

# **COMPORTAMENTO** em foco

**2**



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

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL**

**COMPORTAMENTO EM FOCO 2**

Organização de Carlos Eduardo Costa, Carlos Renato Xavier Caçado, Denis Roberto Zamignani, Silvia Regina de Souza Arrabal-Gil. Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental . – São Paulo: ABPMC, 2013.

326 p.

ISBN: 978-85-65768-01-6

1. Comportamento 2. Cognição 3. Behaviorismo 4. Análise do Comportamento  
I. Título.

BF199.5

Organização | Carlos Eduardo Costa – Caê  
Carlos Renato Xavier Caçado  
Denis Roberto Zamignani  
Silvia Regina de Souza Arrabal-Gil

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

Capa e projeto gráfico miolo | Mila Santoro

Agosto 2013

## 2 COMPORTAMENTO em foco

### APRESENTAÇÃO

Com muita alegria apresentamos o segundo volume da coleção **Comportamento em Foco**, publicação da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.

Este volume dá continuidade ao excelente trabalho iniciado com o Volume 1 e conta com capítulos oriundos, em sua maioria, de trabalhos apresentados no XX Encontro da ABPMC e I Encontro Sulamericano de Análise do Comportamento, realizado em Salvador, no ano de 2011 (e alguns capítulos de trabalhos apresentados em anos anteriores). Agradecemos aos autores de cada capítulo pela confiança na submissão de seus trabalhos para compor esta obra. Uma comunidade científica só pode existir por meio do comportamento de seus membros.

Todos os capítulos que compõem este volume foram integralmente lidos por um dos organizadores (ou mais de um deles) e, eventualmente, encaminhados para colaboradores externos – uma inovação em relação ao Volume 1. Agradecemos também os colaboradores pelo cuidado na leitura dos capítulos, na tentativa de ajudar a deixar o texto mais claro e preciso. As sugestões de alterações foram encaminhadas aos autores, que tiveram a liberdade de fazer ou não as modificações sugeridas. Portanto, o conteúdo de cada capítulo não expressa, necessariamente, a opinião dos organizadores, dos colaboradores desse livro ou, ainda, da diretoria da ABPMC.

O projeto de editoração gráfica foi novamente realizado por Mila Santoro que dispensa maiores apresentações. Seu excelente trabalho de editoração no Volume 1 nos deu a certeza de que, neste aspecto, o livro estava em ótimas mãos.

Convidamos a prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Martha Hübner (presidente da ABPMC – 2010-2011) para escrever o capítulo introdutório deste volume o que contribui para enriquecer ainda mais o livro. Somos gratos a ela e a toda a Diretoria da ABPMC pelo convite que nos foi feito para a organização deste volume. Esperamos ter cumprido as expectativas.

Esperamos que a comunidade científica possa usufruir mais esse produto da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.



CARLOS EDUARDO COSTA – CAÊ  
CARLOS RENATO XAVIER CANÇADO  
DENIS ROBERTO ZAMIGNANI  
SILVIA REGINA DE SOUZA ARRABAL-GIL

Organizadores

## LISTA DE COLABORADORES (Pareceristas Ad Hoc)

ALEXANDRE DITTRICH – Universidade Federal do Paraná

ANA CAROLINA CENEVIVA MACCHIONE – Núcleo Paradigma

ANTONIO CARLOS PACHECO E SILVA NETO – Núcleo Paradigma

CHRISTIAN VICHI – Universidade Federal do Vale do São Francisco

ELEN GONGORA MOREIRA – Centro Universitário Filadélfia

JOANA SINGER VERMES – Núcleo Paradigma

MARCELO F. BENVENUTI – Universidade de São Paulo

MARCELO SZAJUBOK – Núcleo Paradigma

MARCOS ROBERTO GARCIA – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

MAURA ALVES NUNES GONGORA – Universidade Estadual de Londrina

NÁDIA KIENEN – Universidade Estadual de Londrina

NATÁLIA DE MESQUITA MATHEUS – Núcleo Paradigma e Fundação Carlos Alberto Vanzolini

VERÔNICA BENDER HAYDU – Universidade Estadual de Londrina

YARA CLARO NICO – Núcleo Paradigma

- 9 **ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CENÁRIO INTERNACIONAL E DAS PERSPECTIVAS BRASILEIRAS**  
MARIA MARTHA COSTA HÜBNER
- 15 **QUESTÕES FILOSÓFICAS E CONCEITUAIS: DOS PROCESSOS BÁSICOS AOS FENÔMENOS CULTURAIS**
- 17 **A VERDADE COMO EFETIVIDADE NA PROPOSTA CIENTÍFICA DE B. F. SKINNER**  
CAMILA MUCHON DE MELO . JÚLIO CÉSAR COELHO DE ROSE
- 25 **SELEÇÃO FILOGENÉTICA, ONTOGENÉTICA E CULTURAL: EVOLUÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONTINGENTES AOS HÁBITOS ALIMENTARES**  
MARINA ZANONI MACEDO . CELSO GOYOS
- 33 **ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE AUTOCONTROLE COM COMPORTAMENTO VERBAL, REGRAS, OPERAÇÕES MOTIVACIONAIS E CONTROLE AVERSIVO**  
GABRIEL DE OLIVEIRA ZIN . GABRIELA ESTEVES LOPES . ALICE FRUNGILLO LIMA . GIOVANA ESCOBAL . CELSO GOYOS
- 43 **COMPORTAMENTOS GOVERNADOS POR REGRAS E CONTROLE AVERSIVO: UMA ANÁLISE COMPORTAMENTAL BASEADA NA LEGISLAÇÃO PENAL**  
ANNA BEATRIZ CARNIELLI HOWAT-RODRIGUES . CAROLINA ALVES LIMA . FELIPE DE CARVALHO PIMENTEL
- 55 **SENSIBILIDADE ÀS CONTINGÊNCIAS DE REFORÇO NEGATIVO E POSITIVO: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE O CONTROLE POR REGRAS**  
JACQUELINE MARIA DE SOUZA OLIVEIRA . DR. CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS . RAYANA LIMA BRITO
- 69 **COMPORTAMENTO SUPERSTICIOSO: ASPECTOS CONCEITUAIS E EXPERIMENTAIS**  
NATALIA MENDES FERRER . RODRIGO DAL BEN DE SOUZA
- 77 **CONTINGÊNCIAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE RELAÇÕES ENTRE ESTÍMULOS AUDITIVOS E VISUAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR**  
ANNA CHRISTINA PORTO MAIA PASSARELLI . THAÍS PORLAN DE OLIVEIRA
- 93 **APRENDENDO A FORMAR PARTICIPANTES COLABORATIVOS EM PESQUISA EMPÍRICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VARIÁVEIS METODOLÓGICAS EM SESSÕES DE COLETA DE DADOS**  
MARIANA MICCIONE . JOÃO DOS SANTOS CARMO . GRAUBEN ASSIS
- 105 **CORRESPONDÊNCIA NAS ESCOLHAS DE ITENS TANGÍVEIS E FIGURAS DESSES ITENS EM AVALIAÇÕES DE PREFERÊNCIA**  
ALICE FRUNGILLO LIMA . GABRIELA ESTEVES LOPES . GABRIEL DE OLIVEIRA ZIN . GIOVANA ESCOBAL . CELSO GOYOS

- 115 **PROPOSTAS COMPORTAMENTAIS PARA A INTERPRETAÇÃO DE FENÔMENOS HUMANOS**
- 117 **UM ESTUDO COMPORTAMENTAL SOBRE POSSÍVEIS REFORÇADORES ENVOLVIDOS NA RESPOSTA DE FREQUENTAR BARES E BALADAS**  
DR. ALEXANDRE VIANNA MONTAGNERO . ANA LUÍZA CASASANTA GARCIA . MAÍRA ALMEIDA LOPES .  
MAYARA ABREU RESENDE . RODRIGO CARVALHO MACIEL OLIVEIRA
- 125 **PANORAMA ANALÍTICO FUNCIONAL DO ESQUEMA DE AUTOCONTROLE/AUTODISCIPLINA INSUFICIENTE DE JEFFREY E. YOUNG**  
GÉLSON LUIZ GRAÇA MARTINS . ALEXANDRE VIANNA MONTAGNERO . JOÃO PAULO PAZETA MARRA SILVA
- 137 **O FENÔMENO AMOROSO NA ADOLESCÊNCIA**  
THIAGO DE ALMEIDA . FÁTIMA ELISABETH DENARI
- 151 **FOBIA SOCIAL NA PERSPECTIVA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL**  
MARIA CHRISTINA CALAÇA GERALDINI-FERREIRA . ILMA A. GOULART DE SOUZA BRITTO
- 157 **MENTIRAS, INDIRETAS, DESCULPAS E RACIONALIZAÇÕES: MANIPULAÇÕES E IMPRECISÕES DO COMPORTAMENTO VERBAL**  
CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS
- 171 **A EMOÇÃO RAIVA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**  
FABIANA FLEURY CURADO . ILMA A. GOULART DE SOUSA BRITTO
- 181 **DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA COMPORTAMENTAL EM DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO**
- 183 **VARIÁVEIS INSTITUCIONAIS INTERVENIENTES NO DESEMPENHO: ASPECTOS RELEVANTES PARA O ANALISTA DE COMPORTAMENTO ESPORTIVO**  
AUGUSTO AMATO NETO
- 199 **COMPORTAMENTO INTERPESSOAL DE AGENTES DE SAÚDE NO CONTROLE AO DENGUE GV-MG: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA CULTURAL**  
TATIANA AMARAL NUNES . ELIZEU BATISTA BORLOTI
- 215 **PROCESSO DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL VISANDO À CONSTRUÇÃO DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA LÍDERES**  
DANIEL ANTONIO MEDEIROS DA COSTA PEREIRA . EDÉLCIO LUIS BONETTI . RENATA CRISTINA GOMES
- 229 **AValiação e INTERVENÇÃO EM CASOS DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE FUNCIONAL E DIFERENTES FOCOS DE INTERVENÇÃO**  
ANA PAULA FRANCO MAYER . ANA PRISCILA BATISTA . CAROLINE GUI SANTES DE SALVO TONI
- 243 **PERCEPÇÕES E DELINEAMENTOS DA ÁREA E DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL: REVISÃO DE LITERATURA**  
MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA . THIAGO DE ALMEIDA
- 253 **FLUÊNCIA NAS INTERVENÇÕES EM ABA: IMPORTÂNCIA DA MESMA NO ENSINO E COMO HABILIDADE BÁSICA DO TERAPEUTA**  
DANIEL CARVALHO DE MATOS . GLADYS WILLIAMS . MANUELA FERNANDES VUELTA . ANNA BEATRIZ MÜLLER QUEIROZ

- 265 **COMPORTAMENTOS IMPULSIVOS GERADORES DE CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS SOB O ENFOQUE DA AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL**  
FLÁVIA DE A. LACERDA . GINA NOLÊTO BUENO
- 279 **INTERVENÇÕES BREVES COMO FERRAMENTAS DE INTERVENÇÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL NA ATENÇÃO BÁSICA COM PESSOAS QUE FAZEM USO PREJUDICIAL DE DROGAS**  
ELIZEU BATISTA BORLOTI . ALEX ROBERTO MACHADO
- 291 **AS PRÁTICAS TERAPÊUTICAS COMPORTAMENTAIS NO TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL**  
DORALICE OLIVEIRA PIRES DIAS . SÔNIA MARIA MELLO NEVES
- 303 **EJACULAÇÃO PRECOCE: TRATAMENTO PSICOTERÁPICO**  
OSWALDO RODRIGUES JR.
- 311 **MANEJO CLÍNICO DO COMPORTAMENTO DE DESATENÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**  
ANNA BEATRIZ CARNIELLI HOWAT-RODRIGUES . PATRÍCIA CONSTANTINO DE TELLA . ANDRÉA CALLONERE . MARIA MARTHA COSTA HÜBNER





## ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CENÁRIO INTERNACIONAL E DAS PERSPECTIVAS BRASILEIRAS

MARIA MARTHA COSTA HÜBNER  
Universidade de São Paulo

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no Brasil nunca esteve em tamanha evidência. Pelo crescimento da procura da população por tratamentos eficientes para o autismo, o governo do estado de São Paulo lançou, em final de 2012, um edital informando que só fornecerá recursos a tratamentos baseados em evidência científica e cita a “Terapia ABA” como uma referência. Vê-se, semanalmente, em revistas de grande impacto nacional, entrevistas com terapeutas comportamentais na citação de procedimentos bem sucedidos no tratamento a fobias, transtornos obsessivos-compulsivos, depressão dentre outros transtornos psiquiátricos. Sem falar no sucesso da ABA nos esportes: campeões olímpicos no atletismo, vôlei e no futsal tiveram como psicólogos da equipe analistas do comportamento (dentre eles, Cristiana Tieppo Scala, psicóloga da equipe de Maurren Maggi, campeã olímpica de salto, Sâmia Hallage, na equipe de vôlei feminino e Eduardo Cillo, na equipe de futsal, campeã mundial em 2012).

Em nível internacional, governos convocaram analistas do comportamento como consultores na resolução de problemas sociais, como a obesidade infantil, por exemplo. Na Inglaterra, Fergus Lowe e Paulina Horne (Lowe & Horne, 2009) foram chamados pelo governo inglês para aplicarem seu programa de ensino de alimentação saudável a inúmeras crianças.

Um dos livros mais conhecidos mundialmente na área, “Applied Behavior Analysis” (Análise do Comportamento Aplicada), de Cooper, Heron e Heward (2007) foi recentemente traduzido na China! Além disso, um número especial do periódico “The Behavior Analyst” foi organizado para oferecer um tratamento comportamental às questões ambientais (Heward & Chance, 2010).

O sucesso da aplicação de nossa abordagem é um fato irreversível, no Brasil e no mundo. Segundo dados do Laboratório para Estudos da História da Análise do Comportamento no Brasil (LEHAC), o número de dissertações e teses de doutorado em Análise do Comportamento Aplicada no Brasil também cresce abruptamente (Guedes, Candido, & Matheus, 2009), o que é uma novidade, em um país cujas bases acadêmicas foram tradicionalmente em pesquisa básica.

A ABAI (Association for Behavior Analysis International) registra em torno de 12 mil membros oriundos de outros países (além dos Estados Unidos, que reúnem em torno de sete mil membros), compondo uma diversidade de 37 países que se filiaram à ABAI. A maior parte desses grupos envolve um trabalho de aplicação da Análise do Comportamento. Temos hoje grupos de analistas

do comportamento no oriente médio e um curso de pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada à Enfermagem criado pela ABAI na Jordânia e outros em tramitação em Abud Dahbi.

Anualmente, em torno de seis eventos (congressos) são realizados pela ABAI, dentro dos Estados Unidos, além do mega congresso nacional, realizado sempre no mês de maio, que reúne em torno de cinco mil congressistas. Além disso, a cada dois anos um evento é realizado em algum lugar do mundo, fora dos EUA (em 2004 este evento foi realizado no Brasil, em Campinas, com o recorde de 2400 participantes; seis congressos internacionais da ABAI já foram organizados, tendo sido o último em 2010, em Granada, Espanha e o próximo será em outubro de 2013, em Mérida, México). Um panorama dos trabalhos apresentados nesses eventos revela que a maioria é de aplicação, com uma diversidade crescente. Em 2012, nos EUA, pela ABAI, por exemplo, houve um evento inteiramente dedicado ao tema sustentabilidade e às contribuições possíveis da Análise do Comportamento Aplicada.

No Brasil, a ABPMC (Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental) é um grande fórum científico e profissional de reunião e discussão da abordagem comportamental no Brasil, solidamente instalado, tendo em seu banco de dados em torno de onze mil nomes de pessoas interessadas na abordagem comportamental, reunindo pesquisadores, profissionais e alunos envolvidos com a prática e com a produção de conhecimento na abordagem comportamental. É também o maior grupo organizado de analistas do comportamento fora dos Estados Unidos. No último congresso, realizado em Curitiba, batemos o recorde de três mil congressistas. Se considerarmos o número de eventos regionais em Análise do Comportamento realizados ao longo de cada ano (as conhecidas Jornadas de Análise do Comportamento), adicionadas ao congresso nacional da ABPMC, temos o impressionante número de cinco mil e quinhentas pessoas se reunindo por ano, no Brasil, com interesse em Análise do Comportamento. Uma rápida análise dos programas dessas jornadas e da própria ABPMC revela o predomínio da Análise do Comportamento Aplicada.

Recentemente estamos iniciando um movimento de liderança na América Latina para discussão de um possível sistema de certificação do analista do comportamento no Brasil. A necessidade de uma certificação de uma especialidade surge justamente quando há muita procura por ela devido ao sucesso da especialidade, o que pode atrair pessoas oportunistas e despreparadas para a atuação profissional. Quando profissionais renomados em outras especialidades começam a rotular inapropriadamente nossa área (chamando-a, por exemplo, de “Método ABA” e passam a tomá-la para si, sem o devido preparo, apenas com o benefício da fama), é a hora de regularizarmos um pouco mais o direito de denominar-se “Analista do Comportamento”.

Uma breve leitura de nossos trabalhos, como aqueles aqui publicados, revela, rapidamente, a amplitude e o alcance social das questões por nós abordadas, bem como o profundo respeito que demonstramos, em cada trabalho, à individualidade e singularidade do ser humano. Embora sejamos conhecidos pelo rigor científico, na busca de evidência empírica e na análise minuciosa dos dados, o caráter humanista de nossa aplicação é um aspecto central, embora pouco conhecido. Sobre esse tópico, Murray Sidman, um grande pesquisador, publicou um artigo no periódico *Journal of Experimental Analysis of Behavior* (JEAB), em 2007, intitulado “Análise do Comportamento: o que há nela para nós”. Nesse artigo, o autor descreve a emoção que sentia quando seu participante de pesquisa atingia as metas de um programa de ensino de leitura. Ele revela que no dia em que o participante conseguiu aprender a ler (o que não era conseguido há muitos anos), ao chegar em sua casa, Sidman colocou uma música para tocar (em estilo fanfarra ou banda orquestrada, dessas que se apresentam em paradas e desfiles) e se imaginava regendo a banda ao lado de seu participante de pesquisa. Comenta, em seguida, de sua emoção e do quanto isto não aparece em nossas publicações e do quanto isso deveria ser divulgado para o aluno ingressante em Análise do Comportamento. Em outras palavras, entendo que Sidman tenha querido dizer que em Análise do Comportamento há muita emoção e compromisso. E mais, que desde a pesquisa básica há um forte compromisso e

envolvimento do Analista do Comportamento com o seu participante. Desnecessário dizer, então, desse compromisso, envolvimento, quando se trata de aplicação. O analista do comportamento aplicado é, definitivamente, um profissional extremamente humanista, engajado e preocupado com seu cliente. Não faltam artigos na área sobre relação terapêutica, mostrando que não há uma aplicação que seja asséptica de emoções. Como diz Regina Wielenska, renomada terapeuta comportamental brasileira, a relação terapêutica não é somente importante; ela é TUDO na Análise do Comportamento (Wielenska, 2000).

Uma boa indicação do quanto nos importamos verdadeiramente com CADA cliente, é a forma como descrevemos o que fazemos com cada um. No campo do autismo, por exemplo, denominamos nossos programas de atendimento de Programas de Ensino Individualizados (PEI) e não temos pacotes fechados de procedimentos que devam ser aplicados a todos os clientes da mesma forma e na mesma sequência. Os princípios básicos do comportamento são universais, descobertos em laboratório, em pesquisa cuidadosamente planejada e já foram demonstrados em um imenso conjunto de populações. Mas cada novo cliente, cada novo participante, exige do analista do comportamento aplicado uma análise das contingências que atuaram e atuam sobre aquele cliente, exige a identificação de repertório de linha de base, o repertório de entrada, antes de planejar a intervenção, seja no âmbito da pesquisa aplicada ou da intervenção.

Tal como Lattal (2005) apontou, mesmo no âmbito aplicado, fazemos parte da ciência “Análise do Comportamento” (que envolve a Análise Experimental do Comportamento e a Análise do Comportamento Aplicada) e nosso compromisso é também com a produção do conhecimento. Tal compromisso está refletido aqui nesse volume da coleção “Comportamento em Foco”. Quando deixamos de produzir conhecimento, deixamos de ser, por assim dizer, analistas do comportamento, no verdadeiro sentido e passamos a ser Técnicos. Não há demérito nenhum em exercermos o nível técnico, em aplicarmos uma ciência, mas desapareceríamos se só isso fizessemos, pois o técnico preocupa-se prioritariamente com a resolução do problema e não com a explicação do processo que levou à solução. E se deixássemos de explicá-lo, em algum momento, o processo poderia desaparecer ou não se adaptar mais a eventuais mudanças no ambiente. Mas penso que estamos na direção da produção de conhecimento, haja vista a preocupação em lançar este volume. Publicar é uma tradição de nossa área. Vejamos como estamos em relação a outras características da Análise do Comportamento Aplicada.

Inevitável nos referirmos ao texto clássico de Baer, Wolf e Risley (1968), atualíssimo, que nos guia para o futuro ao enumerarem alguns requisitos essenciais do que deveria ser a Análise do Comportamento Aplicada.

O primeiro aspecto diz respeito ao termo “aplicada”. Para ser considerado um trabalho em Análise do Comportamento Aplicada é preciso que ele traga contribuições para a resolução de problemas da sociedade; que contribua, por exemplo, para que um ser humano possa levar uma vida mais plena, incluído na sociedade, que possa ter um trabalho, na vida adulta, que o satisfaça, por exemplo. “*O compromisso do trabalho ABA com a evolução e melhoria na vida do indivíduo*”, (Cooper et al., 2007). Os critérios do que seria uma vida plena, do que seria um trabalho que “satisfaça” vão ser estabelecidos em uma cultura, em uma família, pelo próprio cliente. Mas, sobretudo, envolverão aspectos que sejam significativos, importantes para o indivíduo.

Analisando o quadro brasileiro da diversidade de trabalhos em Análise do Comportamento Aplicada no encontro anual da ABPMC de 2011, temos, por exemplo, dezenove diferentes áreas de interesse apresentando trabalhos, a saber: pesquisa básica (equivalência, resposta de observação, controle aversivo, comportamento do consumidor, comportamento verbal, controle de estímulos); esportes, organizações, terapia comportamental, transtornos do desenvolvimento, medicina comportamental, gerontologia comportamental, terapia sexual, habilidades sociais, acompanhamento terapêutico, assistente em escolas, patologia da fala, educação, “*coaching*”, bem estar infantil e desenvolvimento,

cultura, sustentabilidade, crime, trânsito (levantamento realizado pelo Presidente do Congresso da ABPMC de 2011, Denis Zamignani). Não me restam dúvidas, portanto, de que temos orgulho do caráter aplicado de nossos trabalhos. Talvez possamos refletir, apenas, da direção em larga escala, em uma análise molar: temos ainda inúmeros problemas sociais graves (analfabetismo, violência urbana, destruição ambiental, competição exarcebada nas relações sociais, desemprego, baixa qualificação para o trabalho dentre inúmeros outros) e minha impressão é que ainda a maioria de nossos trabalhos não se refere fortemente a tais problemas. Aqui e no mundo. O “boom” do trabalho comportamental voltado ao autismo começa a acontecer no Brasil e é o forte da aplicação comportamental no mundo. Trata-se, sem dúvida, de um trabalho fundamental, sem o qual milhões de autistas ainda estariam no limbo e vivendo reclusos. Nos Estados Unidos a supremacia da eficácia da Análise do Comportamento nessa área é inegável (dado o volume de trabalhos publicados comprovando a eficácia) e em muitos estados tornou-se lei: se a criança é autista, ela só pode, por lei, ser tratada por um analista do comportamento certificado. Isso foi um avanço e uma grande conquista. Mas o que quero alertar é para o aspecto de que muitos de nós precisa se dedicar a outras áreas, a outros problemas sociais, pois a população autista será sempre 0,01% da população geral e temos 99% da população para olhar e milhares de outros problemas acontecendo e trazendo impactos severos, para os quais a Análise do Comportamento apresenta recursos teóricos e de aplicação (tal análise foi inspirada em uma apresentação de Maria Malott, Diretora Executiva da ABAI, por ocasião da conferência de abertura realizada em 2011, no XX Encontro Brasileiro e no I Encontro Sul Americano de Análise do Comportamento).

O segundo aspecto mencionado por Baer e colaboradores (1968), parece óbvio, a princípio: temos que ser comportamentais; estudar comportamento e não *sobre* o comportamento. Nesse sentido, importante comentar o papel do comportamento verbal. Quando nossos clientes relatam, isso é comportamento e muitas vezes tomamos esse comportamento como se fosse dado de um outro comportamento. Nem sempre o será. Um descuido aqui nos desviaria do requisito de sermos comportamentais. Um segundo aspecto derivado desse é que precisamos medir, mensurar o comportamento estudado e distinguir quando as mudanças que observamos são do comportamento de nosso cliente ou do nosso próprio comportamento. Nossos estudos de caso, por mais descritivos que sejam, deveriam envolver alguma medida comportamental e por vezes tenho receio de que nos afastamos desse aspecto exigido por Baer e colaboradores (1968), atendendo-o apenas quando realizamos pesquisas: “ mensurações explícitas da fidedignidade de observadores humanos torna-se não meramente uma boa técnica, mas um critério mor para se considerar o estudo como comportamental” (Baer & cols., p.93).

A terceira característica da Análise do Comportamento Aplicada vai tornando mais exigente o direito de nos intitularmos Analistas do Comportamento Aplicado: requer que provemos a relação funcional entre o nosso procedimento e o resultados que obtivemos; uma relação demonstrada entre os eventos que manipulamos e a mudanças que observamos. Mesmo que em contextos sociais, por razões éticas, não consigamos demonstrar a relação funcional, o princípio precisa ser mantido, segundo os autores: deve-se demonstrar o controle da melhor maneira possível. Interessante notar que esse aspecto, embora pareça um aspecto essencialmente de pesquisa, contém um aspecto ético e clínico importante - o de demonstrar que foi o nosso procedimento (pelo qual, muitas vezes, o cliente paga) e não qualquer outra ação que gerou os efeitos em nosso cliente. Se isso não importasse, qualquer tipo de ajuda estaria em igual nível de importância (conversas de bar, ombro amigo, conversas com o chefe etc.) e nossa profissão estaria ainda mais desvalorizada. Nossa situação, nesse sentido, em ambientes sociais complexos não é fácil. Mas tenho aprendido, cada vez mais, que decisões tomadas com base em dados, a partir de mensurações explícitas, torna processos transparentes e isso traz positivas contribuições a todos. Talvez seja o momento de verificarmos o quanto em nosso dia a dia, como Analistas do Comportamento Aplicados, temos conseguido ser analíticos, de fato. A

complexidade e fluidez da situação (seja clínica, escolar ou organizacional) não deveria nos inibir e nem mesmo o grande trabalho que requer, a princípio. Quando se aprende a trabalhar com base em dados, o processo entra na rotina e a clareza e transparência surgem como as melhores mestras.

Três aspectos da Análise do Comportamento Aplicada abordados pelo autores: tecnológico, conceitualmente sistemático e efetivo nos colocam em melhor posição, a primeira vista: somos conhecidos no Brasil por sermos muito sofisticados em termos conceituais e nossos textos comprovam claramente esse aspecto; estamos constantemente relacionando os conceitos empregados em nossos trabalhos com os princípios dos quais são derivados e apresentando análises minuciosas. Recentemente, na última década, talvez, com novas teorias e propostas terapêuticas, possamos estar nos distanciando da linguagem clara e precisa que os autores originais do Behaviorismo nos ensinaram e que foi sempre uma forte característica da abordagem. Isto poderá ser um retrocesso e o texto de Baer e colaboradores, embora publicado há quarenta e cinco anos atrás, nos alerta para esse fato. O importante é nos atermos à necessidade de não só abordarmos problemas significativos para o indivíduo, mas sempre fazê-lo de um modo comportamental e com coerência conceitual; isto não implica em nos fecharmos a novas descobertas ou novas propostas de trabalho. Mas penso que devemos nos ater à constante tarefa de verificarmos se novos termos, se novos conceitos, se referem a novos princípios. Se não se referirem, talvez sejam modismos e, nesse sentido, precisam ser descartados. Se forem descobertas de novos princípios, baseados em dados, devemos acolher.

O requisito “tecnológico” nos alerta para que nossos procedimentos possam ser replicáveis. De nada nos adianta sermos efetivos, se ninguém mais pode fazer igual. Fazemos parte de uma ciência e para trazer o bem comum, é preciso que os procedimentos possam ser repetidos por outros. Esse aspecto relaciona-se ao anterior, no que diz respeito à linguagem técnica, precisa e clara. Ninguém replica aquilo que não entende. Linguagens herméticas e poéticas impressionam, mas impedem a construção do conhecimento. Tenho certeza que a ninguém de nós - Analistas do Comportamento Aplicados - interessa o sucesso isolado ou a fama efêmera.

Finalmente, precisamos ser efetivos e obter generalidade - a mudança que conseguirmos deverá ser duradoura e emergir em outras situações, além daquelas trabalhadas diretamente. Quanto a esses dois aspectos, penso que eles se referem à maior pressão recebida pelos clientes e beneficiários do trabalho do Analista do Comportamento Aplicado. Em outras palavras, envolve um forte controle sobre o comportamento do terapeuta, do educador ou do empresário que pretende ser Analista do Comportamento: se esse dois aspectos não estivessem presentes em nosso trabalho, não estaríamos hoje tão fortes. Permitam-me complementar que, talvez justamente por isto, a Análise do Comportamento seja tão forte na área do autismo, no mundo todo: a efetividade e a generalidade do trabalho comportamental no autismo são exaustivamente documentados, em milhares de publicações em periódicos respeitados da área. Empresas de seguro valem-se disso para credenciar serviços e fazer apólices. Tal status, guardadas as devidas proporções, deveria ser uma meta de todo serviço em Análise do Comportamento Aplicada.

Aos que desejam essas direções já são, a priori, Analistas do Comportamento Aplicados, por adesão; aos que desejam e concretizam tais ações, requeridas por Baer, Wolf e Risley, desde 1968, são os Analistas do Comportamento Aplicados, membros honorários e indispensáveis de uma ciência que só avança. Aos que julgam impossível, desnecessário ou indesejável, cabe-lhes o lugar de Técnico da Análise do Comportamento. Lugar também importante. Sem o técnico, que domina o “saber fazer” nada acontece. Mas se só técnicos sobreviverem, a extinção da espécie é ameaça certa. Cabe a nós a escolha. Que construamos contingências de sobrevivência e de equilíbrio entre os diferentes níveis de tecnologia e ciência. Somos otimistas. Uma nova característica da Análise do Comportamento Aplicada, acrescida por Cooper e colaboradores (2007).

## REFERÊNCIAS

- 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.
- Guedes, M. C., Candido, G. V., & Matheus, N. M. (2009). LABEX em Colóquios (v.13). In *XIV LABEX - Pesquisa em Análise do Comportamento: perspectivas, desafios, Behaviors: ciência básica, ciência aplicada* (pp. 70-71). São Paulo: Programa de Pós- Graduação em Psicologia Experimental. PUCSP.
- Lattal, K. (2005). Ciência, Tecnologia e Análise do Comportamento. In J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 15-27). Porto Alegre: Artmed .
- Lowe, F., & Horne, P. (2009). Food Dudes: Increasing children's fruit and vegetable consumption. *Cases in Public Health Communication Marketing, 3*, 161-185. Disponível em: [www.casesjournal.org/volume3](http://www.casesjournal.org/volume3)
- Cooper, J. O, Heron, T. E., & Heward, W. L (2007). *Applied Behavior Analysis*. (2nd Edition). Columbus: Pearson.
- Heward, W, & Chance, P (2010). Introduction: Dealing with what is. *The Behavior Analyst, 33*, 145-151.
- Sidman, M. (2007). The analysis of behavior: What's in it for us? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 87*, 309-316.
- Wielenska, R. C. (2000). A investigação de alguns aspectos da relação terapeuta-cliente em sessões de supervisão. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2*, 9-19.

**QUESTÕES FILOSÓFICAS E CONCEITUAIS:  
DOS PROCESSOS BÁSICOS AOS FENÔMENOS CULTURAIS**







## A VERDADE COMO EFETIVIDADE NA PROPOSTA CIENTÍFICA DE B. F. SKINNER<sup>1</sup>

CAMILA MUCHON DE MELO<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Londrina

JÚLIO CÉSAR COELHO DE ROSE  
Universidade Federal de São Carlos  
INCT-ECCE - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino

A ciência do comportamento de Skinner estabeleceu em seus primórdios seu objeto de estudo. Para Skinner (1938/1966) é o comportamento que se caracteriza como objeto de estudo dessa ciência e, dentro disso, está o comportamento humano; portanto, também o comportamento do próprio cientista. Em 1953 Skinner salientou que a ciência é antes de tudo um conjunto de atitudes, ou seja, ela é também comportamento. Neste caso, se a ciência do comportamento trata também do comportamento do cientista ela introduz uma peculiaridade em relação às outras ciências: ela pode elaborar um discurso sobre a ciência, ou seja, ela produz também uma Filosofia da ciência.

Segundo Skinner (1953/1965; 1974/1976), uma das funções de um sistema científico é capacitar-nos a manejar um assunto de modo mais efetivo. Assim, o conhecimento originado da atividade científica não é passivo nem apenas contemplativo; ao produzir leis e sistemas sobre uma parte do mundo a ciência nos prepara para lidar melhor com esta parte do mundo. Ou seja, a ciência é descrição e é explicação para uma ação efetiva no mundo. Nesse caso, as regras científicas produzidas pela ciência especificam contingências de reforço que vigoram na relação do cientista com seu objeto de estudo. De acordo com essa perspectiva, o cientista formula “leis” sobre os fenômenos que estuda porque desse modo ele tende a agir mais efetivamente no presente ou em um futuro no qual o comportamento modelado pelas contingências tenha enfraquecido, e neste sentido, o conceito de lei científica é visto como regras que descrevem contingências para uma ação efetiva. Sendo assim, quando a ação do cientista é efetiva dizemos que a regra que governa esta ação é verdadeira.

Assim, de acordo com os pressupostos do Behaviorismo Radical a ciência pode ser entendida como um conjunto de regras para a ação efetiva. Entretanto, como quaisquer regras, as regras científicas não descrevem com exatidão as contingências e, deste modo, é a própria experiência do cientista que pode corrigi-las (Abib, 1993).

---

1 O trabalho é parte da tese de doutorado da primeira autora e teve o apoio da FAPESP. Trabalho apresentado como atividade do simpósio intitulado “A verdade como efetividade: Questões conceituais e implicações para a prática clínica”, no XVII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, 2008, Campinas- SP. Os autores agradecem a participação no simpósio das professoras Dra. Carmen Bandini, Dra. Juliana Donadone, Dra. Sônia Meyer e Dra. Thais Porlan de Oliveira.

2 Endereço para correspondência: camuchon@hotmail.com

De acordo com a proposta skinneriana, uma regra é uma descrição de contingências de reforço. Ela se refere aos estímulos discriminativos que estabelecem as condições apropriadas para a emissão de determinados comportamentos; a regra pode também descrever a própria topografia da resposta. Para o autor, as regras são derivadas das contingências, como forma de descrições que especificam ocasiões, respostas e consequências. Se a regra descreve com eficácia uma contingência ela pode aumentar a probabilidade do comportamento ser reforçado (Skinner, 1966/1969).

Uma regra ditada pela Análise Experimental do Comportamento pode ser um exemplo. A regra científica que diz que devemos manipular de forma a controlar as variáveis independentes que estabelecem relações com uma resposta operante, em uma situação experimental, descreve condições nas quais o comportamento do cientista terá maior probabilidade de ser reforçado. Ou seja, o controle das variáveis das quais um comportamento é uma função pode possibilitar a “descoberta” de resultados cientificamente importantes em relação à investigação realizada pelo cientista do comportamento.

A regra pode também especificar o comportamento que será punido. No exemplo anterior, a falta de controle ou o controle inadequado das variáveis independentes pode prejudicar toda a pesquisa, tornando-a irrelevante. Logo, o próprio comportamento do cientista será punido.

#### ALGUMAS DIFERENÇAS ENTRE O COMPORTAMENTO MODELADO PELAS CONTINGÊNCIAS DO COMPORTAMENTO GOVERNADO POR REGRAS

A primeira diferença entre os comportamentos é que a topografia do comportamento modelado pelas contingências pode ser a mesma que a do comportamento governado por regras, mas são operantes diferentes, uma vez que estão sob o controle de diferentes variáveis. O comportamento modelado pelas contingências, como o nome já diz, está sob o controle “direto” das contingências; já o governado pelas regras está sob o controle da descrição das contingências. Entretanto, é importante salientar que há contingências para o próprio comportamento de seguir regras, de modo que o comportamento de seguir regras está sob o controle dessas contingências; mas não sob o controle das contingências não verbais que modelaram este comportamento antes da formulação da regra. Segundo Paracampo e Albuquerque (2005), o seguimento de regras pode depender de algumas condições tais como: do tipo de consequência programada para o seguimento de regras (se há discrepância entre a consequência descrita pela regra e a do ambiente no qual o comportamento for emitido); de se há ou não monitoramento para o seguimento; de procedimentos que geraram, ou não, variação comportamental e do tipo de esquema programado para reforçar o seguimento e o não-seguimento de regras.

Outra diferença apontada por Skinner (1966/1969) consiste no fato de que, frequentemente, o comportamento governado pela regra é mais simples que o modelado pelas contingências. Isso porque as regras descrevem apenas os aspectos essenciais das contingências, o que pode levar à omissão de alguns aspectos das contingências que a derivaram. Entretanto, o autor salienta que alguns comportamentos podem ser mais “completos” quando estão sob o controle das regras ou quando parte do comportamento tem a regra como controle para suplementá-lo. Um exemplo são as regras originadas de um sistema legal: o uso de cinto de segurança e o controle de velocidade no trânsito é um comportamento governado por regras para a maioria das pessoas, pois, poucas pessoas desenvolveram esses comportamentos pela exposição às contingências (como um acidente de trânsito).

Assim, Skinner (1966/1969) indica uma das importâncias do comportamento governado pelas regras: quando as contingências são ineficazes ou nos casos em que as consequências na modelagem de um dado comportamento são de longo prazo, a regra pode ser essencialmente útil. Sem as regras o comportamento é afetado essencialmente pelas consequências imediatas. A simplicidade das regras

na descrição das contingências é extremamente útil também na educação, ou seja, as regras podem facilitar a aquisição de novos comportamentos.

As probabilidades de emissão dos comportamentos também são diferentes. Um comportamento que é modelado pelas contingências tem sua probabilidade alterada por ser exposto às suas consequências. Entretanto, uma regra “por si” não altera a probabilidade de uma resposta a menos que o comportamento que foi emitido depois dos estímulos especificadores de contingências produza consequências – nesse caso sua probabilidade é alterada. Abib (1993) destaca que a mera aprendizagem da regra não conduz obrigatoriamente à ação, há a necessidade de que consequências reforçadoras ou punitivas estejam atuando para que o comportamento especificado pela regra ocorra. Uma história ontogenética em que o comportamento de seguir regras produziu consequências reforçadoras, por exemplo, pode aumentar a probabilidade de o indivíduo seguir regras diversas.

Voltemos às regras científicas. De acordo com a perspectiva de Skinner (1966/1969), as regras científicas contêm as mesmas características que qualquer outro tipo de regra, elas apenas se diferenciam em relação ao seu conteúdo, ou seja, a diferença está em quais contingências de reforço especificam. Neste caso, 1) regras científicas especificam contingências de reforço que vigoram nas comunidades científicas. Por exemplo, as regras científicas especificam como um cientista deve proceder para validar ou confirmar hipóteses científicas, como executar e planejar uma pesquisa experimental, como formular hipóteses científicas, etc. e 2) especificam contingências de reforço que vigoram na relação do cientista com seu objeto de estudo. Na Análise do Comportamento, investigações demonstraram que o ambiente afeta o comportamento dos organismos de modo a alterar a sua probabilidade de ocorrência no futuro. Após tais investigações essa ciência produziu a regra de que os cientistas do comportamento devem identificar as variáveis independentes das quais o comportamento é uma função para que novas previsões possam ser realizadas.

Todavia, como mesmo salientou Skinner (1966/1969), as regras não descrevem com exatidão as contingências e, sendo assim, uma característica da ciência consiste em corrigir as regras científicas através do comportamento do próprio cientista. Abib (1993) destaca que ao mesmo tempo em que um cientista aprende determinadas regras de sua comunidade, ele também as corrige em sua experiência científica.

Cabe ressaltar que a “experiência” que Skinner trata está relacionada com o comportamento modelado pelas contingências. O cientista aprende através das regras, as regras de sua comunidade científica, entretanto, em sua atividade de pesquisador, ao defrontar o comportamento desenvolvido por meio de regras com as contingências que vigoram na comunidade científica o cientista pode ter seu comportamento alterado pelas contingências. Neste sentido que podemos tratar a *experiência* em uma linguagem skinneriana, ou seja, experiência científica como o comportamento modelado pelas contingências.

Abib (1993) ainda destaca que uma peculiaridade interessante da concepção de ciência skinneriana é o próprio conceito de lei científica. Uma análise do texto do autor sugere que para Skinner uma lei científica são regras que descrevem a experiência do cientista e, além disso, são regras para uma ação efetiva do cientista. Assim, as leis científicas não são obedecidas pela natureza, são regras que governam a ação do cientista *para tratar efetivamente com a natureza*. Sendo assim, leis científicas em última análise descrevem contingências de reforço. Segundo Skinner (1966/1969), quando o cientista formula “leis” sobre os fenômenos que estuda o faz para que ele mesmo possa agir efetivamente no presente ou em um futuro em que o comportamento modelado pelas contingências tenha enfraquecido. Com efeito, o conceito de lei científica é visto como regras que descrevem contingências para uma ação efetiva. Vejamos Skinner:

Uma lei científica não obriga ninguém a se comportar de uma determinada forma; ela simplesmente descreve as contingências sob as quais certos tipos de comportamento terão certos tipos de consequências.

Ao codificar as práticas de uma cultura, ao elogiar, ao condenar, assim como ao estabelecer uma lei científica, estaremos descrevendo contingências de reforço.

(...) Todavia, o cientista que examina um conjunto de fenômenos e formula a lei que os “governa” pode estar fazendo isto porque ele próprio pode então reagir mais efetivamente agora ou mais tarde, quando o comportamento modelado por contingências se tenha enfraquecido

(Skinner, 1966/1969, p. 159).<sup>3</sup>

Dittrich (2004) ainda ressalta que quando a ação do cientista é efetiva dizemos que a regra que governa esta ação é verdadeira. Assim, ao se comportarem os cientistas produzem consequências práticas, ou seja, é a experiência do cientista que produz consequências. Se essas consequências produzem diferenças genuínas capazes de tornar as regras científicas não efetivas, novas regras científicas podem ser formuladas e com isso temos a evolução da ciência. Portanto, se as consequências práticas da experiência do cientista são capazes de tornar as regras científicas em vigor não mais efetivas, novas regras devem ser formuladas.

Com isto tem-se que é a experiência dos cientistas que esboça a evolução da ciência. Segundo Abib (1993), essa posição skinneriana revela um compromisso com uma versão do pragmatismo filosófico, que em seus aspectos gerais pode ser interpretado como uma filosofia da ciência e como um método e uma teoria da verdade. Baseado em uma teoria pragmática da verdade, Skinner definiria verdade como efetividade. Segundo Skinner (1966/1969), o objetivo da ciência é analisar as contingências de reforço que vigoram na natureza e, a partir disso, formular regras e leis que tornem desnecessária a exposição às contingências para que o comportamento seja apropriado, ou seja, as leis científicas devem proporcionar uma ação efetiva sobre o mundo, são verdadeiras na medida em que produzem uma ação efetiva.

Com o objetivo de enriquecer nossa discussão, exporemos algumas das proposições de um dos principais representantes do pragmatismo filosófico, a saber, William James, sobre a ideia de verdade.

#### A CONCEPÇÃO DE VERDADE PARA WILLIAM JAMES (1907/1998)

Segundo James (1907/1998), para grande parte da filosofia, a verdade é concebida como um “acordo” com a “realidade” e, em um sentido inverso, a falsidade seria o “desacordo” com essa mesma “realidade”. Sendo assim, uma concepção tradicional defende que ideias verdadeiras são cópias da realidade. Contudo, um problema se coloca quando pensamos em ideias que não podem copiar seu objeto, neste caso qual seria a concordância com este objeto? O pragmatismo de James (1907/1998) defende o redirecionamento dessa questão. Ao questionarmos sobre a verdade de uma ideia (incluem-se aqui uma teoria, uma concepção de mundo, uma ideia cotidiana) devemos nos perguntar:

“Supondo-se que uma ideia ou crença seja verdadeira”, diz, “que diferença concreta, em sendo verdadeira, fará na vida real de alguém? Como será compreendida a verdade? Que experiências serão diferentes daquelas que prevaleceriam se a crença fosse falsa? Qual, em suma, é o valor em caixa da verdade, em termos experimentais?

(James, 1907/1998, p. 97).<sup>4</sup>

Essas perguntas conduzem para uma definição de verdade não mais como uma adequação entre uma ideia e a realidade e sim como uma ideia que produz diferenças práticas no mundo. Para

---

3 Do original: “A scientific law does not enjoin anyone to behave in a give way; it simply describes the contingencies under which certain kinds of behavior will have certain kinds of consequences. In codifying the practices of a culture in praising and blaming, as well as in stating a scientific law, we are describing contingencies of reinforcement. Nevertheless, the scientist who examines a set of phenomena and formulates the law which “governs” it may do so mainly because he himself can then react more effectively either now or later when the contingency-shaped behavior has weakened.”

4 Do original: “Grant an idea or belief to be true”, it says, “what concrete difference will its being true make in anyone’s actual life? How will truth be realized? What experiences will be different from those which would obtain if the belief were false? What, in short, is the truth’s cash-value in experiential terms?”

responder a essas perguntas James (1907/1998) defende que as ideias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar; enquanto que ideias falsas são aquelas com as quais não podemos agir dessa forma e para esse autor essa é a diferença prática que nos faz ter ideias verdadeiras. Assimilar, validar, corroborar e verificar constitui o que James (1907/1998) chama de *processo-verdade*.

Verificação e validação são consequências práticas da ideia verificada. Vejamos um exemplo dado por esse autor. Suponha que eu esteja perdida em uma floresta e esteja faminta, avisto uma trilha de gado; assim, é importante que eu pense que ao final dessa trilha há uma habitação humana, pois, se sigo essa trilha, eu posso me salvar. O pensamento verdadeiro é então útil porque a casa, que é o objeto desse pensamento, é útil. Com isso temos que: “O valor prático de ideias verdadeiras é, pois, derivado primariamente da importância prática de seus objetos para nós” (James, 1907/1998, p. 98).<sup>5</sup> A verificação de uma suposição, neste caso a existência de uma casa no final de uma trilha, quando não conduz à frustração ou à contradição demonstra no *processo-verdade* que a ideia era verdadeira. Assim, uma proposição é considerada verdadeira na medida em que possa orientar o homem na realidade e conduzi-lo de uma experiência à outra.

Entretanto, esse autor salienta que nem tudo precisa ser verificado, uma vez que, na maioria das vezes lidamos com coisas que existem em espécie e não singularmente. Nesse caso, quando nos deparamos com uma coisa que pertence a uma espécie de coisas podemos lidar com ela de acordo com as leis que regem a espécie dessas coisas, e a verificação torna-se desnecessária.

É importante ressaltar que as realidades sobre as quais tecemos ideias verdadeiras ou falsas podem ser fatos concretos, como no exemplo citado, ou espécies abstratas de coisas e relações percebidas entre elas, como a concepção abstrata do valor decimal de “pi” (razão da circunferência de um diâmetro). Para James (1907/1998), nossas ideias devem concordar com as realidades sejam elas concretas, abstratas, fatos ou princípios sob a pena de desarmonia e frustração. Em seu pragmatismo filosófico, o sentido de “concordar” uma ideia com sua realidade significa ser guiado a essa realidade, direta ou indiretamente, ou ser colocado em relação de trabalho com essa realidade de forma que ao operá-la estamos em melhores condições do que se a ideia dessa realidade estivesse em desacordo com a mesma. Deste modo, a posse de sentimentos verdadeiros significa a posse de valiosos instrumentos de ação. Vejamos o autor:

Copiar uma realidade, na verdade, é uma maneira bem importante de concordar com a mesma, longe, porém, de ser essencial. O essencial é o processo de ser guiado. Qualquer ideia que nos ajude a lidar, prática ou intelectualmente, com a realidade ou seus pertences, que não perturba nosso progresso com frustrações, que *ajusta*, de fato, e adapta nossa vida ao cenário geral da realidade, concordará suficientemente em satisfazer o requisito. Manterá a verdade daquela realidade (James, 1907/1998, p.102, grifos do autor).<sup>6</sup>

Para James (1907/1998), uma vez que a realidade é uma realidade experimentável, então a verdade das proposições sobre essa realidade é mutável. Várias teorias como a astronomia ptolomaica, o espaço euclidiano, a lógica aristotélica foram consideradas soluções verdadeiras durante séculos; entretanto a experiência humana levou-nos a superar essas teorias e hoje as vemos como teorias verdadeiras dentro daqueles limites da experiência humana. Para esse autor a verdade emerge dos fatos, mas ela própria mergulha nos fatos e traz acréscimos a estes; posteriormente esses fatos podem criar ou revelar nova verdade.

5 Do original: “The practical value of true ideas is thus primarily derived from the practical importance of their object to us”.

6 Do original: “To copy a reality is, indeed, one very important way of agreeing with it, but it is far from being essential. The essential thing is the process of being guided. Any idea that helps us to *deal*, whether practically or intellectually, with either the reality or its belongings, that doesn’t entangle our progress in frustrations, that *fits*, in fact, and adapts our life to the reality’s whole setting, will agree sufficiently to meet the requirement. It will hold true of that reality.”

## A CONCEPÇÃO DE VERDADE EM SKINNER

Continuando a lógica proposta neste manuscrito, faz-se necessário ainda responder como, a partir de uma concepção pragmática de verdade, Skinner defende que as regras científicas são as regras para uma ação efetiva no mundo, e como um valor de verdade pode ser atribuído a essas regras.

Regras para uma ação efetiva possibilitam que a ação derivada dessas regras  *aumente a probabilidade de reforço do comportamento*. Assim, o objetivo essencial das regras enunciadas por uma ciência é possibilitar que aqueles que se comportem de acordo com essas regras apresentem comportamento efetivo diante das contingências descritas, e comportamento efetivo é aquele que produz reforço. Segundo Dittrich (2004), o tipo especial de observação que é promovido pela Análise Experimental do Comportamento visa possibilitar ao cientista a construção de regras para a ação efetiva, ou seja, as regras produzidas pela Ciência do Comportamento devem ter essa característica.

A questão agora é como se decide por um valor de verdade para as regras científicas de acordo com essa perspectiva. Segundo Dittrich (2004) e Abib (1993), no projeto científico skinneriano a verdade de uma proposição científica não depende do acordo entre observadores, da incorrigibilidade da experiência perceptiva, nem de correspondências entre os enunciados científicos e seus supostos referentes; o valor de verdade de toda proposição científica também não pode ser determinado isoladamente por uma análise da própria proposição (como nas análises lógicas). O projeto skinneriano nos permite analisar os enunciados científicos como qualquer outro enunciado, ou seja, são comportamentos verbais e como tais “existem” quando geram consequências mediadas pela ação de ouvintes especialmente treinados por uma comunidade verbal. Com efeito, o valor de verdade dos enunciados científicos, de acordo com o Behaviorismo de Skinner, é determinado pelos efeitos das proposições científicas sobre o comportamento de ouvintes em determinadas situações. Vejamos Skinner:

O conhecimento científico é comportamento verbal, embora não necessariamente linguístico. É um corpo de regras para a ação efetiva, e há um sentido especial em que poderia ser “verdadeiro” se produzir a ação mais *efetiva possível*. Mas as regras nunca são as contingências que descrevem; permanecem sendo descrições e sofrem as limitações inerentes ao comportamento verbal. (...) uma proposição é verdadeira na medida em que ajuda o ouvinte a *responder efetivamente* à situação que ela descreve (Skinner, 1974/1976, p. 259) (Nossos grifos).<sup>7</sup>

Voltamos ao que discutimos anteriormente sobre regras que produzem uma ação efetiva no mundo. Leis científicas são, no âmbito do Behaviorismo Radical, regras que descrevem a experiência do cientista e, além disso, são regras para uma ação efetiva do cientista. Assim, as proposições científicas são regras verdadeiras se descrevem contingências que possibilitam o comportamento efetivo diante das situações que a própria regra especifica. Ou seja, o critério de verdade é pragmático (Abib, 1993; Dittrich, 2004).

Mas em que sentido podemos definir a efetividade, utilidade ou o sucesso das regras científicas? Segundo Dittrich (2004), as leis científicas, entendidas pelo conceito de regra, “substituem” as contingências de reforço na produção do comportamento, elas devem descrever qual o comportamento que deve ser emitido em determinado contexto para que produza uma consequência reforçadora. Sendo assim, esse autor destaca que o que define a efetividade de uma regra verdadeira é a “magnitude do reforço”, quanto maior a magnitude maior a eficiência do comportamento.<sup>8</sup>

7 Do original: “Scientific knowledge is verbal behavior, though not necessarily linguistic. It is a corpus of rules for effective action, and there is a special sense in which it could be “true” if it yields the most effective action possible. But rules are never the contingencies they describe; they remain descriptions and suffer the limitations inherent in verbal behavior. ...a proposition is “true” to the extent that with its help the listener **responds effectively** to the situation it describes.”

8 Cabe um adendo ao termo “magnitude” utilizado para o reforço, frequentemente, o conceito de magnitude é aplicado à resposta. Neste caso, Dittrich (2004) utiliza “magnitude do reforço” para enfatizar que os estímulos reforçadores positivos e punitivos podem

Assim, uma regra científica é verdadeira se produz uma ação efetiva no mundo. A efetividade dessa ação está relacionada com a “magnitude do reforço” e, portanto, com uma alta probabilidade de ocorrência do comportamento especificado pela regra. Cabe ressaltar que, uma vez que, a probabilidade do comportamento ser reforçado depende também de fatores sociais, ou seja, depende também de quais reforçadores condicionados as comunidades científicas e a cultura em geral se apoiam na manutenção do comportamento do cientista, o valor de verdade de uma proposição científica não é um valor absoluto. Ele varia também de acordo com os reforçadores utilizados (Dittrich, 2004). O que sugere novamente uma concepção pragmática, como salientou James (1907/1998, p. 107): “Tanto quanto a realidade signifique realidade experimentável, tanto ela quanto as verdades que os homens ganham a seu respeito são continuamente submetidas ao processo de mutação (...)”<sup>9</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse manuscrito apresentou alguns dos pressupostos do Behaviorismo Radical que indicam que leis científicas são entendidas como regras ou “regras científicas”. No caso da Ciência do Comportamento essas regras podem descrever e explicar o comportamento dos organismos e o comportamento humano, portanto, pode explicar também o comportamento do próprio cientista. De acordo com essa perspectiva, o cientista formula “leis” sobre os fenômenos que estuda porque assim aumenta a probabilidade de agir efetivamente no presente ou em um futuro no qual o comportamento modelado pelas contingências tenha enfraquecido, e neste sentido, o conceito de lei científica é visto como regras que descrevem contingências para uma ação efetiva. Deste modo, quando a ação do cientista é efetiva dizemos que a regra que governa esta ação é verdadeira. Portanto, o conceito de verdade assume um critério pragmático: verdade é efetividade.

## REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. D. (1993). A psicologia é ciência?: Ciência é articulação de discursos da filosofia, da história da ciência e da psicologia. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 9(3), 465-486.
- Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo radical, ética e política: Aspectos teóricos do compromisso social*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- James, W. (1998). *Pragmatism and the meaning of truth*. London: Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1907).
- Paracampo, C. C. P. & Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 227-237.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: Free Press. (Trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1966). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts. (Trabalho original publicado em 1938).
- Skinner, B. F. (1969). An operant analysis of problem solving. Em B.F. Skinner, *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis* (pp. 133-171). New York: Appleton-Century-Crofts. (Trabalho original publicado em 1966).
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books. (Trabalho original publicado em 1974).

---

apresentar diferentes efeitos sobre a taxa de uma resposta operante e que a questão consiste em determinar o efeito reforçador de diferentes eventos sobre diferentes organismos, uma vez que, os efeitos reforçadores de determinados eventos dependem das histórias filogenética e ontogenética do organismo que se comporta.

<sup>9</sup> Do original: “So far as reality means experienceable reality, both it and truths men gain about it are everlastingly in process of mutation”.





## SELEÇÃO FILOGENÉTICA, ONTOGENÉTICA E CULTURAL: EVOLUÇÃO DE COMPORTAMENTOS CONTINGENTES AOS HÁBITOS ALIMENTARES<sup>1</sup>

MARINA ZANONI MACEDO<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos

CELSO GOYOS<sup>3</sup>

Universidade Federal de São Carlos

No início do século XX não se tinha o conhecimento a respeito da idade do planeta Terra e estimativas científicas, provindas de premissas não válidas, variavam entre poucos milhões a bilhões de anos. Meio século depois, após a inovação nas teorias e nos instrumentos utilizados para tal cálculo descobre-se que o planeta Terra tem aproximadamente 4,5 bilhões de anos (Dalrymple, 2001). Durante extensa parcela desse período, existiu vida neste planeta, evidências químicas e fósseis indicam que ela começou no primeiro bilhão de anos, e foi por muito tempo representada por organismos unicelulares. Os multicelulares surgiram há 600 milhões de anos, com significativo aumento na diversidade seguida por ampla exterminação: Os sobreviventes foram os ancestrais das espécies contemporâneas. O desaparecimento dos dinossauros há 65 milhões de anos permitiu a evolução dos mamíferos. Os primatas que andam em pé surgiram há 4 milhões de anos, surgindo os humanos desta linha há pouco mais de 100 mil anos. Somos aparentados e descendemos de uma linha muito longa de sobreviventes (Gould, 1989). A teoria melhor sucedida nas explicações de como a evolução ocorreu é do cientista Charles Darwin, sobre a evolução em termos de seleção natural (Catania, 1999).

Através da seleção natural de Darwin a evolução ocorreu com base no diferencial de sobrevivência e de reprodução dos membros de uma população. O ambiente seleciona os indivíduos, que transmitem suas características de uma geração para outra, modelando as características dos membros das populações seguintes (Darwin, 1859). Assim, os organismos que apresentarem características que lhes favoreçam a sobrevivência terão maiores chances de sobreviver e, conseqüentemente, de se reproduzir, transmitindo desta maneira suas características para as gerações seguintes. A evolução por seleção natural requer variação dentro das populações e essas variações são o material sobre o qual a seleção opera. A fonte de seleção está no ambiente. A seleção “cria” (seleciona) as características

---

<sup>1</sup> Os autores agradecem ao CNPq por bolsa de Produtividade em Pesquisa concedida ao segundo autor. Os autores encontram-se vinculados ao Laboratório de Aprendizagem Humana, Multimídia Interativa e Ensino Informatizado (LAHMIIEI), UFSCar. O trabalho é parte do trabalho de doutorado da primeira autora.

<sup>2</sup> Doutoranda, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. Endereço para correspondência: Rua Ana Prado, 787, Vila Prado, São Carlos, São Paulo. CEP: 13574-031, (16)33716322). Email: marina.z.macedo@gmail.com

<sup>3</sup> Professor Associado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos; bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq (Processo 400930/2009-9).

dos organismos e é necessária para mantê-las (Catania, 1999). Estas características adquiridas são selecionadas e provindas de mudanças graduais que ocorrem em longo período de tempo. Quanto maior a expectativa de vida de uma espécie, provavelmente um maior período de tempo é necessário para se notar mudanças em uma determinada característica selecionada filogeneticamente.

Os registros fósseis nos permitem observar mudanças nas estruturas motoras ao longo de gerações de uma determinada espécie, notando o efeito do ambiente na seleção dos organismos que apresentam características que os tornam mais aptos. Porém, os registros fósseis nos fornecem apenas evidências indiretas dos comportamentos destes organismos, fornecendo apenas indícios de como determinadas espécies se comportavam. Pode-se afirmar que os sistemas de respostas evoluíram antes dos sistemas sensoriais. Com o desenvolvimento dos sistemas motores, o responder diferenciado a eventos ambientais deve ter sido vantajoso, podendo ser a base para a seleção dos sistemas sensoriais (Catania, 1999; Skinner, 1984).

Na evolução dos seres vivos observamos alterações nos comportamentos. Tais alterações foram selecionadas pelo ambiente quando propiciavam sobrevivência. A seleção de organismos ao longo do tempo evolucionário, ao longo das gerações, pode ser chamada de seleção filogenética ou Darwiniana. Outra seleção que ocorre é a chamada *seleção ontogenética*, que envolve *seleção pelas consequências* e que opera ao longo da vida de um indivíduo (Skinner, 1981). Por exemplo, se um organismo privado de alimento emite alguma resposta que produz comida, aquela resposta provavelmente irá ocorrer mais frequentemente enquanto as outras não. O alimento é a consequência (reforçador) que seleciona algumas respostas e não outras. O reforçamento pode ocorrer em situações ou ambientes particulares, e a situação estabelece a ocasião em que as respostas são reforçadas. O comportamento adquirido por meio de aprendizagem, durante a vida de um organismo particular, desaparecerá a menos que seja de alguma maneira, passado para outros. Essa terceira variedade de seleção ocorre quando o comportamento pode ser passado de um organismo para outro, como na imitação, ou, mais importante, na linguagem, a esta variedade é dado o nome de *seleção cultural* (Catania, 1999).

A evolução de um comportamento se dá por contingências filogenéticas (operam nos ambientes ancestrais durante a evolução de uma espécie) e ontogenéticas (operam nos ambientes presentes ao longo da vida de um indivíduo) (Skinner, 1966). Os seres vivos podem ser preparados filogeneticamente para fazer todo o tipo de coisas que seus ancestrais faziam, e também estar preparados para começar a aprender imediatamente. No período pré-natal e pós-natal, alguns comportamentos são independentes da estimulação sensorial e das consequências, outros comportamentos são modificáveis, e mudam com as interações do organismo com o ambiente (Hall & Oppenheim, 1987; Rudy, Vogt & Hyson, 1984).

Na árvore genealógica da humanidade, os seres humanos pertencem à ordem dos primatas e, entre seus ancestrais denominados pela ciência de homínídeos, estão as espécies do gênero *Australopithecus*, que habitaram o continente Africano entre 4 e 6 milhões de anos atrás, as espécies do gênero *Homo* que habitaram por volta de 2,5 milhões de anos atrás, e a espécie *Homo sapiens*, espécie a qual pertencemos e que surgiu há 150 mil anos, (Ordoñez & Machado, 2004; Figueira, 2000). A seleção natural operou permitindo a sobrevivência dos grupos de primatas que estavam melhores adaptados ao ambiente. Na história evolutiva de diversos organismos inúmeros comportamentos foram reforçados por reforçamento positivo, apresentando os alimentos como consequência para tais comportamentos.

O período entre o surgimento da humanidade e a invenção da escrita abrange os períodos Paleolítico, Neolítico e Idade dos metais. O período Paleolítico teve início com o surgimento dos primeiros ancestrais da humanidade, estes primeiros antepassados alimentavam-se de vegetais e frutos que colhiam e não fabricavam artefatos que poderiam lhes garantir melhor desempenho na caça e na defesa. Acredita-se que os primeiros instrumentos começaram a ser fabricados há 2,5 milhões de anos atrás (Ordoñez & Machado, 2004). Estes instrumentos facilitavam a defesa, a caça e o

corte de alimentos. Os grupos de homínídeos que viveram nesta época eram nômades, deslocavam-se de uma região para outra à procura de alimentos (forrageamento). Após a produção de artefatos a alimentação passou a ser composta basicamente de frutos, raízes, ervas, peixes e pequenos animais capturados com a ajuda de armadilhas rudimentares (Piletti & Piletti, 2005). Os artefatos foram sendo aperfeiçoados, surgindo a lança-arpão, o arco e a flecha, refletindo grande dedicação a caça. Muitas pinturas rupestres representam animais e cenas de caças. O aperfeiçoamento dos artefatos ocorreu por reforçamento. Também durante este período os homínídeos utilizavam o fogo provocado por combustão espontânea, raios ou vulcões para fornecer calor, iluminar a noite, se proteger contra os animais, e posteriormente para endurecer os utensílios de barro e na preparação de alimentos. O controle do fogo tornou-se completo quando houve a percepção que era possível produzi-lo atritando duas pedras ou pedaços de madeira junto a montes de gravetos secos (Piletti & Piletti, 2005). A invenção e o aperfeiçoamento de utensílios e a utilização do fogo foram resultado da seleção filogenética, ontogenética e cultural.

Os homínídeos se engajavam em comportamentos que lhe garantissem maior quantidade de alimentos. Neste período sobreviveram os mais fortes, aptos a caça e com capacidades de desenvolver artefatos. A espécie *Homo sapiens* a qual pertencemos apareceu entre 100 e 200 mil anos atrás, originários na África, passando a habitar posteriormente outros continentes, chegando à América e à Oceania. Foi a única espécie do gênero a sobreviver, herdando todas as conquistas anteriores (seleção filogenética e cultural) como a arte de fabricar instrumentos e controlar o fogo (Ungar, 2007; Figueira, 2000).

Na sequência do período Paleolítico encontra-se o período Neolítico, sendo a passagem do Paleolítico para o Neolítico marcada pela revolução agrícola. O cultivo de plantas e a domesticação de animais foram importantes atividades exercidas neste período (Figueira, 2000). O homem deixa de ser coletor para se tornar produtor de alimentos (Ordoñez & Machado, 2004). Os instrumentos de pedra são tecnicamente aprimorados, tendo as pedras polidas e afiadas, servindo como potentes instrumentos de corte. As lâminas, com poucos centímetros de comprimento, eram presas a ossos, chifres ou madeira, permitindo a substituição de uma lâmina por outra, não havendo mais a necessidade de fazer um novo utensílio quando era perdido o corte ou se quebrava. Além da caça, da pesca e da coleta, os seres humanos praticavam a agricultura, semeando as terras mais férteis e aguardando a época das colheitas. Entre os produtos cultivados estavam o trigo, a cevada e a aveia. Com a agricultura, os grupos humanos passaram a morar em lugar determinado, pois havia menor necessidade de forrageamento, tornando-se sedentários. Os humanos iniciam a domesticação dos animais, sendo as primeiras espécies domesticadas as cabras, carneiros, porcos, e posteriormente os bois e cavalos. A domesticação de animais proporcionou maior produção de alimentos, transporte, força motriz e lã (Figueira, 2000). Uma prática cultural selecionada há cerca de 9 mil anos é a fabricação das primeiras peças de cerâmica desenvolvidas por diversas técnicas, vasilhas de argila que eram modeladas e cozidas no fogo para adquirir resistência, eram utilizadas para armazenar os alimentos provenientes da colheita. Produzir alimentos garantia forma mais segura de sobrevivência, e além de produzir, os humanos eram capazes de armazenar estes alimentos. Como consequência destas conquistas pode-se destacar melhora no padrão de vida, diminuição da mortalidade, maior longevidade e, naturalmente, tornou possível o rápido aumento da população. A sedentarização crescente dos grupos originou as primeiras vilas feitas de cabanas rodeadas por uma cerca protetora. Estas vilas eram localizadas nas regiões mais férteis e propícias à agricultura (Piletti & Piletti, 2005). O surgimento de vilas e cidades proporcionou posteriormente o surgimento do comércio.

Através destes relatos observa-se que os comportamentos relacionados com os hábitos alimentares demarcam e caracterizam inúmeros períodos da evolução dos humanos. Desde seu surgimento até os dias atuais, os hábitos alimentares nos fornecem inúmeros indícios sobre como estes organismos se comportam diante do reforçador: Alimento.

Os humanos se comportaram ao longo de sua evolução da maneira que lhes permitiam gerar crescente quantidade de alimentos. Vimos que ele inicia esta maximização na produção de alimentos através da confecção de artefatos e posteriormente com a criação de técnicas de agricultura, entre outras atividades. O engajamento em tais comportamentos lhe garantia melhores chances de sobrevivência. Transpondo este raciocínio para os dias atuais, observamos que a quantidade de alimentos disponíveis atualmente cresceu de maneira exponencial. As técnicas de maximização na produção foram modernizadas através da seleção cultural. Os alimentos disponíveis atualmente possuem características nutricionais bem diferentes dos alimentos cultivados pelo homem durante a pré-história, a alimentação *in natura* utilizada pelos humanos no passado foi substituída por uma alimentação baseada em produtos industrializados. Esta maximização na produção de alimentos pode ser explicada através da lei de *matching*. Esta lei afirma que os humanos, como também outros animais, se engajam em comportamento nos quais tem maiores chances de produzirem reforços (Baum, 1974; Herrnstein, 1961, 1970).

Contudo este aumento significativo na produção de alimentos observada ao longo das gerações proporcionou atualmente um padrão industrializado, com alimentos sendo produzidos em larga escala e que favoreceu a criação de um ambiente que facilita a ingestão alimentar impulsiva.

Para a Análise do Comportamento, a ingestão impulsiva deve ser analisada, segundo Skinner (1990), como um comportamento operante. A ingestão impulsiva pode ser estudada, considerando-se contribuições de três níveis de contingências: filogenéticas (história evolutiva da espécie); ontogenéticas (os aprendizados do organismo em sua vida) e culturais (as particularidades da cultura em que está inserido). Apesar de considerar as variáveis biológicas em suas discussões, Skinner, não as considerava em sua análise (de Carvalho Neto & Tourinho, 1999; Skinner, 1990).

No comportamento alimentar humano notam-se interações entre o estado fisiológico, estado psicológico e as condições ambientais de um indivíduo. A capacidade para controlar a ingestão requer mecanismos especializados para harmonizar condições fisiológicas do meio interno com informações nutricionais do ambiente externo. As informações do meio interno dizem respeito a neurotransmissores, hormônios, taxa metabólica, estados do sistema gastrointestinal, tecidos de reserva, formação de metabólitos e receptores sensoriais. As informações do meio externo dizem respeito a características dos alimentos (sabor, familiaridade, textura, composição nutricional) e características do ambiente (temperatura, oferta ou escassez de alimentos, crenças sociais, culturais e religiosas) (Quaioti, Almeida, & Nascimento, 2006).

Damiani, Carvalho, & Oliveira (2002) afirmam que 1% dos casos de obesidade é de causa endógena (síndromes genéticas e/ou alterações endocrinológicas) e 99% de causa exógena, provenientes de ingestão impulsiva de alimentos, na qual variáveis ambientais estão envolvidas e o comportamento de escolha do indivíduo parece estar sob controle das consequências reforçadoras imediatas (e.g., um alimento saboroso) (Gortmaker, Must, Perrin, Sobol, & Dietz, 1993; Hill & Peters, 1998).

O valor reforçador (qualidade) atribuído aos alimentos é importante determinante da ingestão alimentar. Alimentos são reforçadores poderosos, e identificar quais variáveis motivam um indivíduo a ingerir determinado alimento é decisivo para prevenção e tratamento da obesidade. O valor reforçador relativo (RRV) refere-se a quanto um indivíduo está disposto a “trabalhar”, ou quantas respostas serão emitidas em esquemas de reforçamento, para obter acesso a determinado reforçador (Epstein, Leddy, Temple, & Faith, 2007; Epstein & Saelens, 2000).

Epstein, Carr, Lin, e Fletcher (2011) avaliaram qual macronutriente está associado a alto RRV em determinados alimentos e constataram que o carboidrato (açúcar) relaciona-se com alto RRV. O açúcar produz comportamentos similares aos associados com drogas de abuso, (Avena, Rada, & Hoebel, 2008; Volkow & Wise, 2005) animais em condições laboratoriais emitem respostas que fornecem acesso a açúcar, aumentando o número de respostas após privação, similarmente respondem para drogas de abuso (Avena, Long, & Hoebel, 2005). Outros comportamentos relacionados com consumo

de açúcar possuem características de vício, incluindo *bingeing*, desenvolvimento de tolerância e aumento gradual nas quantidades de consumo (Colantuoni et al, 2001; Woods, 1991). Observa-se que os alimentos consumidos desde os primórdios da humanidade possuem o macronutriente carboidrato (açúcar) na sua composição, podendo esta ser uma das explicações para o alto valor reforçador dos alimentos ricos em tal macronutriente. Nota-se atualmente grande produção de alimentos que utilizam tal macronutriente em sua composição, com o intuito de melhor aceitação no mercado e conseqüentemente maior lucro para as indústrias de alimentos.

Diamond (2003) sugere que no passado, humanos foram selecionados para lidar com período de fome e com períodos de fartura de alimentos, sendo selecionados os indivíduos que apresentavam capacidade de ingerir uma grande quantidade de alimentos em uma única refeição e conseguiam absorver e armazenar grande quantidade de energia. Porém estas características selecionadas ao longo das gerações favoreceu a sobrevivência nos ambientes passados e, atualmente, esta capacidade provoca crescentes aumentos nos índices de obesidade e milhares de morte em ambientes com abundante presença de alimentos.

Na Sociedade Ocidental, predominantemente, comportamentos inadequados (e.g., hábitos dietéticos inadequados e sedentarismo) são os principais contribuintes para obesidade, doenças crônicas degenerativas, câncer, entre outras complicações. Nos Estados Unidos, das dez principais causas de morte, 50% podem ser atribuídas ao estilo de vida (Hamburg, Elliot, & Parron, 1982; Stock & Milan, 1993). Os comportamentos sedentários (Hill & Peters, 1998) condicionados ao uso de diversos itens de conforto como os eletrodomésticos, controle-remoto, vídeo-game, computador e televisão, contribuem de forma significativa para a redução do gasto energético total (Damiani, Carvalho, & Oliveira, 2000). Pela observação da história da humanidade nota-se que o comportamento sedentário pode ter sido conseqüência da revolução agrícola, por volta de 10 mil anos atrás. Os comportamentos sedentários combinados com os recorrentes hábitos dietéticos inadequados observados no mundo moderno culminam com a obesidade, que apresenta atualmente índices alarmantes. O consumo calórico total da dieta deriva-se, predominantemente, de alimentos processados, de alta densidade energética, e com elevados teores de lipídios e carboidratos (Coutinho, 2007; Rosenbaum & Leibel, 1998).

Contudo, observamos que os hábitos alimentares humanos apresentam notável variação dentro e entre populações (mostrando o efeito do ambiente em tais hábitos), moldados por tradições culturais e rituais desde os tempos remotos. Os seres humanos são a única espécie que utiliza o fogo no processo de cocção, bem como a evolução de equipamentos que garantem a maximização dos reforços.

## REFERÊNCIAS

- Avena, N. M., Long, K. A., & Hoebel, B. G. (2005). Sugar-dependent rats show enhanced responding for sugar after abstinence: evidence of a sugar deprivation effect. *Physiology & Behavior*, *84*, 359-362.
- Avena, N. M., Rada, P., & Hoebel, B. G. (2008). Evidence for sugar addiction: behavioral and neurochemical effects of intermittent, excessive sugar intake. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *32*, 20-39.
- Baum, W. M. (1974). On two types of deviation from the matching law: Bias and undermatching. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *22*, 231-242.
- Brunet, M., et al. (2002). A new hominid from the Upper Miocene of Chad, Central Africa. *Nature*, *418*, 145-151.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.
- Colantuoni, C., Schwenker, J., McCarthy, J., Rada, P., Ladenheim, B., Cadet, J. L., Schwartz, G. J., Moran, T. H., & Hoebel, B. G. (2001). Excessive sugar intake alters binding to dopamine and mu-opioid receptors in the brain. *NeuroReport*, *12*, 3549-3552.

- Coutinho, W. (2007). Etiologia da obesidade. *Revista Abeso*, 30, (4). Disponível em: <http://www.abeso.org.br/pagina/121/etiologia-da-obesidade.shtml>. Acessos em 06/12/12.
- Dalrymple, G. B. (2001) The age of the Earth in the twentieth century: a problem (mostly) solved. *The Geological Society of London*, 1, 205-221.
- Damiani, D., Carvalho, D. P., & Oliveira, R. G. (2002). Obesidade - fatores genéticos ou ambientais? *Pediatria Moderna*, 38(3), 57-80.
- Darwin, C. (1859). On the origin of species. London: John Murray (reprinted Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966).
- de Carvalho Neto, M. B. E. & Tourinho, E. Z. (1999). Skinner e o Lugar das Variáveis Biológicas em uma Explicação Comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 45-53.
- Diamond J. (2003). The double puzzle of diabetes. *Nature*, 423, 599-602.
- Epstein, L. H., Carr, K. A., Lin, H., & Fletcher, K. D. (2011). Food reinforcement, energy intake, and macronutrient choice. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 94, 12-18.
- Epstein, L. H., Leddy, J. J., Temple, J. L., & Faith, M. S. (2007). Food reinforcement and eating: A multilevel analysis. *Psychological Bulletin*, 133, 884-906.
- Epstein, L. H. & Saelens, B. E. (2000). Behavioral economics of obesity: Food intake and energy expenditure. Em: W. K. Bickel & R. E. Vuchinich (Eds.) *Reframing health behavior change with behavioral economics* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Figueira, D. G. (2000). História. São Paulo: Ática.
- Gortmaker, S. L., Must, A., Perrin, J. M., Sobol, A. M., & Dietz, W. H. (1993). Social and economic consequences of overweight in adolescence and young adulthood. *The New England Journal of Medicine*, 329, 1008-1012.
- Gould, S. J. (1989). *Wonderful life*. New York: Norton.
- Hall, W. G. & Oppenheim, R. W. (1987). Developmental psychobiology: Prenatal, perinatal, and early postnatal aspects of behavior development. *Annual Review of Psychology*, 38, 91-128.
- Hamburg, D., Elliot, G., & Parron, D. (Eds.). (1982). *Health and behavior: frontiers of research in the biobehavioral sciences*. Washington, DC: National Academy Press.
- Herrnstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of a response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 267-272.
- Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 243-266.
- Hill, J. O. & Peters, J. C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic. *Science*, 280, 1371-1374.
- Ordoñez, M. & Machado, L. M. (2004). História: Antiguidade e período medieval. São Paulo: IBEP.
- Piletti, N. & Piletti, C. (2005). História e vida integrada. São Paulo: Ática.
- Quaioti, T. C. B. & Almeida, S. S. (2006). Determinantes psicobiológicos do comportamento alimentar: Uma ênfase em fatores ambientais que contribuem para a obesidade. *Psicologia USP*, 17(4), 193-211.
- Rosenbaum, M. & Leibel, R. L. (1998). The physiology of body weight regulation: Relevance to the etiology of obesity in children. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 101(3), 525-539.
- Rudy, J. W., Vogt, M. B., & Hyson, R. L. (1984). A developmental analysis of the rat's learned reaction to gustatory and auditory stimulation. In R. Kail & N. E. Spear (Eds). *Comparative perspective on the development of memory* (pp. 181-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, B. F. (1966). The phylogeny and ontogeny of behavior. *Science*, 153, 1204-1213.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, 213, 501-504.
- Skinner, B. F. (1984). The evolution of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41, 217-221.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.

- Stock, L. Z. & Milan, M. A. (1993). Improving dietary practices of elderly individuals: the power of prompting, feedback, and social reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 379-387.
- Ungar, P. S. (2007). *Evolution of the human diet. The known, the unknown, and the unknowable*. New York, Oxford Press.
- Volkow, N. D. & Wise, R. A. (2005). How can drug addiction help us understand obesity? *Nature Neuroscience*, 8, 555-60.
- Woods S, C. (1991). The eating paradox: How we tolerate food. *Psychological Review*, 98, 488-505.





## ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE AUTOCONTROLE COM COMPORTAMENTO VERBAL, REGRAS, OPERAÇÕES MOTIVACIONAIS E CONTROLE AVERSIVO<sup>1</sup>

GABRIEL DE OLIVEIRA ZIN

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

GABRIELA ESTEVES LOPES

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

ALICE FRUNGILLO LIMA

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

GIOVANA ESCOBAL<sup>2</sup>

Pesquisadora Associada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos

CELSO GOYOS

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTOCONTROLE

Cotidianamente, quando se ouve falar em autocontrole, muitos termos associados são evocados, tais como força de vontade, fé, resignação dentre outros. Ao se utilizar termos como estes, que podem ser considerados como características intrínsecas ao indivíduo (internas), aceita-se o fato de que essas características não podem ser vistas, modificadas ou criadas por uma fonte externa (e.g., um experimentador). Ao contrário, os fenômenos comportamentais associados ao uso cotidiano desses termos auxiliam na manutenção de comportamentos, intitulados dentro da perspectiva analítico comportamental, como comportamentos impulsivos, característica presente em alguns indivíduos, mas não em outros (Clausen, 2006; Martin & Pear, 1988). Em contraste, a Análise do Comportamento trouxe grandes contribuições ao estudar o comportamento de autocontrole como se estuda qualquer outro comportamento operante na área; como uma variável ambiental, tornando possível a modificação do ambiente para criar autocontrole e afetar o comportamento (Clausen, 2006).

O conceito de autocontrole consiste em escolher a opção que fornece maior densidade de reforço, porém atrasado ao invés da que fornece a menor densidade de reforço, porém imediato, enquanto que impulsividade se define pelo oposto (e.g., Fantino, Gaitan, Meyer, & Stolarz-Fantino, 2006; Logue, Pena-Correal, Rodriguez, & Kabelá, 1986; Rachlin & Green, 1972).

Dentre suas aplicações destacam-se as com indivíduos com sérias dificuldades em emitir comportamentos autocontrolados e que emitem, conseqüentemente, comportamentos impulsivos,

---

1 O trabalho é parte do trabalho de pós-doutorado de Giovana Escobal e possui apoio financeiro da FAPESP.

2 Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, UFSCar, C.P. 676, São Carlos, SP, CEP: 13565-905, telefone: (16) 3351-8498, FAX: (16) 33518361, e-mail: giovanaescobal@hotmail.com

como crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA) (Binder, Dixon, & Ghezzi 2000; Neef, Bicard, & Endo, 2001); crianças com desenvolvimento típico (O'Leary & Dubey, 1979; Schweitzer & Sulzer-Azaroff, 1988); adultos com problemas de desenvolvimento associados à outros transtornos psiquiátricos (Benedick & Dixon, 2009); pessoas com deficiência intelectual também associadas a outros transtornos psiquiátricos (Dixon & Holcumb, 2000) e adultos com desenvolvimento típico com problemas comportamentais (Brown & Rachlin, 1999; Kudadjie-Gyamfi, & Rachlin, 2002).

Existe atualmente uma vasta literatura em estratégias de intervenção e pesquisa, referente ao tema autocontrole. Embora muito se produziu dentro dessa área de pesquisa, cada vez mais surgem novas propostas de observação do mesmo fenômeno, partindo do conhecimento adquirido sobre o fenômeno em si, como também a partir do conhecimento fornecido pela Ciência do Comportamento como um todo.

Este capítulo propõe promover um diálogo entre temas diferentes da Análise do Comportamento (escolha, autocontrole, regras, operações motivacionais), para assim discutir alguns pontos relevantes à área de autocontrole, facilitando a observação da importância social envolvida no estudo do autocontrole e o quão abrangente são os temas de pesquisa relacionados ao comportamento autocontrolado.

Nesse ponto, é importante discorrer um pouco sobre como é visto, atualmente, o conceito de autocontrole sob a perspectiva da Análise do Comportamento, como esse conceito se aplica às condições de experimentação de intervenção comportamental, seja no laboratório ou na clínica, e como abrange situações pessoais e interpessoais da vida.

No início da Ciência do Comportamento, Skinner (1970) definiu autocontrole como uma situação em que o indivíduo passa a controlar parte do seu próprio comportamento em função de uma mesma resposta apresentar consequências conflitantes, isto é, levando tanto ao reforçamento negativo, quanto ao positivo.

Para facilitar a compreensão da situação de escolha que envolve autocontrole, pode-se usar como exemplo um indivíduo que deve escolher entre estudar ou sair com os amigos para um bar. Sair com os amigos traz vários possíveis reforçadores positivos imediatos associados, como reforçamento social, talvez comida ou atividade sexual, entre muitas outras coisas que poderiam ser listadas; entretanto ao fazer essa escolha, diversas consequências punitivas futuramente podem surgir, como por exemplo, um baixo desempenho escolar. Por outro lado, escolher estudar ao invés de sair com os amigos, pode trazer poucos reforçadores positivos imediatos, pois as consequências de estudar serão apresentados no futuro, como tirar boas notas, ser um profissional respeitado, ganhar um bom salário, dentre outros (consequências essas que são apenas prováveis e que o indivíduo sequer teve contato), além de que o fato de poder optar por fazer outra coisa pode implicar em perda muito significativa de diversos reforçadores positivos. Escolher estudar pode ser considerado um comportamento autocontrolado, pois consiste na escolha de consequências maiores a longo prazo, muito mais impactantes na vida do indivíduo, que as consequências reforçadoras menores, porém imediatas de sair com os amigos. Levando-se em consideração que essas escolhas dependem da história de vida de cada indivíduo com as diferentes oportunidades de escolha.

Ainda segundo a visão Skinneriana, a única forma que um indivíduo tem para controlar o próprio comportamento, é através da manipulação de variáveis ambientais controladoras do comportamento a ser controlado, desta forma, o indivíduo deve emitir uma resposta capaz de alterar o ambiente de tal forma que diminua a probabilidade da emissão da resposta-alvo de controle. Dessa forma, a emissão do comportamento autocontrolado, utilizando o exemplo acima, dependeria de uma resposta que diminuiria a probabilidade da ocorrência do comportamento impulsivo, como por exemplo, desligar o celular para não receber convites de amigos para alguma atividade, e assim conseguir estudar. Essa resposta foi chamada por Skinner de resposta controladora, pelo fato de exercer controle sobre

variáveis ambientais a ponto de diminuir a probabilidade de emissão de outra resposta (no caso do exemplo acima, a resposta de ir ao bar com os amigos), chamada de resposta controlada.

Tal análise se mostra muito importante para o estudo do autocontrole nos laboratórios experimentais, como no caso do procedimento de Rachlin e Green (1972), em que o sujeito é exposto a dois esquemas concorrentes encadeados, (Chaves A e B) em que um dos esquemas (Chave A) leva a outra opção de escolha entre R1 e R2, sendo R1 imediatamente reforçada por um reforçador menor e R2 reforçada com atraso por um reforçador maior. O outro esquema (Chave B) leva o sujeito apenas a uma resposta de observação equivalente a R2, isto é, o reforçamento maior e atrasado. Escolher a Chave B é, segundo os autores, uma resposta de comprometimento, ou em termos Skinnerianos, uma resposta controladora.

Atualmente, a análise do autocontrole afastou-se um pouco da proposta de Skinner, pelo fato de muitas pesquisas não utilizarem nos procedimentos a primeira fase da cadeia de respostas presente no autocontrole. Assim, a resposta de compromisso ou controladora não está mais presente em grande parte dos experimentos, e questiona-se também até que ponto a ausência dessa resposta pode comprometer a adequação dos procedimentos para o estudo desse fenômeno (Hanna & Todorov, 2002), uma vez que passa-se à se diferenciar da proposta de Skinner (1970), em que necessariamente existe uma resposta controladora.

Provavelmente, esta mudança ocorreu pelo avanço nos estudos sobre o comportamento verbal, assim como sobre controle verbal do comportamento, e operações motivacionais que trazem novas opções de respostas controladoras e também novos rumos ao estudo do autocontrole. Por exemplo, torna-se possível que uma resposta privada, seja capaz de diminuir a probabilidade de emissão da resposta controlada (e.g., Ju & Hayes, 2008; O'Leary & Dubey, 1979).

Martin e Pear (1988) apontam que o paradigma do autocontrole consiste em um conflito entre consequências imediatas e atrasadas das opções oferecidas. Este é um refinamento que permite observar quatro tipos diferentes de conflitos entre consequências que são: Reforçadores menores imediatos versus forte punição atrasada; reforçadores menores imediatos versus reforçadores maiores atrasados; punição imediata versus reforçadores atrasados e punição imediata fraca versus punição atrasada forte.

Apesar dos questionamentos teóricos envolvidos no atual conceito de autocontrole (Hanna & Todorov, 2002), esse se mostra muito útil para o estudo de uma parcela razoável de situações que envolvem autocontrole.

Rachlin (2002) traz também uma contribuição diferente para o tema. Além da proposta descrita até então, ele fornece uma nova maneira de observar o mesmo fenômeno, definindo operacionalmente como autocontrole, como uma situação em que duas atividades alternativas estão disponíveis; uma delas relativamente breve com duração de  $t$  unidades de tempo, e outra atividade longa com duração de  $T$  unidades de tempo, onde  $T = nT$ , e  $n$  é um número positivo acima de 1. Para o autor, a atividade autocontrolada pode ocorrer em uma única escolha ou em um padrão de escolha feita ao longo de um período de tempo onde são oferecidas diversas oportunidades de escolher impulsivamente.

Ocorre autocontrole quando um indivíduo prefere a atividade  $T$  ao longo de todas as  $n$  repetições de  $t$ , e quando  $t$  é preferido como uma fração da atividade  $T$ . Está é uma definição, que pode auxiliar na criação de procedimentos de pesquisa diferentes dos atuais, e permitir que outros aspectos desse fenômeno possam ser mais bem observados em laboratório (e. g., Kennelly & Fantino, 2007).

Depois dessa breve introdução ao conceito de autocontrole, pode-se então entender quais são as situações cotidianas que implicam em um contexto de autocontrole, situações essas que vão desde as mais óbvias, até aquelas mais sutis. A seguir serão descritos alguns conceitos importantes para a análise do comportamento autocontrolado.

Basicamente o autocontrole é um comportamento em que o indivíduo controla seu próprio comportamento, através da manipulação de variáveis ambientais controladoras deste comportamento. Skinner (2007) aponta que com o surgimento do comportamento verbal, as pessoas passaram a auxiliar umas as outras mutuamente, cooperando mais eficientemente entre si, atentando a regras, entre outras vantagens que permitem um indivíduo se beneficiar do que o outro indivíduo já aprendeu previamente, o que aumentou consideravelmente a importância do terceiro tipo de seleção: cultural.

Quando é oferecida a alguém uma oportunidade de se comportar de certa maneira, sem que este se exponha a uma contingência a qual outra pessoa já tenha sido exposta, podem-se planejar técnicas, métodos e intervenções mais eficazes, o que é importante para o benefício individual de cada um e do grupo como um todo, alcançando graus de excelência cada vez maiores em diversos setores da vida humana. Um exemplo simples é o da criação dos primeiros instrumentos humanos, em que um hominídeo manipulando um instrumento teve como consequência (talvez acidental) a obtenção de uma ferramenta mais eficiente para uma determinada atividade (reforçamento positivo). Se esse hominídeo tem a oportunidade de transmitir essa prática aos membros do grupo, uma manipulação ambiental muito importante ocorreria nesse momento: Uma vantagem do grupo perante outros grupos (o que pode servir de uma ocasião para que outros grupos desenvolverem-se também), práticas que geram vantagens sobre os grupos também são positivamente reforçadas com maior quantidade de comida, ou parceiros sexuais, reforçando os comportamentos socialmente adquiridos (consequentemente reforça também o comportamento de seguir determinadas regras sociais deste grupo) em cada membro do grupo como indivíduo.

Segundo Skinner (2007), esse processo começa presumivelmente em nível individual, com exemplos citados acima, isto é, uma melhor forma de construir uma ferramenta e/ou de produzir alimentos é reforçada por suas consequências. A cultura evolui quando práticas que se originam dessa maneira contribuem para o sucesso de um grupo em solucionar seus problemas.

O fato de um grupo passar a utilizar uma ferramenta diferente, nova e melhorada, pode permitir que o desenvolvimento de outras ferramentas ocorra a partir dali. Logo, essa ferramenta pode se desenvolver para algo melhor até chegar as ferramentas utilizadas atualmente, como ocorre no progresso do mundo até hoje, progresso que muitas vezes ocorre através de regras mantidas pela ciência, cultura, etc.

Regras são extremamente úteis para a sociedade, pois promovem a perpetuação das práticas culturais necessárias para a sobrevivência do grupo como um todo, além de funcionarem muito bem quando as consequências naturais são fracas, de baixa magnitude ou operam em logo prazo (Matos, 2001), o que as tornam particularmente relacionadas ao autocontrole. Pois, a partir do controle por regras, pode-se entrar em contato com uma consequência atrasada, e ficar sob o controle do estímulo verbal que sinaliza essa consequência ao invés de ficar sob o controle de possíveis efeitos imediatos das consequências.

Um exemplo pode ajudar a esclarecer este ponto: “faça sexo com camisinha”. Esta é uma regra que pode descrever uma contingência de autocontrole do tipo reforçadores menores imediatos versus forte punição atrasada. Como reforçadores imediatos tem-se um contato sexual mais agradável do que ter-se-ia com o uso de preservativo, mas por sua vez a consequência atrasada poderia ser extremamente punitiva, como por exemplo um filho indesejado, ou infecção por doenças sexualmente transmissíveis como Síndrome da imunodeficiência humana adquirida (SIDA).

Mas o que é um comportamento verbalmente governado, ou governado por regras? Segundo a definição de Skinner (1969), regras são estímulos discriminativos verbais que descrevem uma contingência. Ainda para este autor, o comportamento de estabelecer uma regra é reforçado pelo seguimento ou não da regra pelo ouvinte, e o reforçamento em seguir a regra está na precisão da

discrição da contingência sobre determinadas consequências ambientais. Regras descrevem que a ocorrência de um determinado comportamento, sob condições pré-estabelecidas, terá determinadas consequências, ou seja, um estabelecimento verbal sobre a correlação entre comportamento (ou classe de comportamentos) e o ambiente.

Essa definição também passou por alguns refinamentos, uma vez que regras hoje podem exercer múltiplas funções, assim como as contingências que elas descrevem (Albuquerque, 2005). Embora ainda não haja consenso sobre a definição de regra dentro da Análise do Comportamento, sabe-se que existem mudanças relevantes entre comportamentos verbalmente controlados e aqueles controlados pelo contato direto com as contingências. Dessa forma espera-se que um comportamento que está sob o controle das contingências imediatas, não poderia estar sob o controle de regras, assim como um comportamento que ocorre após o estabelecimento de uma regra independentemente das consequências imediatas poderia não estar sob o controle de contingências. Entretanto, quando um comportamento estabelecido por regras, se mantém em parte, pelo efeito das consequências naturais do comportamento ou um comportamento estabelecido por suas consequências se mantém, em parte, pelo controle de autorregras produzidas pelas mesmas contingências, diz-se que existe uma interação entre regra e contingências (Albuquerque & Paracampo, 2010).

Hayes, Zettle e Rosenfarb (2004) definem dois tipos de comportamento governado por regras, aquiescência (*pliance*) e rastreamento (*tracking*). Comportamentos aquiescentes são aqueles em que o indivíduo segue uma regra verbal baseado em um histórico de reforçamento socialmente mediado pela correspondência entre a regra e o comportamento do ouvinte. Esse tipo de comportamento pode ser inverso ao estabelecido pela regra, nesses casos são chamados contraquiescentes (*counterpliance*). Comportamentos rastreados são aqueles em que o indivíduo segue uma regra baseado em um histórico de correspondência entre a regra e as contingências naturais, sejam estas sociais ou não (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999; Meyer, 2005; Poppen, 2004; Zettle & Hayes, 1982).

A distinção entre comportamentos aquiescentes e rastreados é mais relevante na teoria do que na prática (Hayes, Zettle, & Rosenfarb, 2004), pois em situações cotidianas, é comum observar diversas fontes de controle natural (sobre o comportamento descrito) ou socialmente mediadas (sobre o comportamento de seguir ou não seguir a regra).

Há comportamentos controlados tanto pela descrição precisa das contingências em vigor, quanto por reforço social em obedecer uma regra, assim como também existem conflitos entre as consequências naturais e socialmente mediadas do comportamento. Seguir uma regra pode ser reforçado socialmente, mas o comportamento descrito pela regra pode ter consequências naturais negativas, e vice-versa (Poppen, 2004). Podemos observar o fenômeno em diversas situações cotidianas de autocontrole, muitos comportamentos impulsivos são aquiescentes a regras de um determinado grupo ou pessoa, por exemplo, o abuso de substâncias, pode ser evocado inicialmente como forma de ser aceito em um grupo (reforçamento socialmente mediado). Esse reforçamento entra em conflito com as consequências postergadas punitivas do abuso de substâncias.

As consequências naturais atrasadas desse comportamento são aversivas para o indivíduo, porém esse comportamento sob o controle de uma regra mal formulada do grupo, entrando em contato com consequências naturais imediatas do uso de drogas auxilia a manutenção do comportamento de usar drogas.

Stolarz-Fantino e Fantino (2005) dedicam um artigo à discussão sobre como a aplicação incorreta de regras pode ser responsável por decisões não otimizadas. Eles atribuem, a esse fenômeno, falhas lógicas que parecem relacionar-se também com a produção de autorregras, ou seja, com as regras que o indivíduo extrai de determinadas contingências de reforçamento vigentes no ambiente. Dessa maneira, ao extrair uma regra divergente das contingências em vigor, essa autorregra pode controlar uma classe de comportamentos impulsivos. Os indivíduos podem nem saber que estão cometendo “erros”, quando cometem. Note que muitos comportamentos, pertencem à mesma classe funcional

chamada de impulsividade (preferência por menor reforçamento imediato, ao invés de reforçamento atrasado), mas alguns indivíduos sequer discriminam quantos problemas/sofrimentos são consequências atrasadas dos próprios comportamentos impulsivos (esses comportamentos podem ter outros nomes na nossa cultura) (e.g. Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999; Kohlenberg & Tsai 2001).

Controle por regras, apesar da grande importância que exerce sobre uma grande variedade de comportamento humano, também pode trazer alguns obstáculos para a adaptação do indivíduo ao seu meio em diversos setores da vida humana. Tais obstáculos podem ser causados por problemas na formulação de autorregras, problemas na formulação de regras pelo grupo, falha em seguir regras ou seguimento excessivo de regras (Hayes et al., 2004; Meyer, 2005). Outros autores também argumentam que o controle exercido pelas regras em procedimentos de tomada de decisão pode levar os indivíduos a tomarem decisões não otimizadas (Kennelly & Fantino, 2007; Stolarz-Fantino & Fantino, 2005).

No caso do autocontrole também não é diferente, escolhas impulsivas podem ser provenientes de (a) falhas no seguimento de regras que descrevem contingências precisas sobre autocontrole (ex: “Fumar faz mal à saúde.”); (b) formulação de autorregras impulsivas (ex: “Devo controlar meus sentimentos/emoções/pensamentos”); (c) seguimento excessivo de regras que aplicadas a determinadas situações evocam impulsividade (ex: “Devo ser uma pessoa agradável”. Em uma situação o seguimento desta regra pode evocar comportamentos socialmente habilidosos, porém em outras pode engajar o indivíduo em atividades prejudiciais para seu bem estar como fazer sexo sem camisinha/usar drogas/etc); (d) regras emitidas por grupos sociais que estabelecem uma conduta impulsiva. Claro que muitas outras variáveis ambientais estão envolvidas, tais como história de reforçamento anterior, contexto, etc. Em se tratando de seguimento excessivo de regras, este comportamento por si só pode ser impulsivo, mesmo quando uma regra descreve uma contingência que opera em longo prazo, como por exemplo, economizar dinheiro. Em excesso, esta regra acaba privando o organismo de interações saudáveis com o ambiente (Compartilhar, viajar com a família/amigos etc.) em detrimento do reforçamento imediato em seguir a regra.

Há também situações em que repostas impulsivas emitidas pelo organismo estão sob controle explícito de operações motivacionais, são aquelas em que as repostas impulsivas são explicadas pela ausência de força de vontade, isto é, o organismo não resiste ao impulso por uma vontade em longo prazo. Pode-se verificar centenas de exemplos, como quando uma pessoa deseja entrar em uma dieta, ou em outras palavras, tem vontade de perder peso, a vontade de perder peso, então, entra em conflito com o “impulso” por comida, logo a pessoa escolhe comer ao invés de resistir porque nessa batalha entre vontade e impulso a vontade foi mais fraca. Certamente, esse conceito não auxilia muito a observação do fenômeno, tampouco o entendimento sobre a relação ambiente-organismo estabelecida durante o processo.

O caso pode ser mais bem compreendido como um efeito na dificuldade no seguimento de regras, como Meyer (2005) já apontava, pessoas com problemas desse tipo são comumente rotuladas impulsivas, preguiçosas (que também pode ser um tipo de escolha impulsiva sob a óptica comportamental). Isso é preocupante, já que indivíduos que não seguem regras podem estabelecer comportamentos impulsivos em diversas áreas da vida que envolva seguimento de regras.

Contrapondo, uma operação motivacional pode evocar comportamentos autocontrolados em algumas situações, e um controle excessivo por regras pode emergir. A anorexia pode representar um exemplo. Mesmo com a operação motivacional em vigor (privação de alimento), o indivíduo continua sob o controle da regra “devo ser magro (a)”, nesse caso não comer acaba sendo impulsivo, pois as consequências atrasadas são devastadoras.

Portanto, escolhas impulsivas podem ser provenientes de fontes de controle diversas, dessa forma, tais escolhas podem ser classificadas e observadas sob as diferentes ópticas comportamentais, assim, parece importante que os estudos sobre autocontrole levem em consideração também contingências

mais detalhadas sobre o comportamento verbal, e sobre como esse se relaciona com outras variáveis como, por exemplo, operações motivacionais evocadas pelo procedimento.

Pode-se pensar em algumas situações de autocontrole como o ambiente fornecendo situações de ambivalência um pouco mais complexas, envolvendo controle por estímulos mais sutis do que apenas a função reforçadora imediata. Por meio de operações básicas o reforçamento imediato é mais controlador, mesmo para um indivíduo capaz de racionalizar/lembrar continências verbais (regras e/ou autorregras) sobre o que é melhor para si.

A partir de tudo isso, pode-se observar aspectos muito importantes para o estudo do autocontrole. O estudo do autocontrole, como pôde ser observado até então, tem grande relevância científica, clínica e social. Discutir-se-à brevemente, em seguida, como o autocontrole pode colaborar para a construção de uma sociedade melhor; e que fatores dificultam a promoção dessa habilidade.

## IMPULSIVIDADE E CONTROLE AVERSIVO

Diversas técnicas baseadas na literatura básica se desenvolveram ao longo do tempo de existência da Análise do Comportamento. Muito já se conhece sobre variáveis interferentes no autocontrole, porém mesmo com todo esse conhecimento, tem-se um contexto sócio-histórico promotor de impulsividade muitas vezes disfarçado de autocontrole, como no caso em que se ensina a “controlar” as próprias emoções.

Fuga/esquiva de eventos privados aversivos (cognições e emoções), por exemplo, é também uma forma de impulsividade, pois as técnicas de controle dos mesmos podem levar a um alívio imediato, porém essas técnicas falham em longo prazo, aumentando ainda mais a frequência da ocorrência destes mesmos eventos que evocam fuga (veja Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999), e negligenciando os fatores ambientais responsáveis pelo estado sentido.

Para uma mãe, por exemplo, pode ser extremamente aversivo ver um filho chorar gerando uma operação motivacional para si, cujo reforçamento é o silenciar do filho. Essa então grita com o filho “engole o choro”. Caso isso não ocorra, ela o pune fisicamente. Esse já pode ser considerado um comportamento impulsivo, já que as consequências atrasadas na vida do filho podem ser aversivas também para a mãe muito mais que o choro é naquele momento (punição imediata fraca versus punição atrasada forte), de acordo com a literatura sobre os efeitos colaterais da punição (veja Sidman, 2000).

Ela pode assim fornecer um modelo impulsivo (você pode punir os outros quando algo que eles façam o incomodar), e pode gerar no filho a regra de que este é capaz de controlar suas emoções.

Dentre as técnicas utilizadas para fugir/esquivar de eventos privados negativos, muitas também consistem na emissão de outros comportamentos que podem ser considerados também como impulsivos, como por exemplo, uma pessoa que comete abuso de substâncias para se esquivar de estados ansiosos e/ou depressivos. Ve-se aqui como um comportamento impulsivo pode levar a outros comportamentos impulsivos.

Sidman (2000) descreve o controle aversivo como uma maneira rápida de controle de comportamento, porém ineficaz em longo prazo, o que permite observar essa técnica de controle como impulsiva por si só.

Ainda segundo o autor, muitos problemas sociais ocorrem em detrimento desse tipo particular de controle tão promovido socialmente. Dentre os problemas apontados como frutos do controle aversivo, estão aqueles que auxiliam muitas vezes a emissão de outros comportamentos impulsivos, sob o controle de operações motivacionais e/ou regras.

Algumas regras são eficazes na aquisição da preferência do organismo em manter-se sob controle da mesma, ao invés de submeter-se ao controle das diversas operações motivacionais evocando impulsividade, porém também algumas regras tão eficazes quanto em adquirir preferência do

organismo (mais reforçadoras também pelas consequências imediatas) se encontram com operações motivacionais para o autocontrole, como propõe Reis, Teixeira e Paracampo (2005), em seu estudo sobre autorregras e emissão de comportamento autocontrolado.

Skinner (1974) apontou a importância de regras sociais, passadas de geração à geração para aquisição de comportamentos autocontrolados importantes para a sociedade, pois este tipo de comportamento ocorre através da modificação do ambiente, pela extração e aplicação de regras do ambiente. Por exemplo, um indivíduo, incluído em uma comunidade verbal, torna-se capaz de extrair uma regra sobre as consequências atrasadas do abuso de bebidas alcoólicas (“se beber hoje, amanhã estarei de ressaca”) e com isso poderá deixar de beber, sob o controle da regra. As consequências imediatas do álcool, provavelmente, vão promover a evocação do comportamento de beber diante dos estímulos discriminativos apropriados, entretanto, o indivíduo poderá ficar sob o controle do seu ambiente imediato ou sob o controle da sua autorregra extraída da experiência prévia.

O autor vê esse tipo de comportamento como um tipo de “transcendência” ao ambiente atual, visto que estímulos evocam um determinado comportamento (impulsividade) e, mesmo assim, o indivíduo autocontrolado torna-se capaz de atenuar o controle exercido sobre o cenário imediato e comportar-se de maneira que obtenha outros reforçadores, de maior magnitude, no futuro.

## CONCLUSÃO

A importância do autocontrole torna-se cada vez mais evidente. É certo que as condições atuais em que se vive, em que se observa facilmente modelos de impulsividade, tornam ainda mais necessários indivíduos autocontrolados, não apenas para o benefício próprio desses, mas para modificação da sociedade em que se inserem, bem como para promoção de condições sociais futuras promotoras de cooperação e generosidade.

Não apenas a prática clínica, que já visa reduzir o número de interações aversivas de seus clientes em longo prazo (o que inclui redução de impulsividade) (Del Prette, 2011) deve preocupar-se com o estudo e promoção do autocontrole, mas também interessados em estudos sociais poderiam dar ênfase maior para a área. Estudos sobre cooperação, generosidade e altruísmo, já estabelecem comportamentos dessa classe como comportamentos autocontrolados (Brown & Rachlin, 1999; Fantino & Stolarz-Fantino, 2002; Kennely & Fantino, 2007; Rachlin, 2002).

Estudo na área se tornam importantes ferramentas de reestruturação social, visando à diminuição de diversos problemas como violência, abuso de substâncias e outros transtornos psiquiátricos, fome, miséria entre outros problemas que afetam direta e/ou indiretamente os membros da espécie humana.

Conclui-se que o trabalho realizado neste capítulo reveste-se de importância para a área de Educação Especial, Educação e Psicologia ao apresentar, para a comunidade científica e profissionais de diversas áreas, algumas reflexões acerca do tema de autocontrole e de outros temas importantes relacionados ao autocontrole, bem como para promover uma visualização panorâmica sobre seu estudo, assim como suas implicações práticas e teóricas para a área clínica, acadêmica e social.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, L. C. (2005). Regras como instrumento de análise do comportamento. In L. C. Albuquerque (Org.). *Estudos do comportamento*. Belém: Edufpa
- Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2010). Análise do controle por regras. *Psicologia USP*, 21, 253-273.
- Benedick, H., & Dixon, M. R. (2009). Instrucional control of self-control in adults with co-morbid developmental disabilities and mental illness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 457-471.



- Binder, L. M., Dixon, M. R., & Ghezzi, P. M. (2000). A procedure to teach self-control in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 233-237.
- Brown, J., & Rachlin, H. (1999). Self-control and social cooperation. *Behavioural Processes*, 47, 65-72.
- Del Prette, G. (2011). Treino didático sobre análise de contingências e previsão de intervenções sobre as consequências do responder. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 2, 53-71.
- Dixon, M. R., & Holcoub, S. (2000). Teaching self-control to small groups of dually diagnosed adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 611-614.
- Fantino, E., & Stolarz-Fantino, S. (2002). The role of negative reinforcement; or: Is there an altruist in the house? A commentary on Rachlin's Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 257-258.
- Fantino, E., & Stolarz-Fantino, S., (2005). Decision making: context matters. *Behavioural Processes*, 65, 165-171.
- Fantino, E., Gaitan, S. C., Meyer, S., & Stolarz-Fantino, S. (2006). Self-control in a prisoner's dilemma game: the role of trial Spacing and an interfering task. *Journal of Behavioral Decision Making*, 19, 273-284.
- 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.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: an experimental approach to behavior change. (1ª Ed.) New York: The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Zettle, R. D., & Rosenfarb, I. (2004). Rule following. In S. C. Hayes (Ed.). *Rule-governed behavior: cognition, contingencies and instructional control*. Reno, NV: Context Press.
- Ju, W. C., & Hayes, S. C. (2008). Verbal establishing stimuli: testing the motivative effect of stimuli in a derived relation with consequences. *The Psychological record*, 58, 339-363.
- Kennelly, A., & Fantino, E. (2007). The Sharing Game: Fairness in resource allocation as a function of incentive, gender, and recipient types. *Judgment and Decision Making*, 2, 204-216.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (2001). *Psicoterapia analítica funcional: criando relações terapêuticas intensas e curativas*. (1ª Ed.). Santo André: ESETec.
- Kudadjie-Gyamfi, E., & Rachlin, H. (2002). Rule- governed versus contingency- governed behavior in a self-control task: effects of changes in contingencies. *Behavioural Processes*, 57, 29-35.
- Logue, A. W., Pena-Correal, T. E., Rodriguez, M. L., & Kabela, E. (1986). Self-control in adult humans: variation in positive reinforcer amount and delay. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 46, 159-173.
- Martin, G., & Pear, J. (1988). Helping an individual to develop self-control. In: G. Martin, J. Pear (Orgs.). *Behavior Modification: what it is and how to do it*. New Jersey: Prentice Hall.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3, 51-66.
- Meyer, S. B. (2005). Regras e auto-regras no laboratório e na clínica. In: Josele Abreu-Rodrigues; Michela Rodrigues Ribeiro. (Org.). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 211-227). Porto Alegre: Artmed.
- Neef, N. A., Bicard, D. F., & Endo, S. (2001). Assessment of impulsivity and the development of self-control in students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 397-408.
- 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.
- Poppen, R. L. (2004). Some clinical implications of rule-governance behavior. In S. C. Hayes (Ed.). *Rule-governed behavior: cognition, contingencies and instructional control* (pp. 325-355). Nevada, USA: Context Press.
- Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9, 227-237.

