade Assis Gurgacz e foi apresentado em sessão coordenada no XXI Encontro da ABPMC de 2011.

² raqpatcheco@hotmail.com

³ pnovaki@unipar.br

⁴ dioneia_schneider@hotmail.com

resulta em prejuízos ao indivíduo e ao ambiente em que vive. Assim como todo comportamento é produto da relação entre indivíduo e ambiente, a família é responsável pela manutenção destes comportamentos, é também quem detém condições de alterar as contingências controladoras das respostas comportamentais. Coelho e Conte (2003) afirmam que a aprendizagem acontece nas situações em que a criança está exposta a comportamentos mal adaptados nos diferentes ambientes: em casa, na escola, no bairro, num papel ativo ou de observadora. No caso em discussão através da análise do comportamento de mentir, foi possível perceber que existiam padrões um tanto incongruentes para falar a verdade. Observou-se isto nos relatos em que familiares apoiavam ocultar fatos ou ainda mentiam na presença da paciente.

Ao se tratar de Análise do Comportamento, considera-se que cada indivíduo entende e se comporta de forma única. Chiesa (1994) acrescenta que não é possível conhecer sobre os comportamentos de uma pessoa utilizando rótulos, pois cada indivíduo pode comportar-se de formas diferentes frente às mesmas situações. Logo, alegria não diz sobre o que é alegria para um determinado sujeito. Embasando-se nesta forma de conceituar comportamentos, vê-se que é preciso entender o comportar-se desta ou daquela forma considerando sempre o contexto, as contingências e as consequências de um comportamento.

O analista do comportamento tem como um de seus principais instrumentos a Análise Funcional, que pode ser explicada, como o estudo das relações ou da relação entre as variáveis de um comportamento, ou seja, analisar funcionalmente um comportamento implica em conhecer o que provocou e o que mantém um comportamento. A variável dependente é o comportamento emitido por um indivíduo e a variável independente é o efeito causado por este comportamento (Skinner, 2007).

Para Costa e Marinho (2002) deve-se considerar que:

“Quando se vai proceder a análise funcional de um comportamento, de todas as informações que se tem sobre a vida atual e passada do indivíduo, tem-se que selecionar aquelas variáveis que parecem ter relação causal com o comportamento analisado e, na verdade, somente se tem certeza da escolha das variáveis corretas após sua manipulação (em geral, durante o processo de intervenção). Num primeiro momento as relações estabelecidas são meramente hipotéticas” (p. 46).

Coelho e Conte (2003), consideram que comportamento agressivo é entendido como desrespeito pelos direitos dos outros, sendo que este termo é considerado uma subclasse do comportamento antissocial. Crianças agressivas tendem a demonstrar rejeição por parte de seus pares e mau desempenho acadêmico.

Para Sidman (2009), o comportamento agressivo é adaptativo e selecionado ao longo da história humana, para este autor o comportamento agressivo desenvolveu-se para defesa de ataques reais ou ameaças, por isso a agressão nem sempre é dirigida a origem do ataque, pois na evolução das espécies, agir agressivamente não promoveria sobrevivência se acontecesse só quando houvesse certeza do autor. Sendo assim, ainda na idéia do autor citado, agressão é o efeito colateral da coerção, em seu livro sobre coerção alega que professores e pais que se concentram na disciplina ao invés da instrução facilmente encontrarão contra-ataque. Coerção acontece quando há o controle de comportamentos através da punição ou reforço negativo. O primeiro acontece quando um comportamento é seguido por um reforçador negativo (retirando algo que era bom) ou perda de reforçador positivo (que acrescentava uma consequência boa para o indivíduo). O reforço negativo fica claro quando um determinado comportamento gerava uma consequência positiva ou prazerosa a qual é eliminada, não ocorre mais.

Por outro lado, o comportamento agressivo visto como fruto de aprendizagem deve ser analisado considerando as contingências reforçadoras, como no caso de crianças agressivas na escola que tem este comportamento reforçado pela atenção que obtém dos colegas e professores. No caso estudado

por Gosch e Vandenberghe (2004), os autores levantaram hipóteses para a agressividade de um caso estudado, sendo no contexto familiar: *reforçamento positivo*: atenção dos familiares, permissão para realizar os seus desejos e negativo: interrupção de alguma situação que lhe era aversiva, principalmente tarefas ou limitação de sua liberdade; no contexto escolar: *comportamentos incompatíveis com a participação em sala de aula* seriam reforçados por ênfase - da mãe e professores - aos comportamentos inadequados em sala de aula e ausência de reforçadores em relação ao comportamento de estudar e participar das atividades na escola; o comportamento de agredir os colegas poderia estar sendo mantido por reforçamento positivo de atenção dos colegas e da professora.

Visto que comportamentos agressivos podem ser reforçados de diversas formas, os indivíduos que se comportam agressivamente necessitam distinguir quando podem expressar sua agressão ou não. Pode-se aprender, por exemplo, que se não pode atacar, mas pode se defender em uma briga não iniciada por ela. (Pinho, 2004).

Tendo em vista a frequência em que crianças diagnosticadas com TDAH são encaminhadas à clínicas de Psicologia, observou-se a importância de abordar um caso clínico que envolveu este transtorno. Pais e professores não entendem porque crianças com este diagnóstico emitem comportamentos agressivos, de mentir e dissimular. O psicólogo pode contribuir no manejo de interações em que a criança com hiperatividade ou déficit de atenção busca esquivar-se de situações aversivas, como: prestar atenção, se explicar e controlar os impulsos.

A partir da história de vida da cliente deste estudo de caso, fica notório que os comportamentos agressivos resultam tanto da busca por reforçadores sociais, como atenção, quanto da necessidade de proteger-se de futuros abandonos, ou ainda para esquivar-se de punições.

MÉTODO

A cliente de 11 anos, do sexo feminino, no momento do atendimento morava com a tia, anteriormente já havia residido com a avó e com o pai e a madrasta, cursava o quarto ano do ensino fundamental em escola pública, com irmãos filhos apenas da mãe e outros apenas do pai, a criança foi chamada pelo nome fictício de Isabela. O atendimento foi solicitado pela tia com quem a criança mora, com queixas iniciais de agressividade, não saber seguir regras, problemas escolares de comportamento e de acompanhamento do conteúdo. A tia relatou que a sobrinha não copiava as tarefas em seu caderno, não concluía as atividades e nestas situações atrapalhava os colegas.

As análises aqui apresentadas foram primeiro hipotetizadas, para serem confirmadas ou refutadas, resultando em sucessivas e novas Análises Funcionais.

HISTÓRICO DO COMPORTAMENTO PROBLEMA

A criança apresentava dificuldades de acompanhar as atividades escolares já no primeiro ano do ensino fundamental, resultando em reprovação apenas no segundo ano do ensino fundamental, de acordo com relatos da tia, pai, avó e professores Isabela apresentava agitação motora em sala de aula durante a explicação da professora, em casa e outros ambientes como igreja, casa de parentes, na escola jogava bolinhas de papel nos colegas, tentava os agarrar, agarrava ou corria atrás das outras crianças e meninos, beijava-os, não fazia todas as atividades e atrapalhava a aula, ignorava regras e ordens em casa, como horários de estudo e dormir, jogava objetos na tia, empurrava a avó e tia, gritava e mentia, com o intuito de esquivar-se de correções do pai ou da tia por não ter feito o que lhe pediam, como as tarefas escolares e domésticas.

A tia levou a cliente ao neurologista que a diagnosticou com TDAH e medicou com Risperidona e Ritalina, sendo que a criança ingeriu a medicação por alguns meses e depois passou a esquivar-se escondendo os comprimidos, alegando sentir-se sonolenta com o uso dos mesmos.

HISTÓRIA DE VIDA

Ambiente familiar de constantes rearranjos. Pai alcoolista, mãe adicta de substâncias e envolvida em tráfico de drogas. Cliente morou por pouco mais de um ano com os pais quando se separaram, depois foi morar com a mãe e seu companheiro. Nesta época houve a suspeita de que este abusou da criança e a queimou com cigarro. A tia paterna tomou ciência deste fato e levou a sobrinha para morar consigo, onde permaneceu por aproximadamente sete anos, quando a tia passou a ter dificuldades com os comportamentos agressivos da cliente, então solicitou ajuda ao pai da criança, que decidiu levar a filha morar com ele e sua companheira. No entanto sempre que o pai, que trabalhava como viajante ausentava-se, a menina ficava na casa da avó paterna para evitar conflitos com a madrasta.

Depois de aproximadamente três anos de problemas escolares, reprovações, desavenças, e reclamações dos comportamentos entre pai-filha, filha-madrasta, filha-avó, culminaram com a orientação da psicóloga que a atendia anteriormente de que a cliente necessitava de um lar fixo, onde pudesse se sentir segura e ser acompanhada de forma mais estruturada. Cliente vive atualmente com a tia paterna.

Tendo isto em vista, foram selecionados como comportamentos alvo de intervenções: o autoconhecimento, a agressividade em casa e na escola, seguimento de regras, nomeação de encobertos e habilidades sociais.

Utilizaram-se técnicas infantis, como carteira de identidade gigante, contendo de um lado dados pessoais e frases ou desenho de coisas que a identificam, e do outro lado recortes ou desenhos sobre o que gosta e não gosta, objetivando o conhecimento dos repertórios de comportamentos da paciente por parte da terapeuta e autoconhecimento da cliente; técnica da Roseira, e desenho da família como se fossem animais (Oaklander, 1980), para trabalhar percepção da família, diferenças individuais, relato de comportamento encoberto; livros: *As coisas que a gente fala* de Ruth Rocha (1998) e *Quem me dera*, (Machado, 1998), o primeiro para comunicação de encobertos, mentiras e suas conseqüências e o segundo para falar sobre construção e manutenção de amizade. Inventário *Quem sou eu* (Virgolin, Fleith & Neves-Pereira, 1999), *Eu tenho Sentimentos* de Del Prette (2002).

Jogos, como Uno, dominó, jogo da memória e pega varetas para levantamento de reforçadores e reforçamento arbitrário. Algumas vezes quando a terapeuta escolhia uma atividade que a cliente não queria fazer, acordava-se que se realizasse, poderia escolher um jogo no final. Ou eram separados três jogos, a terapeuta escolhia o primeiro, explicava as regras e deveriam jogar ao menos uma vez por completo, para então Isabela escolher o próximo, explicar as regras e jogar ao menos uma vez até o final, e assim seria com o último jogo. Também jogava-se para percepção e controle da coordenação motora, como no caso do pega varetas.

Atividades com desenhos e massa de modelar eram usados para expressão de sentimentos, vontades, relaxamento e reforço ao final das sessões. Foram realizadas visitas à escola, com entrevista aos professores, aplicação de Escala de TDAH – Versão para professores, entrevista com familiares (pai, tia e avó), orientação a pais (tia e pai).

Outras intervenções ao longo das sessões envolveram: autoconhecimento, nomeação de encobertos, modelagem de comportamentos demonstrativos de afetos socialmente adequados, economia de fichas (organizando e reforçando o seguimento de rotina), comunicação assertiva de sentimentos, demonstração de afeto mais adequada socialmente, autocontrole, encaminhamento ao Neurologista.

FORMULAÇÃO COMPORTAMENTAL

Foram percebidas dificuldades de vinculação com a terapeuta, o que era adaptativo do ponto de vista do histórico da paciente, uma vez que mudou de casa várias vezes durante a infância. Além disto, em três anos foi atendida por 3 psicólogas, ou seja, teve que estabelecer novos e diferenciados vínculos e desligamentos afetivos com as pessoas. Fato agravante, pois a cliente questionava a atual psicóloga se

esta também iria abandoná-la. Depois de algumas intervenções em que a terapeuta dava modelo de relato de comportamentos encobertos, a relação terapêutica foi melhorando, a criança demonstrou-se mais participativa e mais favorável a descrever seus próprios comportamentos encobertos.

Com ausência de limites adequados, com poucas regras ou mau gerenciamento de regras norteadoras de rotina era premente a orientação a pais, o que foi complicado pela inexistência de quem eram os responsáveis pela educação da cliente. Nas primeiras sessões ocupou-se de levantar dados ao mesmo tempo em que se orientava o pai de que era necessário que a cliente tivesse uma casa e rotina fixas. No entanto devido à realidade da família, estas decisões e acertos demoraram aproximadamente dois meses para acontecer, a partir daí o esforço era para que ocorresse a adaptação mais coerente com a nova casa e as pessoas que nela habitavam. Neste momento foram percebidas outras dificuldades de relacionamento e de aceitação da cliente por parte das pessoas da casa da tia, o que era compreensível, pois o convívio era prejudicado pelos comportamentos disfuncionais descritos acima.

A criança já havia sido diagnosticada por um neurologista da Unidade Básica de Saúde da cidade onde residia, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade à dois anos antes do último atendimento de psicoterapia relatado neste artigo. Com base neste fato, em entrevista com a tia foi possível constatar que a criança preenchia os critérios do DSM IV-TR (APA, 2002), para o transtorno.

Pediu-se que duas professoras que lecionavam para a aluna há mais de seis meses preenchessem o instrumento TDAH – Escala de transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - Versão para professores (Benzik, 2000), no qual averiguou-se que os percentis estavam em 95%, apresentando então maiores probabilidades de apresentar o TDAH. Observou-se também que no contexto escolar as dificuldades mais severas estavam no fator hiperatividade/impulsividade, sendo os exemplos da escala atribuídos a Isabela: fala muito, parece estar “a todo vapor”, atrapalha o professor com barulhos diferentes, age sem pensar, age imprudentemente, tem sempre muita pressa, não sabe aguardar a sua vez, mexe constantemente mãos e pés, não é uma criança tranquila e sossegada. Para comportamentos antissociais, foram assinalados os itens: irrita seus colegas com palhaçadas, causa confusão em sala de aula, não é bem aceita por colegas de classe, não sabe respeitar professores. As dificuldades mais leves, porém preocupantes, foram no fator dificuldades de aprendizagem

Discutiu-se com a tia a necessidade da não interrupção da medicação prescrita pelo neurologista, bem como a atualização da consulta com este médico, que ocorrera apenas uma vez e há mais de dois anos, desde então os medicamentos eram conseguidos com nova receita fornecida pelo médico sem uma nova consulta.

Na escola entrevistou-se a coordenadora e a professora regente (principal responsável pela turma), quando foi discutido sobre a possibilidade da criança voltar a freqüentar as aulas de reforço para obter atenção individualizada e direcionada às suas principais dificuldades ou atrasos curriculares. No entanto os profissionais da escola afirmaram que não havia vaga disponível. Pediu-se então a tia, que se fosse possível acompanhasse a sobrinha nas tarefas escolares, a cuidadora relatou que conseguiu acompanhar Isabela no estudo para uma prova e que o resultado foi melhor do que sem acompanhamento.

Quando foi definido que a tia seria a responsável por Isabela, as orientações eram desenvolvidas num período que variava de 3 a 5 sessões com a cliente e uma com a tia. Para isso utilizou-se principalmente a psicoeducação sobre o TDAH, baseada em publicações como as de Robert (2006), Araújo (2009), Zoega e Marinho (2004), Silveiras (2001), escolhidas de acordo com levantamento dos comportamentos adaptativos e funcionais e os disfuncionais de Isabela.

Nas sessões com a tia e o pai houve momentos de reconhecimento por parte da psicóloga de estarem estressados, magoados, desanimados e preocupados com relação a Isabela: “não aguento mais”, “ela não tem jeito”, “não sei o que fazer”, “não tenho certeza se não vou me arrepender”, entre outras frases. Buscou-se então restaurar a esperança, reforçá-los com palavras de reconhecimento sobre o acolhimento que davam a criança. Procurou-se falar de planos de ação para amenizar os problemas

e deixar claro que as recomendações eram sugestões que poderiam ou não ser eficientes. A terapeuta declarou imaginar que tinham motivos de estarem cansados e que os atendimentos serviriam para entendê-los e ajudá-los, como buscava fazer com Isabela.

Para Robert (2006), crianças com TDAH, necessitam de estimulação externa compatível com sua impulsividade, então tendem a serem mais eficazes quando as atividades forem mais motivadoras. No levantamento de reforçadores soube-se que Isabela gostava muito de desenhar e pintar com tinta, foi orientada a conversar com a tia e pai sobre a possibilidade de comprarem esses materiais, o que culminou com intervenções modeladoras na terapia para cuidados, organização, limpeza da mesa e de materiais de desenho ou brinquedos.

Outras pautas com a tia abordaram o comportamento de dar ordens, organizar a rotina com o uso de economia de fichas e esquemas de reforçamento arbitrário. Neste momento a tia pesquisou na internet, em conjunto com sua filha mais velha, sobre possibilidades de esquematizar um quadro de rotina. Na sessão a terapeuta pediu que a tia elaborasse em casa uma lista de possíveis “prêmios” para cada item da rotina realizado com sucesso, estas recompensas deveriam ser prazerosas para Isabela e com chances reais de serem cumpridas. Tomando cuidado para não oferecer prêmios que envolvessem só comida ou guloseimas, isso devido ao fato de Isabela comer demais e estar acima do peso para a idade. Para fazer a lista, a tia deveria perguntar a sobrinha mesmo que já soubesse, o que seria legal receber como recompensa, graduando os itens de acordo com o grau de satisfação. Assim as recompensas seriam oferecidas de acordo com a eficiência do cumprimento da rotina, desta forma Isabela não ficaria sem nenhuma recompensa (sentindo-se punida) e a tia visualizaria que provavelmente Isabela cumpria mais tarefas no cotidiano do que percebia.

Como modelo do quadro de incentivos a tia optou por um que dividia as tarefas em grupos ou locais, como escola ou em casa. Para cada tarefa receberia pontos quando cumprisse a rotina e não receberia pontos quando ignorasse ou cumprisse parcialmente. Ao final da semana, a tia e a Isabela deveriam somar os pontos, decidindo as recompensas ou refletindo sobre o não cumprimento de alguns itens da rotina. Esse momento de rever os comportamentos só ao final de uma semana funcionaria como treino para atraso de reforço, desenvolvendo assim repertório para suportar e espera de reforçadores, cedendo menos a impulsividade.

As sessões também eram utilizadas para modelar comportamentos de demonstração de afeto. Desde a recepção da clínica escola a terapeuta comentava que “era muito bom ser recebida ou receber as pessoas com um abraço, no entanto não era gostoso ser quase derrubada ou apertada”. Numa sessão conjunta com a tia, Isabela desorganizou sua fala ao comentar alguns desapontamentos e começou a dar beliscões no braço da tia, que dizia “que ser beliscada era como receber carinho para ela”. Em atendimento posterior discutiu-se com a tia sobre características familiares para afetividade, sobre formas de dar e receber afeto. Soube-se que na família não tinha muito contato físico, e a expressão de afeto era escassa ou diferente.

Ao falar de comunicação de um modo geral com a tia e Isabela em diferentes momentos, a terapeuta explicava que todos tem direito de falar e pedir coisas que sentem como boas ou ruins, o que importaria mais seria o jeito de falar ou expressar sentimento, pedidos e desagrados. Nos relatos soube-se que Isabela gostava muito de mexer nos cabelos e fazer as unhas da tia, então foi proposto que momentos assim fossem aproveitados para mostrar receptividade e reforçar a cliente a falar de seus sentimentos, abrindo espaço para ambas falarem de comportamentos encobertos, ou que a tia conseguisse permitir que Isabela fizesse suas unhas, mas que a tia escolhesse a cor, pois seu gosto era diferente.

Nos atendimentos com a cuidadora foi comentado sobre algumas maneiras com as quais outros adultos e criança favorecem a aprendizagem de mentiras, como quando mentem a idade na pizzaria para pagar menos, ou quando aceitam esconder dos pais ou professores desobediências para evitar punições. Pediu-se que na medida em que enfrentasse ocasiões desta natureza, não favorecesse modelos de mentira ou outros modelos inadequados, como esconder fatos do pai, mesmo para

situações corriqueiras, para esquivar-se de punições. Esta intervenção não foi muito satisfatória, pois o pai não aceitava alguns acordos e vontades de Isabela, como procurar e rever a mãe, ou não deixaria sem punição uma situação em que Isabela falasse a verdade sobre alguma tarefa não feita.

Na escola, Isabela apresentava dificuldades de aprendizagem, em todas as áreas, e mais acentuadas na leitura, escrita e execução completa das atividades, também demorava a aprender o que outros colegas conseguiam mais facilmente, ou ainda absorvia parcialmente os conteúdos. Esta situação pode ser atribuída aos comportamentos típicos de hiperatividade e desatenção. A cliente ficava andando na sala de aula, tentando conversar com os colegas, rindo alto, ou rabiscando o caderno, iniciava a cópia das atividades do quadro, mas não concluía. Este quadro pode ter sido agravado devido ao acompanhamento familiar inconstante resultante da dinâmica familiar em que a cliente passou a maior parte da infância, já que trocou várias vezes de residência, não possuindo neste tempo uma pessoa que figurasse como norteadora nas atividades escolares e na proposição de limites.

Quando o pai, a avó e a tia paternas tentavam impor regras não obtiam sucesso. Essa hipótese da origem de comportamentos inadequados socialmente, também estava presente no discurso do pai, tia e professoras, demonstrando em alguns momentos compreensão da funcionalidade destes comportamentos causadores de problemas. O que não diminuía a expectativa de melhora imediata, nem amenizava os conflitos, visto que na escola ou nos demais ambientes os comportamentos da cliente eram rejeitados.

Nas sessões foi possível perceber o baixo nível de autoaceitação de Isabela, em uma das atividades escolheu como primeira gravura para lhe designar, uma mancha, dizendo que “era suja e com aquela forma de nada”. Noutra atividade, que envolvia autoconhecimento, pintou-se como uma palhaça que mostrava a língua. Em outras ocasiões afirmava que não estava nem aí com a opinião dos outros, mas gostava quando corriam atrás dela, pois ao menos nestes casos estava acompanhada das outras crianças mesmo que fosse por motivos ruins. Nos atendimentos decidiu-se por abordar também assertividade na comunicação, fazer amizades e manter conversas. Essa necessidade surgiu da constatação de que a cliente chamava de amigos os estranhos com quem deparava-se na rua ou na recepção antes de entrar na sala da terapeuta tendo dificuldades de nomear outras pessoas com quem mantinha bom relacionamento. Causou preocupação também os discursos da cliente e professoras sobre a necessidade de namorar, beijar, agarrar, por isso adotaram-se atividades que trabalharam a sexualidade, o juízo crítico e treino de habilidades de escolher pessoas para se relacionar.

No ambiente terapêutico entre as técnicas mais utilizadas esteve a modelação, relacionada, por exemplo, à comportamentos assertivos para dar e receber afeto, postura física adequada a cada situação, ouvir, participar, explicar. Para isso a terapeuta utilizava os comportamentos problemáticos apresentados nas sessões. Durante o processo terapêutico pontuou-se muitas vezes a mentira e suas conseqüências, sendo a mais enfocada, a perda da confiança de quem lhe interessava. O manejo destas situações ocorria baseado nos relatos desencontrados, nos comportamentos não verbais típicos de momentos de mentiras (observados pela psicóloga ao longo da relação terapêutica como rir e esconder-se enquanto fazia alguns relatos) e mais tarde na confissão por parte da cliente de algumas mentiras. As mentiras decorriam da necessidade de se safar de conseqüências de travessuras ou desobediências. Em geral estas situações eram trabalhadas por histórias, metáforas, modelação, FAP e até com o uso extinção.

Procurou-se promover a variabilidade de comportamentos mais adaptados à realidade escolar e bom convívio familiar, a fim de diminuir a probabilidade de que os comportamentos alvo das queixas e desajustes sociais continuassem a ocorrer. Para isso, instituiu-se como foco norteador do desenvolvimento de habilidades, o autoconhecimento. No início e meio deste processo era notório o fato de que Isabela não se conhecia, tanto no que dizia respeito a suas qualidades e potencialidades, como nas conseqüências de seus comportamentos prejudiciais. Com muito custo de resposta e tempo, foi possível melhorar a auto percepção da cliente em aspectos positivos como: condições de obedecer regras, ser mais gentil, possuir beleza física e valores como se preocupar com os animais,

ser boa em artes, conseguir realizar sozinha algumas obrigações, não ofender, falar a pessoa certa como se sente quando está chateada.

Isabela declarou nas últimas sessões que sabia que a psicóloga era uma pessoa confiável, e que gostava de vir na terapia porque podia desabafar sobre o que estava sentindo, então a psicóloga enfatizou que haveriam outras pessoas adequadas a este fim, mas que deveria ser criteriosa e contar com a ajuda da tia para desabafar quando precisasse. Antes disto foi conversado com a tia sobre as melhores formas de ser uma boa ouvinte para a sobrinha, sobre como modelar adequadamente, sendo coerente, instruindo e não sendo punitiva.

Ao final, na revisão de algumas atividades feitas no início do processo terapêutico, alguns comentários de Isabela foram de estranheza ao rever, por exemplo, o seu autorretrato como palhaça, e o que escreveu como coisa que gostava e não gostava na carteira de identidade. Afirmou que se fosse refazer seria diferente, que já tinha aprendido a cozinhar, que fazia mais tarefas domésticas sem reclamar, que não se desenharia tão feia e mostrando a língua, em contrapartida na parte que não gostava acrescentaria outras coisas, como nomearia algumas pessoas que odiava, que se pudesse faria mal a algumas destas pessoas, por não gostar delas. Baseada em algumas situações relatadas, a psicóloga entendeu que estas mágoas estavam mais presentes nos últimos dias, conversou-se sobre formas adequadas de expressar raiva, falou-se sobre possíveis resoluções e que discutisse com a tia estas questões antes de tomar atitudes.

Para o encerramento da relação terapêutica foi necessário esclarecer gradualmente nas sessões, que se tratava de um desligamento favorável a vida da cliente, ressaltou-se: que havia demonstrado melhora, comportando-se mais adequadamente em casa; que já sabia se comunicar e falar do que sentia para as pessoas certas; aprendeu a se comportar de um jeito mais compatível as situações; conseguia prestar atenção em coisas importantes para o seu desenvolvimento e que refletiu sobre os males de contar mentiras. Neste período a terapeuta disse que também havia cumprido uma fase de sua vida profissional naquele local e que trabalharia em outro lugar por isso encerraria seu tempo com ela.

Com a tia, o encaminhamento foi de manter Isabela em terapia, devido aos comportamentos disfuncionais e característicos do TDAH, de continuar com o acompanhamento medicamentoso recomendado pelo Neurologista, de buscar junto à escola de Isabela, formas de favorecer a aprendizagem e melhor comportamento, como reforço escolar, participação em atividades esportivas e de artes. Orientou-se a tia para que procurasse inserir e acompanhar a cliente em grupos saudáveis e interessantes, como grupos de jovens ou de esportes. Em alguns dias a tia matriculou Isabela em uma academia para fazer exercícios físicos, o que tornou-se muito reforçador para Isabela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para casos graves ou até crônicos, (como pode ser classificado o TDAH), ou para a realidade social em questão neste caso clínico, é necessário que tanto profissionais quanto familiares, sejam otimistas e capazes de perceber pequenas melhoras, o processo parece ser mais árduo e lento devido à necessidade de trabalho combinado com outros profissionais e a compreensão de algumas contingências que favorecem comportamentos disfuncionais. Além da compreensão, há que se alterar muitas contingências o que nem sempre é desejado ou visto como possível pelas pessoas envolvidas.

O psicólogo clínico para analisar a funcionalidade dos comportamentos, percebe as contingências presentes que atuam no comportamento e recorre a história de aprendizagem do indivíduo para entender o estabelecimento e a manutenção de determinados comportamentos (Ruas, Albuquerque & Natalino, 2010). No caso de Isabela, além de intervenções dirigidas aos comportamentos decorrentes do TDAH, julgou-se necessário primeiro a retomada do diagnóstico do transtorno, concomitante a análises funcionais que abordassem com pai e tia, os antecedentes históricos que mantinham os comportamentos agressivos, com o intuito de que deixassem de atribuir causalidade interna dos comportamentos inadequados da cliente e assumissem uma postura ativa no manejo

das contingências. Mazzoni e Tabaquim (2010), afirmam que é preciso caracterizar o quadro do transtorno, esclarecendo sobre as dificuldades e problemas desestruturantes enfrentados por pais e crianças que convivem com TDAH.

Contudo, na prática percebeu-se que o pai não tinha repertório comportamental ou estado emocional estável para continuidade de estabelecimento de regras claras e monitoramento de tarefas. O companheiro da tia, afirmava que o quadro de rotinas estabelecido em conjunto com Isabela e a tia eram desnecessários e uma vergonha para ele. Além de propiciar ambiente favorável para novas respostas acontecerem, o terapeuta deve orientar as pessoas adjacentes ao cliente, sobre as melhores possibilidades de ação. Para isso buscou-se orientar a tia a explicar sobre o TDAH e discutir com o companheiro sobre sugestões dele para a estruturação da rotina de Isabela, sem coerção.

Com esta realidade, faz-se imprescindível que o terapeuta que trabalha com pessoas com TDAH, reavalie suas intervenções a luz da realidade encontrada em cada caso atendido, sem sentir-se frustrado. Entendendo que o TDAH, ainda é pouco compreendido, como retomam Mazzoni e Tabaquim (2010), quando dizem que crianças com o transtorno ainda são vistas como “mal educadas”, “mimadas”, “sem limites” e “irresponsáveis” sem que as pessoas a sua volta entendam as contingências que mantêm os comportamentos disfuncionais que apresentam.

O TDAH, é um velho conhecido de famílias e escolas brasileiras, o que não é tão comum, no entanto, é encontrar a infraestrutura mais adequada para ensinar e conviver com crianças com este transtorno. Nossa realidade escolar é de profissionais que se desgastam nas tentativas de manejo das dificuldades escolares. Fazem isto na ausência ou escassez de recursos, por exemplo, com pouca ou nenhuma disponibilidade de aulas de reforço adequadas, (devido à falta de salas, professores), falta de espaço adequado a prática de artes, esportes e expressão apropriada da hiperatividade, crianças em idades diferentes nas mesmas classes, professores esgotados emocionalmente e fisicamente, falta de suporte psicológico a professores e alunos.

Com todos estes fatores, fica difícil propiciar um ambiente favorável a comportamentos incompatíveis com os comportamentos prejudiciais do TDAH. Esta situação incide diretamente no trabalho do psicólogo que atende pessoas com o transtorno. Pode ser que realize uma boa análise funcional, pode ser que tenha recursos didáticos e teóricos, mas pode ainda esbarrar no fato de seu cliente estar inserido num contexto desorganizado, conflituoso, pode não ter a quem orientar, enfim é preciso conhecer os limites de seu trabalho e não desistir de variar seus próprios comportamentos a fim de conseguir melhores resultados.

Para Robert (2006), os tratamentos tanto medicamentosos quanto psicoterápicos não diminuem os déficits neuropsicológicos do TDAH, mas reduzem os sintomas e a diminuição dos efeitos negativos. No caso relatado acredita-se que houve melhora, sabe-se que foi apenas o início, mas ficou evidenciado que é possível amenizar mesmo problemas mais graves através de mudanças e participação dos interessados.

REFERÊNCIAS

- Apa – Associação Psiquiátrica Americana (2002). *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais – DSM IV – TR*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Araújo, B. R. (2009). *Práticas parentais como influenciadores nos comportamentos típicos de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de caso*. VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá, V. 01, Julho. Caderno de Ciências da Saúde. p. 67-80. Recuperado em 23 de Agosto de 2013 em http://www.revistavoos.com.br/ser/index.php/voos/rt/metadata/19\04_Vol1_Voos2009_cs
- Benczik, E.B.P. (2000). *Manual da Escala de Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade: versão para professores*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Chiesa, M. (1994). *Behaviorismo Radical: a filosofia e a ciência*. Brasília: E Celeiro IBAC.

- Coelho, M. C., & Conte, F. S. (2003). Efeitos da relação terapêutica na redução de comportamentos agressivos de crianças de baixa renda. In M. Z. Brandão (Org). *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação* (Vol. 12). Santo André: ESETec.
- Costa, S.E.G.C., & Marinho, M.L. (2002). *Um modelo de apresentação de Análises Funcionais do comportamento*. Estudos de Psicologia, 19(3), p. 43-54.
- Del Prette, Z. A.P. (2002) *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gosch, C. S., & Vandenberghe, L. (2004). *Análise do comportamento e a relação terapeuta-criança no tratamento de um padrão desafiador-agressivo*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Disponível em: <https://www.google.com.br/#hl=pt-PT&scient=psy-ab&q=An%C3%A1lise+do+comportamento+e+a+rela%C3%A7%C3%A3o+terapeuta-crian%C3%A7a+no+tratamento+de+um+padr%C3%A3o+desafiador>.
- Guilhardi, H.J., Terapia por contingências In Abreu, C. N., Guilhardi, H. J. (2004) (Orgs), *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas*. São Paulo: Roca. p. 3-40.
- Hayes, S. C. (1987). *Um enfoque contextual para mudança terapêutica*. University of Nevada, Reno. Recuperado em 25 de Maio de 2009 em http://www.ghap.com.br/mostraTxt.asp?id_arq=89.
- Machado, A. M. (1998). *Quem me dera*. Ed. Ática: São Paulo.
- MARÇAL, J. V. S. O. (2004). *Auto-conhecimento no behaviorismo radical de Skinner, na filosofia de Gilbert Ryle e suas diferenças com a filosofia tradicional apoiada no senso comum*. Univ. Ci. Saúde, Brasília, v. 2, n. 1, , jan./jun. p.1-151.
- Mazzoni, H.M.O. & Tabaquim, M. L. M. (2010). Distúrbio de conduta e Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade: uma análise diferencial. *Revista de Psicologia, Fortaleza, V. 1, n 1, , jan./jun.* p. 63-74.
- Moraes, D. L. (2010). Caso Clínico: Formulação Comportamental In Ana Karina C. R de Farias e col. *Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso*. Porto Alegre: Artmed.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. 14ª Edição. Summus Editorial: São Paulo.
- Pinho, L. F. S. (2004). *A agressividade e os conflitos nas brincadeiras entre crianças em situação de risco social*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás Departamento de Psicologia Curso de Pós-graduação em Psicologia, Goiânia, GO, Brasil.
- Robert, E. A. M. (2006). *Contribuições da Análise do Comportamento na avaliação e no tratamento de crianças com Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém, PA, Brasil.
- Rocha, R. (1998). *As coisas que a gente fala*. Salamandra: Rio de Janeiro.
- Ruas, S. A., Albuquerque, A. R. & Natalino, P. C. (2010). Um estudo de caso em terapia analítico-comportamental: construção do diagnóstico a partir do relato verbal e da descrição da diversidade de estratégias interventivas In Ana Karina C. R de Farias e col. *Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso*. Porto Alegre: Artmed.
- Sidman, M. (2009). *Coerção e suas implicações*. (Andery, M. A. & Sério, T. M. Trad.) Campinas: Editora Livro Pleno (Obra original publicada em 1989).
- Silvaes, E. F. M. (2001). Ludoterapia cognitivo-comportamental com crianças agressivas In Guilhardi, H. J. (Org) *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (v. 7). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Skinner, B.F. (2007). *Ciência e comportamento humano*. (Tradução de: João Carlos Todorov; Rodolfo Azzi). São Paulo: Martins Fontes.
- Virgolin, A.M.R., Fleith, D.S. & Neves-Pereira, M.S. (1999). *TOC, TOC, PLIM, PLIM: Lidando com emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas: Editora Papirus.
- Zoega, M. R. S; Souza, S. R; Marinho, M.L. (2004). *Envolvimento dos pais: incentivo a habilidade de estudo em crianças*. Campinas: Estudos em Psicologia.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM REVISTAS FEMININAS PARA A DIVULGAÇÃO DE PRODUTOS: UMA LEITURA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL ¹

MARIA VANESSE ANDRADE ²

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

MARIA EMANOELLE FREIRE PESSOA

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

ANTONIO MAIA OLSEN DO VALE

Professor do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará

Seres humanos sempre consumiram produtos e serviços a partir de suas variadas necessidades. Em tempos de grande incentivo ao consumo, o comportamento do consumidor tem sido tema de uma série de trabalhos acadêmicos interessados em compreender tal fenômeno. As primeiras tentativas de entender o comportamento do consumidor foram denominadas como “comportamento do comprador” e investigavam a interação entre consumidores e produtores durante a compra (Solomon, 2008).

Atualmente, diversas áreas do conhecimento se interessam pelo comportamento de consumo e o investigam, tais como: o Marketing, a Economia, a Administração, a Psicologia, o Direito, entre outras. Por ser um objeto de estudo que atravessa diversas áreas, há uma grande diversidade teórica e metodológica orientando a análise e a pesquisa desta classe comportamental.

Em Psicologia, dois modelos destacam-se no estudo sobre o consumo: o da Psicologia Social-Cognitiva e o da Análise do Comportamento. O primeiro entende o consumo a partir dos meios pelos quais os consumidores adquirem informação sobre o produto ou marca e como processam e avaliam suas decisões através de procedimentos de natureza mental. Nesse modelo, conceitos como atitude, intenção, crenças, valores e satisfação compõem o arcabouço teórico-metodológico de investigação (Dias, 2010). No modelo da Análise do Comportamento, a interpretação do comportamento do consumidor repousa nos pressupostos do Behaviorismo Radical de Skinner. Segundo Foxall (1990), o interesse de investigação comportamental está na localização do “consumir”, ou seja, “na reconstrução das contingências (estímulo discriminativo – resposta – consequência) que produziram o comportamento” (Dias, 2010).

A abordagem analítico-comportamental possui então características que a tornam uma alternativa promissora para a área com vantagens exclusivas do seu modelo. O foco de estudo na interdependência entre diferentes processos históricos (história da espécie, história de vida e fatores sócio-culturais) como meio para explicar o consumo torna a proposta mais abrangente quando comparada com as

¹ Maria Vanesse Andrade, e-mail: vaneo2lp@yahoo.com.br, tel. (88)99786212.

² Desdobramento do trabalho produzido durante a vigência da Iniciação Científica de Maria Vanesse Andrade realizada na graduação em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC-Sobral), sob orientação do Prof. Dr. Aluísio Ferreira de Lima. Apoio financeiro: bolsa – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

outras que focam especificamente processos internos de natureza não física. Outro diferencial é que esta é uma abordagem fundamentada na Análise Experimental do Comportamento, com conceitos e métodos embasados em sólido, sistemático e abrangente programa experimental de pesquisa, sendo a aprendizagem questão central (Catania, 1999).

Em Análise do Comportamento, a investigação comportamental é feita com base na história de exposição a contingências similares que colocaram o comportamento sob controle da situação atual, contingências essas que foram construídas pela própria ação humana, bem como pela investigação da função da ação determinada pela história de aprendizagem (Skinner, 1974/1993).

Como os determinantes explicativos e o objeto a ser explicado são de uma mesma natureza, não há a necessidade de recorrência a constructos mentalistas, não falseáveis (Chiesa, 2006).

A classe de ações “consumir” é vista como aquela que envolve um conjunto muito amplo de eventos, que vão da procura ao consumo e descarte de produtos, serviços, ideias ou experiências. Verifica-se a partir do quê as pessoas compram, por quê, como, quando e com que frequência compram, além de como estas usam, procuram e como avaliam o que compram e usam (Silva, 2011). Dessa forma o Analista do Comportamento olha para o consumir, como um comportamento que pode ser explicado pelas suas funções.

O modelo desenvolvido por Foxall, conhecido como Modelo na Perspectiva Comportamental – *Behavioral Perspective Model* – BPM (Silva, 2007), serve de referência para a investigação do comportamento de consumo. Neste modelo o comportamento do consumidor deve ser estudado a partir da relação entre o cenário no qual o comportamento ocorre e a história de aprendizagem de cada indivíduo com relação ao mesmo. O cenário comportamental é definido como o conjunto de estímulos que sinalizam para o indivíduo, de acordo com sua história de contingências de reforços, diferentes tipos de consequências, as quais podem ser utilitárias, informativas ou aversivas; sua definição equivale ao conceito de estímulos discriminativos na literatura da Análise Experimental do Comportamento. O primeiro tipo de consequências refere-se às consequências advindas do uso prático do produto; o segundo, ao reforço social obtido; e o terceiro refere-se ao aparecimento de algum aversivo em decorrência da compra. O cenário acaba por influenciar as probabilidades de procura e compra, exercendo controle sobre o comportamento do consumidor. De acordo com o BPM, o cenário é classificado em um contínuo de abertura, podendo variar de relativamente aberto a relativamente fechado. Sendo exemplo de cenário aberto um supermercado, em que uma grande variedade de estímulos pode sinalizar para o consumidor mais de um tipo de reforço, determinando respostas e consequências diferentes. Ao passo em que em um cenário fechado de consumo, como uma pizzaria, a variedade de estímulos sinalizados seria menor e a ocorrência de respostas como “alimentar-se” seriam mais prováveis.

Vale ressaltar que este trabalho, tanto em relação ao contexto de coleta de dados quanto a análise do comportamento de consumo, não correspondeu a uma pesquisa empírica, uma vez que revistas não são caracterizadas como cenários concretos de consumo, sendo consideradas apenas como um possível estímulo discriminativo ao se constituírem como um meio de divulgação de produtos a partir do recurso publicitário *merchandising*.

A coleta de dados foi realizada através da seleção de cinco revistas da Editora Abril em circulação no Brasil em 2011. A Editora foi contemplada pelo elevado número de revistas femininas disponíveis, o que permitiria uma maior variedade de títulos. O objetivo foi identificar recursos de persuasão utilizados para a promoção do comportamento de comprar. Para tanto, foram analisadas as propagandas no estilo *merchandising* em matérias das revistas CLAUDIA, NOVA, WOMEN’S HEALTH, ANAMARIA e SOU MAIS EU.

As matérias foram tomadas como guias para a obtenção de reforço, disponíveis para quem seguir as orientações descritas e a partir da compra dos produtos anunciados. Esta leitura decorreu do fato de que não foi verificado o consumo efetivo dos produtos divulgados, mas os enunciados verbais que preceituavam o consumo nas revistas.

A análise considerou conceitos do BPM por este entender o comportamento do consumidor a partir da contingência de três termos: antecedente, resposta e consequente, e considerar o papel de variáveis situacionais, na determinação dessa classe de comportamento.

REVISTAS FEMININAS: HISTÓRIA E CONTEXTO DE CONSUMO

Por não haver definição específica, neste artigo são consideradas revistas femininas aquelas cujas matérias, artigos e publicidade focam como categoria genérica a mulher maior de 18 anos. Apesar do grande número de revistas femininas em circulação no país atualmente, a efervescência desse tipo de gênero discursivo, destinado à mulher adulta, tem uma longa história. Conforme Flausino (2003), o mais antigo título de veículo para esta faixa de público chamava-se LADY'S MERCURY, publicado pela primeira vez em 1693 na Inglaterra.

Segundo Baptista e Abreu (2010), as primeiras revistas destinadas ao público feminino começaram a circular no país a partir de 1827 e tinham como títulos: O ESPELHO DIAMANTINO e O ESPELHO DAS BRASILEIRAS, ambas foram trazidas por editores franceses interessados no novo mercado que se iniciara aqui. Algumas publicações procuravam incentivar a leitora a pensar a situação a que estava submetida, entretanto não foram as dominantes no gênero e tiveram um período curto de existência (Lima, 2007). A ausência de patrocinadores foi determinante para a falência desse tipo de revista, já que os produtos anunciados convergiam para produção da mulher “dona de casa feliz”.

As transformações ocorridas no século XX afetaram a sociedade brasileira, principalmente as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Houve crescimento urbano, aumento da população e da classe média, melhoria no nível de instrução e, conseqüentemente, a imprensa passou por um processo de modernização. “Surgiu a grande imprensa, com maiores tiragens sustentadas pela publicidade. Intensificou-se o hábito de leitura de jornais e revistas” (Lima, 2007, p. 224).

Entre as principais opções de leitura desse período estavam A CIGARRA, A SENHORITA, A VIDA GALANTE, A REVISTA ILUSTRADA e a revista O CRUZEIRO, com notícias sobre a vida dos astros de Hollywood, cinema, esportes, saúde, política, culinária e moda (Vidutto, 2010).

Até 1940 não aconteceram grandes mudanças na imprensa feminina, entretanto, nos anos de 1950, com o fenômeno de fotonovelas, houve uma profusão de publicações dirigidas para mulheres no Brasil. Foi também nos anos 50 que a Editora Abril, empresa do Grupo Abril, foi fundada. Nesse período, a vinculação consumo/imprensa feminina progressivamente se intensificou em razão do crescimento das indústrias relacionadas à mulher e à casa, ao fortalecimento do mercado interno e ao crescimento da classe média (Vidutto, 2010). Os anos 1960, período de uma série de rupturas – políticas, sociais, artísticas, comportamentais – é também marcado pela inserção crescente da mulher no consumo. As revistas femininas passaram a apresentar cada vez mais páginas de publicidade, a fim de atestar o potencial comprador de seu público.

Em 1964, com o fim do governo de João Goulart, iniciou-se o período da ditadura militar que se prolongou até 1985. A grande imprensa foi censurada e as revistas femininas concentraram-se em temas cada vez mais superficiais, sobretudo nas fotonovelas.

A partir da década de 1990, as revistas femininas começaram um intenso processo de segmentação, apostando em temas específicos, visando atingir públicos mais variados. Tal segmentação pode ser percebida do seguinte modo: sexo, classe social, idade, assuntos preferidos (moda, beleza, saúde, etc.) ou ainda direcionada para mulheres solteiras, executivas, donas de casa, etc. Essas especificações constroem um perfil, um padrão de leitora e, concomitantemente, uma forma de comunicação específica.

Conseqüência desse processo é a diversidade atual de títulos e publicações para a mulher que, inserida no mercado de trabalho, passou a escolher em que poderia usar o próprio dinheiro. As

editoras interessadas na expansão dos negócios e focadas neste nicho consumidor passaram a produzir diversas revistas para a nova mulher, que não tinha o casamento como único objetivo.

Atenta ao crescimento do mercado editorial, a Editora Abril, fundada em 1950, consolidou-se como a editora de maior expansão do setor no mercado. A empresa, que atualmente publica 52 títulos, com circulação de 184 milhões de exemplares, em um universo de 28 milhões de leitores e 4,7 milhões de assinaturas, é a maior no ramo na América Latina. A Editora é líder em 22 dos 26 segmentos em que atua e tem sete das 10 revistas mais lidas do país³.

A escolha da Editora Abril se deu por esta contemplar o maior e mais o variado número de publicações dirigidas ao público feminino. Após a análise dos sites de venda e assinatura de revistas, foram identificadas 17 publicações voltadas para o público feminino, quantia expressiva em comparação às editoras Escala (quatro publicações) e Globo (duas publicações), que também comercializam revistas para este seguimento.

Dentre os exemplares disponíveis da Editora Abril, foram selecionadas cinco revistas segundo o critério da variedade: CLAUDIA, NOVA, WOMEN'S HEALTH, ANAMARIA e SOU MAIS EU, das quais foi analisado um exemplar de cada título.

O preço destas revistas no ano de 2011 variava entre R\$ 12,00 e R\$ 1,99.

Apesar do crescente apelo ao consumo *online* de livros, revistas e textos diversos, as revistas impressas ainda constituem o principal produto da Editora Abril. Estas revistas resistem mesmo em um tempo de grande efusão de mídias digitais, mantendo presença significativa na vida de muitas pessoas e configurando-se como um ramo de negócio fortemente ativo no Brasil, sobretudo em se tratando de revistas femininas.

Este fenômeno foi identificado pelo Instituto Verificador de Circulação – IVC, que em seu último levantamento apontou que o segmento registrou em 2011 o seu maior faturamento desde o ano 2000, tendo alcançando R\$ 800 milhões em receita bruta. O número de exemplares vendidos chegou a 150 milhões, representando um terço do volume total de revistas comercializadas no país, aponta o instituto, que pesquisou a circulação média e a venda de exemplares de 176 títulos entre os anos 2000 e 2011⁴.

Cada uma das respectivas publicações tematiza sobre novidades em produtos e técnicas para o alcance de objetivos já previamente indicados nas chamadas de capa. Além disso, um número maior de títulos permitiria verificar se há o uso de estratégias semelhantes por parte desta categoria de revistas para o anúncio de produtos.

REVISTAS FEMININAS: PRODUTO E CONTEXTO DE CONSUMO

A revista como um produto é adquirida mediante necessidades específicas, em um dado contexto e determinado espaço de tempo para ser consumida/lida. Enquanto meio de divulgação de produtos, as revistas são produzidas com base em informações sobre o público a que pretende se endereçar. Desse modo, a segmentação tende a ser uma estratégia constante da indústria de revistas. A diferenciação entre as publicações é feita por meio das matérias principais em destaque, da mulher representada na capa e de possíveis consequências reforçadoras, direta ou indiretamente sinalizadas a cada página, caracterizando-a também como um contexto de consumo.

A revista CLAUDIA, fundada em 1961, consolidou-se como a publicação mais tradicional da Editora Abril. A proposta editorial de CLAUDIA tinha como foco a mulher no território da sua casa. “A leitora-padrão que eles tinham em mente naquela época era a dona Mariazinha de Botucatu, uma senhora interessada em casa, marido e filhos” (Vidutto, 2010, p. 83).

3 Dados do Site: Abril Institucional: <http://www.grupoabril.com.br/institucional/historia.shtml>

4 Dados relativos a circulação de revistas no Brasil em 2011. Recuperado de: <http://www.ivc.org.br>

Em seus primeiros exemplares, a revista trazia cartas de aconselhamento, horóscopo, moda, beleza, decoração, culinária, boas maneiras, contos, crônicas, cuidados com animais domésticos, sugestões de livros, educação dos filhos e, eventualmente, encartes de moldes de roupas e alguma reportagem mais informativa. Essas temáticas alavancaram as vendas e firmaram CLAUDIA no mercado, mantendo-a como a publicação “mais sóbria, porém não menos sofisticada e criativa atingindo leitoras que buscam conciliar em seu dia-a-dia a contemporaneidade e a tradição” (Sá & Zan, 2007, p. 01).

A revista CLAUDIA tem 86% de seu público consumidor composto por mulheres, sendo que desta porcentagem 52% têm entre 18 e 39 anos e 45% pertencem à classe B⁵. As matérias, por sua vez, são direcionadas para o consumo ao mesmo tempo em que divulgam os produtos de seus anunciantes.

Ao perceber um possível público consumidor diferente daquele que comprava CLAUDIA, a revista NOVA *Cosmopolitan* foi criada em 1973. Tratava-se de um grupo de mulheres, em sua maioria solteiras, de faixa etária média entre vinte e trinta anos, interessadas em assuntos tidos como “modernos”. Compondo-se como uma releitura da americana *Cosmopolitan*, levando inclusive o mesmo nome, a revista procurou priorizar matérias sobre namoro e paquera, etiqueta no primeiro encontro, além de ideias para apimentar a relação sexual (Teixeira & Valério, 2008). Na época do lançamento da revista, através de uma pesquisa junto ao público leitor, a Editora percebeu uma maior aceitação por um nome brasileiro (Teixeira & Valério, 2008). Daí o nome composto NOVA *Cosmopolitan*, apesar da referência à marca ser feita neste trabalho apenas pelo primeiro nome.

Filiada à rede *Cosmopolitan*, NOVA aparecia como uma incentivadora das mulheres na conquista de liberdade, principalmente sexual, já que “no começo, falar de sexo era tabu e a revista teve o papel de desmistificar o tema, trazendo à tona a sexualidade da mulher, assunto proibido na época” (Teixeira & Valério, 2008, p.04).

A revista seria vendida para a mulher em busca de autoconhecimento, da afirmação no trabalho e da satisfação sexual. Embora tenha o mesmo custo de mercado de CLAUDIA, a revista NOVA vende menos, apesar de manter um público consumidor mais variado.

A revista *WOMEN'S HEALTH* Brasil, a mais jovem entre as revistas analisadas, começou a circular no Brasil em novembro de 2008. É uma publicação adaptada da versão norte-americana que tem o mesmo nome e trata das mesmas temáticas, existente desde 1996 (Pereira, 2010). É a única do estilo *fitness* entre as revistas analisadas. É dirigida ao nicho interessado em trabalhar a forma física em consonância com o ritmo de vida moderna e com os ideais de beleza e atratividade que a sociedade contemporânea recomenda.

A revista faz referência a temas relacionados à saúde feminina já a partir do título que, traduzido para o Português, tem significação aproximada de “saúde da mulher” ou “saúde feminina”. Suas seções tratam de temas relacionados à saúde, alimentação e bem-estar, sugestões de exercícios físicos, dicas de beleza, moda e comportamento. Todos esses temas, porém, são direcionados para o melhoramento e manutenção do corpo.

Segundo Pereira (2010), o grupo que consome a revista é composto principalmente por mulheres acima dos 30 anos e solteiras. São mulheres pertencentes às classes A e B, sendo apenas 14 % das leitoras oriundas da classe C.

Nos últimos anos as atenções editoriais se voltaram para um segmento em ascensão: a classe popular composta pelas classes C e D, sendo a classe C considerada economicamente um grande potencial consumidor. Segundo o *Boston Consulting Group*⁶, a classe C é formada por 12 milhões de famílias com renda média entre quatro e dez salários mínimos. Economicamente, o potencial de consumo desta classe é avaliado em cerca de R\$ 226 bilhões por ano.

5 Dados de circulação, fonte IVC: <http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=13>.

6 In: Boston Consulting Group, Mercados poucos explorados: descobrindo à classe C. São Paulo, 2003. The Boston Consulting Group, Inc. Todos os Direitos Reservados. Disponível em: www.bcg.com.

Atento ao poder de compra desse grupo, o mercado de revistas passou a investir em publicações que interessassem à classe emergente. De acordo com Boos e Silva (2005), as revistas da Editora Abril direcionadas à classe C somam mais de 11 milhões de leitores no Brasil, dos quais 81% são mulheres. O conteúdo editorial é voltado principalmente para esse público.

Essas revistas são caracterizadas pelo preço baixo (em média R\$1,99) e por veicularem conteúdos relacionados em sua maioria a novelas, televisão e celebridades. Este tipo de publicação se interessa especialmente em saber o que a mulher faz, pensa e quer e não apenas com o quanto ela ganha.

A revista ANAMARIA foi a primeira revista elaborada para a classe C. É uma das mais vendidas da Abril, possuindo aproximadamente dois milhões de leitores, sendo por isso considerada uma das mais populares no país.