- Rachlin, H. (2002). Altruism and Selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 239-296.
- Rachlin, H., & Green, L. (1972). Commitment, choice and self-control. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 17, 15-22.
- Reis, A. A., Teixeira, E. E., & Paracampo, C. C. P. (2005). Auto-regras como variáveis facilitadoras na emissão de comportamentos autocontrolados: um exemplo do comportamento alimentar. *Interação em Psicologia*, 9, 57-64
- Schweitzer, J. B., & Sulzer-Azaroff, B. (1988). Self-control: teaching tolerance for delay in impulsive children. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 50, 173-186.
- Sidman, M. (2000). *Coercion and its fallout* (Revised ed.). Boston: Authors Cooperative.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. (1a ed.). São Paulo: Cultrix LTDA.
- Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9, 129-137.
- Stolarz-Fantino, S., & Fantino, E. (2005). The rules we choose by. *Behavioural Processes*, 69, 151-153.

## COMPORTAMENTOS GOVERNADOS POR REGRAS E CONTROLE AVERSIVO: UMA ANÁLISE COMPORTAMENTAL BASEADA NA LEGISLAÇÃO PENAL

ANNA BEATRIZ CARNIELLI HOWAT-RODRIGUES<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo

CAROLINA ALVES LIMA

Universidade Federal do Espírito Santo

FELIPE DE CARVALHO PIMENTEL

Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo

Ao nascerem seres humanos passam a pertencer a uma cultura que apresenta valores, leis, regras e normas que são ensinados e transmitidos por modelo ou por instruções aos novos membros (Bussab & Ribeiro, 1998). Membros da sociedade, ao seguirem regras, entendidas comportamentalmente como descrições das relações de controle entre as contingências ambientais e as consequências do comportamento, contribuem para a seleção de repertórios de solução de problemas (Todorov & Moreira, 2004). De acordo com Skinner (1966), o comportamento de solução de problemas para os seres humanos envolve a construção da descrição de estímulos discriminativos e transmissão dessa descrição. Seres humanos, além de responderem discriminativamente aos estímulos, assim como outros organismos que não respondem verbalmente, contam com a possibilidade de construção de descrições gerais de estímulos que aumentaram suas chances de sucesso.

Seres humanos podem descrever o comportamento e suas consequências, desse modo, a importância das regras situa-se nos avanços permitidos por elas para a complexidade cultural. Além de permitir, a partir de transmissão, que outros da espécie discriminem sem entrar em contato com a contingência, ainda constitui-se de um processo em constante atualização, ou seja, em contato com antigas ou novas contingências, novas regras podem ser criadas e/ou antigas regras podem ser atualizadas (Skinner, 1953, 1966; Todorov & Moreira, 2004). Todorov e Moreira (2004) utilizam-se da metacontingência como unidade de análise, que em termos simplistas diz respeito a relações contingentes de práticas culturais e suas consequências, que governam comportamentos sociais presentes em códigos e leis.

“Em Estados democráticos de direito, como o Brasil, as metacontingências que controlam a sociedade são deliberadas democraticamente por um Congresso eleito pela maioria da população. Alguns exemplos são: a Constituição, o Código Penal, o Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente” (Todorov & Moreira, 2004, p. 26).

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Experimental, Av Professor Mello Moraes, n 1721, CEP: 05508-030. São Paulo, SP. Sala E7. TEL: (11) 7962-0585. e-mail: biacarnielli@usp.br.

Considera-se como sendo de grande importância estudar o efeito que as leis exercem sobre os indivíduos, visto que todos que fazem parte de uma sociedade estão sujeitos, de alguma forma, à influência destas. A sociedade, por sua vez, é organizada por meio de regras diversas formuladas para que haja uma relação sustentável do grupo, ou seja, há descrições informais e/ou formais em meios familiares, culturais (ditados), governamentais (leis) etc. que explicitam para o indivíduo o que se espera do seu comportamento diante de certos contextos e quais as consequências de agir de forma diferente ao esperado, de forma a prevenir que o ato de uma pessoa prejudique o menos possível o próprio indivíduo, bem como outros indivíduos e a convivência social.

Este trabalho tem o objetivo de fazer uma análise das leis que tratam dos comportamentos socialmente inadequados (código penal) como instruções e comportamentos governados por regras e suas relações com o controle aversivo sob a perspectiva da Análise do Comportamento. Inicialmente, traçamos um breve panorama sobre o surgimento das leis de forma estruturada e o Direito Penal, passando para a diferenciação entre comportamento governado por regras e modelado pelas contingências. Posteriormente fizemos uma análise do Código Penal a partir da visão da Análise do Comportamento, para, finalmente, tecer considerações focadas na pena de prisão amplamente prevista pelo Código Penal.

#### LEIS E DIREITO PENAL – UM BREVE PANORAMA

De acordo com Aquino, Alvarenga, Franco e Lopes (1995), um dos primeiros códigos de leis sociais reportado na história da humanidade, o Código de Hamurabi, foi criado por volta de 1700 a.C. pelos povos mesopotâmicos e apresentava bases religiosas fortes e bases morais vingativas ancoradas na lei do talião que previa a justiça por reciprocidade simbolizada na expressão *olho por olho, dente por dente*. O código de Hamurabi representou a organização de instruções e regras da vida cotidiana relacionadas, entre outras coisas, com a hierarquia social, salários, responsabilidade profissional, funcionamento do judiciário e as penas, introduzindo um início de ordem no tratamento social de crimes e delitos.

As civilizações antigas e medievais foram marcadas por um sistema de penas e suplícios corporais como descritos por Foucault (1997) em *Vigiar e Punir* que, segundo Beccaria (2000), cumpriam a função de explicitar para os outros cidadãos como não se deveria agir. Com o advento do Iluminismo, a favor da razão e contra abusos da Igreja e do Estado, o Direito Penal inaugurou um período humanitário, deixando de lado o espetáculo punitivo e lançando mão das prisões como peça fundamental do conjunto de punições que emergiam como forma *mais civilizada* de penalidade (Biscaia & Souza, 2005; Foucault, 1997; Mameluque, 2006).

O corpo, antes tido como principal alvo da repressão penal, foi perdendo espaço para o objeto *alma*. Os homens da lei passaram a entender que a punição deveria ser eficaz para livrar o homem do crime, o essencial seria corrigir, reeducar, “curar”. De certo ponto de vista, pretendeu-se extinguir o domínio sobre o corpo, pois, desta forma, estaria se exercendo uma fraca influência da razão e da religião sobre o espírito humano, logo, o castigo passou do sofrimento físico e dor no corpo para uma economia dos direitos suspensos (Foucault, 1997).

No Brasil, a história do Direito Penal começa no período colonial com a incorporação do Direito Português e, mais tarde, com a dominação espanhola sobre Portugal. Publicadas com o nome de ordenações, o sistema de regras sociais português e espanhol era bastante fundado na religião, nas atrocidades e arbitrariedades, mas mesmo assim, vigoraram durante toda a época colonial brasileira (Fregadolli, 1997).

Com a Independência do Brasil, em 1822, surgiu a necessidade de dotar o país com uma constituição própria para a definição dos direitos civis e políticos dos então cidadãos brasileiros baseada nas contingências sociais atuantes naquele contexto em particular. Sendo assim, em 1824,

Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição do Império e, em 1830, foi decretado o Código Criminal do Império do Brasil. Neste período se aboliu legislativamente as penas cruéis (torturas, açoites, etc.), transformando a prisão como ferramenta de reforma moral do condenado (Fregadolli, 1997; Mameluque, 2006).

Após um período de mais de cem anos, foi publicado o Código Penal Brasileiro de 1940, instituindo como penas privativas de liberdade a pena de reclusão (máximo 30 anos) e detenção (máximo de 3 anos) e, depois da II Guerra, tais penas se configuraram como *espinha dorsal* do sistema com as funções desejáveis e legais para a reeducação e ressocialização do indivíduo (Mameluque, 2006). Várias foram as mudanças ocorridas em relação a nossa legislação penal a partir de ementas e Decretos-Lei até a vigência do Código Penal de 1984. Entre outras transformações, este promulgou a nova Lei de Execuções Penais (nº 7.210 de 11/07/1984), específica para regular a execução das penas e das medidas de segurança. As penas de prisão sofreram alterações em relação à progressão de regime, ou seja, do regime fechado, para o semi-aberto, para o aberto até o livramento condicional. De acordo com Fry e Carrara (1986), a reforma penal deste período foi precedida por um aumento da criminalidade e a constatação da falência da pena de prisão, o que resultou em um sistema de leis com a finalidade de aprimorar a pena de prisão e, ao mesmo tempo, atuar no sentido de desprisonalização a partir da previsão de alternativas para as penas.

As penas alternativas foram regulamentadas pela Lei nº 9.714 e representaram um passo humanístico da política criminal (Cappi, 2002). Biscaia e Souza (2005) definem as penas alternativas como sanções criminais que não preveem o aprisionamento, já as medidas alternativas funcionam como instrumentos para impedir a aplicação da pena de prisão, são medidas despenalizadoras.

Diante do exposto, passamos a analisar diferenças entre comportar-se seguindo regras ou expondo-se a contingências relacionando essas duas formas de aquisição de comportamento com as leis contidas no Código Penal que preveem sanções, muitas vezes coercitivas, como a pena de prisão.

## LEIS, REGRAS E CONTINGÊNCIAS

Leis são formuladas com o propósito de governar e delimitar as possibilidades de comportamento de um grupo ao declarar quais condutas são socialmente aceitas pelo mesmo. Em seu livro *Sobre o Behaviorismo*, Skinner (1974) analisou formas de regras como, por exemplo, a ordem, o conselho e o aviso. Todas essas compõem orientações que descrevem o comportamento desejado e as consequências do seu não seguimento. Ordens e avisos, contudo, explicitam consequências aversivas, já conselhos relacionam-se com consequências positivamente reforçadoras. Desta forma, leis poderão ser consideradas como ordens, portanto, como regras (se elas controlarem o comportamento descrito), na medida em que descrevem a forma como os indivíduos devem se comportar e preveem consequências aversivas manipuladas por instrumentos estatais.

É importante atentarmos para o fato de que, a regra, sendo uma descrição de contingências que governam o comportamento humano, nem sempre exercerá tal controle, visto que possa haver contingências mais poderosas que controlam o comportamento. Neste caso a regra será entendida somente como descrição do comportamento (Skinner, 1966).

O significado da palavra *regra* no português e na Análise do Comportamento guarda diferenças consideráveis (Flores, 2004). Quando se relaciona as regras com leis, é válido fazer uma análise etimológica desta palavra cuja origem revela a semelhança de sentido entre as duas. Dentre os significados da palavra *regra*, do latim *regula*, tem-se “preceitos ou normas que servem de guia a procedimentos ou comportamentos” (Houaiss, 2001, p. 2417, *apud* Flores, 2004). *Regula*, no português, sendo derivado do verbo *regere* pode assumir sentido de dirigir, guiar, conduzir, governar.

Skinner (1969, 1974) reconhece que um indivíduo pode se comportar de forma a seguir regras ou de forma a expor-se às contingências ambientais. Entretanto, comportamentos governados por

regras e modelados pelas contingências estão sob diferentes tipos de controles, se constituindo como operantes distintos (Skinner, 1974). Regras são estímulos especificadores de contingências e funcionam como estímulos discriminativos caracterizando-se como antecedentes verbais que podem descrever o comportamento a ser emitido, as circunstâncias em que deve ocorrer e suas prováveis consequências (Albuquerque & Ferreira, 2001; Santos, Paracampo & Albuquerque, 2004; Skinner, 1974). O comportamento modelado pelas contingências, por sua vez, ocorre quando é afetado por consequências que são produzidas por ele, sem que ocorra uma descrição antecedente das próprias contingências (Albuquerque & Ferreira, 2001).

Skinner (1974) diz que se comportar pelo controle de regras é colocar-se sob o controle de um estímulo discriminativo verbal, sendo estabelecido por uma descrição antecedente de contingências frequentemente simplificadas, não correspondendo, desta maneira a descrição completa das mesmas. As regras possibilitam uma maior rapidez na aprendizagem de um comportamento, especialmente importante sob a ação de contingências complexas. Poucas pessoas, por exemplo, dirigem numa velocidade aceitável e usam o cinto de segurança por já terem passado por um acidente, mas assim o fazem por seguirem regras previstas no código de trânsito ou para evitarem multas (consequências), ou pelas duas razões, visto que são interdependentes, uma vez que a regra especifica uma consequência. A regra, nesse caso, impede que a pessoa tenha que passar por uma situação de risco (acidente) para evitá-la. Para Skinner (1969), tal fato exemplifica uma das vantagens da regra, uma vez que esta amplia o repertório de comportamentos do indivíduo, pois faz com que este tome determinadas atitudes independentes do contato direto com contingências naturais relacionadas.

O seguimento de regras depende da história de reforçamento social para o responder de acordo com ela (Skinner, 1969, 1974). Deste modo fica mantida a coerência com a teoria do condicionamento operante, na qual compreende-se que um comportamento só é mantido no repertório se houver consequências reforçadoras. Neste sentido, Albuquerque e Silva (2006) afirmam que o comportamento de seguir regras depende da ontogênese de cada indivíduo, ou seja, da história de exposição a contingências sociais e regras. Sendo função de uma consequência já descrita, o seguir regras pode diminuir drasticamente a variabilidade do comportamento e a sensibilidade do comportamento para as contingências outras que venham a competir com a descrição verbal no controle do comportamento, (Albuquerque & Ferreira, 2001; Meyer, 2005). É importante observar uma distinção entre seguir regras e ser modelado pelas contingências: na regra o reforço imediato disponibilizado comumente é arbitrário, ou seja, disponibilizado pelo grupo que tem interesse no seguimento da regra por parte de seus constituintes, por outro lado, no comportamento modelado pelas contingências a relação de reforço é comumente uma consequência natural não dependente da intermediação de terceiros.

A manutenção do comportamento governado por regras depende de múltiplas variáveis de controle (Skinner, 1969). Pesquisas (Albuquerque & Ferreira, 2001; Albuquerque & Paracampo, 2004; Albuquerque, Paracampo & Albuquerque, 2004; Albuquerque & Silva, 2006; Monteles, Paracampo & Albuquerque, 2006) sugerem que o estabelecimento de comportamentos alternativos aos comportamentos descritos pelas regras vai depender do que controla este comportamento, da extensão da regra, da consequência do comportamento e do reforço ou punição imediata da comunidade.

Paracampo e Albuquerque (2004), estudando experimentalmente os efeitos de diferentes consequências (falta de reforço, evitar perda de reforçadores, produção de perda de reforçadores) no comportamento de seguir regras em crianças, concluíram que tal comportamento, quando mantido, pode depender da consequência produzida tanto pelo comportamento de seguir quanto pela consequência produzida pelo comportamento de não seguir a regra. A relação da resposta com a consequência no comportamento de seguir a regra é apontada amplamente pela literatura, mas no caso do comportamento de não segui-la ainda necessita de alguns esclarecimentos científicos (ver Paracampo & Albuquerque, 2004).

Na direção de demonstrar que o seguimento de regras é afetado pelo tipo de consequência que implica, Albuquerque *et al.* (2004), realizam um experimento com crianças no início da idade escolar dividido em cinco fases, sendo que na segunda e na quarta as regras tornavam-se discrepantes (ou seja, as contingências descritas pela regra não correspondiam às consequências ambientais naquele momento, porque segui-la implicava na perda e não na obtenção de reforçadores). Nestas fases, a maior parte das crianças deixou de seguir as regras. Assim, demonstraram que quando o comportamento é sequenciado por perda de reforçadores, provavelmente deixará de ser controlado pela regra.

Trabalhando também com os efeitos de perguntas e de histórias de reforço contínuo sobre o comportamento de seguir regras em universitários, em um experimento dividido em quatro sessões (sendo que a última apresentava regras discrepantes), Albuquerque e Silva (2006) apresentaram dados que indicam que os participantes que tiveram seus comportamentos estabelecidos pelas contingências deixaram de seguir a regra na quarta sessão, em contraposição aos participantes que tiveram seus comportamentos instalados por meio das regras e continuavam seguindo-as. Desta forma, se antes da apresentação da regra o comportamento estiver sendo controlado pelas suas consequências imediatas, o comportamento mudará de acordo com as contingências, que apresentarão fontes de reforço diferentes das especificadas pela regra discrepante (Albuquerque & Silva, 2006).

Além disso, Albuquerque e Ferreira (2001) demonstram experimentalmente que quanto maior for a formulação da regra, menos provavelmente esta será seguida. Nesse estudo foram formuladas regras com extensões diferentes, ou seja, com números diferentes de respostas descritas por uma mesma regra (ex: tocar o nariz, levantar as mãos etc.). Essas regras foram distribuídas pelas condições experimentais. Na condição em que os participantes deveriam seguir as regras de maior extensão, o número de acertos foi inferior a outras condições em que as regras eram mais curtas.

A partir dos dados teóricos e empíricos supracitados, pode-se considerar as leis, mais especificamente as do código penal, como descrições de contingências desenvolvidas pelo meio social ao longo de seu desenvolvimento para controle de seus membros. Para a Análise do Comportamento, o Código Penal pode ser entendido como um conjunto de descrição de consequências legais previstas para determinados comportamentos. Quando estas descrições funcionam como antecedentes controlando o comportamento de evitar estas consequências legais, poderemos tomá-las como regras. No entanto, há de considerar que quando estas descrições não controlam o comportamento ou quando não sabemos se elas controlam ou não, não podemos falar em regras, apenas em descrições de contingências.

A partir destas elucidaciones, discutir-se-á no próximo tópico como consequências aversivas previstas por tais ordens (multa, prisão, pena ou medida alternativa) relacionam-se com o controle do comportamento desejado.

## CONTROLE AVERSIVO

Skinner (1953) afirmava que a maioria dos códigos penais – e, recebendo enfoque neste trabalho, o Código Penal brasileiro – baseiam-se na coerção como forma de controle sobre os comportamentos especificados. Por coerção Sidman (1989) refere-se ao uso de ameaças ou punição propriamente dita para fazer com que o organismo aja da forma que se deseja. Basicamente, há quatro tipos de relações controladoras entre conduta e consequência: o reforçamento positivo, o reforçamento negativo, a punição positiva e a punição negativa (Sidman, 1989; Skinner, 1953). “Controle por reforçamento positivo é não coercitivo” (Sidman, 1989; p.51), enquanto contingências de punição (positiva ou negativa) e reforço negativo configuram-se como controles coercitivos ou aversivos (Cameshi & Abreu-Rodrigues, 2005; Skinner, 1953). Segundo Sidman (1989), tanto reforço negativo quanto punição são elementos estreitamente relacionados e serão classificados desta ou de outra maneira em relação ao papel particular desempenhado em uma ação.

O que a Lei de Execução Penal 7.210/84 (Kuehne, 1999) considera como punição (prisão, multa etc.) será discutida como controle aversivo com função de diminuição de frequência do comportamento tido como inadequado e possível aumento (mesmo que sem uma descrição de reforço) da frequência de comportamento considerado adequado.

A fim de clarificação, o processo de punição ocorre quando a resposta produz consequências que diminuem momentaneamente sua probabilidade de ocorrência. Dizemos que a punição é positiva quando há apresentação de um estímulo aversivo imediatamente após a realização do comportamento (por exemplo: levar uma surra como consequência de um comportamento indesejado), em contrapartida, dizemos que a punição é negativa quando há remoção de um estímulo reforçador (efeitos agradáveis ou prazerosos) imediatamente após a realização de um comportamento (por exemplo: ser privado de jogar vídeo game contingente a um comportamento inadequado). Segundo Catania (1999), estímulos aversivos são aqueles que reduzem a frequência das respostas que o produz e aumentam a frequência das respostas que o retira. Com a finalidade de fugir ou evitar tais consequências negativas (apresentação de um estímulo aversivo ou retirada de um estímulo reforçador), responde-se a partir de reforçamento negativo. Esse ocorre quando uma resposta impede, evita ou atrasa a ocorrência de um estímulo aversivo ou ameaça de que ele virá e tem sua probabilidade aumentada. Respostas deste tipo têm sido denominadas como respostas de fuga e esquiva (Cameshi & Abreu-Rodrigues, 2005; Skinner, 1953;).

No caso específico da punição, alguns autores (e.g., Cameshi & Abreu-Rodrigues, 2005; Catania, 1999; Sidman, 1989; Todorov, 2001) defendem que ela é amplamente utilizada devido ao alto valor reforçador para o agente punidor, que consegue suprimir respostas indesejadas de forma imediata. Por outro lado, usar o reforço ao invés da punição não apresenta efeitos tão imediatos e aumenta consideravelmente a complexidade do procedimento que deve ser manejado, em outras palavras, punir é mais fácil do que reforçar. Voltando à punição, para que seja verdadeiramente efetiva, depende de impossibilidade de fuga do estímulo punitivo, deve ocorrer imediatamente após a emissão do comportamento indesejado e sinalizar um período de extinção para a resposta, não deve ser apresentada junto a estímulos reforçadores positivos para que não adquira propriedades discriminativas, precisa do fornecimento de uma resposta alternativa ou a outra situação com estímulo reforçador, entre outros (Todorov, 2001). Os sentimentos associados ao controle aversivo usualmente relacionam-se ao medo da punição e a um sentimento destrutivo em relação ao agente ou fonte de punição (Skinner, 1974).

Desta maneira, tecendo um paralelo entre considerações da Análise do Comportamento e as punições aplicadas hoje pelo Direito Penal, percebe-se grande disparidade na efetividade da aplicação do procedimento. A punição é apresentada de forma atrasada (após anos de cometimento do delito): muitas vezes demora-se para se ter julgamento e não se sabe o período de duração exata da pena e se efetivamente a pena deverá ser cumprida, respostas alternativas não são frequentemente fornecidas e muito menos mudanças situacionais. Tais fatores implicam em o procedimento de punição aplicado pelo poder judiciário não ser efetivo, no sentido de muitas vezes não contribuir para desenvolvimento de repertório da pessoa punida para se comportar de acordo com as leis vigentes no futuro, quando ela retornar a contingências semelhantes às que esteve exposta na ocasião do delito.

Apesar do termo punição ser utilizado tanto pelo Direito quanto pela Análise do Comportamento, diferenças podem ser apontadas. Na visão da Análise do Comportamento, o controle aversivo governamental deveria ser exercido para o sujeito em relação de contiguidade ao seu ato fora da lei. No entanto, o que se têm é um período de até anos que separam a sanção do comportamento considerado inadequado, o que não faria mais muito sentido se tratando de modificação de comportamento; entretanto, se faz no Direito Penal. Isto porque a punição do comportamento não é pensada apenas em caráter individual de mudança de comportamento, mas sim, retomando-se o sentido primeiro da sanção penal descrito por Foucault (1997), os suplícios tinham a função de



servirem de modelo para a sociedade do que não se podia fazer e, além disso, cultivar um senso de justiça e punibilidade, ainda mantido nos dias atuais.

A punição pode também resultar na emissão de comportamentos de contracontrole, talvez, o efeito mais indesejável da punição para o agente punidor, pois, nesta contingência, aquele que é punido tende a emitir respostas com o objetivo de impossibilitar que o controle se mantenha de forma a continuar gerando estímulos aversivos (Catania, 1999). Revoluções sociais, rebeliões, entre outros, são exemplos de contingências de contracontrole a castigos, opressões e coerções. Estes comportamentos surgem diante de ameaça ou real situação aversiva com o objetivo de eliminar a condição que se estabelece (Catania, 1999).

Além dos efeitos *contraindicados* da punição aqui citados, há de se considerar ainda o comportamento de fuga/esquiva diante de estímulos coercitivos, como apontado anteriormente. Segundo Moreira e Medeiros (2007), o comportamento de fuga acontece com a função de retirar um estímulo aversivo que está presente no ambiente e o comportamento de esquiva serve para adiar ou evitar a exposição a um estímulo deste tipo. Estas respostas são úteis ao sujeito, pois o levam a se afastar, de alguma forma, da aversividade a que é exposto; todavia, não se tem a garantia de que essas respostas terão consequências vantajosas para a sociedade em geral e nem mesmo para o indivíduo, considerando que a punição não necessariamente ensina as formas de se comportar que são consideradas como “boas” ou “corretas”. Sendo assim, o comportamento de fuga/esquiva é funcional e provável no contexto aversivo em que estão imersos quem é punido.

## CONTINGÊNCIAS COMPORTAMENTAIS

Prevê-se que o comportamento punido possivelmente não é esquecido por aquele que realiza a ação tida como inadequada. Aquele que se comporta “sabe” que tal ação é considerada errada socialmente, na medida em que a suspende na presença do agente punidor. Levantamos a discussão de que, antes da punição atuar na mudança de comportamento individual, ela atua mais fortemente na sensibilidade individual de discriminar em que situações haverá maior probabilidade de ocorrência da punição ou não.

Caso um motorista esteja diante de um semáforo fechado, com pressa e com a possibilidade de ultrapassá-lo, diante da presença de um guarda de trânsito e a possível punição da multa e perda de pontos na carteira, o sujeito para e respeita o semáforo, mesmo atrasado. Entretanto, o que ocorreria se o guarda não estivesse ali? Se o agente punidor não estivesse sinalizando estímulos aversivos? Ora, provavelmente o motorista ultrapassaria o sinal vermelho sem maiores problemas.

Guilhardi (2002b) analisa as contingências de reforçamento utilizadas pela comunidade (governo, justiça, pais) a partir de: a) emissão de comportamento individual tido como inadequado para determinada comunidade; b) consequenciação do comportamento pelos membros da comunidade com a função de aversivo para o indivíduo; e c) responsabilização pelo comportamento aversivo gerado na sociedade (*a culpa é sua*). Desta maneira, tira-se o foco nas contingências atuantes e, de forma mentalista, põe-nas no indivíduo. Na Análise do Comportamento, de outra forma, comportamentos “inadequados” são entendidos como sendo produzidos por contingências comportamentais que atuam no ambiente, ausência de repertório individual de contracontrolar e alterar contingências e ausência de amplo repertório de fuga/esquiva para lidar com as contingências em operação.

Ainda sobre o controle de contingências aversivas, Guilhardi (2002a) faz uma análise da manutenção e instalação do sentimento de responsabilidade. O autor, ao discorrer sobre a instalação deste sentimento em crianças, coloca as contingências aversivas como necessárias para tal fim, no entanto entende que apesar da impossibilidade de sua eliminação, elas devem ser evitadas e, quando utilizadas, devem ser apresentadas de formas amenas, ou seja, intensas apenas o suficiente para produzirem as mudanças comportamentais pretendidas; além disso, quando manejadas juntamente

com reforço positivo podem produzir efeitos diferentes do que somente utilizando controle coercitivo. É importante que se trabalhe com o foco de que controle aversivo provoca sofrimento naqueles que estão a ele submetidos (ver Guilhardi, 2002a para uma discussão mais detalhada sobre instalação de comportamento responsável e instalação de sentimento de responsabilidade).

Tendo a perspectiva de Guilhardi (2002a) em vista, é possível traçar um paralelo com as proposições de Todorov (2001), listadas anteriormente. Ambas as posições constituem propostas intervencionistas tendo como base o controle aversivo com fins de suprimir respostas indesejadas. No entanto, enquanto Todorov se preocupa com a resposta e ao manejo da punição após a ocorrência da resposta-alvo para que esta não volte a acontecer, Guilhardi (2002a) foca-se no manejo da punição como forma de desenvolvimento do repertório individual, considerando o aspecto afetivo e propondo a utilização deste procedimento como estratégia possível para o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade. Assim, faz-se necessário um investimento no desenvolvimento de repertório em longo prazo, que previne a ocorrência de respostas compatíveis com punições intensas (ex.: homicídio) ao administrá-la de forma amena em respostas simples (ex.: xingar o colega de escola). Neste processo, é esperado a formulação de regras e autoregras que favoreçam o convívio social.

Seguir a regra que prevê uma punição caso não o faça é um comportamento de fuga/esquiva adequado que se relaciona com sentimentos de responsabilidade. Pessoas que respondem adequadamente às contingências aversivas do meio desenvolvem este tipo de sentimento, mas, é importante que após se comportar de maneira adequada, a ação seja conseqüenciada com reforço positivo pela comunidade para que haja instalação e manutenção do comportamento por reforço negativo (fuga/esquiva com receio da punição) e positivo (um elogio, por exemplo) (Guilhardi, 2002a).

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM ENFOQUE À PENA DE PRISÃO

Partimos do entendimento das leis como controles discriminativos verbais com o propósito de descrever o comportamento desejado e as conseqüências manipuladas por instrumentos estatais/grupais do seu não seguimento. Realizar o comportamento desejado, por sua vez, depende de uma história de reforço social para o responder e é benéfico à medida que possibilita uma maior rapidez na aprendizagem de um comportamento, especialmente, diante de contingências complexas.

Leis descritas em um código como o penal, por exemplo, apresentam características apontadas por Albuquerque e seus colaboradores de pesquisa (2001, 2004, 2006) como dificultadores para o seguimento da regra. As mesmas são caracterizadas como gerais, atendendo a todo território brasileiro (que apresenta muita heterogeneidade em suas características de acordo com a região); aplicadas de forma inconsistente, já que nem sempre quando alguém faz algo fora da lei é punido pelo sistema, portanto, ora há punição, ora não, relação bastante dependente de classe socioeconômica e cor de pele (Adorno, 1994, 1996, 2002); agrupadas em um código, são extensas e com várias especificações; e, muitas vezes, seu seguimento não é reforçado pela comunidade em que se insere o indivíduo que se comporta. Além disso, como visto anteriormente, tenta-se que a lei seja seguida a partir da utilização de extenso controle aversivo.

É consenso que qualquer manejo de controle aversivo seja alvo de muitas críticas. Neste capítulo tentou-se tecê-las. Entretanto, é fato que este controle é amplamente utilizado em nossos códigos de leis penais e códigos de execuções penais focando-se apenas o caráter punitivo e a culpa daqueles tidos como inadequados. Assim como na intervenção clínica, na qual se discute o desenvolvimento ético do terapeuta clínico a fim de enxergar outras possibilidades que não a utilização do controle aversivo e, se seu uso for extremamente necessário, em condições amenas (Silva, 2003). Faz-se importante a discussão da utilização de contingências aversivas de forma indiscriminada por instituições controladoras com clareza de que elas têm como subproduto o sofrimento individual.

O sistema punitivo do Estado ainda parece confundir justiça com autoridade visando garantir o cumprimento de deveres de forma imperativa. Mesmo focada no caráter preventivo e retributivo da sanção (Oliveira, 2006) a pena de prisão parece servir muito mais aos anseios sociais, principalmente das classes dominantes, a partir de uma visão vingativa, do que às necessidades reais de contribuição do desenvolvimento pessoal e social da pessoa em conflito com a lei (Barreto, 2006). Essa função vingativa do ato de punir os “fora da lei” é descrita por Foucault (1997) como já existente na idade média, estabelecida na análise do comportamento como estratégias pouco efetivas de contracontrole. Sendo assim, é necessário repensar se tais práticas ainda são as mais adequadas, considerando a configuração das contingências atuais.

É preciso pensar em práticas que têm como consequência menor sofrimento e que atinjam outros objetivos que não apenas o de punir. Uma das mais significativas e utilizadas formas de punição, a prisão, desde sua implementação nasce bastante ligada à ideia de adestramento (Foucault, 1997) o que fornece dicas sobre um objetivo ligado a manutenção da ordem diante de uma disciplina rígida, autoritarista e sem possibilidade de questionamento (Mameluque, 2006). Desconsiderando que, para além do seguimento das regras produzidas pelo estado, existe um contexto no qual o indivíduo se insere.

De acordo com Barreto (2006), mesmo depois de ser liberto do aprisionamento, a experiência carcerária traz consequências, na maior parte das vezes, negativas para a vida do indivíduo: sentimento de autoestima normalmente encontra-se comprometido, a estigmatização de ex-presidiário, com poucas oportunidades de reinserção, além das constantes dicotomias experimentadas, afinal, enquanto a instituição prisional prevê pela submissão e passividade, o mundo liberto cobra autonomia; enquanto desconfiança é um sentimento comum para a vida do cárcere, no mundo livre e principalmente familiar, é fundamental a confiança e cooperação, entre outras disparidades que nos permitem questionar a função que o controle aversivo vem exercendo nos contextos de punição social/governamental.

Ampliando-se a discussão para além da punição ou reforçamento do comportamento individual, mas para o manejo de contingências sociais, constata-se que muitos daqueles que foram punidos com pena de prisão apresentam histórias antecedentes de exclusões precedentes à internação e, quando encarcerados, acabam entregues ao esquecimento diante da indiferença e preconceito da sociedade que cobra sanções mais duras por parte da justiça acreditando que tal população recebe muitas “regalias” dentro das instituições penais e que Direitos Humanos não devem servir àqueles que não respeitaram as regras sociais (Caldeira, 1991; Barreto, 2006; Guimarães, Meneghel & Oliveira, 2006; Sequeira, 2006).

Além disso, concorda-se com Torossian e Capelari (2006) ao identificarem que o Direito Penal, como colocado hoje, contribui para a motivação e manutenção do comportamento de “reinfração” da lei à medida que não considera as desigualdades na distribuição de reforçadores, o quanto o reforço imediato pode ser mais reforçador para um indivíduo, a impossibilidade da presença do agente punidor em todos os momentos de expressão dos comportamentos individuais e a privação social a qual é levado aquele que é preso.

Frente a este contexto, faz-se necessário o delineamento de possibilidades de intervenção que sejam mais efetivas na supressão de comportamentos considerados prejudiciais à sociedade. Dentre estas, pode-se pensar na instalação do sentimento de responsabilidade, da forma proposta por Guilhardi (2002a). Para este, responsabilidade é um sentimento instalado, e mais tarde generalizado, no decorrer do desenvolvimento individual e depende da comunidade verbal na qual o indivíduo se insere e a qual prevê os estímulos aversivos de comportamentos tidos como inadequados. Diferentemente da punição pura, o manejo de contingências aversivas a fim de desenvolvimento do sentimento de responsabilidade não necessita da atuação constante do controle aversivo, ou seja, depois de instalado o comportamento sob condições aversivas amenas, a manutenção do mesmo pode ser realizada por reforços sociais.

Uma possibilidade de instalação do sentimento de responsabilidade é a ação das chamadas agências controladoras, propostas por Skinner em seu livro *Ciência e Comportamento Humano* (1953). Estas são compostas por diferentes partes de uma população e controlam conjuntos particulares de variáveis. Podem ser: religião, psicoterapia, educação, controle econômico e governo. Como descrito pelo autor, o manejo das variáveis relacionadas ao cumprimento de leis aparece como responsabilidade da agência governamental, sendo que outras surgem como possível apoio a tal tarefa (principalmente instituições religiosas e educacionais). No entanto, a instalação de repertório para agir de acordo com a lei é delegado principalmente a amigos e familiares próximos, que por sua vez podem não ter tal repertório instalado e/ou estarem imersos em contingências que desfavorecem o cumprimento de leis. Assim, é necessário um estreitamento de estratégias das diferentes agências controladoras, as quais podem ser usadas como vias de acesso do Estado ao sujeito. Com o efeito de diferentes agências, é possível a programação de contingências que mantenham ou instalem repertório condizente com o Código, visto que assim é possível o reforçamento diferencial de tais comportamentos. É possível que as agências controladoras, se usadas para tal fim, possam favorecer a instalação do sentimento de responsabilidade com a administração de controle aversivo ameno e desenvolvimento do comportamento de seguir regras. Dessa forma, pode haver prevenção da exposição dos sujeitos à aversividade causada pelo atual sistema penal, que gera os efeitos indesejáveis descritos neste trabalho.

Diante do exposto concluímos que se comportar de acordo com o seguimento de leis possibilita uma maior rapidez na aprendizagem de um comportamento, contribui para a não exposição do indivíduo a contingências de risco, entre outras. Todavia, há de se considerar que a disposição de contingências ambientais também exerce forte controle no comportamento individual sendo importante atentar-se para aquilo que reforça o comportamento, mais do que para aquilo que se deve ou não fazer. O sistema penal brasileiro apresenta muitos pontos a serem trabalhados para que sirva às necessidades da população e simultaneamente dos indivíduos. Acreditamos que uma possível variação para a punição puramente aplicada pelo Direito Penal moderno poderia ser a instalação do sentimento de responsabilidade sobre os atos nos indivíduos sociais. Como se faz a utilização do controle aversivo, que este seja empregado de forma a beneficiar o indivíduo oferecendo ao mesmo melhor desenvolvimento de seu comportamento no meio social. Neste sentido, a partir da mudança de foco individual para a análise de contingências, acredita-se que a Análise do Comportamento pode ser utilizada como ferramenta importante para a construção de políticas penais mais efetivas. Apontamos, também, a necessidade de ciência aplicada com a utilização de práticas que produzam reforço positivo a fim de demonstrar a real possibilidade de caminhos para além do controle coercitivo.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, S. (1994). Crime, justiça penal e desigualdade jurídica: As mortes que se contam no tribunal do júri. *Revista USP*, 21, p.132-151.
- Adorno, S. (1996). Racismo, criminalidade violenta e Justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. *Revista Estudos Históricos*, 9(18), 283-300.
- Adorno, S. (2002). Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, 4(8), 84-135.
- Aquino, R. S. L., Alvarenga, F. J. M., Franco, D. A., & Lopes, O. G. P. C., (1995). *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. (32ª ed.), Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Albuquerque, L. C., & Ferreira, K. V. D. (2001). Efeitos de Regras com Diferentes Extensões sobre o Comportamento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 143-155.
- Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2004). Análise do Papel das Consequências Programadas no Seguimento de Regras. *Interação em Psicologia*, 8(2), 237-245.

- Albuquerque, L. C., & Paracampo, C. C. P. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9(2), 227-237.
- Albuquerque, N. M. A., Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2004). Análise do Papel de Variáveis Sociais e de Consequências Programadas no Seguimento de Instruções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 31-42.
- Albuquerque, L. C., & Silva, F. M. (2006). Efeitos de Perguntas e de Histórias Experimentais sobre o Seguir Regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22(2), 133-142.
- Barreto, M. L. S. (2006). Depois das grades: um reflexo da cultura prisional em indivíduos libertos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(4), 582-593.
- Beccaria, C. (2000). *Dos delitos e das penas*. (T. Guimarães, trad.). São Paulo: Editora Martin Claret.
- Biscaia, L. S., & Souza, M. A. (2005). Penas alternativas: dimensões sócio-educativas. *Publicatio*, 1(1), 127-135.
- Código Penal Brasileira de 1940 (1940)*. Brasília, DF. Recuperado em 05 de outubro de 2012 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm).
- Bussab, V. S., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In: Lídio de Souza et al. (Org.) – *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Caldeira, T. P. R. (1991). “Direitos humanos ou privilégio de bandidos”? Desventuras da democratização brasileira, *Novos Estudos*, 31,162-174.
- Cameshi, C. E., & Abreu-Rodrigues, J. (2005). Contingências aversivas e comportamento emocional. In J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs). *Análise do Comportamento – Pesquisa, Teoria e Aplicação* (pp.113-137). Porto Alegre: Artmed.
- Cappi, C. C. B. (2002). As regras de Tóquio e as medidas alternativas. *Jus Navigandi*, Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/3118/as-regras-de-toquio-e-as-medidas-alternativas> Recuperado em 03 de dezembro de 2012.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e cognição*. (D.G. de Souza et al., trad). Porto Alegre: Artes médicas. (Obra original publicada em 1998).
- Flores, E. P. (2004). O conceito de regra na linguagem cotidiana e na Análise Experimental do Comportamento. *Estudos de Psicoogia. (Natal)*, 9(2), 279-283.
- Fregadolli, L. (1997). Antecedentes Históricos do Código Criminal de 1830. *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, 5(20), 17-22.
- Fry, P., & Carrara, S. L. (1986). As Vicissitudes do Liberalismo no Direito Penal Brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1(2), 48-54.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões* (34ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Guilhardi H. J. (2002a). Auto-estima, auto-confiança e responsabilidade. In: M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, S. M. B. Mezzaroba. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp. 63-98.). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Guilhardi, H. J. (2002b). Análise Comportamental do Sentimento de Culpa. Em A. M. S. Teixeira, M. R. B. Assunção, R. R. Starling, & S. S. Castanheira (Orgs.) *Ciência do Comportamento – Conhecer e Avançar*. (Vol. 1, pp. 173-200). Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Guimarães, C. F, Meneghel, S. N., & Oliveira, C. S. (2006). Subjetividade e estratégias de resistência na prisão. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(4), 632-645.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: part of the problem or part of the solution?. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(11), 163-174.
- Kuehne, M. (1999). *Lei de Execução Penal Anotada*. Curitiba: Juruá.
- Lei n. 7.210 de 11 de julho de 1984 (1984)*. Institui a Lei de Execuções Penais Execuções Penais. Brasília, DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm), recuperado em 05 de outubro de 2012.

- Mameluke, M. G. C. (2006). A subjetividade do encarcerado, um desafio para a psicologia. *Psicologia ciência profissão*, 26(4), 620-631.
- Meyer, S. B. (2005). Regras e Auto-regras no laboratório e na clínica. Abreu-Rodrigues, J. & Ribeiro, M. R. (Orgs). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 211-227). Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M. B., & Medeiros, A. M. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Monteles, K. M. C, Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2006). Efeitos de uma História de Reforço Contínuo e de Consequências Sociais Sobre o Seguir Regras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 186-196.
- Oliveira, V. (2006). Pena e vingança. A pena de prisão nos crimes contra a Administração. *Jus Navigandi*, disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/7802/pena-e-vinganca> ultimo acesso em 3 de dezembro de 2012.
- Santos, J. G. W., Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2004). Análise dos efeitos de histórias de variação comportamental sobre o seguimento de regras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 413-425
- Sequeira, V.C. (2006). Uma vida que não vale nada: prisão e abandono político-social. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(4), 660-671.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andery e T. M. Sério, Trad). Campinas: Livro Pleno. (Obra original publicada em 1989).
- Silva, W. C. M. P. (2003). O controle aversivo no contexto terapêutico: implicações éticas. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S., Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, S. M. Oliane, (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Skinner, B. F. (1953). *Ciência e comportamento humano*. New York: McMillan.
- Skinner, B. F. (1966). An operant analysis of problem solving. Em B. Kleinmuntz (Ed.). *Problem solving: Research, Method, and Theory*. (pp. 225-257). New York: Wiley.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões Recentes na Análise do Comportamento*. (A. L. Neri, Trad.) Campinas: Ed Papirus. (Obra original publicada em 1989).
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*. (M. P. Villalobos, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Obra original publicada em 1974).
- Todorov, J. C., & Moreira, M. (2004). Análise Experimental do Comportamento e Sociedade: Um Novo Foco de Estudo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 25-29.
- Todorov, J. C. (2001). Quem tem medo de punição? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 3, 37-40.
- Torossian, M. S., & Capelari A. (2006). Análise sobre a reincidência criminal na abordagem comportamental. *Psicólogo in Formação*, 10(10). 102-108.

## SENSIBILIDADE ÀS CONTINGÊNCIAS DE REFORÇO NEGATIVO E POSITIVO: UM ESTUDO EMPÍRICO SOBRE O CONTROLE POR REGRAS<sup>1</sup>

JACQUELINE MARIA DE SOUZA OLIVEIRA<sup>2</sup>

UniCEUB, IBNeuro, InPCO

DR. CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS

UniCEUB, IBAC, Consultório Particular

RAYANA LIMA BRITO

Psicóloga e Pós-Graduada UniCEUB, IBAC

O comportamento controlado por regras é definido por (Skinner, 1969/1984) como aquele que tem sua probabilidade afetada pela descrição verbal de uma contingência. Contingência, de acordo com Catania (1999/1999), trata-se de uma relação de dependência entre um comportamento e o ambiente. O principal determinante da probabilidade de ocorrência de um comportamento operante é a sua consequência (Keller & Schoenfeld, 1950/1973). Para Keller e Schoenfeld, a relação entre o comportamento e a sua consequência pode ser estabelecida pelo contato direto com as consequências do comportamento, processo chamado de modelagem. Por outro lado, essa mesma relação pode ser aprendida por meio de regras (Skinner, 1974/2003).

Segundo Baum (2005/2006), o controle por regras é caracterizado na linguagem cotidiana pelo comportamento de seguir ordens, conselhos, pedidos, instruções, leis, normas etc. Diversos autores comentam as vantagens da aprendizagem de um dado comportamento por regras ao possibilitar o controle por consequências atrasadas, minimizar o contato com consequências aversivas, acelerar o aprendizado por prescindir da extinção, permitir que outros membros da espécie se beneficiem do contato de um falante com as contingências (Baum, 2005/2006; Skinner, 1969/1984, 1974/2003). Por outro lado, como discutido teoricamente por Skinner e demonstrado empiricamente por diversos estudos (por exemplo, Galizio, 1979), o controle por regras pode fazer com que o comportamento demore mais a se modificar com as mudanças nas contingências.

De acordo com Skinner (1974/2003), as contingências, principalmente num contexto social, se modificam muito frequentemente, de modo que as regras que as descrevem deixam de ser precisas. Como o comportamento de seguir regras em geral, para Skinner, é frequentemente reforçado, a tendência é a do seguimento das regras, mesmo que elas não descrevam mais com precisão as contingências. Skinner ainda sustenta que, ao ser controlado diretamente pelo contato com as contingências, o comportamento modelado tende a acompanhar de forma mais imediata as suas mudanças. Essas predições foram extensamente testadas, como resumem as revisões de literatura apresentadas por Meyer (2005), Abreu-Rodrigues e Sanábio-Heck (2005) e Paracampo e Albuquerque (2005).

---

<sup>1</sup> Monografia de conclusão de curso de Graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, UniCEUB. Defesa em julho de 2011.

<sup>2</sup> Endereço de correspondência: QE 20 Bloco J apt 111, Guará II, DF. Telefone: (61) 9901-8789. e-mail: jacq.psi@gmail.com

O termo sensibilidade comportamental foi criado justamente para descrever o tempo ou o número de respostas emitidas até que o comportamento se modifique mediante a sua incompatibilidade com a contingência em vigor (Abreu-Rodrigues & Sanábio-Heck, 2005). Algumas variáveis são relevantes com relação aos efeitos sobre a sensibilidade do comportamento na condição de variável dependente, como o esquema prévio de reforçamento (Oliveira & Albuquerque, 2007), o histórico de exposição às regras discrepantes (Albuquerque, Souza, Matos & Paracampo, 2003), regras específicas e variadas (Baumann, Abreu-Rodrigues & Souza, 2009), contato com a mudança na contingência (Galizio, 1979; Caló, 2005), regras por meio de perguntas ou de frases afirmativas (Silva & Albuquerque, 2006) entre outros.

Galizio, em seu estudo clássico de 1979, investigou os efeitos das regras sob o comportamento humano. Seu Experimento I teve como objetivo analisar o controle por instruções do comportamento da esquiva em casos de alteração das regras em uma mesma sessão. O experimento foi realizado com seis estudantes universitários entre 18 e 25 anos. O equipamento utilizado foi um aparato de madeira contendo uma luz verde que sinalizava que o procedimento estava em andamento, uma vermelha, a qual anunciava perda monetária, uma luz azul que sinalizava que a resposta havia sido concluída com sucesso, quatro luzes âmbar, as quais sinalizavam por quanto tempo a perda tinha sido adiada e uma manivela. No início do experimento, foi apresentada uma instrução preliminar explicando que, ao girar a manivela para a direita, a apresentação da luz vermelha era adiada, e conseqüentemente a perda monetária de cinco centavos de dólar. A instrução também dizia que a perda poderia ser adiada por dez segundos ou mais. No procedimento foram programadas três esquemas diferentes de intervalo de apresentação da luz vermelha que sinalizava perdas por 12,5 minutos cada um (FI 5s, FI 10s, FI 15s) e um quarto período sem perdas. Quatro participantes foram inicialmente expostos a uma fase sem instrução, uma segunda fase em que, com rótulos abaixo das lâmpadas âmbar, especificava-se por quanto tempo a perda foi adiada e uma terceira fase em que as luzes âmbar foram misturadas e os rótulos retirados. Os dois outros participantes foram inicialmente expostos às luzes com os rótulos e todas as outras sessões ocorreram com o mesmo procedimento.

De acordo com os resultados, a instrução inicial foi suficiente para que os participantes apresentassem o comportamento de esquiva. Também foi possível observar que três participantes discriminaram as conseqüências com a ajuda das instruções e o aprendizado delas foi mais acelerado. Apesar da exposição prolongada às contingências de reforço, um dos participantes não apresentou comportamentos compatíveis com as contingências de esquiva em vigor. Além disso, houve pouco controle pelas contingências em situações em que o participante foi exposto previamente às regras. Nesse experimento, Galizio (1979) sugere que as instruções servem como uma alerta para o participante a respeito das contingências programadas posteriormente. No segundo experimento do artigo, é verificado se diante da exposição prolongada às instruções imprecisas, o comportamento tende a se modificar, tornando-se sensível às contingências.

Esse experimento contou com a participação de quatro participantes que haviam participado do primeiro experimento. O procedimento foi parecido com o do experimento anterior utilizando o mesmo aparato de madeira. Porém, os participantes eram expostos a duas condições de regras discrepantes, uma com contato com a discrepância e a outra sem contato. Na com contato, as perdas ocorriam sempre a cada 5 segundos, mesmo que as luzes âmbar de outros esquemas estivessem acessas, ou seja, se o participante seguisse as regras perderia centavos de dólar. Na condição sem contato, o seguimento da regra não implicava perdas já que não havia perdas programadas independente da luz âmbar que estivesse acessa. Porém, seguir a regra resultava em emitir respostas desnecessárias. Foi observado que os participantes, na condição sem contato, permaneciam seguindo as regras discrepantes, ao passo que, na condição com contato, após algumas perdas, os participantes abandonavam as regras. Com esses resultados, Galizio (1979) concluiu que, após a exposição às instruções imprecisas, estas perdem o seu valor, mesmo quando voltam a ser precisas; dessa forma, o seguimento das instruções é controlado pelas conseqüências de segui-las.



Além dos resultados específicos de cada experimento, Galizio (1979) também constatou que as instruções podem facilitar o aprendizado por controle dos esquemas de reforçamento, sendo o controle por instruções mais forte quando o participante não passou por nenhuma situação experimental previamente à pesquisa. Ademais, uma vez que a regra especifica algo relevante para o experimento, o participante tende a segui-la, aparentando estar sob o controle das contingências.

Albuquerque e cols. (2003) realizaram dois experimentos a respeito do seguimento de regras correspondentes e discrepantes com fins de verificar o efeito da história experimental de exposição a regras correspondentes e discrepantes. Os dois experimentos utilizaram uma tarefa de escolha de acordo com o modelo. Os participantes eram expostos a duas condições. Nas duas condições, existia uma primeira fase de 10 tentativas na qual qualquer resposta de acordo com o modelo não produzia reforçamento. Na condição correspondente-discrepante, os participantes eram instruídos sobre qual resposta produziria reforçamento que era mantida em FR 4. Após 80 tentativas, era apresentada uma nova regra discrepante da contingência em vigor. Ou seja, se o participante se comportasse de acordo com a regra, seu comportamento não era reforçado, sendo outro padrão de resposta exigido pela contingência também mantido em FR 4. Na condição discrepante-correspondente-discrepante, os participantes eram expostos a uma regra discrepante, depois a mesma era mudada, correspondendo a uma nova contingência, e por fim uma nova regra discrepante era apresentada. Para a realização do experimento, foram escolhidos oito estudantes universitários entre 18 e 29 anos.

Com esse procedimento, Albuquerque e cols. (2003) identificaram que a sensibilidade à contingências de reforço do comportamento de seguir regras pode ser avaliada pela observação do comportamento quando estas mudam. Assim, obteve-se que as regras controlam o comportamento, independente da contingência de reforço apresentada anteriormente em uma sessão experimental. A regra discrepante foi seguida mesmo antes da apresentação de uma regra correspondente. Assim, Albuquerque e cols. (2003) afirmam que um histórico experimental de seguimento de regras correspondentes não é necessário para que o comportamento seja controlado pelas regras.

O segundo experimento realizado por Albuquerque e cols. (2003) avaliou no comportamento de seguir regras, os efeitos de um histórico de reforçamento por reforço diferencial contínuo (CRF) e a manutenção de tal comportamento por esquema de reforçamento com razão fixa (FR) quatro. Para a realização desse experimento, os pesquisadores contaram com a participação de oito estudantes universitários. O procedimento foi similar ao do experimento anterior e composto por quatro fases. Na primeira fase, o comportamento foi exposto às contingências de reforço contínuo para a modelagem do comportamento compatível com as contingências e posteriormente a um FR 4. A Fase 2 era iniciada com uma regra discrepante, a Fase 3 com uma regra correspondente e a Fase 4 com a mesma regra discrepante da Fase 2. Nesse experimento, dois participantes não tiveram seu comportamento modelado na Fase 1 dentro o limite de tentativas. Quatro participantes continuaram a seguir as regras mesmo quando eram discrepantes, e dois, abandonaram as regras discrepantes, tendo seu comportamento controlado pelas contingências do estudo. Os autores inferem com esses dados que mesmo quando o comportamento é inicialmente modelado pelas contingências, o comportamento tende a ficar sob o controle das regras mesmo quando estas são discrepantes das contingências de reforço apresentadas. Porém, para alguns participantes, a exposição prévia a uma modelagem pode tornar o comportamento mais sensível às contingências em fases de regras correspondentes e discrepantes no futuro. Albuquerque e cols. (2003) argumentam que o seguimento de regras pode ocorrer devido ao histórico de reforçamento social e ao comportamento de seguir regras.

Oliveira e Albuquerque (2007) investigaram a sensibilidade às contingências no controle por regras conforme diferentes esquemas de reforçamento em 16 estudantes universitários entre 18 e 26 anos. Os pesquisadores utilizaram os esquemas de CRF e FR 3 a depender do grupo e da condição na apresentação de um estímulos de comparação com um modelo variando de cor, forma e espessura, com combinação aleatória de 40 arranjos; cada estímulo de comparação tinha uma propriedade em comum com o modelo. Os participantes deveriam apontar para cada estímulo de comparação

de acordo com uma determinada sequência; ao responder corretamente, uma luz localizada acima da frase indicando que o participante ganhou um ponto se acendia. A contagem de pontos era cumulativa para cada sessão.

Os participantes foram distribuídos em quatro grupos, o primeiro grupo estava só sob o CRF; o segundo por CRF e depois FR 3; o terceiro por FR 3 durante todo o experimento; e o grupo 4 era inicialmente exposto ao esquema FR 3 e depois CRF. O procedimento foi dividido em três fases. Na Fase 1 era apresentada uma instrução mínima, a qual não especificava a sequência correta que resultaria em reforço; a Fase 2 não havia nenhuma instrução e a Fase 3 havia a apresentação de uma instrução discrepante. Com o estudo, foi possível verificar que o controle por meio de reforço contínuo torna o comportamento mais sensível às mudanças nas contingências e o controle por reforço intermitente diminui essa sensibilidade, fazendo com que o organismo siga as regras mesmo quando discrepantes das contingências.

O controle por regras e a insensibilidade às contingências também foram estudados por Silva e Albuquerque (2007) utilizando o método de comparação de um modelo com três estímulos diferentes com o objetivo de investigar as variáveis que são responsáveis por interferir no controle por regras. O procedimento foi realizado com um material igual ao utilizado por Oliveira e Albuquerque (2007) em quatro sessões e os participantes foram distribuídos em duas condições, cinco participantes na condição reforço diferencial e cinco na condição instrução. Os participantes da condição reforço diferencial foram expostos inicialmente a uma instrução mínima; nas Sessões 2 e 3 não houve apresentação de instrução e na Sessão 4 houve apresentação de regras discrepantes das contingências. Na condição instrução, as Sessões 1, 3 e 4 eram similares à condição reforço diferencial. A Sessão 2 iniciava-se com uma instrução correspondente de acordo com o maior número de respostas ocorridas na Sessão 1.

Os resultados demonstraram que, sob o controle do reforço diferencial, o comportamento segue a mudança nas contingências, não obedecendo às regras discrepantes. Ao serem expostos às instruções, os comportamentos dos participantes ficaram insensíveis às mudanças nas contingências e seguiram a regra discrepante. Ademais, é possível perceber que o comportamento governado por regras é insensível às mudanças nas contingências e segue regras discrepantes, e o comportamento controlado pelas contingências é sensível às contingências, diminuindo a probabilidade de seguimento posterior de regras discrepantes.

Anteriormente a estes estudos, Albuquerque e Silva (2006) utilizaram um procedimento capaz de diferenciar o comportamento controlado pelas contingências e o governado por regras. Dessa forma, foi perceptível a diferença dos efeitos entre os dois modos de controle do comportamento. Nesta pesquisa, nove participantes tiveram que escolher uma sequência entre cor, espessura e forma, e apontar três objetos de comparação com o modelo apresentado. Os participantes foram distribuídos em três condições e cada condição era composta por quatro sessões. No início da Sessão 1 da Condição 1, era apresentada uma instrução mínima, a qual não indicava qual sequência de respostas seria reforçada. Na Sessão 1 da Condição 2, era apresentada uma regra correspondente para o comportamento não-verbal. E na Sessão 1 da Condição 3, a regra correspondente era para o comportamento verbal. Nas Sessões 2 e 3 de todas as condições não havia a apresentação de nenhuma instrução, apenas uma mudança não sinalizada nas contingências de reforço, e a Sessão 4 havia a apresentação de uma regra discrepante.

Os resultados do estudo indicam que, quando o comportamento foi inicialmente modelado pelas contingências, ele tende a não seguir regras, quando discrepantes das contingências. Portanto, observa-se que uma vez que o comportamento foi modelado pelas contingências, ele torna-se mais sensível às suas mudanças, do que o comportamento governado por regras.

Paracampo e Albuquerque (2004) realizaram um estudo para comparar os efeitos da falta de contingência, da contingência de reforçamento negativo e da contingência de reforçamento positivo

sobre o seguimento de regras discrepantes numa tarefa de escolha de acordo com o modelo com a apresentação de um estímulo contextual. Participaram do estudo, 13 crianças de ambos os sexos com idades entre sete e nove anos. Quatro crianças foram submetidas à primeira condição composta de três fases. Na primeira e na terceira fases, seguir ou não a regra não produzia apresentação ou perda de pontos. Na segunda fase, os estímulos contextuais não eram apresentados de modo que a regra não poderia ser seguida. Outras quatro crianças foram submetidas à Condição II, também composta de três fases, em que as crianças começavam com 30 moedas que poderiam ser trocadas por guloseimas. O reforçamento consistia em não perder as moedas. Nas Fases 1 e 3, nenhuma resposta do participante produzia perdas. Na Fase 2, o seguimento da regra produzia perdas, ou seja, a regra era discrepante. Participaram da condição III, seis crianças. Nessa condição, composta de uma única fase, o desempenho dos participantes era reforçado com a apresentação de moedas que seriam trocadas por guloseimas. Nessa fase, a regra apresentada era discrepante, ou seja, fazer o contrário que a regra instruída produzia moedas. Fazer o que a regra instruída não produzia moedas.

Paracampo e Albuquerque (2004) encontram que os participantes da Condição I seguiram as regras. Todos os participantes da Condição II abandonaram as regras e na terceira fase continuaram a se comportar como na segunda fase. Já os participantes expostos à terceira condição apresentaram dados variados, ou seja, três participantes continuaram seguindo a regra até o final do experimento e três abandonaram a regra discrepante. Os dados dos participantes das Condições I e II corroboram a asserção de Galizio (1979) de que o contato com as contingências é relevante para o abandono de regras discrepantes. Na Condição I como não havia contingências de fato, não havia como os participantes entrarem em contato com a imprecisão da regra. Na Condição II, como o contato era inevitável, todos abandonaram as regras. Na condição III, apenas aqueles participantes que arriscaram se comportar de forma diferente da prescrita pela regra modificaram o seu comportamento. Nas contingências de reforço positivo, portanto, seguir a regra implica só em não ganhar, ou seja, extinção, o que, talvez diminua a probabilidade de fazer algo diferente. Por outro lado, na contingência de perdas, seguir a regra é punido com perdas, o que diminui a probabilidade de seguir a regra, que em uma situação de escolha, trata-se de fazer algo diferente e entrar em contato com as mudanças nas contingências. Moreira e Medeiros (2007) estabelecem um efeito supressor muito maior na punição do que na extinção, o que explicaria porque o seguimento da regra foi suprimido na situação de perdas em todos os participantes e que as tentativas em extinção foram suficientes para enfraquecer o comportamento de apenas três dos seis participantes na situação de ganhos.

Existem poucos estudos que comparam o controle por reforçamento positivo com reforçamento negativo por si só quanto à sensibilidade às alterações nas contingências de reforço. Nos estudos citados, as comparações entre os dois tipos de consequências envolvem contingências diferentes, isto é, um tipo de contingência gera mais contato com a mudança na contingência que outro. No presente estudo, por sua vez, a meta é fazer uma comparação simples entre o controle por reforçamento positivo e negativo, que não resultasse em níveis diferentes de contato com a mudança na contingência. Em outras palavras, se as regras que sinalizam contingências aversivas geram mais ou menos sensibilidade às mudanças nas contingências que aquelas que sinalizam contingências de reforçamento positivo. Ademais, ao contrário dos demais estudos que compararam os efeitos de contingências de reforçamento positivo e negativo, que fizeram predominantemente comparações intergrupos. Dessa forma, foi feita uma tentativa metodológica de se comparar o desempenho do organismo com o desempenho dele mesmo sob efeito de diferentes condições.

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a sensibilidade às mudanças nas contingências quando há histórico de reforço negativo e positivo do comportamento de seguir regras. Além disso, comparar o controle por regras e pela modelagem através de uma avaliação inter e intragrupos. O estudo também investigou se um indivíduo com uma história de reforço positivo por seguir regras correspondentes continua ou não a seguir essas regras, mesmo após a mudança nas contingências, avaliando o efeito

do histórico de reforçamento quando as regras são discrepantes das contingências. E ao observar as variáveis mantenedoras do comportamento de seguir regras buscou-se inferir se este se modifica diante de uma regra discrepante com histórico de reforçamento negativo.

## MÉTODO

### Participantes

Para a realização dessa pesquisa, contou-se com a participação de 20 estudantes universitários, com exceção do curso de Psicologia, com idades entre 19 e 24 anos, moradores de Brasília, de ambos os sexos. Os participantes foram escolhidos aleatoriamente dentro do campus de um centro de ensino particular de Brasília e, antes de se iniciar a pesquisa, foi solicitado que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### Local

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do referido centro de ensino reservada especificamente para essa pesquisa. A sala media aproximadamente 6x9 m. Nela havia cerca de 40 carteiras, uma mesa de professor, duas cadeiras e uma janela no fundo da sala que permaneceu fechada durante as sessões experimentais. A ventilação era feita por meio de um aparelho de ar condicionado. A iluminação era artificial e feita por três fileiras de lâmpadas fluorescentes. A sala possuía um quadro branco que foi utilizado para a marcação dos pontos ao longo do estudo.

### Materiais e equipamentos

Foram utilizados os TCLE, um quadro branco, marcador para quadro branco, protocolo de registro, um notebook, um mouse, uma apresentação de slides e duas cadeiras e a mesa do professor da sala de aula. O quadro branco, juntamente com o marcador de quadro branco, foram utilizados para informar a quantidade de pontos que o participante possuía durante todo o experimento. No notebook estava a apresentação de slides produzida pela pesquisadora para a apresentação dos estímulos comparativos.

### Procedimentos

Durante a apresentação dos estímulos, dois experimentadores estavam presentes dentro da sala. Enquanto um enunciou a instrução, apresentou os estímulos e reforçou os comportamentos do participante com o somatório de pontos, o outro pesquisador foi o responsável pelo registro das suas respostas. A sala foi organizada para que o participante ficasse sentado na lateral do primeiro experimentador e de costas para o segundo experimentador durante todo o experimento. Cada fase durou aproximadamente sete minutos, de modo que a pesquisa foi concluída em aproximadamente 30 minutos para cada participante.

Foi utilizado o notebook para a apresentação das regras e dos slides com os estímulos de comparação a serem utilizados durante o experimento. No primeiro slide havia uma regra e cada slide seguinte possuía dois estímulos de comparação, um contendo uma imagem de humano e o outro a imagem de um não-humano, sendo que apontar para somente um dos estímulos resultava em reforço conforme descrito na regra. O participante utilizou o mouse para apontar o estímulo correspondente e, após clicar com o mouse, aparecia na tela a informação de ganho ou perda de pontos a depender da condição experimental em vigor. Juntamente com a informação na tela, a pesquisadora informava

oralmente qual era a soma de pontos e escrevia no quadro para que o participante também tivesse a visualização da sua soma de pontos.

A pesquisa foi composta por quatro grupos experimentais com cinco participantes em cada, o grupo regras negativo-positivo (GRNP), grupo modelagem negativo-positivo (GMNP), grupo regras positivo-negativo (GRPN) e grupo modelagem positivo-negativo (GMPN). Com cada grupo realizou-se quatro fases experimentais com 50 slides diferentes por fase. As figuras de humanos e não-humanos assim como a sua posição foram variadas randomicamente ao longo das tentativas. Para o Grupo Regras foram apresentadas instruções completas e para o Grupos Modelagem foram apresentadas instruções mínimas. Após a apresentação da instrução, iniciou-se a apresentação de slides em que o participante indicou o estímulo comparativo correspondente com a regra apresentada. Em cada slide apresentado, apenas uma das imagens correspondia à regra apresentada.

Os participantes acumularam pontos de acordo com a condição estabelecida previamente pelo pesquisador. Todos começaram com 100 pontos e, no decorrer do experimento, eles podiam ganhar ou perder pontos conforme a regra apresentada e a contingência e vigor. Os pontos eram indicados por um slide escrito “Você ganhou 1 (um) ponto” na condição de reforçamento positivo. Na ocasião de reforçamento negativo, “Você não perdeu 1 (um) ponto”. Em situações nas quais o comportamento do participante não condizia com a regra correspondente, na condição de reforço positivo era apresentado o slide contendo a frase “Você não ganhou 1 (um) ponto” e na condição de reforço negativo “Você perdeu 1 (um) ponto”. Atrás do notebook estava o quadro branco indicando a quantidade de pontos, marcação que era atualizada pelo pesquisador. Este, ao mesmo tempo em que escrevia a quantidade de pontos, também anunciava em voz alta qual era a soma dos pontos.

Durante a Fase 1.1, conforme descrito na Tabela 1, o primeiro grupo experimental GRNP foi exposto a uma regra correspondente, a qual indicou qual comportamento o participante deveria apresentar para ganhar um ponto. A instrução completa dizia “Para ganhar 1 (um) ponto clique na imagem que representa um ser humano”. Quando ele assim o fez, apareceu na tela a frase “Você ganhou 1 (um) ponto” e foi marcado mais um ponto no quadro e o experimentador anunciou a quantidade de pontos. Caso contrário, apareceria na tela a mensagem “Você não ganhou 1 (um) ponto” e o experimentador dizia “Você continua com X pontos”. O segundo grupo experimental, chamado de GRNP também foi exposto a uma regra correspondente, com o texto da instrução era “Para não perder 1 (um) ponto clique na imagem que representa um ser humano”, esta especificava o que o participante deveria fazer para não perder pontos. Ao responder de acordo com a regra, aparecia na tela a mensagem de que ele não perdeu pontos e o pesquisador anunciava “Você continua com X pontos”. Por outro lado, caso ele não seguisse a regra, aparecia a frase “Você perdeu 1 (um) ponto” e o pesquisador anunciava a quantidade de pontos que o participante possuía. Os grupos GMPN e GMNP foram expostos à mesma instrução mínima descritas assim “Clique nas imagens para acumular o maior número de pontos”. Durante essa sessão, o GMPN ganhava pontos por clicar em imagens de seres humanos e o GMNP não perdia pontos por clicar em imagens de seres humanos.

Na Fase 1.2, esquematizada na Tabela 1, houve uma reversão não sinalizada da contingência de reforço vigente na Fase 1.1. Os participantes GRPN não ganhavam mais pontos ao apontarem para humanos e sim, ganhavam se apontassem para não humanos. Para o GRNP, ao seguir a regra, houve perda nos pontos, isto é, apontar para humanos era seguido de perda de pontos e apontar para não humanos, era seguido pela manutenção dos pontos. A Fase 1.2 durou 50 tentativas. Nos grupos GMPN e GMNP também houve inversão da contingência sem nenhum aviso após 50 tentativas apresentadas.

Nas Fase 2.1 e Fase 2.2 (Tabela 1) foram invertidas as condições experimentais dos grupos, de modo que na Fase 2.1 o GRPN teve as condições da primeira fase do GRNP e este teve as condições que o GRPN foi exposto na primeira fase. O mesmo ocorreu com relação à Fase 2.2, para ambos os grupos. O mesmo ocorrendo com os grupos de modelagem GMPN e GMNP.

**TABELA 1**

ORDEM DOS EVENTOS EM CADA FASE DO EXPERIMENTO PARA CADA UM DOS GRUPOS

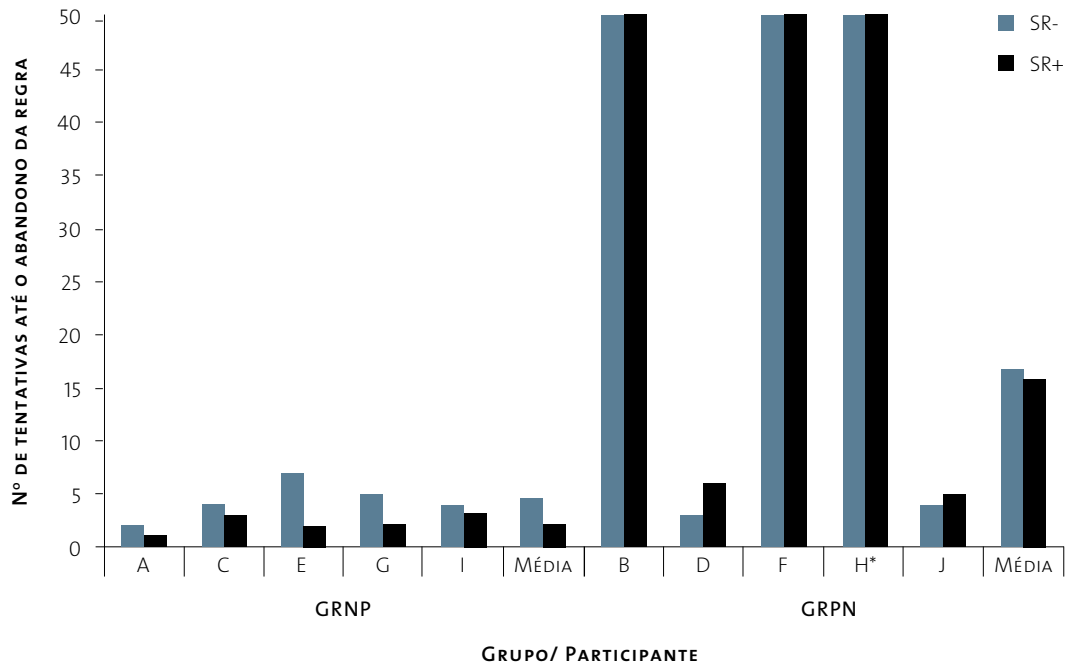
GRUPOS	GRNP	GRPN	GMPN	GMNP
Fase 1.1	Regra Correspondente/Sr <sup>+</sup>	Regra Correspondente/Sr <sup>+</sup>	Instrução mínima/Sr <sup>+</sup>	Instrução mínima/Sr <sup>+</sup>
Fase 1.2	Regras discrepantes: Reversão não sinalizada da contingência		Reversão não sinalizada da contingência	
Fase 2.1	Regra Correspondente/Sr <sup>+</sup>	Regra Correspondente/Sr <sup>+</sup>	Instrução mínima/Sr <sup>+</sup>	Instrução mínima/Sr <sup>+</sup>
Fase 2.2	Regras discrepantes: Reversão não sinalizada da contingência		Reversão não sinalizada da contingência	

## RESULTADOS

De acordo com a Figura 1, que demonstra o número de tentativas até o participante passar a apontar para o estímulo não humano nas Fases 1.2 e 2.1 para os participantes GRPN e GRNP é possível observar que dos 10 participantes, apenas três não passaram a se comportar de acordo com a contingência em vigor após 50 tentativas. Esses três participantes pertenciam ao grupo GRPN. Em uma análise individual de cada participante, os participantes levaram mais tentativas na contingência de reforçamento negativo do que nas tentativas de reforçamento positivo. Os participantes A, C, E, G e I tiveram seu comportamento mais rapidamente alterado durante o reforço positivo, os participantes D e J durante o reforço negativo e os participantes B, F e H não alteraram o comportamento durante todo o experimento. Também é possível observar que os participantes A, C, E, G, I, D e J têm menor número de tentativas para o abandono da regra quando estavam na fase 2.2 do que na fase 1.2. Os participantes B e F precisaram do mesmo número de tentativa para ambas as condições. O participante H só apresentou desempenho compatível com as contingências em vigor na fase 2.1. Desse modo, não foi possível comparar a sensibilidade comportamental na contingência de reforçamento positivo.

Ainda de acordo com a Figura 1, é possível perceber na comparação intergrupos na Fase 1.2, isto é, sem histórico de exposição às regras discrepantes, que os participantes expostos à contingência de reforçamento negativo precisaram de menos tentativas para mudar seu comportamento. Sendo que três participantes do GRPN não mudaram o comportamento dentro das 50 tentativas na Fase 1.2, nem Fase 2.2.

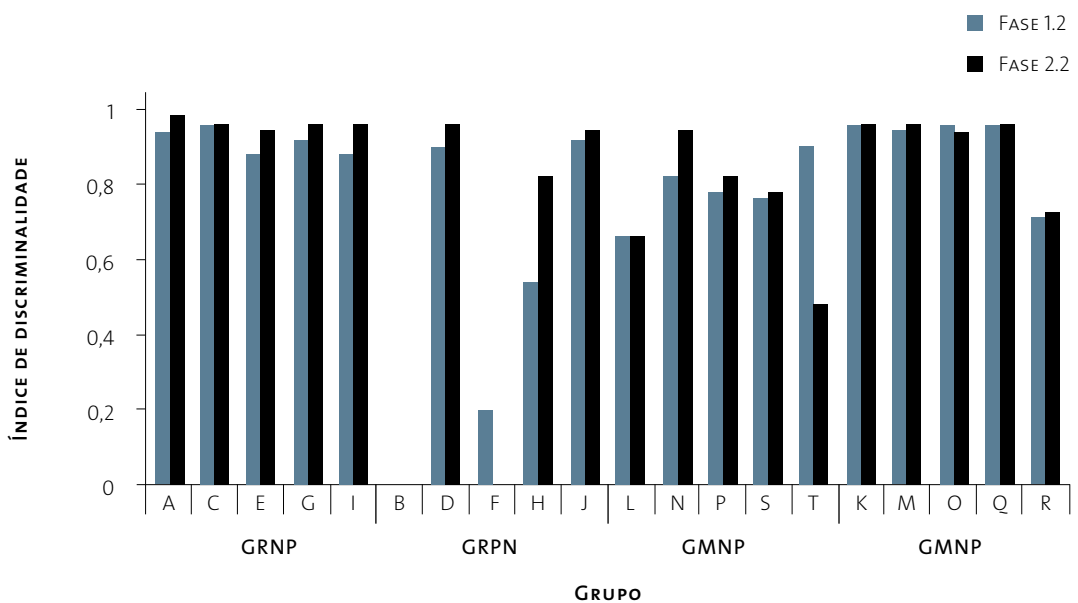
A Figura 2 mostra o índice de discriminabilidade nas fases 1.2 e 2.2 para os participantes de todos os grupos. O índice foi calculado dividindo-se o número de vezes em que o participante apontou para não-humanos dividido pelo total de tentativas. O critério utilizado para evidenciar o controle discriminativo foi de 0,75. Nela, é possível observar que os índices foram maiores nos participantes do GRNP e do GMPN. Também é possível observar que os índices da Fase 2.2 são maiores que os da Fase 1.2. Com exceção dos participantes C, K e Q, que apresentaram o mesmo índice nas duas fases e os participantes F, T e O que apresentaram índices maiores na Fase 1.2. Porém, o participante F não atingiu 0,75 em nenhuma das fases. Uma análise participante a participante indica que os aqueles expostos às contingências de reforço negativo primeiro alteraram mais rapidamente o comportamento de acordo com as contingências durante todo o experimento. A análise dos participantes do grupo



**FIGURA 1**

NÚMERO DE TENTATIVAS ATÉ O ABANDONO DA REGRA POR PARTICIPANTE NO REFORÇO NEGATIVO E REFORÇO POSITIVO

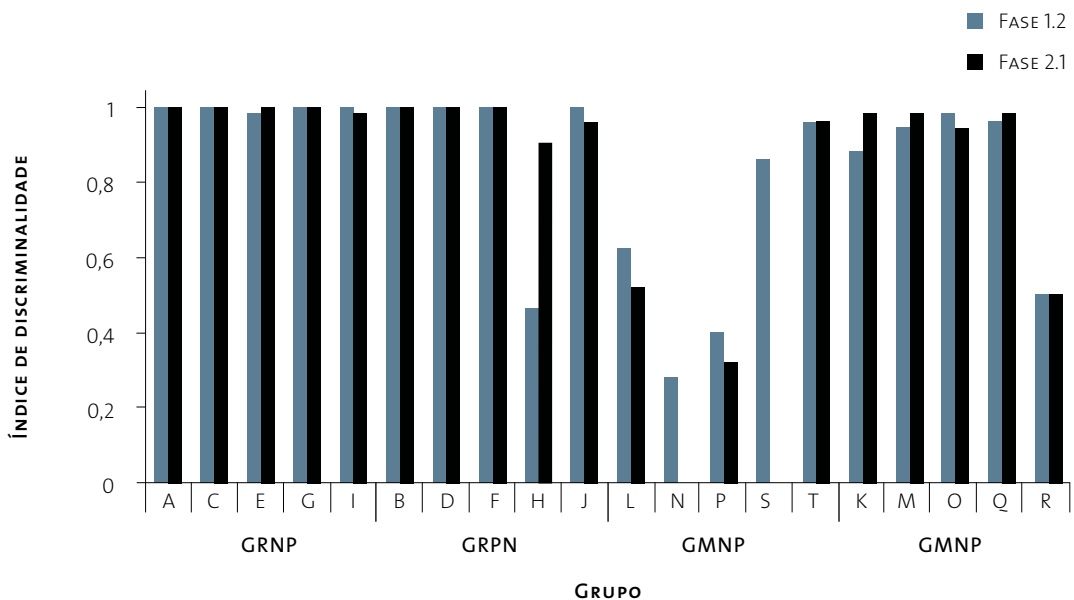
modelagem verificou que o efeito foi inverso ao do grupo regras. Dentre os participantes dos grupos GMNP e GMPN, aqueles que tiveram maiores índices de discriminabilidade foram os que tiveram seu comportamento inicialmente exposto às contingências de reforço positivo. Por fim, em consonância com a análise obtida na Figura 1, os participantes apresentaram índices maiores nas contingências de reforçamento positivo.



**FIGURA 2**

ÍNDICE DE DISCRIMINALIDADE DOS PARTICIPANTES TODOS OS GRUPOS NAS FASES 1.2 E 2.2

Por fim, na Figura 3, ao analisar a comparação dos índices de discriminabilidade entre as Fases 1.1 e 2.1, é possível observar que no GMNP os participantes N e P não discriminaram as contingências de reforço em ambas as fases; desse modo, pode-se dizer que não houve discriminação das contingências de reforço, uma vez que o participante não se comportou como se tivesse seguindo as contingências apresentadas. O comportamento do participante S demonstrou que discriminou as contingências na Fase 1.1 e não na Fase 2.1. Por outro lado, os participantes L e T se comportaram como se tivessem discriminado as contingências em ambas as fases. No GMPN os participantes K, M, O e Q discriminaram as contingências de reforço logo no início das Fases 1.1 e 2.1, sendo que três participantes passaram a se comportar mais rapidamente de acordo com as contingências de reforço negativo e um nas contingências de reforço positivo. Assim, infere-se que o comportamento foi modelado na segunda parte do experimento, equivalente à Fase 2.1. Nesse grupo somente um participante, o R, não se comportou de acordo com as contingências de reforço em ambas as fases.



**FIGURA 3**

ÍNDICE DE DISCRIMINABILIDADE DOS PARTICIPANTES DE TODOS OS GRUPOS NAS FASES 1.1 E 2.1

De acordo com a Figura 3, os cinco participantes do GRNP apresentaram índices acima de 0,75 nas fases 1.1. e 1.2. Os participantes A, C e G tiveram índices de discriminabilidade iguais tanto na fase 1.1 quanto na fase 2.1. O participante E apresentou maior índice de discriminabilidade durante as regras que especificavam as contingências de reforço positivo na fase 2.1 e o participante I durante as contingências de reforço negativo na fase 1.1. A figura também demonstra que no GRPN, quatro participantes tiveram índices de discriminabilidade igual em ambas as contingências de reforço. Neste grupo, somente o participante H não apresentou índice de discriminabilidade acima de 0,75 durante o controle por regras que especificava contingências de reforço positivo. Este participante apresentou índice de discriminabilidade maior durante as contingências de reforço negativo.

O contrário foi observado ao comparar os resultados dos participantes expostos à modelagem. No GMPN houve quatro participantes que atingiram índices acima de 0,75 nas Fases 1.1. e 2.1, enquanto que no GMNP apenas um participante apresentou índices acima de 0,75 na Fase 1.1.



## DISCUSSÃO

### Grupos Regras

Esse estudo buscou investigar a sensibilidade comportamental às mudanças nas contingências de reforço positivo e negativo numa comparação intragrupos. Ao contrário do observado por Paracampo e Albuquerque (2004), que fizeram uma comparação intergrupos, a contingência de reforçamento positivo levou a mudanças mais rápidas no comportamento após a mudança na contingência do que a de reforçamento negativo. Entretanto, a diferença entre o número de tentativas para passar a apontar para não humanos foi pequena na comparação intragrupos. De modo que seria prematuro concluir que na comparação intragrupos a contingência de reforço positivo levou a uma maior sensibilidade comportamental.

Aparentemente, a história experimental de exposição às regras discrepantes teve um efeito mais relevante sobre a sensibilidade comportamento que o tipo de contingência. Ao contrário de Albuquerque e cols. (2003), que não encontraram efeitos da história experimental de exposição às regras discrepantes, nesse estudo, esse efeito foi claro. Na Fase 2.2 todos os participantes que mudaram suas escolhas antes das 50 tentativas o fizeram mais rapidamente que na Fase 1.2. Esses resultados apontam para a possibilidade de que a exposição a uma situação de regra discrepante favoreceu a sensibilidade comportamental quando ocorreu a exposição a uma nova regra discrepante. Tal efeito da história experimental de exposição às regras discrepantes pode ter comprometido as comparações intragrupos.

Ao se fazer uma comparação intergrupos apenas levando-se em consideração a Fase 1.2, isto é, sem histórico de exposição às regras discrepantes, os resultados do presente estudo corroboram aqueles obtidos por Paracampo e Albuquerque (2004). Em ambos os estudos foi observada uma sensibilidade maior às mudanças na contingência de reforçamento negativo. Na Fase 1.2, apenas dois participantes expostos à contingência de reforçamento positivo passaram a apontar para não-humanos antes da 50 tentativas, ao passo que todos os participantes expostos à contingência de reforçamento negativo nessa fase abandonaram a regra com menos de 10 tentativas. Os participantes D e J do grupo GRPN, únicos a mudar o comportamento antes das 50 tentativas, apresentaram sensibilidade maior na contingência de reforçamento negativo, a qual foram expostos na Fase 2.2, ou seja, após serem submetidos a regra discrepante na Fase 1.2. Provavelmente, os demais participantes desse grupo, se tivessem mudado o comportamento antes das 50 tentativas nas Fases 1.2 e 2.2, também apresentariam desempenho mais sensível na contingência de reforçamento negativo, isto é, na segunda fase de regra discrepante a qual foram expostos.

A maior sensibilidade às mudanças nas contingências de reforçamento negativo em comparação com as contingências de reforçamento positivo poderia ser explicada pelo fato de que seguir a regra discrepante em situações de perdas implica em punição negativa (Paracampo & Albuquerque, 2004). Ao mesmo tempo, seguir regras discrepantes em contingências de reforçamento, segundo os autores, implicaria apenas em extinção, que, conforme discutido anteriormente teria um efeito supressor menor que a punição. Por outro lado, esse efeito só foi observado na comparação intergrupos.

Com exceção dos três participantes do GRPN, o comportamento dos participantes do grupo regras acompanhou às mudanças nas contingências em detrimento das regras discrepantes. Dado este compartilhado com estudos realizados anteriormente por Oliveira e Albuquerque (2007) e Silva e Albuquerque (2007). Esses resultados refutam a afirmação de Shimoff e cols. (1981) de que a insensibilidade às contingências é uma propriedade definidora do comportamento controlado por regras. Em consonância com a asserção de Abreu-Rodrigues e Sanabio-Heck (2004), de que a insensibilidade comumente observada na literatura do comportamento governado por regras depende de algumas condições e não pode ser estabelecida como uma propriedade definidora do comportamento governado por regras.

A alta sensibilidade comportamental observada no presente estudo também pode ser analisada com base no contato com a mudança na contingência. No presente estudo, de forma similar ao observado em Galizio (1979) e Paracampo e Albuquerque (2004) nas fases com contato, houve um contato total com a mudança na contingência, o que pode ter favorecido a mudança do comportamento frente às mudanças nas contingências.

### Grupos Modelagem

Corroborando a literatura (Campello, 2011; Skinner, 1969/1984; Galizio, 1979; Oliveira & Albuquerque, 2007; Silva & Albuquerque, 2007), os participantes dos dois grupos de modelagem apresentaram muito mais dificuldade em aprender a tarefa que os participantes expostos às regras correspondentes nas Fases 1.1 e 2.1. Os participantes que foram expostos à situação de perdas primeiro (GMNP) apresentaram muitas dificuldades em aprender a tarefa. Nesse grupo, apenas os participantes “T” atingiu o índice de discriminabilidade nas Fases 1.1 e 2.1 e o participante “J” na Fase 1.1.

Conforme já extensamente discutido por Ferster, Culbertson e Perot-Boren (1968/1978), Keller e Shoenfeld (1950/1973) e Moreira e Medeiros (2007), a modelagem de um comportamento em uma situação de perdas é muito mais difícil de ocorrer do que em uma situação de ganhos. Na situação de ganhos, conforme Bolsoni-Silva e Marturano (2002), a modelagem é mais provável devido ao aumento de frequência de comportamentos desejáveis por meio do reforçamento positivo. Na situação de perdas, o comportamento incompatível com a contingência é enfraquecido pela punição negativa, ao passo que o comportamento compatível não produz mudanças no ambiente. Inclusive, a situação do experimento é mais complexa que um mero reforçamento negativo. Na realidade, apontar para humanos nas Fases 1.1 e 2.1 era mantido por reforçamento negativo na medida que evitava a perda de pontos. Apontar para não-humanos nessas fases era negativamente punido com a retirada de pontos. Parece que a punição para o comportamento incompatível com a contingência não foi suficiente para aumentar a probabilidade do comportamento compatível com a contingência nesse estudo.

Aparentemente o número de tentativas para a modelagem não foi suficiente para a aquisição da discriminação para os participantes GMNP, uma vez que não houve um critério de modelagem nas Fases 1.1 e 2.1 para o prosseguimento no experimento. Sugere-se, portanto, para estudos futuros, a utilização de um critério de modelagem para que os participantes passassem para as fases seguintes do estudo conforme foi usado em Gebrim (2012). No estudo de Gebrim, os participantes do grupo modelagem só prosseguiram nas demais fases do estudo após acertarem cinco tentativas corretas seguidas na tarefa de discriminação simples.

Outra possibilidade de explicação para a dificuldade de modelagem das discriminações dos participantes GMNP é a baixa magnitude dos reforçadores utilizados no estudo. Os pontos não seriam trocados por nada posteriormente como ocorria nos estudos relatados na introdução. Sendo assim, na medida em que os participantes tinham o comportamento de apontar para não humanos punido, estes poderiam passar a responder ao acaso só para terminar rapidamente a sessão experimental. Esse efeito parece plausível, na medida em que os participantes GMNP também não atingiram os índices na fase em que o comportamento era mantido por reforçamento positivo. Novamente o efeito da história experimental surge aqui, na medida em que os participantes GMNP que não atingiram o índice de discriminabilidade de 75% na Fase 1.1, também não o atingiram na fase 2.1. Como sugestão para estudos futuros recomenda-se o uso de reforçadores de maior magnitude, como a troca dos pontos por reforçadores materiais.

O fraco desempenho dos participantes GMNP não permitiu analisar a sensibilidade dos comportamentos dos participantes desse grupo às mudanças nas contingências. Já os quatro participantes GMPN que tiveram seu comportamento modelado nas Fases 1.1 e 2.1 apresentam altos

índices de discriminabilidade nas Fases 1.2 e 2.2. Seus dados foram comparáveis aos participantes de GRNP quanto à sensibilidade comportamental e muito superiores ao GRPN. Os relatos mais comuns na literatura são de maior sensibilidade à mudança nas contingências do comportamento modelado em relação ao governado por regras conforme as revisões de literatura de Abreu e Sanábio-Hack (2005), Meyer (2005), e Paracampo e Albuquerque (2005). A maior sensibilidade comportamental do comportamento modelado evidenciada na comparação entre os grupos GRPN e GMPN está de acordo com os trabalhos Gebrim (2012) e Miyamoto (2009) que também trabalham com discriminações condicionais e simples respectivamente. Porém, os grupos GRNP e GMPN apresentam dados similares quanto à sensibilidade às mudanças das contingências. Aparentemente, a comparação entre os resultados desses dois grupos foi dificultada por um efeito teto. Como a tarefa era muito simples e o esquema de reforçamento era o CRF, pode ter ficado muito fácil de discriminar a mudança da contingência para os participantes.

Conforme demonstraram Oliveira e Albuquerque (2007), o esquema prévio de reforçamento influencia na sensibilidade às mudanças nas contingências. Esquemas de reforçamento intermitente e variáveis tendem a gerar menor sensibilidade às mudanças nas contingências em relação ao esquema de reforçamento contínuo. Sendo assim, o efeito teto observado nesse estudo para os participantes GRNP e GMPN pode ser explicado pelo uso que reforço contínuo. Um novo estudo poderia replicar o presente experimento com esquemas intermitentes variáveis, utilizando um número maior de tentativas. Desse modo, seria possível uma comparação mais acurada da sensibilidade comportamental em função das variáveis manipuladas no estudo.

O presente trabalho pretendeu comparar a sensibilidade comportamental às mudanças nas contingências de ganhos e perdas num delineamento intragrupos. Essa comparação não foi possível provavelmente devido ao efeito da história de exposição às contingências experimentais, o que representa o grande desafio dos estudos que utilizam o delineamento intragrupos preconizado pela Análise Experimental do Comportamento. Por outro lado, a comparação intergrupos apontou para uma maior sensibilidade às mudanças nas contingências de perdas conforme já verificado na literatura. Em consonância com a literatura, também foi possível verificar uma aprendizagem mais rápida do controle por regras e uma maior sensibilidade do comportamento modelado pelo contato direto com as contingências. Porém, a sensibilidade também foi alta no controle por regras no presente estudo, de modo que a insensibilidade não pode ser considerada uma característica definidora do comportamento governado por regras. A sensibilidade deveria, portanto, ser tratada como uma variável dependente que sofre efeito de diversas variáveis. Algumas dessas variáveis foram investigadas no presente estudo que, por outro lado, apresentou algumas limitações que deveriam ser levadas em consideração em estudos futuros, como a magnitude das consequências, o esquema de reforçamento utilizado, a complexidade da tarefa e a busca por um procedimento que permita a comparação intragrupos. Com esse estudo, fica claro que o efeito do comportamento governado por regras sobre a sensibilidade comportamental ainda é fonte de inúmeras perguntas de pesquisa relevantes.

## REFERÊNCIAS

- Abreu-Rodrigues, J. & Sanábio-Heck, E. (2005). Instruções e autoinstruções: contribuições da pesquisa básica. Em C. N. de Abreu & Guilhardi, H. J. (Orgs.). *Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: Práticas Clínicas* (pp. 152-167). São Paulo: Rocca.
- Albuquerque, L. C. & Silva, F. M. (2006). Efeitos da exposição a mudanças nas contingências sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 101-112.
- Albuquerque, L. C., de Souza, D. G., Matos, M. A., & Paracampo, C. C. P. (2003). Análise dos efeitos de histórias experimentais sobre o seguimento subsequente de regras. *Acta Comportamentalia*, 11, 87-126.

- Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução*. (2. ed.), Porto Alegre: Artmed. (trabalho original publicado em 2005).
- Baumann, A. A., Abreu-Rodrigues, J., & Souza, A. S. (2009). Rules and self-rules: Effects of variation upon behavioral sensitivity to change. *The Psychological Record*, 59, 641-670.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Caló, F. A. N. (2005). *Efeitos de instruções acuradas e inacuradas em situações de reforçamento negativo e reforçamento positivo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Campello, J. F. S. (2011). *Sensibilidade comportamental: regras, modelagem e autorregras*. Monografia de conclusão de Curso de Graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Ed. Artmed. (Trabalho original publicado em 1999).
- Ferster, C. B., Culbertson, S., Perot-Boren, M.C.P. (1978). *Princípios do Comportamento* (M. I. R. Silva, M. A. C. Rodrigues & M. B. L. Pardo, Trad.). São Paulo: HUCITEC. (Trabalho original publicado em 1968).
- Galizio, M. (1979). Contingency-shaped and rule-governed behavior: Instructional control of human loss avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 31, 53-70.
- Gebirim, F. S. (2012). *Sensibilidade Comportamental em Situações de Perdas*. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1973). *Princípios de Psicologia*. (C. M. Bori & R. Azzi, Trad.). São Paulo: E.P.U. (Trabalho original publicado em 1950).
- Meyer, S.B. (2005). Regras e autorregras no laboratório e na clínica. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.) *Análise do Comportamento: Pesquisa, Teoria e Aplicação*. (pp. 221-227). Porto Alegre: Artmed.
- Miyamoto, N. P. (2009). *Sensibilidade às contingências: efeitos da aprendizagem por regras e por modelagem*. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, V. L., & Albuquerque, L. C. (2007). Efeitos de histórias experimentais e de esquemas de reforço sobre o seguir regras. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 23(2), 217-228.
- Paracampo, C. C. P. & Albuquerque, L. C. (2004). Análise do papel das consequências programadas no seguimento de regras. *Interação em Psicologia*, 8(2), 237-245.
- Paracampo, C. C. P. & Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9(2), 227-237.
- Shimoff, E., Catania, A. C. & Matthews, B. A. (1981). Uninstructed human responding: Sensitivity of low-rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 36, 207-220.
- Silva, L. S., & Albuquerque, L. C. (2006). Efeitos de Perguntas e de Histórias Experimentais Sobre o Seguir Regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 133-142.
- Silva, L. S., & Albuquerque, L. C. (2007). Efeitos de histórias comportamentais sobre o comportamento de seguir regras discrepantes das contingências. *Interação em Psicologia*, 11, 1, 11-25.
- Skinner, B. F. (1984). *Contingências de reforço*. (2ª ed., R. Moreno, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (trabalho original publicado em 1969).
- Skinner, B. F. (2003). *Sobre o Behaviorismo*. (8ª. ed., M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix - EDUSP. (Trabalho original publicado em 1974).

NATALIA MENDES FERRER<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Londrina

RODRIGO DAL BEN DE SOUZA

Centro Universitário Filadélfia – Londrina

Durante nossas vidas interagimos com diversas condições ambientais que alteram nosso comportamento. Parte das interações decorre da relação de dependência entre estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes, no sentido de que, em algumas ocasiões, determinadas respostas *produzem* consequências ambientais que alteram a probabilidade de ocorrência futura daquelas respostas. Outra parte decorre da relação acidental entre estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes, no sentido de que a resposta *não produz* os estímulos consequentes que alteram sua probabilidade de ocorrência futura. Comportamentos mantidos por relação acidental com estímulos ambientais são chamados de “comportamentos supersticiosos” (Skinner, 1953/2007).

O presente texto busca revisar os avanços da literatura sobre o tema do comportamento supersticioso, incluindo pesquisas empíricas, artigos teóricos e livros técnicos, entre os anos de 1948 a 2010. A busca da literatura foi realizada nos bancos eletrônicos Scopus, *PsychoInfo* e SciELO utilizando as seguintes palavras-chave, em diferentes combinações: *superstitious behavior, ritual, laboratory microsocieties, cultural evolution, superstition, human behavior, contiguity*.

O texto é dividido em três tópicos: Definições de comportamento supersticioso e superstição; Superstições nas diversas culturas; Experimentos sobre o comportamento supersticioso e superstição.

### DEFINIÇÕES DE COMPORTAMENTO SUPERSTICIOSO E SUPERSTIÇÃO

As palavras *superstição* e *comportamento supersticioso* podem ter diferentes significados para diferentes disciplinas científicas e podem se confundir com outras palavras como *ritual* e *comportamentos ritualísticos*. Antropólogos geralmente definem superstição e ritual como formas estereotipadas de ação coletiva (Gluckman, 1975). Etólogos consideram critérios como repetição e estereotipia comportamental na definição de comportamentos ritualísticos (Payne, 1998). Profissionais do Marketing definem superstições como crenças que contrariam o pensamento racional ou são incompatíveis com as leis conhecidas da natureza (Block & Kramer, 2009).

---

<sup>1</sup> Discente do programa de mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista CAPES. E-mail: nat\_mendesf@yahoo.com.br

Para a Análise do Comportamento, as definições de comportamento supersticioso e superstição não levam em conta apenas as propriedades das respostas, como a topografia (forma/estereotípi) ou frequência (repetição).

O comportamento supersticioso foi primeiramente estudado em 1948 por B. F. Skinner, cujo trabalho “*Superstition’ in the Pigeon*” deu início a uma série de pesquisas envolvendo o tema. Skinner (1948) colocou pombos em câmaras experimentais e liberou reforços (pelotas de alimento) em intervalo fixo de tempo, independentemente das respostas das aves (um esquema de reforço conhecido com FT – *Fixed Time*). Após algum tempo nessas condições, cada pombo se comportava de maneira específica e fazia isso imediatamente antes da apresentação do reforço. Como o reforço ocorria após a emissão de alguma resposta (por exemplo: virar o pescoço), os pombos passavam a emitir tais respostas (com suas idiosincrasias) com maior frequência. “O pássaro se comporta como se houvesse uma relação causal entre seu comportamento e a apresentação da comida, muito embora tal relação esteja ausente” (Skinner, 1948, p.170)<sup>2</sup>. No final do texto, Skinner propõe analogias com o comportamento humano, como no caso do jogador de boliche que mesmo depois de ter lançado a bola ainda se comporta como se a controlasse.

Se uma resposta não produz as modificações ambientais que alteram sua probabilidade de ocorrência futura, ela ainda pode ser considerada operante? Skinner (1953/2007) expõe que “no que diz respeito ao organismo, a única propriedade importante da contingência é a temporal. O reforçador simplesmente sucede à resposta.” (p.94). Ono (1987) dispõe que “o princípio fundamental do condicionamento operante é que a ocorrência de um reforçador altera a frequência da resposta que o precede” (p. 261)<sup>3</sup>. Goulart, Delage, Rico e Brino (2012) afirmam que o nome “comportamento operante” decorre de experimentos em que

“o ambiente do animal era organizado de modo que seu comportamento operava sobre o ambiente, produzindo uma consequência.... É importante ressaltar, todavia, que, do ponto de vista do organismo, é irrelevante se a consequência foi ou não produzida por seu comportamento.... Uma vez que o ambiente esteja configurado de modo que a contiguidade resposta-consequência seja recorrente, serão produzidas relações entre estímulos e respostas estáveis, características do ‘comportamento operante’” (p. 24).

Nesse sentido, um comportamento operante é considerado supersticioso quando “só uma conexão acidental existe entre a resposta e a apresentação de um reforçador.” (Skinner, 1953/2007, p. 94).

O comportamento humano apresenta vários exemplos de comportamentos supersticiosos: usar a “cueca da sorte” quando há jogos da seleção brasileira, porque ela foi campeã mundial quando a cueca estava vestida; beijar dados antes de arremessá-los, que pode ser contíguo a determinado número vantajoso; bater na madeira três vezes, ou não deixar o chinelo virado, que pode ser contíguo à eliminação de estimulação aversiva; andar com pé de coelho, santinho ou algum amuleto na bolsa, que pode ser contíguo a consequências reforçadoras (Benvenuti, 2001a; 2001b).

Porém, poucos comportamentos supersticiosos, selecionados em nível individual (ontogênese) evoluem “para os procedimentos rituais que nós denominamos superstição.” (Skinner, 1953/2007, p. 95). É necessário diferenciar entre o que a Análise do Comportamento chama de *comportamento supersticioso* e *superstição*.

*Comportamento supersticioso* é conceituado como o comportamento, selecionado em nível individual, que têm sua frequência alterada por conta da contiguidade com alterações ambientais. *Superstição* pode ser conceituada como comportamentos individuais ou sociais afetados por instruções e descrições verbais que não descrevem acuradamente as contingências as quais o indivíduo ou o grupo está exposto (Benvenuti, 2010; Ono, 1994).

2 “The bird behaves as if there were a causal relation between its behavior and the presentation of food, although such a relation is lacking” – Tradução dos autores.

3 “The fundamental principle of operant conditioning is that occurrence of a reinforcer alters the frequency of the responses it follows.” – Tradução dos autores.

É importante notar que essas formulações verbais podem ter descrito acuradamente as contingências prevaletentes em algum momento no passado, quando foram formuladas. Skinner (1953/2007) afirma que

Os ritos supersticiosos na sociedade humana geralmente incluem fórmulas verbais e são transmitidos como parte da cultura. Nesse ponto diferem do efeito simples de um reforço operante acidental. Mas devem ter tido sua origem no mesmo processo e são provavelmente mantidos por contingências ocasionais que obedecem ao mesmo padrão (p. 96).

Logo, o comportamento supersticioso selecionado em nível individual (segundo nível de seleção) pode ocasionar a formulação de descrições e instruções não acuradas sobre as contingências, que passa a controlar comportamentos de indivíduos e de grupos, o que caracteriza as superstições, transmitidas em nível cultural (terceiro nível de seleção). Tanto os comportamentos supersticiosos quanto as superstições tem início na conexão acidental entre respostas e alterações ambientais. Para a Análise do Comportamento o comportamento humano, seja verbal ou não verbal, se origina e é explicado a partir da interação entre organismo e ambiente.

Tradicionalmente, os rituais são carregados de conotações contraditórias (Falk, 1986). Skinner (1953/2007) aponta que termos como “superstição” e “magia” geralmente são aversivos por sua associação à exploração entre pessoas ou com comportamentos organizados de modo precário e ineficiente.

O comportamento verbal tem uma probabilidade especial de ficar sob o controle de relações acidentais, por causa da falta de uma conexão mecânica entre resposta e reforço (Skinner, 1953/2007, 1957). Isso pode explicar, até certo ponto, a presença de superstições em diversas culturas. Outra parte da explicação deve envolver o efeito final sobre o grupo.

## SUPERSTIÇÕES NAS DIVERSAS CULTURAS

Superstições duradouras (comportamentos individuais ou sociais afetados por instruções e descrições verbais imprecisas) podem ser encontradas em diversas culturas, sendo, geralmente, estudadas por antropólogos. Analisar superstições a partir do relato de profissionais não comprometidos com a Análise do Comportamento implica em assumir que, em alguma medida, o acesso a variáveis ambientais críticas para a explicação da origem e manutenção de uma superstição pode estar comprometido (Harris, 2007; Marques, Leite & Benvenuti, 2012).

Algumas correntes antropológicas, como o materialismo cultural, priorizam explicações baseadas em conexões entre o comportamento dos grupos e de seus membros com as características do ambiente geográfico passado e presente ao qual aquele grupo esteve em contato. Esse é o caso da análise de Harris (1966; 1974) e Rappaport (1967) sobre as superstições presentes em diversas culturas. São exemplos de superstições citadas pelos autores: a veneração às vacas, tidas como a mãe da vida, na Índia (Harris, 1966); a apreciação da carne de cachorro e a repulsa por leite de vaca, na China, ao contrário do que acontece no Brasil (Harris, 1974); a veneração dos porcos e sua simbologia com relação às guerras e contato com ancestrais, na Nova Guiné e nas Ilhas Melanésias do Sul do Pacífico (Rappaport, 1967); a abominação do consumo da carne de porco entre os mulçumanos, que não podem tocá-la ou prová-la (Harris, 1974).

Ao explicar esses fenômenos, os autores levantam hipóteses sobre como eles podem ter permitido a sobrevivência dessas culturas em tempos passados. Principalmente porque implicaram na preservação de recursos naturais ou evitaram a propagação de doenças. Com a alteração das condições passadas, seja por advento de soluções tecnológicas ou por mudanças geográficas, as regras passaram a enunciar e controlar práticas que não são mais necessárias para a sobrevivência do grupo. Sendo encaradas como irracionais ou disfuncionais (superstições).

Nesse sentido, os exemplos apresentados por Harris (1966; 1974) e Rappaport (1967) parecem se alinhar com o conceito de superstição proposto pela Análise do Comportamento. As regras, que permitiram a sobrevivência dos grupos em determinadas condições ambientais passadas, não descrevem acuradamente as contingências presentes às quais esse grupo está exposto.

Uma pergunta que se levanta é: Se a interação presente entre o indivíduo e o ambiente não produz as consequências enunciadas na regra, o que mantém seu comportamento? Muito provavelmente, outras pessoas – comportamento social – talvez reforcem de modo contingente o seguimento da regra.

A transmissão cultural permite que os indivíduos adquiram vários padrões de comportamentos que observam em outras pessoas, ou que lhes são transmitidos por meio de enunciados, conselhos, máximas etc. Eles também podem impor as suas próprias inovações, gerando outros padrões comportamentais. Boyd e Richerson (1985) argumentam que a transmissão cultural pode ser afetada por procedimentos, atitudes e predisposições, pelo menos em curto prazo.

Para entender a manutenção e evolução de práticas culturais, entre elas as práticas supersticiosas, as variáveis críticas devem ser isoladas. Segundo Baum, Richerson, Efferson e Paciotti (2004), o estudo da evolução cultural, mesmo que em microssociedades, sofre uma série de limitações práticas. O autor aponta que “embora a evolução cultural seja relativamente rápida, ela é, geralmente, muito devagar para ser observada durante o período de uma pesquisa” (p. 306)<sup>4</sup>. A observação é dificultada por vários fatores, como a simples presença de observadores ou de equipamentos de medição, e “o controle deliberado de variáveis críticas é normalmente impossível.” (Baum *et al.*, 2004, p. 306)<sup>5</sup>.

O desafio de estudar experimentalmente o comportamento supersticioso (nível individual) e a superstição (nível cultural) tem sido encarado por analistas do comportamento e vários estudos estão disponíveis na literatura. No próximo tópico descreveremos alguns deles.

## EXPERIMENTOS SOBRE O COMPORTAMENTO SUPERSTICIOSO E SUPERSTIÇÃO

Nesse tópico serão descritos três tipos de experimentos: (1) Comportamentos supersticiosos em humanos sem a interferência de variáveis sociais; (2) Efeitos de variáveis sociais sobre o comportamento supersticioso; (3) Transmissão cultural e superstições.

### Comportamentos supersticiosos em humanos sem a interferência de variáveis sociais

Ono (1987) realizou um experimento com o objetivo de investigar o responder supersticioso em humanos em um esquema de independência entre resposta e reforço. Os participantes interagiam, individualmente, com um aparelho composto por três barras; uma luz, que podia ser acessa na cor verde, amarela ou vermelha e um contador de quatro dígitos. Vinte adultos foram distribuídos em quatro grupos. Os participantes do primeiro grupo foram expostos a um esquema de reforço de tempo fixo de 30 segundos (FT 30 s), os do segundo a FT 60 s, os do terceiro a tempo variável 30 segundos (VT 30 s), e os do quarto a VT 60 s. Durante os 30 minutos iniciais do experimento, independentemente de qualquer resposta, pontos eram acrescentados ao contador com a passagem do tempo, a depender do esquema em vigor. As três cores de luzes eram acessas de modo randômico durante toda a sessão. Passados os 30 minutos, iniciava-se um período de 10 minutos sem reforçamento (*time-out*).

Apenas dois participantes emitiram comportamentos supersticiosos durante toda a sessão. A maioria dos participantes emitiu comportamentos supersticiosos transitórios. Cinco participantes apresentaram responder supersticioso sob o controle da luz (superstição sensorial) durante parte do experimento.

4 “Although cultural evolution is relatively rapid, it is often too slow to be observed during the period of one research [...]” – Tradução dos autores.

5 “Deliberate controlo f critical variables is normally impossible.” – Tradução dos autores.



Ono (1987) argumenta que o comportamento supersticioso foi estabelecido, porém, o valor reforçador dos pontos pareceu insuficiente para controlar o responder. Ele conclui expondo que, entre os aspectos que devem ser considerados ao se estudar comportamento supersticioso em humanos, o comportamento verbal “com certeza tem um papel em fazer com que eventos separados por um longo atraso operem sobre o comportamento humano como se fossem contíguos.” (p. 270)<sup>6</sup>.