Segundo Giudice (2003), a criação da revista ANAMARIA aconteceu em um momento crítico da economia brasileira, pois, com o fim da inflação e o início do Plano Real, a Abril precisava fazer uma revista para as leitoras da classe C, emergentes no mercado consumidor nesse período. “A revista ANAMARIA foi criada para informar, educar e entreter uma leitora voltada ao lar, à família e aos filhos.” (Giudice, 2003, p. 09).

O conteúdo da revista ANAMARIA é voltado principalmente para mulheres cujas vidas giram em torno da família e do bem-estar desta. Mesmo quando têm uma carreira – o caso de muitas leitoras – não deixam de valorizar primeiramente seu lado mulher, esposa, dona de casa (Giudice, 2003, p. 09).

Desse modo, a leitora de ANAMARIA é aquela que procura conciliar a vida familiar, pessoal e profissional. O público consumidor é formado por mulheres entre 25 e 44 anos, que têm como maior realização a família e dão especial importância à formação dos filhos (Boos & Silva, 2005).

As seções referem-se com frequência a valores, conduta moral. E além de temas relacionados à família, vida pessoal, profissional e social, ANAMARIA possui um diferencial que acentua ainda mais o seu conceito editorial: um encarte especial de receitas culinárias (Boos & Silva, 2005). Esses elementos são importantes para compreender as particularidades deste tipo de publicação e sua permanência no mercado, pois apesar de ANAMARIA custar apenas R\$ 1,99, comprá-la a cada semana soma um custo mensal de R\$ 7,96.

A revista SOU MAIS EU, lançada em outubro de 2008, é a segunda mais jovem publicação da Editora Abril dentre as revistas analisadas. É mais uma revista do segmento endereçado à mulher da classe C, sendo também uma das revistas de periodicidade semanal. Por congregar uma gama vasta de conteúdos, SOU MAIS EU atinge um grande número de leitores. Em pesquisa sobre o perfil do público consumidor, foi observado que este é composto em sua maioria por mulheres entre 20 e 40, das quais 63% são solteiras, 61% trabalham e 55% têm computador⁷.

Uma característica peculiar da revista é a ideia de protagonismo do público leitor, que é incentivado por meio do site da revista e de páginas em redes sociais a publicar sua história. As histórias são premiadas a partir de R\$ 100,00. Caso a história verse sobre uma dieta de emagrecimento bem sucedida, esta pode vir a ser inclusive a matéria da capa. Na SOU MAIS EU “o público-alvo deixa de ser apenas o destinatário das mensagens fabricadas pela equipe de jornalistas e assume um papel ativo: o de produtor de conteúdo” (Cruz, 2007, p. 01). A revista é construída com base no material enviado pelos leitores, como fotos, histórias de vida, dicas de saúde, beleza e relatos diversos de natureza verídica.

Após a apresentação de dados gerais das revistas analisadas, percebeu-se que cada revista teve um contexto de criação envolvendo interesses de ordem mercadológica. Apesar da extensa lista de revistas presentes neste trabalho, estas somam apenas 18% das revistas de mesmo gênero em circulação no país. Esse dado denota que há um expressivo número de publicações congêneres.

7 <http://mdemulher.abril.com.br/revistas/midiakit/sou-mais-eu/index.html>

As constantes pesquisas de público e a busca por uma maior variedade de nichos consumidores, pode servir de indício para o entendimento da manutenção deste tipo de produto no mercado, configurando-se como negócio lucrativo que vem se expandindo no contexto virtual por meio do hipertexto, um gênero de texto em formato digital, disponível em ambientes virtuais.

ANÁLISE DO MERCHANDISING EM REVISTAS FEMININAS

As revistas analisadas buscam aproximar a mulher apresentada na capa e nas matérias da consumidora do exemplar através de matérias em que o uso do processo de modelação e regras é predominante. Majoritariamente, a situação vinculada nas matérias apresenta soluções rápidas e práticas, além de um modelo bem sucedido de consumo.

Tais publicações propagam informações e pressuposições importantes sobre o que seria um modelo para a mulher na sociedade contemporânea. As matérias, algumas vezes embasadas pelo discurso de especialistas, conferem autoridade e credibilidade às publicações, apesar de as pesquisas que dão suporte às matérias não serem referenciadas.

Como qualquer outra mercadoria, a revista precisa ter uma boa aparência. Segundo Haug (1997), a aparência é importantíssima na consumação do ato da compra. Além deste aspecto, as revistas femininas visam tanto a favorecer o consumo a partir da propaganda direta quanto à inclusão de produtos em meio às matérias apresentadas na capa e nas seções. No primeiro caso, o produto é apresentado diretamente via anúncio, a diagramação da revista vai buscar o melhor meio para que a propaganda seja apresentada entre uma página e outra. No segundo, o produto é apresentado de forma indireta em meio ao assunto tratado, o conteúdo publicitário é interposto associado ao tema, complementado a dica, a solução, a remoção do problema.

Este segundo modo é conceituado de *merchandising*. Considerado uma ferramenta do *marketing*, o *merchandising* é diretamente focado no cliente, com função de influenciar o comportamento de consumo de determinados produtos.

A palavra *merchandising*, sem tradução para nossa língua, deriva da inglesa “merchandise”, que significa mercadoria, operar com mercadoria (Bourahli, Santos, Masoni & Dutra, 2010). De acordo com Feltrin (2010), o termo tem recebido variadas e errôneas acepções, sendo usado no mercado para quase tudo que fuja da propaganda tradicional. Para o autor, trata-se de uma alternativa para atingir o indivíduo, aumentando as chances de impacto de uma determinada mensagem publicitária. Historicamente o *merchandising* nasceu no cinema, em que filmes eram utilizados para transmitir mensagens positivas para o espectador. Posteriormente, a prática foi sofisticada e passou a inserir produtos em meio às produções visando esse mesmo fim (Veronezzi, 2005).

O conceito de *merchandising* editorial define uma estratégia promocional que complementa ou age em conjunto com outras ações publicitárias (Schiavo, 1999). Veronezzi (2005) entende *merchandising* como o tipo de propaganda envolvendo a aparição de produtos em vídeo, áudio ou artigos impressos em situação normal de consumo com declaração ostensiva da marca. Na definição de Blessa (2003), temos *merchandising* quando um produto, marca, empresa ou serviço aparece, é citado, consumido ou utilizado sutilmente em filmes, programas de televisão, revistas, jornais, e livro ou qualquer outro veículo de comunicação, constituindo-se de uma ação integrada ao desenvolvimento da trama editorial e pertinente ao seu contexto por encomenda mediante o pagamento feito pelo anunciante. A definição de Blessa (2003) abre margem para se pensar o *merchandising* presente em revistas femininas.

De posse deste conceito foi analisada uma matéria de cada revista em que se fez o uso do *merchandising* como meio de apresentação de produtos, entendendo a revista feminina como um contexto especial de divulgação, uma vez que esta faz uso frequentemente desta técnica.

Na edição analisada de CLAUDIA⁸, na matéria “Desafio de Moda e Beleza”, são apresentadas soluções para Mônica Romano, publicitária com dificuldades em escolher acessórios como rasteirinhas, por considerar-se “baixinha”. No contexto de apresentação montado pela revista, a imagem da leitora identificada em uma foto de tamanho reduzido, foi acrescentada dos produtos e acessórios que, segundo a matéria, são os responsáveis pela imagem alongada da mulher.

Entretanto, ao observar a página como um todo, percebe-se a estratégia editorial utilizada para o aumento de estatura: a imagem da mulher é ampliada de forma vertical, levemente inclinada de modo a preencher toda a página da revista, como se a publicitária saltasse ao caminhar. O recurso do alongamento por si só torna a imagem da mulher maior em relação a sua altura, independentemente dos produtos anunciados como responsáveis pela suposta transformação.

Além disso, a matéria sugere que o uso dos produtos tornou Mônica Romano mais confiante em relação a sua altura, sinalizando para a leitora de baixa estatura que a compra de tais itens poderá lhe deixar igualmente mais alta e consequentemente mais segura.

Em NOVA⁹, o enfoque da matéria “Deusa tropical” é também baseado em dicas de sedução a partir de técnicas de maquiagem. A matéria foi construída a partir da imagem de uma modelo trabalhada por meio de *photoshop* segundo referenciais de beleza da mulher brasileira: bonita, sensual, atraente. Ao lado da imagem foram emparelhados estímulos como produtos a esses referenciais e a aspectos como: “base segura”, “boca de desejo”, “bons olhos”. A associação e as dicas prometem à leitora uma maquiagem segura, que a tornaria irresistível: “Nova garante: os únicos que derreterão serão os homens – e por você!” (Nova, 2011, p. 109). As construções verbais citadas indicam que a mulher que tem domínio sobre a maquiagem terá também o domínio do sexo oposto.

Já na revista WOMEN’S HEALTH Brasil¹⁰, a chamada de capa anuncia: “Descubra quais são as lingerie que enlouquecem os homens na cama”. Essas lingerie são apresentadas na seção “Moda”, em que um leque de opções em roupas íntimas foi selecionado a partir de uma pesquisa de opinião junto aos leitores da versão masculina da revista a MEN’S HEALTH Brasil.

Os produtos são apresentados de modo a articular o estilo de *lingerie* de cada mulher à preferência masculina. Esse truque confere credibilidade à publicação, denotando que não foi realizada uma escolha aleatória de peças, mas uma escolha baseada na preferência dos homens. A estratégia editorial que respalda a matéria sugere ainda que a compra dos produtos apresentados tornaria a mulher mais sedutora para o parceiro, o que possibilitaria o contato com possíveis reforçadores, como a atenção do companheiro.

A revista ANAMARIA¹¹ foi analisada a partir da matéria que trouxe a atriz Julia Lemmertz na capa com a seguinte chamada: “A cor do cabelo mais desejada pelos homens: copie o look de Julia Lemmertz, Marina Ruy Barbosa, Rihanna”.

A ligação da imagem de Julia Lemmertz ao assunto da matéria da qual ela é destaque – a cor do cabelo – foi meramente eventual, pois não é dito que a cor do cabelo da atriz faz parte da caracterização da personagem que ela interpretara em uma novela. Para a leitora é dito apenas que comprar a revista, e copiar o *look* é suficiente para obter o sucesso que a atriz e sua personagem supostamente obtiveram nas conquistas amorosas. Por mais que não tenha sido esse o motivo da coloração escolhida para o cabelo da atriz e das demais celebridades que aparecem na matéria, a capa e a matéria sugerem que a cor vermelha do cabelo é responsável pelo sucesso e atenção do sexo masculino.

A matéria da qual a capa é suporte faz uso do dado de um estudo alemão: “Ruivas apaixonadas fazem mais sexo” (p.12). Aleatoriamente imagens de mulheres famosas são associadas à cor de seus

8 Revista CLAUDIA, fevereiro de 2011.

9 Revista NOVA, fevereiro de 2011.

10 Revista WOMEN’S HEALTH Brasil, setembro de 2011.

11 Revista ANAMARIA, 30 de setembro de 2011.

cabelos, ao mesmo tempo em que opções de tinturas são apresentadas como similares à cor usada por elas. Produtos também são anunciados na lateral da página sem que haja qualquer forma de conexão com assunto referente à matéria.

A análise da revista SOU MAIS EU¹² foi feita a partir da chamada de capa: “Veja como ter o cabelo e o estilo sexy da Deborah Secco de *Insensato Coração*”. A matéria traz a blogueira Sylvia Santini mostrando para a leitora formas de se vestir parecidas com Natalie L’Amour, personagem da atriz Deborah Secco, em uma novela exibida em 2011 pela Rede Globo.

A blogueira lembra o perfil físico da atriz, o que imprime mais proximidade como modelo na divulgação de produtos, sugerindo que quem seguir suas dicas ficará também mais parecida com a personagem. A atriz em questão ganhou status midiático exatamente por reproduzir um estilo sensualizado e desinibido, popularmente identificado pelo estilo “piriguete”, associado ao uso de roupas curtas e relacionamentos amorosos baseados em interesse financeiro. Tendo como base o perfil da personagem, ensina-se para a leitora formas de ser igualmente admirada, já que tais aspectos de beleza e comportamento vem sendo continuamente valorizados na mídia televisiva.

A matéria, aberta a partir da frase: “Como a personagem da atriz Deborah Secco, consigo ser sexy e estar sempre na moda” (p. 14), procura preceituar que seguindo as dicas presentes na matéria, a leitora também poderá alcançar os atributos descritos.

Partindo dos princípios explicativos da Análise do Comportamento, podemos identificar o uso de modelos de ações que teriam reforços como consequências e de comportamentos verbais especificadores de reforços para determinadas ações, ou seja, potenciais regras governadoras de comportamento, como os principais recursos utilizados na interseção implícita de produtos através do *merchandising* nas matérias acima descritas.

Em geral, as matérias que fazem uso destas estratégias apresentam para a leitora uma situação problema, que é resolvida a partir do uso de certos produtos.

Modelos de ações que teriam reforços como consequências estiveram presentes nas matérias de CLAUDIA, NOVA, ANAMARIA e SOU MAIS EU, em que foi apresentada um problema a partir de uma situação cotidiana, sendo este resolvido pela inserção sutil de produtos. De acordo com Carneiro e Medeiros (2005), modelos fornecem informação sobre um dado comportamento, e o observador, no caso da revista, a leitora, por sua vez, tende a fazer uso desta informação para orientar o próprio comportamento.

Em se tratando de um contexto de consumo, as características de um modelo fazem diferença no processo de modelação. Isso porque, se o observador admira, respeita ou gosta do modelo em questão, ele tende a aumentar a frequência de observação e a imitação dos comportamentos (Carneiro & Medeiros, 2005).

No contexto publicitário, a modelação é bastante utilizada por ser um meio de ensinar novos comportamentos ao consumidor sem que estes tenham que aprender por exposição direta, sobre o papel dos produtos anunciados e por demonstrar o quão reforçador o uso de determinados produtos pode ser.

Além da modelação, pode-se destacar também, como recurso utilizado pelas revistas, o uso de regras. Para Baum (2006), regra consiste em um estímulo discriminativo verbal que implícita ou explicitamente indica uma relação de reforço. Com base em Carneiro e Medeiros (2005), as regras têm lugar de destaque na publicidade, já que, “ao descrever as contingências, a propaganda torna-se mais eficaz ao instalar, no consumidor, o comportamento de compra” (p. 214).

Através das regras, a leitora pode discriminar qual resposta dá acesso a reforçadores. Segundo Carneiro & Medeiros (2005), a regra é utilizada nesses contextos porque, primeiramente, ao seguir a regra, a compra do produto torna-se mais provável, esperando-se em seguida que as consequências reforçadoras relativas ao uso do produto mantenham o comportamento de comprá-lo.

12 Revista SOU MAIS EU, 11 de março de 2011.

As revistas NOVA, WOMEN'S HEALTH, ANAMARIA e SOU MAIS EU basearam suas matérias em regras implícitas, em dicas e conselhos sobre como vestir-se, maquiarse e tingir o cabelo. As dicas, complementadas por imagens, apresentavam determinados produtos – lingerie, base, tinta – para que a leitora obtivesse a consequência anunciada – atenção do parceiro – que deliberadamente foi a consequência sinalizada nas três matérias.

Enquanto a revista CLAUDIA forneceu modelo para a leitora que tem problemas com a altura saber o que vestir e o que calçar, as demais revistas laçaram mão de modelos e regras para que a mulher fosse bem sucedida na situação de conquista e se tornasse bem sucedida em seus relacionamentos afetivos.

Apesar de revistas utilizarem estes recursos, cabe salientar que os indivíduos não seguem qualquer regra indiscriminadamente (Carneiro & Medeiros, 2005). Há tanto a seleção do modelo quanto há seleção das regras a serem seguidas. É pelo princípio de imitação que práticas dominantes podem ser preservadas, enquanto ineficazes podem ser descartadas. Além da tendência de imitar o sucesso, a tendência de seguir regras dadas por pessoas bem sucedidas pode explicar como as práticas culturais se propagam rapidamente por um conjunto de traços culturais (Baum, 2006).

A alternativa que as revistas femininas utilizam para que o comportamento de consumo seja imitado ou a regra seja seguida é a sinalização de diversas consequências utilitárias e informativas para a leitora. Entretanto, é preciso deixar claro que as consequências utilitárias, aquelas relativas à utilidade prática do produto, foram apenas superficialmente exploradas pelas matérias, uma vez que elas se concentraram em mostrar o quão socialmente reforçador pode vir a ser o uso dos produtos, sem atentar para possíveis aversivos, como o custo elevado de alguns. As consequências informativas, relativas ao *feedback* sobre o desempenho do indivíduo, resultando no nível de reconhecimento social, prestígio e aceitação obtida pelo consumidor por adquirir o produto ou serviço (Pohl & Oliveira-Castro, 2008) são exaustivamente empreendidas, sendo um padrão dentro das matérias. Tais benefícios foram inseridos a partir de enunciados verbais construídos em torno do uso ou instrução sobre uso de produtos.

Foi observado o uso em alta frequência de potenciais regras governadoras de comportamento e modelos de ações e que teriam reforços como consequências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, entende-se a revista feminina como um produto trabalhado a partir de um tipo especial de discurso, como possuidora de objetivos comerciais característicos e que por isso procura continuamente concentrar esforços tanto para seu próprio consumo, como para o consumo dos produtos de seus patrocinadores.

Desse modo, a revista feminina, de uma forma ou de outra, tenta posicionar-se como solução para possíveis privações da leitora. Ela aparece como condição para que a mulher aprenda uma maneira de sair da situação em que se encontra ao mostrar produtos como solucionadores de problemas.

Como as revistas não podem efetivamente garantir as promessas feitas, é necessário um trabalho editorial que “distrainha” a leitora desse fato. Nesse sentido, a imagem precisa estar articulada ao texto, e vice-versa, em uma relação de complementariedade. É necessário que a mulher apresentada na capa ou matéria tenha algo que a leitora julgue ou passe a julgar como necessário.

A partir dos recursos descritos, pode-se entender a manutenção no mercado da revista impressa para mulheres, já que estas procuram apresentar a cada edição modelos e regras que denotem para a leitora que a partir da imitação ou do seu seguimento esta venha a ser também bem sucedida em relação ao uso de determinados produtos.

Como cenário especial de consumo e por suas características, a revista não pode ser considerada como ambiente aberto ou fechado, como se classificaria um restaurante ou um supermercado. No entanto, ela pode funcionar como provável contexto para o consumo se, a partir dela, bens ou serviços são procurados, comprados ou consumidos. Tal relação poderia ser mais profundamente

explorada em uma pesquisa que verificasse os anúncios da revista como variáveis independentes para o comportamento de compra.

Notou-se ainda que quando a revista faz referência a assuntos como estética, saúde, comportamento e demais temáticas, pode haver o suporte de informações, às vezes com suposto embasamento científico, visando conferir credibilidade ao conteúdo expresso. Entretanto, as fontes referenciadas, em sua maioria, são de difícil rastreamento por parte da leitora, por haver na revista uma inadequação na divulgação deste tipo de informação, sendo muitas vezes expostos apenas os dados estatísticos.

Os resultados mostraram que houve acordo com os objetivos traçados no início da pesquisa, mesmo considerando as limitações do objeto investigado e a escassa produção referente à análise de materiais impressos por analistas do comportamento. Assim, não foi possível evitar lacunas, da mesma forma que não foi objetivo deste trabalho esgotar as possibilidades de análise decorrentes da temática estudada. Espera-se que, a partir do recorte feito neste estudo, outros possam ser depreendidos, novos questionamentos, críticas e posicionamentos possam ser acrescentados.

REFERÊNCIAS

- AnaMaria (2011, setembro 30). São Paulo: Abril Comunicações S/A, (781).
- Baptista, I. C. Q; Abreu, K. C. K. (2010). A história das revistas no Brasil: um olhar sobre o Segmentado mercado Editorial. *Revista Científica Plural*, 1-27.
- Baum, W. M. (2006) *Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Blessa, R. *Merchandising no ponto-de-venda*. (2003). (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Boos, C. M. & Silva, C. (2005). Mulher, Revista e Consumo: a identificação das empresas que investem na classe C e anunciam na revista Anamaria, da Editora Abril. *Intercom - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Blumenau, SC, 1-15. Recuperado em 22 de janeiro de 2012, de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0833-1.pdf>
- Boston Consulting Group.(2003) *Mercados poucos explorados: descobrindo à classe C*. São Paulo. The Boston Consulting Group, Inc. Todos os Direitos Reservados. Recuperado em 12 de janeiro de 2012: www.bcg.com
- Bourahli, A., Santos, C. P., Masoni, M. A., & Dutra, M. L. S. (2010, setembro). A influência do merchandising no comportamento de compra de produtos de higiene pessoal. *Anais do XIII Semad – Seminários de Administração*, São Paulo, SP, Brasil, 1-16. Recuperado em 14 de junho de 2012, de <http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/737.pdf>
- Carneiro, P. L. & Medeiros, C. A. Análise funcional de propagandas de televisão sobre a indústria de cervejas. *Universitas: Ciências da Saúde*, 3(2), 207-225. Recuperado em 20 de janeiro de 2011, de <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasaude/issue/view/66>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Claudia. (2011, Fevereiro). São Paulo: Abril Comunicações S/A, (2).
- CHIESA, M. (2006). *Behaviorismo Radical: a filosofia e a ciência*. Brasília: Ibac Editora e Editora Ceairo.
- Cruz, P. M.(2009, dezembro) Representações do eu: a imagem como elemento discursivo na construção de identidades femininas. *Insite*, (12), p.1-9. Recuperado em 23 de setembro de 2011, de www.insite.pro.br
- Dias, M. B. (2005). *Comportamento de procura por produtos: efeitos da quantidade de marcas*. Dissertação, Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Feltrin, F. H. (2010, julho) Merchandising editorial: da vitrine para as telas do cinema e da televisão. *Revista Eletrônica*, (07), 1-14. Recuperado em 22 de junho de 2012, de www.insite.pro.br

- Flausino, M. C. (2003, setembro). As Velhas/Novas Revistas Femininas. Trabalho apresentado no Núcleo de Comunicação e Cultura das Minorias, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado em 20 de janeiro de 2012, de <http://www.univerciencia.org/index.php/browse/browse/102?sortOrderId=1&recordsPage=11>.
- Foxall, G. R. (1990). *Consumer Psychology in Behavioral Perspective*. Washington, D.C.: BeardBooks.
- Giudice, C. (2003). Como falar com a mulher da classe C. In R. Civita. *Mulheres da classe C – segmentação: uma mesma classe. Diferentes realidades*, São Paulo: Abril.
- Haung, W. F (1997). *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Lima, S. L. L.(2007) Imprensa Feminina, Revista Feminina. A imprensa feminina no Brasil. *Projeto História*, (35), 221-240. Recuperado em 20 de janeiro de 2012, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2219>.
- Nova Cosmopolitan. (2011, fevereiro). São Paulo: Abril Comunicações S/A, (02).
- Pereira, L. L. (2010). *Uma Perspectiva Crítica Sobre a Representação da Mulher Contemporânea em Women's Health Brasil: "Você. Só Que Melhor"?! Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Recuperado em 13 de março de 2012, de <http://decom.cesnors.ufsm.br/tcc/files/2010/10/luana.pdf>*.
- Pohl, R. H. F. & Oliveira-Castro, J. M. Jorge M. Oliveira-Castro. (2008). Efeitos do Nível de Benefício Informativo das Marcas sobre a Duração do Comportamento de Procura. *RAC-Eletrônica*, 2(3), 449-469. Recuperado em 20 de fevereiro de 2011, de <http://www.anpad.org.br/rac-e>
- Recuperado em 23 de outubro de 2011, de http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos2010/iria_baptista_karen_abreu.pdf
- Sá, A. F. & Zan, M. R. S. A. (2007). A imagem da mulher construída pelas revistas Claudia e Uma. XI CELOCOM – Colóquio Internacional sobre a Escola Latina Americana de Comunicação, Pelotas, RS, Brasil. Recuperado em 07 de novembro de 2011, de: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/8/81/GT3-_08-_A_imagem_da_mulher-_Andreia_e_Maria.pdf
- Schiavo, M. (1999). *Merchandising social: uma estratégia de sócio-educação para grandes audiências*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.
- Silva, C. S. C. (2011). *A utilização de celebridades como estímulo discriminativo, sinalizando reforço informativo, no comportamento de compra de consumidores da construção civil, em Goiânia*. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado em 15 de março de 2012, de http://www.portalvqv.com.br/site/wp-content/uploads/2009/08/DEFESA_CARLA_FINA-versaopubl.pdf
- Silva, M. S.V. (2007). *Análise do Comportamento do Consumidor: Valor de Equivalência e Avaliação de Qualidade e Conhecimento de Marcas de Café*. Dissertação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado em 15 de março de 2012, de http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fprofessor.ucg.br%2FsiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F7573%2Fmaterial%2FMurilo%2520Sergio%2520Vieira%2520Silva.pdf&ei=zYauUIaJAYrC9gT1m4DIDQ&usq=AFQjCNF1qUQN Xz782-KSMwrRFMXRG_LtMQ&sig2=EHAoz76bL5xfaX21Ai2wTA
- Skinner, B.F. (1974/1993). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Solomon, M. (2008). *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo*. Porto Alegre: Bookman.
- Sou mais eu. (2011, março 11). São Paulo: Abril Comunicações S/A, (254a ed.).
- Teixeira, N. R. B. & Valério, M. S.(2008, janeiro). A “nova” mulher: o estereótipo feminino representado na revista Nova. *Verso e Reverso: Revista de Comunicação*, (49), 01-20. Recuperado em 22 de janeiro de 2012, de: http://www.unisinos.br/_diversos/revistas/versoereverso/index.php?e=13&s=9&a=107.
- Veronezi, J. C.(2005). *Mídia de A a Z: os termos de mídia, seus conceitos, critérios e fórmulas, explicados e mostrados em quadros e exemplos, como são utilizados na mídia*. São Paulo: Flight Editora.
- Vidutto, M.C. S. B. (2010). Design em revista feminina - um olhar sobre Claudia. Dissertação, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 14 de setembro de 2011, de www.anhembi.br/mestradosdesign/pdfs/marionne_sebrian.pdf
- Women's Health Brasil.(2011, setembro). São Paulo: Abril Comunicações S/A, (35a ed.).

ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES: POSSIBILIDADES PARA A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO ¹

DAFNE ROSANE OLIVEIRA ²

Departamento de Processos Psicológicos Básicos – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – Brasília/DF

LINCOLN DA SILVA GIMENES

Departamento de Processos Psicológicos Básicos – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – Brasília/DF

INTRODUÇÃO

Nota-se que nos últimos anos a ocorrência de muitos desastres chamou a atenção de pessoas do mundo todo diante de uma série de acontecimentos graves em que emergiram crises para serem resolvidas em diversos contextos da sociedade. Alguns exemplos são os ataques terroristas de 11 de setembro, os tsunamis no Pacífico, as inundações na Austrália, o furacão Katrina nos EUA, os deslizamentos no Brasil e os terremotos no Haiti, Chile, Japão e Nova Zelândia. Considera-se aqui que existe uma crise quando há um conflito, uma situação em que os recursos disponíveis não são suficientes para lidar na resolução do problema. E nota-se que os acontecimentos graves que vem ocorrendo na última década ultrapassaram a capacidade de resposta dos serviços de atenção à saúde (Falcão, Amaral, Silva & Baracat, 2012).

Portanto, diante a ocorrência de emergências e desastres é fundamental a assistência social que deve ser disponibilizada aos afetados, e isso envolve muito diretamente a assistência na área da saúde, refletindo a necessidade de um trabalho multidisciplinar, que compreende o papel do psicólogo. A atuação da Psicologia na temática de emergências e desastres é muito recente em relação a outras áreas tradicionais, como, por exemplo, a Psicologia Clínica e a Escolar. Contudo, é uma área de atuação que vem sendo realizada e ganhando respaldo, mostrando sua relevância diante de uma demanda que se torna cada vez mais visível.

Segundo o relatório anual de desastres de 2008, elaborado pelo **Centro de Pesquisa em Epidemias e Desastres (CRED)**, o Brasil é o país com o maior número de pessoas afetadas pelas chuvas e enchentes no Hemisfério Sul. Em 2008, as chuvas afetaram 1,5 milhão de pessoas em Santa Catarina e 1,5 milhão de pessoas no Nordeste (Lumika, 2010).

¹ Tal trabalho faz parte da dissertação de mestrado no Programa de Ciências do Comportamento, da Universidade de Brasília, da primeira autora, com orientação do segundo autor.

² Rua 26, n. 2437, Jardim São Paulo. Rio Claro – SP - CEP: 13503011 - E-mail: oliveiradafne@gmail.com, Fones: (61)81270228, (19)97083100

Ademais, de acordo com o Segundo o Relatório Anual de Estatística de Desastres (OPS/OMS, 2002), em 2009 foram registradas 335 ocorrências de desastres naturais em todo o mundo, causando a morte de 10.655 pessoas, e afetando 119 milhões, o que representa mais de 41.300 milhões de dólares em prejuízos.

A palavra desastre pode ser definida – de acordo a Política Nacional da Defesa Civil – como sendo o “resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem, sobre um ecossistema vulnerável, causando danos humanos, materiais, ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais.” (Brasília, 2011) Essa definição, entretanto, tem sido questionada em decorrência da crença de que os eventos naturais invariavelmente tiveram alguma influência por parte da ação humana.

O fato é que as alterações climáticas, a rapidez, o uso intenso de meios de transporte, a disseminação de tecnologias de risco, os atentados terroristas, o adensamento demográfico e ocupações de áreas de risco, quando acrescentadas à vulnerabilidade das populações, causam um efeito muitas vezes devastador e prejudicial aos afetados direta e indiretamente. Em vista do impacto dos desastres são gastos bilhões de dólares no mundo para reparar os prejuízos materiais, sociais e psicológicos aos afetados (Falcão *et.al*, 2012).

Nessa perspectiva, são realizados esforços em diversas esferas de assistência, para que haja um melhor acolhimento e resposta diante do impacto dos desastres, bem como de seus efeitos. As intervenções podem ser feitas no âmbito da prevenção aos desastres e na preparação de como lidar com seus efeitos, na resposta aos desastres, durante o acontecimento, e após, na fase de reconstrução. Embora muito relevante, ainda são escassas as medidas de planejamento e prevenção que buscam diminuir os diversos prejuízos envolvidos.

Nesse sentido, apresenta-se nesse capítulo uma importante reflexão acerca da possibilidade e da importância de apresentar, aos analistas do comportamento, um amplo campo de intervenção. Acredita-se que a Análise do comportamento dispõe de aparato teórico e técnico para atuar nas medidas preventivas e de resposta a crises, emergências e desastres. Tal área de atuação constitui-se em um segmento da área da Saúde, espaço cujas intervenções comportamentais são recorrentes.

BREVE HISTÓRICO DA ÁREA DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES

Alguns dados dão um panorama geral da assistência psicológica diante os desastres e de como as intervenções e as medidas de prevenção foram se instalando. Em 1970 a Associação de Psiquiatria Americana publicou um manual de “Primeiros auxílios Psicológicos em casos de Catástrofes”, que descreveu diversos tipos de reações clássicas aos desastres e alguns princípios básicos para identificação das pessoas que estivessem emocionalmente perturbadas. Em 1974 surgiu a primeira lei de atuação e ajuda em desastres na qual consta uma seção sobre orientação psicológica aos atingidos. (Alamo, 2007).

Carvalho e Borges (2009) apontam que a participação dos psicólogos nesse contexto é uma realidade em muitos países, principalmente nos latino-americanos. Em 1985 após o terremoto ocorrido na Cidade do México, a Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma do México deu início a um programa de intervenção em crises, com o intuito de oferecer apoio psicológico aos afetados pelo desastre. Na Colômbia houve a erupção do vulcão Nevado Ruiz que trouxe inúmeros prejuízos ao povoado de Amero, sendo que, em 1986, o Ministério da Saúde da Colômbia, junto com a Organização Pan-Americana de Saúde e de psiquiatras pesquisadores na área, estabeleceu um programa de atenção primária em saúde mental para vítimas de desastres.

Ademais em Lima, no Peru, ocorreu um incêndio no mercado popular no centro da cidade, no ano de 2001, na qual houve a atuação da Sociedade Peruana em Emergências e Desastres, por meio da conscientização da população em relação às reações normais de luto, com a disponibilidade de linha telefônica chamada de “*infosáude*”, que funcionou com atendimento de psicólogos por 72 horas após

o desastre. Nota-se que a demanda cria necessidade de programas de atenção às vítimas, e gera, ou pelo menos deveria gerar, mecanismos e organizações que sistematizem e ofereçam os serviços no sentido de alcançar a superação dos efeitos nocivos do desastre. (Carvalho e Borges, 2009)

Nesse sentido, a notabilidade da atuação dos países latino-americanos é vista pela diversidade de eventos e órgãos que se prestaram a refinar e sistematizar a atuação na área. Em 2002, ocorreu o I Congresso de Psicologia das Emergências e dos Desastres em Lima, Peru, na qual foi criada a Federação Latino-americana de Psicologia das Emergências e dos Desastres. No Chile foi criada em 2004 a Sociedade Chilena de Psicologia das Emergências e Desastres com o objetivo de estimular, desenvolver e aplicar os estudos e técnicas que estavam sendo investigadas, e capacitar psicologicamente a comunidade para enfrentar emergências. (Carvalho e Borges, 2009)

Quando falamos da ocorrência de desastres no Brasil, um acontecimento relevante, e talvez o cenário para o primeiro registro da atuação da Psicologia em desastres no país, foi o acidente do Césio-137, em Goiânia, Goiás, no ano de 1987. Caracterizado como o maior acidente radioativo do país, resultou em efeitos nocivos imediatos, principalmente a médio e longo prazo. Foi realizado um estudo sobre os efeitos psicológicos e de comportamento por receio da contaminação por radiação quatro anos após a exposição, mostrando que informações bem orientadas poderiam prevenir perturbações físicas e psicológicas; que havia desconhecimento generalizado dos efeitos da radiação ao longo prazo (o que constituem uma fonte de preocupação e fator extremamente estressante); que as perturbações físicas e psicológicas podem permanecer elevadas durante anos após a ocorrência de um acidente radioativo; e que há uma forte dependência de características específicas da população envolvida, assim como o contexto sociocultural em que ocorreu o acidente. (Gimenes e Vasconcelos, 1997).

Em 2006, em parceria da Secretaria Nacional de Defesa Civil e do Conselho Federal de Psicologia, aconteceu em Brasília o I Seminário Nacional de Psicologia das Emergências e dos Desastres: Contribuições para a Construção de Comunidades Mais Seguras, cujas discussões se concentraram no desafio de desenvolver planos de curto, médio e longo prazo, visando minimizar riscos, reduzir condições de vulnerabilidade e atuar na resposta ao desastre, sempre levando em conta cada situação e cada comunidade. (Lopes, Costa, Soares, Furtado, Alves, Solino & Cartagena, 2010).

Destarte, diante da evidente demanda, diversos grupos de discussão envolvendo psicólogos, no âmbito universitário e na sociedade em geral, têm se reunido em seminários, oficinas e cursos, em nível regional e nacional, apresentando em suas programações mesas e palestras sobre o tema da saúde mental em várias frentes, e também acerca da questão da mobilização social para a prevenção de desastres, sempre discutindo a inserção da Psicologia, tanto como ciência como profissão. Alguns exemplos notáveis são o V DEFENCIL (Seminário Internacional de Defesa Civil) em 2009, a I Conferência Nacional de Defesa Civil e Assistência Humanitária, em 2010, e o II Seminário Nacional de Psicologia em Emergências e Desastres, realizado em 2011.

No site do Ministério da Integração Nacional (<http://www.integracao.gov.br>) há a descrição do 4º Seminário Nacional sobre Saúde em Desastres, promovido pelo Ministério da Saúde, que aconteceu simultaneamente às comemorações ao “Dia Internacional para a Redução dos Desastres de Origem Natural” e a “Semana Nacional de Redução de Desastre”, que integra um conjunto de ações governamentais destinadas a reduzir o impacto de acidentes naturais no Brasil, compartilhar experiências e fortalecer a atuação do governo federal diante desastres. Além disso, em agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff lançou o Plano Nacional de Gestão de Riscos e Respostas a Desastres Naturais, para dar respostas rápidas às situações provocadas por enchentes, deslizamentos e estiagens.

A Secretaria Nacional de Defesa Civil, em cooperação com a Universidade Federal de Santa Catarina, elaborou o Atlas Brasileiro de Desastres Naturais, que apresenta a análise e os dados de desastres naturais no Brasil em diferentes aspectos, o que permite infinitos cruzamentos de dados. A produção do Atlas busca dar ênfase aos aspectos que permitam a gestores públicos, profissionais e

pesquisadores refletir sobre o assunto e produzir conhecimento referente aos desastres naturais dos últimos vinte anos, e marca o momento histórico que vivemos, diante da recorrência de desastres e de iminentes esforços para minimizar perdas em todo território nacional. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2012)

O Brasil não é um país reconhecido pela ocorrência de grandes desastres, como furacões, tsunamis e terremotos. De acordo com o Atlas citado, os tipos de desastres encontrados em nosso país são: Estiagem e seca, Inundação brusca e alagamento, Inundação gradual, Granizo, Geadas, Vendaval e/ou Ciclone, Tornados e trombas d'água, Incêndios florestais, Movimento de massa, como deslizamentos, Erosão linear, Erosão fluvial e Erosão Marinha.

Nota-se um aumento do número de registros de desastres na década de 2000. Na década de 1990 o número total de desastres registrado foi de 8.671, em contrapartida ao número correspondente à década de 2000, que foi de 23.238 desastres. Contudo é ressaltado que os números não refletem diretamente os acontecimentos, uma vez que é relatada a histórica fragilidade do Sistema de Defesa Civil em manter os registros atualizados. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2012)

Nessa perspectiva é relevante ressaltar a importância da ação conjunta dos representantes do Poder Público e das esferas acadêmicas, uma vez que, a sistematização e as exigências de uma pesquisa científica são importantes para a produção de conhecimento e intervenções eficazes, mas é preciso que haja lugares propícios para que se executem as ações propostas. A produção do Atlas citado anteriormente reflete a importância desse tipo de trabalho feito em parceria, que dispõe dados para as pesquisas e conhecimento para que a comunidade científica ajude na proposição e efetivação de ações interventivas.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

As primeiras intervenções psicológicas em emergências e desastres tinham foco na atuação assistencial às pessoas na fase após a ocorrência do desastre, e esperava-se que os psicólogos tivessem sua atuação somente nessa fase, refletindo uma crença de que a Psicologia restringe-se à prática clínica diante de uma queixa, diante de um sintoma; o que deixava de lado a possibilidade de intervir também na prevenção e preparação. Contudo a Psicologia tem um arcabouço teórico e prático que lhe permite atuar nas quatro etapas de enfrentamento ao desastre propostas pela Defesa Civil (nas medidas preventivas, na preparação para o desastre, na atuação frente o desastre e após ele acontecer, no período de recuperação/reconstrução), mostrando então que essa área não se constitui em um fazer novo na Psicologia, mas sim lugar novo para fazer algo que era, ao menos parcialmente, conhecido pelos profissionais da Psicologia. (Brasília, 2011)

O manual de Gestão de Riscos e Desastres: Contribuições da Psicologia (2010) apresenta a inserção do trabalho de psicólogos e outros profissionais de áreas relacionadas na situação de desastre, descrevendo como o profissional pode atuar em diferentes momentos, que foram organizados de acordo com as etapas de ações propostas pela Defesa Civil:

1. Prevenção: na percepção de riscos da comunidade, projetos educativos, projetos para amenizar as vulnerabilidades sociais e mapeamento de áreas de risco.
2. Preparação: no auxílio às comunidades, executando e estruturando os planos de contingência, que vão dar as diretrizes de como agir diante de demandas específicas.
3. Durante o desastre e na recuperação pós-desastre: atuando na gestão e administração dos efeitos advindos, na administração dos abrigos provisórios, na concepção dos planos de reconstrução, no atendimento às pessoas afetadas, sempre levando em conta as necessidades da população e as diferenças entre as reações comportamentais de cada indivíduo.

Lopes *et.al* (2010) acrescenta que constituem tarefas do psicólogo contribuir no preparo da comunidade para a situação de desastre, auxiliar no fortalecimento das relações comunitárias, favorecendo que se somem as capacidades e competências das comunidades para solucionar as crises locais; desenvolver ações orientadas à promoção de uma cultura de redução de riscos de desastres, atuando na mobilização de potenciais de ação e habilidades para enfrentar essas situações. E ainda mais, Franco (2007) aponta a importância de identificar as pessoas em risco para o desenvolvimento de alterações psicológicas/psiquiátricas para que seja oferecido suporte e, se necessário, que seja realizado o encaminhamento para profissionais especializados.

É relatado que os desastres em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira fazem repercutir ainda mais o clamor por ações preventivas regulares que minimizem os impactos destrutivos desses eventos, uma vez que seja garantida assistência que evite a perda de vidas humanas e que diminua o sofrimento humano diante dessas situações, tanto antes, quanto durante e depois da ocorrência do desastre. (Brasília, 2011).

Quando na ocorrência de um desastre é comum que os afetados deem significações diferentes para o evento, pois o significado de todo evento é uma interação complexa entre o evento, o passado e o presente da pessoa, ou seja, todo o seu contexto social. Portanto, o significado determina como a situação será vivenciada, como é feita a recuperação e como a vida se restabelece após o desastre. (Brasília, 2011).

Portanto, pode-se dizer que a história de vida dos afetados irá influenciar no enfrentamento, na medida em que houver repertório para tal. Da mesma forma que a vulnerabilidade do local afetado irá influenciar na magnitude do efeito devastador, a existência de repertório de enfrentamento e a magnitude do vínculo com os elementos e pessoas perdidas (que é cerceada pela quantidade de consequências reforçadoras que cada relação apresenta) poderá ocasionar danos maiores ou menores.

Um exemplo de que a magnitude da destruição provocada por um desastre é proporcional à vulnerabilidade social da população refere-se ao relato dos militares brasileiros sobre a ajuda humanitária prestada ao Haiti, após a ocorrência do terremoto de 2010. A destruição provocada (que foi muito intensa) foi proporcional à intensa vulnerabilidade social da sua população, o que vem refletindo atualmente na busca dos haitianos por condições mínimas de sobrevivência em um ambiente que não oferece contingências para isso. (Lopes *et.al*, 2010).

Vale ressaltar que vários estudos têm sido feitos em diversas partes do mundo, com diferentes abordagens, verificando efeitos a longo prazo, e discutindo e propondo variados tipos de atuação em intervenções em crises, emergências e desastres. (Boldor *et.al*, 2012; Cepeda, Onge, Kaplan e Valdez, 2010; Gullén 2011; Kim & Kam, 2010; LaJoie & McKinney, 2011; Pennings e Grossman 2008).

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EMERGÊNCIAS E DESASTRES

A Análise do Comportamento também tem atuação notável na área da saúde, em diversos segmentos. No presente caso é comum que haja demanda para trabalhos que abordem os possíveis, e comuns, casos de Transtorno de Estresse Pós-Traumático, Depressão, casos de violência cometidos a pessoas fragilizadas pelo desastre, e as questões relacionadas às perdas envolvidas, que sempre serão definidas pela intensidade da relação com o que se perdeu. E nesse caso, falamos de perdas materiais e de perdas humanas, o que envolve um processo de adaptação na ausência do que se perdeu. Franco (2007) mostra que o processo de luto é uma resposta natural e esperada após uma perda importante, que pode ser decorrente de morte, afastamento, perda de capacidades físicas ou psicológicas, do ambiente conhecido – casa, cidade, país - e, ainda, por experiências que envolvem mudanças e exigem da pessoa uma reorganização de diversos fatores na vida de uma pessoa. Nesse caso, vale ressaltar que entende-se o luto como um processo que envolve a perda de diversas fontes de reforçamento, sendo um conjunto de comportamentos, públicos e privados. Comumente em

nossa cultura, alguns desses comportamentos podem ser selecionados por exposição a estimulações aversivas e, ou, retirada de estímulos reforçadores.

Gimenes (2012), inclusive, apresenta uma comparação entre os estágios do luto propostos por Elizabeth Kubler-Ross (negação, raiva, negociação, depressão e aceitação) e a extinção operante, identificando semelhanças entre os comportamentos do rato:

“Na negação, no início da extinção o rato continua respondendo como se nada houvesse mudado; na raiva, o animal começa a morder a barra e partes da caixa; na negociação, o animal volta a pressionar a barra tentando obter os reforços; na depressão, o animal para de responder e se isola em um canto da caixa; na aceitação, finalmente o rato volta a andar e farejar livremente pela caixa como fazia antes de aprender a responder na barra”. (Gimenes, 2012, p. 78)

EXEMPLO DE ATUAÇÃO PREVENTIVA

Conforme já apontado, é de extrema relevância que sejam feitos mais estudos nas etapas de prevenção ao desastre, e nesse sentido, dá-se como exemplo estudos que deem ênfase para a organização e gestão dos abrigos de emergência.

Em situações de emergências é muito comum que as vítimas percam sua moradia e não tenham outros recursos, assim, a busca de abrigos disponibilizados pelo poder público se torna a alternativa mais viável, enquanto aguardam outras formas de ajuda. Os abrigos de emergência, que podem ser temporários ou permanentes, são caracterizados por grandes espaços que abrigam diferentes pessoas, muitas vezes desconhecidas. Em alguns casos, são marcados pela falta de privacidade, o que por vezes contribui para a ocorrência de diversos tipos de violência.

A gestão do abrigo abrange diversos tipos de atuação, desde questões ligadas à sua localização a problemática da organização espacial, permeando aspectos da infraestrutura local, de saneamento básico, englobando pontos de higiene. Outros elementos como alimentação, áreas de lazer e manejos de resíduos também são da alçada do gestor do abrigo, bem como temas mais complexos como: cuidados médicos, odontológicos, nutricionais e psicológicos, os quais envolvem diversos profissionais especializados em todas as etapas de planejamento e execução das ações e serviços oferecidos. (SEDEC-RJ, 2006)

Dessa forma, percebemos a importância de um profissional da Psicologia nesse processo, uma vez que precisam ser articuladas medidas que garantam o atendimento psicológico às demandas que emergem sob o efeito do desastre, e de sua engenharia e tecnologia comportamental a serviço da implementação de ações que possam integrar a gestão do desastre, e especificamente de abrigo de emergência.

É registrado nas atribuições da Defesa Civil (<http://www.defesacivil.gov.br>) que à secretaria de Estado de Defesa Civil compete:

“planejar, coordenar e executar o conjunto de ações preventivas, de socorro, de assistência, de recuperação e outras ações de defesa civil, destinadas a evitar ou minimizar os desastres, preservar a moral da população e restabelecer a normalidade social, no âmbito do Sistema de Defesa Civil, nos termos dos Decretos nºs 7.544, de 8 de junho de 1983 e 7.822, de 22 de dezembro de 1983.”

Uma demanda que vem sendo debatida em congressos e seminários que discutem as ações da Psicologia nas emergências e desastres é a ocorrência de diversos tipos de violência frente aos afetados nos abrigos de emergência. Nessa perspectiva, é providencial que existam estratégias de prevenção e identificação de situações de risco, e uma proposta relevante é a elaboração de programas de capacitação profissionais, que deem condições para que nesse contexto os profissionais envolvidos no desastre possam atuar ao máximo na prevenção (identificação de situações com risco e potencial para a ocorrência de violência/abuso), garantindo assim a segurança e o bem-estar social aos abrigados.

Uma possibilidade de uso refere-se ao sistema cTRAIN, que tem sido usado em treinamentos de comportamentos de segurança (Eckerman, Abrahamson, Ammerman, Fercho, Rohlman, & Anger, 2004; Glass, Bloom, Perrin, Anger, 2010; Hammer, Anger, Kossek, Zimmerman & Zimmerman, 2011) desenvolvido segundo princípios comportamentais, utilizando como base a instrução programada.

O sistema de treinamento cTRAIN implementa o uso da instrução programada incorporando o uso do computador. O programa pode ser apresentado através de texto escrito, falado, fotografias e vídeos, que são compostos a partir de pequenos conjuntos de informações que são avaliados por alguns testes durante o treinamento. É fornecido feedback imediato a cada teste, e o participante repete o conjunto até que tenha respondido corretamente, dessa forma trabalhando de acordo com seu ritmo. (Eckerman, 2007)

Portanto, trata-se de uma possibilidade de atuação, com o intuito do aprendizado de comportamentos relacionados à prevenção da ocorrência de abuso sexual, propiciando a identificação de situações de risco no contexto do abrigo de emergência e o aprendizado para lidar com tais situações, e por meio de um instrumento baseado na instrução programada, ferramenta muito relevante e de habitual uso pelos analistas do comportamento em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, mostra-se que a temática de emergências e desastres traz inúmeras questões, pouco discutidas, e que o campo para o psicólogo é rico e passível de inúmeras possibilidades de atuação. Nesse sentido, a atuação do Psicologia na temática de emergências e desastres é de notória e fundamental importância. Tendência atual é a articulação da Psicologia, em especial a Análise do Comportamento, com outras áreas de conhecimento. Gimenes (2012) aponta que a Análise do Comportamento tem muito a contribuir e aprender de outras áreas do conhecimento ou sistemas e que: “a interação com outros sistemas permite uma evolução mais fértil propiciando ganhos para todos os sistemas e não apenas para si próprio”. (p 77)

A proposta de atuação nas Emergências e Desastres é de extrema relevância, e não menos importante é o potencial que a Análise do Comportamento tem, com sua tecnologia comportamental, metodologia, instrumentos e suporte teórico, para atuar nesse campo com excelência, trazendo contribuições para a construção de sociedades mais seguras e de atendimentos mais eficazes para a população em sofrimento.

REFERÊNCIAS

- Alamo, S.V. (2007). *Psicología en emergencias y desastres una nueva especialidad*. Recuperado em 3 abril, 2012, de <http://www.momografias.com/trabajos10/emde/emde.shtml>
- Barros, R.D.; Williams, L.C.A.; Brino, R.F. (2008) Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. *Rev. Bras. Educação Especial.*, Marília, v.14, n.1, p.93-110.
- Brasil. (2010) Ministério da Integração Nacional. Secretaria Nacional de Defesa Civil. Relatório da Conferência Nacional. Brasil: Distrito Federal, 2010.
- Brasília. (2011) Textos geradores - II Seminário Nacional de Psicologia em Emergências e Desastres/ Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: CFP, 2ª Edição.
- Boldor, N.; Bar-Dayan, Y.; Rosenbloom, T.; Shemer, J.; Bar-Dayan, Y. (2012) Optimism of health care workers during a disaster: a review of the literature. *Emerging Health Threats Journal*. 5: 7270.
- Carrara, K., Souza, V.B., Oliveira, D.R., Orti, N.P., Lourencetti, L.A., Lopes, F.R. (2013) Desenvolvimento de guia e fluxograma como suporte para delineamentos culturais. *Acta Comportamental*. v.21, n.1, 99-119.

- Carvalho, A.C.; Borges, I. (2009) A trajetória histórica e as possíveis práticas de intervenção do psicólogo frente às emergências e os desastres. Anais eletrônicos do V Seminário Internacional de Defesa Civil – DEFENCIL, São Paulo. Recuperado em 03 abril, 2012, de: <http://www.defencil.gov.br/?pg=anais-eletronicos#artigos>
- Cepeda, A.; Onge, J.M.S.; Kaplan, C.; Valdez, A. (2010) The Association Between Disaster-Related Experiences and Mental Health Outcomes Among Drug Using African American Hurricane Katrina Evacuees. *Community Ment Health Journal*. 46(6), 612–620.
- Gimenes, L.S., & Vasconcelos, L.A. (1997). Los desastres radioactivos y sus efectos a largo plazo: el caso Cesio-137. *Desastres & Sociedad*, 8, 55-62.
- Guillén, C.S.J. (2011) The role of the organisational psychologist in disasters and emergency situations. *Disasters*. 35:2, 346-361.
- Eckerman, D.A., Abrahamson, K., Ammerman, T., Fercho, H., Rohlman, D. S., & Anger, W. K. (2004). Computer-based training for food services workers at a hospital. *Journal of Safety Research*, 35, 317–327.
- Eckerman, D.A. (2007, setembro) Utilização da instrução programada /computadorizada na prática comportamental clínica e do trabalho. Anais do XVI Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental. Brasília, DF, Brasil.
- Falcão, L.F.R., Amaral, J.L.G., Silva, L., Baracat, E.C. (Eds). (2012). Programa de resposta a desastres: Fundamentos de resposta a desastres. Baueri, SP: Minha Editora.
- Franco, M.H.P. (2007) Atendimento Psicológico a Vítimas e Equipes. Mesa Redonda apresentada no Segundo Simpósio Brasileiro de Desastres Naturais e Tecnológicos. Santos.
- Glass, N.; Bloom, T.; Perrin, N.; & Anger, W.K. (2010) A Computer-based Training Intervention for Work Supervisors to Respond to Intimate Partner Violence. *Safety and Health at Work*. 1:167-174.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro, Defesa Civil. (2006) Administração de Abrigos Temporários. Rio de Janeiro.
- Hammer, L.B., Anger, W.K., Kossek, E.E., Zimmerman, T.B., Zimmerman, K.L. (2011) Clarifying Work-Family Intervention Processes: The Roles of Work-Family Conflict and Family-Supportive Supervisor Behaviors. *Journal of Applied Psychology*. 96, (1), 134–150.
- Kim, Y.C. & Kang, J. (2010) Communication, neighbourhood belonging and household hurricane preparedness. *Disasters*. 34:2, 470-488.
- LaJoie, A.S. & Sprang, G., McKenney, W.P. (2010). Long-term effects of Hurricane Katrina on the Psychological Well-Being of Evacuees. *Disasters*. 34, 1031-1044. (Pennings e Grossman 2008).
- Lopes, D.C.; Costa, D.S., Soares, E.V., Furtado, J.R.; Alves, L.M.; Solino, M.N. & Cartagena, S.M.C. (2010) Gestão de riscos e desastres: Contribuições da Psicologia. Curso à distância/Centro Universitário de Estudos e Pesquisas sobre desastres. Florianópolis: CEPED.
- Lumika (2010) Grupos de pesquisa estudam desastres naturais. Recuperado em 03 novembro, 2012, de: http://www.cienciaempauta.com.br/index.php?view=article&catid=6%3Ameio-ambiente&id=50%3Agrupos-de-pesquisa-estudam-desastresnaturais&format=pdf&option=com_content&Itemid=12
- Skinner, B. F. (2007) Ciência e Comportamento Humano. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1953)
- Universidade Federal de Santa Catarina (2012) Atlas brasileiro de desastres naturais 1991 a 2010. [Manual]. Florianópolis: CEPED, UFSC.