#### Efeitos de variáveis sociais sobre o comportamento supersticioso

Higgins, Morris e Johnson (1989) estudaram experimentalmente a relação entre variáveis sociais presentes na transmissão social de novos repertórios e comportamento supersticioso. Os autores prepararam uma situação experimental com um boneco em forma de palhaço, do nariz do palhaço saiam bolas de gude em VT 15 s, intercalados com períodos, sinalizados, de extinção (*mult* VT EXT). Participaram do primeiro experimento crianças em idade pré-escolar. Antes de serem expostos à situação experimental, os participantes recebiam a instrução de que pressionar o nariz do palhaço gerava bolas de gude. Os participantes começaram respondendo nos dois períodos do esquema múltiplo, após algumas sessões eles pararam de responder em EXT, mas continuaram em VT. Isso indica que o comportamento de pressionar o nariz do palhaço estava sob o controle da instrução e da liberação não contingente do reforço e da sinalização de EXT. Regras sociais e aspectos da contingência partilharam o controle do comportamento supersticioso. No segundo experimento, uma gravação do “desempenho supersticioso” das crianças do primeiro experimento foi exibida para outras crianças. Em seguida elas foram colocadas na mesma situação experimental do primeiro experimento. As crianças passaram a se comportar supersticiosamente, como se houvesse uma relação entre pressionar o nariz do palhaço e ganhar bolinhas de gude. Os resultados de ambos os experimentos indicam que o controle do comportamento supersticioso foi partilhado entre instruções e reforço acidental ou entre modelação e reforço acidental. Logo, parte do controle era proveniente de outras pessoas (transmissão cultural).

Benvenuti, Panetta, Hora e Ferrari (2008) testaram, em três experimentos, a possibilidade de o comportamento supersticioso ser facilitado por uma instrução que sugeria uma conexão inexistente entre respostas e mudanças ambientais. O objetivo geral foi avaliar até que ponto o desempenho observado no estudo de Higgins *et al.* (1989) dependeu das instruções fornecidas pelo experimentador, das descrições feitas pelos próprios participantes ou das contingências programadas para a tarefa experimental – independentemente da instrução apresentada no início das sessões.

A situação experimental foi organizada de modo que a cor de um retângulo, que aparecia no monitor de um computador, sinalizava à vigência de VT 8 s, ou sinalizava períodos de EXT (*mult* VT 8 s EXT). Ao final de cada sessão, os participantes tinham que descrever o que haviam feito. Os participantes receberam diferentes instruções, a depender do experimento que participavam, indicando que responder poderia produzir pontos.

Os resultados demonstraram que apenas alguns participantes desenvolveram comportamentos supersticiosos, independentemente do tipo de instrução apresentada no início da sessão. Os auto relatos de alguns participantes indicaram sequências causais supersticiosas, variando entre os experimentos. O desempenho não verbal do participante controlou seus auto relatos e as próprias contingências do esquema múltiplo foram responsáveis pelo comportamento supersticioso, mais do que instruções ou auto relatos.

Em outro estudo, Benvenuti, de Souza e Miguel (2009) avaliaram a interação entre instruções e comportamento supersticioso em um componente EXT, de um esquema concorrente entre VI e EXT. Durante a tarefa experimental o participante podia responder aos dois componentes, porém apenas

<sup>6</sup> “Verbal behavior surely plays a role in making events separated by long delays operate on human behavior as if they were contiguous.” – Tradução dos autores.

responder ao componente VI gerava pontos. Antes e após as sessões, eram feitas perguntas sobre o que os participantes deveriam fazer. Sete adolescentes receberam instruções corretas ou incorretas antes das sessões. Aqueles que receberam instruções corretas eram informados que deveriam responder apenas no componente VI; aqueles que receberam instruções incorretas eram informados que deveriam responder nos dois componentes.

Quatro participantes responderam mais ou igual no componente EXT em relação ao componente VI, em pelo menos uma sessão. Três participantes responderam em EXT durante toda a sessão. Os resultados indicaram que o comportamento supersticioso (responder consistentemente em EXT) dependeu do quanto as instruções, auto regras e contingências não verbais geraram variabilidade comportamental logo no início da sessão.

### Transmissão cultural e superstições

Baum *et al.* (2004) realizaram um experimento em uma microsociedade laboratorial, com o objetivo de observar a transmissão de práticas culturais, envolvendo escolhas, entre gerações. Participaram 278 adultos, distribuídos em várias gerações. Cada geração era composta por quatro participantes que resolviam anagramas impressos em cartões vermelhos ou azuis. A resolução de anagramas vermelhos rendia 10 centavos por participante e a resolução de um azul rendia 25 centavos por participante. Porém, a resolução do anagrama azul resultava em um intervalo (*time-out*) de 1 a 3 minutos, a depender da condição experimental. Cada geração durava 12 minutos, após esse período, um participante saía e um novato entrava. Era função dos participantes mais antigos instruírem o novato sobre a atividade.

Durante o experimento, pesquisadores assistentes (*coders*) registravam e categorizavam todas as regras utilizadas pelos participantes para instruir ou influenciar as escolhas dos outros participantes. As três categorias utilizadas para classificar as regras foram: regras informativas, que descreviam as relações entre eventos acuradamente; regras mitológicas, que descreviam as relações de forma imprecisa; e regras coercitivas, que apenas indicavam qual resposta o participante deveria emitir, sem descrever relações entre eventos.

Os resultados indicam que os anagramas vermelhos foram escolhidos com maior frequência quando a resolução de anagramas da cor azul resultava em intervalos (*time-out*) de 2 a 3 minutos, o que gerava maiores ganhos. Essa preferência foi transmitida entre as gerações. As regras informativas foram as mais utilizadas durante todas as condições experimentais; as regras mitológicas foram mais frequentes em gerações que passavam por intervalos de 2 e 3 minutos, que resultavam em tempo ocioso e ganhos relativamente altos; e as coercitivas eram mais frequentes quando as gerações passavam por intervalos de 1 minuto, uma vez que era difícil diferenciar qual anagrama gerava mais pontos.

Muito embora o estudo de Baum *et al.* (2004) não tenha focado comportamentos supersticiosos e superstições, ele propôs um modelo experimental para o estudo de práticas culturais.

Tendo como base o estudo de Baum *et al.* (2004), Ferrer-Rosa, Juliani e Garcia (2010) investigaram a origem e manutenção de comportamentos supersticiosos e superstições em uma microsociedade laboratorial. Participaram do estudo oito adultos. Eles foram distribuídos em cinco gerações, cada geração era composta por quatro participantes e tinha duração de dez minutos. Após esse período um participante saía e um novato entrava, de modo que nenhum participante da primeira geração permaneceu no experimento até a quinta geração.

A tarefa experimental envolvia a resolução de anagramas que podiam ser escolhidos entre as cores: amarela, vermelho, verde e azul. Os participantes podiam trocar de cor a qualquer momento. Pontos, com valor variável, foram liberados em VT 2 min, independentemente das respostas dos participantes. A cada anagrama resolvido, os participantes respondiam um questionário no qual

indicavam o que tinham que fazer para ganhar pontos, qual era a mesa que dava mais pontos, e qual o membro que mais tinha influenciado a escolha da cor do anagrama resolvido.

A cor amarela foi a mais escolhida durante todas as gerações. Logo na primeira geração a resolução de anagramas amarelos foi seguida pela liberação de pontos. Essa relação de contiguidade inicial parece ter sido crítica para o fortalecimento da escolha da cor amarela durante as cinco gerações. A conexão acidental afetou a formulação de superstições logo na primeira geração, como por exemplo: “A amarela é a melhor, ela dá mais pontos!”. Essas regras supersticiosas foram transmitidas aos novos membros durante as gerações.

Estudos como os apresentados acima representam o esforço da Análise do Comportamento para compreender as variáveis críticas envolvidas no estabelecimento de comportamentos supersticiosos em nível individual e na formulação e transmissão de superstições em nível cultural. Os achados experimentais parecem confirmar as formulações de Skinner (1948; 1953/2007) de que tanto os comportamentos supersticiosos simples quanto as superstições culturais complexas tem origem nas relações entre organismo e condições ambientais e são mantidas pelo efeito final sobre o organismo e sobre o grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos aspectos importantes do comportamento supersticioso e das superstições ainda não foram descobertos. Pesquisas recentes (Cardoso & Britto, 2011; Leite, 2009; Marques, Leite & Benvenuti, 2012; Santos & Micheletto, 2010) buscam aprimorar o controle de variáveis que podem ser importantes para o estudo desse fenômeno. Nesse sentido, o presente estudo buscou apontar, brevemente, aspectos conceituais e experimentais sobre o fenômeno, que permite um entendimento mais completo do comportamento humano.

## REFERÊNCIAS

- Baum, W. M., Richerson, P. J., Efferson, C. M., & Paciotti, B. M. (2004). Cultural evolution in laboratory microsocieties including traditions of rule giving and rule following. *Evolution and Human Behavior*, 25, 305-326.
- Benvenuti, M. F. (2001a). Reforçamento acidental e comportamento supersticioso. Em: R. C. Wielenska (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas em outros contextos* (pp.45-50), Santo André: Esetec.
- Benvenuti, M. F. (2001b). Comportamento “Supersticioso”: Possíveis extensões para o comportamento humano. Em: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (pp.29-34). Santo André: Esetec.
- Benvenuti, M. F. (2010). Contato com a realidade, crenças, ilusões e superstições: Possibilidades do analista do comportamento. *Revista Perspectivas*, 1(1), 34-43.
- Benvenuti, M., Panetta, P., Hora, C. & Ferrari, S. (2008). Comportamento Supersticioso em Esquemas Múltiplos: estudo sobre a Interação do Comportamento Verbal com o Comportamento Mantido por Relação Acidental com Reforço. *Interação em Psicologia*, 12(1), 35-50.
- Benvenuti, M. F., de Souza, J. & Miguel, C. F. (2009). Avaliando a Interação de Instruções e Comportamento Supersticioso em Esquemas Concorrentes. *Interação em Psicologia*, 13(1), 69-79.
- Block & Kramer (2009). The effect of superstitious beliefs on performance expectations. *Journal of the Academy Marketing Science*, 37, 161-169
- Boyd, R. & Richerson, P. J. (1985). *Culture and the evolutionary process*. Chicago, IL: Chicago University Press.

- Cardoso, L. A. & Britto, I. A. (2011). A Observação do Comportamento Supersticioso em Estudantes de Psicologia. Em C. V. Pêsoa, C. E. Costa, & M. F. Benvenuti, (Orgs.) *Comportamento em foco* (Vol. 1, pp. 103-113). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.
- Falk, J. L. (1986). The formation and function of ritual behavior. Em: T. Thompson, M. D. Zeiler & K. MacCorquodale (Eds.), *Analysis and Integration of Behavioral Unites*. Laurence Erlbaum: Hillsdale.
- Ferrer-Rosa, N. M., Juliani, J. & Garcia, M. R. (2010). Um estudo sobre o comportamento supersticioso por meio da resolução de anagrama em uma microsociedade laboratorial. Monografia, não publicada, apresentada no curso de especialização em Análise do Comportamento Aplicada do Centro Universitário Filadélfia – UniFil - Londrina-PR.
- Gluckman, M. (1975). Specificity of social-anthropological studies of ritual. *Mental Health and Society*, 2(1-2), 1-17. <http://www.karger.ch>
- Goulart, P. R., Delage, P. E., Rico, V. V., Brino, A. L. (2012). Aprendizagem. Em: M. M. Hübner & M. B. Moreira (Orgs.). *Temas Clássicos da Psicologia Sob a Ótica da Análise do Comportamento* (Cap. II, pp. 20-41). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Harris, M. (1966). The Cultural Ecology of India's Sacred Cattle. *Current Anthropology*, 7(1), 51-66.
- Harris, M. (1974). *Cows, pigs, wars and witches*. New York: Random House.
- Harris, M. (2007). Cultural Materialism and Behavior Analysis: Common Problems and Radical Solutions. *Behavior Analyst*, 30(1), 37-47.
- Higgins, S. T., Morris, E. K. & Johnson, L. M. (1989). Social transmission of superstitious behavior in preschool children. *The Psychological Record*, 39, 307-323.
- Leite, F. L. (2009). *Efeitos de instruções e história experimental sobre a transmissão de práticas de escolha em microculturas de laboratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- Marques, N.; Leite, F. & Benvenuti, M. F. (2012). Conceptual and Experimental Directions for Analyzing Superstition in the Behavioral Analyses of Culture. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 55-63.
- Ono, K. (1987). Superstitious behavior in humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 47, 261-271.
- Ono, K. (1994). Verbal Control of Superstitious Behavior: Superstitions as False Rules. Em: S. C. Hayes, L. J. Hayes, M. Sato & K. Ono (Orgs.). *Behavior Analysis of Language and Cognition* (Chap. 11, pp. 181-196). Reno: Context Press.
- Payne, R. J. H. (1998) Gradually escalating fights and displays: The cumulative assessment model. *Animal Behaviour*, 56(3), 651-62.
- Rappaport, R. A. (1967). *Pigs for the Ancestors: Ritual in the Ecology of a New Guinea People*. New Haven: Yale University Press.
- Santos, G. M. & Micheletto, N. (2010). Relação entre comportamento supersticioso e estímulo reforçador condicionado: uma replicação sistemática de Lee (1996). *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1/2), 146-175.
- Skinner, B. F. (1948). 'Superstition' in the Pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (2007) *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução: João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11ª ed. 2 tiragem. São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953).

## CONTINGÊNCIAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE RELAÇÕES ENTRE ESTÍMULOS AUDITIVOS E VISUAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR<sup>1</sup>

ANNA CHRISTINA PORTO MAIA PASSARELLI  
Universidade Federal de Minas Gerais

THAÍS PORLAN DE OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais

A deficiência auditiva caracteriza-se por qualquer comprometimento na percepção da estimulação sonora e pode impor uma condição de extrema privação da sensação auditiva, podendo acarretar várias consequências para o indivíduo acometido. Os casos considerados mais graves são aqueles em que há comprometimento severo ou profundo da capacidade auditiva, cuja localização é neurossensorial e é adquirida no período pré-lingual (antes do desenvolvimento da linguagem). Nestes casos, há prejuízos no desenvolvimento da linguagem pela falta de estimulação auditiva tanto no que diz respeito à recepção dos sons quanto à habilidade de monitoramento da própria fala, conhecido como *feedback* acústico-articulatório (Melo, Moret, & Bevilacqua, 2008; Stuchi, Bevilacqua, Nascimento, & Brito Neto, 2007).

Crianças com surdez profunda pré-lingual não alcançam ganhos significativos por meio da reabilitação auditiva e pelo uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), pois tal aparelho apenas amplifica o som, permanecendo a capacidade auditiva da criança muito restrita. Esses casos requerem atenção e intervenção especiais na aquisição de habilidades que envolvam relações de significados entre sons e eventos, objetos, pessoas e outros aspectos do ambiente, proporcionados por procedimentos de reabilitação, entre os quais se destaca o implante coclear.

O implante coclear é um dispositivo eletrônico inserido cirurgicamente na cóclea para realizar a função das suas células (ausentes ou em quantidade reduzida em casos de perda auditiva neurossensorial), transformando a estimulação sonora em estimulação elétrica e proporcionando, ao deficiente auditivo, a sensação auditiva. Por essa razão, a reabilitação é importante, auxiliando o usuário de implante coclear na aquisição das habilidades auditivas e produção de fala inteligível (Almeida, Battaglini, & Almeida-Verdu, 2009; Costa, Bevilacqua, & Amantini, 2005).

---

1 O presente trabalho consiste em parte da pesquisa realizada durante o mestrado da primeira autora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFMG. Agradecemos apoio financeiro do CNPq e do INCT/ECCE. As autoras agradecem às valiosas colaborações recebidas de Raquel Melo Golfeto, Robson Cardinali, Júnio Vieira de Rezende e Marina Castana Fenner.

2 Endereço para correspondência: Thaís Porlan de Oliveira, Rua Pouso Alegre, 2029, apto 903 - CEP 31015-065, Horto, Belo Horizonte - MG. porlan\_tha@yahoo.com.br

Um dos aspectos mensuráveis mais importantes da função auditiva no ser humano é a habilidade de compreender a linguagem oral (Silva, Queiros, & Lima, 2006). Ser capaz de interagir com os outros, recebendo e emitindo sons, responder de maneira diferenciada ao que os outros dizem e apresentar vocalizações na presença de eventos do meio são componentes importantes dos primeiros repertórios comunicativos das crianças (Almeida-Verdu, da Silva, & Golfeto, 2008). Ao ouvir, a criança torna-se capaz de aprender a emitir sons compreensíveis e, portanto, comunicar-se oralmente (Almeida-Verdu, 2004; Catania, 1999; Gaia, 2005; Skinner, 1957).

Com a finalidade de ensinar e refinar habilidades vocais e o comportamento de ouvir das crianças é necessário que elas sejam expostas a algumas relações apresentadas de maneira direta, repetida e consistente em que um estímulo (por exemplo, falar uma palavra ou nomear algo) seja relacionado a outro estímulo, como uma figura, um objeto ou eventos do mundo. Após o estabelecimento dessas relações entre estímulos, chamadas condicionais, pode-se supor que, diante do objeto ou da figura, a criança tente, ao menos, reproduzir a palavra ditada ou o nome ouvido. Essas tentativas de vocalização são cruciais para que a comunidade possa, pela interação, exigir o refinamento da fala da criança (Almeida et al., 2009; Oliveira & Gil, 2007).

Crianças pequenas são uma população favorável para o estudo da emergência de relações condicionais já que podemos investigar a exposição a contingências que provavelmente embasam a aquisição da habilidade de classificar eventos ou coisas segundo propriedades comuns. Pode-se supor que, quanto mais novos os participantes, menos a situação experimental será afetada por efeitos da história de reforçamento e maior a possibilidade de se verificar efeitos do chamado *learning setting* para a investigação de como ocorre a formação de relações entre estímulos que podem se tornar equivalentes entre si. (McIlvane, 1992; McIlvane, Dube, Kledaras, Iennaco, & Stoddard, 1990; Saunders & Spradlin, 1989)

Gil, Oliveira, Sousa e Faleiros (2006) destacaram a necessidade do estudo sobre a aprendizagem relacional com esta população, apesar dos desafios para se manter as crianças atentas às atividades e para otimizar a aprendizagem dos participantes, sobretudo, com bebês. Para estes autores:

“A questão subjacente é: definir as condições necessárias e suficientes para a formação de relações de equivalência e elaborar metodologia apropriada à investigação do comportamento de crianças pequenas. Sobretudo daquelas que se encontram no período da emergência do comportamento simbólico, tal como ocorrido nas pesquisas com deficientes cujos desempenhos se encontram em níveis considerados iniciais de desenvolvimento.” (p. 144)

Estudos brasileiros têm investigado questões relacionadas ao processo de reabilitação auditiva, a partir do modelo de equivalência de estímulos, para compreender como ocorre a aquisição de função simbólica por estímulos auditivos em usuários de implante coclear (Almeida-Verdu et al., 2008; Almeida-Verdu, Bevilacqua, de Souza, & de Souza, 2009; da Silva et al., 2006; Golfeto, 2010).

O modelo da equivalência de estímulos estabelece que uma relação entre elementos de um conjunto se constitui numa relação de equivalência, quando estão presentes propriedades matemáticas da reflexividade (se A1, então A1 - A1A1), da simetria (se A1 mantém relação com B1, então B1 mantém relação com A1) e da transitividade na qual estabelecidas as relações A1B1 e B1C1, um indivíduo sem treino adicional, seria capaz de relacionar A1 com C1. Quando as relações condicionais apresentam estas três propriedades, os estímulos relacionados tornam-se membros equivalentes de uma classe e são, portanto, intercambiáveis entre si. Estímulos que pertencem a uma mesma classe de equivalência controlam o mesmo tipo de resposta do organismo (Sidman & Tailby, 1982).

Entre os estudos sobre a aquisição de função simbólica por estímulos auditivos em usuários de implante coclear, destacam-se inicialmente o estudo de da Silva et al. (2006) e Almeida-Verdu et al. (2008) que investigaram a aquisição de discriminações condicionais e a formação de classes de equivalência auditivo-visuais. Em seguida, temos o estudo de Golfeto (2010). Em razão dos

objetivos deste capítulo será descrito apenas o Estudo 1 de Golfeto (2010), que objetivou verificar se adolescentes com deficiência auditiva pré-lingual, usuárias de LIBRAS e leitura labial adquiriram relações auditivo-visuais por emparelhamento arbitrário e formariam classes de equivalência, apesar da colocação tardia do implante e consequente dificuldade para aquisição da compreensão e produção da fala inteligível.

Foram programados uma avaliação inicial e três problemas de aprendizagem que ensinavam desde palavras convencionais até pseudopalavras (nomes atribuídos às figuras abstratas). A avaliação inicial verificou: (a) o comportamento de ouvir (repertório receptivo) em tarefas e reconhecimento de palavras e frases; (b) o comportamento de falar (repertório expressivo) em tarefas de nomeação e emissão de comportamento ecoico e a habilidade das participantes em fazer leitura labial. Em cada problema de aprendizagem, as participantes eram expostas a um pré e um pós-teste (com tarefas de nomeação, comportamento ecoico e emparelhamento visual-visual), aos blocos de ensino das relações condicionais entre palavras faladas (conjunto A) e figuras (conjunto B) e entre palavra faladas e palavra impressas (conjunto C) e a um teste de formação de classes de equivalência (sondas BC e CB).

O ensino das discriminações condicionais no estudo de Golfeto (2010) foi programado com o procedimento bloqueado. Este procedimento poderia explicitar o estabelecimento sucessivo de discriminações entre estímulos-modelo e a discriminação simultânea de estímulos-comparação permitindo uma análise da contribuição de cada componente na aprendizagem das discriminações condicionais (Saunders & Spradlin, 1989, 1990, 1993). As participantes demonstraram a emergência das relações de equivalência e a manutenção das relações AB e AC ensinadas nos três problemas de aprendizagem. Durante o ensino das discriminações condicionais auditivo-visuais as participantes cometeram poucos erros, o que sugeriu que o procedimento bloqueado pode ter contribuído para que o controle discriminativo dos estímulos de comparação precedesse o controle condicional pelos estímulos-modelo. O bom desempenho das participantes nas tarefas de ensino pode ter contribuído para a obtenção de bons resultados nas tarefas de compreensão auditiva, de comportamento ecoico e nomeação do pós-teste, no conjunto dos três problemas.

Baseado no Estudo 1 de Golfeto (2010), o presente trabalho teve por objetivo investigar a aquisição de relações auditivo-visuais, com e sem o auxílio de pistas orofaciais, e a formação de classes de equivalência por crianças pequenas usuárias de implante coclear com capacidade auditiva recente, isto é, com pouco tempo de uso do implante.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo três usuários de implante coclear, duas meninas e um menino, diagnosticados com perda auditiva neurossensorial bilateral profunda pré-lingual. P1 é uma menina de 3 anos e 9 meses de idade ao início do estudo, passou por 1 ano e 10 meses de privação auditiva até ser implantada e não era alfabetizada. P2 também é do sexo feminino e tinha 6 anos e 5 meses de idade. Passou por 4 anos e dois meses de privação auditiva e estava em processo de alfabetização. P3 é um menino de 7 anos e 8 meses, que passou por 4 anos e 4 meses de privação auditiva e já era alfabetizado. Sendo assim, devemos ressaltar o fato de que P1 foi implantada precocemente e P2 e P3 foram implantados tardiamente. O tempo de uso do implante coclear de P1, P2 e P3 eram, respectivamente, 1 ano e 11 meses, 2 anos e 3 meses e 3 anos e 4 meses. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (Parecer nº: ETIC 0162.0.203.000-11).

## Equipamentos

As tarefas de ensino e testes foram realizadas com um computador Apple, modelo MacBook 6.1, instalado com o software MTS versão 11.6.7 (Dube, 1991) que viabiliza a programação de tarefas de emparelhamento com modelo, de nomeação, de comportamento ecóico, além do registro dos dados. Para o registro das sessões foi usada uma filmadora digital Sony – modelo HDC-TM20. Brinquedos, adesivos e guloseimas eram oferecidos como brindes ao final de cada sessão de coleta de dados.

## Situação experimental

As sessões foram realizadas em salas de atendimento da instituição nas quais os participantes recebiam reabilitação auditiva ou, quando necessário, eram realizadas nas residências dos participantes. As salas continham uma mesa infantil com cadeiras, onde ficavam sentados lado a lado, a criança e a experimentadora, de frente para o computador. A filmadora foi posicionada de modo a capturar o rosto e a fala dos participantes. As sessões eram individuais, duravam 20 minutos e ocorriam duas vezes por semana.

## Procedimentos

As tarefas de ensino e teste foram realizadas a partir do procedimento de *matching-to-sample*. A cada tentativa uma palavra, figura ou um vídeo era apresentado como modelo e figuras ou estímulos textuais eram apresentados como comparação. Uma resposta ao estímulo-comparação correto era seguida por animação e também por elogios apresentados pela experimentadora. Uma resposta ao estímulo-comparação incorreto era seguida por tela escura durante 2 segundos. Ao final da sessão, brindes eram fornecidos aos participantes. A apresentação dos estímulos visuais era feita em caselas de 6 cm x 6 cm de lado, localizadas no centro e ou nos vértices da tela do computador.

Nas tarefas de nomeação uma figura era apresentada no centro da tela para que o participante a nomeasse. Na emissão de comportamento ecóico uma palavra era ditada e o participante deveria apresentar comportamento de imitação vocal. Respostas corretas eram seguidas de elogios liberados pela experimentadora. Baseado em Golfeto (2010) foram elaborados dois problemas de aprendizagem denominados Problema 1 e Problema 2 realizados após um pré-treino e uma Avaliação Inicial.

### **Pré-treino**

O objetivo foi ensinar aos participantes o emparelhamento com o modelo. Foi utilizado fading out do estímulo-modelo visual, ou seja, o componente visual do estímulo-modelo era gradualmente esvanecido, em oito passos, de modo que a resposta do participante ficasse somente sob controle do componente auditivo deste estímulo. Para cada estímulo-modelo foram apresentados quatro estímulos-comparação simultaneamente. Os estímulos-modelo foram as palavras: pato, vaca, jacaré e banana. O critério de mudança de etapa nas tarefas de fading out era de 100% de acerto nos blocos. Foi programado um retorno aos blocos iniciais de tentativas do tipo visual-visual – nos quais ocorria emparelhamento por identidade – caso houvesse erros nos blocos de tentativas auditivo-visuais com fading out.

### **Avaliação Inicial**

Teve por objetivo descrever o repertório expressivo de produção vocal dos participantes por meio de tarefas de nomeação e comportamento ecoico, além do repertório receptivo (seleção de estímulos), nas tarefas de reconhecimento de palavras e frases e de leitura labial.

Com exceção do pré-treino, o total das tarefas era encerrado após a apresentação de todas as tentativas, independentemente do número de erros ou acertos dos participantes. Cada tentativa era



consequenciada por uma animação programada no computador e um som, em caso de acerto, ou com uma tela preta, em caso de erro.

#### *Nomeação*

Verificou se os participantes nomeavam figuras. Foram usadas doze palavras da tarefa anterior, em dois blocos de seis tentativas. Eram três palavras de cada grupo gramatical. As figuras eram apresentadas, uma a uma, no centro da tela, juntamente com perguntas da experimentadora, tais como: “\_ O que é isso?” ou “\_ Como se chama isso?”; o participante deveria responder vocalmente.

#### *Emissão do Comportamento Ecóico*

Verificou o comportamento de imitação vocal dos estímulos sonoros utilizados na tarefa de reconhecimento de palavras. A experimentadora instruiu o participante para que repetisse a palavra “falada” pelo computador. Assim como na tarefa de nomeação, foram realizados dois blocos de seis tentativas com cada participante.

#### *Reconhecimento de palavras*

Verificou se os participantes estabeleciam relações entre palavras faladas e as figuras correspondentes. A tarefa era de emparelhamento auditivo-visual (palavra falada como estímulo-modelo e três figuras como estímulos de comparação). Os estímulos eram vinte palavras (substantivos concretos de alta frequência na Língua Portuguesa, descritos por Pinheiro, 1998), divididas em quatro categorias: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos. Foram quatro blocos de dez tentativas e, em cada tentativa, as palavras pertenciam ao mesmo grupo gramatical. As tentativas foram randomizadas em relação à posição dos estímulos na tela e à ordem de apresentação.

#### *Leitura labial*

Avaliação da capacidade dos participantes de fazer leitura labial sem estimulação auditiva; teve como estímulo-modelo uma imagem gravada em *videotape*, sem áudio, e figuras como estímulos para comparação. A prevalência de acertos, nessa tarefa, indicaria que o participante se comportava sob controle de pistas orofaciais.

#### *Reconhecimento de frases*

Verificou se os participantes faziam discriminações auditivas e reconheciam as frases, por meio de tentativas nas quais uma frase era ditada como modelo (estímulo apenas auditivo, portanto) e três figuras representativas apresentadas como estímulos-comparação. As frases eram sentenças simples com sujeito, verbo e objeto, tais como: “O menino toma banho”. As figuras não faziam parte dos conjuntos de estímulo das outras tarefas realizadas. Foram formados dois blocos de quinze tentativas.

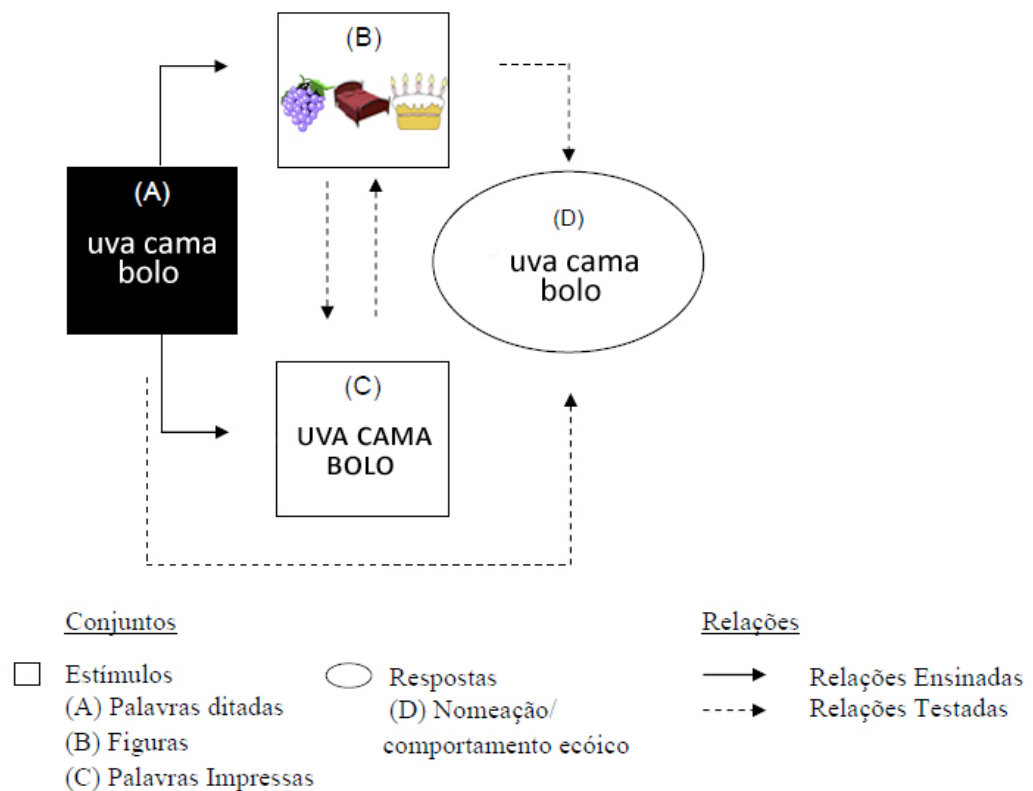
#### **Procedimento de ensino**

O procedimento de ensino ou treino das relações condicionais e de testes de equivalência de estímulos foi dividido em duas etapas: Problema 1 e Problema 2. Para os dois problemas as tentativas de treino visavam ensinar discriminações condicionais auditivo-visuais (A1B1, A2B2 e A3B3; A1C1, A2C2 e A3C3) entre palavras ditadas (Conjunto A) e figuras (Conjunto B) e entre palavras ditadas e palavras impressas ou letras iniciais (Conjunto C). Em cada tentativa uma palavra era ditada e três figuras (ensino de AB) ou três estímulos impressos (ensino de AC) eram apresentados como estímulos-comparação. Respostas corretas eram seguidas por consequências que indicavam acerto (tela animada) e respostas incorretas eram seguidas por um período curto de tela vazia. O critério inicialmente estabelecido para a mudança de etapa foi 100% de acertos para as etapas de ensino e de

teste, porém em alguns casos, este critério foi reduzido. Nas tentativas de teste as respostas de escolha não eram seguidas por consequências programadas (exceto pré e pós-testes).

### Problema de Aprendizagem 1

O Problema de Aprendizagem 1 foi composto por um pré-teste, tarefas de linha de base (ensino de relações AB e ensino de relações AC), dois blocos que misturavam as relações AB e AC, testes de formação de classes de equivalência (sondas BC e CB) e, finalmente, por um pós-teste, com delineamento idêntico ao do pré-teste. A Figura 1 ilustra as relações ensinadas e testes no Problema 1. As etapas estão descritas detalhadamente, a seguir.



**FIGURA 1**

DIAGRAMA ILUSTRATIVO DAS RELAÇÕES ENSINADAS E TESTADAS EM CADA PROBLEMA.

OS ESTÍMULOS ILUSTRADOS FORAM OS USADOS NO PROBLEMA 1

### Pré-Teste

Investigava o repertório dos participantes antes das tarefas de ensino. Teve por objetivo auxiliar no controle das variáveis envolvidas na aprendizagem dos participantes. Após o procedimento de ensino das relações e testes de equivalência, foi realizado um pós-teste – idêntico ao pré-teste. Assim, poderia ser possível avaliar as mudanças ocorridas nos repertório receptivos e expressivos das crianças. Foi realizado antes de cada um dos Problemas de Aprendizagem 1 e 2. Foram avaliados (a) a nomeação para verificar se os participantes nomeavam corretamente as figuras; (b) o comportamento ecóico, para investigar se os participantes emitiriam vocalizações correspondentes aos estímulos ditados; e (c) o teste de emparelhamento visual-visual que verificava se os participantes escolheriam a palavra impressa correspondente à figura apresentada como modelo. O pré-teste era constituído por três blocos de seis tentativas, um bloco para cada uma das tarefas programadas, sem critério de

acertos para mudança de etapa. Nas três tarefas eram apresentadas as palavras usadas nos Problemas 1 e 2 (uva, cama e bolo ou Bitá, Noca e Lepa) e outras três palavras (bala, faca, pão) familiares aos participantes para garantir certa probabilidade de acertos. Nos testes de comportamento ecóico e de nomeação, as respostas eram conseqüenciadas pela experimentadora por meio de elogios; no teste de emparelhamento figura-palavra impressa os elogios da experimentadora eram acrescidos por conseqüência de acerto programada, fornecidas pelo computador automaticamente.

#### *Ensino das relações condicionais AB*

Os participantes foram expostos ao ensino de relações condicionais entre palavras ditadas (Conjunto A) e figuras (Conjunto B). Todas as tentativas eram conseqüenciadas em esquema de reforço contínuo (CRF). As tarefas de matching foram realizadas em blocos de tentativas (blocked-trial procedure). A Tabela 1 apresenta a seqüência e composição dos blocos de ensino das discriminações condicionais AB e AC nos Problemas 1 e 2. O procedimento empregado foi o mesmo nos dois problemas de aprendizagem.

Inicialmente os seis primeiros blocos ensinavam uma única relação (relação A1B1, Blocos 1, 3 e 5 e A2B2, blocos 2, 4 e 6). O Bloco 7 misturava dois tipos de relações: A1B1 e A2B2. Os Blocos 8, 9, 10, além das relações condicionais ensinadas nos blocos anteriores, a terceira relação (A3B3) foi inserida de modo que todas as relações eram apresentadas de forma semi-aleatória (Tabela 1).

**TABELA 1**

SEQÜÊNCIA E COMPOSIÇÃO DOS BLOCOS DE TENTATIVAS UTILIZADOS NO ENSINO DAS RELAÇÕES CONDICIONAIS AB E AC DOS PROBLEMAS 1 E 2

BLOCO	PROBLEMA 1		PROBLEMA 2	
	TENTATIVAS	RELAÇÕES	TENTATIVAS	RELAÇÕES
1	8	1 A1B1, 7 A1B1	8	1 A1B1, 7 A1B1
2	8	1 A2B2, 7 A2B2	8	1 A2B2, 7 A2B2
3	4	1 A1B1, 3 A1B1	4	1 A1B1, 3 A1B1
4	4	1 A2B2, 3 A2B2	4	1 A2B2, 3 A2B2
5	4	1 A1B1, 3 A1B1	4	1 A1B1, 3 A1B1
6	4	1 A2B2, 3 A2B2	4	1 A2B2, 3 A2B2
7	12	6 A1B1, 6 A2B2	12	6 A1B1, 6 A2B2
8	27	6 A1B1, 7 A2B2, 14 A3B3	16	4 A1B1, 4 A2B2, 8 A3B3
9	16	4 A1B1, 4 A2B2, 8 A3B3	12	3 A1B1, 3 A2B2, 6 A3B3
10	16	4 A1B1, 4 A2B2, 8 A3B3	12	3 A1B1, 3 A2B2, 6 A3B3
11	8	1 A1C1, 7 A1C1	8	1 A1C1, 7 A1C1
12	8	1 A2C2, 7 A2C2	8	1 A2C2, 7 A2C2
13	4	1 A1C1, 3 A1C1	4	1 A1C1, 3 A1C1
14	4	1 A2C2, 3 A2C2	4	1 A2C2, 3 A2C2
15	4	1 A1C1, 3 A1C1	4	1 A1C1, 3 A1C1
16	4	1 A2C2, 3 A2C2	4	1 A2C2, 3 A2C2
17	12	6 A1C1, 6 A2C2	12	6 A1C1, 6 A2C2
18	27	6 A1C1, 7 A2C2, 14 A3C3	16	4 A1C1, 4 A2C2, 8 A3C3
19	16	4 A1C1, 4 A2C2, 8 A3C3	12	3 A1C1, 3 A2C2, 6 A3C3
20	16	4 A1C1, 4 A2C2, 8 A3C3	12	3 A1C1, 3 A2C2, 6 A3C3

### *Ensino das relações condicionais AC*

O objetivo foi ensinar o reconhecimento de três palavras impressas ou letras iniciais (Conjunto C), de modo que, ao final do treino, os participantes deveriam aprender que uma mesma palavra falada (Conjunto A) poderia se relacionar com uma figura (Conjunto B) e um estímulo textual (Conjunto C). O procedimento de ensino foi o mesmo utilizado no ensino das relações AB e são indicados pelos Blocos de 11 a 20 (Tabela 1).

Tendo em vista o objetivo do presente estudo de verificar a possível diferença de desempenho dos participantes com ou sem o uso de pistas orofaciais, foram implementadas tentativas de *matching* em que o estímulo-modelo era um vídeo que mostrava a imagem de uma pessoa ditando a palavra e, conseqüentemente, fornecendo pistas orofaciais. Este recurso foi utilizado com os participantes P2 e P3 (o último foi selecionado aleatoriamente; P2 foi incluída após apresentar baixo desempenho no ensino das relações condicionais AB – Problema 1) como estratégia para facilitar a tarefa de selecionar uma figura ou estímulo textual quando o estímulo-modelo era auditivo. Desta forma, sempre que o participante errasse alguma tentativa de ensino das discriminações condicionais AB e AC, na seqüência, era apresentada uma tentativa com as pistas orofaciais referentes à palavra ditada da tentativa anterior que não houve acerto. Independente de acerto ou erro neste tipo de tentativa, o participante passava para a tentativa seguinte.

### *Relações AB e AC misturadas*

Neste treino foram misturadas as relações AB e AC para estabelecer uma linha de base para os testes de formação de classes. Foram 18 tentativas que misturavam as seis relações treinadas em distribuição semi-aleatória e eram conseqüenciadas em CRF. O critério de mudança para a etapa seguinte era de 100% de acertos. A Tabela 2 apresenta a composição e sequencia de tentativas dos blocos de ensino nessa etapa do procedimento.

**TABELA 2**

SEQUÊNCIA E COMPOSIÇÃO DOS BLOCOS DE TENTATIVAS UTILIZADOS NO ENSINO DAS RELAÇÕES CONDICIONAIS AB/AC NOS PROBLEMAS 1 E 2

BLOCO	NÚMERO DE TENTATIVAS	RELAÇÕES	DESTINO SE ACERTO	BLOCO DE DESTINO SE ERRO	ESQUEMA DE REFORÇO	CRITÉRIO DE MUDANÇA DE BLOCO
21	18	3 A1B1, 3 A2B2, 3 A3B3 3 A1C1, 3 A2C2, 3 A3C3	Bloco 22	Bloco 21	CRF	Critério de 100% de acerto em dois blocos consecutivos
22	18	3 A1B1, 3 A2B2, 3 A3B3 3 A1C1, 3 A2C2, 3 A3C3	Final	Bloco 22	RR - 2 <sup>8</sup>	Critério de 100% de acerto em dois blocos consecutivos

<sup>8</sup> RR - 2 é o esquema de reforçamento no qual uma conseqüência é apresentada a cada duas respostas de seleção emitidas pelo participante.

### *Relações AB e AC com esquema intermitente*

Nesta etapa as respostas de escolha passaram a ser conseqüenciadas em esquema de reforço RR-2 (razão randômica). A composição do bloco era a mesmo do treino anterior, apenas com a composição de tentativas diferentes (Tabela 2).

**TABELA 3**

SEQUÊNCIA E COMPOSIÇÃO DOS BLOCOS DE TENTATIVAS UTILIZADOS NO TESTE DAS RELAÇÕES BC E CB NOS PROBLEMAS 1 E 2 . AMBOS OS TESTES CONTINHAM TENTATIVAS DE SONDA INTERCALADAS COM A LINHA DE BASE

BLOCO	NÚMERO DE TENTATIVAS	RELAÇÕES	DESTINO SE ACERTO	BLOCO DE DESTINO SE ERRO	ESQUEMA DE REFORÇO	CRITÉRIO DE MUDANÇA DE BLOCO
23	24	4 B1C1, 4 B2C2, 4 B3C3 L.B.: 2 A1B1, 2 A2B2, 2 A3B3 2 A1C1, 2 A2C2, 2 A3C3	Bloco 24	Bloco 22	CRF nas tentativas de linha de base	100% de acertos em dois blocos consecutivos, ou critério de estabilidade: três exposições consecutivas com desempenhos semelhantes
24	24	4 C1B1, 4 C2B2, 4 C3B3 L.B.: 2 A1B1, 2 A2B2, 2 A3B3 2 A1C1, 2 A2C2, 2 A3C3	Final	Bloco 22	CRF nas tentativas de linha de base	100% de acertos em dois blocos consecutivos, ou critério de estabilidade: três exposições consecutivas com desempenhos semelhantes

#### *Teste de formação de classes*

Verificou se os participantes estabeleceriam as relações BC e CB que não foram diretamente ensinadas. O estabelecimento das relações BC e CB indicaria formação de classes de estímulos equivalentes (Sidman & Tailby, 1982). A Tabela 3 apresenta a sequência e composição dos blocos de tentativas dos teste de equivalência. O teste era composto por um bloco de vinte e quatro tentativas sendo doze tentativas de linha de base consequenciadas em CRF; e doze tentativas de teste BC que não eram consequenciadas e não havia apresentação de pistas orofaciais. O critério de mudança para o Teste CB era de 100% de respostas consistentes com o treino de linha de base e dois blocos consecutivos, ou critério de estabilidade de três exposições consecutivas. O Teste CB era igual ao Teste BC, exceto que as sondas eram de tentativas do tipo CB.

#### *Pós-teste*

Investigava o repertório dos participantes após as tarefas de ensino. Foi realizado depois de cada um dos Problemas de Aprendizagem 1 e 2 e foi exatamente igual ao pré-teste.

#### *Problema de Aprendizagem 2*

O procedimento empregado foi exatamente o mesmo descrito para o Problema 1, desde o pré-teste, passando pelos treinos e sondas, até o pós-teste. No entanto, para este problema houve redução no número de tentativas nos blocos de aprendizagem 8, 9, 10, 18, 19 e 20. A redução do número de tentativas nos blocos mais longos ocorreu devido à ocorrência de muitos erros nestas etapas do Problema 1 o que evidenciou, junto aos pedidos dos participantes para finalizar a tarefa, que o desempenho deles poderia estar sendo prejudicado por desmotivação e cansaço. No Problema 1, foram apresentados aos participantes 20 blocos variando entre 4 e 27 tentativas. No Problema 2, também foram 20 blocos, porém variando entre 4 e 16 tentativas (Tabela 1).

Os estímulos usados foram figuras de bonecos, possivelmente desconhecidos, e três nomes próprios arbitrariamente atribuídos a eles : Lepa, Noca e Bitá.

## RESULTADOS

### Avaliação inicial

Todos os participantes aprenderam a tarefa de emparelhamento auditivo-visual. Nas tarefas que avaliaram os comportamentos de ouvir e falar, de modo geral, observou-se que os desempenhos dos participantes foram superiores nas tarefas que investigaram o repertório receptivo em comparação com o repertório expressivo. Na tarefa de leitura labial, todos obtiveram mais de 40% de acertos, sendo que o P3 obteve mais de 60%.

### Problema 1

#### Pré-teste

Os resultados do pré-teste, realizado antes do início treino AB, variam entre os participantes. A P1 acertou todas as tentativas nas tarefas de comportamento ecóico e apenas uma tentativa em nomeação de figuras; o P3 acertou uma e duas tentativas, respectivamente em nomeação e comportamento ecóico; e a P2 não obteve acertos. A P2 e o P3 tiveram bons desempenhos na tarefa de emparelhamento provavelmente devido ao fato de serem participantes alfabetizados.

#### Aprendizagem das relações condicionais AB

A Figura 2 apresenta a porcentagem de acertos em cada bloco ao longo das etapas sucessivas de ensino e das sondas no Problema 1.

Todas as crianças aprenderam as relações AB. Todavia, o número de exposições necessárias aos blocos de tentativas para que atingissem o critério variou.

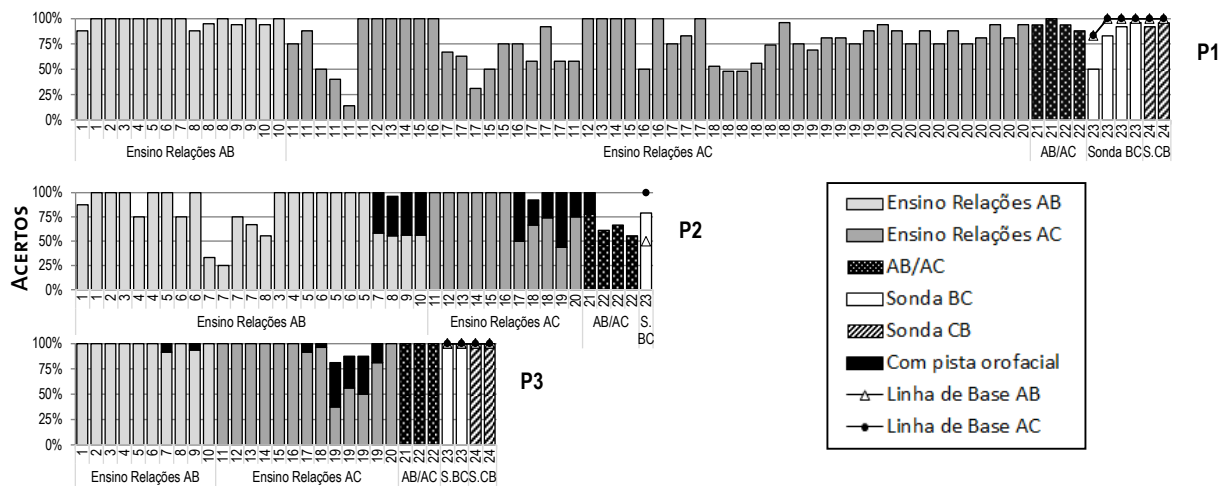
Assim que os erros foram cometidos, tentativas com pistas orofaciais foram apresentadas para a P2 e o P3 para verificar se isso facilitaria a tarefa de selecionar uma figura diante do estímulo-modelo auditivo. Inicialmente a P2 foi exposta ao ensino das relações condicionais sem pistas orofaciais. Porém, uma vez que a participante mostrou-se desmotivada, se recusando a responder às tentativas que apresentavam apenas o estímulo-modelo auditivo, o ensino foi reiniciado com pistas orofaciais e a porcentagem de acertos dela aumentou (Figura 1).

Os participantes apresentaram erros com maior frequência nos blocos subsequentes ao Bloco 7. Isso se deve, provavelmente, a uma mudança na programação desses blocos em relação aos seis primeiros blocos de cada treino (do Bloco 1 ao 6, no ensino AB, e do Bloco 11 ao 16, no ensino AC). Esses primeiros blocos de cada treino apresentavam, na primeira tentativa, apenas o estímulo-comparação correto, seguido pela apresentação dos três estímulos-comparação, nas demais tentativas. Os Blocos 7 e 17 iniciavam uma série que já começava com a apresentação dos três estímulos-comparação. Dessa forma, a criança não recebia nenhuma pista visual de qual seria o estímulo-comparação correto.

Por sua vez, os Blocos 8 e 18 foram os que incluíam a apresentação do terceiro estímulo-modelo (palavra ditada “bolo”), requerendo da criança uma resposta de escolha por exclusão, tornando a tarefa mais complexa para alguns.

Em virtude do número de erros cometidos a partir do Bloco 7, o número de tentativas previstas nos Blocos 8, 9, e 10 (ensino das relações AB) e nos Blocos 18, 19 e 20 (ensino das relações AC) do Problema 2 foi reduzido.

A P2 foi a participante que mais necessitou da apresentação de pistas orofaciais, fazendo uso delas em quase 50% das tentativas nos Blocos 7, 8, 9 e 10. O P3, precisou das pistas orofaciais para acertar cerca de 10% das tentativas nos Blocos 7 e 9.



**FIGURA 2**

PORCENTAGEM DE ACERTOS EM CADA BLOCO AO LONGO DAS ETAPAS SUCESSIVAS DE ENSINO E DAS SONDAS NO PROBLEMA 1. AS BARRAS PRETAS INDICAM A PORCENTAGEM DE ACERTO COM AJUDA DA PISTA OROFACIAL. OS NÚMEROS NO EIXO HORIZONTAL INDICAM O NÚMERO DO BLOCO DO TREINO REALIZADO.

### Aprendizagem das relações condicionais AC

A P2 e o P3 aprenderam as relações AC com poucas repetições dos blocos de ensino. Para estes participantes, que fizeram uso das pistas orofaciais, observou-se que assim como no ensino das relações condicionais AB, no ensino de AC os erros começaram a ocorrer, primordialmente, a partir do Bloco 17, quando tentativas A1C1 e A2C2 eram apresentadas em um mesmo bloco (Figura 2).

Para a P1, o número tentativas nos blocos de ensino das relações condicionais AC foi superior em relação ao ensino das relações AB. Para não manter uma exposição exaustiva da participante aos blocos, foi necessário diminuir o critério de 100% para 88%, permitindo que ela passasse de um bloco para o outro, mesmo errando uma ou duas tentativas a depender do bloco. Além disso, as palavras impressas (estímulos-comparação) foram trocadas pelas letras iniciais (“U” de Uva, “C” de cama e “B” de bolo) com o intuito de favorecer as discriminações condicionais AC, de modo que os estímulos-comparação apresentados fossem unidades menores (letras) e não palavras para a seleção do estímulo-comparação correto.

### Relações AB e AC em CRF e em esquema intermitente

O desempenho das crianças variou entre 55 e 100% de acertos nas tarefas em que as relações AB e AC foram misturadas. O P3 atingiu índices próximos ou iguais ao critério de 100% de acertos para os dois blocos previstos.

Nesta etapa não estava previsto o uso de pistas orofaciais, entretanto, este recurso foi utilizado com a P2 após o desempenho de 75% de acertos na primeira exposição ao bloco de ensino. Mesmo não atingindo o critério de 100% de acertos no bloco que misturava relações AB e AC em RR-2, a P1 e a P2 prosseguiram para os testes de formação de classes de equivalência.

### Formação de classes de estímulos (Sonda BC e CB)

Os resultados obtidos pelos participantes nas Sondas CB e BC, mostram que todos os participantes, exceto a P2, formaram classes de estímulos equivalentes. O P3 demonstrou emergência imediata das relações BC e CB, alcançando 100% de acertos (Figura 1).

A P1 mostrou certa dificuldade com as novas relações apresentadas nos blocos de sonda, que eram do tipo visual-visual e não auditivo-visual, como nas etapas de anteriores. Novas instruções foram dadas à participante que realizou a tarefa e demonstrou emergência das relações BC e CB.

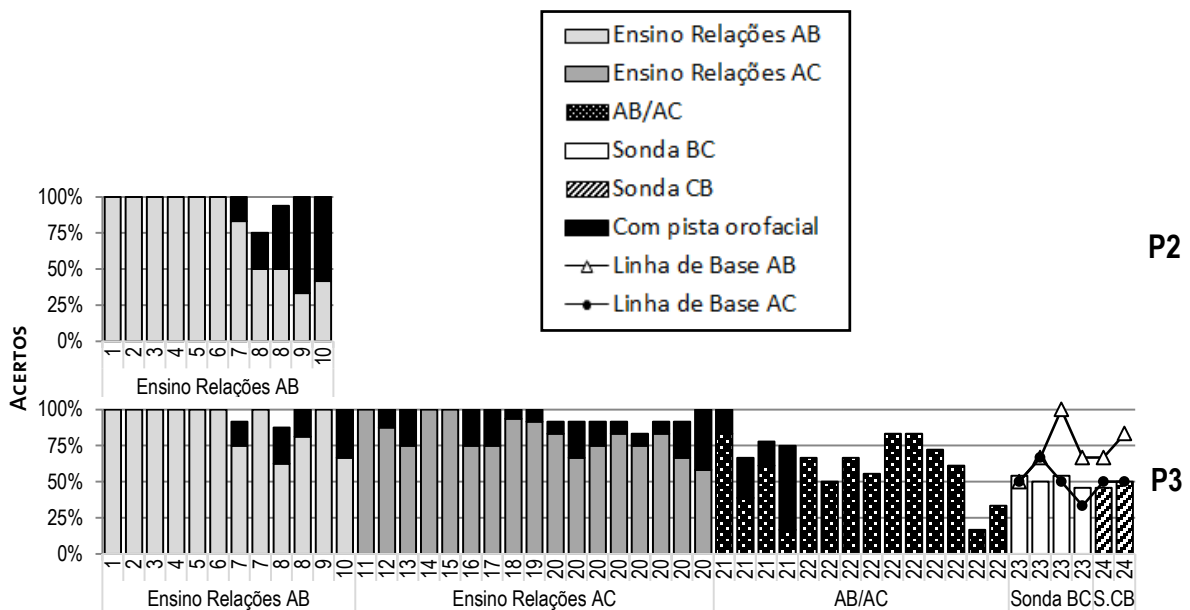
A P2 foi encaminhada para os testes BC e CB, mas realizou apenas uma exposição ao bloco BC no qual errou todas as tentativas de linha de base e acertou as tentativas de sonda. Este resultado e os resultados da P2 na etapa que misturava as relações AB e AC no mesmo bloco mostraram que o procedimento previsto para o ensino das relações auditivo-visuais AB e AC sem as pistas orofaciais não foi suficiente para que a P2 aprendesse as relações AB e AC.

### Problema 2

A Figura 3 apresenta a porcentagem de acertos em cada bloco ao longo das etapas sucessivas de ensino e das sondas no Problema 2. Apenas o P3 finalizou o Problema 2, com desempenho nas três tarefas baixo ou nulo. A P1 foi desligada da pesquisa ao finalizar o Problema 1 pois não iria mais à instituição e a P2 encerrou sua participação ao final do treino AB. O desligamento da P2 da pesquisa foi decisão tomada em conjunto com a mãe da participante devido à dificuldades que os familiares encontravam para manter a criança frequente às sessões e à desmotivação da criança para participar, observada pelos seus pedidos pela interrupção da sua participação.

#### Aprendizagem das relações condicionais AB

Todos os dois participantes que passaram para o Problema 2 aprenderam as relações condicionais AB. Como ocorrido no treino AB do Problema 1, no Problema 2 os erros começaram a ocorrer a partir do Bloco 7 quando eram misturadas as relações A1B1 e A2B2 no mesmo bloco. Assim que os erros foram cometidos, tentativas com pistas orofaciais foram apresentadas para a P2 e o P3 para facilitar a tarefa de selecionar uma figura diante do estímulo-modelo auditivo. Os participantes também apresentaram erros nos Blocos 8, 9 e 10 em que as três relações condicionais eram apresentadas juntas em um mesmo bloco (Figura 3). A P2 encerrou sua participação na pesquisa ao finalizar esta etapa.



**FIGURA 3**

PORCENTAGEM DE ACERTOS EM CADA BLOCO AO LONGO DAS ETAPAS SUCESSIVAS DE ENSINO E DAS SONDAIS NO PROBLEMA 2. AS BARRAS PRETAS INDICAM A PORCENTAGEM DE ACERTO COM AJUDA DA PISTA OROFACIAL. OS NÚMEROS NO EIXO HORIZONTAL INDICAM O NÚMERO DO BLOCO DO TREINO REALIZADO.



### **Aprendizagem das relações condicionais AC**

Para o P3 o número de repetições aos blocos de ensino das relações condicionais AC foi superior em relação ao ensino das relações AB. Mesmo com o auxílio das pistas orofaciais, o participante não acertou 100% das tentativas previstas no Bloco 20 (repetido sete vezes) que apresentava as três relações AC distribuídas aleatoriamente (Figura 3).

### **Relações AB e AC em CRF e em esquema intermitente**

Nestas etapas em que se misturavam as relações AB e AC em um mesmo bloco, as pistas orofaciais foram utilizadas com o P3, porém seu desempenho variou ao longo das exposições dos dois blocos previstos não atingindo o critério (Figura 3).

### **Formação de classes de estímulos (Sondas BC e CB)**

O P3 foi encaminhado aos testes BC e CB mesmo não tendo atingido critério de 100% de acertos na etapa anterior. A porcentagem de acertos do P3 ao longo das exposições aos blocos BC e CB variou entre 45% e 50% de acertos, pois quando os estímulos-modelo apresentados eram A1, B1 e C1, o participante sempre selecionava os estímulos-comparação B2 ou C2, e vice-versa. O treino com muitas repetições dos blocos de ensino das relações condicionais AC e AB/AC pode ter colaborado para que o desempenho do participante decrescesse ao longo do Problema 2.

### **Pós-teste**

*Problemas 1 e 2.* A P1 e a P2 não foram expostas ao pós-teste do Problema 2. O P3, por um erro na programação das atividades não foi exposto ao pré-teste. No pós-teste, ele acertou uma de três tentativas em cada uma das tarefas (nomeação, comportamento ecóico e emparelhamento visual).

## **DISCUSSÃO**

O presente estudo investigou se crianças usuárias de implante coclear com pouco tempo de uso de implante, inferior a 4 anos, aprenderiam discriminações condicionais auditivo-visuais com e sem o auxílio de pistas orofaciais e se formariam classes de estímulos equivalentes, em dois problemas de aprendizagem.

Os resultados mostraram que no Problema 1 dois dos três participantes aprenderam as relações condicionais ensinadas e formaram classes de estímulos equivalentes com palavras possivelmente familiares. Os resultados do Problema 2 mostram que nenhum dos três participantes aprendeu as relações condicionais ensinadas e formou classes de estímulos equivalentes com pseudopalavras. De maneira geral, estes resultados confirmam evidências anteriores de que deficientes auditivos pré-linguais, que receberam o implante coclear, podem aprender relações condicionais auditivo-visuais e que essas relações podem adquirir funções simbólicas quando os estímulos são palavras familiares e seus referentes (Almeida-Verdu et al., 2008; da Silva et al., 2006; Golfeto, 2010). No entanto, é primordial que as contingências envolvidas no ensino das relações condicionais sejam reforçadoras e propícias para a manutenção dos participantes de pouca idade no treino.

Segundo Gil et al. (2006), a manipulação das variáveis pode auxiliar no aumento do tempo de permanência do participante no ambiente experimental e na participação no que diz respeito a realização das tarefas. No presente estudo observa-se a manipulação do número de tentativas apresentadas por bloco, do tipo e o tamanho dos estímulos usados nos Problemas 1 e 2 e o uso de pistas orofaciais durante os blocos de tentativas. Além disso, o tempo de privação auditiva pelo qual cada participante passou e a capacidade do participante de permanecer engajado na tarefa experimental, também podem explicar algumas diferenças no desempenho das crianças.

O uso de pistas orofaciais como estratégia para facilitar a tarefa de selecionar uma figura ou estímulo textual diante do estímulo-modelo auditivo parece ter auxiliado os participantes na discriminação auditiva, assim como foi apontado anteriormente por Almeida-Verdu et al. (2009) e Schorr, Fox, van Wassenhove e Knudsen, (2005).

As pistas orofaciais foram principalmente úteis quando duas ou três relações condicionais auditivo-visuais foram apresentadas em um mesmo bloco de tentativas. Os resultados obtidos pela P2 e o P3 nos problemas de aprendizagem elucidam essa questão. Os erros cometidos por eles podem ser decorrentes da não discriminação sucessiva das palavras ditadas em tentativas sem auxílio de pistas orofaciais. Consequentemente, se os participantes não discriminam sucessivamente as palavras ditadas dificilmente estabelecerão discriminações condicionais auditivo-visuais. Isso é ilustrado nos resultados pela dificuldade encontrada pelos participantes nos blocos subsequentes aos Blocos 7, no ensino da relação AB, e no Bloco 17, ensino da relação AC, nos dois problemas de aprendizagem. Os participantes P2 e o P3 ficavam sob controle da dica visual da primeira tentativa dos blocos e conseguiam acertar as tentativas seguintes. A partir do momento em que os três tipos de tentativas foram intercalados nos blocos, os participantes passaram a errar mais.

Um aspecto comum entre estes dois participantes (a P2 e o P3) diz respeito ao longo tempo de privação auditiva, que tem sido apontado como um dos fatores determinantes no progresso de habilidades auditivas. Segundo Robbins, Koch, Osberger, Zimmerman-Phillips e Kishon-Rabin (2004), a colocação precoce e o tempo de reabilitação auditiva são aspectos que favorecem o desenvolvimento de habilidades auditivas.

Como foi constatado que, no Problema 1, as crianças apresentaram muitos sinais de cansaço e dificuldade para permanecer sob o controle do computador, quando o bloco possuía mais de dezesseis tentativas, no Problema 2 o número de tentativas do maior bloco do Problema 1 foi reduzido para dezesseis. A redução da exposição dos participantes à tarefa foi benéfica, no sentido de facilitar sua permanência na atividade.

As crianças pequenas podem ficar distraídas e se recusar a realizar as tarefas, para fugir ou se esquivar de uma contingência possivelmente aversiva. O desconhecimento dos estímulos, no caso de pseudopalavras, o número de tentativas por bloco e o atraso do reforçador - já que as estrelas na tela do computador parecem perder esse valor no decorrer do ensino e as crianças passam a ficar sob controle apenas de brindes disponíveis ao final de cada sessão - apresentam-se como fatores relevantes na desmotivação dos participantes e talvez tenham facilitado a ocorrência de erros, ao longo dos blocos.

É provável que a manipulação destas variáveis separadamente seja um caminho para pesquisas futuras em busca de determinar o que controla o comportamento de crianças pequenas implantadas diante de tarefas de emparelhamento com o modelo e de testes de equivalência de estímulos, além de buscar tornar os ambientes experimentais funcionalmente mais reforçadores, possivelmente com contextos lúdicos e de brincadeira.

Com crianças pequenas foi essencial atentar para o valor reforçador da tarefa e usar brindes durante a realização dos blocos de ensino e não, apenas, ao final de cada sessão. A escolha dos brindes que funcionam como reforçadores, nas sessões, também deve ser feita para cada participante, especificamente, de forma que isso ajude a manter a sua motivação na realização das tarefas.

Segundo Saunders e Spradlin (1990), erros são prejudiciais quando representam fontes indesejadas de controle de estímulos que podem ser mantidas pelas contingências de reforçamento, sem que o pesquisador as controle diretamente. Isso aponta para os prejuízos que uma frequência alta de erros causou ao desempenho dos participantes, durante a realização dos blocos de tentativas. Quando a criança erra muitas tentativas, seguidamente, a tarefa passa a exercer um controle aversivo indesejado e o participante pode querer parar a atividade ou parar de responder.

O uso de estímulos menores – letras iniciais das palavras ao invés das palavras impressas – com crianças mais novas e não alfabetizadas, trouxe benefícios à realização da tarefa. Observou-se que a

P1 não conseguiu atingir critérios que possibilitassem a sua passagem pelos blocos de ensino, a partir do ensino das relações condicionais AB (figura-palavra escrita). A troca de palavras escritas para letras iniciais possibilitou que a participante demonstrasse aprendizagem das relações e apresentasse desempenho nas sondas de equivalência compatível com o programado pela experimentadora, isto é, emergência imediata de comportamento simbólico, nessa ocasião. Palavras escritas, mesmo dissílabas, apresentam mais estímulos visuais a serem discriminados pelas participantes do que apenas letras iniciais, tornando mais complexo o processo de discriminação e a tarefa de emparelhamento com o modelo.

As discrepâncias observadas entre os comportamentos de ouvir (repertório receptivo) e falar (repertório expressivo) dos participantes foram observadas, respectivamente, nos testes de reconhecimento de palavras e frases; de comportamento ecóico; e de nomeação; e sugerem que cada um dos participantes parece adquirir os repertórios de ouvir e de falar em velocidades e eficiência particulares. Todavia estudos anteriores (Almeida-Verdu et al., 2009; Gaia, 2005; Golfeto, 2010) têm apontado que o comportamento de ouvir de usuários de implante coclear com deficiência auditiva pré-lingual tem se mostrado mais desenvolvido do que a fala inteligível.

O presente estudo colaborou para produzir conhecimento acerca da aquisição de comportamento simbólico em crianças usuárias de implante coclear e de procedimentos eficazes para produzir esse aprendizado. Essa investigação é relevante para pacientes usuários de implante coclear e para profissionais que podem vir a utilizar o conhecimento produzido e os procedimentos de ensino desenvolvidos, aplicando-os em ambientes terapêuticos e educacionais na promoção da reabilitação auditiva.

Manter bebês e crianças pequenas tolerantes e cooperativos durante as tarefas experimentais pode ser um desafio. A solução pode estar na busca por contornar as dificuldades do ensino de discriminações – que requer uma história de reforçamento que pode envolver muitas etapas e consumir tempo – e por tornar a tarefa reforçadora, com características lúdicas, e pouco propícia à ocorrência de erros (Gil et al., 2006; Oliveira & Gil, 2007). Ao mesmo tempo, manter as características de treino e teste que possibilitem a verificação de desempenhos de aprendizagem bem estabelecidos é essencial. Para pesquisas futuras é importante ressaltar a necessidade de se encontrar meios para assegurar que crianças pequenas permaneçam tempo suficiente para a realização das atividades, ao mesmo tempo evitando prejuízos no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, C. G. M., Battaglini, M. P., & Almeida-Verdu, A. C. M. (2009). Comportamento verbalmente controlado: algumas questões de investigação do controle por estímulos textuais e pela palavra ditada. Em T. G. M., do Valle (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções*. (vol. 1, 1ª ed, pp. 9-32) São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Almeida-Verdu, A. C. M. (2004). *Funções simbólicas em pessoas submetidas ao implante coclear*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Almeida-Verdu, A. C. M., Bevilacqua, M. C., Souza, F. C., & de Souza, D. G. (2009). Imitação vocal e nomeação de figuras em deficientes auditivos usuários de implante coclear: Estudo exploratório. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 05(01), 63-78.
- Almeida-Verdu, A. C. M., da Silva, W. R., & Golfeto, R. M. (2008). Linguagem e Comportamento Verbal em surdos implantados: Revisão da literatura e perspectivas de estudos. *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos.
- Costa, O. A., Bevilacqua, M. C., & Amantini, R. C. B., (2005). Considerações sobre o implante coclear em crianças. Em M. C. Bevilacqua, & A. L. M. Moret (Org.), *Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde* (pp. 123-138). São José dos Campos: Pulso.

- Catania, A.C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- da Silva, W. R., de Souza, D. G., de Rose, J. C. C., Lopes Jr., J., Bevilacqua, M. C., & McIlvane (2006). Relational learning in children with cochlear implants. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 24, 1-8
- Dube, W. V. (1991). Computer software for stimulus control research with Macintosh computers. *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 9, 28-39.
- Gaia, T. F. (2005). *Avaliação do repertório verbal inicial em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Gil, M. S. C. A., Oliveira, T. P., Sousa, N. M., & Faleiros, D. A. M. (2006). Variáveis no ensino de discriminações para bebês. *Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*, 22, 146-152.
- Golfeto, R. M. (2010). *Compreensão e produção de fala em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- McIlvane, W. J. (1992). Stimulus control analysis and nonverbal instructional methods for people with intellectual disabilities. Em N. Bray (Org.), *International review of research in mental retardation*, (pp. 55-109). San Diego: Academic Press.
- McIlvane, W. J., Dube, W. V., Kledaras, J. B., Iennaco, F. M., & Stoddard, L. T. (1990). Teaching relational discrimination to individuals with mental retardation: some problems and some solutions. *American Journal on Mental Retardation*, 95(3), 283-296.
- Melo, T. M., Moret, A. L. M., & Bevilacqua, M. C. (2008). Avaliação da produção de fala em crianças deficientes auditivas usuárias de implante coclear multicanal. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), 45-51.
- Oliveira, T. P., & Gil, M. S. C. A. (2007). Elementos fundamentais para aquisição de operantes verbais por bebês: Análise comportamental da “atenção compartilhada”. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(2), 63-71.
- Pinheiro, A. M. V. (1998). Contagem de Frequência de Ocorrência de Palavras Expostas a Crianças na Faixa Pré-Escolar e Séries Iniciais do Primeiro Grau. In *Anais do II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Gramado, 44.
- Robbins, A. M., Koch, D. B., Osberger, M. J., Zimmerman-Phillips, S., & Kishon-Rabin, L. (2004). Effect of age at implantation on auditory-skill development in infants and toddlers. *Archiver of otolaryngology-head an Neck Surgery*, 130, 570-574.
- Saunders, K. J., & Spradlin, J. E. (1989). Conditional discrimination in mentally retarded adults: the effect of training the component simple discriminations. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 52, 1-12.
- Saunders, K. J., & Spradlin, J. E. (1990). Conditional discrimination in mentally retarded adults: The development of generalized skills. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54, 239-250.
- Saunders, K. J., & Spradlin, J. E. (1993). Conditional discrimination in mentally retarded subjects: Programming acquisition and learning set. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 60, 571-585.
- Silva, L. P. A., Queiros, F., & Lima, I (2006). Fatores etiológicos da deficiência auditiva em crianças e adolescentes de um centro de referência APADA em Salvador – BA. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 72(1), 33-6
- Schorr, E. A., Fox, N. A., van Wassenhove, V., & Knudsen, E. I. (2005). Auditory visual fusion in speech perception in children with cochlear implants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 18748-18750.
- 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.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stuchi, R. F., Bevilacqua, M. C., Nascimento, L. T., & Brito Neto, R. V. B. (2007). Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso de implante coclear. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, 19(2), 167-176.

## APRENDENDO A FORMAR PARTICIPANTES COLABORATIVOS EM PESQUISA EMPÍRICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VARIÁVEIS METODOLÓGICAS EM SESSÕES DE COLETA DE DADOS

MARIANA MICCIONE<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará

JOÃO DOS SANTOS CARMO

Universidade Federal de São Carlos

GRAUBEN ASSIS

Universidade Federal do Pará

O presente capítulo parte da constatação de que poucas vezes são oportunizados diálogos em torno de aspectos relacionados aos “bastidores” da coleta de dados. Em eventos acadêmicos e científicos, bem como em relatos de pesquisa, o tempo e o espaço são, respectivamente, muito reduzidos para que se tenha a chance de se debruçar em torno de questões relacionadas às dificuldades da prática de pesquisa. Particularmente aos que estão iniciando o caminho da produção de pesquisa experimental, torna-se imperioso discutir sobre variáveis relacionadas à programação de ambiente experimental e, sobretudo, à produção de um ambiente que mantenha o participante engajado nas tarefas propostas. Nosso objetivo, ao longo deste capítulo, será discorrer sobre essas questões, ilustrando aspectos cruciais por meio do relato de uma coleta de dados envolvendo pré-escolares participantes de um estudo sobre produção de sequência.

Inicialmente é importante estabelecer a diferença entre fazer pesquisa, programar um ambiente experimental e coletar dados. Embora sejam atividades direta e intrinsecamente relacionadas, são, conforme veremos, situações que exigem repertórios diferenciados. Fazer pesquisa envolve ações diversificadas, como a habilidade de consultar a literatura, identificar possibilidades de pesquisa, delimitar questões a serem investigadas, ler com propriedade artigos científicos, deter conhecimentos teóricos e práticos sobre delineamento experimental, saber executar procedimentos de coleta, saber analisar os dados obtidos, comparar os dados com os objetivos estabelecidos e com a literatura da área, saber comunicar seu estudo tanto na forma oral quanto na forma escrita. Já a programação de ambiente experimental exige a previsão e controle de variáveis estranhas e intervenientes, o arranjo de condições ambientais e de contingências que produzem dados relevantes ao objetivo que se pretende atingir. E a coleta de dados em si, como parte integrante dos dois primeiros aspectos, exige não apenas um conhecimento técnico, mas também sensibilidade e criatividade por parte do pesquisador.

---

<sup>1</sup> O presente texto derivou do Simpósio “Ensino de leitura e matemática: tecnologia da análise do comportamento para quem aprende e para quem ensina”, Título da apresentação “Produção de sequências com base na análise experimental das relações ordinais em pré-escolar”, e é parte componente da tese da primeira autora. Recebeu financiamento do CNPq. Correspondência para Mariana Miccione, e-mail [marianamiccione@yahoo.com.br](mailto:marianamiccione@yahoo.com.br)

Não há um manual de conduta em pesquisa que consiga prever todas as facetas a que um pesquisador pode estar exposto durante a coleta de dados. No entanto, é exatamente essa atividade, a de coleta, que oferece surpresas, dificuldades e, frequentemente, situações não previstas e, portanto, não planejadas. Já em 1969, em um texto básico sobre pesquisa psicológica, Arthur Bachrach, afirmava que “em geral não se faz pesquisa da maneira pela qual os que escrevem livros sobre pesquisa dizem que elas são feitas” (Bachrach, 1969/1965, p. XI). Com essa afirmação, Bachrach defende que os manuais apresentam uma forma de fazer pesquisa destituída do prazer e da frustração que essa atividade proporciona. No dizer do autor, “os livros sobre pesquisa são (para usar uma metáfora) como um traje de gala e a própria pesquisa é como uma roupa de trabalho” (p. XI).

Essas afirmações um tanto inusitadas de Bachrach (1969/1965), refletem um panorama importante que está nos bastidores da coleta de dados. Os relatos de pesquisa não permitem abarcar a riqueza de detalhes e os encontros e desencontros com que se deparou o pesquisador, conforme nos adverte o mesmo autor:

Quando aparece um artigo numa revista científica, geralmente ele obedece a um formato pré-determinado e aceito. A maioria dos artigos começa com uma introdução, seguindo-se uma revista da literatura, uma descrição do plano experimental, a apresentação dos resultados obtidos no experimento, a discussão desses resultados e um sumário seguido por uma bibliografia dos artigos mais relevantes. Tais artigos científicos usualmente são áridos e formais e de maneira alguma refletem os aspectos bastante informais e agradáveis das conversas no laboratório com os colegas sobre a maneira pela qual a pesquisa poderia ser conduzida. O produto final é uma forma desidratada da história toda (Bachrach, 1969/1965, p. 8).

Os relatos de pesquisa, portanto, são tipicamente lineares e não há qualquer motivo para não o serem. Se pudéssemos, porém, deixar menos “desidratado” o relato, veríamos que a história de uma dada pesquisa é não linear, irregular, com idas e vindas, paradas, retomadas dos objetivos centrais, dúvidas, novas tomadas de decisão, redefinição de controles e de contingências previamente estabelecidas. É esse o terreno que Bachrach chama “cuidadoso e casual”. Cuidadoso porque o pesquisador deve estar atento ao rigor científico e ético na produção de dados; casual porque deve estar aberto ao inusitado, aos desafios, curiosidades e à criatividade que não são ensinadas nos manuais de pesquisa.

O casual, que não deve ser confundido com falta de organização e planejamento, exige sensibilidade ao inesperado, tendo em vista a impossibilidade de se prever todas variáveis estranhas e intervenientes. Um exemplo específico do casual é a “serendipidade”. Esse termo, cunhado por Cannon em 1924 (segundo Bachrach, 1969/1965) refere-se às descobertas acidentais em ciência. Tipicamente ocorre quando um pesquisador, ao conduzir um estudo experimental com determinados objetivos claramente delimitados, se depara com ocorrências periféricas ao seu estudo, porém provenientes do procedimento experimental em curso. Essa ocorrência não prevista e nem programada pode representar um achado importante, embora distante dos objetivos do pesquisador. Se este estiver atento e for sensível, poderá inclusive aproveitar essa ocorrência para a elaboração de novos estudos e a indicação de dados que podem contribuir para a explicação, entendimento ou mesmo redefinição de um dado fenômeno. A sensibilidade ao ambiente experimental e ao comportamento do participante durante um experimento é, portanto, característica desejável e necessária ao pesquisador.

A sensibilidade ao comportamento do participante é, sem dúvida, uma das características fundamentais a ser exercitada pelo pesquisador. Particularmente quando o participante detém características específicas, como é o caso de indivíduos com necessidades educacionais especiais e crianças pré-escolares. Em ambos os casos as especificidades no comportamento são tais que não basta simplesmente um delineamento experimental bem articulado; é necessário um tipo de envolvimento com o participante que promova seu engajamento nas tarefas. Por outro lado, o comportamento do participante no ambiente experimental fornece dicas ao pesquisador sobre o que deve ser mantido,

aperfeiçoado ou retirado do delineamento e das contingências em vigor. Podemos afirmar, com segurança, que o participante é, em certa medida, o professor que ensina ao pesquisador como este deve se conduzir e para que aspectos deve atentar durante a coleta de dados.

Na próxima seção, relataremos um estudo sobre produção de sequências tendo crianças pré-escolares como participantes, intitulado “Produção de sequências com base na análise experimental das relações ordinais em pré-escolares”. O relato do estudo não seguirá a estrutura-padrão, mas servirá para ilustrar muitos dos aspectos abordados nesta introdução e, em particular, servirá para explorar a sensibilidade do pesquisador ao comportamento do participante. Durante os períodos de coleta de dados observamos que, além das contingências programadas, algumas não programadas estavam em vigor. A identificação dessas contingências possibilitou uma aprendizagem fundamental e que pode ser descrita como oportunidade de aperfeiçoamento da coleta de dados. O objetivo do recorte apresentado a seguir foi chamar atenção para assuntos que, por vezes, acabam sendo preteridos por parte de pesquisadores que, sensatamente, engajam-se em atender aos critérios de publicação, como o limite de páginas, por exemplo. Ao longo do relato, veremos que algumas variáveis tidas como “naturais” e corriqueiras nos estudos que contam com a participação de crianças pequenas, não são menos importantes e, frequentemente, podem fornecer importantes informações que servirão como ampliação do controle no ambiente experimental. Para tanto, na próxima seção será apresentado um resumo da pesquisa e, em seguida, retomaremos as discussões sobre sensibilidade do pesquisador ao comportamento do participante e às contingências não programadas presentes no ambiente experimental.

#### UM ESTUDO SOBRE PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS EM PRÉ-ESCOLARES: APRENDENDO COM AS CRIANÇAS E COM O AMBIENTE ESCOLAR

O modelo de relações ordinais proposto por Green, Stromer e Mackay (1993) tem substanciado a realização de investigações sistemáticas que visam o estabelecimento de sequências comportamentais e formação de relações ordinais produzidos por contingências específicas no sentido de observar como organismos podem responder a estímulos em sequência sem terem sido relacionados previamente. Para tanto, o procedimento de ensino por sobreposição de pares de estímulos (*overlapping pairs training*) foi descrito como forma de constatação empírica.

Essa proposição pauta-se na possibilidade de compreensão da produção de relações ordinais a partir da adequação dos conceitos de cadeia simples e discriminação condicional. Os autores defendem que as relações entre os estímulos de uma mesma sequência e entre diferentes sequências podem ser documentadas a partir da realização de testes comportamentais que certificam as propriedades definidoras de uma relação de ordem: irreflexividade, assimetria, transitividade e conectividade (Stevens, 1951).

O procedimento por sobreposição de estímulos consiste na apresentação simultânea de dois ou mais estímulos arbitrariamente relacionados em contingências de reforçamento que requerem respostas de ordená-los em sequência, independentemente da sua posição espacial. Por exemplo, numa primeira tentativa apresenta-se os numerais 1 e 2. Na tentativa seguinte mantém-se o segundo estímulo e acrescenta-se o terceiro, 2 e 3, até que se complete a sequência planejada. Os testes podem envolver estímulos não adjacentes de uma mesma sequência (e.g.  $A1 \rightarrow A5$ ;  $A2 \rightarrow A4$ , etc.) para avaliação da transitividade, ou a substituição de estímulos de sequências diferentes para avaliação da conectividade (e.g.  $A1 \rightarrow B2 \rightarrow A3$  ou  $B1 \rightarrow A3 \rightarrow B5$ ).

A análise dos resultados encontrados na literatura da área (cf. Assis, Magalhães, Monteiro & Carmo, 2011; Lopes Júnior & Agostini 2004; Souza, Assis, Magalhães & Prado, 2008; Stromer & Mackay, 1993, Estudo 2; Verdu, Souza & Lopes Júnior, 2006) tem sugerido uma maior robustez quanto à formação de relações ordinais na medida em que são compostas por estímulos que não

foram apresentados juntos na linha de base, mas que originalmente compuseram as sequências de estímulos diretamente ensinadas.

#### Um estudo sobre produção de sequências em pré-escolares

O objetivo principal da pesquisa foi investigar a produção de sequências de estímulos à luz do paradigma de relações ordinais proposto por Green et al. (1993). Os objetivos secundários delimitaram a programação de três estudos que foram conduzidos com a utilização do procedimento de ensino informatizado por sobreposição de pares de estímulos. O primeiro Estudo analisou a formação de classes ordinais após o ensino de duas sequências (numerais e quantidades de 1 a 6). O segundo Estudo verificou a emergência de relações ordinais depois do ensino das mesmas sequências sob controle condicional, na modalidade auditiva, sendo dois tipos de sons indicadores da direção da sequência. Por exemplo, na presença do Som 1, o participante deveria apontar primeiro ao numeral 1 e depois ao 2. Diante do Som 2 a ordem era a inversa, primeiro ao numeral 2 e em seguida ao 1. O objetivo do terceiro Estudo foi verificar se o responder sob controle condicional observado no segundo Estudo seria estendido para uma nova sequência de estímulos indicadores de quantidades.

As sessões experimentais ocorreram em três períodos distribuídos em três semestres letivos (entre 2011 e 2012). Os dados foram coletados em dois ambientes experimentais distintos: a sala dos professores da escola e a sala de aula dos participantes. No total, participaram da pesquisa treze crianças (cinco no primeiro período, cinco no segundo e três no terceiro) com idades variando entre 4 anos e 8 meses e 5 anos e 4 meses. Todos os participantes frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos, em São Paulo e estavam em fase de alfabetização. Aqueles que fizeram parte da coleta do primeiro e do terceiro período encontravam-se na etapa curricular de discriminação de letras, sílabas e números. Os que participaram do segundo período já estavam na etapa de composição silábica e de produção de sequências numéricas. Essa diferença deve-se ao fato de a coleta ter sido conduzida no primeiro semestre letivo (primeiro e terceiro período) e no segundo semestre letivo (segundo período) em duas turmas do quinto ciclo da Educação Infantil.

As sessões experimentais aconteciam, em média, quatro vezes por semana em horários não concorrentes às atividades de sala de aula. Buscou-se interferir o mínimo possível na dinâmica e no currículo escolar.

O programa REL (versão 6.4 para Windows - Santos, Silva, Baptista, & Assis, 1997) foi utilizado para a apresentação dos estímulos, registro do número de tentativas, das posições de cada estímulo na tela do computador e dos estímulos selecionados pelos participantes. As sessões experimentais ocorreram na sala dos professores nos dois primeiros períodos de coleta e na sala dos alunos no terceiro período. Em ambos os ambientes o participante permanecia sentado em frente ao microcomputador e ao lado esquerdo da experimentadora. As professoras responsáveis informaram sobre a participação de seus alunos em apenas uma atividade de natureza informatizada na escola.

Todos os participantes alcançaram o critério de acerto nas tentativas da etapa de ensino durante o Estudo 1, nos três períodos de coleta. A formação de relações transitivas intra sequência e de relações de conectividade entre sequências também foi apresentada pelos participantes, mesmo que parcialmente. As instruções fornecidas nesses testes exerceram controle efetivo sobre o comportamento de ordenação dos estímulos, mesmo sob contingências sob extinção.

No que concerne aos resultados encontrados após a inserção dos estímulos condicionais no Estudo 2, todos os participantes também alcançaram o critério de acerto na fase de ensino em todos os períodos. Entretanto, a condução da segunda e da terceira fase de coleta demonstrou que a manipulação no número de sessões de treino aumentou o número de resultados positivos nos testes das relações ordinais não ensinadas. Verificou-se que o aumento no número de sessões de treino, tanto em relação ao que estava programado no Estudo 2 quanto ao número de sessões no



Estudo 1, demonstrou ser eficaz na diminuição do número de erros, no alcance e manutenção do critério de acerto no treino, bem como na produção dos desempenhos programados para os testes de verificação de desempenhos emergentes. Em contrapartida, o índice de acerto nas relações de teste diminuiu em relação ao observado no primeiro Estudo. O terceiro Estudo engendrou desempenhos sob controle estendido a todos os participantes, tanto nas sequências de ensino quanto nas de testes. Por fim, os desempenhos de ordenação numérica com dígitos e quantidades e de nomeação de todos os participantes observados nos pós-testes (composto pelas mesmas tarefas dos pré-testes de verificação de repertório inicial) demonstrou aumento, de pelo menos cinquenta por cento, desses comportamentos.

A análise dos resultados obtidos dos treze participantes nos três Estudos pode convergir para compreensão dos desempenhos observados enquanto repertórios rudimentares que subjazem a formação de conceitos acadêmicos, como conceitos matemáticos e linguísticos; à análise de padrões de respostas sob controle condicional já discutidos na literatura da área; às características instrucionais utilizada nesse tipo de população e, sobretudo, à função do acompanhamento periódico dos estímulos reforçadores como estratégia de manter os participantes na pesquisa.

Feita essa breve apresentação do estudo sobre produção de sequência numérica, concentraremos nosso esforço na discussão sobre alguns aspectos que foram cruciais na coleta de dados e que são o foco principal do presente capítulo. Identificaremos esses aspectos como condições de funcionamento das sessões de coleta de dados, as quais foram categorizadas em técnicas e não técnicas. A seguir, as duas primeiras referem-se às variáveis previstas e descritas com detalhes no projeto de pesquisa (técnicas). As demais, de natureza não técnica, são concernentes às variáveis que, embora presentes no projeto, não foram explicitadas com o mesmo rigor.

## GERANDO CONDIÇÕES QUE GARANTEM A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM SESSÕES EXPERIMENTAIS

### Instruções dadas às crianças para a realização das tarefas

A experimentadora interagiu verbalmente com as crianças em todas as oportunidades reservadas para este fim, havendo diálogos nos percursos de ida e volta da sessão experimental e durante os intervalos entre sessões com todos os participantes. O assunto era em torno de acontecimentos recentes na rotina da escola, como brincadeiras, atividades de sala de aula, aparência do participante ou sobre a sua própria atividade enquanto participante. Durante a tarefa experimental buscou-se extinguir as verbalizações não relacionadas a esse contexto.

O efeito observado dessa estratégia foi ao encontro do esperado, pois todas as crianças apresentaram o comportamento de dar a mão para a experimentadora no caminho da sala de coleta, de ficarem mais próximos fisicamente da experimentadora e de responderem às perguntas. Principalmente, essa estratégia funcionou como pré-requisito para as interações durante o fornecimento das instruções para realização da tarefa experimental.

Nas sessões, dependendo da fase do procedimento na qual o participante encontrava-se, um tipo de instrução era fornecida. O fornecimento da informação sobre a ausência de consequência nos blocos de tentativas de teste presente em “Sabe os desenhinhos que você acabou de ver, o *Mickey*, o *Bob* esponja... Eles foram passear e por isso não irão aparecer. Outro dia eles voltam, está bem?” pode ilustrar essa manipulação. A exposição aos blocos de treino, nos quais havia consequência diferencial, era precedida apenas pela instrução “Agora você vai continuar jogando. Você tem que apontar uma figura e depois a outra. Você entendeu?”, não sendo descritas informações sobre as consequências das respostas a serem emitidas. Nesse sentido, as características das instruções para realização da tarefa foram uma das condições identificadas como críticas na condução da pesquisa.

Skinner (1980, 1982) compreendeu essas instruções enquanto regras que foram definidas como estímulos antecedentes verbais que podem descrever contingências, os comportamentos a serem emitidos, as condições de emissão, bem como as consequências dos comportamentos. Essa definição explícita a função discriminativa observada de evocar a emissão de comportamentos novos, ainda não observados no repertório dos participantes da pesquisa. Não obstante a escola ser um dos ambientes no qual agentes, como professores, estabelecem contingências que instalam e mantém esse repertório de ordem superior consequenciado pela comunidade verbal ao longo da história do indivíduo.

Observou-se que, na grande maioria das vezes, a emissão das instruções tal qual estavam no projeto de pesquisa subjacente não estabelecia a ocasião para a criança comportar-se sob controle do conteúdo da regra descrita. A partir dessa constatação, adotou-se um processo contínuo de adaptações na elaboração e emissão das instruções verbais. É importante destacar que essas modificações, em nenhuma medida, alteraram o problema e os objetivos da pesquisa. Em sentido oposto, elas foram necessárias e indispensáveis para o alcance destes.

Deste modo, objetivando produzir os comportamentos esperados, as instruções foram reconstruídas tendo como ponto de partida as características dos participantes. Para tanto, adotou-se a estratégia da complementação tendo como base as instruções previstas no projeto de pesquisa. As complementações permitiram que a instrução padrão programada aos testes em contingências de extinção como “agora você vai continuar fazendo como antes, mas os desenhos não irão aparecer” fosse estendida e substituída por vários trechos no formato dialógico “sabe o joguinho que acabamos de fazer?” “então agora você vai fazer um pouco parecido, está bem?” “aqueles desenhos legais foram passear e voltam mais tarde!” “continue apontando um e depois o outro!” “agora olhe para as figuras!” “qual dessas vai primeiro?”. As novas instruções se tornaram padronizadas para todos os participantes a partir da condução da coleta do segundo período.

Comparando os primeiros resultados obtidos no primeiro período de coleta aos dos outros períodos, observou-se que o seguimento de regras foi mais condizente às contingências por elas descritas quando as instruções sofreram as complementações, tornando possível a emissão dos comportamentos necessários à realização da tarefa experimental com o mínimo de erros (comportamentos não programados).

É comum que publicações não explicitem esse tipo de estratégia, muito embora possam ter sido adotadas. Entretanto, faz-se necessário essas descrições face ao princípio científico da replicação, sobretudo àqueles interessados em trabalhar com a população em questão.

#### Uso de reforçamento diferencial

Se por um lado as respostas necessárias à tarefa experimental foram instaladas sob controle de regras, por outro, os comportamentos pertencentes à grande classe de “comportamentos da sessão experimental” foram modelados por reforçamento diferencial. Incluíram-se nessa classe todas as respostas que faziam parte das contingências de coleta de dados, desde a criança ser buscada na sala de aula ou no parque ao seu retorno a esses lugares.

A cada dia de coleta, buscou-se, sistematicamente e regularmente, reforçar verbalmente os comportamentos de aceitar o convite em direcionar-se a sala do experimento, de caminhar sem desviar o caminho, sentar-se, olhar em direção à tela do computador, apontar aos estímulos, finalizar a sessão, retornar da sessão na companhia da experimentadora e guardar o brinde recebido na sua mochila. Verbalizações como “Que bom que você está indo com a tia jogar o nosso joguinho. Eu gosto muito de ficar com você!”, “Nossa, como você é educado. Está indo com a tia direitinho lá pra sala!”, “Isso, vi que você já sabe como sentar pra gente começar o jogo. Parabéns!”, “Legal que você está olhando pra tela do computador. Assim já podemos jogar!”, “É isso mesmo. Você tem que apontar em um e depois em outro!”, “Que legal, você ficou aqui com a tia e fez todas as tarefas.

Muito bem!"; "Gostei muito de brincar com você hoje!" e "Muito bem, você guardou o adesivo na mochila como a tia pediu!" ilustram e correspondem, respectivamente, às consequências fornecidas aos comportamentos anteriormente listados.

No caminho inverso, buscaram-se extinguir aqueles comportamentos concorrentes ao andamento da sessão, como verbalizações acerca de algum estímulo da sala (tanto a sala de aula quanto a dos professores eram repletas de informações em forma de cartaz, livros, jogos educativos, utensílios de cozinha, brinquedos, mural de atividades, etc.) ou comentários sobre acontecimentos do seu dia a dia em casa ou na escola. Para atingir esse objetivo a experimentadora adotou a postura de não emitir nenhuma verbalização diante da ocorrência desses comportamentos ou de sinalizar que poderiam prosseguir com o diálogo no intervalo ou ao término da sessão. Nesses momentos a pesquisadora interagiu verbalmente, mesmo que fosse sobre temas não relacionados à pesquisa. Os assuntos mais recorrentes eram acerca das características do brinde recebido e da atividade que o participante participaria quando saísse da sessão. Por exemplo, experimentadora e participante conversavam sobre: (1) onde colar o adesivo; (2) qual jogo (não experimental) iria escolher no próximo encontro; (3) como jogar os cartões (*trading cards*); (4) o conteúdo do desenho realizado; (5) a continuidade da brincadeira com os colegas no parque. O objetivo foi instalar e manter a proximidade com os participante sobrepujando o tempo de contato despendido no monitoramento de produção de dados. Observou-se que todos os participantes apresentaram um aumento gradativo na frequência dessas interações, estendendo-se aos momentos que precediam à tarefa experimental.

A consequenciação diferencial de todos esses comportamentos produziu efeitos claramente observáveis tendo como medida as suas frequências de emissão, tornando as sessões experimentais mais reforçadoras, tanto para o participante quanto para a pesquisadora. Sendo assim, a modelagem dos comportamentos subjacentes às contingências programadas à produção de resultados configurou-se como uma importante estratégia para a realização do estudo.

Cabe enfatizar que a preocupação em modelar esses comportamentos não constava no delineamento previsto para a pesquisa. Como dito no início do texto, se o objetivo e/ou problema da pesquisa não se enquadra nesse escopo, por motivos distintos e já apresentados, é comum que isso não seja detalhadamente destacado na forma escrita, tanto em formato de dissertações e teses, quanto em artigos.

Além dos reforços verbais, estava previsto no delineamento experimental que ao término de cada sessão o participante tinha a opção de escolher entre engajar-se em jogos no computador, escolher adesivos, escolher cartões de jogo ou realizar desenho livre com papel A4 e giz de cera. A experimentadora disponibilizava, simultaneamente, as opções de reforço contingentes ao operante "finalizar a sessão". O objetivo em dispor todas as opções de reforço foi realizar um levantamento periódico de preferências ao longo de todo o experimento.

A racional era discriminar, a partir da frequência de escolha de cada participante, o nível de interesse pelos itens e assim verificar a força de cada modalidade no decorrer do estudo. Mas como garantir que o participante apresentasse o desempenho programado e não outros se, independente do nível de acertos e erros eram disponibilizadas as opções de reforço? A essa questão foi estabelecida uma relação funcional entre a dimensão "qualidade do desempenho", operacionalmente entendido como comportamento cooperativo, e as dimensões de intensidade e magnitude dos estímulos reforçadores, medidos pelo tempo de acesso aos jogos e produção de desenhos e pela quantidade e tamanho dos adesivos disponibilizados. Dessa forma, ao final da sessão a experimentadora fornecia *feedback* descritivo acerca do desempenho de cada participante explicitando essa relação de proporcionalidade e funcionalidade. Por exemplo, "Hoje você foi muito bem e conseguiu fazer todas as tarefas direito, parabéns! Agora você pode escolher dois adesivos" ou "Hoje você terminou a atividade, mas eu percebi que você não estava atento ao nosso jogo. Agora você pode escolher apenas um adesivo pequeno". Ao longo das sessões observou-se que as crianças passaram a comportar-se

sob controle das contingências em vigor pelo fato de verbalizarem no início da sessão frases como “Hoje eu vou fazer direitinho e vou querer escolher o adesivo grande!” ou “Vou ficar comportado e depois vou querer o jogo do bolo e o da memória!”.

#### CONTATO INICIAL E INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

No primeiro contato com as duas professoras responsáveis pelas turmas, a experimentadora apresentou-se informando seu nome, profissão, as atividades que desempenhava enquanto pesquisadora e os objetivos a serem alcançados com a realização da pesquisa na escola. O objetivo foi deixá-las cientes do que viria a ocorrer no decorrer das sessões de coleta de dados. Vale destacar que nessa interação a linguagem foi a mais próxima possível à realidade das professoras, isto é, procurou-se evitar o uso de termos técnicos e específicos comumente usados em contexto acadêmico e eventos científicos.

A substituição desses termos por palavras mais usuais, sem comprometer o conhecimento científico, mostrou-se bastante eficaz para a compreensão e colaboração desses profissionais. Por exemplo, sobre os brindes programados para serem entregues ao final da sessão mencionou-se o termo “recompensa” no lugar de “reforço”. Sobre as contingências de ensino e de testes específicos para verificação das propriedades das relações ordinais, utilizaram-se os termos “desempenhos ensinados e não ensinados”. Por último, para referir-se aos dois tipos de sons com funções de estímulos condicionais, foi usado apenas o termo “condição”.

Tanto no contato inicial quanto no decorrer dos dias de coleta, as professoras mostraram-se solícitas em contribuir com a realização da pesquisa. Informar sobre o desenvolvimento acadêmico dos participantes, organizar o contato com seus responsáveis e ajudar a manejar e organizar o ambiente de coleta foram comportamentos que sugerem que a qualidade das interações pesquisadora/professoras foi condição *sine qua non* para a condução do estudo. No que tange ao fornecimento da primeira informação, a experimentadora pontuou a necessidade de obtê-la periodicamente ao longo da pesquisa. Dessa forma, explicitou-se que, por se tratar de uma investigação que visava observar os efeitos de um procedimento de ensino sobre o repertório de ordenação numérica, esse acompanhamento poderia subsidiar a análise e discussão dos resultados a serem encontrados.

Seguindo essa conduta, a pesquisadora buscou estabelecer contatos amistosos com todos os participantes do ambiente escolar. Conversas curtas sobre a rotina e funcionamento da escola com os demais funcionários permearam a convivências durante os três semestres letivos. Adicionalmente, sempre que solicitado, a experimentadora explicava sobre sua atividade na escola.

Dois padrões comportamentais de dois funcionários podem ilustrar o resultado do tipo das interações estabelecidas. O primeiro é do porteiro que, mesmo tendo que direcionar-se ao portão de entrada e saída principal para abri-lo em decorrência de falha no mecanismo de abertura elétrica, o realizava sem demonstrar algum tipo de mudança na feição facial. O segundo é o das merendeiras que ofereciam o lanche ou o almoço quando percebiam a presença da experimentadora na sala dos professores nos horários das refeições (interações ocorridas durante a fase em que a coleta acontecia na sala em que os professores permaneciam no intervalo).

Essa postura pôde evitar ou diminuir a formação de opiniões como a de que a pesquisadora estava lá apenas a título de benefício próprio, exclusivamente em função da execução da fase de coleta de dados da sua pesquisa. Num caminho inverso, a pesquisadora buscou distanciar-se de tal especulação, deixando claro, desde o início, o seu interesse em poder contribuir com escola. Esse movimento dialógico e colaborativo resultou na exposição da sua pesquisa, juntamente com a breve descrição dos princípios científicos fundamentais a ela subjacentes. Isso ocorreu na reunião semanal dos professores cuja característica marcante foi a participação efetiva demonstrada pelo levantamento de dúvidas exemplos de seus dia a dia na escola. Avaliou-se que esse momento engendrou o interesse para novos saberes, assim como para a desconstrução de pré-julgamentos.

É prática das escolas de educação infantil a realização de festas de datas comemorativas (e.g., festa junina; dia das mães). A participação em dois eventos dessa categoria colaborou para proporcionar a integração junto aos diferentes profissionais da escola. Outra função desse engajamento foi a ampliação do contato com as crianças participantes e não participantes da pesquisa, porém com potencial para participação. A presença em momentos importantes como esses também compuseram os alicerces do *setting* de coleta de dados.

Contatos com os pais e responsáveis pelas crianças participantes.

A segunda condição relacionou-se ao contato com o responsável do candidato à participação da pesquisa que, por sua vez, foi auxiliado pela professora responsável. A primeira etapa experimental da pesquisa consistiu na aplicação de um conjunto de pré-testes. Sua condução teve o objetivo de verificar se a criança já apresentava em seu repertório acadêmico aqueles programados a serem investigados com a realização do estudo. Ou seja, o objetivo foi investigar se as crianças já tinham alguns dos repertórios envolvidos na formação de conceitos numéricos.

Entretanto, antes mesmo da realização dessas atividades, a pesquisadora informou aos responsáveis de seu interesse em contar com a participação da criança, mesmo que esta não fosse selecionada. Essa proposição baseia-se no fato legal de que o responsável tem o direito de ser informado sobre as atividades de seu filho, sobretudo das não previstas pela grade curricular da escola.

E com que respaldo a experimentadora elaborou essa explanação? O parágrafo IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde<sup>2</sup> assegura que “o respeito à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou seus representantes manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” Desta feita, a pesquisadora elaborou o documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que continha as principais informações sobre a pesquisa, como o assunto, a justificativa e o objetivo, por exemplo. Com o auxílio das professoras, encontros individuais com os responsáveis foram organizados ao término das aulas, nos quais a pesquisadora realizou uma leitura resumida do conteúdo do documento, não obstante ter sido redigido em linguagem clara e acessível. Todos os responsáveis autorizaram a participação das crianças.

De posse da autorização, iniciaram-se as fases do procedimento que começava com os pré-testes. Ao final da pesquisa os responsáveis também receberam *feedback* sobre a finalização do procedimento experimental o qual contemplou uma breve descrição de parte dos resultados encontrados. Individualmente, foi informado que as crianças tinham concluído as atividades planejadas para a pesquisa e sobre a mudança no percentual de acertos observada nas tarefas dos pré-testes e pós-testes. De modo geral, os responsáveis receberam os informes sem tecer algum tipo de comentário, além de aceitarem os agradecimentos da experimentadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo objetivou oferecer alguns subsídios e reflexões em torno da coleta de dados em estudos experimentais. Para tanto, discorremos sobre alguns aspectos que raramente são tratados nos manuais de metodologia. Alguns desses aspectos remetem a habilidades sociais do pesquisador, seja no trato com o participante ou no trato com outros envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa como, por exemplo, os responsáveis pelo participante ou os professores de uma escola na qual a pesquisa está sendo conduzida. Outros aspectos remetem a habilidades na tomada de decisão em relação ao ambiente experimental ou às condições programadas.

<sup>2</sup> Informações disponibilizadas no sítio [http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm)

Todos esses aspectos podem ser resumidos em duas competências fundamentais a serem exercidas pelo pesquisador no *setting* de pesquisa: (1) capacidade de identificar situações a serem manipuladas no ambiente próprio do participante e no ambiente experimental; (2) sensibilidade a variações importantes no comportamento do participante, seja em função do efeito produzido por procedimentos previstos na coleta de dados, ou em função de variáveis estranhas que passam a ser cruciais em um dado momento da aplicação do procedimento. Essas competências, conforme temos enfatizado, não são descritas e muito menos ensinadas nos cursos de graduação e mesmo nos cursos de pós-graduação. Não são ensinadas em parte porque dificilmente conseguiremos abarcar todas as possíveis situações a serem enfrentadas por quem realiza pesquisa experimental; e em parte porque cursos de graduação e de pós-graduação raras vezes preveem em seus currículos um espaço privilegiado para o debate do que temos chamado, neste texto, de “bastidores da pesquisa”.

Se, por um lado, o pesquisador iniciante fica à mercê de contingências não previstas e que podem exercer forte efeito sobre o seu comportamento e o de seus participantes, por outro lado passa a aprender por tentativa e erro, o que pode gerar frustrações e até mesmo fuga e esquiva da tarefa de coleta de dados. Em última instância, essas situações podem mesmo conduzir à desistência em seguir a carreira de pesquisador. Como analistas do comportamento, parece ser uma tarefa relevante a criação de condições fundamentais à formação de pesquisadores que conseguem olhar para aspectos cruciais do ambiente e do comportamento e sabem tomar decisões adequadas diante de variáveis intervenientes. Em outras palavras, somos bastante competentes no ensino de condições de programação experimental e efetivamente conseguimos formar jovens pesquisadores que entendem de delineamento experimental de caso único, e mesmo outros delineamentos experimentais, análise de dados, relatos elegantes e tudo o que envolve o formato padrão do planejamento, condução e relato de pesquisa. O que não atentamos ainda é para os bastidores e a diminuição de aprendizagem por tentativa e erro diante de situações que podem interferir na pesquisa. O presente texto, desta maneira, representa uma pequena contribuição ao debate desta questão.

A sensibilidade ao ambiente e aos comportamentos do participante foi um requisito necessário ao pesquisador e um exemplo bastante rico dessa capacidade está presente no estudo de Sidman que contou com a participação de um jovem de 17 anos de idade e com deficiência intelectual severa (e.g., Sidman, 1971). Não sendo nosso objetivo descrever aqui esse renomado experimento de Sidman, apenas chamamos a atenção do leitor para um pouco dos bastidores da coleta relatados no texto e que se traduzem pelos cuidados com que esse cientista programou o estabelecimento de respostas cruciais do participante, tendo em vista tanto o ambiente experimental em si quanto o repertório de entrada do participante (e.g., Sidman, 2007). Outro exemplo bastante interessante é o estudo de Drachemberg (1973), no qual a programação de ensino do conceito de quantidade a pré-escolares prevê, inclusive, o ensino de respostas que produzem o modelo (tendo em vista o formato de *matching to sample*) e não apenas respostas de observação do modelo. Ainda em relação aos bastidores, e em consonância com o que Bachrach (1969/1965) chamou de “cuidadoso e casual” na pesquisa, temos os preâmbulos e epílogos de cada capítulo de Sidman (1994), no qual o autor consegue relatar a história de seu programa de pesquisa em equivalência de estímulos até aquela data. Nessa coletânea de estudos revisitados, Sidman consegue expressar com bastante zelo as alegrias e surpresas, desafios e tomadas de decisão vividas, mas não relatadas nos artigos científicos. Sua sensibilidade de pesquisador experiente é uma importante lição para todos que dão os passos iniciais no fazer pesquisa experimental.

Como vimos no presente capítulo, algumas tomadas de decisão foram conduzidas a partir da sensibilidade e capacidade de ler e de estabelecer contingências que não estavam programadas no projeto de pesquisa. Os desafios indicaram novos rumos tanto em alguns aspectos do delineamento experimental quanto no entorno do ambiente experimental. Além disso, fato relevante foi a apresentação da pesquisa ao corpo docente e ao corpo técnico da escola ao término do segundo

período de coleta (com dados parciais, tendo em vista que o Estudo 2 havia terminado e o Estudo 3 estava por iniciar).

A apresentação dos dados até então obtidos possibilitou o compartilhamento de duas frentes de informações. A primeira delas foi concernente à descrição e explicitação dos princípios fundamentais do processo de aprendizagem. Por meio de ilustrações, criadas especialmente para este fim, apresentou-se os conceitos de reforçamento, punição e extinção. Nesse momento, a experimentadora procurou relacionar os conceitos a exemplos de episódios comportamentais presentes na prática docente da audiência. O objetivo foi embasar o compartilhamento da segunda frente, a descrição da pesquisa em desenvolvimento na escola. De maneira breve, o tema, o problema, os objetivos e o delineamento experimental da pesquisa foram mostrados. Apresentou-se os resultados encontrados em forma de gráficos que informavam sobre a aprendizagem dos participantes. As profissionais participaram ao longo da exposição por meio de perguntas e fornecendo exemplos de situações vivenciadas em suas práticas docente nos quais os conceitos poderiam ser aplicados.

Por fim, entendemos que as considerações trazidas até aqui nos remetem a três implicações fundamentais: (1) implicações para a condução de pesquisa por parte de jovens pesquisadores e dos mais maduros também; (2) implicações educacionais, tendo em vista que o trabalho do professor também envolve condições semelhantes, já que este deve estar atento e sensível a variações ambientais intra e extra classe e a variações no comportamento do aprendiz; (3) implicações para os cursos de graduação e de pós-graduação, que devem priorizar a dimensão mais ampla da formação do pesquisador, oportunizando um olhar para os aspectos levantados no texto e outros que se façam necessários.

## REFERÊNCIAS

- Assis, G. J. A., Magalhães, P. G. S., Monteiro, P. D. S., & Carmo, J. S. (2011). Efeitos da ordem de ensino e da transferência de funções sobre relações ordinais em surdos. *Acta Comportamental*, 19, 43-63.
- Bachrach, A. J. (1969). *Introdução à pesquisa psicológica* (G. P. Witter, Trad.). São Paulo: Herder.
- Drachenberg, H. B. (1973). Programação das etapas que levam à modificação gradual no controle de certos aspectos de um estímulo para outro (*fading*) na situação .escolha de acordo com o modelo. *Ciência e Cultura*, 25, 44-53.
- Green, G., Stromer, R., & Mackay, H. (1993). Relational learning in stimulus sequences. *The Psychological Record*, 43, 599-616.
- Lopes Júnior, J., & Agostini, M. F. (2004). Aquisição e emergência de relações ordinais por crianças da segunda série do ensino fundamental. Em: O. M. P. R. Rodrigues, T. G. M. do Valle, A. C. M. Almeida-Verdu, J. Lopes Júnior & M. R. Cavalcante (Eds.) *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem: Investigações e análises* (pp. 95-127). São Carlos: Rima.
- Santos, A. S. L., Silva, A. M. M. V., Baptista, M. Q. & Assis, G. J. A. (1997). REL 1.0: Sistema computadorizado para o ensino de discriminações simples e condicionais. *Resumos de Comunicações Científicas* (p.192), XXVII Reunião Anual de Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Sidman, M. (2007). The analysis of behavior: What's in it for us? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 87, 309-316.
- Souza, R. D. C., Assis, G. J. A., Magalhães, P. G. S., & Prado, P. S. T. (2008). Efeitos de um procedimento de ensino de produção de sequências por sobreposição sob controle condicional em crianças surdas. *Interação em Psicologia*, 12, 59-75.