ENSINO DE LEITURA, PREVENÇÃO E DIMINUIÇÃO DO CONTROLE RESTRITO DE ESTÍMULOS: RELATOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS

THAIS CRISTINE MARTINS¹

Clínica Particular

LARISSA CHAVES DE SOUSA SANTOS

Clínica Particular

SAMIRA DE TOLEDO WEGBECHER

Clínica Particular

DENIZE ROSANA RUBANO²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PAULA SUZANA GIOIA²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O desenvolvimento de procedimentos para ensino de leitura tem sido objeto de estudo de analistas do comportamento, no Brasil, desde 1989 (de Rose, de Souza, Rossito e de Rose, 1989). A partir de uma perspectiva analítico-comportamental, de Rose (2005) ressalta que o comportamento de leitura é um operante que compartilha características comuns com outros comportamentos deste mesmo tipo. Descrever o comportamento operante envolve identificar pelo menos duas relações: a relação entre a resposta e a consequência e a relação entre o estímulo discriminativo e a resposta. Esta última relação, conhecida como controle de estímulos, constitui a base da maioria dos repertórios acadêmicos, incluindo a leitura.

O controle de estímulos refere-se ao processo no qual o estímulo antecedente é estabelecido como discriminativo para a emissão de uma resposta. Isso ocorre após uma história de reforçamento diferencial, na qual uma resposta que ocorre na presença de determinados estímulos produzirá reforço quando estes estiverem presentes, e a mesma resposta não o produzirá na presença de outros estímulos.

Quando o estímulo discriminativo depende da presença de outro estímulo para que ocorra reforçamento, ocorre o que é chamado de discriminação condicional, ou seja, “discriminação em que o reforço do responder na presença de um estímulo depende de (é condicional a) outros estímulos” (Catania, 1999, p. 396).

Um dos procedimentos que utiliza tarefas de discriminação condicional é conhecido como Emparelhamento com o Modelo - *Matching to Sample (MTS)*. Neste, seleciona-se o estímulo comparação que corresponde ao estímulo modelo (o estímulo modelo tem função de estímulo condicional e o estímulo comparação tem função de estímulo discriminativo). Tal tarefa pode ser de identidade, na qual o estímulo de comparação correto é igual ao estímulo modelo; singularidade, na qual o estímulo comparação correto é diferente do estímulo modelo; e arbitrária, na qual o estímulo comparação correto não possui propriedades físicas semelhantes ao modelo, mas é relacionado a ele arbitrariamente.

¹ Envio de correspondência para: Thais Cristine Martins, Rua Emilio Mallet, 1689 – Vila Gomes Cardim, São Paulo – SP - CEP 03320-001. e-mail: tc_martins@hotmail.com

² Professoras do Programa de pós graduação em Psicologia Experimental: análise do comportamento da PUC-SP.

Quando se trabalha com leitura, grande parte dos procedimentos envolve *MTS* arbitrário. Isso porque, após o estabelecimento de relações arbitrárias entre estímulos, é possível verificar a emergência de novas relações. Assim, a partir do ensino de relações condicionais entre estímulos dos conjuntos A e B (se A, então B) e dos conjuntos B e C (se B, então C), quatro novas relações podem emergir, sem treino direto: (1) relação de reflexividade, na qual o estímulo é relacionado a ele mesmo (se A, então A; se B, então B; se C, então C); (2) relação de simetria, na qual a posição de estímulos modelo e de comparação é invertida (se B, então A; se C, então B); (3) relação de transitividade, na qual o estímulo modelo de uma das relações é relacionado ao estímulo de comparação da outra relação (se A, então C), que deve vir acompanhada da (4) relação simétrica (se C, então A), também chamada de relação de equivalência. Quando essas quatro relações são comprovadas, pode-se dizer que os estímulos dos conjuntos A, B e C fazem parte de uma classe de estímulos equivalentes (Sidman & Tailby, 1982).

COMPORTAMENTO TEXTUAL E LEITURA

Para a análise do comportamento, o termo leitura se refere a um repertório complexo composto por diversos comportamentos, dentre eles o comportamento textual, definido por Skinner (1992/1957) como a relação na qual a resposta verbal ocorre sob controle do estímulo discriminativo impresso ou tátil e produz reforço generalizado. No entanto, nomear palavras de um texto não significa leitura, uma vez que é possível que ocorra nomeação das palavras sem a compreensão das mesmas. Leitura com compreensão, segundo Sidman e Tailby (1982), envolve a aquisição de relações específicas entre as palavras escritas, os sons referentes a essas palavras, e as figuras e/ou objetos que as representam, de maneira a participarem de uma classe de estímulos substituíveis e intercambiáveis entre si, ou seja, uma classe de estímulos equivalentes.

Além da formação de classes de equivalência, o repertório de leitura envolve responder a diferentes componentes dos estímulos (unidades menores que a palavra). Para Skinner (1992/1957), controle por unidades mínimas pode ocorrer quando o responder a estímulos compostos é reforçado. No caso da leitura, as palavras podem ser consideradas como estímulos compostos e as sílabas e letras, suas unidades mínimas componentes. Desta forma, leitura de novas palavras, também chamada de leitura recombinativa, pode ocorrer a partir da recombinação das unidades mínimas das palavras ensinadas diretamente.

Durante a aquisição da leitura, respostas podem ocorrer sob controle restrito de estímulos, ou seja, sob controle apenas de unidades específicas dos estímulos compostos ensinados. Respostas que ocorrem sob controle restrito de parte da palavra impedem o desenvolvimento de leitura recombinativa, pois independentemente da composição da palavra ensinada, apenas uma unidade controla o responder. Um exemplo disso pode ser o aprendiz que nomeia as palavras BOLA e CASA, mas responde “bola” diante da palavra escrita BOLACHA e “casa” diante da palavra escrita CABEÇA – em ambos os exemplos observa-se controle restrito pela primeira sílaba (é como se o restante do estímulo nem existisse para o aprendiz, pois, de fato, não controla o responder). Analistas do comportamento têm desenvolvido diferentes procedimentos para estabelecer o controle por todos os componentes do estímulo (Lovaas & Schereibman, 1971; Allen & Fuqua, 1985; Birnie-Selwyn & Guerin, 1997; Dube & McIlvane, 1999; da Hora & Benvenuti, 2007; Domeniconi et al., 2007 e 2009). Alguns estudos aplicam estes procedimentos para o ensino de leitura (Bagaiolo, 2009; Santos, 2012). O presente capítulo tem como objetivo apresentar três estudos³ que visaram investigar questões relacionadas a variáveis que devem ser consideradas no desenvolvimento de procedimentos de ensino de leitura (Estudos 1 e 2) e prevenção do controle restrito de estímulos (Estudos 2 e 3).

3 As descrições dos estudos são parte das pesquisas das dissertações de mestrado de Martins (2012), Santos (2012) e Wegbecher (2012), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da PUC-SP.

Estudo 1

Martins (2012) delineou um procedimento para ensino de leitura a crianças com dificuldades de aprendizagem e investigou, entre outras variáveis, o efeito de diferentes rotas de ensino de sílabas e de palavras sobre repertórios emergentes de leitura. Esta variável foi o principal foco de investigação do estudo.

As crianças eram estudantes do Ensino Fundamental I e foram indicadas por suas professoras por apresentarem atraso, em relação aos demais alunos da turma, na aprendizagem de leitura.

O procedimento consistiu em treinos de emparelhamentos auditivo-visuais em tarefas de *MTS* dos tipos AB (palavra falada-figura), AsCs (sílabas faladas-sílabas escritas) e AC (palavra falada-palavra escrita), e cópia com resposta construída (*Constructed Response Matching to Sample - CRMTS*). As tentativas de *MTS* foram configuradas com um estímulo modelo e três estímulos de comparação, dos quais apenas um era correspondente ao modelo; as tentativas de *CRMTS* continham dois estímulos modelo (a palavra escrita e seu respectivo som) e sílabas como estímulos de comparação; a tarefa consistiu em ecoar o modelo e copiar as palavras através da seleção das sílabas disponíveis.

Para avaliar a efetividade de diferentes rotas de ensino, um dos grupos experimentais (Grupo 1) realizou primeiro o treino de sílabas e depois o treino de palavras, e o outro grupo experimental (Grupo 2) realizou esses treinos na ordem inversa. As sílabas foram ensinadas em blocos que continham entre quatro e oito estímulos, e as palavras, em blocos que continham cinco estímulos (no total, foram ensinadas oito sílabas e 15 palavras, e foi testada a leitura recombinativa de oito palavras). As tentativas de *CRMTS* eram conduzidas logo após os treinos de sílabas e de palavras, de maneira que cada bloco de treino foi constituído por treino AsCs + treino AC + treino *CRMTS* (sendo que o Grupo 1 foi treinado nesta ordem e o Grupo 2 realizou primeiro o treino AC e depois o treino AsCs em cada bloco de treino).

Após cada bloco de treino, testes de nomeação e leitura com compreensão eram conduzidos - os testes de leitura com compreensão consistiram em emparelhamentos visuais entre figura-palavra escrita (BC) e palavra escrita-figura (CB). Após o treino de todas as sílabas e palavras, foram conduzidos testes de nomeação e leitura recombinativa com compreensão.

Consequências diferenciais foram programadas para as tentativas de *MTS* durante os treinos, de forma não só a reforçar respostas corretas, mas também mostrar a resposta correta quando erros ocorriam. Nesse procedimento de correção, os dois estímulos de comparação não correspondentes ao modelo eram removidos e apenas o estímulo correspondente ao modelo ficava visível durante cinco segundos e, após esse procedimento, a tentativa era reapresentada. Esta sequência de correção e reapresentação da tentativa ocorria até que o participante emitisse a resposta correta. Nas tentativas de *CRMTS*, havia apenas a reapresentação da tentativa caso a resposta fosse incorreta.

A autora também realizou o que Lee e Pegler (1982) denominaram de *overtraining*: quando havia erros nos pós-testes das palavras ensinadas, o mesmo conjunto de sílabas e palavras era treinado novamente.

Os resultados apresentados mostraram que sete, dos oito participantes dos grupos experimentais, apresentaram repertórios emergentes de nomeação e leitura com compreensão de palavras ensinadas e recombinadas. As diferentes rotas de ensino resultaram em poucas diferenças nos resultados apresentados pelos grupos experimentais, denotando mais diferenças idiossincráticas de cada participante do que entre os grupos experimentais.

Entre os participantes que apresentaram repertórios emergentes, os acertos em tarefas de nomeação após o procedimento variaram de 20 a 22 para o Grupo 1, e de 20 a 23 para o Grupo 2 e os acertos em compreensão de leitura variaram de 22 a 23 para o Grupo 1 e de 20 a 23 para o Grupo 2 (o número máximo de acertos possíveis para essas duas tarefas era 23).

A pouca diferença nos resultados apresentados pelos diferentes grupos experimentais pode ter ocorrido em função do treino de CRMTS que foi aplicado após os treinos de sílabas e de palavras para ambos os grupos. Como o treino de CRMTS exigia respostas tanto à palavra (ecoar) quanto às sílabas (selecionar), teve a função de treino de composição de palavras (estímulo composto) por unidades mínimas, corrigindo possíveis déficits no controle por unidades mínimas estabelecido durante os treinos AC e AsCs. Futuros estudos poderiam inserir testes de nomeação e leitura dos estímulos de treino antes da aplicação das tentativas de CRMTS. Isso poderia responder tanto questões relativas à efetividade das diferentes rotas de ensino (palavra – sílaba e sílaba – palavra), quanto questões relativas ao efeito do treino de CRMTS após tentativas de MTS.

Os resultados de uma participante do Grupo 1, a única que não apresentou repertórios emergentes após o procedimento, chamaram a atenção por diferenciarem-se em demasia dos resultados apresentados pelos demais participantes. As respostas de nomeação emitidas por esta, ao longo dos testes, evidenciaram a possibilidade de que algumas palavras se estabeleceram como estímulos simples (e não compostos), e as sílabas não se estabeleceram como unidades mínimas componentes dessas palavras, permanecendo, na maioria das vezes, o controle parcial (ou restrito) por algum componente do estímulo modelo. Esta participante provavelmente se beneficiaria de procedimentos especiais de correção, como, por exemplo, os que são apresentados no estudo a seguir.

Estudo 2

No estudo de Santos (2012), conduzido com dois participantes não alfabetizados, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), foi testado um procedimento para aquisição de leitura de palavras recombinadas, por equivalência de estímulos.

O procedimento visou ensinar relações condicionais arbitrárias do tipo auditivo-visual-AB.AC, e em seguida testar a emergência das relações BC e CB, sem que tivessem sido treinadas diretamente. Esse procedimento foi realizado duas vezes, com dois conjuntos contendo quatro palavras diferentes, com um treino de cópia por Anagrama entre eles. Nas fases de pareamento, o participante tinha como tarefa, dado um estímulo modelo, selecionar o correspondente dentre quatro estímulos comparação.

No decorrer da aplicação foram realizados procedimentos de ensino visando evitar a ocorrência de erros para facilitar a realização da fase. Considerando o custo de resposta exigido pela tarefa durante o treino AC, foi realizado *fading in* dos estímulos de comparação, assim como realizado por Bagaiolo (2009) - as tentativas iniciais apresentavam apenas um estímulo de comparação e conforme os acertos aumentavam, acrescia-se novo estímulo comparação (s-).

Adicionalmente ao procedimento padrão (aplicado para os dois participantes) foram utilizados procedimentos individualizados de correção para evitar a ocorrência de controle restrito. Estes foram inseridos de acordo com a dificuldade apresentada pelo participante, o que diferencia este estudo dos que foram apresentados na literatura. Após a ocorrência de um erro, o bloco de tentativas era reiniciado; após três erros consecutivos, a experimentadora, com ajuda física, levou o participante a rastrear, com o dedo indicador, cada sílaba da palavra e em seguida solicitou que ecoasse a oralização das mesmas. Este procedimento consistiu em reapresentação da tentativa com ajuda total para realização da tarefa – braço a braço; seguida de tentativa com ajuda parcial – leve toque; e, por fim, era dada uma oportunidade para que o participante respondesse de forma independente.

Como resultado desta pesquisa, foram estabelecidas classes de equivalência e ocorreu a emergência do controle por unidades verbais mínimas para um dos participantes, visto que este foi capaz de ler novas palavras formadas pelas sílabas componentes das palavras ensinadas. Não houve tempo hábil para encerramento da coleta com o outro participante que, desde o início, trabalhava menor período de tempo semanalmente.

Estudo 3

A pesquisa de Wegbecher (2012) teve como objetivo avaliar a eficácia de um procedimento que utilizou Resposta Diferencial de Observação (DOR) e estímulos com diferenças críticas para eliminar o controle restrito em tarefas de emparelhamento de identidade simultâneo com o modelo, do tipo visual-visual, para um participante diagnosticado com transtorno do espectro do autismo. O estudo baseou-se em investigação conduzida por Walpone, Roscoe e Dube (2007).

O procedimento foi composto por quatro fases. A primeira fase, linha de base, consistiu na apresentação de 18 tentativas regularmente alternadas entre nove tentativas com estímulos com diferenças críticas e nove tentativas com estímulos com diferenças múltiplas para cada conjunto de palavras (Conjunto BO: BOM, BOA e BOX; Conjunto PA: PAI, PAR e PAZ e Conjunto ME: MEU, MEL e MES). Nas tentativas de diferenças críticas, os estímulos apresentados pertenciam ao mesmo conjunto de palavras. Já nas tentativas de diferenças múltiplas, os estímulos apresentados pertenciam aos três conjuntos de palavras (nenhum elemento em comum entre eles).

O término da fase de linha de base ocorria quando o participante obtinha no mínimo 90% de acertos nas tentativas de diferenças múltiplas em três sessões consecutivas, e 50% ou menos de acertos em tentativas com diferenças críticas nas três últimas sessões, ou seja, o participante apresentava desempenho insatisfatório apenas em tentativas cujos estímulos de comparação apresentavam pouca diferença entre si. Responder corretamente em tentativas com diferenças múltiplas e incorretamente em tentativas com diferenças críticas indica que as respostas estão ocorrendo sob controle de parte do estímulo (neste caso, sílabas ou letras). Esse responder sob controle de letras ou sílabas e não da palavra completa foi denominado por Walpone et al. (2007) de controle restrito de estímulos.

A segunda fase desta pesquisa pretendia corrigir a ocorrência de controle restrito e, portanto, consistiu na apresentação da condição DOR. Esta condição foi composta por duas tentativas sequenciais, formando um total de 18 tentativas. Na tentativa DOR, apresentava-se como modelo a letra crítica que diferia uma palavra da outra, e como comparação as três letras críticas, por exemplo, “X” como modelo e X, M e I como comparação referindo-se ao conjunto BO. Após a resposta de escolha do participante, qualquer que fosse ela, era apresentada uma tentativa de diferenças críticas com o modelo BOX e as outras palavras do mesmo conjunto como estímulos de comparação. Somente o acerto na tentativa de diferenças críticas era seguido por elogios e um intervalo de dois segundos. Caso o participante emitisse uma resposta errada, esta era conseqüenciada apenas com um intervalo entre tentativas de 4s. Ao final de cada sessão, o participante tinha acesso a um item de interesse. O critério de encerramento desta fase e início da seguinte exigia que o participante acertasse 89% das tentativas com diferenças críticas em, no mínimo, três sessões consecutivas, dentre, pelo menos, seis sessões.

Na terceira fase deste experimento, houve o retorno à linha de base (reversão), utilizando-se o mesmo procedimento da primeira fase, sem a condição DOR. Esta fase teve como objetivo verificar se os resultados alcançados na condição DOR permaneceriam altos quando esta condição fosse retirada, demonstrando assim a eficácia do procedimento para a diminuição/eliminação do controle restrito.

A análise dos resultados da linha de base demonstrou que as respostas ocorriam sob controle das duas letras iniciais nas tentativas com diferenças críticas. Após a condição DOR, o controle restrito pelas duas letras iniciais foi eliminado, e esse resultado se manteve mesmo após a retirada desta condição experimental.

Ao final da fase de reversão, foi realizado Teste de Generalização apenas com o conjunto de palavras ME. Este teste seguiu o mesmo procedimento da linha de base, porém, a posição da letra crítica era alternada entre as três posições da palavra - início, meio e final – por exemplo, LME, MLE e MEL. A manipulação da posição da letra crítica teve como objetivo determinar se a resposta ocorreria sob controle do estímulo apresentado e não de parte dele.

Os resultados nos testes de generalização também demonstraram a redução do controle restrito nas tentativas em que houve variação da posição do elemento crítico.

CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES NO ENSINO

Nos três estudos descritos (Martins, 2012; Santos, 2012; Wegbecher, 2012), algumas variáveis manipuladas merecem destaque devido aos seus efeitos sobre os repertórios que se pretendia estabelecer. Nas duas primeiras pesquisas, as autoras (Martins, 2012; Santos, 2012) tiveram alguns cuidados comuns ao selecionar os estímulos (sílabas e palavras) que fariam parte do procedimento, visando aumentar a probabilidade do estabelecimento de leitura recombinativa, e diminuir a probabilidade do estabelecimento de controle restrito.

As sílabas eram todas simples e as palavras eram dissílabas, com sentido na língua portuguesa, do tipo consoante-vogal-consoante-vogal. No decorrer dos programas de ensino, as palavras apresentavam uma recombinação sistemática entre si de maneira que as sílabas se repetiam em diferentes posições na composição das palavras. Como as palavras eram todas dissílabas, ora a sílaba aparecia na primeira posição, ora na segunda.

Além disso, assim como proposto por Allen e Fuqua (1985), a maioria das palavras apresentavam diferenças críticas entre si, ou seja, elas diferiam em poucos aspectos – eventualmente somente uma letra era diferente. Conforme resultados apresentados no estudo Walpone et al. (2007) e retomados por Wegbecher (2012), esta característica deve ser adicionada aos procedimentos, pois proporciona um aumento na probabilidade da resposta ocorrer sob controle de todos os elementos do estímulo.

Outro aspecto importante para prevenir a ocorrência do controle restrito é a inclusão de tentativas DOR, acopladas às tentativas de emparelhamento de palavras com diferenças críticas. É importante garantir reforço diferencial após a tentativa com a palavra, pois aparentemente ele retroage sobre toda a cadeia que exigiu uma resposta ao elemento crítico enquanto estímulo simples, e à palavra enquanto estímulo composto.

Particularmente, no estudo de Santos (2012), o planejamento de procedimentos de correção se mostrou importante e fundamental para o estabelecimento das classes de respostas desejadas. É importante ressaltar que a aplicação destes procedimentos, embora seja planejada, deve ocorrer de acordo com o desempenho e o tipo de erro apresentado pelo aprendiz, devido à história diferencial de reforçamento de cada organismo.

CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO E USO DE PROCEDIMENTOS INDIVIDUALIZADOS

As pesquisas relatadas tiveram como participantes crianças com desenvolvimento típico com dificuldades de aprendizagem (Martins, 2012), e crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA (Santos, 2012; Wegbecher, 2012). Segundo Spradlin e Brady (1999), indivíduos diagnosticados com TEA, apresentam interesses limitados e déficit de atenção, portanto para o desenvolvimento apropriado do controle de estímulos em crianças com TEA, é necessário um maior número de vezes em que uma condição é apresentada sob a qual uma resposta produz consequências, em comparação a uma criança com desenvolvimento típico. No entanto, os resultados da pesquisa de Martins (2012), evidenciaram que isso também pode se aplicar a crianças com desenvolvimento típico. Uma das participantes desse estudo respondeu sob controle de estímulos ou aspectos dos estímulos irrelevantes para a aquisição do repertório de leitura. Possivelmente, um aumento do número de apresentações das tentativas programadas, associado a procedimentos individualizados de correção, poderia garantir o desenvolvimento do repertório desejado.

Isso indica que as diferenças entre os públicos provindas de rótulos diagnósticos devem ser encaradas com cautela no momento do planejamento do programa de ensino, já que, eventualmente, uma criança

com desenvolvimento típico pode apresentar dificuldades geralmente abordadas em procedimentos desenvolvidos especialmente para populações com necessidades educacionais especiais.

De maneira geral, independentemente do público alvo, se faz importante o uso de um procedimento eficaz para cada demanda apresentada, já que os princípios de aprendizagem são os mesmos. Considerando esse aspecto, a utilização de procedimentos adicionais que considerem a análise processual do desempenho do participante é essencial para garantir o aprendizado.

PROCEDIMENTOS INDIVIDUALIZADOS: UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO EM DIREÇÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas, 1994), uma resolução da Organização das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, apresenta os procedimentos e práticas que devem ser adotados para que ocorra a inclusão social.

Dois principais pontos desse documento devem ser destacados. O primeiro diz respeito à compreensão de quem são as pessoas que possuem necessidades educacionais especiais: inclui-se nesta classe qualquer pessoa que possa apresentar dificuldades de aprendizagem, seja por conta de sua condição social ou por conta de sua condição física, neurológica ou psicológica. Isso implica dizer que não só pessoas com algum tipo de deficiência necessitam de cuidados especiais na educação, mas também aquelas que, por qualquer motivo, não obtiveram sucesso na aprendizagem.

Um segundo ponto a ser destacado, é o fato de que a noção de inclusão adotada e descrita no documento não é uma noção ingênua, já que entende que este processo gera uma série de desafios diferentes para os professores em sala de aula e, de uma maneira mais ampla, para os sistemas escolares como um todo. Segundo o documento:

(...). O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (p.4)

A proposta do documento é que os sistemas educacionais sejam capazes de desenvolver uma tecnologia que sustente essas crianças com necessidades educacionais especiais em salas regulares de ensino e de maneira inclusiva; uma tecnologia que dê conta das necessidades individuais, mas que, ao mesmo tempo, promova a inclusão e integração dos membros do grupo.

Queiroz, Martins e Gioia (2011) sugerem que as pesquisas desenvolvidas por analistas do comportamento preocupados com o ensino de leitura, podem ter sido impulsionadas pelas resoluções apresentadas na Declaração de Salamanca, já que se observou um grande volume de trabalhos envolvendo participantes com necessidades educacionais especiais a partir de meados da década de 1990 até os dias atuais.

As propostas de ensino individualizado, como as pesquisas descritas no presente capítulo, podem ser uma maneira de viabilizar ou de caminhar em direção à educação inclusiva, visto que podem ser adicionadas ao ensino em sala de aula e que permitem que o aprendiz tenha um avanço relativamente rápido na aprendizagem do repertório de leitura, que é um repertório básico para a aprendizagem de outros conteúdos que serão abordados na educação regular. A partir da aquisição desse repertório, é possível propor atividades que envolvam trabalhos conjuntos entre os alunos e que promovam a inclusão na medida em que aquele aluno com mais facilidade ajude o que apresenta dificuldade. Essa integração pode ser mediada por um profissional devidamente treinado para intervir positivamente quando necessário. Sugere-se que um treinamento de professores com relação aos procedimentos de ensino aqui propostos poderia ajudar na caminhada rumo à inclusão.

REFERÊNCIAS

- Allen, K. D., & Fuqua, R. W. (1985). Eliminating selective stimulus control: A comparison of two procedures for teaching mentally retarded children to respond to compound stimuli. *Journal of Experimental Psychology*, 39, 55-71.
- Bagaiolo, L. F. (2009). *Padrões de aquisição de discriminação condicional na emergência do controle por unidades mínimas na leitura em crianças com autismo e desenvolvimento típico*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Birnie-Selwyn, B., & Guerin, B. (1997). Teaching children to spell: decreasing consonant cluster by eliminating selective stimulus control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 69-91.
- Catania, A. C. (1998). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. Trad. Deisy das Graças de Souza. Porto Alegre: Artmed.
- de Rose, J. C. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 29-50.
- de Rose, J. C. C., de Souza, D. G., Rossito, A. L., & de Rose, T. M. S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 5, 325-346.
- Da Hora, C. L. & Benvenuti, M. F. (2007). Controle seletivo em uma tarefa de matching-to-sample com palavras e sílabas: Avaliação do desempenho de uma criança diagnosticada com autismo. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 3, 29-45.
- Domeniconi, C.; Huziwara, E. M.; de Rose, J. C. C. (2007). Equivalência de estímulos em participantes com Síndrome de Down: Investigações sobre procedimentos e controle de estímulos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 3, 47-63.
- Domeniconi, C., Costa, A. R. A. & de Rose, J. C. C. (2009). Controle seletivo de estímulos em participantes com Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico. *Revista Interação em Psicologia*, 13, 91-101.
- Dube, W. V. & McIlvane, W. J. (1999). Reduction of stimulus overselectivity with nonverbal differential observing responses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 25-33.
- Lee, V. L. & Pegler, A. M. (1982). Effects on spelling of training children to read. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 311-322.
- Lovaas, O. I., & Schereibman, L. (1971). Stimulus overselectivity of autistic children in two stimulus situation. *Behavior Research and Therapy*, 9, 305-310.
- Martins, T. C. (2012). *A emergência de leitura e escrita recombinativas a partir de treino de relações condicionais*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Organização das Nações Unidas (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado em 20 de julho, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Queiroz, A. B. M., Martins, T. C., & Gioia, P. S. (2011). Teses e dissertações sobre leitura recombinativa disponíveis eletronicamente: algumas características da produção brasileira. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 180-193.
- Santos, L. C. S. (2012). *Avaliação de um procedimento para aquisição de leitura em crianças com diagnóstico de autismo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to simple: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Spradlin, J. E., & Brady, N.C. (1999). Early childhood autism and stimulus control. In: P. Ghezzi, W. William & J. Carr, *Autism: Behavior Analytic Perspectives* (pp. 49-65). Reino: Context Press.

- Skinner, B. F. (1992). *Verbal Behavior*. Cambridge, MA: Copley Publishing Group. (Obra original publicada em 1957).
- Walpone, C. W., Roscoe, E. M., & Dube, W. V. (2007). Use of a differential observing response to expand restricted stimulus control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 707-712.
- Wegbecher, S. T. (2012). *Controle seletivo de estímulos em uma tarefa de emparelhamento com o modelo com palavras como estímulos compostos: análise de um procedimento de resposta diferencial de observação (DOR) e estímulos com diferenças críticas e múltiplas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

ANÁLISE EXPERIMENTAL E APLICADA DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR: IMPLICAÇÕES PARA O TRATAMENTO DA COMPULSÃO E DA OBESIDADE ¹

BEATRIZ AZEVEDO MORAES
FANI ÉTA KORN MALERBI
LUIZ FELIPE CRUZ
MARIA TEREZA CRUZ
MARIA LUISA GUEDES
NILZA MICHELETO
PAOLA ESPOSITO DE MORAES ALMEIDA ²
PAULA GRANDI DE OLIVEIRA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Estender o conhecimento científico ao tratamento de temas de interesse social tem sido parte da tarefa do analista do comportamento. Seu compromisso com a realização de pesquisa básica e aplicada, e a promoção de tecnologias derivadas deste conhecimento, pretendem garantir um maior conhecimento acerca de fenômenos complexos, levando a resultados mais eficientes em seu controle.

Nos seguintes estudos, foram investigadas variáveis que alteram o comportamento alimentar, favorecendo o desenvolvimento de compulsão alimentar (Estudo1) ou a recuperação de hábitos saudáveis de alimentação, em casos de obesidade infantil (Estudo2).

A relevância dos estudos justifica-se não somente pelo crescimento da obesidade como epidemia mundial, que necessita de intervenção adequada, como também pela tentativa de introduzir técnicas e medidas operantes ao campo de conhecimento que trata desta questão.

Os trabalhos descrevem procedimentos e resultados importantes para aqueles que se interessam pelo tratamento de problemas alimentares, ao mesmo tempo em que revelam as dificuldades e soluções encontradas pelos autores na condução de suas pesquisas.

ESTUDO 1

RESTRIÇÃO ALIMENTAR E QUALIDADE DO ALIMENTO DISPONÍVEL: UMA INVESTIGAÇÃO DE VARIÁVEIS QUE ALTERAM O PADRÃO DE CONSUMO E FAVORECEM A COMPULSÃO ALIMENTAR

O estudo das variáveis reconhecidas como determinantes da chamada compulsão alimentar, caracteristicamente observada nos quadros de bulimia e transtorno de compulsão alimentar periódica (TCAP) vem sendo sistematicamente realizado na literatura. Estudos anteriores atestam que a oferta de comida palatável, particularmente quando combinada a uma história de restrição alimentar, determina o aumento do consumo alimentar (Hagan & Moss, 1996), ao mesmo tempo em que conduz ao decréscimo no consumo de ração regular, inicialmente aceita pelos animais (Cottone, Sabino, Steardo & Zorrilla, 2008).

¹ Artigo parte da IC de Luiz Felipe Cruz e Paula Grandi de Oliveira, subsidiado PIBIC-CEPE, parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Beatriz Azevedo de Moraes, e parte da Dissertação de Mestrado de Maria Tereza Cruz, subsidiado CAPES.

² E-mail de contato: Paola Esposito de Moraes Almeida - paolita@uol.com.br

No presente trabalho foi examinado o efeito de diferentes históricos de alimentação (envolvendo ou não restrição alimentar e realimentação com alimentos de diferentes qualidades) sobre o comportamento alimentar de animais experimentais. O estudo replica parte do procedimento descrito por Hagan e Moss (1996), acrescentando uma medida operante de pressão a barra para avaliar os efeitos desta manipulação, em uma tentativa de estender a metodologia própria da Análise do Comportamento para a compreensão do tema em questão.

MÉTODO

Sujeitos

Oito ratas fêmeas da raça Wistar, com aproximadamente 90 dias de vida no início do experimento. Quinze dias antes do início do estudo, os sujeitos foram alocados em caixas-viveiro individuais no biotério do Laboratório de Psicologia Experimental da PUC-SP, com água e alimento disponíveis e com ciclo de iluminação de, aproximadamente, 12 horas escuro/12 horas claro.

Os oito sujeitos foram divididos em quatro grupos experimentais (Tabela 1), cada um contendo dois sujeitos, referentes aos diferentes históricos de alimentação a que eles foram submetidos, envolvendo ou não restrição alimentar e realimentação com alimentos de diferentes qualidades.

TABELA 1

GRUPOS EXPERIMENTAIS DA PESQUISA, REFERENTE A DIFERENTES HISTÓRICOS ALIMENTARES

GRUPO RESTRIÇÃO/ PALATÁVEL (SUJEITOS 1 E 2)	GRUPO NÃO RESTRIÇÃO/PALATÁVEL (SUJEITOS 3 E 4)	GRUPO RESTRIÇÃO/ NÃO PALATÁVEL (SUJEITOS 5 E 6)	GRUPO NÃO RESTRIÇÃO/NÃO PALATÁVEL - GRUPO CONTROLE (SUJEITOS 7 E 8)
Submetido a restrição alimentar seguida de realimentação com alimento palatável e ração	Não submetido a restrição alimentar seguido de realimentação com alimento palatável e ração	Submetido a restrição alimentar seguida de realimentação apenas com ração	Não submetido a restrição alimentar seguido de realimentação apenas com ração

Equipamento

Para a realização do estudo foram utilizados uma balança digital da marca Filizola, ração nacional da marca Purina Labina (apresentada na caixa-viveiro), Ração Importada da marca Dustless Precision Pellets - Rodent Grain Base Diet (apresentada na caixa-experimental), Chocolate (flocos de cereal cobertos com chocolate ao leite) da marca Mavalério (apresentado nas fases indicadas na caixa-viveiro e experimental), duas caixas experimentais modelo Standard da marca Med Associates Inc, garrafas para disponibilização de água e folhas de registro de peso e consumo.³

³ A princípio, os pesquisadores tentaram utilizar a mesma ração tanto na caixa viveiro quanto na caixa experimental, porém, a dificuldade em adaptar o tamanho da ração nacional à pelota utilizada na caixa experimental, culminou na necessidade de utilizar outro tipo de ração - que possuísse o tamanho adequado. Assim, decidiu-se por importar a ração "Dustless Precision Pellets - Rodent Grain Base Diet", com composição semelhante a ração nacional e já em forma de pelota, que possuía o tamanho apropriado para o bom funcionamento do equipamento da caixa experimental.

Procedimento

O procedimento a que os sujeitos experimentais foram submetidos pode ser dividido em quatro fases principais, descritas a seguir:

Fase 1

Avaliação inicial do padrão de consumo e do valor reforçador do alimento

Nesta fase foram avaliados o padrão de consumo e o valor reforçador da ração para cada sujeito experimental, antes do início das manipulações. Inicialmente, os animais tiveram livre acesso à ração por sete dias, sendo registrados dados de consumo e peso, que foram diariamente coletados a partir de então, ao longo de todo o experimento. Ao final dos sete dias, foi realizado o teste de Linha de Base do valor reforçador da ração, disponível como consequência para as respostas de pressão à barra em um esquema de FR progressivo. O valor de FR era acrescido em 5 respostas a cada 3 vezes que o animal completasse a razão exigida (Ex: 3x FR5, 3x FR10, 3x FR15...). A sessão de Linha de Base tinha a duração de até 8 horas, ou era encerrada após uma hora sem que o animal completasse a razão. Esta fase foi conduzida na ausência de privação alimentar.

Fase 2

Realização dos ciclos de restrição-realimentação

Nesta fase foram realizados um total de 13 ciclos, cada um com seis dias de duração, esquematizados da seguinte forma:

- Quatro dias de restrição (onde estava disponível uma quantidade diária de alimento equivalente a 85% da média ingerida pelo sujeito na Fase 1) ou acesso livre à ração, conforme o grupo.
- Dois dias de realimentação com oferta simultânea e livre de alimento palatável e ração ou apenas oferta livre de ração, conforme o grupo.

Fase 3

Normalização da dieta

O objetivo desta fase foi o de avaliar se os efeitos observados após os ciclos de restrição-alimentação poderiam ou não ser considerados persistentes, e devidos à história experimental. Durante esta fase, todos os animais foram realocados em suas caixas-viveiro durante trinta dias, tendo água e ração disponíveis por todo o período.

Fase 4

Avaliação de modificações no padrão de consumo e testes do valor reforçador de alimentos de diferentes qualidades

Nesta fase foram comparados os dados de peso e consumo dos animais ao longo dos treze ciclos; e foram também conduzidos os testes experimentais do valor reforçador de alimentos de diferentes qualidades, após os ciclos experimentais. Ao todo, foram conduzidos seis testes, tendo sido quatro inicialmente programados e dois complementares, como indica a Tabela 2.

TABELA 2

TESTES DO VALOR REFORÇADOR CONDUZIDOS COM OS SUJEITOS EXPERIMENTAIS

1º TESTE	2º TESTE	3º TESTE	4º TESTE	5º TESTE	6º TESTE	
Sem privação / Ração como reforçador	Privação de 24h / Ração como reforçador	Sem privação / Alimento palatável como reforçador	Privação de 24h / Alimento palatável como reforçador	Replicação Teste 3	Sujeitos 1, 5 e 7: Replicação 1º Teste	Sujeitos 2 e 3: Sem privação / Alimento palatável de tamanho maior como reforçador (maior magnitude)

Durante os testes foram mantidas as mesmas condições descritas durante a Fase 2- Linha de Base. Entre cada teste os sujeitos passaram por um intervalo de sete dias, no qual tinha livre acesso a água e a ração.

Os testes inicialmente programados pretendiam avaliar alterações no valor reforçador dos alimentos, nos diferentes grupos experimentais; e observar se as diferentes histórias de restrição/realimentação teriam influenciado a forma dos sujeitos se alimentarem quando submetidos ou não a períodos de privação anteriores ao teste. Já o objetivo central dos testes complementares foi avaliar a confiabilidade dos resultados quando mantidas as mesmas condições experimentais, durante as fases de reversão; e verificar se outras variáveis poderiam ter influenciado os resultados obtidos até o momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados agora apresentados referem-se às modificações observadas no comportamento alimentar dos animais, tanto em relação ao consumo de alimentos ao longo dos ciclos experimentais, quanto às mudanças em seu valor reforçador, quando comparados os resultados de Linha de Base com aqueles obtidos durante os testes.

Inicialmente serão apresentados os dados referentes ao consumo e peso dos sujeitos ao longo dos ciclos. Destacam-se, inicialmente, os efeitos produzidos pela oferta intermitente de alimento palatável sobre mudanças na ingestão de alimentos ao longo dos ciclos, para então avaliar os resultados da imposição de restrição alimentar sobre o padrão de consumo.

As Figuras 1, 2 e 3 desta seção ilustram as mudanças observadas no comportamento alimentar dos oito sujeitos, ao longo dos ciclos. A Figura 5 ilustra os dados de peso dos oito sujeitos ao longo do mesmo período. A sigla LB se refere à linha de base, ou seja, os últimos sete dias antes do início dos ciclos em que o consumo alimentar dos sujeitos começou a ser monitorado. Os ciclos foram divididos em três períodos: O período inicial (PI), que representa a média de consumo dos animais nos primeiros quatro ciclos programados; O período intermediário (PM), que representa a média de consumo registrada entre o quinto e o nono ciclo; e o período final (PF), que representa esta média nos quatro ciclos finais do estudo. Essa divisão foi feita pois facilita a compreensão dos dados de maneira condizente com os dados diários individuais de cada sujeito. A figura deve ser lida de forma que se possa acompanhar as mudanças ocorridas no consumo e na preferência por ração nacional ou chocolate em cada momento, a depender do grupo experimental.

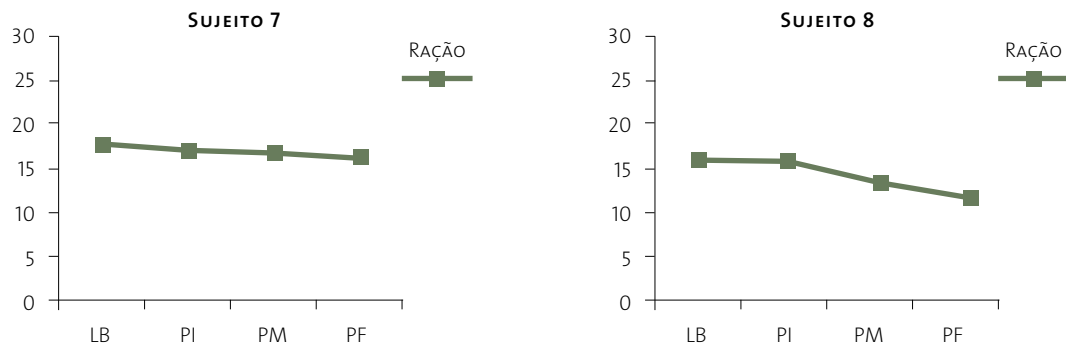


FIGURA 1

DADOS DE CONSUMO DE RAÇÃO EM GRAMAS, NA FORMA DE MÉDIA, DOS SUJEITOS 7 E 8, DURANTE A LINHA DE BASE (LB), O PERÍODO INICIAL (PI), MÉDIO (PM) E FINAL (PF) DOS 13 CICLOS

Uma análise dos dados apresentados pelos sujeitos 7 e 8 do grupo controle, como é possível observar na Figura 1, mostra um padrão de consumo de ração estável entre os sujeitos, exceto pelo período em que o Sujeito 8 ficou doente (a partir do PM). Esses dados indicam que a simples manipulação dos sujeitos não parece ter alterado seu consumo alimentar.

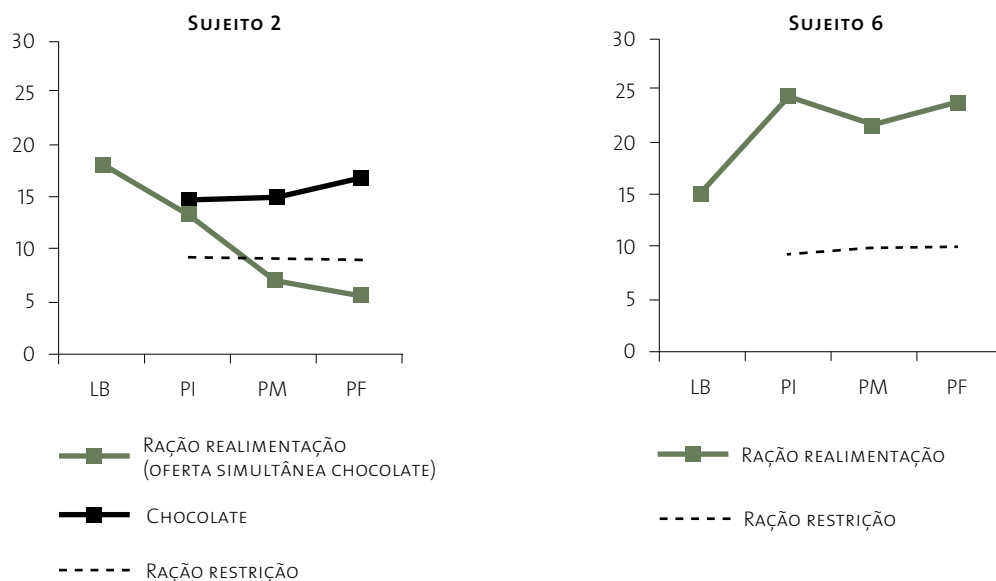


FIGURA 2

DADOS DE CONSUMO DE RAÇÃO RESTRIÇÃO, RAÇÃO REALIMENTAÇÃO (COM E SEM OFERTA SIMULTÂNEA DE CHOCOLATE) E CHOCOLATE EM GRAMAS, NA FORMA DE MÉDIA, DOS SUJEITOS 2 E 6 QUE PASSARAM POR RESTRIÇÃO, DURANTE A LINHA DE BASE (LB), O PERÍODO INICIAL (PI), MÉDIO (PM) E FINAL (PF) DOS 13 CICLOS

A análise realizada indicou que, no caso do grupo que passou por períodos de acesso intermitente ao alimento palatável, esse acesso somado à restrição alimentar produziu um aumento contínuo na quantidade de chocolate ingerida, assim como uma diminuição também contínua da quantidade de ração consumida em situações em que ambas as qualidades de alimento estavam disponíveis. Quando apenas a ração estava disponível durante os períodos de restrição, os sujeitos consumiram

todo o alimento disponível. O mesmo ocorreu com os sujeitos 5 e 6, que não tiveram acesso ao alimento palatável. Após o início do período de restrição alimentar, esses sujeitos apresentaram um aumento no consumo de ração durante os períodos de realimentação. Ao contrário do que foi apresentado pelos sujeitos do primeiro grupo, esse aumento não é contínuo, com uma queda em gramas de ração consumidas entre o período inicial e o período médio.

Já para analisar a influência da restrição alimentar no consumo dos sujeitos, foram comparados os dados dos sujeitos que tiveram, durante o período de ciclos, acesso intermitente ao alimento palatável, ou seja, os sujeitos 1 e 2, que além desse acesso passavam também por períodos de restrição alimentar, e os sujeitos 3 e 4, que não passavam por nenhum tipo de restrição alimentar programada. Foi feita a comparação entre esses sujeitos com o objetivo de isolar a variável analisada, mantendo o histórico de acesso intermitente ao alimento palatável entre os sujeitos e manipulando apenas a restrição alimentar.

Como mencionado acima, os sujeitos 1 e 2 apresentam um consumo continuamente maior de chocolate e continuamente menor de ração quando os dois alimentos estiveram disponíveis. Apesar do consumo de chocolate feito pelos sujeitos 3 e 4 também ser consideravelmente maior do que o de ração quando ambos são apresentados, não ocorre o aumento contínuo no consumo de chocolate, ao contrário, entre o período médio e o final, a quantidade de alimento palatável consumida passa a diminuir enquanto a quantidade de ração consumida aumenta. Outra diferença notável entre os grupos aparece no que diz respeito ao consumo de ração quando essa é o único alimento disponível. Os sujeitos 1 e 2 mantêm durante todo período de ciclos o consumo de toda a comida disponível, enquanto os sujeitos 3 e 4 passam a comer menos ração nessas situações com o decorrer dos ciclos (durante o período médio o sujeito 4 esteve doente, o que pode explicar o aumento de seu consumo de ração entre esse período e o final, quando já havia sarado).

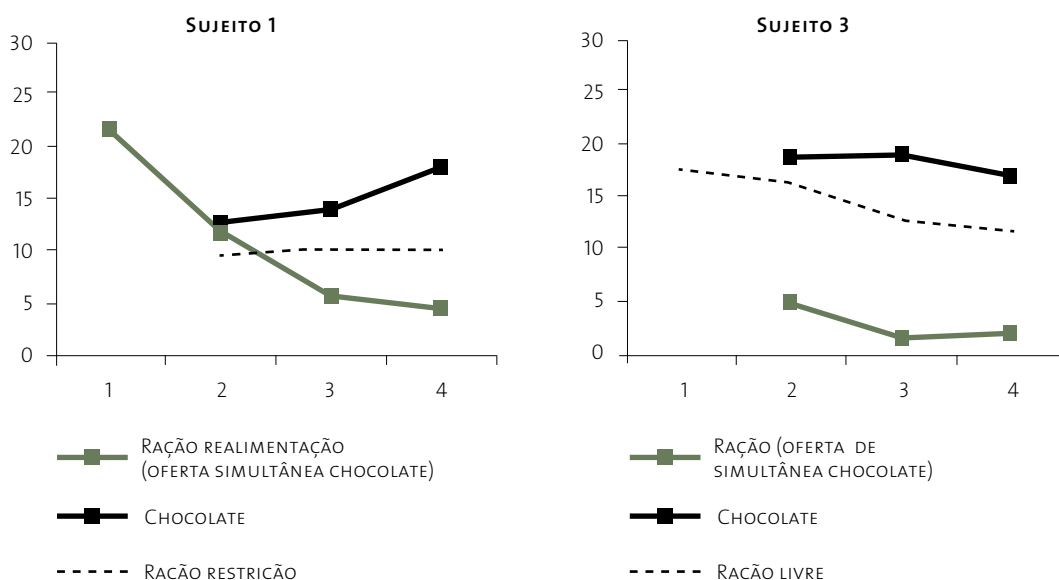


FIGURA 3

DADOS DE CONSUMO DE RAÇÃO RESTRIÇÃO, RAÇÃO LIVRE, RAÇÃO REALIMENTAÇÃO EM OFERTA SIMULTÂNEA AO CHOCOLATE, RAÇÃO EM OFERTA SIMULTÂNEA DE CHOCOLATE, E CHOCOLATE EM GRAMAS, NA FORMA DE MÉDIA, DOS SUJEITOS 1 E 3 QUE PASSARAM POR PERÍODOS DE ACESSO INTERMITENTE AO ALIMENTO PALATÁVEL, DURANTE A LINHA DE BASE (LB), O PERÍODO INICIAL (PI), MÉDIO (PM) E FINAL (PF) DOS 13 CICLOS

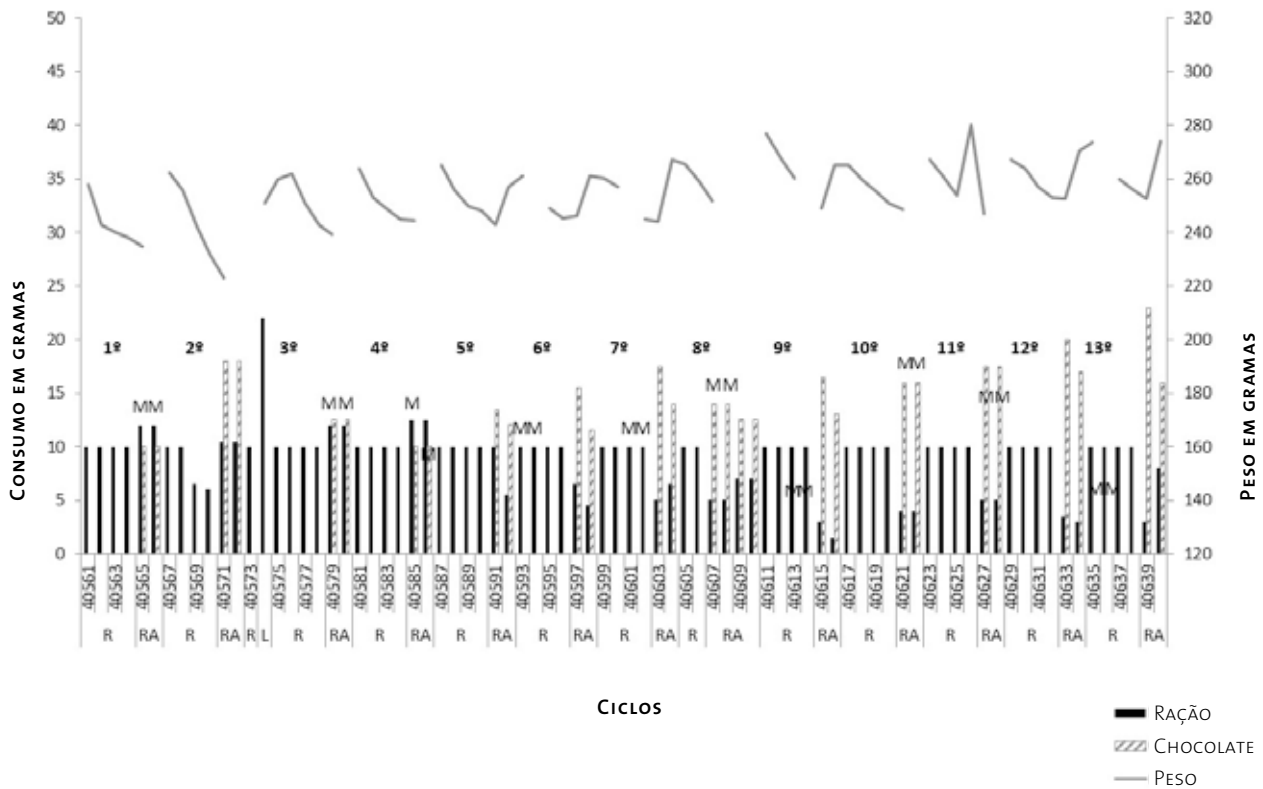


FIGURA 4

DADOS DE CONSUMO E PESO DE FORMA DETALHADA, EM GRAMAS, DO SUJEITO 1 AO LONGO DOS CICLOS DE RESTRIÇÃO DE RAÇÃO (R) E REALIMENTAÇÃO COM RAÇÃO E ALIMENTO PALATÁVEL (RA)

De forma a ilustrar os efeitos da interação entre restrição e acesso intermitente ao alimento palatável, podemos observar na Figura 4 o padrão de consumo detalhado do Sujeito 1. É possível verificar claramente o decréscimo gradativo no consumo da ração durante os períodos de RA, principalmente a partir do 5º ciclo alimentar. Um aumento significativo no consumo do alimento palatável é verificado a partir do seu quarto acesso a essa qualidade do alimento. Outro dado relevante é que o consumo do alimento palatável diminui a partir do segundo dia de acesso a essa qualidade, como é possível verificar no período de RA dos ciclos 5, 6, 7, 8, 9, 12 e 13, indicando a importância da restrição alimentar para o seu consumo excessivo.

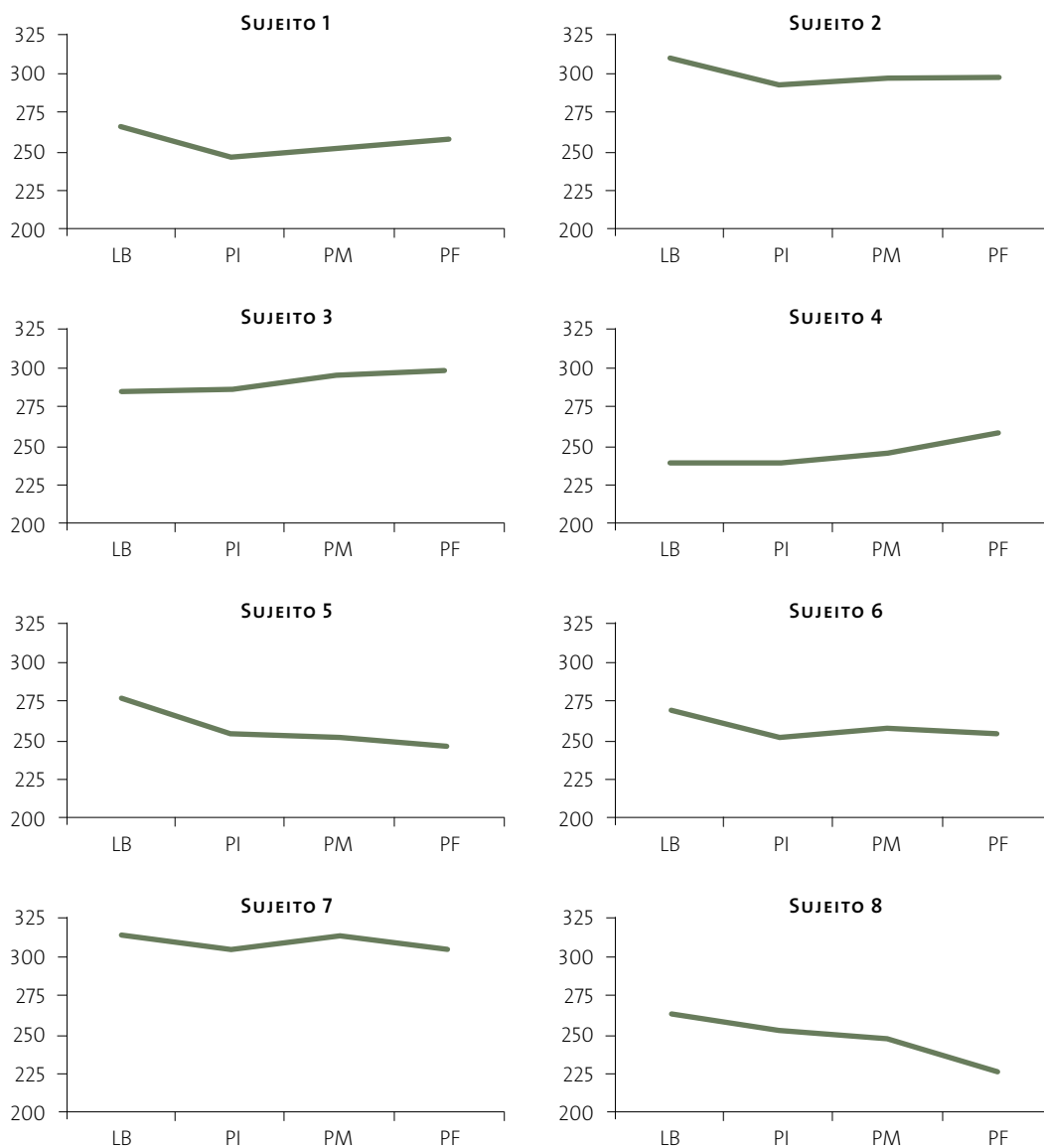


FIGURA 5

DADOS DE PESO DOS OITO SUJEITOS EM GRAMAS, DURANTE A LINHA DE BASE E O PERÍODO INICIAL (PI), MÉDIO (PM) E FINAL (PF) DOS 13 CICLOS

Os dados de peso dos oito sujeitos e suas respectivas alterações durante a os ciclos alimentares pode ser observado na Figura 4. Os dados dos sujeitos 1 e 2, que passaram por períodos de restrição de ração seguido pelo acesso intermitente ao alimento palatável, indicam que a restrição parece contribuir para um decréscimo inicial do peso, enquanto o acesso intermitente ao palatável contribui para o aumento do peso, de forma que o peso dos sujeitos não apresenta grandes alterações durante os ciclos. Já para os sujeitos 3 e 4, que não passaram por períodos de restrição mas tiveram acesso intermitente ao alimento palatável, é possível verificar que esse acesso ao palatável parece contribuir para um aumento do peso dos sujeitos ao longo dos ciclos.

Os dados de peso dos sujeitos 5 e 6, que passaram por períodos de restrição de ração seguido por acesso apenas a ração, indicam que a restrição alimentar contribui, em um primeiro momento, para um decréscimo no peso dos sujeitos. Para o grupo controle que não passou por períodos de restrição e teve acesso apenas a ração, composto pelos sujeitos 7 e 8, a simples manipulação dos sujeitos sem a introdução de uma intervenção contribui para que o peso se mantenha estável. Como já citado anteriormente, o sujeito 8 ficou doente no decorrer da pesquisa, o pode justificar o seu decréscimo de peso durante os ciclos.

Os dados a seguir referem-se aos resultados obtidos durante os testes de valor reforçador do alimento. A Figura 3 ilustra o número de respostas emitidas pelos sujeitos em cada condição experimental, desde a Linha de Base até os testes complementares.

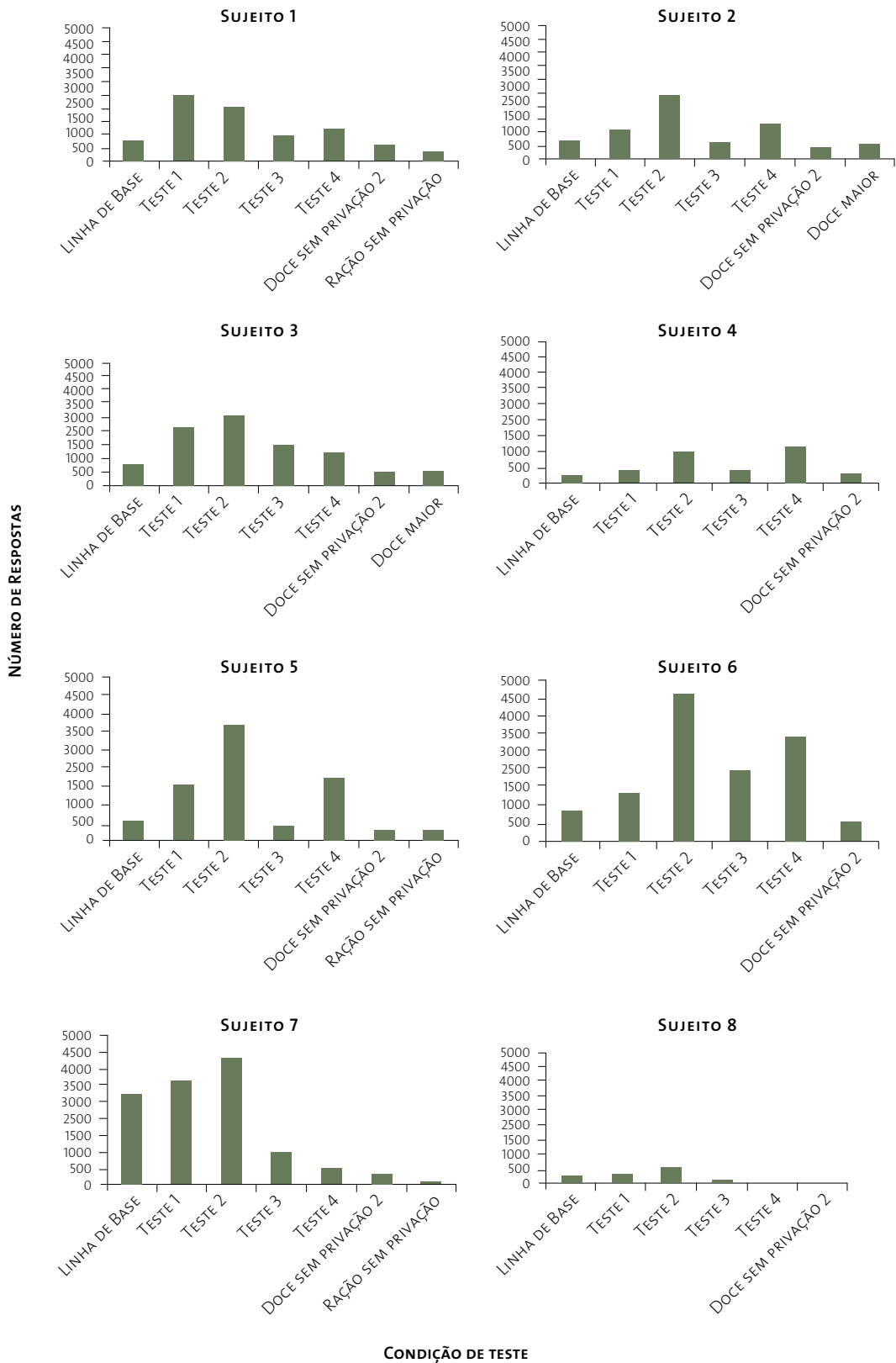


FIGURA 6
NÚMERO DE RESPOSTAS EMITIDAS POR CADA SUJEITO EM CADA UMA DAS CONDIÇÕES DE TESTES EXPERIMENTAIS

Como se pode notar, para todos os sujeitos foi observado um aumento no número de respostas no primeiro teste, quando comparado à linha de base. Os sujeitos do Grupo Restrição/Palatável (sujeitos 1 e 2) apresentaram uma queda gradual no total de respostas emitidas com o decorrer dos testes, sendo assim, responderam mais nos testes que envolviam a ração. Mesmo quando o sujeito 1 foi submetido novamente às condições do primeiro teste, a frequência de respostas continuou diminuindo. Vale notar que essa queda não se manteve quando o sujeito 2 foi submetido a um teste em que suas respostas produziam uma pelota maior de chocolate.

Quanto aos sujeitos do Grupo Não Restrição/Palatável (sujeitos 3 e 4), o sujeito 3 apresentou a mesma queda gradual no total de respostas emitidas que os sujeitos do Grupo Restrição/Palatável, respondendo mais nos testes em que suas respostas produziam uma pelota de ração regular do que a doce. Já o sujeito 4 respondeu mais nos testes que envolviam apresentação de chocolate, principalmente quando estava privado. O total de respostas emitido pelos dois sujeitos quando não estavam privados e suas respostas produziam pelotas de ração regular diminuiu na segunda vez em que foram testados nessas condições. A queda no total de respostas emitidas pelo sujeito 3 só parou quando esse foi submetido ao teste e que suas respostas produziam uma pelota maior de chocolate.

Quanto aos sujeitos do Grupo Restrição/Não Palatável (sujeitos 5 e 6), o sujeito 6 emitiu um número maior de total de respostas nos testes que envolvem o chocolate quando não havia passado por 24 horas de privação alimentar, mas não quando essa privação era presente. Já o sujeito 5 alcançou um maior total de respostas nos testes em que suas respostas produziam pelotas de ração. O total de respostas emitido pelos dois sujeitos quando não estavam privados e suas respostas produziam pelotas de ração também diminuiu na segunda vez em que foram testados nessas condições. Quando suas respostas produziam uma pelota maior de chocolate, o sujeito 5 emitiu a mesma quantidade de respostas que no teste anterior, em que produziam ração.

O sujeito 7, do Grupo Não Restrição/Não Palatável, respondeu mais nos testes que envolviam a ração, sendo que o total de respostas emitidas por esse sujeito caiu gradualmente após esses testes. Vale notar que os testes com o chocolate representavam o primeiro contato desses sujeitos com o alimento. O total de respostas emitidas pelo sujeito 7 no segundo teste em que suas respostas produziam uma pelota de ração regular sem que o sujeito estivesse privado também diminuiu, quando comparado ao primeiro teste em que essas condições foram apresentadas. Quando suas respostas produziam uma pelota maior de chocolate, o total de respostas emitidas pelo sujeito 7 continuou a diminuir. Os dados do sujeito 8, também do Grupo Não Restrição/Não Palatável, não puderam ser devidamente analisados, já que esse sujeito foi removido do experimento devido a uma doença.

Em síntese, uma análise dos resultados encontrados nos Testes 1 e 2 parecem condizentes com a literatura de Hagan e Moss (1996), porém, todos os sujeitos trabalharam menos quando produziram o alimento palatável, o que foi considerado um resultado inesperado, já que tanto a literatura quanto a análise do padrão de consumo dos animais ao longo dos ciclos indica a preferência por ração doce, quando comparada com a ração regular.

Com os testes complementares (Testes 5 e 6), buscou-se perseguir duas variáveis que poderiam ter influenciado os resultados obtidos: 1ª Hipótese – O efeito da exposição aos testes operantes que foi investigada através das replicações; 2ª Hipótese – A influência da magnitude do reforço chocolate utilizado na caixa-experimental, que foi investigada através do teste com um alimento palatável maior.

Os testes indicaram que é possível que a magnitude dos reforços utilizados (ração importada maior que o chocolate, devido aos problemas mencionados para adequação da ração na caixa) possam ter influenciado os resultados encontrados, já que para dois dos sujeitos o aumento no tamanho da pelota doce determinou um aumento no número de pressões a barra. Tais resultados, porém, não foram conclusivos, uma vez que quando a ração foi reapresentada novamente pôde-se observar que o número total de respostas alcançado continuou em declínio. A hipótese da exposição aos testes operantes poderia, então, determinar a redução no número de respostas, independente da qualidade

de alimento oferecida, também não teve resultados conclusivos, uma vez que para os sujeitos 2 e 3 não ocorreu uma diminuição na emissão de respostas.

A comparação dos dados de consumo com aqueles obtidos durante o teste parecem assim sugerir que mesmas manipulações experimentais poderiam ter influenciado de maneiras distintas respostas de consumo e respostas operantes. A literatura tem indicado tal possibilidade, tratando de efeitos distintos do que se chama de “gostar” (consumo) e “querer” (trabalhar em FR) alimentos doces e oleosos após uma dieta rica em gordura (Shin, Townsend, Patterson & Berthoud, 2011). Futuros estudos devem aprofundar o entendimento desta questão, a luz dos conceitos da Análise do Comportamento.

Os demais dados, referentes às mudanças no padrão de consumo após os ciclos, parecem indicar resultados condizentes com Cottone, Sabino, Steardo e Zorrilla (2008) quanto à importância do acesso intermitente ao alimento palatável no decréscimo progressivo no consumo e na aceitação de alimentos menos palatáveis, como a ração. Estes dados também são condizentes com Hagan e Moss (1996) sobre a importância da restrição para o aumento no consumo do alimento, principalmente quando combinada ao acesso a alimento palatável.

Implicações destes resultados podem ser estendidas para o entendimento de variáveis que determinam padrões de compulsão alimentar e obesidade, indicando o efeito da recomendação de certos tipos de dieta para seres humanos. A partir dos dados coletados verificamos a relevância da história ontogenética na alteração de padrões de consumo alimentar, retirando assim do sentimento de “ansiedade” e “impulso” o status de causa das frequentes alterações observadas no comportamento alimentar.

ESTUDO 2

OBESIDADE INFANTIL E DA ADOLESCÊNCIA: UMA PROPOSTA DE TRATAMENTO COMPORTAMENTAL

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) obesidade e sobrepeso são definidos como o acúmulo anormal ou excessivo de gordura no corpo (World Health Organization, 2011a). Os critérios diagnósticos para obesidade entre crianças e adolescentes podem variar. Segundo a OMS uma das medidas utilizadas nessa avaliação é o escore z do IMC (World Health Organization, 2011b). O escore z do IMC indica quantas unidades de desvio padrão o IMC do indivíduo está distante da média da para idade e para o sexo.

Para o tratamento comportamental da obesidade do jovem é importante levar em consideração as especificidades da fase de desenvolvimento dele. Wolf (1996) aponta que técnicas de auto-monitoramento e reforçamento recíproco, por exemplo, devem ser utilizadas apenas com crianças maiores que oito anos, pois tentem a sofrer mais influência dos pares etários, têm acesso independente aos alimentos e já devem saber ler e escrever.

A presente pesquisa teve como objetivo de utilizar o delineamento de Linha de Base Múltipla para avaliar uma intervenção que envolvia o sistema de economia de fichas para modificar o comportamento de crianças obesas que frequentam a ONG Instituto Movere de Ações Comunitárias, voltada para a prevenção e tratamento da obesidade infantil.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa três jovens:

P1: 10 anos e 5 meses, sexo masculino, 69Kg, 155cm, IMC 28,9 escore z maior que três, sem doenças relacionadas com o peso, morava com os pais, avô e uma irmã mais nova, frequentava a ONG há 2 meses e a responsável pela alimentação era a mãe.

P2: 15 anos e 7 meses, sexo feminino, 69,6Kg, 148 cm, IMC 31,8, escore z maior que dois, hipotireoidismo, morava com os pais, um irmão (P3) mais novo e uma irmã mais velha os responsáveis pela alimentação eram ela, a irmã e a mãe.

P3: 11 anos e 4 meses, do sexo masculino, peso 70,2Kg, altura 166,3 cm, IMC 25,3, escore z maior que dois, sem doenças relacionadas com o peso, vivia com duas irmãs mais velhas (uma delas P2) e suas irmãs e sua mãe eram responsáveis pela alimentação.

Coleta de dados

Os encontros na casa dos participantes com a pesquisadora eram semanais, sempre no mesmo dia da semana e no mesmo horário. Nesses encontros era relatado o que haviam comido no dia anterior.

Primeiramente foi realizada a coleta com P1, em seguida foi realizada simultaneamente com P2 e P3.

As filmagens da adesão ao plano alimentar nas refeições eram realizadas na cozinha na presença da mãe de P1. Para P2 e P3 dependendo da ocasião poderiam estar presentes familiares diferentes. Em todos os casos os jovens estavam sentados à mesa no momento da filmagem. P1 recebeu instruções de filmar os almoços e jantares cinco vezes por semana (de segunda a sexta-feira). P2 e P3 foram instruídos a filmar todas as refeições realizadas em casa todos os dias. No caso de P2 e P3 houve essa mudança no procedimento tendo em vista a hipótese de que P1 comia mais quando a refeição não era filmada. Duas vezes por semana a pesquisadora encontrava-se com os participantes na ONG para que os participantes relatassem o que tinham comido no dia anterior.

Material

Foram empregados: (a) filmadora marca Sony, (b) balança da marca Filizola® tipo plataforma com capacidade para 180kg, com precisão de 0,1Kg, (c) estadiômetro de parede com precisão em milímetros com extensão de dois metros e 10 cm, dividida em centímetros e subdivididas em milímetros, (d) fichas de EVA, (e) pote transparente, onde foram colocadas as fichas ganhas pelo participante, (f) reforçadores (para P1 foi um celular, para P2 um vestido e para P3 uma bola), (g) quadro de peso e (h) quadro de orientação nutricional.

Comportamentos-alvo

Adesão ao plano alimentar nas refeições: Servir-se de acordo com o que foi sugerido nos planos alimentares personalizados para cada um dos participantes pela nutricionista da instituição. Foram criadas três categorias para a adesão ao plano alimentar: (a) “aderiu”: servir-se do que foi sugerido pela nutricionista, (b) “parcial”: seguir mais da metade do que foi sugerido e (c) “não”: seguir metade ou menos que a metade do que foi sugerido.

Comer toda a salada antes do prato quente no almoço e no jantar: avaliado para P1 a partir das filmagens.

IMC escore Z

As medidas eram realizadas pela responsável pelas avaliações da ONG. A frequência das medidas dependia da disponibilidade dos participantes e da avaliadora. O IMC foi calculado a partir da fórmula peso (kg) sobre a altura (em centímetros) ao quadrado e comparado com as tabelas da OMS

(World Health Organization, 2011). Para isso o peso foi aferido na balança com a criança usando o mínimo de roupa possível e a altura foi aferida no estadiômetro, com a criança em pé na plataforma, descalça com os pés, ombros e cabeça formando um ângulo reto e a medida foi realizada quando o esquadro tocar a cabeça do participante.

DELINEAMENTO

Foi realizado um delineamento de Linha de Base Múltipla, através de comportamentos.

Procedimento

Para P1 a mãe que entregava as fichas, sendo que cada uma das fichas era entregue imediatamente depois dele se servir ou de comer o alimento adequado, a depender da contingência em vigor. No caso de P2 e P3 que faziam grande parte das refeições sozinhos um entregava as fichas para o outro e isso acontecia depois que eles haviam terminado a refeição.

Análise de concordância da categorização

Foi realizada uma análise da concordância da categorização para adesão ao plano alimentar nas refeições filmadas. Um observador independente categorizou 20% das filmagens de cada participante e a porcentagem de concordância foi calculada dividindo a concordância pela soma da concordância com a não concordância.

Linha de base

Na linha de base foram coletados os dados referentes à adesão ao plano alimentar nas diferentes refeições e frequência de refeições sem nenhuma intervenção até que se atingisse: (a) manutenção da mesma categoria de adesão avaliada a partir dos filmes em três refeições seguidas e (b) variação máxima de duas refeições nos últimos cinco dias.

Intervenção

Para reforçar as respostas apropriadas da criança foram levantados junto aos participantes e seus responsáveis possíveis reforçadores, que poderiam ser trocados por fichas recebidas.

O critério para concluir a intervenção em um comportamento-alvo e passar para outro foi estabelecido a partir da avaliação da modificação e alcance de estabilidade do comportamento-alvo para o qual se aplicou o procedimento de intervenção.

Procedimentos específicos

(a) Para P1

Adesão ao plano alimentar nas refeições: fichas por se servir corretamente de cada um dos alimentos descritos pela nutricionista e mais uma ficha pelo prato completamente de acordo com a orientação da nutricionista.

Comer toda a salada antes do prato quente no almoço e no jantar: Na Fase S+C além de receber uma ficha por servir-se de cada um dos alimentos listados no plano alimentar, P1 passou a receber também uma ficha por comer cada um dos alimentos da salada e um bônus por comer toda a salada.

Adesão ao plano alimentar no lanche: foi dada uma ficha para cada lanche separado e mais uma ficha para o alimento guardado no local sugerido. É importante ressaltar que a própria criança deveria preparar o seu lanche.

(b) Para P2 e P3

A primeira fase da intervenção para P2 e P3 foi a Fase S+C. Tendo em vista que estes participantes não se serviam de extras (óleos para temperar a salada), por isso não foram dadas fichas para os alimentos assim classificados.

Levando em consideração que P3 não consumia verduras e legumes e com o objetivo de aumentar o consumo de folhas e vegetais pesquisadora decidiu por fazer uma modelagem para o comportamento de comer esses alimentos.

Uma semana após o início da Fase S+C a pesquisadora propôs para a mãe a assinatura de um contrato em que se responsabilizava por disponibilizar alimentos adequados aos seus filhos e se comprometia a oferecer um modelo apropriado para eles. Também ficou acordado que a mãe filmaria as refeições que ela fazia em casa.

Após ter sido observada a baixa adesão ao plano alimentar na Fase S+C, foi iniciada a Fase S+C+A para P2 e P3 que previa o fornecimento de mais três fichas caso o prato montado estivesse inteiramente de acordo com o que foi sugerido pela nutricionista, além das fichas que os participantes já recebiam.

Na 99ª sessão (Fase S+C+A) houve uma alteração no cardápio de P2 e P3, resultante de dificuldades financeiras enfrentadas pela família.

RESULTADOS

Os dados relativos às medidas obtidas com os três participantes serão apresentados individualmente. De modo geral é possível notar que houve mudança na alimentação de todos os participantes. As tabelas que mostram a adesão ao plano alimentar, seja no almoço e no jantar ou nos lanches são categorizados da seguinte maneira: caso não tenha comido nada ou metade do que tinha sido instruído pela nutricionista a categoria foi “não”, se tinha comido mais do que a metade do que tinha sido instruído a categoria foi “parcial” e se tinha comido exatamente o que tinha sido instruído a categoria foi “aderiu”.

Participante P1

Para analisar a adesão ao plano alimentar de P1, foram realizadas 50 filmagens de almoço, 42 de jantar e o registro de 33 relatos relativos a lanches da manhã e da tarde. A concordância entre observadores foi de 90,0% para o almoço e 87,5% para o jantar.

A Tabela 3 apresenta a adesão de P1 ao plano alimentar no almoço e no jantar e os dados foram obtidos a partir das filmagens feitas pelo participante. Nota-se que a partir do início da Fase S a frequência de adesão completa ao plano alimentar nas refeições, aumentou.

TABELA 3

PORCENTAGEM DE REFEIÇÕES FILMADAS QUE FORAM REALIZADAS EM CADA UMA DAS CATEGORIAS NAS SEMANAS OBSERVADAS NO ALMOÇO E NO JANTAR PARA P1

SEMANAS	FASE	ALMOÇO			JANTAR		
		Aderiu	Parcial	Não	Aderiu	Parcial	Não
1	LB1	0,0%	20,0%	80,0%	0,0%	50,0%	50,0%
2	LB1	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%	0,0%
3	S	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	50,0%	50,0%
4	S	33,3%	66,6%	0,0%	66,6%	33,3%	0,0%
5	S	100,0%	0,0%	0,0%	66,6%	33,3%	0,0%
6	S	66,6%	33,3%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
7	S+C	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
8	S+C	66,6%	33,3%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
9	S+C	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
10	S+C	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
11	S+C	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
12	LB2	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
13	LB2	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%

A Tabela 4 mostra a adesão de P1 aos lanches da manhã e da tarde, obtida a partir de seu relato. Quando foi iniciada a fase P nos lanches foi observada alteração na adesão apenas no lanche da tarde, principalmente quando a pesquisadora estava junto.

TABELA 4

PORCENTAGEM DE LANCHE RELATADOS REALIZADOS EM CADA UMA DAS CATEGORIAS NAS SEMANAS OBSERVADAS NO PARA P1

	FASE	LANCHE MANHÃ			LANCHE TARDE		
		Aderiu	Parcial	Não	Aderiu	Parcial	Não
Semana 1	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Semana 2	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Semana 3	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Semana 4	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Semana 5	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Semana 6	LB1	0,0%	33,3%	66,6%	0,0%	66,6%	33,3%
Semana 7	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Semana 8	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	33,3%	66,6%
Semana 9	LB1	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Semana 10	P	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Semana 11	P	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%	0,0%	50,0%
Semana 12	P	0,0%	0,0%	100,0%	66,6%	0,0%	33,3%
Semana 13	P	0,0%	33,3%	66,6%	66,6%	0,0%	33,3%

A Tabela 5 apresenta a ordem em que os alimentos foram colocados no prato por P1 no almoço e no jantar relacionada a quantas vezes ele comeu ou não todo o prato de salada e todo o prato quente em todas as fases. Nota-se que na LB1 ele não se serviu primeiro de salada em nenhuma oportunidade, como no início da Fase S ele passa a servir-se de salada em metade das oportunidades, comendo tudo na maior parte das oportunidades. Na Fase S+C ele também se serve de salada na maior parte das oportunidades, no entanto come o prato inteiro de salada em 100% das oportunidades.

TABELA 5

RELAÇÃO ENTRE COMER TODA A SALADA OU TODO O PRATO QUENTE E A ORDEM QUE ESSES ALIMENTOS FORAM SERVIDOS NO ALMOÇO E NO JANTAR EM TODAS AS FASES

		SALADA			PRATO QUENTE		
		Comeu tudo	Não comeu tudo	Total	Comeu tudo	Não comeu tudo	Total
LB1	1º salada	0	0	0	0	0	0
	1º prato quente	0	0	0	0	0	0
	salada e prato quente	6	1	7	4	3	7
	sem salada	0	8	8	6	2	8
	Total LB1	6	9	15	11	5	15
S	1º salada	8	3	11	6	5	11
	1º prato quente	0	9	9	8	1	9
	salada e prato quente	1	1	2	2	0	2
	sem salada	0	0	0	0	0	0
	Total S	9	12	22	14	6	22
S+C	1º salada	33	5	38	23	15	38
	1º prato quente	0	0	0	0	0	0
	salada e prato quente	0	0	0	0	0	0
	sem salada	0	0	0	0	0	0
	Total S+C	33	5	38	23	15	38
LB2	1º salada ³	11	2	13	9	4	13
	1º prato quente	0	0	0	0	0	0
	salada e prato quente	0	0	0	0	0	0
	sem salada	0	1	1	1	0	1
	Total LB2	11	3	14	10	4	14

P1 foi avaliado na LB1, na Fase S+C, no dia seguinte à suspensão da intervenção e um mês depois. Ele ganhou peso e cresceu durante a intervenção. P1 permaneceu três meses no estudo. No final dele, estava 2cm mais alto que na LB1 e com 1,7 Kg a mais. Após a suspensão da intervenção, continuou ganhando peso. O IMC de P1 manteve em todas as avaliações realizadas um valor correspondente a z maior que três. O que pode sugerir que a mudança de comportamento alimentar que foi observada

³ Nesse caso foi considerado que o participante comeu salada antes quando ele comeu o prato de tomate recomendado pela nutricionista.

não foi suficiente para a mudança nas medidas antropométricas e/ou que o participante aumentava muito o consumo calórico nos dias em que não filmava as refeições.

Participante P2

Para analisar a adesão ao plano alimentar de P2, foram realizadas 93 filmagens de café da manhã, 77 de almoço, 66 de jantar e foram registrados 30 relatos a respeito dos lanches e da ceia. O acordo entre observadores foi de 86,7% para o almoço, 84,6% para o jantar e 84,2% para o café da manhã.

A Tabela 6 mostra a adesão ao plano alimentar avaliada a partir das filmagens das refeições de P2. É possível observar que, com o início da Fase S+C nas refeições, as categorias “parcial” e “aderiu” se tornaram mais frequentes, no entanto a categoria “aderiu” ainda foi observada poucas vezes, principalmente no jantar.

TABELA 6

PORCENTAGEM DE REFEIÇÕES FILMADAS QUE FORAM REALIZADAS EM CADA UMA DAS CATEGORIAS NAS SEMANAS OBSERVADAS NO ALMOÇO E NO JANTAR PARA P2

SEMANAS	FASE	CAFÉ DA MANHÃ			ALMOÇO			JANTAR		
		ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO
1	LB1	0%	0%	100%	0%	14%	86%	0%	0%	100%
2	S+C	0%	14%	86%	0%	80%	20%	0%	67%	33%
3	S+C	0%	33%	67%	0%	67%	33%	0%	0%	100%
4	S+C	0%	33%	67%	0%	20%	80%	0%	40%	60%
5	S+C	33%	50%	17%	20%	40%	40%	0%	67%	33%
6	S+C	50%	0%	50%	20%	60%	20%	0%	80%	20%
7	S+C+A	50%	25%	25%	0%	100%	0%	0%	50%	50%
8	S+C+A	60%	20%	20%	100%	0%	0%	50%	0%	50%
9	S+C+A	17%	67%	50%	0%	33%	67%	0%	25%	75%
10	S+C+A	50%	0%	50%	17%	50%	33%	25%	50%	25%
11	S+C+A	60%	40%	0%	20%	60%	20%	0%	75%	25%
12	S+C+A	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13	S+C+A	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	50%	50%
14	S+C+A	60%	0%	40%	20%	40%	40%	0%	60%	40%
15	S+C+A	71%	14%	14%	20%	60%	20%	0%	67%	33%
16	S+C+A	100%	0%	0%	17%	50%	33%	0%	100%	0%
17	S+C+A	100%	0%	0%	20%	20%	60%	0%	50%	50%
18	S+C+A	50%	17%	33%	0%	0%	100%	0%	0%	100%

Na Tabela 7 é possível observar que, nos lanches, muitas vezes não houve consumo e quando houve a categoria mais frequente foi “não”, sendo observada a categoria “aderiu” apenas nos lanches da tarde.

TABELA 7

PORCENTAGEM DE LANCHES RELATADOS QUE FORAM REALIZADOS EM CADA UMA DAS CATEGORIAS NAS SEMANAS PARA P2

SEMANAS	FASE	LANCHE MANHÃ			LANCHE TARDE			CEIA		
		ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO
1	LB1	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%
2	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
3	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%
4	LB1	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
5	LB1	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
6	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
7	LB1	0%	0%	0%	67%	0%	33%	0%	0%	0%
8	LB1	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%
9	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
12	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13	LB1	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%
14	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
15	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
16	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
17	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
18	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

P2 perdeu 1,8Kg entre o início do estudo e o final da Fase S+C+A, sua altura manteve-se a mesma e por isso seu IMC também diminuiu. No entanto o escore z do IMC permaneceu o mesmo (maior que três).

Participante P3

Para analisar a adesão ao plano alimentar de P3, foram realizadas 80 filmagens de café da manhã, 57 de almoço, 62 de jantar e foram registrados 28 relatos a respeito dos lanches da manhã, da tarde e da ceia. O acordo entre observadores foi de 90,9% para o almoço, 83,3% para o jantar e 100% para o café da manhã.

TABELA 8

PORCENTAGEM DE REFEIÇÕES FILMADAS QUE FORAM REALIZADAS EM CADA UMA DAS CATEGORIAS NAS SEMANAS OBSERVADAS NO ALMOÇO E NO JANTAR PARA P3

SEMANAS	FASE	CAFÉ DA MANHÃ			ALMOÇO			JANTAR		
		ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO
1	LB1	0%	0%	100%	0%	14%	86%	0%	0%	100%
2	S+C	0%	14%	86%	0%	80%	20%	0%	67%	33%
3	S+C	0%	33%	67%	0%	67%	33%	0%	0%	100%
4	S+C	0%	33%	67%	0%	40%	60%	0%	40%	60%
5	S+C	33%	50%	17%	20%	40%	40%	0%	67%	33%
6	S+C	50%	0%	50%	20%	60%	20%	0%	67%	33%
7	S+C+A	50%	25%	25%	0%	100%	0%	0%	50%	50%
8	S+C+A	60%	20%	20%	100%	0%	0%	50%	0%	50%
9	S+C+A	17%	33%	50%	0%	33%	67%	0%	25%	75%
10	S+C+A	50%	0%	50%	17%	50%	33%	25%	50%	25%
11	S+C+A	60%	40%	0%	20%	60%	20%	0%	75%	25%
12	S+C+A	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
13	S+C+A	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	50%	50%
14	S+C+A	75%	0%	25%	20%	40%	40%	0%	60%	40%
15	S+C+A	71%	14%	14%	20%	60%	20%	0%	67%	33%
16	S+C+A	100%	0%	0%	17%	50%	33%	0%	100%	0%
17	S+C+A	100%	0%	0%	20%	20%	40%	0%	50%	50%
18	S+C+A	50%	17%	33%	0%	0%	100%	0%	0%	100%

A Tabela 8 mostra a adesão de P3 ao plano alimentar. Pode-se observar que, com o início da Fase S+C, houve um aumento da frequência das categorias “parcial” e “aderiu”, no entanto a mais frequente ainda é a “não”, sendo que a “aderiu” foi mais frequente no café da manhã e não foi observada nenhuma vez no jantar. Os lanches eram pouco frequentes, sendo mais comum a categoria “não”.

TABELA 9

PORCENTAGEM DE LANCHES RELATADOS QUE FORAM REALIZADOS EM CADA UMA DAS CATEGORIAS NAS SEMANAS PARA P3

SEMANAS	FASE	LANCHE MANHÃ			LANCHE TARDE			CEIA		
		ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO
1	LB1	0%	0%	100%	0%	67%	33%	0%	0%	100%
2	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%
3	LB1	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%
4	LB1	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
5	LB1	0%	0%	0%	50%	0%	50%	0%	0%	100%

A TABELA 9 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

CONTINUAÇÃO DA TABELA 9

SEMANAS	FASE	LANCHE MANHÃ			LANCHE TARDE			CEIA		
		ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO	ADERIU	PARCIAL	NÃO
6	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%
7	LB1	0%	0%	0%	0%	50%	50%	0%	0%	100%
8	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
9	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
11	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
12	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
13	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
14	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
15	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%
16	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
17	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
18	LB1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

É possível observar na Tabela 9 que P3 manteve a maior parte dos relatos sobre o que tinha comido no lanche dentro da categoria “não”.

P3 manteve praticamente o mesmo peso entre a última avaliação antes do início do estudo (70 Kg) e a primeira avaliação depois do início da intervenção (70,2 Kg), tendo perdido no final do estudo 5,8Kg em relação ao peso inicial (12,1% do seu peso inicial). O escore z do IMC antes do início era maior que dois e na última avaliação foi entre um e dois.

CONCLUSÃO

Os resultados mostraram que este procedimento foi capaz de alterar a escolha de alimentos muito calóricos em consonância com a literatura que tem testado esse procedimento quando outros comportamentos são alvo da intervenção (Bernard, Cohen & Moffet, 2009; Carton, & Schweitzer, 1996; Phillips, Phillips, Fixsen & Wolf, 1971). Além disso, após o reforçamento com fichas verificou-se que P3 passou a comer vegetais nunca antes consumidos de maneira semelhante como mostraram os resultados de Cooke et al (2012), que mostraram que o uso de itens tangíveis como consequência para o consumo de alimentos preteridos é eficaz para a manutenção do consumo destes alimentos.

Também é possível formular hipóteses quanto a variáveis importantes para a manutenção dos indivíduos no tratamento. Uma delas pode ser o processo de troca por itens. Para P1, os pais ficaram responsáveis e demoraram muito para trocar as fichas, já para P2 e P3 a pesquisadora era responsável e os itens eram entregues assim que as fichas necessárias foram acumuladas.

Outra variável é o preparo da pessoa que entrega as fichas. A mãe de P1 mostrou dificuldades, entregando fichas quando a criança não tinha emitido as respostas necessárias, o que não aconteceu na entrega de fichas para P2 e P3.

Outra questão que merece destaque é o envolvimento da família no tratamento da obesidade infantil. Estudos têm mostrado que a participação dos pais produz melhoras nos resultados almejados (Golan, 2006 e Kitzmann et al, 2010). A observação dos vídeos de P1 indicam que esta criança dependia de sua mãe para realizar pequenas tarefas que envolviam a alimentação como pegar os

talheres e o guardanapo. A pesquisadora também presenciou situações nas quais pôde observar que a mãe do participante separava seu material escolar, escolhia sua roupa e indicava o que deveria ser feito das atividades escolares. Durante a intervenção nas refeições a mãe sempre preparava o molho da salada para P1, apesar da pesquisadora pedir para que ela deixasse a própria criança preparar. Este tipo de relação mãe-filho dificultou a aplicação do procedimento para a adesão aos lanches, pois era necessário que a própria criança preparasse seu lanche.

Outro fator familiar relevante foi a presença do pai, que relatou para a pesquisadora que procurava agradar P1 com doces contra todas as orientações da equipe da ONG. Apesar de terem sido oferecidas alternativas, este comportamento do pai se manteve, o que causava brigas entre o casal.

Já a família de P2 e P3 participou de outra maneira do estudo. Os pais de P2 e P3 estiveram menos presentes durante as suas refeições do que a mãe de P1, sendo que o encontro da pesquisadora com a mãe de P2 e P3 era semanal. No entanto, é importante lembrar que essas crianças eram mais velhas que P1 e mais independentes dos pais, sendo que a pessoa responsável pelas compras de supermercado por diversas vezes foi P2. A mãe seguiu todas as orientações da pesquisadora. P2 e P3 também tinham uma irmã que passou a se alimentar da mesma maneira que eles, ajudou nas filmagens e na distribuição das fichas e também perdeu peso. O contrato firmado com a mãe desses participantes também pode ter influenciado.

É importante ressaltar que P2 tinha hipotireoidismo e que antes do início da intervenção não tomava a medicação corretamente. Após orientação da pesquisadora, a mãe se comprometeu a ajudar P2 a lembrar-se de tomar o remédio de maneira adequada e após três semanas de intervenção ela relatou não precisar mais da ajuda da mãe e que estava lembrando de tomar a medicação todos os dias.

Em relação à adesão ao tratamento da obesidade infantil, os programas *SHAPEDOWN* (Mellin et al, 1987) e *Committed to Kids* (Sothorn et al, 2002) que envolviam a participação da família para perda de peso mostraram haver baixa adesão dos participantes, sendo que no primeiro houve 16% de desistência após 15 meses e no segundo 40% ao fim de um ano. Por outro lado, o estudo de Golan (2006) verificou que a presença dos pais nas orientações sobre como criar um ambiente mais saudável para seus filhos diminuiu o número de desistências. Na presente pesquisa a mera participação da família não garantiu a adesão ao estudo, como aconteceu com P1, mas pareceu que quando os pais se responsabilizam pelo tratamento de seus filhos, e objetivos claros para o comportamento deles são estabelecidos, como aconteceu durante as conversas com a mãe de P2 e P3, existe um maior compromisso dos participantes com os objetivos a serem atingidos. É importante ressaltar que o estudo foi curto, o que não permite uma comparação com os estudos que avaliam a participação dos pais a longo prazo.

É importante ressaltar que o procedimento aplicado na casa dos participantes pode produzir mudança no comportamento alimentar de toda a família. No caso de P1, como os alimentos sugeridos pela nutricionista estavam sempre disponíveis e como P1 passou a consumi-los com mais frequência, sua irmã mais nova passou a experimentar alimentos como vegetais. As observações dos vídeos mostraram que ela procurava a câmera para mostrar o que estava comendo, talvez seguindo o modelo de P1. Já a irmã mais velha de P2 e P3, após observar que seus irmãos estavam perdendo peso, pediu uma orientação nutricional. Como ela não pôde ir encontrar a nutricionista, passou a se servir dos mesmos alimentos que a irmã e com isso relatou ter perdido 2 kg em quatro meses.

Na literatura encontra-se a descrição de vários programas para tratar obesidade e sobrepeso na infância, na adolescência e na vida adulta (Kirk, et al., 2005; Mellin et al, 1987; Sothorn, et al., 2002; The Look AHEAD Research Group, 2003; The TODAY Study Group, 2010). Na maioria dos casos a avaliação dos programas é feita por comparação entre grupos e a mudança do comportamento alimentar dos participantes no caso de crianças é avaliada a partir de relatos verbais. Na presente pesquisa a mudança no comportamento dos participantes foi avaliada a partir da observação direta

e do seus relatos verbais. Além disso, os resultados foram comparados individualmente, em um delineamento de Linha de Base Múltipla. Segundo Anderson e Gross (1988) as comparações entre grupos em estudos cujo objetivo é avaliar procedimentos para tratamento da obesidade podem mascarar as particularidades de cada um dos participantes. Quando o tratamento é formatado individualmente é possível observar as idiosincrasias e criar formas para abordá-las, como ocorreu no presente estudo. A observação direta das refeições permitiu observar que as contingências planejadas para P1 na Fase S estavam provavelmente mantendo o seu comportamento de servir-se de salada, mas não comer este alimento. Após esta observação foi possível alterar a contingência de modo que P1 passasse a comer toda a salada antes de se servir do prato quente. Também a constatação das dificuldades financeiras que a família de P2 e P3 vinha enfrentando possibilitou uma adaptação do plano alimentar para esses participantes sem que houvesse um prejuízo na qualidade da alimentação.

O presente estudo descreveu o procedimento adotado para cada um dos participantes e os resultados correspondentes diferentemente de outros estudos (Díaz, Esparza-Romero, Moya-Camarena, Robles-Sardín, & Valencia, 2010; Garaulet & Heredia, 2009; Hipsky & Kirk, 2002; Mellin, Slinkard, Irwin, 1987; Sothorn, Shumacher, Von Almen, Carlisle & Udall, 2002; The Look AHEAD Research Group, 2006) em que são citadas pelos autores técnicas denominadas comportamentais, mas que não são descritas.

Em relação à perda de peso, redução do IMC e mudança do escore z do IMC, objetivo último da intervenção, verificou-se que não ocorreu para P1. Para P2 houve uma pequena redução de peso e do IMC sem alteração do escore z e para P3 a redução do peso e do IMC foi suficiente para ele sair da faixa da obesidade. Goldfield, Raynor e Epstein (2002) mostraram que tratamentos mais longos produzem perdas de peso maiores, sugerindo que melhores resultados talvez necessitassem de um tempo maior do que aquele em que os participantes estiveram envolvidos no estudo. Westenhoefer (2001) apontou que uma mudança pontual em algum dos comportamentos alimentares não é suficiente para o controle do peso e que a mudança em todos os aspectos envolvidos na alimentação levaria mais de um ano. Com os três participantes foi possível realizar mudança no comportamento de aderir ao plano alimentar no almoço e no jantar, não havendo tempo suficiente para intervir de maneira eficaz nas outras classes de respostas planejadas, o que pode ter influenciado nas mudanças insatisfatórias no peso.

Como Daniels et al (2005) apontaram o objetivo do tratamento da obesidade na infância e na adolescência pode não necessariamente ser a perda de peso, mas sim uma redução da velocidade com a qual a criança ganha peso, para que após completada a fase de crescimento o IMC se reduza. Na presente pesquisa, P1 ainda não havia passado pela fase de crescimento durante a aplicação do procedimento diferentemente de P3 que passou por essa fase durante o procedimento, ganhando 2,7 cm em três meses e de P2 que manteve sua estatura estável no decorrer do estudo.

A análise do efeito da intervenção comportamental para cada um dos participantes neste trabalho mostrou que é possível utilizar um sistema de economia de fichas para aumentar a adesão ao plano alimentar. Além disso, foi possível observar que é necessário identificar características individuais de cada participante e de sua família para que a intervenção seja eficaz. Por outro lado, os resultados indicaram que outras alterações no estilo de vida das crianças não são conseguidas com intervenções de curta duração.

REFERÊNCIAS

- Anderson, J. E., & Gross, A. M. (1988). Behavioral obesity research: Where have all the single subjects gone? *The Behavior Analyst*, 11(2), 141-148.
- Bernard, R. S., Cohen, L. L., & Moffett, K. (2009). A token economy for exercise adherence in pediatric cystic fibrosis: A single-subject analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(4), 354-365.

- Carton, J. S., & Schweitzer, J. B. (1996). Use of a token economy to increase compliance during hemodialysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(1), 111-113.
- Cooke, L. J., Chambers, L. C., Añez, E. V., Croker, H. A., Boniface, D., Yeomans, M. R., Wardle, J. (2011). Eating for pleasure or profit: The effect of incentives on children's enjoyment of vegetables. *Psychological Science*, 22(2), 190-196.
- Cottone, P; Sabino, V; Sterado, L & Zorilla, E. P. (2008) Intermittent access to preferred food reduces de reinforcing efficacy of chow rats. *American Journal of Physiology - Regulatory, Integrative and Comparative Physiology*, 295: R1066–R1076.
- Daniels, S., Arnett, D., Eckel, R., Gidding, S., Hayman, L., Kumanyika, S., Robinson, T. N., Scott, B. J., Jeor, S. S., & Williams, C. L. (2005). Overweight in children and adolescents: Pathophysiology, consequences, prevention, and treatment. *Circulation*, 111(15), 1999-2012.
- Díaz, R. G., Esparza-Romero, J., Moya-Camarena, S. Y., Robles-Sardín, A. E., & Valencia, M. E. (2010). Lifestyle intervention in primary care settings improves obesity
- Garaulet, M., & Heredia, F. P. (2009). Behavioural therapy in the treatment of obesity (I): New directions for clinical practice. *Nutrición Hospitalaria*, 24(6), 629-639.
- Golan, M. (2006). Parents as agents of change in childhood obesity – from research to practice. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(2), 66 – 76.
- Goldfield, G. S., Raynor, H. A., & Epstein, L. H. (2002). Treatment of Pediatric Obesity Em T. A. Waden, & A. J. Stunkard (Orgs.) *Handbook of obesity treatment* (pp. 532–555). New York: The Guilford Press.
- Hagan, M & Moss, D.E (1996) Persistence of binge-eating patterns after a history of restriction with intermittent bouts of refeeding on palatable food in rats: implications for Bulimia Nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 22, 411-420.
- Hipsky, J., & Kirk, S. (2002). HealthWorks! Weight management program for children and adolescents [Material Suplementar]. *Journal of the American Dietetic Association*, 102, 64–67.
- Kirk, S., Zeller, M., Claytor, R., Santangelo, M., Khoury, P. R., & Daniels, S. R. (2005). The relationship of health outcomes to improvement in BMI in children and adolescents. *Obesity Research* 13(5), 876–882.
- Kitzmann, K. M., Stanley, C. M., Dalton, W. T. III, Beech, B. M., Reeves, T. P, Buscemi, J., Egli, C. J., Gamble, H. L., & Midgett, E. L. (2010). Lifestyle interventions for youth who are overweight: A meta-analytic review. *Health Psychology*, 29(1), 91–101.
- Mellin, L. M., Slinkard, L. A., & Irwin, C. E. (1987). Adolescent obesity intervention: Validation of the SHAPEDOWN program. *Journal of the American Dietetic Association*, 87(3), 333 – 338.
- Phillips, E. L., Phillips, E. A., Fixsen, D. L. & Wolf, M. M. (1971). Achievement place: Modification of the behavior of pre-delinquent boys within a token economy. *Journal of Behavior Analysis*, 4(1), 45-59.
- Sato, A. F., Jelalian, E., Hart, C. N., Lloyd-Richardson, E. E., Mehlenbeck, R. S., Neil, M., & Wing, R. R. (2010). Associations between parent behavior and weight control. *Journal of Pediatric Psychology*, n.v.doi: 10.1093/jpepsy/jsq105
- Shin, A.C.; Towsen, R.L; Patterson, L.M ; Berthould H (2011) Licking and wanting of sweet and oily food stimuli as affected by high-fat diet-induced obesity, weight loss, leptin, and genetic predisposition. *American Journal of Physiology-Regulatory Integrative and Comparative Physiology*. 301: R1267-R1280.
- Sothorn, M. S., Schumacher, H., Von Almen, T. K., Charlisle, L. K., & Udall, J. N. (2002). Committed to Kids: An integrated, 4-level team approach to weight management in adolescents [Material Suplementar]. *Journal of the American Dietetic Association*, 102, 81–85.
- The Look AHEAD Research Group. (2003). Look AHEAD (Action for Health in Diabetes): Design and methods for a clinical trial of weight loss for the prevention of cardiovascular disease in the type 2 diabetes. *Controlled Clinical Trials*, 24(5), 610-628.

- The Look AHEAD Research Group. (2006). The Look AHEAD study: A description of the lifestyle intervention and the evidence supporting it. *Obesity* 14(5), 737–752.
- The TODAY Study Group. (2010). Design of a family-based lifestyle intervention for youth with type 2 diabetes: the TODAY study. *International Journal of Obesity*, 34(2), 217-226.
- Westenhoefer, J. (2001). The therapeutic challenge: behavioral changes for long-term weight maintenance[Material Suplementar]. *International Journal of Obesity*, 25, 85–88.
- Westenhoefer, J., Falck, B. von, Stellfeldt, A., & Fintelmann, S. (2004). Behavioural correlates of successful weight reduction over 3 y. Results from the Lean Habits Study. *International Journal of Obesity*, 28, 334 – 335.
- Wolfe, B. L. (Org.) (1996). *The LifeStyle conselor's guide for weight control*. Dallas, TX: American Health Publishing Company.
- World Health Organization. (2011a). *Obesity and overweight*. Recuperado em 12 de abril de 2011, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/index.html>.
- World Health Organization (2011b). *BMI-for age (5-19 years)*. Recuperado em 12 de abril de 2011, de http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/index.html.

INVESTIGANDO RESPOSTAS EMOCIONAIS À MATEMÁTICA EM ESTUDANTES DE DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

JOÃO DOS SANTOS CARMO¹

Universidade Federal de São Carlos e Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino²

ALESSANDRA CAMPANINI MENDES

Universidade Federal de São Carlos

DORIVAL JOSÉ BOTTESINI JÚNIOR

Universidade Paulista

DIEGO FELIPE SILVEIRA SEABRA

Universidade Federal de São Carlos

MARLON ALEXANDRE DE OLIVEIRA

Universidade Federal de São Carlos

A matemática, na perspectiva da Análise do Comportamento, é entendida como comportamento verbal e simbólico. Por comportamento verbal, devemos entender um tipo especial de operante, ou seja, um tipo especial de comportamento que opera sobre o ambiente, por meio da produção de consequências (mudanças no ambiente), e é sensível a essas mesmas consequências. Essas consequências, no caso do comportamento verbal, são mediadas por outros membros da comunidade verbal, ou seja, é “comportamento operante e é mantido por consequências mediadas por um ouvinte que foi especialmente treinado pela comunidade verbal para operar como tal” (Barros, 2003, p. 75). A noção de comportamento verbal foi proposta por Skinner (1957), com base na análise funcional das contingências presentes na relação entre falante e ouvinte.

Assim, por um lado temos diversos operantes verbais presentes nos comportamentos matemáticos, o que nos capacita a afirmar que estamos lidando com os mesmos princípios gerais do comportamento operante (Catania, 1999; Staats & Staats, 1973). Neste sentido, segundo de Rose (2010, p.8) “a matemática envolve comportamento verbal sob controle de propriedades ou relações quantitativas”. Por outro lado, essa característica do comportamento matemático, possibilita afirmar que “propriedades quantitativas adquiram controle sobre respostas verbais tais como um, muitos, poucos, dois, três, mais, menos, primeiro, metade, o dobro, ao quadrado, maior que, menor que, etc. Assim, estas respostas tornam-se símbolos de propriedades quantitativas do ambiente” (de Rose, 2010, p. 8) e, nesse sentido a matemática caracteriza-se por ser comportamento simbólico, este entendido como “comportamento controlado por relações entre estímulos dissimilares arbitrariamente relacionados (símbolos e seus referentes) e substituíveis entre si (ou seja, equivalentes) de tal maneira que o símbolo e seu referente podem exercer a mesma função no controle de repertórios específicos do organismo” (Barros, Galvão, Brino, Goulart, & McIlvane, 2005, p. 16). A possibilidade de descrever como os desempenhos matemáticos são adquiridos exige o avanço na investigação de rede de relações numéricas equivalentes e, portanto, de relações simbólicas (Prado, 2002; Prado, 2010).

1 Enviar correspondência para: João dos Santos Carmo, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luis Km 235, Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13656-905. E-mail: jcarmo@ufscar.br

2 O INCT-ECCE é apoiado pelo MCT no âmbito do Edital 15/2008, com auxílio do CNPq (#573972/2008-7) e da FAPESP (#2008/57705-8).

Um número crescente de estudos sobre comportamento matemático vem sendo produzido no Brasil e em outros países (Del Rey, 2009; Henklain & Carmo, 2011), principalmente enfocando o ensino e aprendizagem de repertórios matemáticos básicos e complexos³, mas também sobre formação de professores de matemática e sobre relações entre respostas determinadas filogeneticamente (como a subitização) e respostas determinadas culturalmente (como a estimativa aproximada). Outro conjunto de estudos tem enfatizado aspectos referentes a respostas emocionais relacionadas à matemática, particularmente estudos sobre ansiedade ante a matemática (Colombini, Shoji, & Pergher, 2012; Mendes & Carmo, 2011). Esses estudos centram suas análises nas variáveis de procedimento utilizadas no ensino da matemática escolar e destacam que o controle aversivo é um dos fatores que podem gerar reações emocionais negativas, fuga, esquiva (particularmente a procrastinação).

Outro fator crucial que tem sido destacado na produção de fuga/esquiva à matemática é o controle por regras (Frankenstein, 1989). As regras comumente anunciadas, tanto em sala de aula quanto na família e nas mídias em geral, descrevem a matemática como um conteúdo importante e, ao mesmo tempo, muito difícil de ser aprendido. Essas regras podem controlar o estudar de muitos estudantes, o que não significa que gostem ou compreendam os conteúdos estudados; e em outros estudantes podem gerar uma aversão crescente na medida em que o estudar com alta frequência não produz, necessariamente, boas notas.

Além desses fatores, a formação inadequada de professores das séries iniciais, sem um preparo minimamente satisfatório⁴ para ministrar a disciplina matemática (Fernandes & Curi, 2012; Fiorentini et al., 2002), resultam em (1) frustrações para esses mesmos professores, que não conseguem estabelecer uma programação de ensino adequada, e em (2) fracasso escolar para muitos alunos. Alguns professores das séries iniciais, por sua vez, passam a apresentar respostas de ansiedade frente à matemática geradas por uma história de exposição a um ensino inadequado de matemática, fracasso na tentativa de aprender matemática, e uma inadequada formação acadêmica para o ensino dessa disciplina, ao mesmo tempo em que se veem obrigados a ensinar conteúdos matemáticos aos seus alunos (Burton, 2012).