- Skinner, B. F. (1980). *Contingências de reforço: Uma análise teórica*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1969)
- Skinner, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1974)
- Stevens, J. (1951). Mathematics, measurement, and psychophysics. Em S. Stevens (Org.), *Handbook of experimental psychology* (pp. 1-49). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Stromer, R., & Mackay, H. (1993). Human sequential behavior: relations among stimuli, class formation and derived sequences. *The Psychological Record*, 43, 107-131.
- Verdu, A. C. M. A., Souza, D. G., Lopes Jr., J. (2006). Formação de classes ordinais após a aprendizagem de sequências independentes. *Estudos de Psicologia*, 11, 87-99.



## CORRESPONDÊNCIA NAS ESCOLHAS DE ITENS TANGÍVEIS E FIGURAS DESSES ITENS EM AVALIAÇÕES DE PREFERÊNCIA<sup>1</sup>

**ALICE FRUNGILLO LIMA**

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

**GABRIELA ESTEVES LOPES**

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

**GABRIEL DE OLIVEIRA ZIN**

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

**GIOVANA ESCOBAL<sup>2</sup>**

Pesquisadora Associada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos

**CELSO GOYOS**

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos

Trabalhos experimentais sobre o comportamento de escolha são antigos (Tolman, 1938), mas a análise experimental do comportamento individual em situação de escolha começa com Skinner (1950) e se desenvolve com Ferster e Skinner (1957), Findley (1958) e Herrnstein (1961).

Durante as décadas de 1970 e 1980, o comportamento de escolha e a quantificação da lei do efeito, com destaque para a lei de igualação (Baum, 1974; Herrnstein, 1970), dominaram o cenário da pesquisa básica. Uma das premissas que possivelmente explica essa concentração de esforços é a de que todo comportamento pode ser visto como um comportamento de escolha, ou que todo comportamento envolve escolha (Herrnstein, 1970; Todorov, 1971). Mesmo em um ambiente bastante simplificado, como em uma sala experimental, uma pessoa pode escolher entre diversos comportamentos, como apertar uma tecla, dormir, virar-se para outro lado, entre outros. As consequências dessas respostas são cruciais para a determinação de preferências em determinados contextos (Mazur, 1986). A premissa de que todo comportamento pode ser analisado como uma escolha implica, portanto, afirmar que teorias e pesquisas sobre escolha podem ser consideradas como teorias ou pesquisas sobre o comportamento em geral.

Quando nos referimos à preferência, muitas vezes não sabemos exatamente o seu significado, nem o que é avaliação de preferência. Segundo os dicionários em geral, preferência é o ato de preferir uma coisa a outra, ou seja, demonstramos nossas preferências através das nossas escolhas. Para Skinner, preferir é passar mais tempo respondendo a um estímulo ou responder mais frequentemente a um deles, e já é resultado da relação estímulo-resposta-consequência (Skinner, 1950).

Ao demonstrar preferências, evidenciamos nossa autonomia como indivíduos; escolhemos qual atividade fazer, o que comer em uma refeição, com quais amigos gostaríamos de sair etc. Para aumentar a motivação de um indivíduo para aprender, é importante conhecer suas preferências (Escobal,

---

<sup>1</sup> O trabalho é parte do trabalho de pós-doutorado de Giovana Escobal e possui apoio financeiro da FAPESP.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia, UFSCar, C.P. 676, São Carlos, SP, CEP: 13565-905, telefone: (16) 3351-8498, FAX: (16) 33518361, e-mail: giovanaescobal@hotmail.com

Macedo, Duque, Gamba, & Goyos, 2010). O sucesso ou não de intervenções comportamentais para aquisição de importantes habilidades está estritamente ligado aos itens de preferência que são apresentados aos indivíduos. O engajamento em comportamentos adequados é mais frequente se este é relacionado com itens de nível alto de preferência. (Escobal et al., 2010).

Estudos recentes têm aprimorado o método de avaliação de itens de preferência, assim como diminuído exponencialmente o tempo do procedimento e o custo de resposta necessário para que escolhas sejam feitas pelos participantes, sem perder a acurácia e a eficiência das avaliações.

Uma maneira de acessar preferência é oferecer ao participante repetidas escolhas entre um ou mais itens, para que seja determinado qual é o preferido, sendo este aquele que for escolhido um maior número de vezes. É essencial nessas avaliações que o item tenha realmente um valor reforçador para o participante, e uma hierarquia desses potenciais reforçadores pode ser feita através de métodos indiretos como entrevistas, e observações indiretas ou através de métodos diretos como avaliações de preferência com estímulo único (Pace et al., 1985), com estímulos pareados (Fisher, Piazza, Bowman, Hagopian, Owens, & Slevin, 1992), de múltiplos estímulos (Carr, Nicolson, & Higbee, 2000) e de operante livre (Roane, Vollmer, Ringdahl, & Marcus, 1998), de acordo com a formulação de Clausen (2006).

No presente estudo foi utilizado o método de avaliação de preferência com estímulos pareados, no qual os itens são apresentados aos pares, de forma equidistante, de maneira que todos os estímulos sejam apresentados, formando todas as combinações possíveis entre si. O estímulo que não for escolhido pelo participante deve ser removido. Se os dois estímulos forem escolhidos simultaneamente, ambos devem ser retirados e recolocados com uma instrução para que o participante escolha apenas um deles. Se nenhum dos itens for escolhido, deve-se adotar o mesmo procedimento seguido de instrução para escolha de um item. Se mesmo assim nenhum estímulo for escolhido, a ausência de escolha deve ser anotada. Deve haver também um período pré-determinado pelo experimentador para que o participante possa entrar em contato ou consumir o item, por exemplo, 15 segundos.

Esse procedimento de avaliação de preferência tem duas grandes vantagens: é possível descrever uma hierarquia de preferência (mais e menos escolhido) e oferece ao participante escolhas entre apenas dois estímulos (Clausen 2006; Escobal et al., 2010).

A forma mais utilizada e tradicional de aplicar avaliações de preferência é apresentando itens tangíveis ao participante, como brinquedos, alimentos e outros materiais; contudo, esse método pode demandar grande quantidade de itens, dificuldades no transporte e manutenção dos itens e maior tempo para realização da avaliação. Alguns estímulos podem ser muito difíceis de serem apresentados, como por exemplo, estímulos grandes ou que não podem ser apresentados facilmente sobre uma mesa (e.g., montanha russa), verbos, dentre outros.

Outra maneira de aplicar avaliações de preferência seria utilizando figuras impressas, que representassem os itens de preferência tangíveis. As duas formas apresentam vantagens e desvantagens. Esse tipo de avaliação não permitiria ao indivíduo o contato direto com os estímulos. Contudo, as figuras impressas são mais fáceis de gerenciar, assim como sua exibição é mais simples, principalmente quando muitos estímulos são apresentados simultaneamente e a avaliação contém estímulos difíceis de serem representados e apresentados. A avaliação de preferência com figuras impressas economiza tempo, já que o consumo ou o tempo de acesso ao item é menor e uma maior quantidade de itens pode ser apresentada. Demanda um custo de resposta menor do experimentador e reduz a necessidade de um observador independente estar presente na sessão, por reduzir o tempo de manipulação e apresentação dos estímulos sobre a mesa.

Por essas razões, a utilização de figuras impressas para representar itens tangíveis parece bastante promissora, com a possibilidade adicional de proporcionar um uso mais frequente e por um maior número de pessoas, em ambientes mais variados, tornando os procedimentos mais rápidos e eficazes.

O objetivo do presente estudo foi verificar a correspondência na escolha dos participantes entre itens tangíveis e impressos em avaliações de preferências.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo oito crianças, quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino, com idade variando entre quatro e cinco anos de idade, alunos de uma escola municipal de educação infantil em uma cidade no interior paulista. Um pré-requisito para participação foi que os indivíduos entendessem e seguissem instruções simples.

### Local e recursos materiais

A coleta de dados foi realizada na escola que essas crianças frequentavam, em uma sala de aproximadamente 4 X 3m, com duas cadeiras e uma mesa, papel, caneta, folhas de registro, filmadora e itens de preferência utilizados nas avaliações de preferência e suas figuras correspondentes.

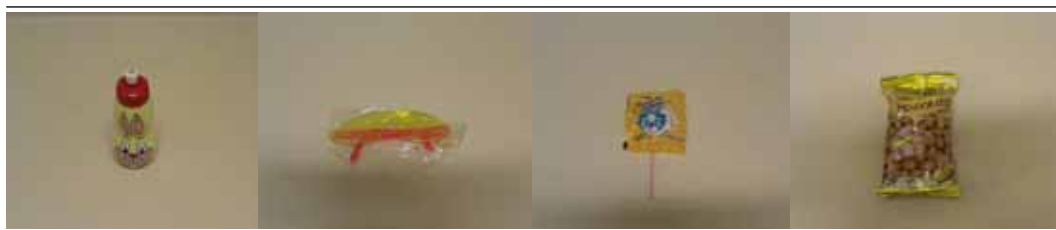
### Estímulos experimentais

Para a avaliação de preferência foram utilizados quatro estímulos e suas figuras correspondentes: garrafa, óculos, amendoim e pirulito. As figuras foram fotografias digitais coloridas dos objetos correspondentes, gravadas como arquivos no formato Joint Photographic Experts Group (JPG) de tamanhos entre 30Kb e 40Kb, impressas em uma impressora colorida (HP Desktop 2050), com as dimensões de 11 cm de largura e 9 cm de altura (ver Tabela 1), em papel fotográfico HP *Premium plus*, acabamento suave e profissional, tamanho previamente cortado 10 x 15 centímetros.

**TABELA 1**

ESTÍMULOS EXPERIMENTAIS UTILIZADOS PARA REALIZAR AS AVALIAÇÕES DE PREFERÊNCIA

ESTÍMULOS EXPERIMENTAIS



### Procedimento

*Entrevista inicial.* Primeiramente, pais e professores foram entrevistados. A cada entrevistado era apresentada uma folha de registro na qual havia instruções para que apresentassem, dentre os itens disponibilizados, quais seriam os preferidos de seus filhos/alunos, sob seu ponto de vista (Ver Tabela 2). Nessa folha havia uma subdivisão em duas categorias (lazer e itens comestíveis) e cada categoria continha oito itens. Na frente do nome de cada item havia um espaço para ser assinalado se o item fosse de preferência do participante. A partir dos itens mais assinalados pelos pais e professores, uma lista com quatro itens foi criada. Os estímulos foram compostos de garrafa, óculos, amendoim e pirulito. Uma matriz para apresentação das tentativas aos pares foi construída (Tabela 3). Essa matriz foi utilizada como roteiro de apresentação das tentativas na avaliação com itens tangíveis e figuras impressas sobre a mesa, sendo que cada tentativa foi criada individualmente.

**TABELA 2**

FOLHA DE REGISTRO FORNECIDA AOS PAIS E PROFESSORES PARA INDICAÇÃO DE ITENS DE PREFERÊNCIA DOS PARTICIPANTES

**ASSINALE ABAIXO OS ITENS QUE SEU(SUA) FILHO(A) OU ALUNO(A) MAIS GOSTA:**

LAZER/ITENS GERAIS	COMESTÍVEIS
<input type="checkbox"/> Quebra-cabeça	<input type="checkbox"/> chocolate
<input type="checkbox"/> Giz de cera	<input type="checkbox"/> bala
<input type="checkbox"/> máscara	<input type="checkbox"/> amendoim doce
<input type="checkbox"/> Óculos	<input type="checkbox"/> amendoim salgado
<input type="checkbox"/> adesivo	<input type="checkbox"/> salgadinho
<input type="checkbox"/> bola	<input type="checkbox"/> pirulito
<input type="checkbox"/> Bolha de sabão	<input type="checkbox"/> suco
<input type="checkbox"/> garrafa para água	<input type="checkbox"/> barra de cereais

No momento da coleta, a criança era convidada a participar do atual estudo; caso ela se recusasse ou dissesse que não queria participar, era levada novamente de volta à sala de aula. Caso contrário, era pedido a ela que fizesse algumas escolhas, entre um de dois itens apresentados a ela simultaneamente, apontando para aquele de sua preferência. No final, era dito que, após sua última escolha, ela poderia optar por um dos quatro itens disponíveis para levar para casa, conforme especificado abaixo.

*Avaliação de preferência com itens tangíveis.* Aplicou-se a matriz de apresentação exibida pela Tabela 3. Cada tentativa iniciava com a apresentação simultânea de dois itens diferentes e da instrução “Escolha o que mais gosta e aponte” pelo experimentador. Assim que o participante apontava para o item, a resposta de escolha era registrada por um segundo experimentador em uma folha de registro (Anexo I). Uma nova tentativa era apresentada. Cada item foi apresentado com todos os outros itens e cada par foi apresentado duas vezes, variando a posição de apresentação. Para maiores detalhes do procedimento verificar Escobal et al. (2010) e Fisher et al. (1992).

*Avaliação de preferência com figuras impressas.* Aplicou-se a matriz apresentada pela Tabela 3. Cada tentativa iniciava com a apresentação simultânea de duas figuras diferentes e da instrução “Escolha o que mais gosta e aponte” pelo experimentador. Assim que o participante apontava para a figura do item, a resposta de escolha era registrada por um segundo experimentador em uma folha de registro (Anexo I). Uma nova tentativa era apresentada. Cada figura de cada item foi apresentada com todas as outras figuras e cada par foi apresentado duas vezes, variando a posição de apresentação. Para maiores detalhes do procedimento verificar Escobal et al. (2010) e Fisher et al. (1992).

*Avaliação de preferência de operante livre com quatro itens.* Após as duas avaliações aos pares, os quatro itens utilizados na avaliação de preferência com itens tangíveis foram apresentados sobre a mesa, simultaneamente, com a instrução: “Escolha o que mais gosta e aponte. Você poderá ficar com o que escolher”, para que os participantes escolhessem apenas um. Nessa avaliação, foi fornecida apenas uma tentativa de escolha. Assim que o participante apontava para o item de sua preferência, a resposta de escolha era registrada na folha de registro dos participantes (Anexo I) e o item era entregue ao participante por um segundo experimentador.

À metade das crianças foram apresentados os itens na forma impressa, seguidos dos itens na forma tangível; para a outra metade, essa ordem foi invertida, para evitar o viés que poderia ser causado pela ordem de apresentação. Os itens também variaram na apresentação, em relação à posição, também para evitar viés, ou seja, foi apresentada a opção pirulito e amendoim, sendo o pirulito colocado ao lado esquerdo do amendoim. Posteriormente essa alternativa era repetida, sendo então o amendoim colocado do lado esquerdo e o pirulito do lado direito.

**TABELA 3**

ESTÍMULOS APRESENTADOS NAS AVALIAÇÕES DE PREFERÊNCIA REALIZADAS

TENTATIVA	Posição	
	Esquerda	Direita
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

#### Delineamento experimental

Foi aplicado um delineamento experimental de sujeito único, com o participante como seu próprio controle (Tawney & Gast, 1984), e foram feitas comparações intra e intersujeitos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados os resultados de modo a fornecer um panorama geral a respeito das escolhas dos participantes, incluindo os itens menos e mais preferidos, comparando os dados obtidos na avaliação de preferência com itens tangíveis e figuras impressas.

A Tabela 4 apresenta o número de escolha de itens por tipo de avaliação de preferência (A – Avaliação de preferência com itens tangíveis ou C – Avaliação de preferência com figuras impressas), por tipo de item (1 - Garrafa, 2 - Pirulito, 3 - Amendoim e 4 - Óculos), para cada participante e o total de escolha dos itens por avaliação e total geral de escolhas para cada item para ambas as avaliações.

**TABELA 4**

NÚMERO E PORCENTAGEM DE ESCOLHA PARA CADA ITEM E NÚMERO E PORCENTAGEM TOTAL DE ESCOLHA DOS ITENS ESCOLHIDOS PELOS PARTICIPANTES DURANTE A AVALIAÇÃO DE PREFERÊNCIA COM FIGURAS IMPRESSAS E DURANTE A AVALIAÇÃO DE PREFERÊNCIA COM ITENS TANGÍVEIS

	PIRULITO	GARRAFA	AMENDOIM	ÓCULOS
A	27	36	10	23
B	49	47	67	50
C	28	40	5	23
D	51	53	33	50
E	55	76	15	46
F	29	39	8	24

A: número de escolhas para cada item na avaliação de preferência com itens tangíveis;

B: porcentagem de escolha para cada item na avaliação de preferência com itens tangíveis;

C: número de escolhas para cada item na avaliação de preferência com figuras impressas;

D: porcentagem de escolha para cada item na avaliação de preferência com figuras impressas;

E: número total de escolhas para cada item; F: porcentagem total de escolhas para cada item.

De 30 escolhas, em apenas duas não houve correspondência, sendo essas visíveis nas letras A e C, onde a diferença entre o número de escolhas entre os itens concretos e os itens impressos ultrapassou três escolhas. Esta diferença é visível em relação aos itens garrafa e amendoim. A correspondência aqui foi definida como quando a diferença do número de escolha entre o item tangível e o número de escolha para a figura impressa não foi maior que uma escolha. Nesses dois casos em que não houve correspondência, a diferença entre os itens tangíveis e as figuras impressas foi de apenas duas escolhas, acontecendo para o mesmo participante, como pode ser visto nas Tabelas 5 e 6.

Em relação ao item garrafa, houve correspondência nas duas avaliações para sete dos oito participantes; em relação aos itens pirulito e óculos, houve correspondência nas duas avaliações para todos os participantes e em relação ao item amendoim, a correspondência nas duas avaliações ocorreu para sete dos oito participantes.

As avaliações de preferência aqui adotadas permitiram ao participante realizar escolhas entre os diversos itens tangíveis apresentados e entre os diversos itens representados por figuras impressas, o que possibilitou uma comparação entre suas preferências, bem como se houve ou não correspondência nas duas formas de avaliação de preferência e sua influência na escolha. Os mesmos quatro itens foram apresentados em ambas as avaliações, com figuras impressas e itens tangíveis, para manter as condições experimentais semelhantes em relação a esta variável.

**TABELA 5**

NÚMERO DE ESCOLHAS REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES NAS AVALIAÇÕES DE PREFERÊNCIA COM FIGURAS IMPRESSAS E ITENS TANGÍVEIS

Participante	Tipo de Estímulo	ITENS			
		Pirulito	Óculos	Amendoim	Garrafa
Lorena	Figura impressa	5	3	0	4
	Itens tangíveis	5	3	1	3
Taiane	Figura impressa	3	3	0	6
	Itens tangíveis	2	4	0	6
João Pedro	Figura impressa	3	3	0	6
	Itens tangíveis	4	2	2	4
Rogério	Figura impressa	6	0	4	2
	Itens tangíveis	6	0	4	2
Maria Eduarda	Figura impressa	2	5	0	5
	Itens tangíveis	2	5	0	5
Ana Laura	Figura impressa	5	2	0	5
	Itens tangíveis	4	2	1	5
João	Figura impressa	1	4	1	6
	Itens tangíveis	2	4	1	5
Yuri	Figura impressa	3	3	0	6
	Itens tangíveis	2	3	1	6

Nível alto: cinco ou mais escolhas;

Nível médio: três ou quatro escolhas;

Nível baixo: uma ou duas escolhas.

**TABELA 6**

NÚMERO DE ESCOLHA DE ITENS POR TIPO DE AVALIAÇÃO DE PREFERÊNCIA (A OU B), POR TIPO DE ITEM (1, 2, 3 E 4), PARA CADA PARTICIPANTE E TOTAL DE ESCOLHA DE ITENS POR AVALIAÇÃO E TOTAL GERAL DE ESCOLHA PARA CADA ITEM PARA AMBAS AS AVALIAÇÕES

TIPO DE AVALIAÇÃO	A		B		A		B	
	Garrafa	Pirulito	Amendoim	Óculos	Garrafa	Pirulito	Amendoim	Óculos
Participantes/itens								
Lorena*	3	4	5	5	1	0	3	3
Taiane*	6	6	2	3	0	0	4	3
João Pedro*	4	6	4	3	2	0	2	3
Rogério*	2	2	6	6	4	4	0	0
Maria Eduarda**	5	5	2	2	0	0	5	5
Ana Laura**	5	5	4	5	1	0	2	2
João**	5	6	2	1	1	1	4	4
Yuri**	6	6	2	3	1	0	3	3
Total por avaliação	36	40	27	28	10	5	23	23
<b>Total geral</b>	<b>76</b>	<b>55</b>	<b>15</b>	<b>46</b>				

Nota: A: Avaliação de preferência com itens tangíveis e B: Avaliação de Preferência com figuras impressas.

\*Participantes que começaram pela avaliação de preferência com itens tangíveis, seguida pela avaliação de preferência com figuras impressas. \*\*Participantes que começaram pela avaliação de preferência com figuras impressas, seguida pela avaliação de preferência com itens tangíveis.

Para sete de oito participantes, a escolha final foi um dos itens identificados como de alta preferência em ambas as avaliações, com figuras impressas e com itens tangíveis. O item final mais escolhido foi a garrafa, como mostra a Tabela 7.

**TABELA 7**

ITEM FINAL ESCOLHIDO POR CADA PARTICIPANTE

PARTICIPANTE	ITEM FINAL ESCOLHIDO
Lorena	Pirulito
Taiane	Garrafa de água
João Pedro	Garrafa de água
Rogério	Amendoim
Maria Eduarda	Garrafa de água
Ana Laura	Garrafa de água
João	Garrafa de água
Yuri	Garrafa de água

Nesta pesquisa, em vez do experimentador entregar um estímulo qualquer arbitrariamente ao participante, o próprio participante escolhia um estímulo de sua preferência naquele momento. Isso pode ter evitado que efeitos de operações motivacionais (saciação, privação ou estimulação aversiva) entrassem em vigor, podendo levar à extinção do comportamento alvo (Michael, 1993).

No presente estudo, todos os participantes identificaram itens de preferência. Uma variável que pode interferir na emissão do comportamento de escolha é o meio com que essa escolha é feita (Escobal et al., 2010). Apontar pode ser uma resposta mais fácil, por exemplo, que dizer o nome do item, em sua presença, na sua ausência, ou diante de uma pergunta complexa (Escobal et al., 2010; Escobal & Goyos, 2008). Por essa razão, a topografia de resposta de escolha nesse estudo, apontar em direção ao item preferido, parece ter sido adequada. Futuros estudos poderiam avaliar os efeitos de operações motivacionais (saciação e privação) nas escolhas dos participantes.

Os resultados desse estudo mostram que o procedimento de avaliação de preferência com figuras impressas foi eficaz para identificar estímulos de maneira rápida e com baixo custo de resposta. O tempo médio gasto para a realização total da avaliação de preferência com figuras impressas foi de 1 minuto e 55 segundos e para a realização total da avaliação de preferência com itens tangíveis foi de 2 minutos e 38 segundos. Essa diferença tende a aumentar de maneira proporcional conforme o número de itens da avaliação também aumentar.

O uso de figuras impressas permite a apresentação de uma quantidade maior de estímulos experimentais, possibilitando a inclusão de situações representativas da vida real. Outra vantagem diz respeito à economia de tempo.

Os resultados de ambas as avaliações de preferência, com figuras impressas e com itens tangíveis utilizados neste estudo podem representar uma fonte de estímulos reforçadores, provável para o uso em programas de ensino gerais. Futuras pesquisas poderiam testar a função reforçadora do item adicionando tais itens como consequência a uma resposta correta em um procedimento de ensino

Deve-se, portanto, encorajar cuidadores (e.g., professores, pais e cuidadores na área de saúde) nas comunidades a avaliarem e identificarem reforçadores, para indivíduos com desenvolvimento típico, regularmente e fazer do procedimento de identificação de reforçadores uma parte padrão do currículo desses indivíduos (Escobal et al., 2010). Futuras pesquisas poderiam testar a generalidade deste procedimento com pessoas com deficiência intelectual.



Futuras pesquisas poderiam também testar diferentes itens de preferência, de diferentes categorias (sensorial, comestível, de lazer); utilizando diferentes quantidades e tamanhos de reforçadores, tanto no início da pesquisa, como ao longo da pesquisa, para avaliar os efeitos da escolha no desempenho dos organismos e se há ou não mudança de preferência ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. A. (2003). Metodologia de delineamento de pesquisa experimental intra-sujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. Em M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & S. Omote (Orgs), *Colóquios sobre pesquisa em educação especial* (pp. 63-99). Londrina: Eduel.
- Camerer, C. F. (2003). *Behavioral Game Theory: Experiments in strategic interaction*. New York/Princeton, N.J.: Russel Sage Foundation/Princeton University Press.
- Carr, J. E., Nicolson, A. C., & Higbee, T. S. (2000). Evaluation of a brief multiple-stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 353-357.
- Clausen, K. (2006). *Identifying preferences and creating motivation to learn for children with autism spectrum disorders*. Center for Autism Spectrum Disorders, Carbondale, IL.
- Escobal, G., Macedo, M., Duque, A. L., Gamba, J., & Goyos, C. (2010). Contribuições do paradigma de escolha para identificação de preferências por consequências reforçadoras. Em M. M. C. Hübner, M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. De Cillo, & P. B. Faleiros (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (pp. 361-376). Santo André: ESEtec.
- Fenerty, K., Tiger, J.H. (2010). Determining preschoolers' preferences for Choise making opportunities: choice of task versus choice of consequence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 503-507.
- Fisher, W. W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 491-498.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191 – 206.
- Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A., & Page, T. J. (1985). Assessment os stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 249-255.
- Roane, H. S., Vollmer, T. R., Ringdahl, J. E., Marcus, B. A. (1998). Evaluation of a brief stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 605-620.

## ANEXO

### Anexo I – Folha de registro para o primeiro grupo de estímulos

#### Avaliação de Itens de Preferência

Itens: GARRAFA PARA ÁGUA, AMENDOIM, ÓCULOS, PIRULITO.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome do Participante: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_


Nome do Avaliador: \_\_\_\_\_

Nome do Auxiliar: \_\_\_\_\_

#### Matriz de Apresentação dos Itens

TENTATIVA	ITEM À ESQUERDA	ITEM À DIREITA
1	<input type="checkbox"/> AMENDOIM	<input type="checkbox"/> PIRULITO
2	<input type="checkbox"/> PIRULITO	<input type="checkbox"/> GARRAFA PARA ÁGUA
3	<input type="checkbox"/> AMENDOIM	<input type="checkbox"/> GARRAFA PARA ÁGUA
4	<input type="checkbox"/> ÓCULOS	<input type="checkbox"/> AMENDOIM
5	<input type="checkbox"/> GARRAFA PARA ÁGUA	<input type="checkbox"/> AMENDOIM
6	<input type="checkbox"/> PIRULITO	<input type="checkbox"/> ÓCULOS
7	<input type="checkbox"/> ÓCULOS	<input type="checkbox"/> PIRULITO
8	<input type="checkbox"/> AMENDOIM	<input type="checkbox"/> ÓCULOS
9	<input type="checkbox"/> GARRAFA PARA ÁGUA	<input type="checkbox"/> ÓCULOS
10	<input type="checkbox"/> ÓCULOS	<input type="checkbox"/> GARRAFA PARA ÁGUA
11	<input type="checkbox"/> GARRAFA PARA ÁGUA	<input type="checkbox"/> PIRULITO
12	<input type="checkbox"/> PIRULITO	<input type="checkbox"/> AMENDOIM

PROPOSTAS COMPORTAMENTAIS PARA A  
INTERPRETAÇÃO DE FENÔMENOS HUMANOS





## UM ESTUDO COMPORTAMENTAL SOBRE POSSÍVEIS REFORÇADORES ENVOLVIDOS NA RESPOSTA DE FREQUENTAR BARES E BALADAS

**DR. ALEXANDRE VIANNA MONTAGNERO**

Universidade Federal de Uberlândia

**ANA LUÍZA CASASANTA GARCIA**

Universidade Federal de Uberlândia

**MAÍRA ALMEIDA LOPES**

Universidade Federal de Uberlândia

**MAYARA ABREU RESENDE**

Universidade Federal de Uberlândia

**RODRIGO CARVALHO MACIEL OLIVEIRA**

Universidade Federal de Uberlândia

Os primeiros escritos do estudo do comportamento do consumidor são datados na década de 60, o que o torna um assunto recente. Entretanto, a origem intelectual desse estudo é mais antiga. Em 1899, Thorstein Veblen já havia falado sobre os exageros de consumo. No século XX, emergiu a discussão acerca de como a psicologia poderia influenciar consumidores a adquirir determinados produtos, temática que se aprofundou com os avanços da psicologia freudiana, na década de 50 quando houve a popularização da ideia de motivação, o que culminou na sua utilização em anúncios. No entanto, apenas com o surgimento do conceito *marketing* foi reconhecida a necessidade de se estudar o comportamento do consumidor. (Mowen & Minor, 2003).

Para Engel, Kollat e Blackwell (1973, apud Schwartz, 1991) o comportamento do consumidor é caracterizado pelas as ações dos indivíduos, com o intuito de se obter produtos econômicos e serviços, assim como todos os processos envolvidos neste ato . Já Solomon (2002) considera que o comportamento do consumidor é a área que abrange o estudo dos processos da seleção, da compra, e da utilização dos produtos e serviços para realizar desejos, e suprir as necessidades de um indivíduo.

Assim, os estudos dessa temática englobam questões sobre o porquê, o quê, e a frequência de consumo, além de analisar os comportamentos, como procura, compra, uso, avaliação, e descarte de produtos e serviços, com o intuito de satisfazer desejos pessoais, ou de outras pessoas (Schiffman, & Kanuk, 2000 como citado em Pohl, 2004).

Por isso, para Dias (Dias, 2005, como citado em Faustino 2009), o conhecimento referente ao consumo pode proporcionar benefícios relacionados a uma maior informação sobre o processo de compra, permitindo que os segmentos comerciais analisem seus cenários econômicos, o que, por sua vez, poderá acarretar em resultados positivos para ambos os lados, possibilitando ainda intervenções estratégicas por parte do varejista. Desse modo, profissionais como: fabricantes, varejistas e publicitários, podem empregar esse conhecimento advindo de pesquisas da área de consumo, para compreender melhor seus clientes, e delinear suas estratégias de negócios, utilizando para isso as predições de comportamentos encontradas nos resultados das pesquisas feitas com os consumidores e, assim, atraí-los e os mantê-los (Mowen & Minor, 2003).

A teoria comportamental aponta que uma parte significativa do que o ser humano faz, pensa, e percebe é aprendido. O aprendizado é uma alteração de comportamento relativamente permanente, que ocorre como resultado de interação com o ambiente, ou é um processo mais ou menos permanente de aquisição de tendências para se comportar de determinada forma, em resposta a determinados estímulos ou situações (Crepaldi, 2001).

Moreira e Medeiros (2007) apontam que a aprendizagem pode ser definida como uma relação entre o indivíduo com o mundo ao redor, e consigo mesmo. Ressaltam também que entender o processo de aprendizagem é importante para a compreensão do sujeito em interação com seu ambiente. Nesse sentido, pessoas envolvidas no contexto de consumo devem preocupar-se em entender como os indivíduos aprendem, e dominar algumas técnicas efetivas de intervenção que possam modificar esse processo de aprendizagem de consumir.

De acordo com Skinner (1979), comprar e vender possuem diversos aspectos implicados em seu processo, a transação básica, ou negócio se expressa pela oferta: “Darei a você isto se você me der aquilo”. Como nas transações que acarretam o trabalho pessoal, esses estímulos são suficientes apenas depois de um longo condicionamento econômico (permutar trabalho por reforçadores arbitrários – dinheiro – ao menos na nossa cultura é a forma mais comum de condicionamento econômico) , a partir dos processos de modelação e modelagem. Quando esse condicionamento já estiver ocorrido, comportamentos semelhantes com objetos semelhantes e dinheiro semelhante podem vir a ser relativamente automáticos e realmente são pois a maioria de nós não estranha receber tiras de papel impressas por nosso trabalho e nem estranha que os demais membros da comunidade as aceite como fonte de troca por mercadorias e serviços.

Não há significado em uma descrição de comportamento sem considerar o ambiente, assim como não há sentido, para a psicologia, uma descrição exclusiva do ambiente. Os conceitos de comportamento e ambiente, de resposta e estímulo, estão conectados. Um não pode ser analisado separado do outro (Skinner, 1969; Todorov, 1985 como citado em Silva, 2007).

O comportamento de consumo não ocorre num vazio ambiental, e por isso se destaca a necessidade de um contexto implicando a sua análise, ou seja, é através da análise de fatores antecedentes, das respostas e das consequências que se torna possível uma análise satisfatória da resposta de consumir com vista à predição do comportamento do consumidor (Skinner, 1969; Todorov, 1985 como citado em Silva, 2007).

O comportamento de comprar e de vender pode ser reforçado ou enfraquecido independentemente da natureza particular de uma da transação. Quando as consequências reforçadoras para o comprador excedem largamente as consequências aversivas de pagar o preço de um artigo, o simples comportamento de comprar é reforçado. O fato de um indivíduo empenhar-se prontamente em comprar depende, em parte, das prévias consequências aversivas de gastar dinheiro. A concretização de uma venda depende de se as propriedades aversivas de dar dinheiro ou sair sem o objeto forem iguais as das propriedades positivamente reforçadoras do dinheiro ou do objeto. Em uma boa troca o objeto comprado é mais reforçador que o dinheiro gasto, e a venda se processa rapidamente. Na barganha duvidosa, consequências positivas e negativas são relativamente iguais, e a venda pode ocorrer depois de muita deliberação. (Silva, 2007).

Diversas linhas de pesquisa têm analisado o comportamento de consumidores, tendo como base um aparato conceitual operante, algumas delas investigam em cenários mais fechados, como o laboratório, enquanto outras analisam o comportamento ocorrendo em seu ambiente natural de consumo. Essas pesquisas têm como foco principal de interesse os comportamentos relacionados ao consumo, e como postura básica, uma ênfase na investigação dos efeitos de variáveis situacionais, particularmente a análise dos eventos antecedentes e consequentes às ações e reações das pessoas. (Oliveira-Castro, 2005).

A partir da compreensão da necessidade de estudar quais as contingências importantes envolvidas no processo de consumo, o presente artigo visou pesquisar especificamente quais contingências controlam a resposta de frequentar e escolher bares e festas noturnas. Esses locais foram escolhidos porque a recreação noturna parece seguir regra de escolha e preferência pouco claras, visto que muitos locais aparentemente bem sucedidos fecham repentinamente e locais aparentemente comuns e sem expressividade permanecem anos abertos e com frequência de freguesia elevada. O que explica alguns locais serem tão procurados e outros não “darem certo”, a despeito do investimento dos organizadores, divulgadores de baladas e bares noturnos? Este trabalho pretende fornecer alguns dados preliminares a respeito das contingências de reforçamento que justificam o comportamento de frequentar dois tipos de locais de recreação noturna: as boates onde ocorrem os eventos denominados “baladas” e os bares noturnos. Os bares podem contar ou não com música ambiente, mas se diferenciam da “balada” por serem locais fixos e planejados preferencialmente para consumo de bebidas e alimentos.

## MÉTODO

### Estudo 1 – “baladas”

#### **Participantes e Locais de coleta**

Para a coleta de informações a respeito das “baladas”, os pesquisadores coletaram os dados com o auxílio de um questionário no próprio local dos eventos a saber, festas universitárias, festas em boates etc. Os dados foram coletados em 10 eventos diferentes ao longo de 6 meses abordando as pessoas que concordaram em participar do estudo, sobretudo na saída do local. Os participantes foram escolhidos aleatoriamente, em Uberlândia-MG e Ribeirão Preto-SP. Contamos com 140 participantes, 70 homens e 70 mulheres com idade entre 18 e 53 anos, diferentes graus de escolaridade e renda mensal, Somente participaram da pesquisa aqueles que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foram excluídos questionários incompletos, assim como não foram convidados participantes que se encontravam visivelmente alcoolizados.

#### **Instrumento de coleta**

A tarefa do entrevistado consistia em verificar o grau de importância dado a 23 quesitos relacionados ao local típico de uma balada (ver Figura 2 com resumo dos resultados para conferir os itens). Com referências na escala de Likert, o participante expressaria um grau de importância que oscila de 1 (nenhuma importância), a 5 (fundamental), sendo 3 uma posição neutra (indiferente, tanto faz).

### Estudo 2 – bares noturnos

#### **Participantes e Locais de coleta**

Os dados foram coletados em bares noturnos na cidade de Uberlândia. Foi solicitada a autorização do dono ou gerente do estabelecimento e dos interessados em participar através de termo de consentimento livre e esclarecido. Neste estudo, contamos com 155 indivíduos (100 homens e 55 mulheres). Foram excluídos do estudo aqueles que não aceitaram assinar o termo de consentimento ou que se encontravam visivelmente alcoolizados.

#### **Instrumento**

O segundo estudo também usou um questionário com 23 itens ( que estão resumidos nos resultados da Figura 1) mas neste caso referentes a quesitos importantes encontrados em bares tais como estilo musical, garçons, limpeza, entre outros. Neste questionário a pessoa colocaria um “X”

em qual a importância daquele item para ela, variando de “nenhuma importância” a “fundamental” numa escala Lickert como no questionário anterior.

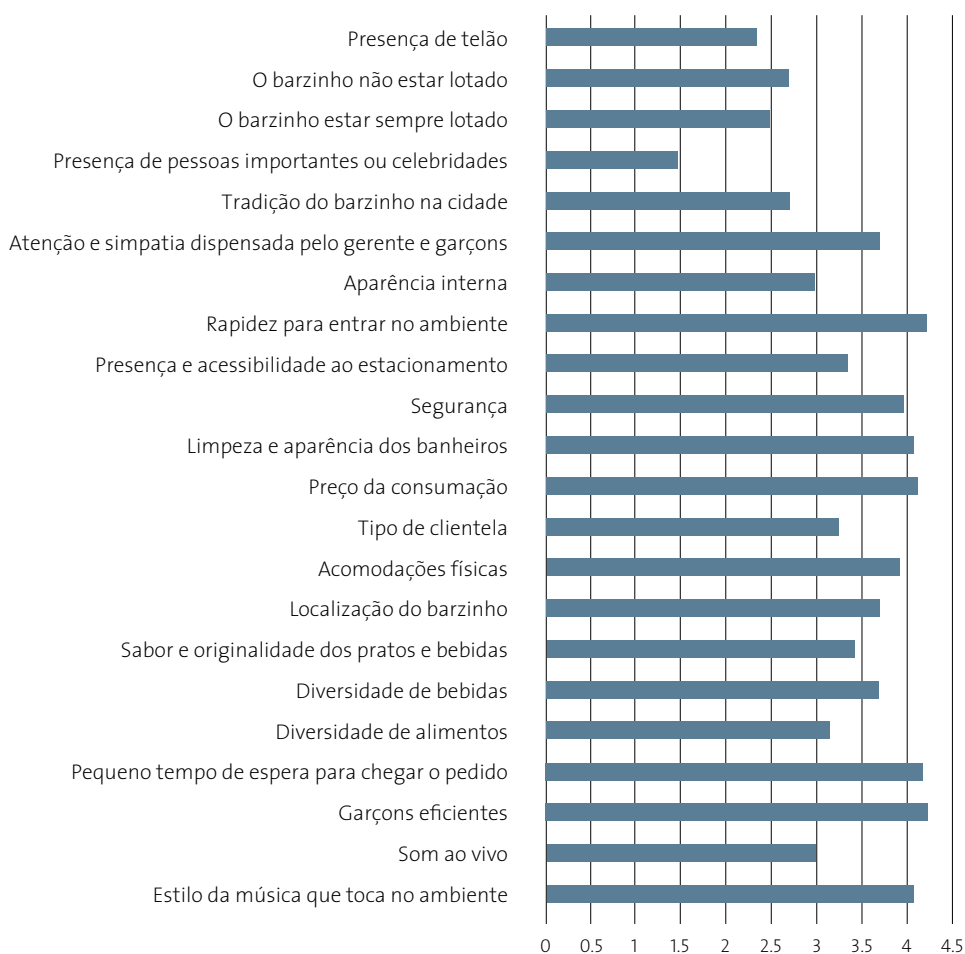
### Análise dos dados

Para a análise de dados dos dois estudos foi utilizada estatística paramétrica com o teste T para amostras independentes e análise descritiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Bares noturnos

Os Dados obtidos com a análise dos questionários sobre os bares noturnos podem ser observados na Figura 1.



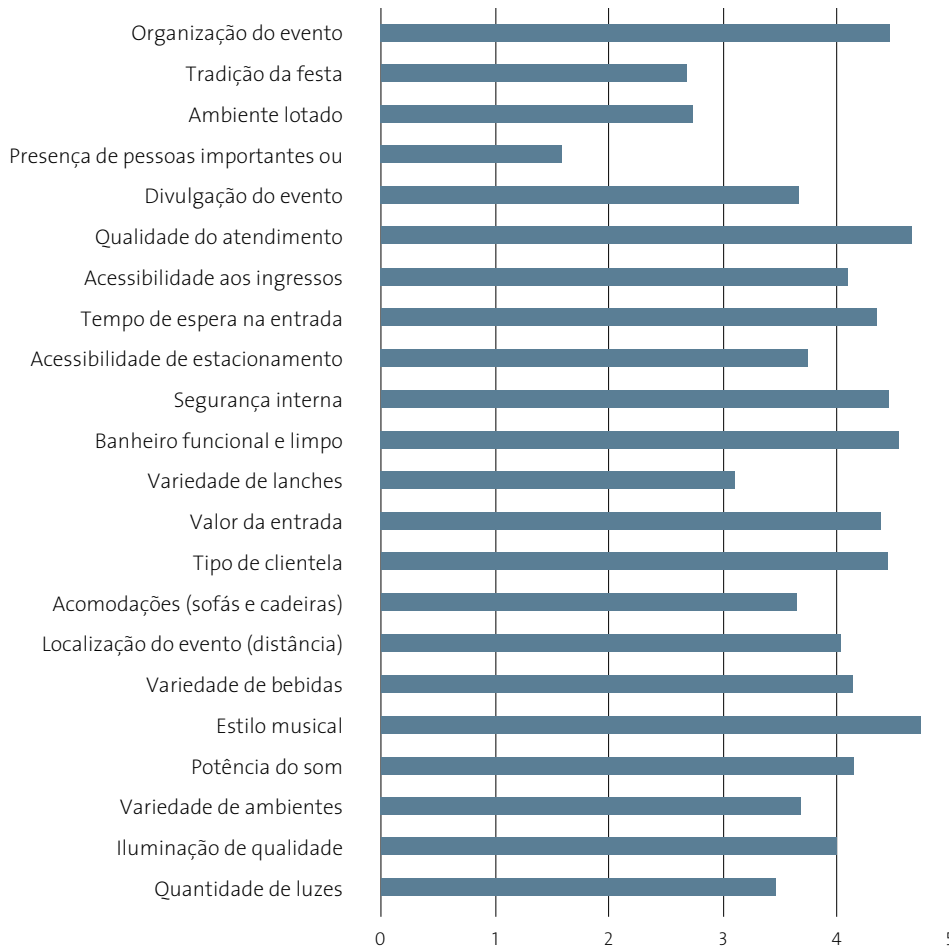
**FIGURA 1**  
NOTAS MÉDIAS DOS PARTICIPANTES NO QUESTIONÁRIO SOBRE BARES

Os resultados apontaram que os itens mais valorizados pelos frequentadores foram: garçons eficientes, pouca espera para receber um pedido, preço da consumação e limpeza dos banheiros, todos com notas superiores a 4,20, sendo que 5,0 era o valor mais alto possível. Comparando-se as diferenças entre gêneros, as notas dos homens e mulheres indicaram que as mulheres deram escores significativamente maiores para a qualidade das acomodações ( $F=4,989(1-154)$ ,  $p=0,027$ ) e no tipo de clientela que frequenta o bar ( $F=4,135(1-154)$ ,  $p=0,044$ ) quando comparada com as notas médias dos homens.



## Baladas

Os resultados encontrados com a análise do inventário referente às baladas podem ser observados na Figura 2:



**FIGURA 2**  
NOTAS MÉDIAS DOS PARTICIPANTES NO QUESTIONÁRIO SOBRE FESTAS NOTURNAS

Os resultados indicaram um grande nível de importância dado, sobretudo, à limpeza dos banheiros, ao atendimento, à segurança interna, à organização do evento e ao estilo musical. Todos com notas superiores a 4,5, aproximando-se assim do “fundamental”. Os itens que foram considerados de menor importância entre os 23 investigados foram: a presença de celebridades e a superlotação da festa. Novamente houve diferenças quanto ao gênero, pois as mulheres deram importância significativamente maior que os homens aos quesitos “limpeza dos banheiros” ( $T=3,035(1-138)$   $p=0,038$ ) e “segurança” ( $T=2,063(1-138)$   $p=0,041$ ), além de acesso aos ingressos, atendimento, divulgação e acessibilidade de estacionamento todos ( $p<0,05$ ).

De uma maneira geral esses resultados sugerem que os donos de bares podem ser beneficiados se investirem no treinamento de funcionários, em preços acessíveis, no conforto e rapidez na entrega dos pedidos, além disso, as preferências particulares de mulheres devem ser consideradas. No estudo das baladas a quantidade de mulheres era igual à de homens, o que diminui a possibilidade de efeito de tamanho da amostra para a diferença encontrada nas médias, além disso, no estudo dos bares o número de mulheres foi superior a 50 o que garante uma homogeneidade suficiente para o teste T e consistência interna para a comparação com os homens. Resta então para a explicação dos resultados referentes ao sexo, os fatores referentes às diferentes histórias de aprendizagem de homens e mulheres

e, portanto as diversas valorações que estes fazem a ambientes de recreação noturna. De qualquer forma, se as mulheres são mais exigentes que os homens em vários quesitos, e se muitas delas vão com as amigas, sozinhas ou com namorados ou companheiros nas baladas, estas deveriam ser as primeiras a serem ouvidas pelos organizadores de eventos, pois parte significativa do sucesso destes empreendimentos ao que tudo indica está na sua forma de discriminar.

Os resultados também demonstram que fatores antecedentes que controlam parcialmente o repertório de frequentar uma festa noturna estão muito mais relacionados à estrutura física do local do que às pessoas e outros detalhes que podem ser vistos no questionário e que, ao que foi possível constatar, não são considerados importantes. Tais informações podem ser vitais para pessoas envolvidas com a divulgação, organização e realização de “baladas”.

Esses resultados demonstram o impacto que a organização de reforçadores em locais de recreação noturna podem ter nas respostas que envolvem decisão de consumo. O comportamento de escolher envolve muitas variáveis que podem fugir do escopo do conhecimento de administradores e publicitários, mas que podem ser explicados e conhecidos através dos saberes acumulados pelo behaviorismo radical.

Para o behaviorismo radical o comportamento de um consumidor está localizado na interseção entre o seu cenário atual e sua história de aprendizagem, devendo-se considerar também as consequências das respostas, que modelam e mantêm o comportamento de comprar e consumir. Sendo assim, a influência recíproca entre os acontecimentos presentes no local de consumo e a história de aprendizagem da pessoa, proporcionaria a ocorrência de estímulos discriminativos indicadores de consequências para as respostas de consumo, sendo que estes mesmos estímulos definem o cenário do comportamento do consumidor, no favorecimento ou na inibição das respostas de consumo, criando e retroalimentando a dinâmica da oferta e procura (Oliveira-Castro & Foxall, 2005).

Na presente pesquisa, fica evidente que o comportamento de frequentar determinada balada ou bar noturno, tem características fortemente utilitárias, ou seja, as pessoas permanecem naquele ambiente por aquilo que de fato oferecem: comida, música diversão, sobretudo se o custo de resposta for adequado, ou seja, se o investimento financeiro o tempo investido produzirem possibilidades de reforçamento satisfatórias. Essa informação é relevante, visto que organizadores de festas e donos de bares podem empreender gastos desnecessários em um foco em contingências de reforçamento informativo, o que parece menos importante nesta categoria de consumo. Além disso, o papel do reforço negativo fica evidente, uma vez que o controle de parâmetros considerados aversivos (como segurança, limpeza, tempo de espera), quando controlados, contribuem na permanência do consumidor nas baladas e bares.

Os resultados obtidos em amostras superiores a 100 sujeitos indicam dados culturais relevantes dos locais das amostras e apontam a variável sexual que teria uma derivativa tanto cultural, quanto filogenética, ou seja, mulheres podem se comportar e priorizar diferentes ambientes e situações por razões evolutivas. Contudo estes resultados falam muito pouco sobre a história biográfica dos participantes que explicam em termo analítico funcional porque determinadas variáveis são relevantes para participação nos eventos e por que outras não são. Assim, a fonte de controle mais refinada e individual do que controla o repertório de ir a baladas e bares noturnos carece de mais investigações, havendo a opção do delineamento de sujeito único.

Os procedimentos de pesquisa fundamentados na análise do comportamento ainda necessitam de desenvolvimento, tanto pela aplicação do modelo sob a perspectiva comportamental em situações de consumo diversificadas, quanto pelo emprego da tecnologia emergente. Esta última, cada vez mais aberta tem consentido o uso de várias técnicas de monitoração de comportamento, avançando para além da utilização de questionários e entrevistas, que são mais comuns na literatura de inspiração social-cognitiva. (Foxall, 2006 como citado em Sandall, 2007).

Assim, a análise do comportamento do consumidor ainda tem um longo caminho a percorrer, na medida em que carece de maior desenvolvimento tecnológico e uma maior capacidade de diálogo

com outras ciências comportamentais (Skinner, 1989a/1995a como citado em Sandall, 2007). O debate entre filosofias de diferentes ciências, tem como consequência o fortalecimento de suas bases epistemológicas e a apreciação de novos objetos de estudo, surgimento de novos problemas de pesquisa, novos instrumentos e métodos de coleta de dados e novas técnicas de análise e interpretação dos resultados obtidos.

Com esse estudo tivemos a intenção de dar alguns passos nas relações funcionais que explicam, ao menos em parte, os fatores que levam alguém a frequentar uma determinada situação de recreação noturna. Há muito a avançar, mas nossos resultados demonstram que esse comportamento de escolha está longe de ser aleatório, e que as variáveis contextuais têm um impacto relevante na valência decisória. Levando-se em conta que o Brasileiro gasta em média mais de 1,2 bilhões de reais só em recreação noturna (dados de 2011 da confederação do comércio do estado de São Paulo) cabem investigações futuras, pois onde existem pessoas consumindo (se comportando) o behaviorismo pode dar sua contribuição.

## REFERÊNCIAS

- Crepaldi, L. (2001) Comportamento - consumidor - produto: uma relação inseparável. Em: *Anais eletrônicos do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Campo Grande, Brasil. Disponível online: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP3CREPALDI.PDF> (acesso em 20 junho 2012)
- Dias, M. B. (2005). *Comportamento de procura por produtos: Efeitos da quantidade de marcas*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Faustino, R.C. (2009). *Estimativa de qualidade, conhecimento e valor de atributos utilitários de veículos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.
- Foxall, G.R (1998). Radical Behaviorist Interpretation: Generating and evaluating an account of consumer behavior. *The Behavior Analyst*, 21, 321-354.
- Moreira, M.B & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Mowen, J.C. & Minor, M.S. (2003). *Comportamento do consumidor*. Tradução: Vera Jordan. São Paulo: Prentice Hall.
- Oliveira-castro, J. M & Foxall, G. R. (2005). Análise do Comportamento do Consumidor. Em J. A. Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.). *Análise do Comportamento: Pesquisa, Teoria e Aplicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pohl, R. H. B. F. (2004). *Efeitos do nível de reforço informativo das marcas sobre a duração do comportamento de procura*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tourinho, E.Z. (2011). Notas sobre o Behaviorismo de Ontem e de Hoje. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 186-194.
- Sandall, H. L. P. (2007). *Comportamentos precorrentes de aproximação de lojas: efeitos do nível de diferenciação de marca e localização sobre taxas de conversão em um shopping center*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Silva, M. S. V. (2007). *Análise do Comportamento do Consumidor: Valor de Equivalência e Avaliação de Qualidade e Conhecimento de Marcas de Café*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiás.
- Skinner, B. F. (1979). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Solomon, R. (2002). *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo*. Porto Alegre: Bookman.
- Schwartz, I. S. (1991). The study of consumer behavior and social validity: An essential partnership for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 241-244.



## PANORAMA ANALÍTICO FUNCIONAL DO ESQUEMA DE AUTOCONTROLE/AUTODISCIPLINA INSUFICIENTE DE JEFFREY E. YOUNG

GÉLSON LUIZ GRAÇA MARTINS<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia

ALEXANDRE VIANNA MONTAGNERO  
Universidade Federal de Uberlândia

JOÃO PAULO PAZETA MARRA SILVA  
Universidade Federal de Uberlândia

Young (2003) propõem o termo esquemas iniciais desadaptativos para preencher a lacuna deixada pela psicologia cognitiva no tratamento de transtornos mais crônicos e de personalidade. Segundo o autor, a terapia do esquema volta-se ao tratamento dos aspectos caracterológicos dos transtornos e não a sintomas psiquiátricos. Considera-se que os processos cognitivos, afetivos e motivacionais são dependentes de estruturas básicas (esquemas) como as unidades fundamentais da personalidade, por terem uma natureza incondicional.

Esquemas iniciais desadaptativos circundam temas sobre o self e as relações pessoais e são descritos como estruturas estáveis e duradouras que formam os núcleos do auto-conceito individual. Também são caracterizados como incondicionais hipervalentes, auto-perpetuáveis, e muito resistente à mudança. Desenvolvem-se na infância pela interação com o ambiente, através da educação formal e informal, experiências, traumas, sucessos e são elaborados durante toda a vida, operam de modo automático, não consciente, e são organizados hierarquicamente durante toda a vida de um indivíduo (Trindade, Mossatti & Mazzoni, 2009).

Algumas das características dos esquemas são que estes se apresentam incondicionais, resistentes a mudanças, são ativados por acontecimentos ambientais relevantes para o esquema específico e estão ligados a altos níveis de afeto, se relacionam com a não satisfação das necessidades básicas ou a exposição à experiência traumática. Funcionam filtrando seletivamente a experiência, guiando o processamento das informações para se perpetuarem. São hiperativados em situações sociais, ambientais relevantes ao esquema, causando intenso sofrimento e prejuízo no funcionamento do sujeito (Young, 2003).

Beck (1997) ao discorrer sobre o termo “esquemas” atribuiu características afirmando que estes possuem qualidades estruturais adicionais, como amplitude, flexibilidade ou rigidez, e densidade. Também podem ser descritos em termos de sua valência, que denota a sua ativação variando de latência e hipervalente. Quando latente os esquemas não estão participando do processamento da informação e quando ativados canalizam o processamento cognitivo do estágio inicial ao final.

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Rua Santa Edwiges, nº. 191, apto. 301- Bairro: Santa Mônica, Uberlândia – MG; E-mail: gelsonpsi@gmail.com

Quando hipervalente estes esquemas idiossincráticos predominam sobre outros esquemas que seriam mais adaptativos a uma determinada situação, com isso o esquema acaba por induzir um viés sistemático no processamento da informação.