O presente capítulo tem por objetivo fornecer uma panorâmica de alguns estudos relacionados às reações emocionais de estudantes de diferentes níveis de ensino, em relação à matemática⁵. Não há intenção de descrições exaustivas de cada estudo, uma vez que a proposta é apresentar, de maneira breve, algumas investigações e dados, de maneira a sugerir ao leitor interessado a continuidade da leitura em publicações futuras. Inicialmente serão apresentados estudos sobre atribuições dadas à matemática. Em seguida serão relatados estudos sobre ansiedade à matemática. Para ambos os conjuntos de estudos, serão acrescentadas informações conceituais cruciais ao entendimento dos repertórios investigados.

ESTUDOS SOBRE ATRIBUIÇÕES DADAS À MATEMÁTICA

Por atribuições estamos nos referindo à emissão de declarações orais ou escritas, de caráter avaliativo e/ou descritivo, acerca de algum evento que afeta diretamente o indivíduo que emite a declaração. Usualmente essas declarações envolvem operantes verbais como tatos, autoclíticos e intraverbais e estão diretamente relacionadas a algum aspecto particular da história de exposição a regras e contingências.

3 Ver, também, o capítulo de Assis, Magalhães, Rossit e Carmo, no presente volume.

4 Por minimamente satisfatório nos referimos à aquisição de competência em três áreas: (a) conteúdos matemáticos; (b) processos envolvidos na aprendizagem de conceitos e habilidades matemáticas; (c) métodos específicos de ensino da matemática.

5 Esses estudos, apresentados em Sessão Coordenada durante o XXI Encontro da ABPMC têm sido desenvolvidos pelo grupo Análise do Comportamento e Ensino-Aprendizagem da Matemática (ACEAM), certificado pela Universidade Federal de São Carlos e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0335707AKR1X7E>

Embora as pesquisas empíricas em Análise do Comportamento não recorram usualmente a descrições de relatos verbais, utilizando instrumentos do tipo *survey*, e os dados verbais sejam vistos com muitas restrições em função de que declarações verbais (orais ou escritas) podem não apresentar uma correspondência com as reais contingências atuais ou passadas, é importante levar em conta que alguns fenômenos não podem ser acessados diretamente e envolvem questões éticas (Poling, Methot, & LeSage, 1995). Assim, pesquisas sobre atribuições, que requisitam declarações verbais pessoais a partir de estímulos discriminativos verbais (uma pergunta, um mando, etc.), podem ser acompanhadas de reações emocionais em uma magnitude bem menor e sem riscos ao depoente do que se este fosse diretamente exposto a contingências aversivas.

Temos estudado as atribuições dadas à matemática por meio de uma técnica chamada *brainstorming*. Esta técnica é extremamente simples e possibilita o acesso indireto a regras e a contingências presentes na história de aprendizagem acadêmica de um indivíduo ou de grupos de indivíduos. Resumidamente o *brainstorming* consiste em expor o participante a uma palavra escrita. A tarefa do participante é escrever tudo o que lhe ocorre ao ler a palavra. Nesse caso, o comportamento textual é apenas um elo em uma longa cadeia de tatos, intraverbais e autoclíticos que são evocados e descritos em declarações verbais escritas.

A palavra escrita utilizada em nossos estudos é “matemática”. Antes de expormos os participantes à palavra escrita “matemática”, realizamos uma familiarização à tarefa por meio da apresentação de uma palavra que faz parte do cotidiano dos participantes, porém não guarda nenhuma relação direta com a palavra “matemática” (por exemplo, “futebol”, “telefone”). Essa palavra encontra-se escrita no centro de uma folha de papel tamanho A4 que é entregue a cada participante. Em seguida, solicitamos que escrevam tudo o que lhes ocorre ao lerem a palavra apresentada. Ao finalizarem a tarefa, informamos aos participantes que agora será entregue outra folha de papel contendo uma nova palavra escrita. Dessa vez a palavra “matemática” está presente na folha e aguardamos que os participantes escrevam tudo o que a palavra remete. É importante destacar que cada participante pode escrever quantas palavras ou frases preferir. Na análise dos dados, essas palavras são agrupadas em categorias, tendo como critério a semelhança do conteúdo. As atribuições dadas à matemática pelos estudantes podem fornecer indícios relevantes sobre reações emocionais negativas e sobre a presença de contingências aversivas em sala de aula. Além disso, a técnica possibilita identificar outros componentes relevantes, como o estilo de interação professor-aluno, conteúdos matemáticos e seus graus de dificuldade, metodologia de ensino, regras, autorregras.

Botessini Jr et al (2012) aplicaram a técnica de *brainstorming* a estudantes do Ensino Fundamental. O objetivo foi identificar as atribuições dadas por esses estudantes à matemática. Participaram 229 estudantes do 3º ao 6º ano de uma escola particular do interior de São Paulo, sendo 116 meninas e 113 meninos. O procedimento de coleta de dados foi semelhante ao descrito nos dois parágrafos anteriores. Os dados obtidos foram organizados em seis categorias: *aspectos positivos* (relacionados a reforçadores ou contingências de reforçamento positivo); *aspectos negativos* (relacionados a reforçadores negativos ou contingências aversivas); *conteúdo* (palavras relativas ao conteúdo da disciplina); *aspectos metodológicos* (palavras relacionadas a questões de metodologia e ensino da matemática); *aplicabilidade do conteúdo* (palavras relativas às aplicações do conteúdo da disciplina, dentro ou fora da sala de aula); *outros/indefinido* (quaisquer palavras que não fossem contempladas pelas categorias anteriores, inclusive palavras sem relação aparente com a disciplina Matemática ou aspectos emocionais).

A Tabela 1 resume os dados de atribuições obtidos. Na categoria *aspectos positivos* houve 70 atribuições dadas pelas meninas e 50 pelos meninos, com 120 ocorrências no total. Se somarmos as declarações de meninos e meninas, “gosto”, “adoro” e “legal” foram as atribuições mais frequentes dessa categoria. A categoria *aspectos negativos* envolveu 15 atribuições dadas por meninos e 33 por meninas, sendo “odeio”, “não gosto” e “chato” as respostas mais frequentes. O maior número de

atribuições foi constatado na categoria *conteúdo* com 152 atribuições feitas pelos meninos e 186 pelas meninas, contabilizando 338 respostas, e “números” o conteúdo mais citado. A categoria *aspectos metodológicos* obteve 11 atribuições dos meninos e 15 das meninas, num total de 26 respostas, com destaque para “dificuldade de entender”, que apresentou 14 ocorrências. Na categoria *aplicabilidade do conteúdo* houve 09 atribuições no geral, sendo que “jogos” se destaca por se repetir três vezes na categoria. A categoria *outros/indefinido* contabilizou 95 declarações, sendo 55 dadas pelos meninos e 40 pelas meninas.

TABELA 1

ATRIBUIÇÕES DADAS À MATEMÁTICA POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, DISTRIBUÍDAS POR CATEGORIAS

CATEGORIA	RESPOSTAS POR GÊNERO		
ASPECTOS POSITIVOS	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Gosto	13	20	33
Adoro	8	17	25
Legal	7	16	23
Amo	8	9	17
Sentir-se bem	10	4	14
Desenho de coração	1	4	5
Felicidade	3	0	3
07 TERMOS	50 RESPOSTAS	70 RESPOSTAS	120
ASPECTOS NEGATIVOS	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Chato	5	5	10
Odeio	6	9	14
Não gosto	2	6	8
Ansiedade	1	3	4
Eu tenho dificuldade	0	4	4
Outros	1	5	6
06 TERMOS	15 RESPOSTAS	33 RESPOSTAS	48
CONTEÚDO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Números	49	42	91
Contas	23	34	57
Divisão	13	16	29
Multiplicação	12	15	27
Adição	15	20	35
Subtração	18	9	27
Unidades	6	0	6
Problemas matemáticos	2	17	19
Tabuada	4	7	11
Operações	9	25	34
Outros	1	1	2
12 TERMOS	152 RESPOSTAS	186 RESPOSTAS	338
ASPECTOS METODOLÓGICOS	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Dificuldade de entender	8	6	14
Outros	3	9	12
02 TERMOS	11 RESPOSTAS	15 RESPOSTAS	26

A TABELA 1 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

CATEGORIA	RESPOSTAS POR GÊNERO		
	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
APLICABILIDADE DO CONTEÚDO			
Jogos	2	1	3
Outros	4	2	6
02 TERMOS	06 RESPOSTAS	03 RESPOSTAS	9
OUTROS/INDEFINIDO			
Associados	55	40	95
SEM DISTINÇÃO DE TERMOS	55 RESPOSTAS	40 RESPOSTAS	95

Em outro estudo no qual se utilizou a técnica de *brainstorming*, Carmo, Gualberto, Seabra e Antônio (2012) investigaram as atribuições à matemática dadas por estudantes de Pedagogia. Este curso foi escolhido em função de ser da área de Ciências Humanas e devido a relatos informais de alunos que afirmaram terem escolhido cursar Pedagogia por julgarem que neste não haveria contato com a matemática. Participaram 92 estudantes do primeiro, terceiro e quinto ano de uma faculdade do interior paulista. O procedimento de coleta e análise de dados foi semelhante ao descrito no estudo de Botessini Jr et al (2012). Constatou-se predominância de *atribuições negativas dadas à matemática* (103 declarações). Houve alta correlação entre as declarações dos participantes do primeiro e quinto ano e baixa correlação entre os do primeiro e terceiro ano. Tipicamente os estudantes apresentaram frequência mais alta de declarações negativas quando comparadas à frequência de declarações positivas.

O potencial da técnica de *brainstorming* para levantar relatos de histórias de exposição a contingências e regras em sala, bem como sua facilidade de aplicação, pode auxiliar professores em seus planejamentos de ensino. Um professor que aplique a técnica no início do período letivo, poderá obter informações ricas e diversificadas acerca do que seus alunos sabem e pensam sobre sua disciplina. Essas informações podem subsidiar o trabalho do professor em relação a formas de interação com seus alunos, métodos de ensino menos aversivos, programação de esquemas eficazes de reforçamento, etc.

Apesar da viabilidade operacional do *brainstorming*, houve necessidade de utilizarmos instrumentos que pudessem aferir com mais precisão um fenômeno em particular, que é a ansiedade à matemática. Desse modo, acrescentamos uma escala específica para ansiedade à matemática, conforme será visto a seguir.

ESTUDOS SOBRE ANSIEDADE MATEMÁTICA⁶

A ansiedade pode ser definida, em sentido amplo, como uma resposta emocional que ocorre diante de um estímulo pré-aversivo (Estes & Skinner, 1941; Teixeira Jr & Souza, 2006). Essa definição, embora vaga, possibilita identificar alguns componentes fundamentais da resposta emocional chamada ansiedade. Primeiramente temos a presença de um estímulo que funciona como pré-aversivo, isto é, sinaliza que uma dada contingência aversiva entrará em vigor, particularmente uma contingência punitiva. O estímulo só pode ser considerado pré-aversivo se houver uma história prévia de emparelhamento desse estímulo com uma contingência aversiva (Fantino, 1973; Lundin, 1974). Durante a permanência do estímulo pré-aversivo diversos respondentes e operantes são observados em alta intensidade e frequência, a tal ponto que o indivíduo que os emite deixa de emitir outras respostas ao ambiente (Estes & Skinner, 1941).

⁶ A expressão original em inglês é *mathematics anxiety* (ou ainda *math anxiety*), que em nossa língua portuguesa tem recebido traduções equivalentes, como ansiedade matemática, ansiedade frente à matemática, ansiedade diante da matemática, e ansiedade à matemática. No presente texto essas expressões serão usadas para se referir ao mesmo fenômeno.

Lundin (1974) especifica as ocasiões para a ansiedade: (a) impossibilidade evidente de fuga diante da ocorrência iminente de punição; (b) antecipação da punição, tendo por base a presença de estímulos pré-aversivos; (c) separação do apoio, isto é, a retirada de reforçadores positivos. Complementarmente, Mazzo e Gongora (2007) identificam alguns parâmetros que aumentam a probabilidade de o controle aversivo gerar subprodutos emocionais, dentre os quais a ansiedade: (a) intensidade da estimulação aversiva; (b) frequência com que o controle aversivo é exercido; (c) incontabilidade em relação à estimulação aversiva, isto é, impossibilidade de emitir algum comportamento que cesse ou diminua a intensidade da estimulação aversiva. Esse último parâmetro coincide com a impossibilidade de fuga apontada por Lundin.

Se olharmos para algumas situações que ocorrem em sala de aula, na interação professor-aluno, veremos que as ocasiões para a ansiedade e os parâmetros do controle aversivo estão presentes e nos ajudam a identificar componentes fundamentais que fazem parte tanto do desamparo aprendido quanto de respostas emocionais de medo e de ansiedade. Nesse particular, é possível investigar o que a literatura tem chamado de ansiedade ante a matemática (do inglês *mathematics anxiety*). Esse fenômeno comportamental foi escrito pela primeira vez por Dreger e Aiken (1957) e se refere a reações emocionais negativas diante de situações que requerem a aplicação de algum conhecimento matemático. De um ponto de vista analítico-comportamental, no entanto, falar em reações emocionais negativas não é satisfatório em função de que falta uma descrição operacional dos componentes constituintes do fenômeno. Nesse caso, conforme proposto por Carmo (2003) e Carmo, Cunha e Araújo (2008), a ansiedade matemática pode ser descrita em termos de respostas de fuga e esquiva, formulação de regras e autorregras e respostas respondentes desagradáveis em situações que envolvem estímulos e relações entre estímulos numéricos, gerando desempenho pobre ou nenhuma emissão de respostas apropriadas de resolução de problemas matemáticos.

Um indivíduo com ansiedade à matemática foi provavelmente exposto a uma história de controle aversivo durante o ensino da matemática, e as ocasiões para a ocorrência da ansiedade são: (a) impossibilidade evidente de fuga: em diferentes ocasiões o estudante se vê obrigado a realizar provas, resolver tarefas de matemática para as quais não se encontra preparado e, com isso, seu baixo desempenho é punido; (b) antecipação da punição, tendo por base a presença de estímulos pré-aversivos relacionados à matemática: o professor da disciplina, o horário da aula, o dia em que terá aula, a palavra “matemática” falada ou escrita, o caderno ou livro de matemática, dentre outros eventos, podem funcionar como sinalizadores de estimulação aversiva; (c) a retirada de reforçadores positivos que, geralmente, não estão relacionados à matemática e sim a outras atividades. Se estas ocasiões se repetem frequentemente e se a intensidade da estimulação aversiva é alta, o estudante muito provavelmente apresentará um alto número de erros e estes, por sua vez, serão a ocasião para novas punições. Nesse caso, respostas de fuga e de esquiva (chegar atrasado, evitar ou adiar o estudo da matéria, faltar à aula, etc.) acompanhadas de reações fisiológicas desagradáveis (taquicardia, sudorese, dores estomacais, etc.) e respostas encobertas (autoatribuições negativas em relação à matemática e sensação de paralisia diante da matemática), são componentes que podem se tornar crônicos e, portanto, serem considerados, em conjunto, como um quadro de ansiedade matemática (Ashcraft, 2002; Carmo, 2011).

Frequentemente indivíduos com ansiedade diante da matemática não só fracassam nas tentativas de aprendizagem da disciplina (claramente em função de uma história implantada de fracasso, conforme vimos até aqui), como também exibem um quadro de esquiva em relação a atividades profissionais que requerem o uso da matemática. É comum, inclusive, que a escolha do curso universitário e da profissão a ser seguida seja marcadamente feita em função da menor probabilidade de uso da matemática (Fennema, 2000; Fox, 1977; McGinley, 2000; Tobias, 1978).

Há, portanto, necessidade de identificar e descrever casos individuais de ansiedade à matemática tendo em vista o desenvolvimento de programas de reversão e de prevenção desses quadros (Carmo

& Simionato, 2012). Geralmente o acesso a esses quadros se dá por meio da declaração verbal dos indivíduos. Vimos anteriormente que o uso da técnica de *brainstorming* foi bastante efetivo na identificação e acesso às concepções dos alunos em relação à matemática e, em certa medida, à aversão demonstrada em relação à disciplina. No entanto, instrumentos mais específicos de identificação de ansiedade à matemática são importantes e necessários, tendo em vista sua precisão e validação estatística. Escalas psicométricas de relato verbal têm sido utilizadas para esse fim.

No Brasil, uma escala verbal foi desenvolvida para ser aplicada especificamente a estudantes do ensino Fundamental e Médio (ver Tabela 2). A Escala de Ansiedade à Matemática (EAM), do tipo Likert, elaborada no grupo ACEAM (Carmo, 2008), apresenta 25 situações típicas de sala de aula, relacionadas ao ensino da matemática. Essas situações, apresentadas por escrito ao estudante, abrangem desde situações corriqueiras que, supostamente, geram menor ansiedade, como ler e ouvir a palavra “matemática”, e situações que poderiam, supostamente, gerar maior ansiedade, como uma prova de matemática, a realização de tarefas de casa, apresentar ao professor a resolução de um problema, o dia da entrega do resultado final. Para cada uma das 25 situações, o estudante deve escolher (marcar) uma dentre cinco opções que representam graus de ansiedade: nenhuma ansiedade; baixa ansiedade; ansiedade moderada; alta ansiedade; extrema ansiedade. Os escores da escala foram distribuídos da seguinte forma: 24 pontos indicavam *nenhuma ansiedade*; entre 25 e 48 pontos indicavam *baixa ansiedade*; escores entre 49 e 72 pontos representavam *ansiedade moderada*; entre 73 e 96 pontos representavam *alta ansiedade*; e *extrema ansiedade* entre 97 e 120 pontos.

TABELA 2

ALGUNS ITENS DA ESCALA DE ANSIEDADE À MATEMÁTICA (EAM)⁷

SITUAÇÃO	NENHUMA ANSIEDADE	BAIXA ANSIEDADE	ANSIEDADE MODERADA	ALTA ANSIEDADE	EXTREMA ANSIEDADE
2. Quando ouço a palavra “matemática” sinto					
3. Alguns dias antes da aula de matemática sinto					
7. Durante a aula de matemática, quando apenas devo copiar o que está no quadro, sinto					
10. Durante a aula de matemática, quando devo mostrar os exercícios ao professor					
13. Quando o professor de matemática me dirige a palavra, fazendo perguntas sobre matemática, sinto					
14. Após a aula de matemática, sinto					
16. Um dia antes de entregar um dever de casa de matemática que não consegui resolver,					
19. Um dia antes da prova de matemática, sinto					
20. Minutos antes da prova de matemática, sinto					
23. No dia da entrega das notas de matemática, sinto					

⁷ Para obtenção da EAM completa, com instruções de aplicação e para fins de pesquisa, solicitar pelo e-mail jcarro@ufscar.br

A aplicação da EAM é bastante simples, porém requer uma série de cuidados antes, durante e após sua aplicação, conforme descrito por Mendes (2012): (a) cuidados prévios: organizar o ambiente de tal forma que a aplicação possa ser coletiva; deixar claro aos estudantes que não se trata de uma prova de matemática; explicar como deve ser preenchida a escala; esclarecer o que significa ansiedade, utilizando linguagem coloquial; (b) cuidados durante a aplicação: verificar se algum participante tem dúvidas ou se está com dificuldades para ler/entender as situações; evitar que o participante fique observando a resposta dada por outro participante; auxiliar o participante em qualquer dificuldade que surja durante o preenchimento da escala; (c) cuidados posteriores à aplicação: recolher a escala e verificar se todos os itens estão adequadamente preenchidos. Caso haja alguma inadequação (itens não preenchidos, rasuras ou mais de uma escolha por situação), o participante é convidado a fazer a adequação antes de ser liberado.

A EAM foi utilizada no estudo de Mendes (2012)⁸ e algumas medidas de validação foram realizadas, além do objetivo principal que era verificar graus de ansiedade matemática em estudantes da educação básica. Mais especificamente, o primeiro objetivo foi identificar diferentes graus de ansiedade à matemática em estudantes do Ensino Fundamental do Ciclo II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), quando comparados os indicadores gênero, idade, série, rede pública e particular de ensino. Um segundo objetivo foi identificar quais itens da escala estavam relacionados a altos graus de ansiedade, apontados pelos alunos. Participaram do estudo 1106 alunos, sendo 770 do Ensino Fundamental ciclo II (6º ao 9º ano) e 336 do Ensino Médio. Os participantes foram recrutados de cinco escolas da cidade de São Carlos/SP, sendo duas públicas e três particulares.

Em relação à amostra total, observou-se que a distribuição das respostas dos alunos enquadrava-se em uma curva normal, o que possibilitou a realização dos testes de tendência central e testes correlacionais. Além disso, também foi obtido o coeficiente do alfa de Cronbach, com um valor de 0,900, o que aponta que o instrumento utilizado possui consistência.

Nas análises de Correlação de Spearman, os resultados indicaram que houve diferença significativa entre as variáveis *período* ($p = 0,005$ e $r = 0,084$) e *rede de ensino* ($p = 0,001$ e $r = -0,104$) e não houve significância de correlação entre os escores totais e as variáveis *idade* ($p = 0,188$ e $r = -0,040$), *gênero* ($p = 0,178$ e $r = -0,040$), *série* ($p = 0,282$ e $r = -0,032$), *nível de ensino* ($p = 0,503$ e $r = 0,020$). Nos testes t de Student e Anova, as análises indicaram diferença significativa entre as médias de respostas dos alunos na variável *rede de ensino* ($p = 0,001$) e *período* ($p = 0,018$). Não houve diferença significativa nas variáveis *gênero* ($p = 0,104$), *nível de ensino* ($p = 0,476$), *série* ($p = 0,154$), e *idade* ($p = 0,064$).

Os resultados do teste qui-quadrado indicaram que relatos de alto grau de ansiedade ocorrem em 12 das 24 situações da escala e essas situações sinalizam ou não punição, o que pode estar relacionado às metodologias de ensino empregadas e à história individual de aprendizagem da matemática. As situações que geram relatos de maior grau de ansiedade são situações que sinalizam a punição aos alunos, como provas, trabalhos, participação em trabalhos de grupo e tarefas de casa. No entanto, foi possível observar que os alunos também apontaram sentir altos graus de ansiedade nas demais situações, o que sugere que apesar de não indicarem punição, a disciplina se apresenta aos alunos como algo negativo e que pode depender do histórico do aluno com a matemática.

A EAM tem se mostrado consistente diante das diversas situações que envolvem a disciplina matemática. Diante da possibilidade de contarmos com um instrumento que avalia relatos de ansiedade em população de estudantes do ensino básico dos turnos matutino e vespertino, conduziu-se novo estudo com estudantes que frequentam o período noturno. Esse estudo foi conduzido por Dias, Mendes e Carmo (2012) e objetivou identificar diferentes graus de ansiedade à matemática em alunos do Ensino Médio do período noturno de uma escola pública do interior de São Paulo.

⁸ A versão da EAM utilizada por Mendes (2012) continha 24 situações. A versão atual contém 25 situações.

Participaram 198 estudantes, sendo 104 do sexo masculino e 94 do sexo feminino, distribuídos nas três séries do Ensino Médio (59 da 1ª série; 66 da 2ª série; 73 da 3ª série).

Os resultados indicaram que alunos do sexo masculino apresentaram uma média de escore mais baixa (58,08 e desvio-padrão=16,29) que o sexo feminino (68,05 e desvio-padrão=18,33), com $p=0,00$. No entanto, os dois gêneros apresentaram escores que se enquadram dentro no grau de ansiedade moderada. Não houve diferença significativa entre os relatos de participantes de diferentes séries em relação aos escores totais: 1ª série (média = 65,84 e desvio padrão= 17,85); 2ª série (média=61,53 e desvio-padrão=19,43); 3ª série (média=62,16 e desvio-padrão=16,78), com $p=0,35$. Os participantes dos três anos analisados apresentaram relatos de ansiedade de grau moderado.

Meninas apresentaram um maior número de relatos de ansiedade do que meninos. Esses dados replicam os de Mendes (2012), o que sugere que meninas tendem a relatar mais ansiedade que os meninos. A literatura aponta que há pequena diferença entre os gêneros masculino e feminino no que diz respeito ao relato de ansiedade à matemática (Devine, Fawcett, Szücs, & Dowker, 2012; McGinley, 2000; Tapia & Marsh II, 2004). Essa diferença nos relatos pode estar relacionada à maneira pela qual a disciplina é apresentada em nossa cultura e, também, à maneira pela qual meninos e meninas são ensinados a demonstrar emoções (Else-Quest, Hyde & Linn, 2010; Fox, 1977).

Ao olharmos para a comunidade verbal e para a forma como ela modela nosso modo de reagir aos estímulos e situações ambientais, podemos inferir que aprendemos a estabelecer relações entre matemática e contingências aversivas, de tal modo que essa disciplina passa a fazer parte de uma classe de estímulos que provocam reações de aversão em muitos estudantes. No entanto, há alguns dados que indicam que o gosto pela matemática é bastante variável ao longo dos anos estudantis e frequentemente está relacionado à metodologia de ensino e à maior ou menor complexidade do conteúdo (Correa & MacLean, 1999). Por outro lado, torna-se importante identificar o momento em que a aversão à matemática inicia. A identificação desse aspecto pode auxiliar na compreensão de como as formas de ensinar, a interação professor-aluno e a complexidade do conteúdo interferem no estabelecimento da aversão à matemática e, além disso, como poderemos estabelecer critérios e procedimentos que minimizem e previnam a ansiedade à matemática.

Nesse sentido, Mendes e Carmo (2009) identificaram que crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não apresentavam declarações de aversão à matemática, quando submetidas à técnica do *brainstorming*, porém crianças do 6º ano apresentavam muitas atribuições negativas à matemática. Esses autores identificaram que os principais fatores relacionados à aversão estavam centrados no estilo de ensinar do professor e na complexidade do conteúdo. Esses dados corroboram alguns dos resultados de Correa e MacLean (1999). No entanto, os estudantes do 2º ano que participaram do estudo de Mendes e Carmo não foram expostos a uma escala de ansiedade à matemática, e a EAM, conforme visto anteriormente, está estruturada em situações que exigem uma proficiência mínima de leitura. Em outras palavras, seria necessário desenvolver um instrumento adequado a crianças pequenas que ainda não possuem proficiência em leitura, no início do Ensino Fundamental. Esse instrumento possibilitaria verificar se crianças no início da escolarização formal já apresentam indícios de ansiedade à matemática.

Sun (2009) investigou os sentimentos mais frequentes de pré-escolares chineses em relação à matemática. Como na China as crianças pré-escolares já são expostas a conteúdos matemáticos e, portanto, discriminam a palavra “matemática”, Sun identificou, por meio de uma escala, que muitas crianças apresentam ansiedade relacionada à matemática. As crianças pré-escolares brasileiras, embora sejam expostas a atividades e informações que podem ser consideradas pré-matemáticas, não reconhecem a palavra “matemática” e nem a compreendem como uma disciplina ou um conteúdo específico. A escala utilizada por Sun, no entanto, poderia ser vantajosamente traduzida e adaptada para crianças no início da escolarização formal. Para preencher essa lacuna, Mendes et al (2012) adaptaram a escala utilizada no estudo de Sun (2009) e a aplicaram a estudantes brasileiros.

Mendes et al (2012) investigaram os sentimentos de estudantes do segundo ano (antiga primeira série) do Ensino Fundamental, que envolve o primeiro contato formal com a matemática. Participaram 136 crianças, 68 meninas e 68 meninos, sendo 47 da rede particular (escolas A e B) e 89 da rede pública de ensino (escolas C e D) de uma cidade do interior de São Paulo. Os estudantes estavam distribuídos em dois turnos, 37 no turno da manhã e 99 no turno da tarde.

Os participantes responderam a uma escala, traduzida e adaptada de Sun (2009), contendo oito questões relacionadas à matemática. Para cada questão havia cinco figuras que representam expressões faciais, que variavam de rostos tristes a rostos alegres, conforme visto na figura 1.



FIGURA 1

ROSTOS ESTILIZADOS REPRESENTANDO DIFERENTES EMOÇÕES, APRESENTADOS AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO DE MENDES ET AL (2012), ADAPTADO DE SUN (2009),

Os participantes deveriam marcar uma das figuras a fim de indicar qual seu sentimento em relação a cada pergunta feita. As perguntas eram: 1) você gosta de matemática? 2) você se acha um bom aluno em matemática? 3) Você gosta de seu professor de matemática? 4) Você gosta das aulas de matemática? 5) Suas tarefas de matemática são legais? 6) Como você se sente quando o professor te faz uma pergunta de matemática? 7) Você fica chateado quando você erra algum exercício de matemática? 8) Você fica contente quando você acerta algum exercício de matemática? Antes da aplicação da escala propriamente dita, os participantes foram expostos a um procedimento de familiarização, contendo as mesmas figuras, porém com duas perguntas de conteúdo genérico a fim de entenderem a tarefa: 1) Você gosta de jogar futebol? 2) Como você se sente quando tem gelatina para comer? Após a familiarização com a tarefa as crianças preenchiem individualmente a escala. Os resultados foram analisados com base nos escores individuais. Para cada carinha foi atribuído um valor entre -2 e +2, sendo -2 para a carinha mais triste e +2 para a carinha mais alegre. Como cada criança poderia obter escores totais entre -16 e +16, seu escore total poderia variar de sentimentos predominantemente negativos a sentimentos predominantemente positivos.

Em relação a sentimentos predominantemente negativos, apenas uma menina da Escola D apresentou escores totais em torno de -12 pontos, ou seja, predominantemente negativos. Para sentimentos predominantemente positivos, 31 meninas e 27 meninos apresentaram escores totais em torno de +12 a +16 pontos, o que indica um grau predominantemente positivo. De um modo geral, os escores totais para meninos e meninas giraram em torno de +10,02 pontos, ou seja, grau positivo. Quando comparados os resultados dos participantes de escolas públicas e privadas, houve uma diferença significativa e os alunos da rede pública apresentaram uma média de escores ligeiramente mais alta que os alunos da rede privada, e o p valor foi de 0,004. Em relação ao item que evocou mais relatos de sentimentos predominantemente negativos, temos a questão 07, sendo que 25 meninos e 39 meninas indicaram sentimentos negativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui relatados fazem parte de um conjunto de investigações que visam ao entendimento ampliado de fatores relevantes no estabelecimento de respostas emocionais à matemática, particularmente a ansiedade à matemática. Como objetivos a médio e longo prazo, pretendemos desenvolver estratégias de reversão de ansiedade matemática e, também, de prevenção. Para tanto, algumas pesquisas estão sendo conduzidas, com dados a serem gerados e apresentados futuramente.

As estratégias de reversão e de prevenção representam um capítulo especial, dentro do terreno das reações emocionais negativas à matemática. Essas estratégias podem fazer parte de um programa de auxílio e de prevenção a ser aplicado em ambiente escolar, composto por procedimentos de identificação da ansiedade à matemática, de rearranjo do ambiente e dos hábitos de estudos, orientação e acompanhamento de professores e de pais.

REFERÊNCIAS

- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.
- Barros, R. S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 73-82.
- Barros, R. S., Galvão, O. F., Brino, A. L. F., Goulart, P. R. K., & McIlvane, W. (2005). Variáveis de procedimento na pesquisa sobre classes de equivalência: contribuições para o estudo do comportamento simbólico. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 15-27.
- Bottesini Jr, Mendes, A. C., Seabra, D. F. S., de Santis, C. G., Oliveira, M. A., & Carmo, J. S. (2012). Atribuições dadas à matemática por estudantes do ensino fundamental. In *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Medicina e Psicologia Comportamental* (pp. 413-414). Curitiba: ABPMC.
- Burton, M. (2012). What is math? Exploring the perception of elementary pre-service teachers. *IUMPST: The Journal*, 5, 1-17.
- Carmo, J. S. (2008). *Escala de ansiedade à matemática*. Texto não publicado. São Carlos, SP.
- Carmo, J. S. (2011). Ansiedade à matemática: identificação, descrição operacional e estratégias de reversão. In: Fernando C. Capovilla. (Org.), *Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação preventiva e remediativa*. (pp. 175-181). São Paulo: Memnon.
- Carmo, J. S. (2003). Ansiedade à matemática: conceituação e estratégias de intervenção. In: Brandão, M. Z. S. et al. (orgs.). In: *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços. A seleção por consequências em ação*, Santo André, SP: ESETEC, p. 433-442.
- Carmo, J. S., Gualberto, P. M. A., Seabra, D. F. S., & Antônio, B. M. (2012). Atribuições dadas à matemática por estudantes de pedagogia. In *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Medicina e Psicologia Comportamental* (p. 414). Curitiba: ABPMC.
- Carmo, J. S., & Simionato, A. M. (2012). Reversão de ansiedade em relação à matemática: Alguns dados da literatura. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 17, 317-327.
- Carmo, J. S., Cunha, L. O., & Araújo, P. V. S. (2008). Análise comportamental da ansiedade à matemática: conceituação e estratégias de intervenção. In W. C. M. P Silva (Org.), *Sobre comportamento e cognição: análise comportamental aplicada* (pp. 185 - 195). Santo André, SP: ESETEC.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Trad. Deisy G. Souza et al. Porto Alegre: ArtMed. (originalmente publicado em 1998).
- Colombini, F., Shoji, F. T., & Pergher, N. K. (2012). Ansiedade matemática e desenvolvimento de hábitos de estudo: Algumas possibilidades de atuação do acompanhante terapêutico. In: C. V. V. B. Pessoa, C. E. Costa & M. F. Benvenuti (Orgs.), *Comportamento em Foco*. (pp. 131-142). São Paulo: ABPMC.

- Correa, J. & MacLean, M. (1999). Era uma vez...um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12, 173-194.
- De Rose, J. C. C. (2010). Prefácio. In J. S. Carmo & P. S. T. Prado, (Orgs), *Relações simbólicas e aprendizagem da matemática*. (pp. 7-12). Santo André, SP: Esetec.
- Del Rey, D. (2009). Análise do comportamento no Brasil: O que já foi pesquisado até 2005 em relação aos comportamentos matemáticos. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Devine, A., Fawcett, K., Szücs, D., & Dowker, N. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8(33), 2-9.
- Dias, I. A., Mendes, A. C., & Carmo, J. S. (2012). Ansiedade à matemática em alunos do ensino médio noturno: gênero e série. In *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Medicina e Psicologia Comportamental* (pp. 415-416). Curitiba: ABPMC.
- Dreger, R. M.; Aiken, L. R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48, 344-351.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-National patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 103-127.
- Estes, W. K., & Skinner, B. F. (1941). Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 390-400.
- Fantino, E. (1973). Emotion. In: J. A. Nevin (Ed.), *The study of behavior: Learning, motivation, emotion, and instinct*. (pp. 281-320). Glenview, Illinois: Scott, Foreman and Company.
- Fennema, E. (2000). Gender and mathematics: What is known and what do I wish was known? Conferência apresentada no Fifth Annual Forum of the National Institute for Science Education, May 22-23, 2000, Detroit, Michigan.
- Fernandes, V. M. J., & Curi, E. (2012). Algumas reflexões sobre a formação inicial de professores para ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 3(1), 44-53.
- Fiorentini, D., Nacarato, A. M., Ferreira, A. C., Lopes, C. S., Freitas, M. T. M., & Miskulin, R. G. S. (2002). Formação de professores que ensinam matemática: Um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, 36, 137-160.
- Fox, L. H. (1977). The effects of sex role socialization on mathematics participation and achievement. In: L. H. Fox & J. Sherman (orgs), *Women and mathematics: research perspectives for change*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Frankenstein, M. (1989). *Relearning mathematics: A different third R-radical math(s)*, v. 1. London: Free Association Books.
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2011). Produção analítico-comportamental sobre ensino-aprendizagem de habilidades matemáticas: Dados representativos de eventos científicos brasileiros. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 2(2), 179-191.
- Lundin, R. W. (1974). *Personality: A behavioural analysis*. New York, NY: The MacMillan Company.
- Mazzo, I. M. B. & Gongora, M. A. N. (2007). Controle aversivo do comportamento: das definições operacionais aos subprodutos indesejáveis e desejáveis. In W. C. M. P Silva (org.), *Sobre comportamento e cognição: reflexões teórico-conceituais e implicações para pesquisa* (Pp. 42-62). Santo André, SP: Esetec.
- McGinley, J. H. (2000). *Gender differences in mathematics anxiety and achievement: grades 4-8*. Tese de Doutorado. Rowan University.
- Mendes, A. C. (2012). *Identificação de graus de ansiedade à matemática em estudantes do ensino fundamental e médio: Contribuições à validação de uma escala de ansiedade à matemática*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

- Mendes, A. C., Seabra, D. F. S., de Santis, C. G., Oliveira, M. A., Simonetti, P., Jesus, D., Bertin, S., Silva, A. C., & Carmo, J. S. (2012). Reações emocionais à matemática em alunos do 2º ano do ensino fundamental. In *Anais do XXI Encontro da Associação Brasileira de Medicina e Psicologia Comportamental* (p. 416). Curitiba: ABPMC.
- Mendes, A. C., & Carmo, J. S. (2011). Estudantes com grau extremo de ansiedade à matemática: identificação de casos e implicações educacionais. *Psicologia da Educação*, 33, 119-133.
- Mendes, A. C. & Carmo, J. S. (2009). Concepções sobre a matemática: Um olhar a partir do relato de alunos do ensino fundamental de duas escolas da cidade de São Carlos. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*.
- Poling, A., Methot, L. L. & LeSage, M. G. (1995). *Fundamentals of behavior analytic research*. New York: Plenum Press.
- Prado, P. S. T. (2010). Números e linguagem. In: J. S. Carmo & P. S. T. Prado. (Orgs.), *Relações simbólicas e aprendizagem da matemática*. (pp. 73-303). Santo André, SP: Esetec.
- Prado, P. S. T. (2002). Pode o paradigma de equivalência fundamentar uma compreensão comportamental do conceito de número? In: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento*, v. 10. (pp. 271-280). Santo André, SP: Esetec.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Acton, Ms: Copley.
- Staats, A. W., & Staats, C. K. (1973). *Comportamento humano complexo: Uma extensão sistemática dos princípios da aprendizagem*. Trad. Carolina M. Bori. São Paulo: EPU. (originalmente publicado em 1964).
- Sun, H. (2009). Investigating feelings towards mathematics among chinese kindergarten children. In Hunter, Roberta, Bicknell, Brenda, & Burgess, Tim (Eds.), *Proceedings of 32nd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Wellington, NZ.
- Tapia, M. & Marsh, G. E, II. (2004). The relationship of math anxiety and gender. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 130-134.
- Teixeira Jr., R. R. T., & Souza, M. A. O. (2006). *Vocabulário de análise do comportamento: uma manual de consulta para termos usados na área*. Santo André, SP: Esetec.
- Tobias, S. (1978). *Overcoming math anxiety*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.

RENATHA EL RAFIHI-FERREIRA ²

Universidade de São Paulo-USP

MARIA LAURA NOGUEIRA PIRES

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Campus Assis

EDWIGES FERREIRA DE MATTOS SILVARES

Universidade de São Paulo-USP

INTRODUÇÃO

Problemas no momento de dormir e despertares noturnos são comuns em crianças pequenas, ocorrendo em aproximadamente 20% a 30% dos pré-escolares (Mindell, Mond, Sadeh, Telofski, Kulkarni, & Gunn, 2011a; Mindell, Sadeh, Wiegand, How, & Goh, 2010). Segundo a Classificação Internacional de Distúrbios de Sono (American Academy of Sleep Medicine (AASM), 2005), a insônia comportamental na criança é definida como dificuldade para adormecer quando é colocada na cama ou de permanecer dormindo ao longo da noite, despertando várias vezes e apresentando dificuldade para adormecer novamente.

Problemas no momento de dormir e despertares noturnos, tipicamente envolvem dificuldades em iniciar o sono e/ou problemas de estabelecimento de limites, em crianças com idade entre 6 meses a 5 anos (Meltzer & Mindell, 2011). Há três subtipos de insônia comportamental na infância (Moore, 2010; Owens, 2007): (1) insônia de associação para iniciar o sono; (2) insônia por dificuldades de imposição de limites; e (3) a combinação entre elas.

A insônia do tipo de associação se manifesta com despertares noturnos frequentes, sendo resultado de associações inapropriadas com o adormecer, tais como quando seu início se associa a fatores externos como colo, mamadeira, televisão, música e presença dos pais. Crianças que adormecem com contato físico ou envolvimento parental ativo têm maior probabilidade de precisarem de ajuda para voltarem a dormir após despertarem a noite (Durand, 2008; Moore, 2010; Owens, 2007).

Crianças com insônia comportamental do tipo dificuldades de imposição de limites caracteristicamente relutam na hora de ir para cama ou atrasam esse momento com repetidas requisições (mais uma estória, um beijo a mais, etc.) e/ou por meio de comportamentos inadequados, como birras, choramingo e protestos. A insônia do tipo associação é mais frequente entre as crianças até três anos de idade, enquanto a do tipo por dificuldades de imposição de limites ocorre com maior frequência entre os pré-escolares ou em idade escolar (Durand, 2008; Moore, 2010; Owens, 2007).

¹ Tema referente à pesquisa de doutorado da primeira autora. Renatha El Rafihi-Ferreira: rerafihi@usp.br. A primeira autora é bolsista de doutorado da FAPESP.

² Correspondência: Renatha El Rafihi-Ferreira Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721 Butantã 05508-030 - São Paulo, SP - Brasil. Telefone: (011) 30911961. E-mail: rerafihi@usp.br

A etiologia dos problemas de sono na infância é multifatorial e representa uma complexa interação entre fatores biológicos, circadianos, ambientais, comportamentais e de desenvolvimento neurológico (Durand, 2008; Mindell, Kuhn, Lewin, Meltzer, & Sadeh, 2006; Owens, 2004; Pires & Pradella-Hallinan, 2008; Potasz, Carvalho, Natale, Russo, Ferreira, Varela, et al., 2008). Assim, problemas no momento de dormir e despertares noturnos em crianças podem ser vistos como similares ao modelo psicofisiológico da insônia em adultos, envolvendo fatores de predisposição, precipitação e perpetuação. Os fatores de predisposição referem-se a perturbações no ritmo circadiano e homeostático que formam o substrato neurobiológico sobre o qual esses problemas de sono são impostos. Os fatores precipitantes e perpetuantes são inúmeros, incluindo questões médicas, situações ambientais e relações parentais (Mindell, et al., 2006; Reid, Huntley, & Lewin, 2009).

A pobre qualidade de sono pode prejudicar o funcionamento diurno da criança (Meltzer, 2010; Moore, 2010). O comprometimento do sono na infância está associado a respostas de ansiedade e de depressão, comportamento agressivo, impulsividade, baixa tolerância à frustração, desatenção e estresse familiar (Fallone, Owens, & Deane, 2002; Nunes & Cavalcante, 2005; Owens, 2007). Além do impacto na vida da criança, problemas de sono prejudicam o sono dos pais, afetando a funcionalidade diurna da família (Moore, 2010). Estudos demonstram ainda que problemas de sono na infância são persistentes e podem durar até a vida adulta (Sadeh, 2005; Tikotzky & Sadeh, 2010). Portanto, o tratamento da insônia na infância é essencial não só para melhorar o sono, como também tratar e prevenir prejuízos comportamentais e cognitivos.

Intervenções para problemas no momento de dormir e despertares noturnos em crianças consistem na capacitação com pais com estratégias que incorporem técnicas comportamentais baseadas na teoria do condicionamento operante de Skinner. O condicionamento operante é uma forma de aprendizagem em que as respostas voluntárias são controladas por suas consequências (Skinner, 1953/1998). Quando a consequência de um comportamento aumenta a probabilidade desse comportamento voltar a ocorrer, essa consequência é chamada de reforço. O reforço aumenta e/ou fortalece a ocorrência de um comportamento. Há dois tipos de reforço, o positivo e o negativo. O reforço positivo refere-se ao acréscimo de um estímulo reforçador após a emissão de um comportamento. Por exemplo, quando a criança emite o comportamento de chorar, ela ganha carinho e colo dos pais. O colo e o carinho dos pais é a consequência, ou seja, o reforço positivo que mantém e fortalece o comportamento da criança de chorar. O reforço negativo refere-se à retirada de um estímulo aversivo. Assim, ao emitir o comportamento de chorar a criança é retirada de sua cama e da situação de dormir sozinha. Quando dormir sozinho é aversivo para a criança e ela consegue fugir ou esquivar-se dessa situação - seu comportamento de chorar é reforçado negativamente. É importante salientar que tanto o reforço positivo quanto o negativo aumentam a frequência de um determinado comportamento.

Skinner (1953/1998) enfatiza que esquemas de reforço são eficazes para consolidar uma resposta. Por outro lado, quando não houver reforço após a emissão de determinada resposta, esse comportamento tende a diminuir em frequência. Esse processo recebe o nome de extinção. Assim ocorre quando a criança não recebe carinho e colo após emitir o comportamento de chorar.

O comportamento dos pais é uma questão fundamental que mantém a insônia comportamental infantil. Comportamentos relacionados ao “dar atenção” e “embalar a criança” também são reforçados negativamente. O choro da criança funciona como um estímulo discriminativo aversivo, na presença do qual, o comportamento de “embalar” e “dar atenção” é reforçado negativamente (fuga) pela retirada do estímulo aversivo (choro). Uma vez que os comportamentos inadequados da criança no momento de dormir são operantes, sua frequência pode ser reduzida por meio da interrupção das consequências reforçadoras que mantém tais comportamentos, ou seja, por meio do procedimento da extinção

Como salientado anteriormente, a intervenção para a insônia comportamental da infância é baseada nos pressupostos teóricos do condicionamento operante. Desta forma, a capacitação envolve

um treino terapêutico para os pais virem a ser agentes ativos na mudança de comportamento de suas crianças (Mindell, et al., 2006), ou seja, a intervenção objetiva modificar os comportamentos dos pais frente às respostas inadequadas da criança em relação ao sono, a fim de que os pais compreendam a origem dos comportamentos de seus filhos e a partir da modificação de seus comportamentos, aconteça a modificação dos comportamentos da criança.

São várias as evidências que demonstram a efetividade das abordagens comportamentais na prevenção e tratamento dos problemas de sono na infância. Uma revisão realizada por um grupo (Morgenthaler, Owens, Alessi, Boehlecke, Brown, Coleman, et al., 2006) da Academia Americana de Medicina do Sono aponta que intervenções comportamentais como as técnicas de extinção, estabelecimento de rotinas, educação preventiva aos pais e hábitos de higiene do sono são classificadas como terapias efetivas em problemas relacionados ao deitar e despertar durante a noite, produzindo melhora em padrões de sono.

Diferentes delineamentos metodológicos são utilizados em pesquisas de tratamentos para problemas de sono na infância, entre eles o delineamento de sujeito único e delineamentos com amostras grandes, podendo ser randomizadas controladas e não randomizadas. O delineamento de sujeito único é frequentemente adotado em pesquisas comportamentais aplicadas por apresentar forte validade interna, ou seja, permite isolar os mecanismos de mudança durante a intervenção. Já os delineamentos que utilizam amostras grandes, principalmente os estudos randomizados, apresentam forte validade externa, por permitir conclusões estatisticamente significativas de variáveis relevantes. Desta forma, ambos os delineamentos são altamente aplicáveis, apresentando relevâncias próprias.

Deste modo, o presente estudo teve como objetivo apresentar uma revisão atualizada sobre estudos randomizados de intervenções comportamentais para o manejo de problemas no momento de dormir e despertares noturnos em bebês e pré-escolares.

MÉTODO

Os estudos selecionados para revisão deste artigo foram identificados por meio das bases de dados SCOPUS e PsycINFO, entre os anos 1970-2012, utilizando as seguintes palavras-chaves em diferentes combinações: sleep problem-disorder-disturbance-disruption-patterns-sleeplessness; bedtime problems-resistance-struggles-refusal-tantrums; dyssomnias-insomnia; limit setting sleep disorder-settling problems; night waking, nighttime awakenings-sleep onset association disorder; treatment-intervention-management-nonpharmacological-cognitive-behavioral-parent-training parenting-mother-infantinteraction-anticipatory-guidance-prevention-primary-care intervention; children-infant-toddler-infancy-pediatric-babies-newborn-preschool.

Os critérios de inclusão para o presente estudo foram: pesquisas utilizando delineamento randomizado; estudos com crianças na faixa etária entre zero e cinco anos; estudos de intervenção comportamental e/ou psicoeducacional envolvendo princípios comportamentais; foco nos problemas de sono relacionados ao momento de dormir e aos despertares noturnos. Foram excluídos os estudos: de intervenções não comportamentais, intervenções farmacológicas ou intervenções que não tinham componente psicoeducacional; quando o problema de dormir tinha relação com condição médica ou psiquiátrica primária; estudos de revisão ou estudos com delineamento não randomizado; publicações não indexadas nas bases de dados citadas.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados a partir dos seguintes tópicos: caracterização dos estudos; medidas de avaliação do sono; critério de inclusão para entrada nos estudos; formato e duração da intervenção; procedimentos de tratamento; resultados primários; e resultados secundários.

Caracterização dos estudos

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados dezessete (N=17) estudos para fazerem parte do presente trabalho. As características das publicações estão apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1

CARACTERÍSTICAS DOS 17 ESTUDOS PRESENTES NA REVISÃO

AUTORES	ANO	PAÍS	N	IDADE
Rickert & Johnson	1988	EUA	33	6 meses - 4 anos
Weir & Dinnick	1988	Inglaterra	43	4 meses - 4 anos
Pritchard & Appleton	1988	Inglaterra	31	9 meses - 3 anos
Adams & Rickert	1989	EUA	36	1 - 4 anos
Seymour, et al	1989	Nova Zelândia	45	9 meses - 5 anos
Scott & Richards	1990	Inglaterra	120	1 mês - 1 ano
Wolfson, Lacks, & Futterman	1992	EUA	60	6-9 semanas
Pinilla & Birch	1993	EUA	26	0-8 semanas
Sadeh	1994	Israel	50	9 meses - 2 anos
Kerr, Jowett & Smith	1996	Escócia	169	3 meses
Reid, Walter & O'Leary	1999	EUA	43	1-4 anos
James-Roberts, et al	2001	Inglaterra	478	3-12 semanas
Hiscock & Wake	2002	Austrália	146	6-12 meses
Hiscock, et al	2008	Austrália	328	7 meses - 2 anos
Mindell, et al	2009	EUA	405	7 meses - 3 anos
Mindell, et al	2011	EUA	264	6 meses - 3 anos
Mindell, et al	2011	EUA	171	6 meses - 3 anos

TABELA 1

Das dezessete publicações, oito (47%) são dos Estados Unidos, quatro (23%) são da Inglaterra, duas (12%) da Austrália, uma (6%) da Escócia, uma (6%) da Nova Zelândia e uma (6%) de Israel. Os trabalhos foram publicados entre os anos de 1988 e 2011, sendo que a maior parte dos estudos (n=8, 47%) foi publicada entre os anos de 1988 a 1993, três (18%) entre os anos 1994 e 1999, dois (12%) entre os anos 2000 e 2006 e quatro (23%) entre os anos 2007 e 2011. Os estudos envolveram amostras de tamanhos muito variados, de modo que a maior amostra é 18 vezes superior à menor. A idade dos participantes variou de 0 a 5 anos, sendo 65% com idade entre 0 a 2 anos e 35% de 3 a 5 anos, conforme demonstrado na Tabela 1.

Medidas de avaliação do sono

Para avaliar o sono das crianças participantes dos estudos, foram utilizados diferentes instrumentos. Em todos os estudos da presente revisão, todas as medidas de avaliação foram utilizadas de 7 a 14 dias no período de pré-tratamento e durante todo o processo de intervenção. A Tabela 2 demonstra os instrumentos utilizados para avaliar o sono da criança.

TABELA 2

MEDIDAS DE AVALIAÇÃO DO SONO

INSTRUMENTO	MEDIDA	N(%)ESTUDOS	ESTUDOS
Actigrafia e Diário de Sono	Objetiva	1 (6%)	Sadeh, 1994
	Subjetiva		
Assessment Schedule For Sleep Problems e Diário de Sono	Subjetiva	1 (6%)	Seymour, et al., 1989
Brief Infant Sleep Questionnaire e Diário de Sono	Subjetiva	3 (17%)	Mindell, et al. 2009, 2011a, 2011b
Questionário Semi-Estruturado e Diário de Sono	Subjetiva	2 (12%)	Weir e Dinnick, 1988 ; Kerr, et al., 1996
Diário de Sono	Subjetiva	8 (47%)	Adams & Rickert, 1989; James-Roberts, et al., 2001; Pritchard & Appleton, 1988; Pinilla & Birch, 1993; Reid, Walter & O'Leary, 1999; Rickert & Johnson, 1988; Scott & Richards, 1990; Wolfson, Lacks, & Futterman, 1992
Relato Materno	Subjetiva	2 (12%)	Hiscock & Wake, 2002; Hiscock, et al., 2008

TABELA 2

Como pode ser observado na Tabela 2, apenas um estudo utilizou uma medida objetiva, como a actigrafia, para avaliar o sono da criança. A actigrafia consiste de um monitor de atividade motora equipado com um acelerômetro, que tem o tamanho e a forma de um relógio e é usado no pulso. Esta medida avalia o sono por meio da quantificação e análise da atividade motora, fornecendo as seguintes medidas: 1) horário e tempo total de sono; 2) latência para o início do sono; 3) duração dos despertares noturno; 4) número de despertares noturno; 5) eficiência do sono, que é definido como tempo efetivo de sono durante o tempo total na cama, que é calculado em porcentagem (Pires, Vilela, & Câmara, 2012; Souza, Benedito-Silva, Pires, Poyares, Tufik, & Calil 2003).

A maior parte dos estudos utilizou medidas subjetivas para avaliar o sono da criança. Medidas subjetivas consistem de relatos parentais, por meio de diários ou questionários de autoperenchimento. O método mais utilizado foi o diário de sono, sozinho ou em combinação com outros instrumentos, como demonstrado na Tabela 2. O diário de sono é uma ferramenta de fácil manuseio, em que os pais são orientados a registrar todos os dias o horário que a criança dormiu e acordou, o tempo que a criança levou para adormecer e o número de despertares noturno. Os diários fornecem informações sobre a regularidade da hora de dormir de uma criança, a latência do início do sono e a ocorrência de despertares noturnos (Rafih-Ferreira, Soares, & Pires, 2012).

Além do diário de sono, outras medidas de sono foram utilizadas nos estudos da presente revisão. O instrumento Assessment Schedule for Sleep Problems contém questões sobre o comportamento da criança relacionado ao sono e sobre o comportamento dos pais frente aos distúrbios de sono da criança. Este instrumento foi validado em comparação com diário de sono, obtendo-se correlações significativas para o tempo de início de sono ($r=0,87, p<0,05$) e número de despertares noturnos ($r=0,92, p<0,01$).

O instrumento *Brief Infant Sleep Questionnaire* é composto por questões específicas sobre padrões de sono diurnos e noturno da criança, rotinas de sono e comportamentos relacionados ao sono. É um

instrumento de autopreenchimento no qual os pais descrevem os padrões de sono da criança durante a última semana. O instrumento foi validado em comparação com a actigrafia e diários de sono. O teste e reteste de medidas individuais de sono no instrumento foram altos ($r=0,81$ a $0,95$) assim como as comparações entre o instrumento e a actigrafia ($r=0,23$ a $0,45$) (Mindell, et al., 2011a).

Em dois estudos foram utilizados questionários semi-estruturados, elaborados pelos próprios pesquisadores. No estudo de Weir e Dinnick (1988) o questionário indagava sobre a natureza e a frequência do problema de sono na criança, a idade da criança quando iniciou o problema, se os pais já buscaram tratamentos anteriores e o efeito dos problemas de sono na vida familiar. Já o questionário elaborado por Kerr, Jowett, & Smith (1996) indagava informações sobre as dificuldades no momento de dormir e despertares durante a noite. A validação dos questionários não foi apresentada nestes estudos. Nos estudos de Hiscock e Wake (2002) e Hiscock, Bayer, Hampton, Ukoumunne, e Wake (2008) não foram utilizados instrumentos ou diários para avaliar o sono da criança. Nestes estudos, o pesquisador perguntava para mãe se a criança apresentava problemas no momento de dormir e despertar noturno.

Critério de inclusão

Na presente revisão, os estudos variaram quanto ao critério de inclusão adotado para entrada na pesquisa. Na maioria dos estudos ($N=13$) os critérios estavam relacionados com a problemática do sono, isto é, era necessário a criança apresentar problemas de sono para ser exposta a intervenção. Já em quatro estudos, a criança não necessitava apresentar um problema de sono para entrada na pesquisa, pois tais estudos tiveram como objetivo maior, a prevenção de problemas no momento de dormir e despertares noturno. A Tabela 3 mostra os critérios de inclusão para entrada no estudo de cada pesquisa desta revisão.

TABELA 3

CRITÉRIO DE INCLUSÃO PARA ENTRADA NO ESTUDO

ESTUDO	CRITÉRIO DE INCLUSÃO PARA ENTRADA NO ESTUDO
Rickert & Johnson, 1988	Despertar pelo menos uma vez por noite em um período de quatro semanas.
Weir & Dinnick, 1988	Despertar durante a noite; dificuldades de acomodação e recusa de ir para a cama
Pritchard & Appleton, 1988	Despertar durante a noite; dificuldades de acomodação e recusa de ir para a cama; buscar a cama dos cuidadores
Adams & Rickert, 1989	Despertar durante a noite; birras e escândalos no momento de deitar com frequência igual ou superior a três vezes na semana
Seymour, et al., 1989	Despertar durante a noite; dificuldades de acomodação e recusa de ir para a cama
Scott & Richards, 1990	Despertar durante a noite
Wolfson, Lacks, & Futterman, 1992	Prevenção de problemas no momento de dormir e despertares noturnos: mães grávidas de 7 meses do primeiro filho.
Pinilla & Birch, 1993	Prevenção de problemas no momento de dormir e despertares noturnos : mães estarem amamentando seu primeiro filho.
Sadeh, 1994	Despertar pelo menos quatro vezes na semana e/ou apresentar despertar prolongado (ficar acordada por trinta minutos após despertar)
Kerr, Jowett & Smith, 1996	Prevenção de problemas no momento de dormir e despertares noturnos : mães de bebês que nasceram com pelo menos 37 semanas de gestação

A TABELA 3 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA

ESTUDO	CRITÉRIO DE INCLUSÃO PARA ENTRADA NO ESTUDO
Reid, Walter & O'Leary, 1999	Despertar pelo menos quatro vezes na semana; Latência para iniciar o sono igual ou maior que trinta minutos; não dormir sozinha e/ou dormir na cama dos pais em frequência de quatro vezes na semana.
James-Roberts, et al., 2001	Prevenção de problemas no momento de dormir e despertares noturnos : mães de bebês que nasceram com pelo menos 37 semanas de gestação
Hiscock & Wake, 2002	Despertar mais de três vezes por noite em pelo menos cinco noites por semana, em um período de 14 dias; Latência para iniciar o sono igual ou maior que trinta minutos; Dormir apenas na presença dos pais em um período de 2 semanas
Hiscock, et al., 2008	Despertar mais de três vezes por noite em pelo menos cinco noites por semana, em um período de 14 dias; . Latência para iniciar o sono igual ou maior que trinta minutos; Dormir apenas na presença dos pais em um período de 2 semanas
Mindell, et al., 2009	Despertar pelo menos quatro vezes na semana e/ou apresentar despertar prolongado (ficar acordada por uma hora após despertar); duração de sono menor que nove horas
Mindell, et al., 2011a	Despertar pelo menos quatro vezes na semana e/ou apresentar despertar prolongado (ficar acordada por uma hora após despertar); duração de sono menor que nove horas
Mindell, et al., 2011b	Despertar pelo menos quatro vezes na semana e/ou apresentar despertar prolongado (ficar acordada por uma hora após despertar); duração de sono menor que nove horas

TABELA 3

Observa-se na Tabela 3, que nas pesquisas que visavam à intervenção, o critério para entrada no estudo referia-se a presença de despertares noturno, problemas no momento de dormir, dificuldade de adormecer sozinha e curta duração de sono. Contudo, a frequência e duração de tais problemas variou entre os estudos, inclusive com estudos que não especificaram a frequência e duração exata dos problemas de sono.

Formato e Duração da Intervenção

Na presente revisão, as intervenções foram predominantemente em formato individual, com exceção de uma pesquisa (Wolfson, Lacks, & Futterman, 1992) que foi realizada em grupo. O formato individual pode ser em decorrência, das intervenções acontecerem por meio de visitas de profissionais da saúde, telefonemas ou via internet. Em onze estudos (Adams & Rickert, 1989; Hiscock, et al., 2008; James-Roberts, Sleep, Morris, Owen, & Gillham, 2001; Kerr, et al., 1996; Pinilla & Birch, 1993; Pritchard & Appleton, 1988; Reid, Walter, & O'Leary, 1999; Rickert & Johnson, 1988; Seymour, Brock, During, & Poole, 1989; Scott & Richards, 1990; Weir & Dinnick, 1988) as intervenções ocorreram por meio de visitas de profissionais e telefonemas, em duas pesquisas (Mindell, et al., 2011a; Mindell, Mond, Sadeh, Telofski, Kulkarni, & Gunn, 2011b) a intervenção ocorreu via internet e em quatro estudos (Hiscock & Wake, 2002; Mindell, Meltzer, Carskadon, & Chervin, 2009; Sadeh, 1994; Wolfson, et al., 1992) os participantes iam ao encontro do profissional.

O período de intervenção foi variado. A Tabela 4 apresenta a duração da intervenção nos diferentes estudos.

TABELA 4

Como demonstrado na Tabela 4, a duração da intervenção variou entre um encontro e vinte e quatro semanas, com encontros quinzenais.

TABELA 4

DURAÇÃO DA INTERVENÇÃO

DURAÇÃO	N(%) ESTUDOS	ESTUDOS
01 encontro	2(12%)	Hiscock, et al. 2008; Kerr, et al. 1996
02 semanas	4(23%)	James-Roberts, et al., 2001; Mindell, et al. 2009; Mindell, et al. 2011a, 2011b
03 semanas	4(23%)	Pritchard & Appleton, 1988; Reid, et al. 1999; Sadeh, 1994; Scott & Richards, 1990
04 semanas	2(12%)	Seymour, et al., 1989; Wolfson, et al., 1992
06 semanas	2(12%)	Adams & Rickert, 1989; Hiscock & Wake, 2002
08 semanas	2(12%)	Pinilla & Birch, 1993; Rickert & Johnson, 1988
24 semanas	1(6%)	Weir & Dinnick, 1988

Procedimentos de Tratamento

A intervenção comportamental para o manejo da insônia infantil objetiva que a criança desenvolva habilidades para adormecer sozinha, ou seja, sem auxílio dos pais.

Estabelecidas essas habilidades para iniciar o sono, quando a criança despertar durante a noite, terá habilidades também para retornar ao sono. As técnicas comportamentais utilizadas nos estudos desta revisão são: extinção, rotinas pré-sono, despertar programado, educação parental/prevenção. Tais técnicas estão descritas a seguir.

Extinção

A extinção sistemática foi a primeira intervenção utilizada para problemas no momento de dormir na infância. Este procedimento consiste em colocar a criança na cama, na hora designada, e ignorar seus protestos (choros, solicitações e birras) até o horário designado para a criança acordar. Exceções para não ignorar o comportamento inadequado da criança incluem situações que a criança pode se machucar ou quando a criança está doente. O maior obstáculo na execução da técnica é a inconsistência parental. Se os pais fornecerem atenção para criança depois de determinado tempo ou de vez em quando, acabam reforçando intermitentemente o comportamento inadequado da criança, de forma que a criança vai aprender a chorar mais nas próximas ocasiões. Os pais são orientados sobre a importância da consistência parental, inclusive quando ocorre a “explosão da extinção”, que se refere ao aumento da frequência do comportamento problema após este ser ignorado. A extinção sistemática configura-se uma técnica muito estressante para os pais. Muitos pais não são capazes de ignorar os protestos em tempo suficiente para que a intervenção seja eficaz. Por esta razão, alguns estudos passaram a utilizar uma variação da técnica de extinção sistemática, que é denominada de extinção na presença dos pais. Nesta variação, os pais permanecem no quarto ou próximo à criança e passam a ignorar apenas seu comportamento inadequado (Mindell, et al., 2006).

Outra variação do procedimento de extinção é denominada extinção gradual. Nesta variação, os pais são instruídos a ignorar os protestos da criança por períodos específicos (horário fixo – a cada 5 minutos ou horários progressivos, aumentando gradualmente o tempo de verificação), de forma que são permitidas algumas verificações durante a noite. A duração e o intervalo entre as verificações são adaptados de acordo com a idade e comportamento da criança, bem como a capacidade de tolerância dos pais frente aos protestos da criança. Os pais são orientados a diminuir as conversas ou contato físico com a criança durante as verificações, pois esta atenção pode reforçar o comportamento inadequado da criança (Meltzer & Mindell, 2011).

O reforço positivo é uma técnica complementar à extinção e tem como objetivo ensinar a criança comportamentos apropriados em relação ao sono. Na execução da técnica os pais são orientados a reforçar positivamente o comportamento da criança sempre que ela apresentar comportamentos adequados ao momento de dormir, tais como, permanecer na cama e ir dormir sem protestar (Rafih-Ferreira, Soares, Vilela, Moschioni, & Pires, no prelo). O reforço positivo refere-se à consequência que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento. Estes podem ser em forma de atenção, carinho ou mesmo algum “prêmio” a combinar com a criança.

Rotinas Pré-Sono

Rotinas pré sono envolvem um conjunto de atividades tranquilas que antecedem o momento de dormir. Os pais são orientados a estabelecerem atividades relaxantes que devem ocorrer todas as noites em uma mesma ordem, em um período de 30 a 40 minutos. Essas atividades podem incluir, por exemplo, banho, livro de história, oração e cama. A escolha das atividades também deve respeitar a cultura familiar em que a criança está inserida. A ordem ideal das atividades deve mover-se progressivamente para o ambiente em que a criança dorme (Meltzer & Mindell, 2011).

Para o estabelecimento de rotina, os pais são orientados quanto à utilização da técnica do reforço positivo para ensinar a criança comportamentos apropriados em relação ao sono. A rotina pré sono deve ser programada por meio de comportamentos que indicam o momento de dormir, como escovar os dentes, vestir o pijama, ir para o quarto, deitar, escutar uma história e relaxar. Na execução da técnica, os pais são orientados a reforçar (por meio de atenção, carinho, elogios, brinquedo) a criança sempre que se comportar adequadamente (ficar quieto, não chorar, permanecer na cama) na rotina pré-sono e momentos antes de dormir (Didden, Sigafos, & Lancioni, 2011; Kuhn, 2011). Neste sentido, os pais são orientados a não reforçarem a criança após esta emitir comportamentos inadequados (chorar, protestar). Os reforçadores devem ser contingentes aos comportamentos apropriados durante a noite (Didden, et al., 2011; Kuhn, 2011).

Uma vez que a rotina pré-sono é estabelecida os pais são orientados quanto ao estabelecimento de horários para dormir. De modo que quando necessário, o horário de dormir é reprogramado gradualmente. O horário em que a criança está acostumada a dormir deve ser levado em conta, uma vez que se colocar a criança em um horário muito anterior ao que ela está acostumada a dormir, pode provocar resistência ao momento de dormir, bem como dificuldade de adormecer. Os pais são orientados a colocar a criança na cama no horário que ela está acostumada a dormir, e depois reduzir gradualmente o horário para o horário desejado. Por exemplo, se a criança dorme às 21 horas, deve-se colocá-la às 21 horas na cama, e depois reduzir 15 minutos (20:45) deste horário a cada 3-4 noites. Os horários devem ser consistentes tanto nos dias úteis como aos finais de semana (Meltzer & Mindell, 2011).

Despertar Programado

A execução da técnica envolve primeiramente um tempo de registro (cerca de sete a quinze dias) da hora que a criança desperta durante a noite. O procedimento constitui em estimar o tempo que a criança normalmente desperta durante a noite e acordá-la em um período de tempo anterior ao da hora habitual. O objetivo dessa intervenção é fazer com que a criança volte a dormir a partir desse breve despertar sem intervenção dos pais. O mecanismo de mudança para este procedimento pode envolver a “reprogramação” do ciclo do sono a um ritmo vigília-sono mais regular e/ou fornecer a oportunidade para a criança adormecer sozinha enquanto está sonolenta (Mindell, et al., 2009; Rafih-Ferreira, Soares, & Pires, 2012). Os pais são orientados a repetir o procedimento a cada noite até que a criança passe sete noites consecutivas sem acordar. Posteriormente, os pais são orientados

a reduzir gradativamente o número de noites com despertares programado até que a criança já não acorde durante a noite (Durand, 2008).

Educação Parental

O foco da educação parental é no estabelecimento de hábitos que favorecem uma boa qualidade de sono. Para isso, três aspectos são fundamentais: ambiente, horário e atividades prévias ao sono. Os pais são orientados quanto aos hábitos e estímulos ambientais que podem desfavorecer o sono. Assim são alertados a levar a criança ainda acordada para o berço/cama, estabelecer horários e rotinas pré-sono, não fazer uso de alimentos ou líquidos contendo cafeína à noite, manter uma temperatura agradável no ambiente de dormir e reduzir o nível de luz e ruído durante a noite (Mindell, et al, 2009).

RESULTADOS PRIMÁRIOS

Os procedimentos de tratamento citados acima foram utilizados nos estudos em conjunto e individualmente. A Tabela 5 demonstra as técnicas adotadas em cada estudo e seus respectivos resultados.

TABELA 5
ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO E RESULTADOS

ESTUDO	PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO	RESULTADOS
Rickert & Johnson, 1988	Despertar programado Extinção sistemática	Eficaz Eficaz
Weir & Dinnick, 1988	Extinção sistemática e reforço positivo	Ineficaz – Não houve diferença entre grupo controle e clínico
Pritchard & Appleton, 1988	Extinção gradual e rotina pré-sono	Eficaz
Adams & Rickert, 1989	Extinção gradual e reforço positivo Rotina pré-sono	Eficaz Eficaz
Seymour, et al., 1989	Extinção sistemática e rotina pré-sono	Eficaz
Scott & Richards, 1990	Rotina pré-sono e educação parental	Ineficaz – Não houve diferença entre grupo controle e clínico
Wolfson, Lacks, & Futterman, 1992	Educação parental	Eficaz
Pinilla & Birch, 1993	Educação parental	Eficaz
Sadeh, 1994	Extinção gradual	Eficaz
Kerr, Jowett & Smith, 1996	Educação parental	Eficaz
Reid, Walter & O’Leary, 1999	Extinção sistemática Extinção gradual	Eficaz Eficaz
James-Roberts, et al., 2001	Educação parental	Eficaz
Hiscock & Wake, 2002	Extinção com presença parental, rotina pré-sono e educação parental	Eficaz
Hiscock, et al., 2008	Extinção gradual/extinção com presença parental, rotina pré-sono e educação parental	Eficaz
Mindell, et al., 2009	Rotina pré-sono	Eficaz
Mindell, et al., 2011a	Rotina pré-sono e educação parental Educação parental	Eficaz Eficaz
Mindell, et al., 2011b	Rotina pré-sono e educação parental Educação parental	Eficaz Eficaz

TABELA 5

Como pode ser observado na Tabela 5, as técnicas mostraram-se eficazes tanto em conjunto quanto individualmente. A técnica mais utilizada nos estudos desta revisão foi à extinção. Todas as variações da extinção (sistemática, gradual e com presença parental) mostraram êxito. No entanto, a extinção gradual e a extinção na presença dos pais receberam maior adesão por parte dos pais e menor estresse em sua execução. O despertar programado foi utilizado em apenas um estudo. Comparado à extinção, o despertar programado teve menos aceitação por parte dos cuidadores da criança.

De modo geral, a intervenção comportamental para problemas de sono na infância mostrou-se eficaz na maioria dos estudos (N= 15). Contudo, em dois estudos (Scott & Richards, 1990; Weirr & Dinnick, 1988) não houve diferenças significativas entre o grupo intervenção e controle. A pesquisa de Scott e Richards (1990) com crianças de um a dezoito meses, comparou a condição controle com a educação parental de caráter preventivo em duas condições, por meio de instrução verbal e escrita. Os resultados do estudo demonstraram que houve uma pequena melhora em relação aos despertares noturno tanto nas crianças controles como nas crianças em que os pais receberam instruções verbais e escritas.

Ainda nesta direção, Weir e Dinnick (1989) avaliaram a eficácia da intervenção comportamental, por meio da extinção sistemática, no tratamento de problemas de sono em crianças. Os resultados, contudo, demonstraram que ambos os grupos apresentaram melhora em relação aos despertares noturnos. Assim, este estudo não comprovou a eficácia da extinção sistemática, e os pesquisadores atribuíram a melhora no dono das crianças à passagem do tempo.

Em contrapartida, os resultados das demais pesquisas desta revisão demonstraram eficácia da intervenção comportamental para problemas no momento de dormir e despertar noturno. O estudo de Rickert e Johnson (1988) avaliou a eficácia da intervenção comportamental sobre os despertares noturnos de crianças, comparando três condições, extinção sistemática, despertar programado e controle. Os resultados demonstraram que as técnicas de extinção sistemática e despertar programado reduziram significativamente os despertares noturnos e choros, em comparação a condição controle. Apesar das duas técnicas mostrarem-se efetivas, a extinção sistemática apresentou melhora mais rápida, comparada a condição do despertar programado.

Na pesquisa de Pritchard e Appleton (1988) a técnica de extinção gradual em conjunto com o estabelecimento de rotina pré-sono levou a melhoras nos problemas no momento de dormir e despertar noturno ($p < 0,001$). As melhoras foram observadas desde a primeira semana de intervenção.

Adams e Rickert (1989) compararam a extinção gradual, o estabelecimento de rotinas e a condição controle. Os resultados demonstraram que a intervenção tanto com a extinção, quanto com o estabelecimento de rotina foi eficaz em reduzir birras no momento de dormir. O estudo de Seymour et al. (1989) comparou a condição controle com a intervenção com estabelecimento de rotina e extinção sistemática por meio de instrução escrita e instrução verbal. Os resultados demonstraram que comparado ao grupo controle, tanto a instrução verbal quanto a instrução escrita foram eficazes na redução de despertares noturnos, birras e solicitações de atenção no momento de dormir. Contudo, não houve diferenças significativas entre as instruções verbais e escritas.

Com o objetivo de reduzir os despertares noturnos em crianças, Sadeh (1994) comparou a intervenção utilizando extinção gradual com a condição no qual os pais dormiam com suas crianças. Os resultados demonstraram redução de despertares noturno e aumento da eficiência do sono (tempo efetivo de sono durante o tempo total na cama) em ambas as condições. A similaridade dos resultados das duas condições prejudica a interpretação do fator principal para esta melhoria.

Reid, et al. (1999) avaliaram os efeitos da extinção sistemática versus extinção gradual versus condição controle em crianças com problemas no momento de dormir e que despertam durante a noite. Os resultados demonstraram efetividade em ambos os tipos de extinção em comparação a

condição controle. Contudo, não houve diferenças significativas entre a extinção sistemática e gradual. A extinção gradual teve maior adesão dos pais e menos estresse durante os despertares noturnos.

Comparado ao grupo controle, a intervenção comportamental com educação parental, estabelecimento de rotina em conjunto com a extinção com presença parental reduziu significativamente os problemas de sono (acomodação e despertares) nas crianças do grupo intervenção ($p=0,005$) na pesquisa de Hiscock e Wake (2002). O programa de intervenção foi efetivo também no estudo de Hiscock et al. (2008) em que os pais recebiam educação parental em material escrito com instruções sobre extinção gradual, extinção na presença parental, e estabelecimento de rotina para o manejo de problemas de acomodação e despertares em crianças.

Na pesquisa de Mindell, et al. (2009) o estabelecimento de rotinas para dormir resultou em reduções significativas nos problemas de sono das crianças. Foram observadas melhoras significativas ($p<0,001$) na latência para início do sono e na duração/número de despertares noturno. Mindell, et al. (2011a, 2011b) avaliaram a eficácia da intervenção comportamental via internet para problemas de sono em crianças. A pesquisa comparou três condições, controle, educação parental e educação parental em conjunto com o estabelecimento de rotina. Os resultados demonstraram que ambas as intervenções via internet levaram a redução de problemas de sono nas crianças e melhoras significativas ($p<0,001$) na latência de sono e número/duração de despertares durante a noite.

Sobre os estudos com o objetivo de prevenção, comparado ao grupo de crianças controle, a educação parental preventiva mostrou-se efetiva na melhora do sono da criança (despertares e acomodação) nos estudos de Kerr, et al. (1996), Pinilla e Birch (1993) e Wolfson, et al. (1992). Na pesquisa de James Roberts, et al. (2001), o programa preventivo produziu uma melhora modesta e limitada. Houve um aumento de 10% na consolidação do sono, isto é, as crianças do grupo em que as mães receberam a educação preventiva dormiam por um período maior durante a noite.

A durabilidade da melhora da intervenção foi avaliada em alguns estudos, indicando manutenção dos resultados obtidos. Os resultados foram mantidos por seis semanas (Adams & Rickert, 1989; Rickert & Johnson, 1988), dois meses (Hiscock et al., 2008; Reid et al., 1999), três meses (Pritchard & Appleton, 1988; Seymour et al., 1989) e até um ano (Mindell, et al., 2011a,b) após o término do tratamento.

RESULTADOS SECUNDÁRIOS

Um número considerável ($N=10$) de estudos avaliou os efeitos da intervenção sobre variáveis secundárias, tais como comportamento e humor dos pais, satisfação conjugal, competência parental, comportamento diurno das crianças e sono dos cuidadores.

Em relação ao comportamento diurno das crianças, a pesquisa de Pinilla e Birch (1993) avaliou o comportamento da criança por meio do instrumento *Bate's Infant Characteristics Questionnaire*. Comparado ao grupo controle, os resultados demonstraram que após a intervenção, os pais relataram que o comportamento de suas crianças era mais previsível, de modo que os pais tinham um maior controle sobre seus filhos. Para Mindell et al. (2006) um fator provável para esta mudança é o aumento na quantidade e qualidade de sono que as crianças e seus pais experimentam após um tratamento efetivo.

A maioria dos estudos que avaliaram o comportamento e humor dos pais tem como foco a mãe da criança, que tendem a apresentar prejuízos no humor e no sono. Provavelmente isto ocorre, pois na maioria das famílias a mãe que assume os principais cuidados com a criança, em especial no momento de dormir e durante os despertares que ocorrem durante a noite. Nesta revisão, a intervenção comportamental para insônia infantil demonstrou melhoras no humor e/ou estado mental das mães. Nos estudos de Pritchard e Appleton (1988) e Scott e Richards (1990) a intervenção comportamental resultou em melhoras no humor da mãe avaliado por meio do instrumento *General*

Health Questionnaire. Os sintomas de depressão materna, avaliados pelo instrumento *Edinburgh Postnatal Depression Scale*, também demonstraram redução significativa nas pesquisas de Hiscock e Wake (2002) e Hiscock et al. (2008). Nos estudos de Mindell et al. (2009) e Mindell et al. (2011) a intervenção com o estabelecimento de rotinas levou a resultados favoráveis no humor das mães avaliado pelo instrumento *Profile of Mood states (PoMs)*. Considerando a forte associação entre distúrbios de sono e risco para depressão, é possível que a redução dos sintomas de depressão e estresse decorra da melhoria dos padrões de sono dos pais e das crianças, após a intervenção (Mindell, et al., 2006).

A redução de estresse foi demonstrada na pesquisa de Reid et al. (1999). Neste estudo, as mães que aplicaram a técnica de extinção apresentaram melhoras na subescala *Parent Distress subscale* ($p=0,02$) do instrumento *Parenting Stress Index—Short Form (PSI-SF)*. Ainda em relação ao estresse parental, no estudo de Wolfson et al. (1992), comparado ao grupo que recebeu educação parental preventiva, os participantes do grupo controle apresentaram maior nível de estresse apontados pelas escalas *Hassles e Uplifts Scales*.

O sono materno foi avaliado nos estudos de Mindell et al. (2011a) e Mindell et al. (2011b) por meio do *Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI)*. Os resultados demonstraram que a intervenção comportamental para insônia via internet produziu melhoras no sono das mães participantes. Tais resultados foram mantidos na sessão de follow-up após um ano do término do tratamento.

No estudo de Wolfson, et al., (1992), pais que receberam a educação parental reportaram aumento na competência parental avaliada por meio da medida *The Parental Efficacy*. A intervenção para problemas de sono em crianças envolve a relação entre pais e filhos, ou seja, os pais compreendem que seus comportamentos muitas vezes mantêm os problemas de sono de seus filhos, e assim são orientados a modificarem tais comportamentos. À medida que as mudanças ocorrem, os pais passam a lidar de forma diferente com o problema da criança, tornando-a mais independente. Este aspecto é um fator que pode contribuir na competência parental.

A melhora na satisfação conjugal foi observada no estudo de Adams e Rickert (1989), em que os pais que aplicaram o estabelecimento de rotinas apresentaram resultados favoráveis no instrumento *Dyadic Adjustment Scale*. Uma hipótese sobre a melhora na satisfação conjugal é de que a criança adormecendo independentemente aumenta o tempo disponível de privacidade entre os cuidadores.

Duas pesquisas questionaram a satisfação com a intervenção por parte das mães. No estudo de Reid et al. (1999) as mães relataram satisfação e que recomendariam a técnica de extinção para outras mães em que os filhos apresentam dificuldades com o sono. No estudo de Mindell et al. (2011b) após um ano do término do tratamento, as mães relataram que as técnicas aprendidas na intervenção são úteis e grande parte delas relataram continuar a utilizar o estabelecimento de rotina com suas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão indica que a intervenção comportamental para problemas de sono leva a melhoras em problemas no momento de dormir e despertar noturno em bebês e pré-escolares. Dos dezessete estudos desta revisão, quinze mostraram que a intervenção comportamental produziu melhoras significativas na qualidade de sono das crianças. Em parte dos estudos, tais melhoras foram mantidas por cerca de dois a doze meses após o término do tratamento. Evidências empíricas a partir de estudos controlados apoiam a extinção sistemática e gradual, a educação parental e o estabelecimento de rotinas pré sono. Os resultados deste estudo são consistentes aos resultados de recentes revisões sobre o tema (Mindell, et al., 2006; Morgenthaler, et al., 2006) que suportam a eficácia da técnica de extinção, estabelecimento de rotinas e educação parental sobre o sono. O despertar programado também foi considerado eficaz, contudo o número de estudos que o utilizam é pequeno comparado ao uso da extinção e estabelecimento de rotinas.

Além da melhora na qualidade de sono da criança, os estudos demonstraram que a intervenção também resultou em efeitos positivos para o comportamento diurno da criança, saúde mental dos pais, redução de estresse dos cuidadores, satisfação conjugal e sono das mães.

Os critérios de inclusão e medidas de avaliação de sono foram bastante variados. Contudo, medidas objetivas e subjetivas demonstraram resultados semelhantes. Futuras pesquisas poderiam buscar maior padronização no critério diagnóstico para insônia comportamental, bem como no uso de medidas avaliativas. A utilização combinada de medidas subjetivas (questionários, inventários, diários) e objetivas, como o actígrafo, seria útil para um melhor detalhamento dos padrões de sono das crianças e de seus cuidadores.

Além disso, pesquisas adicionais são necessárias para explorar os fatores que estão associados à adesão e a desistência do tratamento e avaliar o impacto de variáveis como comportamento diurno da criança, educação dos pais, extrato socioeconômico da família e cognição materna sobre os resultados da intervenção. Os fatores “placebos” envolvidos na melhora do grupo controle também devem ser investigados. Espera-se que este trabalho possa estimular a produção de pesquisas nacionais sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- Adams, L.A., & Rickert, V.I. (1989). Reducing bedtime tantrums: Comparison between positive routines and Graduated Extinction. *Pediatrics*, 84, 756-761.
- American Academy of Sleep Medicine. (2005) *International classification of sleep disorders: diagnostic and coding manual* (2nd ed). Westchester: American Academy of Sleep Medicine.
- Didden, R., Sigafos, J., & Lancioni, G.E. (2011) Unmodified Extinction for Childhood Sleep Disturbance. In M. Perlis, M. Aloia, & B. Kuhn (Org.) *Behavioral Treatments for Sleep Disorders: A Comprehensive Primer of Behavioral Sleep Medicine Interventions* (pp. 257-263). London: Elsevier.
- Durand, V.M. (2008) *When Children Don't Sleep Well*. University Press, Oxford.
- Fallone, G., Owens, J.A. & Deane, J. (2002) Sleepiness in children and adolescents: clinical implications. *Sleep Medicine Review*, 6, 287-306.
- Hiscock, H., Bayer, J.K., Hampton, N., Ukoumunne, O.C., & Wake, M. (2008) Long-term Mother and Child Mental Health Effects of a Population-Based Infant Sleep Intervention: Cluster-Randomized, Controlled Trial. *Pediatrics*, 122, e621-e627.
- Hiscock, H., & Wake, M. (2002) Randomised Controlled Trial of Behavioural Infant Sleep Intervention to Improve Infant Sleep and Maternal Mood. *BMJ*, 324,1062-1065.
- James-Roberts, I.S., Sleep, J., Morris, S., Owen, C., & Gillham (2001). Use of a behavioural programme in the first 3 months to prevent infant crying and sleep problems. *Journal Paediatric Child Health*, 37, 289-297.
- Kerr, S.M., Jowett, S.A., & Smith, L.N. (1996) Preventing Sleep Problems in Infants: A Randomized Controlled Trial. *J Adv Nurs*, 24, 938-942.
- Kuhn, B.R. (2011) Behavioral Protocol to Promote Independent Sleep Initiation Skills and Reduce Bedtime Problems in Young Children. In M. Perlis, M. Aloia & B. Kuhn (Orgs) *Behavioral Treatments for Sleep Disorders: A Comprehensive Primer of Behavioral Sleep Medicine Interventions* (pp 299-309). London: Elsevier.
- Meltzer, L. J. (2010) Clinical Management of Behavioral Insomnia of Childhood: Treatment of Bedtime Problems and Night Wakings in Young Children. *Behavioral Sleep Medicine*, 8, 172-189.
- Meltzer, L.J. & Mindell, J.A (2011) Graduated Extinction: Behavioral Treatment for Bedtime Problems and Night Wakings in Young Children. In M. Perlis, M. Aloia & B. Kuhn (Orgs) *Behavioral Treatments for Sleep Disorders: A Comprehensive Primer of Behavioral Sleep Medicine Interventions* (pp 265-273) London: Elsevier.

- Mindell, J.A., Kuhn, B., Lewin, D.S, Meltzer, L.J., & Sadeh, A. (2006) Behavioral treatment of bedtime problems and night wakings in infants and young children – an American academy of sleep medicine review. *Sleep*, 29, 1263–76.
- Mindell, J.A., Meltzer, L.J., Carskadon, M.A. & Chervin, R.D. (2009) Developmental aspects of sleep hygiene: findings from the 2004 National Sleep foundation Sleep in America Pool. *Sleep Medicine*, 10(7), 771-779.
- Mindell, J.A., Mond, C.E., Sadeh, A., Telofski, L., Kulkarni, N. & Gunn, E. (2011a) Efficacy of an Internet-Based Intervention for Infant and Toddler Sleep Disturbances. *Sleep*, 34(4), 451-458.
- Mindell, J.A., Mond, C.E. , Sadeh, A., Telofski, L., Kulkarni, N. & Gunn, E. (2011b) Long-term Efficacy of an Internet-based Intervention for Infant and Toddler Sleep Disturbances: One Year Follow-Up. *J Clin Sleep Med*, 7(5), 507-511.
- Mindell, J.A., Sadeh, A., Wiegand, B., How, T.H., & Goh, D.Y. (2010) Cross-Cultural Differences in Infant and Toddler Sleep. *Sleep Med*, 11(3), 274-280.
- Mindell, J.A., Telofski, L.S., Wiegand, B., & Kurtz, E.S. (2009) A Nightly Bedtime Routine: Impact on Sleep in Young Children and Maternal Mood. *Sleep*, 32(5), 599-606.
- Moore, M (2010) Bedtime Problems and Night Wakings: Treatment of Behavioral Insomnia of Childhood. *Journal of clinical psychology: in session*, 66(11),1195-1204.
- Morgenthaler, T.I., Owens, J., Alessi, C., Boehlecke, B., Brown, T.M., Coleman, J. et al. (2006) Practice Parameters for Behavioral Treatment of Bedtime Problems and Night Wakings in Infants and Young Children. *Sleep*, 29(10),1277-1281.
- Nunes, M.L. & Cavalcante, V. (2005) Avaliação clínica e manejo da insônia em pacientes pediátricos. *Jornal de Pediatria*, 81(4),277-286.
- Owens, J. (2004) Sleep in children: Cross-cultural perspectives. *Sleep and Biological Rhythms*, 2, 165-73.
- Owens, J. (2007) Classification and epidemiology of childhood sleep disorders. *Sleep Medicine Clinics*, 2, 353-361.
- Pinilla, T. & Birch, L.L. (1993) Help Me Make it Through the Night: Behavioral Entrainment of Breast-fed Infants'sleep Patterns [seecomments]. *Pediatrics*, 91, 436-444.
- Pires, M.L.N., & Pradella-Hallinan, M. (2008) Alterações do ritmo circadiano do sono e de vigília em crianças cegas ou com atraso no desenvolvimento e o uso de melatonina. In: S. Tufik (Org.). *Medicina e Biologia do Sono* (pp. 139-146). Barueri: Manole.
- Pires, M.L.N., Vilela, C.B, & Câmara, R.L. (2012) Desenvolvimento de uma Medida de Hábitos de Sono e Aspectos da Prevalência de Problemas Comportamentais de Sono na Infância: Uma contribuição. In: N. Silva Filho, D,P.A. Ribeiro; H.R. Rosa (Orgs). *Processos Clínicos e Saúde Mental* (pp 190 -196) Vetor Editora Psico-Pedagógica.
- Potasz, C., Carvalho, L.B.C., Natale, V.B., Russo, C.R.A., Ferreira, V.R., Varela, M.J.V., et al., (2008) Influência dos distúrbios do sono no comportamento da criança. *Rev Neurocienc*, 16 (2), 124-129.
- Pritchard, A. & Appleton, P. (1988) Management of Sleep Problems in Pre-school Children. *Early Child Dev Care*, 34, 227-240.
- Rafih-Ferreira, R., Soares, M.R.Z., Vilela. C.B., Moschioni, M., & Pires, M.L.N. Avaliação e Estratégias Comportamentais para o tratamento dos problemas de sono em crianças. In: C Estanislau, VB Haydu, AS Fornazari (Orgs). *Livro Pós-Congresso do_CPAC*. Londrina:Eduel. No prelo.
- Rafih-Ferreira, R., Soares, M.R.Z., & Pires, M.L.N. (2012). A criança que não dorme: aspectos comportamentais da insônia infantil. *Pediatria Moderna*, 48, 156-159.
- Reid, G.J. Huntley, E.D., & Lewin, D.S. (2009) Insomnias of Childhood and Adolescence. *Child Adolesc Psychiatric Clin*, 18, 979-1000.
- Reid, M.J., Walter, A.L. & O'Leary, S.G. (1999) Treatment of Young Children's Bedtime Refusal and Nighttime Wakings: A comparison of "Standard" and Graduated Ignoring Procedures. *J Abnorm Child Psychol*, 27, 5-16.

- Rickert, V.I. & Johnson, C.M. (1988) Reducing Nocturnal Awakening and Crying Episodes in Infants and Young Children: A Comparison Between Scheduled Awakenings and Systematic Ignoring. *Pediatrics*, 81, 203-212.
- Sadeh, A. (1994) Assessment of Intervention for Infant Night Waking: Parental Reports and Activity-based Home Monitoring. *J Consult Clin Psychol*, 62, 63-68.
- Sadeh, A. (2005) Cognitive-behavioral treatment for childhood sleep disorders. *Clin Psychol Rev*, 25, 612-28.
- Scott, G. & Richards, M.P. (1990) Night Waking in Infants: Effects of Providing Advice and Support for Parents. *J Child Psychol Psychiatr*, 31, 551-567.
- Souza, L., Benedito-Silva, A.A., Pires, M.L.N., Poyares, D., Tufik, S., & Calil, H.M. (2003) Further Validation of Actigraphy for Sleep Studies. *Sleep*, 26, 81-85.
- Seymour, F.W., Brock, P., During, M., & Poole, G. (1989) Reducing Sleep Disruptions in Young Children: Evaluation of Therapist-guided and Written Information Approaches: A Brief Report. *J Child Psychol Psychiatr*, 30, 913-918.
- Skinner, B.F. (1953/1998) *Ciência e Comportamento Humano*. (Todorov JC, Azzi R Trad.). São Paulo: Martins Fontes
- St James-Roberts, I., Sleep, J., Morris, S., Owen, C., & Gillham, P. (2001) Use of a Behavioural Programme in the First 3 Months to Prevent Infant Crying and Sleeping Problems. *Journal of Paediatrics & Child Health*, 37, 289-297.
- Tikotzky, L. & Sadeh, A. (2010) The role of cognitive-behavioral therapy in behavioral childhood insomnia. *Sleep Medicine*, 11, 686-691.
- Weir, I.K. & Dinnick, S. (1988) Behaviour Modification in the Treatment of Sleep Problems Occurring in Young Children: A Controlled Trial Using Health Visitors as Therapists. *Child Care, Health Dev*, 14, 355-367.
- Wolfson, A., Lacks, P., & Futterman, A. (1992) Effects of Parent Training on Infant Sleeping Patterns, Parents' Stress, and Perceived Parental Competence. *J Consult Clin Psychol*, 60, 41-48.

MEMÓRIA SOB A ÓTICA ANALÍTICO COMPORTAMENTAL ¹

NATALIA MARIA AGGIO ²

Universidade Federal de São Carlos

ANDRÉ AUGUSTO BORGES VARELLA

Universidade Federal de São Carlos

MARCELO VITOR SILVEIRA

Universidade Federal de São Carlos

VIVIANE VERDU RICO

Universidade Federal de Minas Gerais

JULIO CESAR COELHO DE ROSE

Universidade Federal de São Carlos

Em linguagem cotidiana, memória se refere à relação entre informações adquiridas no passado e o comportamento atual de um indivíduo. Em alguns casos, o elo entre passado e presente sugere que a memória seria um lugar onde experiências podem ou não ser armazenadas. Por exemplo, uma pessoa que vai ao médico queixando-se de uma grave indisposição gástrica deverá usar as impressões armazenadas na sua memória sobre os alimentos que ingeriu nas últimas horas com o objetivo de auxiliar o médico no processo de diagnóstico.

Em outras instâncias, diz-se que o comportamento de uma pessoa é causado por suas memórias. Desajustes comportamentais observados na vida adulta são comumente atribuídos às memórias de experiências traumáticas ocorridas durante a infância. Esse exemplo faz referência aos casos em que a memória é interpretada como algo que o indivíduo possui.

O Behaviorismo Radical propõe que é possível compreender o comportamento dos organismos sem recorrer a constructos internos. Em sua obra, Skinner diversas vezes tratou do assunto, propondo novas maneiras de lidar com questões relativas à cognição (Skinner, 1969, 1974/2003, 1977, 1985, 1989, 1990, 1953). Para ele, os processos cognitivos, dentre eles a memória, são entendidos como o próprio comportamento (Skinner, 1953). O presente texto tem como objetivo explicar, de maneira didática, a compreensão da memória pela proposta da Análise do Comportamento que, por sua vez, é embasada pela filosofia do Behaviorismo Radical.

CLASSES DE ESTÍMULOS E O COMPORTAMENTO DE LEMBRAR

Para a Análise do Comportamento, o comportamento é entendido como a relação entre respostas do organismo e os estímulos do seu ambiente. As relações entre estímulos e respostas

¹ Financiamento: FAPESP (bolsa de doutorado ao 1º, 2º e 3º autor); CNPq (bolsa de pós-doutorado e de produtividade em pesquisa ao 4º e 5º autor, respectivamente).

² Contato: Natalia Maria Aggio, Rua Sete de setembro, 2340, apto. 52, Tel: (16) 81552720, nanaggio@hotmail.com

podem ser classificados, basicamente em dois tipos: comportamento respondente (ou reflexo) e comportamento operante. No comportamento respondente, um estímulo antecedente (estímulo incondicionado) elicia uma resposta (resposta incondicionada) que é fruto da história evolutiva da espécie. O mecanismo de eliciação de respostas incondicionadas não se restringe à apresentação do estímulo incondicionado, pois quando estímulos inicialmente neutros são regularmente pareados com estímulos incondicionados (condicionamento respondente) podem passar a eliciar respostas semelhantes. O estímulo com função eliciadora adquirida é chamado de estímulo condicionado e a resposta eliciada pela sua apresentação é chamada resposta condicionada (Catania, 1999).

O outro tipo de comportamento é chamado de comportamento operante, no qual, ao longo da vida do organismo, uma classe de respostas é selecionada (isto é, é estabelecida ou mantida no repertório comportamental do organismo) em função das suas consequências (estímulos que seguem a emissão da resposta). O analista do comportamento dedica-se, especialmente, ao estudo deste tipo de relação comportamental, o comportamento operante.

A relação que caracteriza o comportamento operante é representada pela tríplice contingência, que descreve que se uma determinada classe de respostas ocorrer em um determinado contexto, isto é, diante de uma determinada classe de estímulos, tais respostas geram certas consequências. Estas consequências influenciam a probabilidade de uma resposta da mesma classe ocorrer no futuro, diante de estímulos desta classe. A Figura 1 ilustra a relação entre os três termos da contingência. Desse modo, a consequência fortaleceria ou enfraqueceria a relação entre uma classe de estímulos antecedentes (o contexto diante do qual a resposta ocorre) e uma classe de respostas. Quando uma consequência aumenta a probabilidade de que aquela classe de respostas volte a ocorrer naquele contexto, diz-se que ocorreu um processo de reforçamento (fortalecimento) e a consequência é chamada de reforço ou reforçador. Quando a consequências diminui a probabilidade de ocorrência futura da classe de respostas naquele contexto, diz-se que ocorreu a punição (enfraquecimento) e a consequência é denominada de punidor.

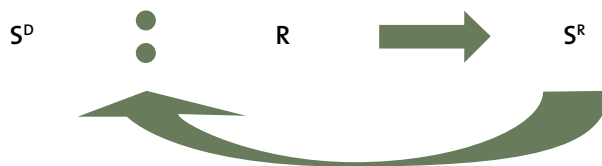


FIGURA 1

ESQUEMA DE UMA TRÍPLICE CONTINGÊNCIA OPERANTE. S^D É O ESTÍMULO ANTECEDENTE (ESTÍMULO DISCRIMINATIVO), R A RESPOSTA E S^R O ESTÍMULO REFORÇADOR. OS DOIS PONTOS ENTRE O S^D E A R INDICA QUE O PRIMEIRO É CONDIÇÃO PARA O SEGUNDO. AS SETAS ENTRE R E S^R SINALIZA A RELAÇÃO ENTRE RESPOSTA E CONSEQUÊNCIA. A SETA CURVA INDICA A SELEÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A CLASSE DE RESPOSTAS E O CONTEXTO (S^D) PELA CONSEQUÊNCIA REFORÇADORA.

A noção de classe de respostas e de estímulos é muito importante para a compreensão do comportamento operante. A consequência de uma resposta específica emitida no presente não pode afetar a probabilidade de ocorrência dessa mesma resposta, pois não é possível que um evento (consequência) altere outro que ocorreu antes dele (resposta). O efeito da consequência se dá sobre a ocorrência futura de uma nova resposta, semelhante àquela que produziu a consequência no passado. Desse modo, dizemos que as respostas de uma classe apresentam uma mesma função, pois todas elas produzem consequências da mesma classe (Catania, 1998/1999; Skinner, 1953). Todas as respostas usadas para abrir uma porta (p. ex., com a mão esquerda, direita, com o cotovelo, empurrando

com o pé etc.) formam a classe de respostas “abrir a porta”. Quando falamos que uma resposta é reforçada, portanto, estamos falando na verdade do aumento da probabilidade futura de respostas de uma mesma classe. A mesma noção se aplica quando falamos de estímulos, pois os eventos que o organismo encontrará em diversas ocasiões não serão exatamente os mesmos eventos presentes no momento da seleção daquela classe de respostas. A classe de respostas de “abrir a porta”, por exemplo, poderá ocorrer diante de qualquer porta fechada (classe de estímulos discriminativos “porta”) e não só diante da porta na presença da qual a primeira resposta foi seguida de reforço. Do mesmo modo, o estímulo reforçador que segue a classe de respostas nunca é o mesmo estímulo, mas sim o membro de uma classe. Todos os estímulos que indiquem a ocasião na qual uma classe de respostas será seguida pela consequência fazem parte de uma mesma classe de estímulos discriminativos.

Pensemos em outro exemplo: Uma professora de educação infantil está ensinando seus alunos a nomearem corretamente as cores. Ela inicia a atividade mostrando um cartão vermelho e dizendo “O nome desta cor é vermelho. Repitam comigo: ver-me-lho.” e, então, os alunos repetem “Vermelho!”. Em seguida ela mostra o mesmo cartão para os alunos e pergunta “Que cor é essa?” e os alunos respondem “Vermelho!”. Embora a professora apresente o mesmo cartão nas duas ocasiões, isso não significa que seja o mesmo estímulo da primeira apresentação. Apesar de ser o mesmo objeto, são estímulos diferentes, pois são apresentados em momentos diferentes. Neste caso, os dois estímulos compartilham características físicas e, por isso, fazem parte da mesma classe de estímulos – classe de estímulos por similaridade física. Do mesmo modo, apesar de as duas respostas dos alunos terem sido topograficamente idênticas, não se trata da mesma resposta, mas sim de duas respostas da mesma classe de respostas. Nesta situação poderíamos dizer que os alunos “se lembraram” da resposta correta. A professora poderia ainda passar a usar objetos diferentes, como uma bola, um carrinho ou uma camiseta vermelha. Nesse caso, apesar de serem objetos diferentes, os estímulos (cor vermelha) para a resposta (dizer “Vermelho!”) continuam compartilhando similaridade física e, portanto, formam uma classe de estímulos por similaridade física.

No exemplo das cores, é fácil compreender que diante de estímulos fisicamente iguais – cor – respondemos de maneira semelhante, sem necessidade de treino adicional. Mas os estímulos no mundo nem sempre compartilham similaridade física e nem por isso é necessário uma nova aprendizagem diante de cada estímulo.

Quando uma pessoa deseja falar com outra que está distante ela pode fazer uma ligação telefônica. Se estiver em casa pode utilizar um telefone com fio, se estiver na rua, um orelhão, se estiver no carro, um aparelho específico para essas situações, ou, ainda, pode utilizar um celular em qualquer lugar que esteja. Todos esses aparelhos são diferentes fisicamente. Um celular moderno, *touchscreen*, em nada se assemelha com um orelhão ou com um telefone com fio; um aparelho especialmente utilizado para fazer ligações quando se está dirigindo é ativado por comando de voz e não tem um teclado. Nenhum desses aparelhos compartilha semelhança física, porém, todos eles são utilizados para se fazer uma ligação telefônica. Esses aparelhos são, portanto, estímulos que fazem parte de uma mesma classe funcional. Se uma criança está vendo pela primeira vez um orelhão e lhe dizem que aquilo é um telefone, ela automaticamente saberá qual a função daquele aparelho, de modo que, para ela, o orelhão passa a fazer parte da classe de estímulos “telefone”. Em termos analíticos-comportamentais, diz-se que esses aparelhos compartilham a mesma função, ou seja, são estímulos discriminativos para a emissão da classe de respostas de “fazer uma ligação”. Além da característica de compartilhar função, a modificação da função de um dos estímulos de uma classe funcional sempre se transfere aos demais estímulos (Goldiamond, 1966). Por exemplo, digamos que uma pessoa tente fazer uma ligação de um dos telefones de sua residência e constate que a linha telefônica está com defeito. Pode-se dizer, então, que aquele telefone perdeu, momentaneamente, a função de fazer ligações. Essa pessoa não precisa utilizar todos os telefones da casa para verificar que cada um deles não faz ligações. Basta constatar o problema com um dos telefones, sem que seja preciso usar os demais aparelhos. Nesse

caso, pode-se dizer que, momentaneamente, os aparelhos telefônicos perderam a função de fazer ligações. Em termos mais técnicos, os organismos respondem de maneira semelhante a estímulos que, apesar de não compartilharem semelhança física, fazem parte da mesma classe funcional, de modo que a modificação da função de um dos estímulos se transfere para os demais membros da classe. Falando em termos de memória, pode-se dizer, por exemplo, que a criança que está diante do orelhão lembrará que telefones servem para fazer ligações e, portanto, poderá utilizar um desses aparelhos quando quiser falar com alguém.

Nos exemplos acima, o comportamento de “lembrar” ocorreu diante de estímulos fisicamente ou funcionalmente semelhantes, mas existem ainda situações em que nos lembramos de coisas diante de estímulos que aparentemente não apresentam relação entre si. Como vimos até o momento, se o lembrar é entendido como comportamento, ele só pode ocorrer quando existe uma resposta sob controle de um estímulo discriminativo no presente que faça parte da mesma classe de estímulos de um estímulo do passado. Em alguns casos, porém, a resposta presente pode não ter sido reforçada na presença de nenhum dos estímulos discriminativos presentes, porém foi reforçada na presença de estímulos que se relacionam indiretamente com os estímulos presentes. Estamos falando de tipos especiais de classes de estímulos, denominadas “classes de equivalência”. As classes de equivalência, assim como as classes funcionais, são constituídas por estímulos que não compartilham semelhança física (a relação entre esses estímulos é arbitrária), mas que compartilham a mesma função. Entretanto, para que seja considerada uma classe de equivalência, a classe de estímulos deve atender a critérios adicionais (Sidman, 1994; 2000).

Em uma classe funcional, é preciso que ocorra o treino de terminada resposta diante dos estímulos da classe. Para que aquela criança do exemplo anterior forme a classe funcional “telefones” com aparelhos tão diversos, foi preciso aprender a fazer ligações ou, ao menos, “falar ao telefone” nos diferentes aparelhos. Em uma classe de equivalência, entretanto, relações entre estímulos podem emergir sem treino direto. Vamos a um exemplo para clarificar essa definição: Uma criança está aprendendo a escrever a palavra “bolo”³. Essa criança já sabe que o som /bolo/⁴ (estímulo auditivo) é o nome de um determinado doce que ela come (“objeto” ao qual o nome se refere), ou seja, ela já conhece a relação entre a palavra falada /bolo/ e o bolo em si. Essa criança também diz /bolo/ na presença do desenho de um bolo (representação do objeto). Portanto, a criança aprendeu duas relações distintas: relação nome-objeto e relação nome-figura. Quando ela é ensinada que a palavra /bolo/ se escreve “bolo” (relação entre nome e palavra escrita), também passa a escrever “bolo” diante do desenho de um bolo ou do bolo em si, sem que seja necessário o ensino direto dessas relações (figura-palavra escrita e objeto-palavra escrita, respectivamente). Ou seja, se a criança já aprendeu que existe uma relação entre /bolo/ e um bolo de verdade, /bolo/ e o desenho de um bolo e aprende a relação entre /bolo/ e a palavra escrita “bolo”, as relações entre o bolo em si e o desenho do bolo com a palavra escrita “bolo” emergem sem treino direto (ver Figura 2). Podemos observar neste exemplo as características das classes de equivalência que foram descritas anteriormente: Os estímulos /bolo/, “bolo”, o desenho de um bolo e o bolo em si passam a ser substituíveis em determinados contextos. A criança escreverá “bolo” diante da palavra falada /bolo/, do bolo ou do desenho e não diante de outras palavras e objetos (p. ex., uma maçã). Apesar desta substitutabilidade, os estímulos conservam suas características próprias, isto é, a criança não irá comer o desenho do bolo, por exemplo. Desse modo, estímulos diferentes passam a ser tratados da mesma maneira em algumas situações⁵.

3 A palavra apresentada entre aspas indica a palavra apresentada sob a forma escrita.

4 A palavra apresentada entre barras indica a palavra falada (palavra ditada).

5 A formação de classes de equivalência é aferida por meio de testes de suas propriedades definidoras (conferir Sidman, 1994 e 2000). Trata-se, porém, de um tema complexo, cuja descrição foge ao objetivo do presente trabalho.

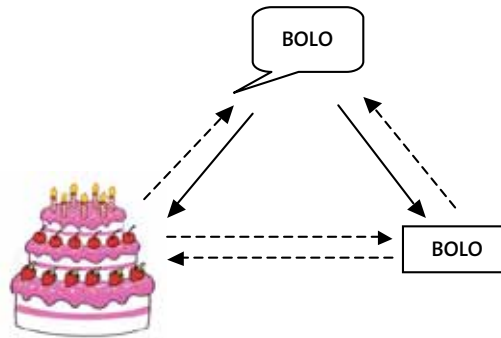






FIGURA 2

EXEMPLO DA FORMAÇÃO DE CLASSE DE EQUIVALÊNCIA ENVOLVENDO PALAVRA ESCRITA, FALADA E FIGURA. AS SETAS CHEIAS INDICAM AS RELAÇÕES TREINADAS E AS SETAS TRACEJADAS INDICAM AS RELAÇÕES EMERGENTES (SEM TREINO DIRETO) ENTRE ESTÍMULOS. AS RELAÇÕES EMERGENTES SÃO CONSTATADAS A PARTIR DE TESTES ESPECÍFICOS REALIZADOS APÓS O PROCEDIMENTO DE ENSINO.

Independente do tipo de classe de estímulos envolvido em um determinado comportamento, a possibilidade de ocorrerem relações entre estímulos é o que permite que novas respostas sejam controladas por novos estímulos, no presente. Assim sendo, não existe resposta sem a presença de um estímulo discriminativo, no presente, e essa relação entre estímulo e resposta é fruto de uma história de aprendizagem envolvendo classes de estímulos e classes de respostas. O comportamento de lembrar não é diferente nesse sentido. Lembramos (emitimos determinada resposta) diante de um estímulo que mantém alguma relação (ou seja, que é da mesma classe de estímulos) com o estímulo anteriormente relacionado às respostas da mesma classe. Dito de outra forma, uma determinada resposta é controlada por estímulos diferentes desde que eles participem da mesma classe.

TABELA 1

TIPOS DE CLASSES DE ESTÍMULOS

ESTÍMULOS	TIPO DE CLASSE	PROPRIEDADES
 	Similaridade Física	<ul style="list-style-type: none"> Mesma propriedade física
	Classe Funcional	<ul style="list-style-type: none"> Mesma função estabelecida por reforço; Transferência de funções entre estímulos.
	Classe de Equivalência	<ul style="list-style-type: none"> Totalmente arbitrária; Mesma função estabelecida por reforço; Emergência de relações sem treino direto.

A criança se “lembra” do nome da cor “vermelha” diante de qualquer objeto vermelho. Ela também pode “lembrar” como se escreve “bolo” ao ouvir a palavra, que não tem qualquer propriedade física em comum com a palavra escrita. Lembrar de algo é, portanto, emitir a resposta de uma classe reforçada anteriormente, diante de estímulos da mesma classe do estímulo presente no momento do reforçamento. Lembrar é comportamento sob controle de estímulos. A Tabela 1 mostra os exemplos apresentados até o momento para definir os tipos de classes de estímulos.

MEMÓRIA COMO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Até aqui, foram descritas situações nas quais o comportamento de lembrar envolvia a emissão de respostas de uma classe, previamente reforçada, diante de um estímulo novo, pertencente à mesma classe do estímulo discriminativo original. Mas e quando se está diante de uma situação em que a resposta necessária para produção da consequência não ocorreu na história do sujeito, diante do estímulo que está presente? Por exemplo, quando alguém pergunta “O que você comeu no café da manhã hoje?”, é provável que ninguém tenha feito esta pergunta ainda, porém, pode-se facilmente responder adequadamente, dizendo, por exemplo, “Pão com manteiga e leite.”. Donahoe e Palmer (1994) sugerem que, neste caso, deve-se tratar o lembrar como uma solução de problemas. A pergunta pode não evocar diretamente a resposta sobre os itens do café da manhã deste dia, uma vez que esta exata pergunta nunca foi ocasião para a resposta que se refere ao que foi comido no café da manhã deste dia específico. Esta pergunta, porém, altera a probabilidade de várias respostas que podem se tornar estímulos para outras respostas até que, eventualmente, a resposta sobre o que se comeu no café da manhã deste dia se torna a mais provável. Esses comportamentos que produzem estímulos que aumentam a probabilidade da resposta adequada à pergunta feita, são chamados de precorrentes. Desse modo, a pergunta “O que você comeu no café da manhã hoje?” seria um problema, a resposta “Pão com manteiga e leite.”, seria a resposta alvo que soluciona o problema e todas as respostas que ocorrem entre esta pergunta e a resposta alvo, respostas estas que produzem estímulos que aumentam a probabilidade de ocorrência da resposta alvo, são chamadas de precorrentes. O estímulo discriminativo final, que evocou a resposta alvo, poderia ser a visão dos itens, ou o gosto, ou ainda o cheiro do que se comeu no café da manhã, sendo que todas essas respostas perceptivas entrariam, neste exemplo, na classificação de precorrentes. Como a resposta de descrever os itens que se está vendo/cheirando/degustando é uma resposta que faz parte do repertório do indivíduo, a resposta àquela pergunta específica sobre o café da manhã se torna possível. É a capacidade de responder perceptualmente na ausência do estímulo original ao qual essas respostas se referem que possibilita que este “problema” seja resolvido. É possível ver/cheirar/degustar o café da manhã, mesmo na ausência deste, pois uma pessoa pode se comportar da mesma forma tanto diante do evento em si (quando tomamos o café da manhã) quanto diante de outros estímulos relacionados ao evento (como as palavras “pão” e “leite”). Skinner (1974/2003) apresenta este processo quando fala sobre o “ver na ausência da coisa vista”, que pode ser estendido para todas as respostas perceptuais.

É preciso entender que a evocação de uma resposta por um dado estímulo nem sempre é consciente. No caso da resposta sobre o café da manhã, em geral não é preciso um esforço deliberado para lembrar-se dos itens. Diante da pergunta “O que você comeu no café da manhã hoje?”, pode-se imediatamente responder “Pão com manteiga e leite.”, mesmo que, para que essa resposta ocorra, seja necessária a produção de precorrentes. A ocorrência desses precorrentes não é consciente, ou seja, o indivíduo não é capaz de descrever seu comportamento neste momento. Em outra situação, o problema pode ser achar as chaves do carro para que se possa sair. Neste caso, a produção dos precorrentes ocorre de maneira consciente, pois o indivíduo precisa ser capaz de descrever seu comportamento para procurar a chave nos locais por onde esteve antes. Isto pode ser feito tanto indo a esses lugares como visualizando o próprio comportamento que esteve envolvido em guardar

a chave anteriormente. Neste caso o comportamento de ver na ausência da coisa vista, descrito por Skinner (1974/2003), é entendido como o lembrar os passos que foram dados.

Uma vez que um estímulo pode ser discriminativo para várias respostas e que este processo nem sempre é consciente, é possível entender como ocorrem certas lembranças que parecem não se relacionar em nada com a situação presente. Por exemplo, uma pessoa está passeando em um museu e se depara com o quadro da Mona Lisa. Enquanto está observando o quadro, observando as características de luz, de expressão da figura pintada e até de detalhes da moldura, o sujeito se lembra que tem uma consulta de dentista marcada para o dia seguinte. É muito pouco provável que o quadro da Mona Lisa e a consulta do dentista do dia seguinte façam parte, em algum contexto, da mesma classe de estímulos. Neste caso, de fato não fazem. Quando o sujeito do nosso exemplo olha para o quadro, ele sabe que este quadro foi pintado por Leonardo da Vinci. Olhar para o quadro pode, de maneira inconsciente, evocar a resposta de lembrar de seu autor. No caso de nosso exemplo, Leonardo é também o nome do primo de nosso sujeito, portanto, para ele, as duas pessoas fazem parte de uma mesma classe de estímulos (pessoas chamadas Leonardo). Lembrar do primo leva o sujeito a lembrar que nesta manhã seu primo telefonou. Quem também ligou nesta manhã foi a secretária do dentista, para confirmar a consulta do dia seguinte. Nesta situação podemos observar a ocorrência de várias respostas que vão se tornando estímulos para outras respostas, assim como nas situações de resolução de problemas, descritas anteriormente. Neste momento a resposta pode se tornar consciente e, assim, o que fica para a pessoa é que, ao olhar o quadro da Mona Lisa, lembrou-se da consulta do dentista no dia seguinte. A Figura 3 apresenta, de maneira visual, como se dá o lembrar no caso do exemplo citado.



FIGURA 3

ESQUEMA DEMONSTRA COMO OCORRE O PROCESSO DE LEMBRAR NO EXEMPLO DO QUADRO DA MONA LISA E A CONSULTA DO DENTISTA

O LEMBRAR E O ORGANISMO MODIFICADO

Ao entender a memória como um comportamento - ou o lembrar, como sugere Skinner -, a Análise do Comportamento propõe que a memória não acessa ou recupera as respostas passadas. Trata-se de respostas que ocorrem no presente sob controle de estímulos do presente e esta relação é fruto de uma história de reforçamento. Para Skinner (1974/2003, p.97) “(lembrar) significa nos comportar como, numa situação anterior, nos comportamos na presença de um determinado estímulo”. Skinner (1974/2003, p.96) afirma ainda que “As contingências que afetam um organismo não são armazenadas por ele. Elas nunca estão dentro dele; simplesmente o modificam.”

Aquilo que ocorre quando algo é aprendido ou quando o organismo passa por uma experiência, segundo Skinner (1985), pode ser compreendido usando a metáfora de uma bateria que é carregada e posteriormente, sob as condições adequadas, produz energia. Ao ser carregada, a bateria não passa a armazenar energia em algum compartimento interno. O que ocorre são modificações químicas que farão com que seja possível a produção de energia. Da mesma maneira ocorreriam as lembranças. Em uma situação aprende-se algo novo, ou seja, certas respostas são colocadas sob o controle de certos estímulos. Esta nova aprendizagem modifica o organismo e futuramente, diante da situação adequada, a resposta aprendida pode ser ocasionada. Em termos de comportamento, a psicologia deveria se preocupar em compreender essas modificações no modo de responder do organismo, enquanto a fisiologia deveria se preocupar em como ocorrem as modificações físico-químicas internas do organismo (Skinner, 1985).

Entender o lembrar como um comportamento, ou seja, fruto de seleções passadas sobre o comportamento presente, significa que não se trata de um campo diferente e, portanto, seu entendimento não requer princípios diferentes (Donahoe e Palmer, 1994). Estudar o lembrar significa estudar as variáveis que influenciam a estabilidade da relação entre estímulos e respostas. As pesquisas sobre controle de estímulos são muitas na Análise do Comportamento e os dados provenientes destas investigações permitem a identificação de algumas variáveis que afetam a estabilidade do controle de um estímulo sobre uma resposta. Compreender essas variáveis contribui para o entendimento de como ocorre o lembrar. Apesar da vasta produção neste campo chamado de “controle de estímulos”, a sistematização deste conhecimento, em relação à estabilidade dessas relações, ainda é necessária. Neste capítulo serão apresentadas algumas dessas variáveis que podem ser observadas em situações aplicadas. O objetivo não é a sistematização completa deste conhecimento e sim, a apresentação de algumas variáveis para contribuir com o entendimento dessa questão.

Uma vez reconhecidas as variáveis ambientais das quais um determinado comportamento é função, o Behaviorista se verá em condições de reavaliar interpretações comumente feitas sobre o processo de lembrar e oferecer uma explicação alternativa sem recorrer a supostos agentes causais internos, como por exemplo, a Memória. É importante ressaltar que o Behaviorista Radical não nega a existência da Memória. Ele simplesmente estará pronto a rejeitar formulações semelhantes às de Tolman e Hoznik (1930) e de Bouton e Moody (2004) nas quais a Memória ou ganha status de agente causador ou é descrita em termos não comportamentais. Uma análise operante dos fenômenos relacionados ao que comumente chamamos de memória, aqui entendidos como comportamentos selecionados por suas consequências, permite ao analista do comportamento a identificação e manipulação das variáveis relevantes para que o estabelecimento de repertórios novos e mudanças comportamentais socialmente relevantes sejam resistentes à passagem do tempo.

O LEMBRAR NO CONTEXTO DA APLICAÇÃO

A produção de mudanças comportamentais duradouras é um dos objetivos almejados pelos analistas do comportamento em contextos aplicados. Suponhamos que um terapeuta tenha identificado

déficits importantes de determinadas habilidades sociais em seu cliente. Alguns repertórios sociais, como, por exemplo, aceitar críticas, estariam relacionados com problemas que o cliente enfrenta em seu ambiente de trabalho. O terapeuta inicia uma intervenção com objetivo de ensinar o cliente a aceitar críticas de forma adequada e consegue com sucesso produzir as mudanças comportamentais desejadas. Porém, após algumas semanas, o cliente volta a relatar problemas no trabalho relacionados com a aceitação de críticas, o que faz o terapeuta pensar: “Pelo visto ele *esqueceu* o que deve fazer nestas ocasiões”. Intervenções que resultem no estabelecimento de repertórios novos ou em mudanças comportamentais, mas que requerem a reintrodução constante de intervenções ou de novas etapas de treino/ensino apresentam pouca utilidade prática. A manutenção do que foi aprendido ao longo do tempo é um importante aspecto da aprendizagem que é frequentemente relacionado à memória, mas que pode ser abordado do ponto de vista operante.

A generalidade das mudanças comportamentais é uma das dimensões que caracterizam a ABA - Análise do Comportamento Aplicada (Baer, Wolf, & Risley, 1968). Dizemos que uma mudança de comportamento apresenta generalidade quando esta (1) ocorre em outros contextos relevantes, não se restringindo à situação em que a intervenção foi conduzida, (2) quando se generaliza para outros comportamentos relacionados ao comportamento alvo, ou (3) quando é durável e se mantém após o término da intervenção. Os dois primeiros aspectos se referem, respectivamente, à generalização de contextos/situações e à generalização de respostas. O terceiro e mais importante aspecto para esta discussão é a manutenção das respostas. Há, portanto, uma relação direta entre promover a manutenção do responder ao longo do tempo e a prática analítico-comportamental, uma vez que a generalidade das mudanças comportamentais é uma das características definidoras da ABA. A manutenção das respostas é um aspecto essencial das intervenções baseadas na ABA e tem um papel importante para o entendimento de algumas situações em que o comportamento de lembrar pode estar envolvido.

O analista do comportamento, ao investigar as variáveis que interferem na manutenção das respostas, deve considerar a função desse repertório na vida do indivíduo. Os comportamentos-alvo da intervenção são relevantes para ele? Comportamentos são relevantes por cumprirem importantes funções na vida do indivíduo. Se as contingências naturais às quais o indivíduo está submetido não requerem a emissão dos comportamentos-alvo, a manutenção das respostas poderá não ocorrer em razão do baixo número de oportunidades para responder e/ou de lacunas de tempo entre os momentos em que o comportamento em questão é emitido.

A relação entre manutenção das respostas e o número de oportunidades para responder pode ser ilustrado pelo exemplo dado anteriormente sobre o ensino de cores. A discriminação entre os nomes das diferentes cores é um repertório socialmente relevante para o indivíduo e nossa cultura frequentemente ensina as crianças, ainda pequenas, a nomear as cores. “Onde está seu carrinho vermelho?”, “Pegue o livro azul.”, “Empresta o lápis amarelo?” são exemplos de frases que fazem parte do cotidiano de uma criança. Estas contingências (1) requerem que a criança responda sob controle destes S^Ds e (2) programam as consequências que mantêm as respostas ocorrendo ao longo do tempo. Um aspecto importante destas contingências naturais é que as respostas nem sempre são seguidas de consequências reforçadoras. Por exemplo, ao pedir que a criança pegue o casaco que está ao lado da bermuda verde, é necessário que haja uma resposta discriminada em relação ao estímulo verde, porém, essa resposta não será necessariamente reforçada. Grande parte das respostas que ocorrem corriqueiramente não está sob um esquema de reforçamento contínuo, mas sim sob um esquema de reforçamento intermitente. Por esse motivo, elas se mantêm ainda mais estáveis, já que este tipo de esquema de reforçamento produz esta estabilidade (Fester & Skinner, 1957).

Além do fortalecimento do repertório ensinado, outro resultado da prática constante do mesmo é a diminuição das lacunas de tempo entre a apresentação dos S^Ds e a emissão das respostas. Por exemplo, uma pessoa que aprendeu a contar de 1 a 10 em japonês pode deixar de fazê-lo caso passe

anos sem emitir esse comportamento, isto é, sem ser exposta novamente a estas contingências. O S^D “Conte até 10 em japonês.” pode não mais controlar a resposta em razão da grande lacuna de tempo entre o momento presente e a última vez em que este S^D foi apresentado, independente de ter sido ou não reforçado. Isto é diferente da extinção, que é a diminuição da frequência das respostas diante dos S^Ds pelo fato de elas não mais produzirem consequências. Quando a lacuna entre a apresentação do S^D e a emissão da resposta aumenta, pode ocorrer a aprendizagem de outros repertórios durante esse tempo. A aprendizagem de novos repertórios pode influenciar na estabilidade de repertórios aprendidos previamente (Donahoe & Palmer, 1994). O treino constante faz com que esta variável seja melhor controlada, de modo que a pessoa responde prontamente diante da apresentação do S^D.

Não é apenas a força da relação entre um estímulo e uma resposta que influencia na probabilidade de que uma determinada resposta ocorra no futuro. O número de estímulos que evocam uma dada resposta e o número de respostas que estão sob controle de um determinado número de estímulos também influencia o lembrar (Donahoe & Palmer, 1994). Em uma situação de sala de aula (disciplina A), um professor pode optar por apresentar o conteúdo por meio de uma aula expositiva. O professor fala a matéria selecionada e os alunos ouvem o que está sendo dito. Apresenta-se aqui uma situação em que existe um estímulo auditivo (fala do professor) e uma resposta do aluno (ouvir). Em outra situação (disciplina B), outro professor, ao invés de apenas falar o conteúdo, opta por apresentar slides com as informações mais importantes, orientar os alunos a copiarem o que está nos slides e também a fazerem suas próprias anotações. Apresenta-se aqui uma situação em que existe um estímulo auditivo (estímulo antecedente 1 - o que o professor fala) que controla a resposta de ouvir (resposta 1) e de fazer anotações sobre os pontos importantes (resposta 2) e um estímulo visual (estímulo antecedente 2) que controla a resposta de ver (resposta 3), de copiar (resposta 4) e de anotar os pontos importantes (resposta 2 – sob controle de ambos os estímulos antecedentes). No futuro esta turma deverá fazer uma prova na disciplina A e outra prova na disciplina B. Na disciplina B, existe um número maior de respostas sob controle dos estímulos visuais e auditivos, comparada à disciplina A. Uma vez que existe um número maior de respostas sob controle de um dado estímulo aumenta-se a probabilidade de pelo menos uma dessas respostas ocorrer. Essa resposta pode ainda tornar-se estímulo discriminativo para a ocorrência das outras respostas. O resultado final é que o desempenho na prova da disciplina B é superior ao desempenho na prova da disciplina A. Desse modo, programar uma aula em que alunos emitam um número maior de respostas aumenta a probabilidade de que o conteúdo da aula seja lembrado no futuro.

Assim como um número maior de respostas sob controle de um determinado estímulo aumenta a probabilidade do lembrar, um número maior de estímulos controlando uma resposta também aumenta a probabilidade do lembrar (Saunders, Wachter, & Spradlin, 1988; Spradlin, Saunders, & Saunders, 1992; Aggio & Domeniconi, 2008). Quando se procura lembrar o nome de uma pessoa, é mais provável que isso ocorra quando se sabe outras informações sobre ela. Por exemplo, quando alguém pergunta “Você se lembra da Ana?”, torna-se mais provável que a lembrança ocorra se forem fornecidas outras informações sobre a pessoa em questão: “A Ana, que é mãe da Maria, vizinha da tia Roseli, que viajou conosco no natal.” Todas essas informações adicionais aumentam a probabilidade da lembrança ocorrer. O controle de cada estímulo sobre uma resposta é aditivo e, assim, a probabilidade da resposta ocorrer torna-se cada vez maior.

Algumas vezes, a aquisição de um determinado repertório em um contexto específico não resulta na ocorrência do comportamento quando este indivíduo se encontra em contextos diferentes. Neste caso, estamos falando de problemas na generalização entre contextos (Cooper et al., 2007; Stokes & Baer, 1977). Por exemplo, uma professora que ensinou seu aluno com deficiência intelectual a se banhar pode constatar que este o faz adequadamente e de forma independente na escola, porém, não o faz adequadamente em casa (contexto diferente). A não ocorrência de um determinado comportamento ensinado deve ser analisada em termos das variáveis que o controlam: o contexto

em que o treino/ensino foi conduzido apresenta diversos estímulos que funcionam como estímulos discriminativos para a emissão das respostas estabelecidas em uma intervenção. Se o contexto varia radicalmente, nem todas as classes de estímulos presentes no contexto A (em que o ensino ocorreu) estarão presentes no contexto B (novo contexto), o que resulta na falta de controle de estímulos. Neste caso, as diversas respostas que compõem a habilidade de banhar-se, ficam sob controle de um número restrito de classes de estímulos o que torna esse ensino pouco vantajoso para o indivíduo. No caso de banhar-se, portanto, a professora poderia sugerir que a mãe utilizasse o mesmo sabonete e xampu usado na escola, ou cantasse a mesma canção que a professora canta enquanto o aluno se banha, etc.

Ocasões desta natureza exemplificam a ausência de generalização entre contextos, e não necessariamente ausência de manutenção do comportamento (Haring, Kennedy, Adams, & Pitts-Conway, 1987). Dificuldades em generalizar a aprendizagem são especialmente comuns em indivíduos com autismo e atraso no desenvolvimento. A generalização entre contextos ocorre quando, ao aprendermos um determinado comportamento em um contexto A, também emitimos este comportamento em outros contextos, como B, C ou D. O ensino de repertórios em contextos diferentes, por pessoas diferentes e com uma variedade de objetos e materiais, favorece a generalização da aprendizagem. Estas práticas são importantes, pois aumentam a probabilidade de que o comportamento fique sob controle apenas de aspectos relevantes para sua emissão. No exemplo anterior sobre o banho, a criança poderia ser ensinada a banhar-se também em casa, pela mãe e pelo pai, de modo que ela emita o comportamento independentemente da pessoa e do banheiro específico. Além disso, poderiam ser variados os itens utilizados no banho (marcas de sabonetes, esponjas de cores e formas diferentes, shampoos com frascos diferentes, etc.). Com o passar do tempo, o comportamento de banhar-se teria maior probabilidade de generalizar-se para quaisquer contextos que possuam um chuveiro e um sabonete de qualquer tipo, ao invés de ocorrer apenas em um banheiro específico ou com um sabonete específico.

Em outras situações, estímulos presentes no momento da recordação podem ter a função de evocar respostas concorrentes com o que se quer lembrar. Neste caso, diferente da situação anterior em que o ambiente presente não é composto por estímulos que evoquem as respostas desejadas, o ambiente é composto por estímulos que evocam respostas concorrentes, o que impede ou prejudica a ocorrência do que se quer lembrar (Skinner, 1974/2003). É muito difícil, por exemplo, lembrar-se de uma música enquanto se escuta outra. Nestas situações apenas quando esses estímulos para respostas concorrentes são eliminados é que a resposta alvo ocorre. É necessário então desligar o rádio ou tapar os ouvidos para se lembrar daquela música. É por essa razão também que, ao tentar lembrar o rosto de alguém, costuma-se olhar para o teto, para o chão ou para “o nada”. Esta é uma tentativa de eliminar estímulos discriminativos do ambiente e, assim, a ocorrência de respostas concorrentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descrições apresentadas no texto buscaram esclarecer a interpretação analítico-comportamental sobre o que seria a chamada memória. Diferentemente de muitas abordagens psicológicas que recorrem à memória como explicação para a manutenção de comportamentos ao longo do tempo, a Análise do Comportamento trata dos comportamentos de lembrar e esquecer como sendo controlados por variáveis ambientais que podem ser observadas e manipuladas. Assim, a Análise do Comportamento retira o status causal da memória como explicação do comportamento para colocá-la no lugar de comportamento passível de análise que, portanto, deve ser explicado. Recorrendo a seus instrumentos conceituais e metodológicos, apresentados nesse texto, a Análise do Comportamento operacionaliza os processos comportamentais envolvidos no que tem sido tradicionalmente chamado de memória, possibilitando a identificação e manipulação das variáveis relevantes para que o lembrar e o esquecer ocorram.

Quando falamos de memória, falamos de comportamentos, de lembrar e esquecer e, desse modo, falamos de eventos cujas variáveis de controle podem ser observadas e manipuladas. Entender as variáveis de controle das quais o comportamento de lembrar é função é de extrema importância para o analista do comportamento, uma vez que o campo aplicado da Análise do Comportamento preocupa-se, dentre outras coisas, com o favorecimento do aprendizado duradouro das mais diversas habilidades. Há muito a ser investigado nessa área e a aplicação desse conhecimento para os problemas de aprendizagem é inquestionável.

REFERÊNCIAS

- Aggio, N. M., & Domeniconi, C. (2012). Formação e manutenção de classes de estímulos equivalentes: Um estudo com participantes da terceira idade. *Acta Comportamentalia*, 20(1), 29-43.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Bouton, M. E., & Moody, E. W. (2004). Memory processes in classical conditioning. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28, 663-674.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Originalmente publicado em 1998).
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2ª edição). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Donahoe, J. W., & Palmer, D. C. (1994). *Learning and complex behavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Goldiamond, I. (1962). Perception. Em A. J. Bachrach (Ed.), *Experimental foundations of clinical psychology* (pp. 280-340). New York: Basic Books.
- Haring, T. G., Kennedy, C. H., Adams, M. J., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 89-96.
- Saunders, R. R., Wachter, J., & Spradlin, J. E. (1988). Establishing auditory stimulus control over an eight-member equivalence class via conditional discrimination procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 49, 95-115.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston, MA: Authors Cooperative, Inc., Publishers.
- Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 74, 127-146.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical review*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1977). Why I am not a cognitive scientist. *Behaviorism*, 5, 1-10.
- Skinner, B.F. (1985). Cognitive science and behaviourism. *British Journal of Psychology*, 76, 291-301.
- Skinner, B.F. (1989). The origins of cognitive thought. *American Psychologist*, 44(1), 13-18.
- Skinner, B.F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.
- Skinner, B.F. (2003). *Sobre behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix. (Originalmente publicado em 1974)
- Spradlin, J. E., Saunders, K. J., & Saunders, R. R. (1992). The stability of equivalence classes. Em S. C. Hayes, & L. J. Hayes (Orgs.). *Understanding verbal relations: The second and third International Institute on Verbal Relations* (pp. 29-42). Nevada: Context.
- Stokes, T.F., & Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Tolman, E. C., & Hoznik, C. H. (1930). Introduction and removal of reward, and maze performance in rats. *University of California Publications in Psychology*, 4, 257-275.

ENAMORAMENTO HOMOERÓTICO, AMOR E CIUME: ALGUNS ENTENDIMENTOS

THIAGO DE ALMEIDA¹

Instituto de Psicologia, IPUSP - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

MARIA LUIZA LOURENÇO²

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Não foi à toa que Adélia Prado disse que “erótica é a alma”. Enganam-se aqueles que pensam que erótico é o corpo. O corpo só é erótico pelos mundos que andam nele. A erótica não caminha segundo as direções da carne. Ela vive nos interstícios das palavras. Não existe amor que resista a um corpo vazio de fantasias. Um corpo vazio de fantasias é um instrumento mudo, do qual não sai melodia alguma. Por isso, Nietzsche disse que só existe uma pergunta a ser feita quando se pretende casar: “continuarei a ter prazer em conversar com esta pessoa daqui a 30 anos?”
(Rubem Alves)

INTRODUÇÃO

A homossexualidade, tal como a compreendemos atualmente remonta ao século XIX. Na década de 1860, a primeira tentativa para nomear a pessoa que se interessava afetivo-sexualmente por outra do mesmo sexo foi o alemão, defensor dos direitos dos gays, Karl Heinrich Ulrichs. Ele cunhou o termo ‘*Urnig*’ e descreveu-o como sendo uma pessoa do sexo masculino em um corpo com uma psique feminina, provavelmente em referência direta a efeminação, um marco presumido de todos os homens gays. O ‘*urnig*’ seria aquele homem sexualmente atraído por homens e não pelas mulheres. Em contraposição, criou também o termo ‘*Urnigin*’ que, segundo ele, seria uma pessoa do sexo feminino com uma psique masculina. Consequentemente, *Urnigthum* passou a significar, em si, homossexualidade.

¹ Thiago Almeida: Psicólogo (CRP 06/75185) pela a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre pelo o Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pesquisador associado ao Laboratório de Avaliação Psicológica do Amor - LAPA da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Brasil e pesquisador associado ao Grupo de pesquisa e extensão sobre sexualidades - GSEXs- UNESP, Brasil E-mail de contato com o autor: thiagodealmeida@thiagodealmeida.com.br

² Maria Luiza Lourenço: Bacharel em Biblioteconomia pela Faculdade de Biblioteconomia e Documentação (FESP/SP) e bibliotecária (CRB 8ª 5037) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: malouren@usp.br

O termo “Homossexual”, criado pelo escritor e jornalista austro-húngaro Karl-Maria Kertbeny (em contraposição ao termo “Heterossexual”), criado por este mesmo autor em 6 de maio de 1868. Antes disso, havia muito poucas palavras de valor neutro para descrever pessoas que experimentaram atrações românticas ou sexuais em relação aos outros do mesmo sexo. Até então, termos pejorativos como “sodomita”, “invertido” ou “pederasta” eram palavras comuns e pejorativas, carregadas de condenação e de preconceito, para designar pessoas que se afiliavam homoeroticamente. Supostamente, Kertbeny tornou-se interessado na homossexualidade quando um amigo próximo a ele cometeu suicídio depois de ser chantageado por um chantagista. Mas como a ciência nascente da sexologia começou a crescer, e como defensores de amor do mesmo sexo começou a falar sobre o que o amor do mesmo sexo era tudo, o seu primeiro problema foi com a forma de nomeá-lo.

No entanto, o termo “*Homosexualität*” (*homossexualidade* fez sua primeira aparição pública conhecida no ano seguinte, quando Kertbeny publicou anonimamente o panfleto *Parágrafo 143 do Código Penal prussiano e sua manutenção como o § 152º do Projeto de Código Penal para a Confederação da Alemanha do Norte*. Este panfleto defendeu a revogação das leis de sodomia da Prússia, dizendo que atos sexuais consensuais privados não devem ser sujeitos a sanções penais.

Kertbeny, embora não viveu para ver o seu *Homosexualität* com uso generalizado, teve uma compreensão mais próxima a que temos contemporaneamente acerca a homossexualidade, em relação aos termos da época *urning* e *invertido*. Este autor enfatizava, desde a criação do termo *Homosexualität* que os homens homossexuais não eram necessariamente efeminados, citando várias figuras históricas heroicas como exemplos. Deriva do etimologicamente do grego ‘*homos*’, que significa “semelhante”, “igual”. Em 1870, um texto de Westphal intitulado “*As Sensações Sexuais Contrárias*” definiu a homossexualidade em termos psiquiátricos como um desvio sexual, uma inversão do masculino e do feminino, em suma, uma espécie de loucura. A partir de então, no ramo da Sexologia, a homossexualidade foi descrita como uma das formas emblemáticas da degeneração, isto é, como um estado de depravação. Nos códigos penais, surgiram leis que proibiam as relações entre pessoas do mesmo sexo. Alguns historiadores da ciência afirmam que a homossexualidade é uma invenção recente, um termo que busca dar um nome pseudo-científico para uma forma de amor socialmente perseguido de forma sistemática a partir de fins do século XIX.

A Assembléia-geral da **Organização Mundial de Saúde** (OMS), no dia **17 de Maio de 1990**, retirou a homossexualidade da sua lista de doenças mentais, declarando que “*a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão*” e que os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura da homossexualidade. Contudo, somente em março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia homologou, em resposta a movimentos evangélicos que propunham um tratamento, ou ainda, uma cura para a questão da homossexualidade, uma Resolução (no. 001/99, de 22/03/1999) que veta ao psicólogo, enquanto pertencente e participante de uma categoria, de se referir à homossexualidade como doença ou de fazer parte de qualquer propaganda de tratamento, e muito menos de cura, a pacientes homossexuais.

Assim, a partir de agora realizaremos um breve percurso sobre a história da homossexualidade com vistas à, compreendê-la em seu panorama histórico-social.

HOMOSSEXUALIDADE: UM BREVE HISTÓRICO

Dentro das sociedades ocidentais, há registro de períodos de aceitação maior ou menor das relações afetivas e/ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo. A homossexualidade sempre existiu e está presente nas sociedades ao longo da história e da cultura humana e não é surpreendente que ela seja expressa com uma ampla variedade de formas e seja vista de modos nitidamente contrastantes durante períodos históricos distintos e em diferentes sociedades. A escrita de sua historiografia oficial, por muito tempo, foi banida do conhecimento público e manteve grupos minoritários relegados ao esquecimento. Em seu livro, “*Homossexualidade: uma história*”, o autor Colin Spencer

(1996) retoma a história das civilizações, trazendo à tona, a história da homossexualidade, tal qual ela nunca fora contada anteriormente. Este autor credita este possível lapso científico a uma provável desaprovação homofóbica por parte dos antropólogos, zoólogos, e historiadores no que se refere à sexualidade homossexual, dado que segundo o autor esta coexiste com a humanidade desde os tempos primevos, e nos alerta: “A história, devemos sempre lembrar, reflete as opiniões e emoções do tempo em que foi escrita; é altamente subjetiva, já que cada época lança uma diferente luz sobre o passado” (Spencer, 1996, p. 60).

Spencer (1996) relata que em algumas sociedades, ao longo da história da civilização humana, o relacionamento homofílico entre as pessoas não era apenas conhecido, mas praticado e aceito como necessário. O autor nos conta que, para algumas tribos cerca de 10.000 anos atrás, o rito de passagem de um menino para a vida adulta era a relação sexual passiva com um homem adulto para que este passasse através de seu sêmen a virilidade e a força necessárias para a sobrevivência da tribo. Contemporaneamente, ainda há resquícios desta prática conforme citado por Herdt (1984) em nativos de Papua Nova Guiné que ingerem esperma de adultos a fim de lhes ser transmitido o legado da virilidade para estes. Aqui no Brasil, uma tribo de índios, os Krôa, por meio do ritual denominado de cunin, também tem uma prática parecida, no qual pela felação e a incorporação do sêmen dos mais velhos, acredita-se estar se transmitindo a virilidade para a defesa da tribo.

Spencer ainda ao traçar ao reconstituir o histórico da humanidade ao longo do tempo, nos conta que até o séc III d.C. em relação aos gregos, mesopotâmios, egípcios, romanos, hindus, chineses da dinastia Han, celtas, dentre outros, “metade do mundo civilizado [...] não tinha naquela época medidas repressivas contra o comportamento homossexual; pelo contrário, algumas sociedades o celebravam positivamente” (Spencer, 1996, p. 80). Em todas estas sociedades, a bissexualidade humana, sobretudo a do homem, era compreendida como algo que fazia parte dos costumes sociais, embora estivesse presente e perdurado por muito tempo, chegando até mesmo aos dias hodiernos, a estigmatização do coito anal passivo realizado pelo homem adulto livre.

E ainda que enquanto uma prática usual instalada em diversas sociedades, geralmente quando nos referimos a uma passado remoto costumamos nos reiterar aos gregos pelos seus hábitos homoeróticos expressos em suas manufaturas e na literatura. Em se tratando do mundo grego, Spencer (1996) nos coloca que o sexo entre um menino e um homem adulto fazia parte de um ritual de passagem que assegurava a migração daquele para a vida adulta. Segundo o antigo ritual grego, os jovens efebos eram entregues pelos seus próprios pais a um homem mais velho que lhes ensinaria pelas “artes da guerra e do amor”. Este período de exílio ritualístico durava aproximadamente dois meses.

Com a difusão do cristianismo, sobretudo propagada pelas idéias dos primeiros padres da Igreja católica por ocasião da Idade Média, as práticas homoeróticas foram condenadas a um ostracismo bíblico e moral, repercutindo ao longo dos séculos até os dias atuais, influenciando até mesmo o modelo médico que tentou utilizar algumas ideias eclesiais como fundamentos para suas diretrizes higienistas que combatiam o que eles concebiam enquanto homossexualismo.

Com a chegada da Idade Moderna, a situação não foi mais promissora para a população homossexual. Na época do Iluminismo, não somente os juristas e a Igreja perseguiram os pederastas da época, mas as Ciências biomédicas começaram a identificar nestes grupos, uma espécie sexual padecente de doenças sexualmente degenerativas, de transtornos psicológicos, ou ainda de disfunções hormonais e genéticas (DAVI; RODRIGUES, 2002). Para colocar os homossexuais nas categorizações nosográficas da época foram realizados estudos considerando que o papel biológico era preponderante na determinação do destino do papel sexual das pessoas e que estas deveriam ser homens ou mulheres e não uma categoria que representasse uma interface entre ambos. Em muitas obras da época, o homossexual era marginalizado e colocado como um delinquente, uma pessoas capaz de subverter a ordem e a moral burguesas.

Vemos também inúmeros casos de pessoas que sofreram ao longo dos séculos, marginalizações diversas, desde isolamentos sociais a mutilações físicas e emocionais por causa da natureza afetiva

dos seus sentimentos. Um exemplo clássico disso é o autor Oscar Wilde, na Idade Contemporânea, perseguido e condenado, numa época extremamente conservadora. Dessa forma, podemos observar que ao longo da história a homossexualidade passou a ter diversas representações sociais: de um rito de passagem, à noção de pecado e, posteriormente, a ser considerada um crime (KNIEST, 2005). Atualmente, ela é foco de polêmica. Até meados dos anos setenta, sob a alcunha de “homossexualismo”, as expressões entre pessoas do mesmo sexo chegaram a ser consideradas como doença, equívoco este que se prolongou, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS), riscou-a de sua lista de enfermidades. Segundo noticiários, baseados nos estudos do relatório Kinsey (1948), os homossexuais chegam a representar, em média, 10% da população mundial. Esta estimativa é bastante controversa e há estudos que afirmam que a população homossexual que convive com a heterossexual varia entre 4 a 14%. Apesar de ser um número elevado, ainda são considerados minoria, sofrendo assim, os rótulos e a discriminação, visto que muitos ainda acreditam que a homossexualidade decorre de uma escolha consciente, por parte do indivíduo, como se dependesse de sua vontade própria.

Em uma pesquisa conduzida por Almeida (2003) a respeito da representação do conceito de homossexualidade para adolescentes, muitas pessoas associavam a homossexualidade como “sem-vergonhice” e “pecado” – adjetivos estes provenientes de um discurso religioso.

Então, após ter sofrido inúmeras formas de tratamento com a pretensão de curá-la, psicólogos e médicos, ofereceram muitos recursos (inefcazes, quando não invasivos e nocivos à vida humana) no embate contra o que concebiam sua empreitada contra a homossexualidade. Dessa forma, lobotomias, eletroconvulsoterapias, intervenções medicamentosas e psicoterápicas, atribuir à culpa ao pai, à mãe, aos avós, etc, tudo, sem nenhuma repercussão favorável ou que fosse ansiolítica, isto é, que diminuísse a ansiedade para os homossexuais. E com muito retardo, em 1973, a homossexualidade foi excluída, não sem oposição por diversos segmentos sociais, do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) elaborado pela Associação Psiquiátrica Norte Americana (APA). Dessa forma, ao longo do tempo, este estilo característico de ser, deixou de ser homossexualismo, (porque na medicina o sufixo ‘ismo’ quer dizer doença) e passou a ser homossexualidade (o sufixo ‘dade’ significa modo de ser). O que existe em termos de classificação dentro da psicologia atual é a orientação sexual, onde o desejo sexual é ORIENTADO para um objeto externo, no caso do mesmo sexo, da pessoa que anseia por um encontro de natureza afetiva ou sexual com outra pessoa.

O movimento de homossexuais pode ser considerado um dos atores sociais mais importantes destas duas últimas décadas. Como sugere Clarisse Fabre (1999) nos últimos 20 anos, esse movimento segue um percurso que vai desde a saída da homossexualidade do código penal até a sua entrada no código civil. No início dos anos 1980, observamos em vários países ocidentais desenvolvidos uma mudança significativa no que se refere à luta contra a discriminação da homossexualidade. Dois fatos podem ser considerados os mais importantes: a saída da homossexualidade do código internacional das doenças e o fim da condenação da prática homossexual no código penal. Agora, o debate que está na ordem do dia é o reconhecimento jurídico da união homossexual, e a legalização da homoparentalidade.

O ENAMORAMENTO HOMOSSEXUAL

Vimos ontem que na história da humanidade, a questão da homossexualidade sempre se fez presente. Na Grécia antiga era uma prática natural e esteticamente bela. Com a ascensão da civilização judaico-cristã, caiu em demérito. Até meados dos anos setenta, chegou a ser considerada doença, equívoco este que se prolongou, até quando a Organização Mundial de Saúde (OMS), riscou-a de sua lista de enfermidades. As pesquisas sobre uma eventual origem genética para a mesma, realizadas a partir de 1991, causaram polêmicas, sendo consideradas, até então, inconclusivas.

Há algum tempo, nós psicólogos pedimos nossas devidas desculpas aos homossexuais, e atualmente, acreditamos convictamente que a homossexualidade não é mais uma doença, e sim uma espécie de estilo de vida, diferentemente do que se havia pensado anteriormente. Atualmente, os cientistas buscam novos caminhos para compreender a origem da homossexualidade, e os estudos embora não conclusivos, não descartam as causas emocionais e culturais.

Bem, a nossa temática hoje é o amor dentre outros temas que serão discutidos, e o que é o que é o amor? Há que se ter em mente que o amor, a princípio, é uma crença emocional. Como toda e qualquer crença “pode ser mantida, alterada, dispensada, trocada, melhorada, piorada ou abolida. Nenhum dos seus constituintes afetivos é fixo por natureza” (COSTA, 1999, p. 12). Grande parte dos seres humanos não vive a plenitude do amor, muitas vezes, por ter errôneos ou idealizados conceitos e imagens distorcidos do que este seja. Dessa forma, recorrem a estereotipagens amorosas, resultando arremedos afetivos que empobrecem o que concebem por amor e que tanto desgastam as pessoas. Assim, pode-se depreender que como consequência disso, no mundo há muito amor, mas também há muita solidão.

Até algum tempo atrás, a ciência da psicologia nunca pareceu muito interessada neste assunto, talvez por entender o amor como algo abstrato e que desafiava qualquer proposta de mensuração. As publicações nesta área eram poucas, muitas vezes relacionadas com o amor entre mãe, filhos, etc.

Por muito tempo, buscou-se uma definição que fosse aceita por cientistas e pessoas do senso comum a respeito do que seria o conceito de amor. Em uma de suas prováveis origens, o termo ‘amor’ deriva etimologicamente do grego, onde ‘a’ significa sem; já ‘mors’ é sinônimo de morte. Portanto, o amor, nesta concepção etimológica, corresponderia a algo que transcende a morte. Contudo, ainda não há uma descrição, clinicamente exata ou poeticamente elegante, capaz de captar algo que seja sua essência. Deve-se admitir que escrever ou falar de amor é uma façanha cada vez mais árdua. Corre-se o risco de cair na banalidade, na ambiguidade, no espiritualismo ou até mesmo no sentimentalismo, de maneira que os literatos, pregadores, ou mesmo os cantores não são mais convincentes (ALMEIDA, 2003).

E, embora atualmente pare muitas dúvidas a respeito do que seja o amor, nunca dele se falou tanto. Tido como algo que se deveria aprender, cada qual aspira ao amor, a tal ponto que ele se tornou praticamente um desempenho no cotidiano das pessoas (ALMEIDA; MAYOR, 2006). Diariamente, nos mais diferentes ambientes, são realizadas perguntas a respeito dele. Tais questionamentos intrigam não somente os indivíduos que as formulam, mas também a muitos psicólogos, mesmo aqueles profissionais cujo enfoque não é aparentemente a questão dos relacionamentos interpessoais. O conceito de amor para as pessoas e seus estados é eminentemente subjetivo. Entretanto, sentimos os seus efeitos na vida cotidiana, e geralmente, ninguém ignore as penalidades e vicissitudes pelas quais passam, quando o experimentam. Portanto, pensar a respeito do amor nos coloca frente deste fenômeno que conhecemos desde a mais tenra idade, crescemos e o experimentamos diariamente, através das fortes emoções que os acompanham, mas não refletimos sobre as concepções que ele pode assumir.

Abstraindo-se nossas aspirações mais românticas, o amor, *a priori*, seria uma espécie de contrato biológico entre um homem e uma mulher, o que não excluiria as manifestações afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Para a etologia, ciência que estuda as origens dos comportamentos dos seres humanos e animais, esse contrato determinaria que, em troca de recursos trazidos por um homem para garantir a alimentação, o abrigo e a proteção da mulher e dos filhos dele, esta, em contrapartida, disponibilizaria o seu útero, com exclusividade, à disposição do mesmo. Para prolongar os efeitos do amor e maximizar a permanência do parceiro e dos seus recursos para o relacionamento, segundo a teoria evolutiva, homens e mulheres desenvolveram diferentes estratégias adaptativas para lidarem com a questão da infidelidade. Atualmente, as condições de vida são outras das que eram antigamente, em épocas ancestrais, e assim, as mulheres teoricamente não dependem dos recursos

trazidos pelos homens, e conseqüentemente uma mulher quando na condição de mãe solteira, não necessariamente está mais desamparada. Porém, como nossos cérebros são muito semelhantes aos dos nossos ancestrais, destes os quais que estamos nos referindo que precisaram do ciúme, dentre outros mecanismos para assegurarem sua sobrevivência, nós ainda de certa forma, responderíamos como que instintivamente a alguns mesmos controles biológicos. Consoante Ramos e Calegato (2001), os seres humanos, homens e mulheres, desenvolveram diferentes estratégias para lidar com o problema da sobrevivência e da reprodução. Os homens, para se certificarem de que os filhos gerados em um relacionamento são verdadeiramente seus (o que tem conseqüências substanciais para sua auto-estima), têm o seu ciúme motivado pela suspeita de infidelidade sexual de sua mulher (MULLEN; MARTIN, 1994). Ainda segundo Ramos e Calegato (2001), as mulheres, diante do temor de que o companheiro possa se envolver emocionalmente com uma rival a ponto de dirigir seus investimentos materiais, afetivos e financeiros para esta pessoa, desenvolveram o ciúme como uma resposta apropriada para a manutenção deste relacionamento. Em outras palavras, em relação aos homens, a mulher ao longo do tempo aprendeu a desenvolver um ciúme mais emocional do que sexual. Esta é a explicação da teoria etológica para tentar explicar o ciúme heterossexual, mas e quais os mecanismos implicados quanto ao ciúme homossexual? Há um padrão evolucionário para o comportamento ciumento de pessoas que tenham natureza homoerótica em seus sentimentos, pensamentos e comportamentos?

Para Almeida e Soutto Mayor (2006) o amor é um conjunto de sentimentos diversos, distintas topografias comportamentais e múltiplos perfis de respostas cognitivas que embora variados, estão relacionados entre si e são inerentes ao ser humano, tendem a se perdurarem e possuem inúmeras formas válidas de sua manifestação. Assim, em termos comportamentais o amor é visto como uma contingência muito especial não somente por ser multideterminado, mas também devido ao fato de sua pluralidade de conseqüências e para White o ciúme é definido como um “complexo de pensamentos, sentimentos e ações que se seguem às ameaças para a existência ou a qualidade de um relacionamento, enquanto estas ameaças são geradas pela percepção de uma real ou potencial atração entre um parceiro e um (talvez imaginário) rival” (WHITE, 1981, p.129). Usam-se estas duas definições por serem largamente aceitas na ciência para os conceitos de amor e ciúme.

Ao que parece a homossexualidade vista por um prisma etológico tem também uma importante função. Algumas pessoas costumam pensar esta manifestação do comportamento enquanto um desperdício de recursos vitais ou mesmo uma prática contraproducente a reprodução. Ao que parece, nenhuma e nem outra dessas afirmações são verdadeiras segundo a etologia. A etologia acredita que as pessoas que tinham orientação erótico-afetiva para parceiros do mesmo sexo, em épocas ancestrais, poderiam ajudar e muito na criação dos filhos da prole dos seus parentes, investindo seus recursos para a manutenção da vida dos sobrinhos e sobrinhas nascidos, conferindo a estes cuidados parentais similares aos dos próprios pais e mães destas crianças. Isso ao longo do tempo colaborou significativamente para aumentar a taxa reprodutiva, e esta é uma das muitas razões que a etologia acredita que a homossexualidade não tenha sido extinguida para aqueles que acreditam que ela é um comportamento inferior em relação à heterossexualidade.

Quando o tema “sexualidade” é discutido, muitas pessoas pensam que há uma grande diferença entre a homossexualidade e a heterossexualidade. No entanto, as investigações mais recentes sobre a sexualidade e o gênero indicam que, na verdade, a grande diferença estabelece-se mais entre os homens e as mulheres do que entre os homossexuais e os heterossexuais. De acordo com Gipsztein (2000) os atributos supostamente característicos da homossexualidade são em última análise encontrados em todas as outras pessoas. Seja por razões evolutivas, ou mesmo por questões histórico-culturais, para os homens, é mais fácil separar a sua sexualidade dos seus relacionamentos amorosos. Também se pode dizer que os homens usam o sexo mais vezes que as mulheres como meio para alcançar a intimidade ou para iniciar uma relação amorosa. As mulheres, por outro lado, costumam depender mais do contexto emocional para obter prazer sexual. Também se pode dizer que para

muitas mulheres a sexualidade só é valorizada depois de alcançada uma proximidade e intimidade emocional com o seu companheiro ou companheira.

Até o presente momento o que se sabe atualmente é que, no tocante a relacionamentos amorosos, a fenomenologia do enamoramento homossexual é ao que tudo indica, idêntica à do enamoramento heterossexual, isto é, as categorias do novo estado nascente são as mesmas, como adverte Alberoni (1986). Nas palavras de Rusconi (1991, p. 231): “não existem diferenças na expressão dos sentimentos entre homens que fizerem diferentes escolhas sexuais”. E, Lee (1988), complementa tal discussão, apontando uma possível explicação: “Amantes gays e lésbicos compartilham das definições gerais do amor das novelas, filmes e outras mídias” (Lee, 1988, p. 58).

Em relação aos dados fornecidos pela etologia para o ciúme romântico para as relações de natureza homossexual, os resultados apresentam-se de forma inversa comparados aos achados em relacionamentos heterossexuais, ainda que estes experimentem níveis de ciúme similares aos dos heterossexuais. Por exemplo, lésbicas sentem como mais aflitiva a infidelidade sexual de suas parceiras, ao passo que os homossexuais masculinos padecem emocionalmente mais quando imaginam que o parceiro pode estar comprometido afetivamente com outra pessoa (BAILEY et al., 1994; BRINGLE, 1995; SHEETS; WOLFE, 2001).

Ao que se concerne ao homossexualismo feminino, observa-se que suas origens são mencionadas desde a Antiguidade. A etimologia da palavra deve-se a poetisa Safo. Esta é considerada a ‘fundadora’ do lesbianismo, natural da Ilha de Lesbos, no Mar Egeu, de onde teria surgido o termo “lésbica”. Naquela época, como fazer poesia era uma atividade tipicamente masculina, devido à grande desvalorização que se davam para as mulheres que elaboravam suas poesias, a exemplo, as que elaboravam poesias recebiam a alcunha de lésbicas (Graña, 1998).

No estudo de Buunk, Massar e Dijkstra (2006) os autores verificaram que homens homossexuais, mas não mulheres homossexuais reportam mais ciúme quando expostos a um rival com uma alta dominância quando comparados a um rival de baixa dominância, especialmente quando expostos a um rival fisicamente não atrativo. Então, estes resultados sugerem fortemente que homens e mulheres possuem um evoluído mecanismo através do qual eles respondem mais ou menos automaticamente aquelas características do rival que tinham sido importantes na seleção sexual no nosso passado evolucionário. Como resultado disso, os indivíduos homossexuais parecem ter sido dotados com um mecanismo de ciúme não completamente adaptado para a situação deles, como eles tendem a não responderem mais ciumentamente para aquelas características que são, dada à preferência pelos parceiros deles constituírem a maior ameaça. Como em qualquer outra competição, o rival mais dotado é sempre mais temido como ameaça; mas, de outro lado, é sempre mais humilhante ser vencido por um antagonista mais fraco. Se o parceiro o trair com um outro menos atraente, de condição social ou moral inferior, menos elegante ou inteligente, o parceiro tenderá a sofrer mais ciúme do que se o rival for superior a ele no conjunto de qualidades. Dessa forma, “Embora a homossexualidade não seja adaptativa em si mesma, ela parece envolver mecanismos biológicos que são portadores da reprodução sexual” (KENRICK et al. 1995, p. 1167).

Uma explicação final para as diferenças de gênero na sensibilidade do estímulo para o ciúme evocado apóia-se nas diferenças para intimidade e suporte social (SHEETS; WOLF, 2001). Embora as pesquisas confirmem o valor para a intimidade em homens e mulheres, os homens frequentemente são mais socializados para permanecerem independentes, enquanto que as mulheres são educadas para cultivarem vínculos emocionais com os outros (WOOD, 1996). Dessa forma, as mulheres são mais conscientes da ameaça de isolamento social ao qual estão sujeitas (POLLAK; GILLIGAN, 1982). Isso poderia também explicar porque as mulheres reportam uma maior angústia do que os homens quando elas pensam a respeito da infidelidade sexual dos próprios parceiros. Semelhantemente, homossexuais masculinos e femininos, que similarmente experimentam rejeições por parte de seus amigos e familiares podem também serem mais sensíveis às ameaças de um possível isolamento social, sendo assim, a infidelidade emocional de seus parceiros adquiriria uma maior significância para eles (MORRIS, 1982). Consequentemente, gays e lésbicas podem ser mais sensíveis para os

sinais de uma possível infidelidade emocional preferencialmente a detecção da infidelidade sexual dos seus parceiros.

REFERÊNCIAS

- Albertoni, F. *Enamoramento e amor*. Trad. A. G. Galvão. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- Almeida, T.; & Mayor, A. S. O amar, o amor: uma perspectiva contemporâneo-ocidental da dinâmica do amor para os relacionamentos amorosos. In: Starling, R. (ed). *Ciência do Comportamento: conhecer e avançar*. (No prelo)
- Almeida, T. (2003). *O perfil da escolha de objeto amoroso para o adolescente: possíveis razões*. 2003. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). São Carlos, UFSCar, Depto. De Psicologia, 2003
- Bailey, J. M et al. Effects of gender and sexual orientation on evolutionary relevant aspects of human mating. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 66, p. 1081-1093, 1994.
- Bringle, R. G. Sexual jealousy in the relationships of homosexual and heterosexual men: 1980 and 1992. *Personal Relationships*. v. 2, p. 313-325, 1995.
- Buunk, A. P.; Massar, K. & Dijkstra, P. *Automatically evaluating one's romantic rivals: towards a social cognitive evolutionary approach of jealousy*. 2006. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?num=50&hl=pt-BR&lr=&q=cache:bI0thRn8IisJ:www.sydneyposium.unsw.edu.au/2006/Chapters/rivalaus.con.doc+%22Gay+males,+but+not+lesbian+women,+reported+more%22> Acesso em: 03/09/2006.
- Costa, J. F. *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- Davi, E. H. D. & Rodrigues, J. F. S. Os caminhos da homossexualidade: exclusão ou inserção? *Caderno Espaço Feminino*, 2002.
- Fabre, C. *L'homosexualité, du code pénal au code civil*. In: Le Monde Dossier: le pacte civil de solidarité. 1 Avril, 1999
- Gipsztein, P. *Análise metapsicológica do comportamento compulsivo sexual em sujeitos masculinos homoeroticamente inclinados*. 2000. TCC (Trabalho de conclusão de Curso). São Paulo. Mackenzie, 2000.
- Graña, R. B. *Homossexualidade: formulações psicanalíticas atuais*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Herdt, G. H. (Ed.). *Ritualized homosexuality in Melanesia*. Berkeley: University of California, 1984.
- Kenrick, D. T. et al. Age preferences and mate choice among homosexuals and heterosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 69, p.1166±1172, 1995.
- Kinsey, A. C.; Pomeroy, W. B. & MARTIN, C. E. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders, 1948.
- Kniest, G. R. *A relação terapêutica frente à homossexualidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2005.
- Lee, J. A. Love-styles. In: R. J. Sternberg & M. L. BARNES (Eds.). *The Psychology of love*. . New Haven: Yale University Press, 1988. P. 38-67.
- Morris, V. Therapeutic issues with lesbian clients: Helping lesbians cope with jealousy. *Women and Therapy*. v.1, p. 27-34, 1982.
- Mullen, P. E. & Martin, J. Jealousy: A community study. *British Journal of Psychiatry*. v.164, p. 35-43, 1994.
- Pollack, S & Gilligan, C. Images of violence in Thematic Apperception scores. *Journal of Personality and Social Psychology*. v. 42, p. 159-167, 1982.
- Ramos, A. L. M. & Calegari, M. Resenha: A Paixão Perigosa: Por Que o Ciúme é Tão Necessário Quanto o Amor e o Sexo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.17, n. 3, p. 293-295, 2001.
- Rusconi, M. *Amor plural masculino: os homens descobrem o prazer dos sentimentos*. Trad L. E. Passalacqua. São Paulo: Maltese, 1991.
- Sheets, V. L. & Wolfe, M. D. *Sexual jealousy in heterosexuals, lesbians, and gays*. *Sex Roles: A Journal of Research*. v.44, p. 255-276, 2001.
- Spencer, C. *Homossexualidade: uma história*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- Wastphal, C. Die conträre Sexualempfindung. *Archiv für Psychiatrie*. v. 2, n.1, 1870.
- White, G. L. Some correlates of romantic jealousy. *Journal of Personality*. v. 49, p.129-147, 1981.
- Wood, J. T. She says/he says: Communication, caring, and conflict in heterosexual relationships. In: J. T WOOD (Ed.). *Gendered relationships*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1996. p. 149-162.

O ENFOQUE DA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: HISTÓRICO E AGENDA

JEHMY KATIANNE WALENDORFF
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

THIAGO DE ALMEIDA¹
Universidade de São Paulo

MARIA LUIZA LOURENÇO
Universidade de São Paulo

“Sexo é coisa muito simples. Eu explico os essenciais em poucas linhas. (...) Pra se entender o sexo há de se entender a música que ele toca. (...) A música que o corpo quer tocar se chama prazer. (...) Os instrumentos da orquestra-corpo são os seus órgãos. (...) todos têm uma utilidade. Além disso, esses mesmos órgãos e membros são lugares de prazer. (...) Entre os órgãos da orquestra-corpo estão os órgãos sexuais. Não há nada de especial que os distingua dos outros. Como os demais órgãos eles são fontes de prazer. Os prazeres do sexo são variados. Vão desde uma sensação muito suave que mais parece uma coceira de bicho-de-pé e que chega a provocar riso, até um prazer enorme, explosão vulcânica, que tem o nome de orgasmo, e que deixa aqueles que por ele passaram semimortos. (...) Mas eles anunciam o fim da brincadeira. (...) Complicados são os pensamentos dos seres humanos sobre ele (o sexo). Os homens por razões que não entendo, passaram a considerar o sexo uma coisa vergonhosa”.

(Rubem Alves, 1999, p. 91-96).

¹ Contato: Thiago de Almeida. Rua: Dom Pedro II, 2066. CEP: 13560-040 Jardim Macarengo São Carlos- SP E-mail de contato com o autor: thiagodealmeida@thiagodealmeida.com.br

CONCEPÇÕES INTRODUTÓRIAS ACERCA DA SEXUALIDADE E DO ENTENDIMENTO CULTURAL DE SEXO

A sexualidade não é atributo ou privilégio dos adultos como se pensava em outros tempos, tampouco se restringe à relação sexual, sensualidade ou erotismo, muito embora, sejam estas as primeiras associações que fazemos. Segundo Foucault (1990), a sexualidade tem a idade do próprio homem, embora as concepções de sexualidade possam variar de acordo com a sociedade, a história, o grupo social e as diversas ciências humanas que se relacionam ao ramo que a estuda. Sexualidade é um conjunto de processos interrelacionados que permeiam toda a existência humana e está presente em todas as fases da vida. A sexualidade determina, por exemplo, como cada um lida com a afetividade, com sua capacidade de entrega, com sua comunicação interpessoal e a maneira como cada pessoa lida consigo mesma e com o outro. A partir dessa perspectiva pode-se perceber que sexualidade é prazer que vai para além do ato sexual, confunde-se com o próprio prazer de viver e com a qualidade que cada um imprime ou não à sua vida (Foucault, 1982), e que está de acordo ao que Guimarães (1995) nos coloca quando afirma que “o homem foi elaborando, histórica e culturalmente, um conjunto de posturas em torno do sexo, que fez com que este transcendesse o próprio sexo. Surgiram tantas exigências, regras, cerimônias, interdições e permissões que tornaram a atividade sexual um tabu” (p. 23).

Entretanto, frequentemente a sexualidade é entendida somente por uma visão mecânica dos órgãos sexuais, funcionamento e prevenção contra² DSTs e ISTs. Então, de acordo com esta perspectiva, Laplanche e Pontalis (1970) fundamentam a conceituação da sexualidade:

“...não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância, que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental...”
(p. 619).

Dessa forma, pode-se compreender a sexualidade como um conceito abrangente que engloba, além do sexo, os sentimentos, afetos, concepções de gênero, entre outras manifestações relacionadas, que correspondem a diferentes formas de expressão humana e envolvem representações, emoções, desejos, erotismo, sentimentos de afeição e amor, etc. Assim, a sexualidade tem muitas dimensões: a social, a cultural, a interpessoal, a intrapessoal, a histórica, a biológica e a psicológica, dentre outras.

Skinner (1990) argumenta que o comportamento de um organismo é um produto de três tipos de variação e seleção, que são: a seleção natural, o condicionamento operante e a cultura. A cultura é o próprio ambiente social que exerce controle sobre o comportamento do grupo que a pratica (Skinner, 1974). Baum (1999) define cultura como um comportamento aprendido que consiste em um operante, verbal ou não, que é adquirido como resultado de pertencer a um grupo. As culturas, em geral, possuem as funções dos meios sociais, como oferecer modelos, dizer e ensinar; através delas seus membros solucionam os próprios problemas.

A cultura é a característica mais forte que diferencia um indivíduo de outro, pois possui importante influência para determinar os costumes cotidianos de uma dada população, que são compartilhados e passados pelo grupo de geração em geração (Baum, 1999). No entanto, seu aspecto fundamental é de que ela evolui e sobrevive de acordo com a eficácia que possui para determinado grupo para solucionar problemas a partir da emissão do comportamento (Skinner, 1974). Assim, observa-se a importância das contingências ambientais para que o indivíduo se comporte. Maakaroun, Souza e Cruz (1991) ressaltam que tudo que se refere a sexo é cercado de mistério, incompreensão e tabus

² Doenças Sexualmente Transmissíveis e Infecções Sexualmente Transmissíveis.

diretos. Sexo e sexualidade comumente são tomados como sinônimos, embora, seja consenso entre muitos autores que sexo e sexualidade são conceitos diferentes (Blackburn, 2002; Chauí, 1985; Guimarães, 1995; Maia, 2001). Dentro desse processo de repressões e frustrações a educação tem papel fundamental e significa enquadrar, reprimir, coagir, sufocar. Sabe-se que cabe aos pais (e demais tomadores de cuidado da criança e do adolescente) e professores, a responsabilidade de serem os primeiros agentes no processo educativo deles. Neste sentido, a Educação Sexual que recebemos constantemente, sobretudo, da família é um processo que pode ser silencioso, omissivo, repressor, esclarecedor ou participativo. Sabemos que os pais têm dificuldade de educar seus filhos acerca da sexualidade, sejam eles deficientes ou não, e todos somos alvos da repressão sexual vigente. No entanto, a má compreensão desses aspectos da sexualidade transformam, na maioria das vezes, pais e os educadores em figuras moralistas e repressoras. Uma Educação Sexual familiar adequada, assim como propostas formais acessíveis de orientação sexual são fundamentais para o desenvolvimento saudável da sexualidade de todos (Maia, 2006).

Relações sexuais, diferenças genitais entre o sexo masculino e feminino e práticas sexuais diversas parecem enfatizar o que entendemos por sexo. Segundo o que nos aponta Garcia (2005):

A utilização do sexo como mercadoria tem sido uma prática plenamente organizada e empregada pelo capitalismo. Há muito tempo percebeu-se que tudo o que se refere a sexo, “vende”. Essa concepção de sexualidade acabou por banalizar a maioria das relações humanas, tornando-as frias e desertizadas, ou numa pretensa erotização, apenas para vender todo e qualquer sonho, desejo ou objeto (p. 17).

Entretanto, o sexo, na cultura, se configura em representações históricas e representa um conjunto de concepções simbólicas; a isso damos o nome de sexualidade. Consequentemente temas como pornografia, paixão, machismo, feminismo, virgindade, aborto, dentre outras inúmeras possibilidades deixam de ser ‘fenômenos orgânicos’ estritamente ‘biológicos’ para ganhar sentido ‘social e cultural’ (Maia, 2001). Logo, ao refletir sobre a questão da sexualidade, essa deve ser norteadada por um entendimento de forma mais ampla, pois ultrapassa as relações homem/mulher, abrangendo questões relativas ao comportamento, atitudes, questão relacionada à identidade (semelhanças e afinidades), linguagem corporal, valores, conceitos, imagens, sentimento e o respeito pelo próprio corpo.

Embora saibamos que estar informado não é suficiente para mudar o comportamento, formar e informar jovens, não deixando a sexualidade como lacuna, é preciso. A informação que soma é uma informação associada às vivências cotidianas, que respondam aos questionamentos e curiosidades experienciadas, sobretudo, pelas crianças e adolescentes. Uma informação que se integra às necessidades e sentimentos que promove a formação e o desenvolvimento do jovem enquanto totalidade existencial (Silvares, 1999). No entanto, traçar concepções de sexualidade, diante dessa perspectiva de sociedade atual, não se trata de uma tarefa simples, não se trata de uma concepção cartesiana racionalista única e geral, mas de várias concepções e reflexões sobre o assunto, que vão além das perspectivas biológicas que, ainda nos tempos atuais, constituem-se como fundamento das informações exaustivamente fornecidas aos sujeitos.

AS PREOCUPAÇÕES DA ATUALIDADE COM A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Cabe aqui esclarecer o que se entende por Educação Sexual. Segundo Suplicy (1999):

A Educação Sexual é um processo formal e informal, sistematizado que se propõe a preencher lacunas de informação, erradicar tabus, preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos, cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade (p. 12).

Complementarmente pode-se entender por Educação Sexual, “toda ação ensino-aprendizagem, seja em nível de conhecimento de informações básicas, e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual” (Figueiró, 1996, p. 51). Para Silveiras (1999), a Educação Sexual, ao longo do tempo tornou-se alvo especial de uma preocupação contemporânea para os educadores, pois muitos registram e revelam o quanto é importante a troca de informações entre professor e aluno, pais e filhos sobre a questão da sexualidade, haja vista que a Educação Sexual faz parte do desenvolvimento da pessoa e de suas emoções, e as experiências da vida afetarão a personalidade do indivíduo e suas relações interpessoais.

Há que se evidenciar, pelo menos de acordo com Loyola (1990), que o desenvolvimento da sexualidade biológica e psicológica sobre influências diretas dos padrões sociais; é por meio da aprendizagem social num contexto cultural, que depende da região geográfica, da classe social, do perfil familiar, da educação religiosa e de valores e hábitos, que a expressão da sexualidade na adolescência irá se manifestar. Segundo Foucault (1990), a sociedade capitalista não obrigou o sexo silenciar-se, ao contrário, este é incitado a se manifestar e esta mesma sociedade nos convida a falar de nossa sexualidade.

Para Silveiras (1999), a Educação Sexual, ao longo do tempo tornou-se alvo especial de uma preocupação contemporânea para os educadores, pois muitos registram e revelam o quanto é importante a troca de informações entre professor e aluno, pais e filhos a respeito da questão da sexualidade, haja vista que, a Educação Sexual faz parte do desenvolvimento da pessoa e de suas emoções, e as experiências da vida afetarão a personalidade do indivíduo e suas relações interpessoais. Neste estudo, busca-se relatar a difusão social e cultural da sexualidade e analisar a visão de mundo que os autores têm nos dias de hoje.

Segundo Lopes e Maia (2001) a criança tem uma inocência e ainda não sabe significados de comportamentos sexuais, podendo os pais escolher entre ensiná-los que a sexualidade é algo bonito e responsável ou que é inadequado, proibido, escolher esse caminho é definitivo para a felicidade futura. É preciso aceitar a sexualidade da criança entendendo e respeitando a sua inocência para a partir dela passar uma informação construtiva e não destrutiva.

Goldberg (1988, citado por Figueiró, 1996) considera que, a Educação Sexual é um processo permanente de participação em lutas pela transformação dos padrões de relacionamento, com engajamento ativo, levando a educação do ponto de vista da sexualidade. No entanto, faz-se necessário salientar que a Educação Sexual segundo Pfromm Netto (1987), não deve ser vista como uma ação que ocorre à parte da educação global do indivíduo, mas, deve ser entendida como parte da dela, que consiste em um conjunto de experiências pessoais, ativas, dinâmicas, mutáveis, por meio das quais o indivíduo seleciona, absorve e incorpora informações, relaciona-as com as que já dispõem em seu repertório e as organiza, expressa ou utiliza para criar novas informações, orientar suas ações, agir junto a outras pessoas ou modificar o ambiente. Dessa forma, falar da sexualidade implica retomar alguns recursos metodológicos: a história, a antropologia, a moral e evolução social. Não se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida, estanque, estacionária. As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes. Este relativismo não pode ser irresponsável e descontextualizado. Ele nos permite perceber a construção social da sexualidade sem, contudo fazê-lo de modo destrutivo ou imaturo (Nunes, 1999). É preciso então, termos uma visão dinâmica das relações sociais, compreendendo a realidade como um processo, não mantendo apenas visões conservadoras, ideológicas, entre outras, de tal forma que efetivamente, a principal tarefa da Educação Sexual seja substituir a monótona atitude de curiosidade pelas coisas do sexo por uma atitude nova, de respeito e de inteligência.

A Educação Sexual, de modo geral, é um dos grandes problemas dos pais. Hoje a Educação Sexual no Brasil pode ser ministrada pelos professores, mas torna-se necessário que, além dos conhecimentos científicos relacionados à reprodução, as questões vinculadas ao comportamento sexual, individual e social sejam debatidas e analisadas. Esse sistema de Educação Sexual e afetiva possibilitará aos educadores e educandos melhor entendimento de suas características psicosssexuais. No entanto, a Educação Sexual, em particular, tanto nas escolas, quanto nos lares, ainda é precária (Brasileiro, Nogueira Jr., Lourenço, & Almeida, 2008).

De acordo com Castro (2004) e Castro, Abramovay e Silva (2004) a sexualidade, no ambiente escolar, é tópico polêmico, considerando a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e interditos que socialmente e historicamente cercam temas que lhe são associados.

Há os que pensam que a introdução plena e generalizada da Educação Sexual nas escolas causaria abalos em todo o sistema e criaria polêmicas entre educadores. Isso poderia ocorrer se a Educação Sexual, nas escolas, visasse tão somente à massificação de informações, sem abordar o conteúdo ético de comportamento e respeito à individualidade e à integridade humana. Destituídos de formalidade, somos sempre educados sexualmente na família, na rua, nos bares, nos cinemas, nos *shoppings*, nas igrejas, nas escolas, enfim, em todos os lugares onde existe vida, existem experiências sexuais para serem apreendidas, trocadas, usufruídas ou ignoradas (Garcia, 2005). De acordo com Werebe (1998), “A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas” (p.139).

Conforme Meirelles (1997), estudos mais específicos referentes à Educação Sexual, em sua maioria, apontam para uma análise voltada para o cotidiano escolar, discutindo as representações sociais dos atores envolvidos no processo educativo dentro dessa instituição. Outros teóricos ainda nos informam e orientam para como desenvolver um trabalho de Educação Sexual “adequada” nas escolas (Guimarães, 1995; Figueiró, 1996; Nunes & Silva, 2000; Spitzner, 2004), dizendo que a sexualidade do homem ainda é apresentada, na Educação Sexual escolar, como uma manifestação anatomobiológica que precisa ser controlada e disciplinada, porém revelada sob um ponto de vista higienista, moral, religioso, psicológico. O homem é didaticamente apresentado como sendo constituído por partes (sexuais). E o sexo a ser ensinado, passa sutilmente a ser revelado como o segredo, quando o é revelado. Dessa forma, a Educação Sexual deve ser um trabalho abrangente e contínuo, um processo que facilita o desenvolvimento e o amadurecimento dos diversos educandos. No que diz respeito à sexualidade, afetividade e prazer pela/com a própria vida. Quando se fala de Educação Sexual, não se restringe ao papel da escola, mas da sociedade; tampouco se acredita que programas em Educação Sexual se limitem a palestras informativas ministradas nas escolas por profissionais da saúde.

No Brasil, a preocupação com a Educação Sexual, começou no início do século XX, tendo grande influência das correntes médico-higienistas da Europa que divulgavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, como também preparar a mulher para ser uma boa mãe e esposa. Em 1928, foi aprovado no Congresso Nacional de Educadores o projeto de um programa de Educação Sexual nas escolas para crianças acima de onze anos, como ressalta Spitzner (2004). Além das dificuldades para a implantação da educação sexual nas escolas, essa educação recebeu grandes influências da igreja nas décadas de 50 e 60, período marcado por mudanças políticas radicais. Ocorreram uma série de tentativas para a implementação da Educação Sexual nas escolas, sendo que apenas algumas conseguiram implantar em seus currículos o programa de educação sexual.

Laplate (1985) enfatiza que a Educação Sexual é como um conjunto de teorias ou práticas, formais ou informais, que abordam, numa perspectiva educativa, aspecto da sexualidade humana com

crianças e adolescentes. O objetivo mais amplo da Orientação Sexual é o de favorecer o exercício prazeroso e responsável da sexualidade dos jovens. Essas diferenças acontecem quando a Educação Sexual constitui-se em uma abordagem assistemática realizada pela família, principalmente no que diz respeito à transmissão de valores morais indissociáveis à sexualidade, pois os pais exercem legitimamente o seu papel ao transmitirem os seus valores particulares. Segundo Meirelles (1997), a Educação Sexual como um processo social no âmbito escolar, poderá ser considerada como um processo de transformação e mudança, que parte de um projeto coletivo e atinge os indivíduos, cada qual com sua busca particular do(s) sentido(s) da sexualidade.

A orientação sexual em sala de aula pode tornar-se um laboratório de possibilidades e expressão de liberdade, permitindo aos alunos, o pensar, o refletir e avaliar seu comportamento sexual (Meirelles, 1997). No entanto, A eficácia de um projeto de orientação sexual nas escolas tem sido, portanto, tema de permanente debate. Nesse sentido concorda-se com Nunes (1999) quando refere que:

Dentro desse processo de repressões e frustrações a educação tem papel fundamental e significa enquadrar, reprimir, coagir, sufocar. Sabe-se que cabe aos pais (e demais tomadores de cuidado da criança e do adolescente) e professores, a responsabilidade de serem os primeiros agentes no processo educativo deles. A educação sexual que recebemos constantemente, sobretudo, da família é um processo que pode ser silencioso, omissivo, repressor, esclarecedor ou participativo. Sabemos que os pais têm dificuldade de educar seus filhos sobre sexualidade, sejam eles deficientes ou não, e todos somos alvos da repressão sexual vigente. (p.116).

No entanto, a má compreensão desses aspectos da sexualidade transforma, na maioria das vezes, pais e educadores em figuras moralistas e repressoras. Uma Educação Sexual familiar adequada, assim como propostas formais acessíveis de orientação sexual são fundamentais para o desenvolvimento saudável da sexualidade de todos, também daqueles com uma deficiência sensorial (Maia, 2006). Apesar de ocorrerem alguns questionamentos sobre a forma com que a sexualidade é negada na nossa sociedade, pois até grande parte dos educadores consideram que a sexualidade não é importante para ser tratada numa sala de aula e nem um tema a ser cogitado no trabalho pedagógico escolar, essa educação se faz necessária para que o educando possua acesso às informações e passe a refletir sobre outros assuntos polêmicos, concernentes a tabus da própria Educação Sexual e aos mitos e aos fatos a ela relacionados.

A concepção do trabalho de Orientação Sexual, como instrumento preventivo, vem passando por inúmeras transformações. Seu espaço está sendo discutido intensamente, seja na família, na escola ou na comunidade. Quando utilizado na área de educação, decorre do conceito pedagógico de Orientação Educacional, definindo-se como o processo de influência classificada na área de sexualidade, realizado principalmente em escolas. Implica o fornecimento de informações sobre sexualidade e a organização de um espaço de reflexões e questionamentos sobre postura, tabus, crenças e valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação esclarecedora exige muita atenção de educadores, pois os educandos, e, especialmente as crianças, podem mais facilmente desenvolver conceitos errôneos relativos a partes do corpo, tamanho, forma e localização de membros e órgãos de diferentes sexos. Logo, a falta de informação a respeito da sexualidade favorece a vulnerabilidade do educando, alimenta fantasias e, automaticamente, estimula a formação de conceitos errôneos e aumenta a probabilidade de ocorrerem episódios de violência e de exploração sexuais (Maia, 2006).

No entanto, traçar concepções de sexualidade, diante dessa perspectiva de sociedade atual, não se trata de uma tarefa simples, não se trata de uma concepção cartesiana racionalista única e geral,

mas de várias concepções e reflexões acerca do assunto, que vão além das perspectivas biológicas que, ainda nos tempos atuais, constituem-se como fundamento das informações exaustivamente fornecidas aos sujeitos.

A escola, ao trabalhar com a temática transversal orientação sexual, deve primar por possibilitar aos alunos o exercício e o desenvolvimento de sua sexualidade com prazer e responsabilidade, estando vinculada ao exercício pleno da cidadania na medida em que, de um lado se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos como saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (Meirelles, 1997).

A orientação sexual visa a proporcionar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deverá oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações da sexualidade, possíveis de serem expressas na escola.

Contudo, a orientação sexual na escola é um grande desafio. Segundo Silves (1999), isto acontece por ser um processo altamente dinâmico, o qual exige um investimento de tempo e também financeiro, cujo projeto deverá atender pais, professores e alunos. Considera-se indispensável integrar família e escola. É desafio porque a escola deverá fomentar no aluno a capacidade de tornar-se dono de seu destino.

A orientação sexual na escola é necessária, porque os alunos, sejam crianças ou adolescentes, conversam sobre sexo, e as informações que trocam entre si são incompletas, erradas e preconceituosas. Os jovens bem informados iniciarão sua vida sexual mais tarde e com responsabilidade.

A intervenção psicopedagógica com relação à orientação sexual no ambiente escolar é pertinente, pois pode contribuir com os adolescentes no sentido de dar apontamentos, abrindo discussões por meio de palestras, exibição e discussões de filmes específicos sobre a temática e minicursos, gerando reflexões entre os adolescentes, no sentido de levantar questões referentes à sexualidade desses ajudando a esclarecer dúvidas e conflitos de forma objetiva. O professor pode contribuir, de forma a levar esse adolescente a pensar sobre a questão da Educação Sexual, abrindo possibilidades de compreensão sobre seu posicionamento, enfatizando como esse jovem se identifica e constrói sua identidade, frente à imposição dos meios de comunicação.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. (1999). *E aí - Cartas aos adolescentes e a seus pais*. Campinas: Papirus.
- Blackburn, M. (2002). *Sexuality & disability*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Baum, W. (1999). *Compreender o behaviorismo*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Chauí, M. (1985). *Repressão sexual: Essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasileiro, E. S. F., Nogueira Junior, T. B., Lourenço, M. L., & Almeida, T. (2008). Meu pé esquerdo: A deficiência e seus relacionamentos afetivo-sexuais. Em J. B. Assumpção Jr. & T. Almeida (Orgs.), *Sexualidade, cinema e deficiência* (pp. 174-190). São Paulo: LMP.
- Castro, M. G., Abramovay, M., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco.
- Castro, M. G. (2004). Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. Em R. Novaes & P. Vannuchi, (Orgs.). *Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto de Cidadania/Fundação Perseu Abramo.
- Figueiró, M. N. D. (1996). *Educação sexual: Retomando uma proposta, um desafio*. Londrina, UEL.
- Foucault, M. (1982). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1990). *História da sexualidade I: Vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

- Garcia, L. J. V. (2005). *O Processo de Educação Sexual na escola: Um estudo de caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de professores da rede municipal de ensino de Camboriú-SC sobre Educação Sexual*. Dissertação de Mestrado. FAED, UDESC, Florianópolis.
- Guimarães, I. (1995). *Educação sexual na escola: Mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Laplate, V. (1985). *Educando para a vida IV: Sexualidade e saúde*. São Paulo: Stemma.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1970). *Vocabulário da psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Martins Fontes.
- Lopes, G., & Maia, M. (2001). *Conversando Com o Adolescente Sobre Sexo: Quem Vai Responder?* Belo Horizonte: Autêntica/Fumec.
- Loyola, C. (1990). Sexualidade do adolescente. Em R. C. Cavalcanti (Org.). *Saúde sexual & reprodutiva: Ensinando a ensinar* (pp. 319-326). Brasília: CESEX.
- Maakaroun, M. F., Souza, R. P., & Cruz, A. R. (1991). *Tratado de adolescência: Um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Maia, A. C. B. (2001). Sexualidade: Reflexões sobre o conceito amplo. *SBPN Scientific Journal*, 5(1), 45-48.
- Maia, A. C. B. (2006). *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Meirelles, J. A. B. (1997). Os ETs e a gorila: Um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. Em J. G. Aquino (Org.), *Sexualidade na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-86). São Paulo: Summus.
- Nunes, C. A. (1999). *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus.
- Nunes, C., & Silva, E. (2000). *A educação sexual da criança*. Campinas: Autores Associados.
- Pfromm Netto, S. (1987). A aprendizagem como processamento da informação. Em S. Pfromm Netto (Org.). *Psicologia da aprendizagem e do ensino* (pp.79-109). São Paulo: EPU.
- Silvares, E. F. M. (1999). *Sexualidade na infância e adolescência*. Em Mesa Redonda, 2 Congresso de Psicologia do Oeste Paulista, São José do Rio Preto - SP.
- Skinner, B. F. (1974). The world within the skin. Em B. F. Skinner (Org.). *About behaviorism* (pp.21-32). New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45, 1206-1210.
- Spitzner, R. H. L. (2004). *Sexualidade e adolescência: Reflexões acerca da educação sexual na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Suplicy, M. (1999). *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d'Água.
- Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Vasconcelos, N. (1985). *Amor e sexo na adolescência*. São Paulo: Moderna.

SÍNDROME DE OTELO – UMA INTERPRETAÇÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL PARA QUANDO O CIÚME SE TORNA PATOLÓGICO

THIAGO DE ALMEIDA¹

USP

MARIA LUIZA LOURENÇO²

USP

“É sempre seguro amar completamente, sem reservas. Nunca seremos verdadeiramente rejeitados. É só quando nos deixamos envolver pelo ego que nos tornamos vulneráveis e nos machucamos. O amor em si é absoluto e abrangente.”

(Brian Weiss)

Dentre as mais diferenciadas emoções humanas, o ciúme é uma emoção extremamente comum e, desde tempos mais remotos, é muito questionado por estudiosos ligados a questões afetivas, sendo o ciúme considerado basicamente um sentimento que pode interferir em maior ou menor grau nas relações afetivas, e, sobretudo, amorosas. No entanto, pode-se dizer que a produção teórica respaldada na Análise do Comportamento é escassa. Análises e considerações a respeito do ciúme respaldadas por este referencial teórico já foram realizadas anteriormente por Banaco (2005), Bandeira (2005), Costa (2005), Menezes e Castro (2001) e pelo próprio Skinner (1948/1976; 1969/1984).

O CIÚME NA LITERATURA

Todos nós cultivamos certo grau de ciúme (Almeida, 2007). A importância do ciúme no cotidiano faz dele um tema atraente para escritores, alguns dos quais souberam tratá-lo com maestria e produziram obras primas, como: *Otelo*, de William Shakespeare (1603) e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899). Em *Otelo*, o protagonista Otelo, general mouro de Veneza, inseguro, acaba sendo ludibriado pelas intrigas de Iago, um astucioso e invejoso subordinado de Otelo que faz de tudo para arruinar esse casamento e prejudicar seu superior hierárquico, assim, para atingir este objetivo, insinua um romance entre Desdêmona, mulher de Otelo, e Cássio, um jovem tenente, instigando o ciúme que

¹ Thiago Almeida – Psicólogo (CRP 06/75185). É psicólogo, pesquisador (USP/UNESP/UFMG) e professor universitário que se especializou em dificuldades do relacionamento amoroso e Psicoterapia de casal. Possui graduação em Bacharelado em Psicologia/Formação para Psicólogo pela Universidade Federal de São Carlos (2003) e mestrado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (2007). E-mail: thiagodealmeida@thiagodealmeida.com.br

² Maria Luiza Lourenço – Bacharel em Biblioteconomia pela Faculdade de Biblioteconomia e Documentação (FESP/SP) e bibliotecária (CRB 8ª 5037) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: malouren@usp.br

habitava dentro de Otelo, o mouro de Veneza. Paulatinamente, o ciúme de Otelo por Desdêmona se intensifica, e acaba por se tornar prejudicial para si mesmo. O plano de Iago funciona tão bem que Otelo mata a honesta esposa, e conseqüentemente, culpado do crime perpetrado provoca sua autodestruição, suicidando-se. Enfim, esta obra é uma mostra extraordinária do ciúme patológico, denominado Síndrome de Otelo, denominação esta sugerida em 1955 pelos neuropsiquiatras, John Todd e Kenneth Dewhurst, em um artigo intitulado: “The Othello Syndrome: a study in the psychopathology of sexual jealousy” (A Síndrome de Otelo: um estudo em psicopatologia sobre do ciúme sexual) dada à constatação dos autores, de que neste quadro as convicções rígidas acerca de uma infidelidade consumada e as conclusões para tal, embora equivocadas, não se alteram mesmo diante de provas ou raciocínios em contrário. Inclusive a primeira denominação para este quadro foi feita pelos autores como A Síndrome de Alice no país das maravilhas.

A COMPREENSÃO DO CIÚME E DO CIÚME PATOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Em “Walden Two”, um livro ficcional, que embora não apresente uma abordagem científica estrito senso da obra comportamental, Skinner (1948/1976) sugere que o ciúme pode ser entendido como uma forma secundária de raiva e que ele se faz necessário em sociedades competitivas. Paradoxalmente, segundo este autor, em uma sociedade cooperativa o ciúme não existiria. Ao abordar o ciúme desta maneira, Skinner: 1) parece concordar com a proposição segundo a qual existe um conjunto de emoções básicas ou primárias (Layng, 2006; Millenson, 1967/1975) e o ciúme seria uma emoção secundária; 2) aponta para a possibilidade de o ciúme ser compreendido como raiva; 3) ressalta o papel fundamental da configuração social para explicar a presença ou ausência do ciúme e, 4) coloca a competição como um elemento chave à existência e compreensão do ciúme.

Em uma compreensão mais atual e de acordo com a Análise do Comportamento como a de Costa (2009), o ciúme é um fenômeno que envolve um conjunto complexo de classes de respostas e de comportamentos interligados, alguns deles eliciados e outros operantes, controlados por uma situação de competição por reforçadores específicos de uma díade. O ciúme é, segundo Menezes e Castro (2001), “um sentimento que emerge em uma situação sinalizadora de possível perda de um estímulo reforçador para outro indivíduo, podendo envolver a emissão de respostas coercitivas que visam evitar esta perda e a produção de conseqüências reforçadoras e/ou punitivas para o comportamento dos indivíduos envolvidos em uma manifestação de ciúme” (p. 20).

Além das teorias etológicas que abarcam as variáveis fisiológicas e o caráter filogenético do sentir ciúme, é importante considerar as demais variáveis envolvidas pela a interpretação da Análise do Comportamento como:

1. das condições motivacionais para a ocorrência do ciúme, seja este excessivo ou não, entendidas em termos comportamentais, a partir do conceito de Operações Estabeledoras (Michael, 1993), como, por exemplo, o estado de privação de reforçadores na relação;
2. o comportamento do parceiro (estímulo aversivo e/ou ainda um estímulo sinalizador condicionado de um futuro estímulo aversivo) que evocou comportamentos (públicos e/ou privados) de ciúme, bem como as conseqüências que esses comportamentos geram. Estas podem aumentar a probabilidade de que comportamentos ciumentos sejam emitidos e eliciados (no caso de efeitos fisiológicos respondentes: taquicardia, sudorese, tensão muscular - somente para podermos citar algumas) novamente em condições semelhantes.

Uma pessoa que demonstra ciúme pode ter seu comportamento reforçado positivamente quando seu parceiro emite comportamentos verbais vocais de afirmação dos seus sentimentos (amor, paixão,

etc.) pelo indivíduo enciumado: “Ah que legal, está com ciúme!”, ou ainda, “Amor, não se preocupe, você é a pessoa da minha vida!”. Também por meio de reforçadores sociais e/ou generalizados de afeto como abraço, beijo, carinho e/ou proximidade corporal. Além disso, comportamentos do parceiro que sinalizam diminuição de uma possível ameaça de perda de reforçadores (por exemplo, o(a) cônjuge deixar de sair com colegas.) aumentam a probabilidade de que o(a) parceiro(a) se comporte “de forma ciumenta” em ocasiões semelhantes. No entanto, o comportamento de demonstrar ciúme também pode ser fortalecido quando o indivíduo, diante de um estímulo que adquiriu a função de estímulo que lhe sinaliza uma ameaça, se comporta de forma a eliminar e/ou amenizar a possível ameaça: ligar para conferir onde o namorado está (visto que o namorado ter saído de casa pode “significar” estar fazendo algo inadequado para os acordos implícitos e explícitos de exclusividade para o relacionamento, por exemplo).

Sob a perspectiva da tríplice contingência onde o ciúme pode ser considerado como moderado, não excessivo, ou ainda, não desviante e, portanto, não patológico, podemos pressupor que o evento antecedente que compõe a interação caracterizada como comportamento emocional ciumento consiste na competição, com um rival, por reforçadores. O componente operante deste comportamento, em geral, é reforçado negativamente pela remoção do rival ou atenuação da situação de competição, embora também possa ser reforçado positivamente com atenção social ou do(a) parceiro(a) em questão. Por meio desta perspectiva observa-se que, os elementos presentes em uma situação que envolve o ciúme adequado são o sujeito (aquele que apresenta o comportamento emocional ciumento), o objeto (alvo do comportamento emocional ciumento) e o rival (aquele ou aquilo que se aproxima do objeto e passa a competir com o sujeito por reforçadores provindos da relação sujeito-objeto).

O operante frequentemente interfere na situação de competição e pode interrompê-la, sendo, conseqüentemente reforçado. As contingências envolvidas em uma situação de ciúme, com efetividade ou não do operante, teriam seus subprodutos emocionais interpretados como raiva e tristeza (geradas pela não efetividade do comportamento emocional ciumento, ou seja, por operantes de fuga e esquiva ineficientes), satisfação e prazer (geradas pela atenção social, no caso, reforço positivo) e mesmo alívio (gerado pela efetividade do comportamento emocional ciumento, isto é, fuga e esquiva eficientes).

Há de se considerar que a natureza do reforço pelo qual se compete na situação de entendida como “ciúme moderado” é idiossincrática, na medida em que o reforçador consiste em aspectos sutis da interação do ciumento com o objeto do “ciúme moderado”, o que gera uma especificidade do objeto como fonte de reforçadores. Quando o componente operante produz o afastamento do rival ou a redução da competição, sendo, portanto, reforçado, o ciumento passa a ter um acesso privilegiado a esses reforçadores idiossincráticos e específicos da relação ciumento-objeto; reforçadores estes que somente o outro elemento da díade (objeto do ciúme) pode prover naquele momento. E é este o fundamento do ciúme patológico considerado Síndrome de Otelo.

Se nas situações de “ciúme moderado”, podemos pressupor dois elementos fundamentais: a presença de um rival e a competição, paralelamente, na condição de “ciúme excessivo” (entendida neste texto como Síndrome de Otelo), o estímulo discriminativo (Sd) não necessariamente será a presença de um rival ou mesmo de uma possível competição, tal como analisado por Arantes & De Rose (2009). Em situações de ciúme patológico envolveria respostas ansiogênicas como medo não fundamentado na realidade, ou em dados objetivos, de perder o parceiro para um rival. Então, comportamentos encobertos de desconfiança excessiva e infundada, gerando um significativo prejuízo no funcionamento pessoal e interpessoal poderiam ser um dos sinalizadores viáveis para indicar que o ciúme poderá ser considerado desviante. Conseqüentemente, a pessoa que manifesta este grau de ciúme passará a se autorreforçar indefinidamente. Em uma situação de autorreforçamento o indivíduo recompensa a si mesmo por ter emitido um comportamento. Esta recompensa adquire

função de estímulo, na medida em que torna mais vívida a contingência de longo prazo. O ciúme patológico pode ser compreendido, de acordo com a interpretação da Análise do Comportamento, também como um comportamento supersticioso no qual as respostas ocorrem em alta frequência, uma vez que as respostas do ciumento não são contingentes a S “reais”, ou seja, não há relação entre causa e efeito que as gerariam. Dessa forma, segundo Kebleris e Carvalho (2006) o diagnóstico desta psicopatologia não está na avaliação dos fatos em si, mas sim na leitura realizada pelo indivíduo que acredita ter sido traído pelo parceiro.

O entendimento para o ciúme patológico deve incluir uma inexplicável suspeita associada à fidelidade do parceiro que modifica o padrão habitual do comportamento da pessoa com que manifesta este ciúme excessivo (Almeida, Rodrigues & Silva, 2008).

Como essa suspeita não é confirmada por qualquer prova real e não somente prejudica a vida da pessoa que sofre deste transtorno, como também afeta o parceiro e o relacionamento. Haverá tentativas para confirmar se estas suspeitas são verídicas e fundamentadas em acontecimentos e pode envolver a interpretação da correspondência do parceiro, a checagem dos seus trajetos, dos seus pertences e a contratação de detetives particulares. Então, frequentemente, a pessoa enciumada interroga constantemente seu parceiro sobre os eventos que ocorreram em seu dia e sobre os supostos episódios de infidelidade. O evitar situações que provocam ciúme também é comum. Discussões e acusações também acontecem e podem resultar em violência verbal ou física. Dessa forma, a partir de uma emoção considerada normal, o ciúme pode se manifestar de uma forma explosiva, intensa. É possível também que estas respostas de alta magnitude, como agressões etc. também não reforçam o comportamento do emissor do ciúme. Em caso afirmativo, teríamos aqui configurada uma situação, entendida pela a interpretação da Análise do Comportamento, de reforçamento por ilusão de controle.

A aparição de ciúme excessivo com um sentimento de posse sobre o cônjuge e um temor de perdê-lo, originados pela existência de uma insegurança pessoal, conduz frequentemente os parceiros a uma diminuição do respeito à pessoa amada. Desta maneira, o ciúme demonstra um sinal de instabilidade emocional acentuada, e pode confundir amor com possessividade a serviço do amor que se acredita defender por meio das respostas ciumentas.

Na obra “Contingências de Reforço”, Skinner (1969/1984) analisa o ciúme partindo do exemplo de Otelo, personagem de Shakespeare. Skinner afirma que o comportamento ciumento emitido por Otelo, de matar a esposa sufocada, é constituído tanto de respostas-emocionais públicas quanto privadas ou encobertas, chamando atenção para o fato destas respostas (públicas e privadas) não possuírem relação de causalidade entre si, ou seja, não apresentando relação de contingências, apenas de contiguidade. Nesta obra, o autor ainda vai além, sugere que a emissão de uma resposta emocional operante (sufocar) pode ocorrer conjuntamente a outros respondentes (por exemplo, raiva da esposa “infidel”). Uma consequência provável da resposta de sufocar a esposa é que ela pode eliminar a própria fonte de reforçadores pela qual o indivíduo ciumento estava competindo, ou ainda, pode-se pressupor fundamentando-se na interpretação da Análise do Comportamento que no comportamento de Otelo, ao eliminar a esposa Desdêmona, observa-se uma alteração na classe funcional de estímulos: a esposa era um reforçador que acabou virando um estímulo aversivo. Neste caso, eliminar a esposa eliminaria a causa do ciúme, tornando-a então uma fuga. Embora ao longo do capítulo Skinner (1969/1984) também use o termo sentimento para referir-se às emoções, identifica-se que ele as denomina especificamente de respostas. Em síntese, para Skinner, o ciúme é um comportamento composto de diferentes respostas emocionais. Compreensão esta, pouco útil para diferenciar o ciúme de outros fenômenos como o amor e a amizade. Para Menezes e Castro (2001), o ciúme seria um sentimento que ocorre em uma situação que sinaliza a possibilidade de perda de reforço “para outro indivíduo, podendo envolver a emissão de respostas coercitivas que visam evitar esta perda e a produção de consequências reforçadoras e/ou punitivas para o comportamento

dos indivíduos envolvidos” (p. 20). Na concepção dessas autoras, o ciúme seria um comportamento (privado), logo, como todo o comportamento, explicado pelo modelo de seleção por consequências. No nível filogenético, ele pode ter sido selecionado em função de vantagens evolutivas para espécie humana e outras espécies, como de primatas e aves. Sob esta perspectiva, filogeneticamente há a possibilidade de o ciúme ter evoluído para garantir certeza de paternidade, participação do outro parceiro no cuidado parental etc. No nível ontogenético, reforçamento positivo e negativo, generalização, e punição de outros comportamentos seriam processos envolvidos na instalação e/ou manutenção do ciúme (Menezes & Castro, 2001).

Embora Menezes e Castro (2001) tenham definido o ciúme como um sentimento que tende a ocorrer diante da possibilidade de perda, destacam que o controle do mesmo pode estar no contexto social e cultural que espera ciúme nas relações amorosas. Neste caso, ao emitir comportamentos ciumentos, o indivíduo se esquia de possíveis punições do grupo social, incluindo punições do(a) próprio(a) parceiro(a). De forma semelhante a Menezes e Castro (2001), Banaco (2005) desenvolve a análise do ciúme partindo do modelo de seleção por consequências. Para ele, a filogênese pode ter selecionado comportamentos ciumentos em função destes terem sido úteis, na defesa de território, tanto para o próprio indivíduo quanto para sua prole. Aqui o autor também inclui a competição em sua análise, como fizeram Skinner (1948/1976) e Menezes e Castro (2001), ao tratarem da ontogênese e da cultura. Sobre o controle ontogenético, Banaco (2005) afirma que indivíduos com histórias de reforçamento mais intenso, frequente e bem sinalizadas tenderão a ser menos prováveis de apresentarem tais sentimentos (ciúme e inveja). Em relação ao controle social, destaca que em situações onde há evidências de infidelidade e/ou competição, o grupo social pressiona para que o indivíduo defenda o que lhe pertence. Novamente a competição aparece como um aspecto relevante.

Costa (2005) apresenta sua proposição inicial sobre o ciúme partindo da análise de Menezes e Castro (2001). Deste modo, a autora concorda com as seguintes argumentações:

1. o ciúme poderia ser compreendido como um sentimento (ou comportamento privado);
2. como um comportamento, deve-se recorrer ao modelo de seleção por consequências a fim de explicá-lo, e;
3. processos de reforçamento, generalização, imitação e punição podem explicar a instalação e/ou a manutenção de comportamentos ciumentos. Costa (2005), no entanto, chama atenção para três aspectos: o ciúme seria produto de condicionamento respondente e operante; o ciúme (evento comportamental privado) pode controlar operantes públicos (interrogar, seguir a(o) parceira(o), ou comportamento agressivo, por exemplo) e o ciúme pode ser controlado por regras sociais.

A formulação de Costa (2005), apesar de explicitar pontos importantes para a compreensão do ciúme (especificamente os apontados anteriormente), também apresenta limitação. A análise da autora parece sugerir que o fenômeno ciúme envolve necessariamente o controle do sentimento (evento comportamental privado) sobre operantes públicos. Dito de outro modo, só é possível falar em ciúme quando um evento privado exerce controle sobre operantes públicos. Entretanto, mesmo que se possa inferir a ocorrência e o controle de um sentimento quando um indivíduo apresenta operantes públicos característicos de ciúme, também é possível argumentar que mesmo diante do sentimento, o indivíduo possa não apresentar qualquer operante público correlato de ciúme. Além dessas, existe uma terceira possibilidade:

... uma pessoa que se diz triste, alegre [com ciúme] ou irritada pode estar sob controle tão somente (ou predominantemente) da situação pela qual passa ou passou, sem que haja estados corporais especialmente conspícuos acompanhando a situação.... A pessoa que afirmar estar “se sentindo triste”

pode estar “sentindo” apenas uma “situação triste” sem sentir o estado corporal de “tristeza” (Dittrich, 2008, p. 31).

Então, de um mecanismo protecionista para preservar a qualidade e o bom andamento dos relacionamentos amorosos, o ciúme passa a se tornar patológico quando ultrapassa os limites do bom senso, sendo de difícil controle e compreensão.

O termo ciúme patológico engloba ampla gama de manifestações (de reativas a delirantes) e diagnósticos psiquiátricos. Inclui os casos de ciúme sintomático, ou seja, quando é parte de outro transtorno psiquiátrico (ex.: alcoolismo, demência, esquizofrenia). Nessas circunstâncias, o foco do tratamento seria o processo principal subjacente.

Ocorre, frequentemente, que o parceiro infiel coloca o outro em dúvida de suas próprias percepções e do registro de suas próprias memórias (Hintz, 2003). Consequentemente, o que mais incomoda ao indivíduo ciumento é seu parceiro negar a existência de outra pessoa e fazer com que acredite que ele está imaginando coisas e que sempre foi fiel. Muitos são os comportamentos que levam à interpretação de que uma pessoa pode estar se excedendo em seu ciúme, se acaso, não esteja tão claro para a própria pessoa. Respostas tais como examinar bolsos, carteiras, recibos, contas, roupas íntimas e lençóis, ouvir telefonemas, abrir correspondências, seguir o cônjuge ou mesmo contratar detetives particulares para fazer isso costumam não aliviar e ainda agravar sentimentos de remorso e inferioridade das pessoas que padecem de ciúme excessivo. Um exemplo disso é caso que Wright (1994) descreveu de uma paciente que chegava a marcar o pênis do marido com caneta para conferir a presença desse sinal no final do dia.

O ciúme é de grande interesse da psiquiatria, sobretudo para a forense e também para a psicologia, a partir do momento que sua manifestação é patológica e destrói a harmonia do relacionamento (Torres, Ramos-Cerqueira & Dias, 1999; Rassol, 1996). Ainda que de grande importância para ser estudado, outro fator complicador deste estudo é a vagueza e a indistinção do limite entre o ciúme normal e o patológico (White & Mullen, 1989).

No que tange o ciúme patológico, geralmente, não há fatos reais e, se existem frequentemente superam o valor do acontecimento. Indubitavelmente, a definição para o ciúme patológico deve incluir uma inexplicável suspeita associada à fidelidade do parceiro que modifica os pensamentos, sentimentos e o comportamento do paciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a relação amorosa, a princípio, pressupõe manifestações de ciúme. O problema é quando esse ciúme passa da dose ideal pode esboçar contornos que prejudicam a si mesmo e ao relacionamento amoroso. Contudo, todos os parceiros deveriam considerar que a fidelidade é algo que se faz pela relação, e assim, não deve ser um limite ou uma obrigatoriedade imposta pelos parceiros. Como o ciúme é um fenômeno que sinaliza a infidelidade devemos repensar sobre o nosso próprio ciúme. Infelizmente, quando mal direcionado, o ciúme pode gerar um prejuízo significativo para as pessoas envolvidas.

Desta forma, sejam estímulos contingentes ou supersticiosos, as consequências produzidas pelos comportamentos de demonstrar ciúme (amenizando ou eliminando uma condição aversiva e/ou produzindo reforçadores positivos) aumentam a probabilidade de tais comportamentos repetirem-se e aumentarem de frequência, sejam eles públicos ou privados.

O comportamento emocional “ciumento” tem mais chances de ser reforçado no começo da relação, quando os parceiros tendem a ser mais pacientes e reforçadores um com o outro.

Uma outra questão importante é avaliar as variáveis em operação: sim, de fato um indivíduo pode estar sensível a qualquer estímulo que, para ele, sinalize ameaça, fruto de uma história de contingências,

na qual, tais estímulos adquiriram função sinalizadora de possíveis aversivos futuros. No entanto, o indivíduo que se comporta de forma ciumenta pode estar respondendo a contingências que, de fato, favorecem que ele comporte-se dessa forma. Por isso, não há uma explicação e/ou fórmula única para lidar com o ciúme seja ele patológico ou não. Diante disso, torna-se importante avaliar as consequências globais que evocam e mantém o “ciúme” entre os envolvidos e as consequências em médio e em longo prazo que o sentimento e os comportamentos públicos do ciumento estão acarretando para ele, para seu(sua) parceiro(a) e para o casal. Essa avaliação deve ser feita com o foco na função que esses comportamentos adquiriram neste contexto e não somente no que o indivíduo faz diante de contingências geradoras de ciúme. São questões como essas que levam o analista do comportamento a avaliar contingências e manipular variáveis, quando necessário, na tentativa de promover uma relação mais saudável para o indivíduo bem como para o casal.

REFERÊNCIAS

- Almeida, T. (2007). *Ciúme e suas conseqüências para os relacionamentos amorosos*. Curitiba: Editora Certa.
- Almeida, T., Rodrigues, K. R. B., & Silva, A. A. (2008). O ciúme romântico e os relacionamentos amorosos heterossexuais contemporâneos. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, *13*, 83.
- Arantes, A. K. L., & De Rose, J. C. C. (2009). Controle de estímulos, modelagem do comportamento verbal e correspondência no “Otelo” de Shakespeare. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva [online]*, *11*, (1), 61-76.
- Banaco, R. A. (2005). Ciúme e inveja. In *1 Congresso Brasileiro de Psicologia Clínica e da Saúde*. Londrina, PR.
- Bandeira, K. P. (2005). *Observação do comportamento ciumento em crianças de 2 a 3 anos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão.
- Costa, N. (2005). Contribuições da psicologia evolutiva e da análise do comportamento acerca do ciúme. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *7* (1), 5-13.
- Costa, N. (2009). *Busca de definição operacional de ciúme: Uma construção teórica e empírica*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Dittrich, A. (2008). Algumas observações sobre o tratamento behaviorista radical dos eventos privados. In W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Reflexões epistemológicas e conceituais, considerações metodológicas, relatos de pesquisa*, (vol. 22., pp. 29-33). Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Hintz, H. C. (2003). O Ciúme no Processo Amoroso. *Pensando Famílias*, *5* (5), 45-55.
- Kebleris, F., & Carvalho, L. F. (2006). *Investigação de uma Estrutura para o Ciúme Romântico e Sua Manifestação Patológica*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Layng, T. V. J. (2006). Emoções e comportamento emocional: Uma abordagem construcional para compreender alguns benefícios sociais da agressão. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, *2* (2), 155-170.
- Menezes, A., & Castro, F. (2001, set.). O ciúme romântico: Uma abordagem analítico-comportamental. In *10 Encontro Brasileiro de Medicina e Terapia Comportamental*, Campinas, São Paulo.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, *16*, 191-206.
- Millenson, J. R. (1975). Comportamento emocional. (A. A. Souza e D. Rezende, Trans.). In *Princípios de análise do comportamento* (pp. 405-436). Brasília, DF: Coordenada (Original publicado em 1967).
- Rassol, G. (1996). Practical Forensic Psychiatry – Book Review. *Journal of Advanced Nursing*, *23*, (3), 639-640.
- Skinner, B. F. (1976). *Walden two*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Original publicado em 1948).

- Skinner, B. F. (1984). Cinquentenário do comportamentalismo. (R. Moreno, Trad.). In *Contingências de reforço* (pp. 341-374). São Paulo, SP: Abril Cultural. (Original publicado em 1969).
- Todd, J.; & Dewhurst, K. (1955). The Othello syndrome: a study in the psychopathology of sexual jealousy. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 122, 367-374.
- Torres, A. R.; Ramos-Cerqueira, A. T. A.; & Dias, R. S. (1999). O ciúme enquanto sintoma do transtorno obsessivo-compulsivo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(3), 165-173.
- White, G. L.; & Mullen, P. E. (1989). *Jealousy: Theory, research, and clinical strategies*. New York: Guilford.
- Wright, S. (1994). Familial obsessive-compulsive disorder presenting as pathological jealousy successfully treated with fluoxetine. *Archives of General Psychiatry*. 51, 430-431.