O conceito de esquemas nas TCC se relaciona com a investigação do processamento cognitivo nos transtornos mentais, esse conceito tem sido utilizado para referir estruturas com conteúdo idiossincrático altamente personalizado, que são ativados na manifestação da psicopatologia. Um modo de esquema disfuncional é ativado quando esquemas desadaptativos específicos ou respostas de *coping* geram emoções perturbadoras, comportamentos de evitação, fuga ou mesmo auto-derrotistas, contaminando o funcionamento do indivíduo (Santos, 2005).

Young (2003) propõem relações entre a noção de esquemas iniciais desadaptativos e a psiquiatria no que diz respeito ao que permeia os transtornos de personalidade. Utilizando uma ótica na qual a origem filogenética e ontogenética e fatores herdados geneticamente foram sendo construídos a partir de um processo de seleção natural adaptativa. A biologia e o temperamento, bem como as interações com o meio desempenham um papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, assim esquemas são ativados por acontecimentos relevantes para cada indivíduo específico.

A seleção natural produziu um ajustamento entre um comportamento programado (estratégia) e as exigências do ambiente. Os estilos de personalidade têm um princípio evolutivo. As estratégias comportamentais dos vários núcleos de personalidade são úteis para que o indivíduo interaja em contextos diversos (Range, Falcone & Sardinha, 2007).

Os esquemas iniciais desadaptativos estariam na base dos transtornos de personalidade. De acordo com a definição linguística, esquema é uma figura que representa não a forma dos objetos, mas as suas relações e funções. Esquema tem um caráter funcional, propiciam que o indivíduo estabeleça padrões que servem como base para auto-avaliação e avaliação do mundo (Duarte, Nunes & Kristensen, 2008).

É através de seus esquemas que os indivíduos determinam quais situações são relevantes para serem consideradas e quais aspectos de sua experiência são importantes para embasar decisões. Esquemas estão intimamente ligados aos comportamentos ou estratégias (Santos, 2005).

Young (2003) classifica esquemas iniciais desadaptativos organizando em cinco domínios, divididos em dezoito esquemas relacionados, para facilitar o diálogo entre profissionais de diversas áreas e também com os clientes:

#### **Domínio 01**

Desconexão e Rejeição. Esquemas iniciais desadaptativos relacionados: 01. Abandono/Instabilidade; 02. Desconfiança/abuso; 03. Privação Emocional; 04. Defectividade/Vergonha; 05. Isolamento Social/Alienação.

#### **Domínio 02**

Autonomia e Desempenho. Esquemas iniciais desadaptativos relacionados: 06. Dependência/Incompetência; 07. Vulnerabilidade/Incompetências; 08. Emaranhamento/Self subdesenvolvido; 09. Fracasso.

#### **Domínio 03**

Limites Prejudicados. Esquemas iniciais desadaptativos relacionados: 10. Merecimento/Grandiosidade; 11. Autocontroles/Autodisciplina Insuficientes.

#### **Domínio 04**

Orientação para o outro. Esquemas iniciais desadaptativos relacionados: 12. Subjugação; 13. Auto-sacrifício; 14. Busca de aprovação/Busca de reconhecimento.

#### **Domínio 05**

Supervigilância e Inibição. Esquemas iniciais desadaptativos relacionados: 15. Negativismo/Pessimismo; 16. Inibição Emocional; 17. Padrão inflexível/Critica exagerada; 18. Caráter punitivo.

Para o autor, no funcionamento de um esquema existem três processos, que foram identificados, podendo ocorrer nos domínios cognitivo; afetivo ou comportamental: Manutenção; evitação; hipercompensação do esquema. A terapia focada em esquemas fundamenta-se em quatro conceitos básicos, sendo eles o de esquemas iniciais desadaptativos, processos de manutenção, evitação e hipercompensação do esquema (Young, 2003).

Para a compreensão da psicopatologia é importante cercar vários fatores que envolvem a interação de aspectos cognitivos, emocionais, biológicos e comportamentais. A psicoterapia, em geral, se preocupa com sentimentos, ansiedade, medo, raiva e semelhantes. Um passo inicial em direção à terapia comportamental consistiu na noção de que o que é sentido não é um “sentimento”, mas um estado do corpo (Skinner, 1991).

Outro modelo de terapia utilizado é a análise funcional do comportamento, baseada na linguagem do behaviorismo radical, com a mesma proposta de facilitar diálogos entre peritos buscando solucionar conflitos e sofrimentos do ser humano. Segundo essa ótica, a intervenção terapêutica é um tipo de comportamento verbal, mais especificamente um conjunto de regras, que são apresentadas ao cliente visando à alteração ou manutenção de determinados comportamentos (Guilhardi, 2001).

O estado corporal resultante de condicionamento respondente é usualmente chamado de sentimento, o estado resultante do condicionamento operante, observado através da introspecção, geralmente é chamado de estado da mente. Para a terapia comportamental o que é sentido como sentimentos ou introspectivamente observado como estados da mente são estados do corpo, e estes são os produtos de certas contingências de reforçamento (Kohlenberg & Tsai, 2004).

Uma pessoa está bem consigo mesma quando sente um corpo positivamente reforçado. Os reforçadores positivos dão prazer, são chamados de agradáveis e o comportamento que eles reforçam de prazer. As intervenções terapêuticas têm como objetivo último levar o cliente à auto-observação e ao autoconhecimento, conseqüentemente a uma vida com menos queixas (Guilhardi, 2001).

Todo o comportamento, seja ele humano ou não humano, é inconsciente. Ele se torna “consciente” quando os ambientes verbais fornecem as contingências necessárias à auto-observação. Com isso o terapeuta está restrito as contingências verbais do cliente e aos comportamentos emitidos na consulta (Skinner, 1978).

O autoconhecimento é a possibilidade de um tipo especial de conhecimento, sendo este fruto de contingências sociais que habilitam humanos descrever seus comportamentos, sentimentos, as relações entre eles e o ambiente. Estas descrições podem se referir a eventos passados, presentes e futuros. Tal processo ocorre concretamente, através de questões feitas pelo terapeuta, que levam o cliente a descrever seus comportamentos e os sentimentos que o acompanham e a relacionar esses comportamentos e sentimentos com o ambiente (Kohlenberg & Tsai, 2004).

Uma psicoterapia consiste não em levar o paciente a descobrir a solução para o seu problema, mas em mudar o paciente, de tal modo que seja capaz de descobri-la. O cliente tem no processo terapêutico vários dos seus “eus” modelados. Assim, entre outros se podem salientar, auto-estima; autoconfiança; responsabilidade. O que acontece na clínica é uma preparação para um mundo que não está sob o controle do terapeuta (Guilhardi, 2001).

Na visão do behaviorismo radical o cliente responde no processo terapêutico a pelo menos três níveis de controle: auto-regras; regras e contingências não verbais propriamente ditas. Tanto as regras como as auto-regras podem evitar que o cliente entre em contato com a realidade e o terapeuta deve auxiliar o cliente a identificar as contingências em operação às quais responde na tentativa de um tratamento mais eficaz (Skinner, 1991).

Antes de propor qualquer ação terapêutica, é necessário observar com rigor os excessos, os déficits e as reservas comportamentais do cliente e não apenas a queixa envolvida. Cabe ao terapeuta ampliar o alcance da investigação, abrangendo o repertório mais extenso de comportamentos do cliente, bem como as relações de tal repertório com os eventos reforçadores e punitivos disponíveis no ambiente (Kohlenberg & Tsai, 2004).

Quando dizemos que o comportamento é função do ambiente, o termo ambiente, presumivelmente, significa qualquer evento no universo capaz de afetar o organismo, pois ambiente é o conjunto de condições ou circunstâncias que afetam o comportar-se, não importando se estas condições estão dentro ou fora da pele. No behaviorismo radical o ambiente é externo à ação, não ao organismo (Skinner, 1978).

É tarefa do terapeuta, observar, relatar e criar contingências que modelem os comportamentos emitidos e as relações funcionais, assim parece viável um panorama analítico-funcional dos esquemas iniciais desadaptativos sugerido por Young (2003), por terem um caráter funcional, propiciam que o indivíduo estabeleça padrões que servem como base para auto-avaliação e avaliação do mundo, favorecendo a comunicação entre as áreas clínicas que trabalham com psicoterapias baseadas em evidências.

O cliente pode, porém, ter limitações na observação e no relato de comportamentos que ocorrem sob controle de eventos que não estão diretamente disponíveis para a comunidade. O questionário proposto por Young (2003) pode ser um bom instrumento para facilitar e ampliar os limites terapêuticos.

Ao observar quais variáveis, na história de reforçamento do indivíduo as respostas não emitidas publicamente são função, o que determinou que estas respostas não tivessem sido emitidas publicamente, e qual papel tem a reação do terapeuta sobre a emissão de tais classes de verbalizações, o terapeuta pode trabalhar com mais segurança (Skinner, 1978).

O modelo médico de diagnóstico foi criado a partir de uma necessidade de comunicação entre clínicos e pesquisadores de diferentes orientações teóricas, estabelecendo um acordo de base quanto à nomenclatura e à descrição das diferentes psicopatológica, enquadra o paciente em certos tipos de comportamentos disfuncionais em classificações com base em critérios diagnósticos específicos. Esses critérios são encontrados nas publicações da Associação Psiquiátrica Americana (APA) e da Organização Mundial de Saúde (OMS) (Zamignani & Banaco, 2005).

Esses sistemas classificatórios são, portanto, no máximo uma descrição de topografias de respostas e de frequências com as quais elas se apresentam na vida da pessoa. Mais importante do que a descrição das respostas que trazem os indivíduos aos consultórios, é o conhecimento da função que essas respostas apresentam nesse ambiente. O modelo comportamental baseia-se em seleção das respostas por consequências e, portanto não discute as manifestações comportamentais em termos de normal e patológico e sim sua função (Zamignani & Banaco, 2005).

Esse trabalho se propôs descrever um entre os dezoito esquemas iniciais desadaptativos proposto por Young (2003), a partir de uma leitura sob a ótica do behaviorismo radical, mais especificamente utilizando a análise funcional do comportamento.

Esperamos com isso ter contribuindo para o campo da psicologia clínica, sobretudo na descrição verbal implicada em diagnósticos, ampliando o diálogo entre behavioristas e cognitivistas, aproximando a teoria prática entre a conceituação cognitiva e a análise funcional do comportamento.

Ao fazer uma sondagem juntamente com o cliente, utilizando o questionário de esquemas iniciais desadaptativos proposto por Young (2003), para o início de um tratamento clínico, pode-se utilizar da análise funcional do comportamento para construir uma postura profissional mais adequada diante cada cliente específico, construindo, assim, contingências mais adequadas para o tratamento, utilizando como referência os dezoitos esquemas iniciais desadaptativos que podem ser mensurados através do questionário proposto pelo autor.



## OBJETIVOS

### Objetivo geral

Discorrer sobre um entre os dezoito esquemas iniciais desadaptativos proposto por Jeffrey E. Young (2003), utilizando a ótica do behaviorismo radical, mais especificamente a análise funcional do comportamento.

### Objetivos específicos

Contribuir para o campo da psicologia clínica, sobretudo na descrição verbal implicada em diagnósticos.

Ampliar o diálogo entre behavioristas e cognitivistas descrevendo em termos da análise funcional do comportamento um entre os dezoito esquemas iniciais desadaptativos propostos por Young (2003).

Aproximação teórica prática entre a conceituação cognitiva e a análise funcional do comportamento.

## MÉTODO

### Instrumento

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e buscas de referências em portais eletrônicos, tais como os textos presentes em sites acadêmicos e livros.

### Procedimento

Propôs fazer um panorama analítico-funcional utilizando a ótica do behaviorismo radical, mais especificamente da análise funcional do comportamento, do esquema de autocontrole/autodisciplina insuficiente, proposto por Young (2003), em seu livro: “Terapia Cognitiva para Transtornos da Personalidade: Uma abordagem focada em esquemas”.

## DISCUSSÃO

### Esquema de autocontrole/autodisciplina insuficiente

Segundo Young (2003) os pacientes que têm este esquema geralmente carecem das qualidades de autocontrole – a capacidade de dar os devidos limites às próprias emoções e impulsos – e autodisciplina – a capacidade de tolerar tédio e frustração por tempo suficiente para realizar tarefas. Esses pacientes não conseguem restringir adequadamente suas emoções e impulsos. Em suas vidas pessoais e profissionais, apresentam uma dificuldade generalizada de adiar a gratificação de curto prazo para atingir objetivos de longo prazo.

Para estudarmos o autocontrole e autodisciplina na perspectiva do behaviorismo radical, precisamos compreender que o que é controlado são os repertórios comportamentais. Quando o indivíduo desenvolve um repertório comportamental, aprende por ele mesmo a emitir respostas que sejam adequadas no futuro. A aprendizagem de manipulação das variáveis ambientais das quais seu comportamento é função o capacita a produzir modificações no ambiente de modo a alterar a probabilidade de tal comportamento (Skinner, 1978).

Ter autocontrole e autodisciplina significa que, por meio da manipulação de variáveis ambientais das quais seu comportamento é função, o ser humano controla também parte de seu próprio comportamento. Com frequência o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem consequências que provocam conflitos, quando leva tanto a reforço positivo quanto a negativo (De-Farias, 2010).

Os comportamentos de autocontrole e autodisciplina estão diretamente relacionados a uma escolha de respostas concorrentes: pode ser que o indivíduo tenha que escolher entre duas respostas que levem a consequências com o mesmo valor, ou a uma resposta que seja reforçada imediatamente e punida em longo prazo, ou vice-versa. Isto implica que tal comportamento vai ser caracterizado como aquele decorrente de contingências conflitantes, nas quais o indivíduo tenha que escolher entre duas respostas que têm diferentes consequências (Cruz, 2006).

Pessoas com dificuldades relacionadas ao esquema inicial de autocontrole/autodisciplina insuficiente apresentam comportamentos típicos como impulsividade, a falta de concentração, a desorganização, a falta de disposição de persistir em tarefas tediosas ou rotineiras, as expressões de raiva e histeria, e os atrasos ou irresponsabilidades habituais. Todos esses comportamentos têm em comum a busca de gratificações de curto prazo à custa de objetivos de longo prazo (Young, 2003).

Ao evitar contingências aversivas cujas consequências em longo prazo serão positivas, o indivíduo remove também a possibilidade de um processo de modelagem. A modelagem, mudança no comportamento devido à exposição direta às diferentes contingências de reforçamento e punição, fornece um contexto para melhor compreensão do comportamento, sem a qual este seria mal-entendido (Cruz, 2006).

A modelagem é não apenas um mecanismo para melhor compreensão do comportamento, mas também uma técnica poderosa para modificá-lo. Se pudermos controlar nosso comportamento desejado, aumentaremos extremamente sua probabilidade de ocorrência. A modelagem do comportamento é importante para compreender as situações de autocontrole e autodisciplina que envolve o comportamento complexo (Skinner, 1978).

Segundo Young (2003), os pacientes relacionados ao esquema autocontrole/autodisciplina insuficiente parecem crianças sem uma educação adequada. Em formas mais leves, os pacientes apresentam uma ênfase exagerada na evitação do desconforto; preferem evitar a maior parte do sofrimento, conflito, confronto, responsabilidade e esforços, mesmo à custa de sua realização ou integridade pessoal.

A probabilidade de nosso comportamento ocorrer advém do reforçamento diferencial em ambientes diferentes. Pessoas que evitam a maior parte das contingências aversivas envolvendo sofrimento, conflito, confronto, responsabilidade, escapam de muitas consequências aversivas, mas também se privam das consequências de um processo de modelagem envolvendo autocontrole e autodisciplina (Skinner, 1987).

O processo de evitação ocorre em contingências de reforço negativo nas quais, os estímulos aversivos condicionados e incondicionados são apresentados por um intervalo de tempo. O indivíduo vem a executar o comportamento que previne a ocorrência ou reduz a magnitude do segundo estímulo. O primeiro estímulo torna-se um reforçador negativo condicionado, e por isso qualquer ação que reduza é reforçada através de condicionamento operante (Skinner, 1978).

A partir das diversas técnicas de autocontrole, tais como restrição física, mudança de estímulo, privação e saciação e uso de estimulação aversiva, uma pessoa é capaz de controlar estímulos para modificar seu próprio comportamento. Assim, o autoconhecimento torna-se um tipo de ferramenta auxiliar para mudança de comportamento por meio do autocontrole e autodisciplina (Cruz, 2006).

Outra contribuição importante para a compreensão do comportamento de autocontrole e autodisciplina se dá por meio da análise de que, frequentemente, os estados emotivos ou motivadores têm conexão com as circunstâncias externas responsáveis por eles. Isso modifica a concepção de

internalização de causas, tais como traços de personalidade, para a compreensão das contingências de reforçamento presentes e passadas que influenciam o comportamento (De-Farias, 2010).

Young (2003) acredita que todas as crianças nascem com um modo impulsivo. Como parte natural de todos os seres humanos, trata-se da incapacidade de controlar suficientemente a impulsividade e de aprender autodisciplina. As crianças, segundo o autor, são, por natureza, descontroladas e indisciplinadas. Por meio de vivências em nossas famílias e na sociedade como um todo, aprendemos a ser mais controlados e disciplinados. Internalizamos um modo adulto saudável capaz de restringir a criança impulsiva para atingir objetivos de longo prazo.

Ambos os comportamentos (impulsividade e disciplina) são determinados por fatores ambientais, e devem ser analisados a partir da história de reforçamento do indivíduo e do ambiente onde o comportamento foi emitido. Podemos ir além, e dizer que o autocontrole e autodisciplina são na verdade um produto social à medida que o grupo pune e reforça tais comportamentos (Baum, 2006).

De maneira paradoxal, podemos observar que a própria cultura reforça inúmeros comportamentos que são prejudiciais tanto para o indivíduo quanto para o grupo. O paradoxo está no fato de que essa mesma cultura que reforça comportamentos imediatistas e prejudiciais exija autocontrole e autodisciplina por parte das pessoas em relação a diversos comportamentos mantidos por reforçadores condicionados, como, por exemplo, o consumismo exagerado, entre outros (Skinner, 1987).

Essa exigência paradoxal geralmente é feita por meio do apelo à responsabilidade pessoal, como se o autocontrole e a autodisciplina fosse inerente ao ser humano, ou seja, coloca-se o sujeito como totalmente responsável por comportamentos que foram modelados e reforçados pela própria cultura (Baum, 2006).

Talvez porque a cultura se exime praticamente de toda e qualquer responsabilidade sobre o comportamento que é prejudicial ao grupo e ao indivíduo, grande parte das pessoas aprende o comportamento de autocontrole e autodisciplina de forma acidental (Skinner, 1978).

Para a explicação e a valorização cultural do comportamento de autocontrole e autodisciplina, a cultura recorre ao uso de explicações mentalistas tanto para a falta de tais comportamentos (irresponsável), quanto para a presença deles (responsável). O mentalismo é a prática de invocar ficções mentais para tentar explicar comportamento. Mente, vontade, ego e outros conceitos são muitas vezes chamados de ficções explanatórias, não porque expliquem algo, mas porque supostamente explicam. A objeção central é que não conseguem explicar aquilo a que se propõem (Baum, 2006).

Uma explicação adequada estaria centrada não em entidades mentais, mas naquelas variáveis que afetam o comportamento. No mentalismo, processos psicológicos internos, como “força de vontade” e “medo do fracasso”, adquirem poderes homunculares para causar a ocorrência de outros eventos, esses mais comportamentais. Explicações do comportamento serão incompletas se não envolverem a busca, tão retroativa quanto possível, de antecedentes observáveis do comportamento presente no meio ambiente (Kohlenberg & Tsai, 1991).

Skinner (1978) faz objeções a coisas que sejam mentais, não as coisas que sejam privadas. Entretanto, aos eventos privados Skinner não atribui qualquer outro status distintivo que não seja o da sua privacidade. Eles provêm do mesmo material dos comportamentos públicos e estão sujeitos aos mesmos estímulos discriminativos e reforçadores que afetam todos os comportamentos.

Ao deter-se apenas nos fenômenos mentais, o mentalismo foge do objeto de estudo do comportamento, que não se resume apenas a os fenômenos diretamente observáveis, mas inclui também os que ocorrem no mundo privado do organismo. Para o behaviorismo radical, a esse mundo não é dado qualquer significado mentalista. A existência de um mundo privado não resulta na existência de uma substância que não apresente dimensões físicas, o que significa, nesse contexto, que não se trata de um mundo imaterial da mente (Zilio & Carrara, 2008).

Segundo Young (2003) a terapia focada em esquemas fundamenta-se em quatro conceitos básicos, sendo eles o de esquemas iniciais desadaptativos, processos de manutenção, evitação e hipercompensação do esquema. É por meio desses processos que os esquemas lutam para se manter vivos e para continuar funcionando na vida psíquica do indivíduo.

Cada esquema associa-se a determinados padrões disfuncionais de comportamento que tendem a caracterizar a postura do paciente em relação a parceiros afetivos e a outras pessoas importantes (incluindo o terapeuta). O rompimento de padrões de comportamento diz respeito não apenas a como a pessoa se comporta em situações específicas, mas também aos tipos de situações que geralmente escolhe (Cazassa, 2007).

Uma formulação entre as interações de um organismo e o seu meio ambiente, para ser adequada, deve sempre especificar três coisas: A ocasião na qual ocorreu a resposta, a própria resposta e as consequências. As relações entre elas constituem as “contingências de reforço” (tríplice contingência). As inter-relações são muito mais complexas do que as que ocorrem entre um estímulo e uma resposta, e são muito mais produtivas tanto nas análises teóricas, como nas experimentais (Skinner, 1978).

Esses comportamentos de resignação, evitação ou hipercompensação acabam por perpetuar esquemas. O rompimento de padrões comportamentais visa os estilos de enfrentamento, isto é, os comportamentos considerados foco da mudança são aqueles aos quais os pacientes se resignam, evitam ou hipercompensam, em função dos esquemas remotos. Esses são comportamentos autoderrotistas empregados pelos pacientes para enfrentar os momentos em que os esquemas são ativados (Young, 2003).

## EXEMPLO DE ESTILOS DE ENFRENTAMENTO

### Processo de resignação

A resignação está vinculada a processos de reforçamento dos esquemas, padrões de comportamentos autoderrotistas. “Ex: Realiza tarefas que são tediosas ou desconfortáveis de forma descuidada; perde controle das emoções; come; bebe; joga em excesso ou usa drogas” (Young, 2003, p.139).

Para analisar esses padrões através da tríplice contingência devemos decompor os episódios comportamentais da seguinte maneira: ocasião na qual ocorreu a resposta, a própria resposta e as consequências. Referente aos antecedentes é necessário observar quais são as tarefas tediosas ou desconfortáveis para o sujeito em particular, as quais ele realiza de forma descuidada; a resposta a esses antecedentes por sua vez não sofre um processo de modelagem eficaz; e as consequências nesse processo envolvem, dentre outras variáveis, a noção de autocontrole e autodisciplina (Moreira & Medeiros, 2007).

Segundo Skinner (1978), as emoções são predisposições que alteram a probabilidade de o indivíduo se comportar de determinada maneira em uma dada situação devida a consequências específicas em comum. Elas modificam o organismo como um todo e envolvem uma grande mudança em todo o seu repertório comportamental. A identificação das alterações corporais pode ser importante para a caracterização das emoções.

Dizemos que alguém tem uma emoção quando está propenso a agir de determinada forma. É fundamental apontar que essa disposição não deve ser entendida como causa de comportamentos, uma vez que ela descreve apenas uma probabilidade de ação. O que é chamado de emoção é toda a interação descrita: os antecedentes, os comportamentos operantes e os respondentes, pois se não forem observados todos eles interagindo, não é possível conhecer o que ocorreu (Skinner, 1978).

Podem-se considerar os comportamentos de comer; beber; jogar em excesso ou usar drogas como exemplos de estratégias dirigidas a um nível somático de tensão emocional. A função dessas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de estresse produzido pelas emoções.

Define-se o esforço para regular o estado emocional que está associado ao estresse, ou o resultado de eventos estressantes como *coping* focalizado na emoção (Oliveira, 2009).

### Processo de evitação

A evitação é uma tentativa realizada pela pessoa de não entrar em contato com o sofrimento decorrente do acionamento do esquema inicial desadaptativo e pode ocorrer nos níveis cognitivo, afetivo ou comportamental. “Ex: Não Trabalha ou abandona a escola; não estabelece objetivos profissionais a longo prazo” (Young, 2003, p.139).

O processo de evitação ocorre em contingências de reforço negativo, que por sua vez é o processo operante em que a retirada de um estímulo consequente (aversivo), aumenta a frequência de uma resposta. O conhecimento desse processo pode ser de grande valia ao terapeuta para a compreensão e manejo desses padrões (Skinner, 1978).

O contexto cultural estabelece que sentimentos e emoções como tristeza, angústia e ansiedade devem ser evitados. Essa visão é contrária a filosofia behaviorista radical. Além disso, quando a pessoa evita entrar em contato com suas emoções, ela perde os benefícios do autoconhecimento, visto que as emoções sinalizam o tipo de contingência em operação. (De-Farias, 2010).

Segundo Skinner (1987) as culturas ocidentais foram embasadas em uma busca de reforçadores imediatos de curto prazo, e tentam evitar ao máximo contingências que poderiam criar situações aversivas. Porém, neste processo, se ignora que estas mesmas contingências poderiam trazer uma série de reforçadores, e modelar uma gama de repertórios. Uma cultura que reforça seus membros a constantemente buscar reforçadores imediatos e a evitar contingências aversivas gera pessoas com baixa tolerância à frustração, pois, por ela não ter sido modelada para o enfrentamento, falta-lhe repertório adequado.

A falta de repertório adaptado para tolerar frustrações, decorrente de uma história de vida, pode ser antecedente em uma operação estabelecida para padrões de comportamento evitativos como o de não trabalhar ou abandonar a escola, e tem como consequência a retirada do estímulo consequente (aversivo) que pode ser visto como entrar em contato com o sofrimento decorrente do esquema inicial desadaptativo. Pessoas que evitam a maior parte das contingências aversivas envolvendo também se privam das consequências de um processo de modelagem (Miguel, 2000).

### Processo de hipercompensação

A hipercompensação do esquema refere-se à noção de encaminhamento do padrão oposto ao registrado no esquema, definição consonante com o conceito de formação reativa. “Ex: Toma iniciativas rápidas e intensas para completar um projeto ou exercer autocontrole” (Young, 2003, p.139).

Segundo Young (2003), quando hipercompensam, os pacientes lutam contra o esquema pensando, sentindo, comportando-se e relacionando-se como se o oposto do esquema fosse verdadeiro. Dedicam-se a ser o mais diferente possível das crianças que foram quando o esquema foi adquirido. Diante do esquema contra-atacam, na superfície, são autoconfiantes e seguros, mas no íntimo, sentem a pressão do esquema ameaçando uma erupção.

É saudável que os pacientes com autocontrole/autodisciplina insuficiente exerçam mais controle sobre suas vidas, mas, quando hipercompensam, tornam-se excessivamente controladores e disciplinadores e acabam por afastar outras pessoas (Young, 2003).

Referente aos antecedentes é necessário observar o histórico de modelagem envolvendo autodisciplina e autocontrole do indivíduo. Tomar iniciativas rápidas e intensas para completar um projeto ou exercer autocontrole é padrão de resposta aos antecedentes, envolvendo contracontrole

do indivíduo em relação ao esquema, e as conseqüências nesse processo envolvem, dentre outras variáveis, a sensação de autocontrole e autodisciplina, conflito de respostas e contracontrole (Moreira & Medeiros, 2007).

O indivíduo que hipercompensa encontra-se em contingências envolvendo punição, que tem como desvantagens a produção de respostas emocionais aversivas, conflito de respostas e contracontrole. Percebe-se como vantagens da punição seus efeitos imediatos e o fato desses efeitos não variarem de acordo com privação e saciação (Baum, 2006).

O controle através da punição também pode ter efeitos imprevistos sobre o comportamento operante. O processo de autocontrole malogra quando o indivíduo descobre meios de evitar a autoestimulação aversiva que finalmente prova ser ineficaz, incomoda ou perigosa (Skinner, 1978).

Young (2003) levanta a hipótese de que o temperamento é um dos principais fatores para determinar por que os indivíduos desenvolvem determinados estilos de enfrentamento em vez de outros. Segundo o autor o temperamento provavelmente cumpre um papel maior na determinação dos estilos de enfrentamento dos pacientes do que na determinação de seus esquemas. Outro fator que explica por que os pacientes adotam um determinado estilo de enfrentamento é a internalização seletiva, ou modelação. As crianças podem modelar seu comportamento de enfrentamento a partir do modelo a qual ela se identifica.

A seleção natural produziu um ajustamento entre um comportamento programado e as exigências do ambiente. Esses padrões comportamentais representam as estratégias interpessoais desenvolvidas em um processo de adaptação às exigências de um meio social, que foram selecionadas segundo os mesmos princípios da adaptação (Skinner, 1978).

Para entender melhor as estruturas, processos e funções da personalidade, é fundamental ao examinar as atividades, os sentimentos e comportamento e suas relações com estratégias de sobrevivência da espécie humana. Um mau ajustamento ou dificuldade em adaptar-se pode representar, no desenvolvimento do comportamento, um transtorno de personalidade (Young, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um Terapeuta cognitivo-comportamental trabalha tanto com as teorias cognitivas quanto com as comportamentais, utilizando-as de forma conjunta. Nesse sentido, paralelos entre ambas as teorias podem sempre acrescentar para uma visão mais integradora do processo terapêutico.

Para Young (2003), os adequados mapeamentos dos padrões arraigados na dinâmica de um indivíduo, denominado de esquemas iniciais desadaptativos, tende a configurar aspecto determinante para adoção de estratégias de tratamento, o que pode estar intimamente ligado ao sucesso ou fracasso do processo terapêutico, especialmente considerando as pessoas com patologias mais severas ou transtornos de personalidade.

Ao discorrer sobre o esquema inicial desadaptativo de autodisciplina/autocontrole insuficiente proposto por Young (2003), utilizando a ótica do behaviorismo radical, procuramos uma aproximação teórica prática entre a conceituação cognitiva e a análise funcional do comportamento, buscando ampliar o diálogo entre behavioristas e cognitivistas.

Consideramos salientar, contudo, a importância da realização de novos estudos que visem discorrer sobre os demais esquemas proposto por Young (2003) não abordados neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: Ciência, Comportamento e evolução* (2ª. Ed., Maria Tereza Araujo Silva, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Beck, J. S. (1997). *Terapia Cognitiva: Teoria e Prática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cazassa, M. J. (2007). Mapeamento de esquemas cognitivos: Validação da versão Brasileira do Tung Schme Questionnaire – Short Form. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cazassa, M. J. & Oliveira, M. da S. (2008). Terapia focada em esquemas: Conceituação e pesquisas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35, 187-195.
- Cruz, R. N. da. (2006). Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8, 85-94.
- De-Farias, A. K. C. R. e colaboradores (2010). *Análise comportamental clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso*. Porto Alegre: Artmed
- Duarte, A. L. C., Nunes, M. L. T., & Kristensen, C. H. (2008). Esquemas desadaptativos: revisão sistemática qualitativa. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4. Disponível em: [http://rbtc.org.br/edicao\\_atual.asp?ed=7](http://rbtc.org.br/edicao_atual.asp?ed=7). Acessos em 07/12/2012.
- Guilhardi, H. J. (2001). Com que contingências o terapeuta trabalha em sua atuação clínica? - PUC e Instituto de Análise de Comportamento – Campinas. Disponível em: [http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/contingencias\\_terapeuta\\_trabalha.pdf](http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/contingencias_terapeuta_trabalha.pdf)
- Kohlenberg, R. J. & Tsai, M. (2004). *Psicoterapia Analítica Funcional: Criando relações terapêuticas intensas e curativas*. (Rachel Rodrigues Kerbauy, Trad). Santo André: ESETec.
- Miguel, C. F. (2000). O conceito de operação estabelecadora na análise do comportamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 259-267.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, D. S. (2009). Relações entre perfis cognitivos de personalidade e estratégias de coping em adultos. Dissertação de Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.
- Rangé, B. P., Falcone, E. M. O., & Sardinha, A. (2007). A História e panorama atual das terapias cognitivas no Brasil. *Revista Brasileira De Terapia Cognitiva*, 3. Disponível em: [http://rbtc.org.br/edicao\\_atual.asp?ed=6](http://rbtc.org.br/edicao_atual.asp?ed=6). Acessos em 07/12/2012.
- Santos, S. A. (2005). Transtorno de personalidade: A contribuição da teoria dos esquemas. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro – SPTM*, 9, 45-50.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. (11ª. Ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1987). What is Wrong with Daily Life in the Western World? Em: B. F. Skinner. *Upon Further Reflection* (pp.15-31). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Trindade, M. T., Mossatti, R. L. & Mazzoni, C. G. (2009). Terapia do esquema: Uma evolução na terapia cognitivo - comportamental. Disponível em: <http://files.metacognitiva.com/200000161-68938698d9/Terapia%20do%20esquema-%20uma%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20na%20terapia%20Cognitivo-comportamental.pdf>. Acesso em 07/12/2012.
- Young, J. E. (2003). *Terapia Cognitiva para Transtornos da Personalidade: uma abordagem focada em esquemas*. Tradução. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 3. Edição. – Porto Alegre: Artmed.
- Zamignani, D. R. & Banaco, R. A. (2005). Um panorama analítico-comportamental sobre os transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, 77-92.
- Zilio, D. & Carrara, K. (2008). Mentalismo e explicação do comportamento: Aspectos da crítica behaviorista radical à ciência cognitiva. *Acta Comportamental*, 16, 3, 399-417.





## O FENÔMENO AMOROSO NA ADOLESCÊNCIA

THIAGO DE ALMEIDA<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual Paulista

FÁTIMA ELISABETH DENARI<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Carlos

Segundo Vincent (2005), o amor é uma característica da espécie humana. Ainda segundo a mesma autora, talvez os animais sejam até capazes de amar, mas provavelmente não tenham os instrumentais adequados para comunicá-lo. A experiência amorosa, a qual gerará um distinto conceito de amor para cada um será, então, provavelmente não somente mais um dos fenômenos com que o ser humano lidará ao longo da vida, mas um dos mais importantes. O fenômeno amoroso é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, pois, o comportamento amoroso que identificamos em alguns relacionamentos afetivossexuais é uma mistura de sentimentos diversos que podem ser aprendidos. Aprender a amar torna o amor essencialmente humano e se reflete na grande pluralidade de suas formas de manifestação. Daí a dificuldade de seu entendimento racional e, mesmo de sua vivência idiossincrática. Dessa forma, por meio de sua reflexão e linguagem, homens e mulheres, na tentativa de serem felizes e de se realizarem afetivamente e sexualmente tratam de temas comuns a respeito do amor, tais como: encontros, desencontros, carências, relacionamentos. A célebre máxima de Pascal: “O coração tem razões que a razão desconhece”, remete-nos a entendimentos diversos, muitos destes, corroborados pelo senso comum e pelo peso das tradições. Portanto, ao se tratar de um assunto como este, não basta mais simplesmente consultar o dicionário, ou ainda, recorrer à abundante literatura de autoajuda calcada, em uma perspectiva meramente especulativa.

Erich Fromm (1967) apontava o amor como única resposta e saída satisfatória para o problema das dificuldades do relacionamento interpessoal. Estaria tendo ele uma visão parcial, ou mesmo ingênua, do ser humano e dos seus conflitos inerentes à sua natureza? Também, há mais de dois séculos, desde que Finck afirmou: “O amor é tecido tão complexo de paradoxos, e apresenta uma diversidade tal de formas e tons, que você pode dizer praticamente tudo a respeito, e é provável que esteja certo” (Finck, 1887 citado por Berscheid & Walster, 1973, p. 106). Este conhecimento ainda é sustentável para o nosso século? Esses paradigmas ainda são válidos para as gerações atuais em comparação

<sup>1</sup> Psicólogo (CRP 06/75185) pela a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre pelo 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. Professor do curso de Psicologia do Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior “Dr. Aristides de Carvalho Schlobach” (ITES). Doutorando pelo o Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).E-mail de contato: thiagodealmeida@thiagodealmeida.com.br

<sup>2</sup> DPsi/PPGEEs/UFSCar. E-mail de contato com a autora: fadenari@terra.com.br

com as gerações que lhes antecederam? Como os jovens vivenciam o amor? Como é, para um(a) adolescente, sentir-se atraído(a), envolvido(a), comprometido(a) afetivamente?

Essas questões, instigantes em sua essência, induzem-nos a buscas que, por sua vez, conduzem-nos por trilhas desconhecidas, incertas, mas fascinantes. Transcorrido muito tempo desde os primeiros estudos que discorriam sobre a adolescência, ainda muito se tematiza sobre esse fenômeno. As tentativas de lançar luz sobre esse tema trazem consigo uma infinidade de questões, atuais e complexas, que envolvem, sobretudo, os jovens de nossa sociedade contemporânea ocidental. Assim, detivemo-nos a refletir e a investigar sobre a adolescência – esse período do desenvolvimento tão rico em descobertas – e a relação desta com as questões da afetividade e do relacionamento no tocante à manifestação e expressão do amor.

#### ADOLESCENTES: ONTEM, HOJE E SEMPRE

Sem dúvida, os adolescentes existiram em todas as épocas e culturas (Almeida, 2003; Almeida, 2007b). Há antropólogos (e.g. Ariès, 1986) que diriam que a adolescência, como a entendemos hoje, é um fenômeno da nossa cultura. Assim, provavelmente, um adolescente na França Iluminista, ou da Idade Antiga, é diferente de um adolescente paulistano contemporâneo.

E, concomitantemente, as preocupações no tocante a essa etapa da vida também sempre estiveram presentes. Uma das primeiras preocupações com tal tema foi retratada na comédia teatral “As nuvens”, de Aristófanes, que data de 423 a.C. Assim que o texto se inicia, temos contato com a queixa de Strepsíades a respeito de seu filho Fidípides, quando este passa a contrair dívidas em que seu pai, deveras preocupado, terá de pagar para sustentar os caprichos do filho. Fidípides gasta os recursos paternos com cavalos, cocheiras, dentre outros interesses. Então, o pai reclama: “mas coitado de mim! Não posso dormir, atormentado pelas despesas, pelo custo das cocheiras e dos cavalos e pelas dívidas contraídas por meu filho para sustentar tudo isso” (Aristófanes, 1995, p. 13). E prossegue: “Ele exhibe sua longa cabeleira, monta a cavalo, guia um carro, sonha com cavalos, enquanto eu estou minguando ao ver a lua trazendo os dias dos vencimentos, ao mesmo tempo em que as dívidas e os juros se amontoam” (Aristófanes, 1995, p. 13).

Dessa forma, a adolescência, durante algum tempo, foi considerada apenas uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta e sua caracterização era evidenciada por marcos biológicos que registravam tal momento evolutivo do ser humano (Osorio, 1992). Segundo Vitiello e Loureiro Júnior (1986), buscar um conceito exato para a adolescência é uma tarefa difícil, porém ainda mais difícil é fixar seus limites cronológicos, pois a delimitação de seu início e de seu término depende de fatores socioculturais, familiares e pessoais. Apesar disso, muitos autores tentam definir esses limites em uma idade cronológica que varia entre onze e vinte anos de idade. Nesse processo os adolescentes enfrentam realidades diferentes das que já lidaram e, diante disso, reagem e sentem-se ansiosos considerando, muitas vezes, grandes complicações para se adaptar a essa nova fase (Batista & Oliveira, 2005).

Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, a adolescência vem se tornando, cada vez mais, um fenômeno estudado por vários segmentos sociais e áreas da ciência. Osorio (1992) identifica dois dos principais fatores que explicam este fato: a explosão demográfica do pós-guerra, que trouxe como substancial consequência o crescimento percentual da população jovem mundial e a ampliação do intervalo da faixa etária com as características da adolescência.

#### CONCEPÇÕES ACERCA DA ADOLESCÊNCIA

É importante salientar que a concepção de adolescência, tal como se a concebe atualmente, remonta ao final do século XIX, quando a partir da industrialização e da implantação do sistema de produção

em massa, os adultos passaram a se dedicar, mais intensamente, ao trabalho, e seus filhos tiveram de permanecer mais tempo nas instituições de ensino existentes (Levi & Schimitt, 1996; Palacios, 1995). A própria industrialização demandou mão de obra mais qualificada. A partir de então, as escolas se modernizaram para absorver o fluxo que a elas chegava.

Adolescência deriva de “*Adolescere*, uma palavra latina que significa crescer, desenvolver-se, tornar-se jovem” (Becker, 1984, p. 8). Portanto, a adolescência é uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizada por aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais (Almeida, 2003; Becker, 1984; Campos, 1986; Dolto, 1986; Kaplan, 1996; Levi & Schimitt, 1996; Osorio, 1992; Outeiral, 1994; Palacios, 1995). Essas modificações levarão a criança a se tornar adulta, acrescida da capacidade de reprodução, mostrando que o adolescente vivencia tal conquista como a irrupção de um novo papel, que modifica sua posição frente ao mundo e que também o influencia em outros planos de sua vida.

A adolescência é, pois, um período de inquestionável importância para as pessoas. A característica mais notável e clara é o acentuado desenvolvimento físico com fortes transformações internas e externas. Ocorrem também mudanças marcantes no campo intelectual e afetivo. Outra importante mudança é o amadurecimento sexual, colocando em funcionamento glândulas que produzirão importantes hormônios. E, paralelamente, ao desenvolvimento físico interno e externo, ocorrem também, modificações de caráter social. Assim, longe de ser um intervalo temporal qualquer entre idades adjacentes (a infantil e a adulta), a adolescência constitui-se como um período contínuo e um processo dinâmico, de ativa desconstrução de um passado pessoal, em parte retomado e mantido, e em contrapartida, abandonado e definitivamente preterido. É, ainda, um projeto e de construção do futuro, a partir de um enorme potencial e acervo de possibilidades ativas que o adolescente possui e tem a consciência de possuir (Fierro, 1983).

## ADOLESCENTES E SEUS RELACIONAMENTOS AMOROSOS

E se a adolescência é uma fase de desenvolvimento muito importante devido a todas as transformações, também é, provavelmente, a primeira vez em que a pessoa entra em contato com o desejo futuro de constituir uma família, de se enamorar, ou seja, frequentemente de estabelecer seus primeiros passos na direção de constituir um relacionamento amoroso e sexual que constituirá a base da estruturação da sua sexualidade. Independentemente destes objetivos, será a partir dos relacionamentos interpessoais com colegas, amigos(as) e namorados(as) que o/a adolescente passará a progredir em maturação social, emocional e sexual. Nesse sentido, a sexualidade se torna fundamental para a construção social, por obedecer e por erigir normas em consonância com a sociedade na qual as pessoas estão inseridas e resulta das concepções do que é proibido e permitido, e se pauta entre os imperativos biológicos e a regulação social. Logo, a sexualidade é, simultaneamente, um dos principais fatores motivacionais nas interações humanas e um dos fundamentais vetores na estruturação das relações íntimas (Denari, 1997).

Dolto (1986) nos ensina que uma das mais difíceis tarefas de desenvolvimento parece ser a transferência do amor dos pais para os pares, inclusive para os membros do sexo oposto. Conseqüentemente esta metamorfose do processo afetivossexual representa uma das maiores mudanças no âmbito emocional ao tratarmos da adolescência. E a aquisição da necessidade de querer amar e de querer ser amado, frequentemente, causa inquietação nos(as) adolescentes por não compreenderem o sentido, ou ainda, os sentidos desta significativa transformação emocional.

Todavia, o amor não inquieta somente os adolescentes. Cientistas, poetas e pessoas comuns, desde há muito tempo, vêm buscando uma definição do conceito de amor. Diligentemente, procurou-se compreender a estrutura do amor. Nesta busca pela fórmula do amor, tais alquimistas acadêmicos, almejaram encontrar quais eram os seus ‘tijolos emocionais’, isto é, os seus componentes (Almeida, 2003).

Muitas tentativas de resposta já foram produzidas, porém, nenhuma delas conclusiva. Logo, há, na literatura especializada, algumas conceituações que buscam definir este outro fenômeno, contudo, nela encontramos inúmeras reflexões que apontam para controvérsias passíveis de debates e questões interessantes. E, muito embora não exista uma descrição clinicamente exata ou poeticamente elegante, capaz de captar algo que seja sua essência dada à magnitude do fenômeno amoroso. Ele não se deixa esquadrihar por quaisquer que sejam as representações que parecem querer compreendê-lo em sua totalidade. Dessa forma, ainda que hercúleos sejam os esforços de pessoas como Drummond, Quintana, Neruda, Pessoa, dentre outros poetas que celebram o amor por meio de sua lírica, deve-se admitir que escrever ou falar de amor é uma façanha cada vez mais árdua, em razão de algumas dificuldades metodológicas e impropriedades conceituais intrinsecamente relacionadas a esta tarefa, como nos aponta Almeida (2007a).

Ao tematizarmos o amor, corremos 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 como poderia haver uma afirmação veemente de validade universal no que diz respeito ao amor levando-se em consideração a pluralidade de idiosincrasias? Devemos levar em consideração que muitas experiências relacionadas à questão do fenômeno amoroso podem estar, provavelmente influenciadas pelo etnocentrismo que tentam estabelecer uma soberania na definição do que viria ou não a ser concebido como amor.

#### AS PESQUISAS CIENTÍFICAS QUE ABORDAM O AMOR ENQUANTO UM FENÔMENO

Até algum tempo atrás, a ciência da psicologia nunca pareceu muito interessada neste assunto, talvez por entendê-lo como algo abstrato e que desafiava qualquer mensuração. Apenas recentemente, a psicologia, enquanto uma ciência que analisa o comportamento vem dedicando mais tempo, ou ainda, tem observado com mais rigor as questões que envolvem o amor em suas dimensões e desdobramentos.

Até então, as publicações eram poucas, muitas vezes relacionadas com o amor entre mãe, filhos, etc. A dinâmica da relação interpessoal entre um homem e uma mulher começou a ser estudada de um modo mais sistemático há menos de sete décadas. Após um conjunto de investigações em sexologia, posteriormente à Segunda Guerra Mundial, é que se começou a investir no escrutínio científico dos fenômenos relacionados ao amor romântico, em seu sentido estrito. Dentre os trabalhos que precederam tais estudos contam-se as pesquisas de A. C. Kinsey, W. B. Pomeroy e C. E. Martin, que resultaram no famoso Relatório Kinsey a respeito da sexualidade masculina (*Sexual behavior in the human male*, 1953) e feminina (*Sexual behavior in the human female*, 1953); os trabalhos de William H. Masters e Virgínia E. Johnson (*Human sexual response*, 1966, e *Human sexual inadequacy*, 1970); e o Relatório Hite<sup>3</sup> da autora Shere Hite (anos 1980 e 1990).

Apesar das técnicas de amostragem probabilística terem sido desenvolvidas e incorporadas aos inquéritos populacionais desde as décadas de 30 e 40 do século XX, até a década de 70, acreditava-se ser impossível adotá-las em pesquisas cujo enfoque era a sexualidade, ou mesmo para a investigação de fenômenos como os sentimentos e as emoções dadas sua subjetividade, bem como pelo caráter íntimo e privado das respostas que ocasionaria um alto percentual de recusas.

De fato, depois da publicação dos trabalhos de Masters e Johnson (1966; 1970) a respeito da sexualidade humana é que se iniciou, ainda que timidamente, o enfoque do amor enquanto um fenômeno científico. Zick Rubin criou uma escala para mensurar psicometricamente o fenômeno amoroso (Rubin, 1970). Por meio de suas pesquisas (e.g., Rubin, 1973), não apenas foi demonstrado

<sup>3</sup> Sob a denominação The Hite Report: A Nationwide Study of Female Sexuality, este estudo foi publicado pela feminista Shere Hite, em 1976, e provocou grande impacto à época por contestar numerosas noções estabelecidas a respeito da sexualidade feminina, mas, no entanto, é criticado atualmente por suas fragilidades e inconsistências metodológicas, especialmente quanto à representatividade dos achados.

que conceitos tão intimamente atrelados como o gostar e o amar podiam ser independentes, diferindo em sua essência e em termos de intensidade de afeto, e não como partes de um único contínuo, anteriormente assim entendidos.

Outros estudos, a partir dos anos 80, foram realizados, utilizando amostras probabilísticas, instrumentos psicométricos, comprovando a viabilidade das pesquisas que tematizavam o amor e suas implicações para os relacionamentos interpessoais. A partir disso, muitas são as contribuições para o estudo do amor, como as de Tennov (1979) que diferenciaram o amor da paixão, a criação de escalas e demais teorias e instrumentais para a compreensão da sua dinâmica em um relacionamento interpessoal e para os próprios sujeitos que amam.

Das mais diversas formas e através de abordagens diversas o amor, sobretudo o romântico, para diferenciá-lo de outras formas de amor como o materno, o divino e outros, ainda não se foi possível chegar a uma simples definição do conceito de amor. Muitos discorrem a despeito dos componentes do amor (Sternberg, 1988), outros teóricos, o tipificam a partir da criação de perfis para os amantes e para os amados (Lee, 1988; Levinger, 1988), no entanto, por mais que se tenha feito, apenas se discorreu acerca dos atributos ao amor agregados sem se chegar verdadeiramente na essência para a pergunta ensejada: 'O que é o amor?'

Percebe-se que o conceito de amor e seus construtos, para as pessoas, são eminentemente subjetivos. Sentimos seus efeitos na vida cotidiana, bem como, as vicissitudes quando o experienciamos. E, embora expresso de maneiras diferenciadas, o amor é sumamente importante para o desenvolvimento da personalidade (Hernandez & Oliveira, 2003).

Ao que se sabe, o desenvolvimento emocional se dá imediatamente após o nascimento e percorre um longo caminho através das etapas determinadas pela idade e cultura, que caracterizam a evolução do ser humano (Bowlby, 1989). Grande parte dos seres humanos não vive a plenitude do amor, frequentemente, por ter errôneos ou idealizados conceitos e imagens distorcidas do que este seja. Por conseguinte, recorrem a estereotipagens amorosas, resultando arremedos afetivos que empobrecem o que concebem por amor e que tanto desgastam as pessoas (Almeida & Oliveira, 2007). Pode-se depreender que como consequência disso, no mundo há muito amor, mas também há muita solidão.

Para as pessoas, geralmente, a experiência amorosa deriva de e se fundamenta na consciência pessoal, pois o amor é encarado como necessidade e, ao mesmo tempo, como uma construção. Desta forma, pesquisar sobre o amor, especialmente aquele expresso em sua forma romântica, coloca-nos frente a um fenômeno que conhecemos desde a mais tenra idade e que ocasionalmente entabulamos contato, por meio das fortes emoções que o acompanham, mas que não refletimos a respeito das concepções e implicações que ele pode assumir.

Atualmente, as definições existentes expressam as dificuldades dos autores ao estudarem o tema amor, uma vez que há uma falta de operacionalização do conceito, assim como um conceito que o diferencie de outras manifestações humanas. Almeida e Mayor (2006) tentam definir operacionalmente o que seja o amor romântico como:

um conceito utilizado para denominar 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, tendendo a perdurar-se 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 consequências (p. 99).

Adicionalmente, Almeida e Mayor (2006) concebem o amor como um aspecto inerente ao ser humano, que tende a se perdurar e possui inúmeras formas válidas de manifestação. Então, o amor possui uma extensa variedade de formas e explicações sob diversos prismas. Dessa forma, em termos cognitivo-comportamentais, o amor é visto por estes autores como um sistema complexo e

dinâmico, não só por ser multideterminado, mas também pelo fato de apresentar uma pluralidade de consequências.

Se o que se foi dito até então é concernente ao panorama científico em relação ao panorama do amor, é essencial, também, verificar se a atribuição dos significados que as pessoas atribuem ao amor é consistente àquelas teorias que emergiram ao longo do tempo. E se para a própria comunidade científica, poetas e demais literatos, há uma imensa dificuldade em se definir o conceito de amor, esta tendência está presente para os/as adolescentes. Isto seria talvez decorrente do baixo acúmulo de experiências ao longo de suas vidas? Nos dizeres de Angerami e Angerami-Calmon (2004, p. 15): “ao se perguntar para um adolescente o que é o amor as respostas são as mais diversas e variam quantas forem às respostas obtidas”. Talvez esta afirmativa se estenda até mesmo para o mundo conceitual adulto a respeito do amor.

Consequentemente, o presente trabalho tem a intenção de compreender mais adequadamente o amor, clarificando os possíveis conceitos que as pessoas atribuem a tal fenômeno. Desta forma, tentamos analisar o que adolescentes pensam a respeito do amor, como eles(as) formam este conceito e possíveis implicações práticas no cotidiano dos(as) mesmos(as). A análise qualitativa do amor será feita a partir do esteio da análise de conteúdo de Bardin (1977) por compreender o amor como uma rede de conceitos inter-relacionados. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser entendida como

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

## MÉTODO

### Participantes

Participaram deste estudo 52 adolescentes – do sexo masculino e do sexo feminino – na faixa etária de 15 a 26 anos, com média de idade de 16,8 anos, alunos do Ensino Médio de uma escola de uma cidade de médio porte do interior paulista. Embora a escolha dos participantes tenha sido aleatória, foi proposital a distribuição dos participantes em uma amostra 50% masculina e 50% feminina para verificar o efeito do gênero sobre as respostas dadas.

### Instrumento

Os participantes responderam a um instrumento denominado “Inventário de seleção para parceiros amorosos” criado especialmente para esta pesquisa. Este instrumento, composto por 27 perguntas descritivas, em sua maioria, continha questões abertas e fechadas, versando sobre a temática investigada. Salienta-se que houve uma testagem piloto que permitiu aferir o instrumento, para ser reaplicado na amostra oficial, possibilitando ajustes e correções. A aplicação deste instrumento foi precedida por um rol de instruções para o seu adequado preenchimento. Na versão final deste instrumento, o mesmo compunha-se de duas folhas de papel sulfite tamanho A4.

### Procedimento de coleta dos dados

Foi oficializado o contato com a escola participante na pessoa da diretora. Posteriormente ao contato e à anuência por parte da escola o primeiro autor realizou a seleção dos participantes. Todos os alunos selecionados para a aplicação oficial do instrumento estavam matriculados no segundo

nível do ensino médio. Esta escolha baseou-se no fato de que esta amostra tinha peculiaridades que a tornavam de caráter representativo para o presente estudo. Em primeiro lugar, não eram recém-ingressos na escola, estavam adaptados ao ritmo da mesma, e não tinham tantas preocupações pré-vestibulares como os alunos da série subsequente. Partiu-se também da suposição que a amostra selecionada é a que mais devia conter alunos dentro da faixa etária enfatizada pelo presente estudo.

O cálculo da amostragem contou com um número proporcional de alunos de acordo com o número de alunos por turma. O primeiro autor recorreu ao artifício de convocar aleatoriamente os participantes baseando-se no número médio dos alunos de cada classe dessa escola e da atribuição numérica designada para cada aluno. Dessa forma, foram indicados para o estudo aproximadamente seis alunos e seis alunas de cada sala de aula. Deixa-se claro que os alunos que participaram da testagem piloto não participaram novamente da aplicação oficial do instrumento. Os alunos foram então, encaminhados para uma sala, designada pela escola, para preencherem os questionários.

### Resultados e discussão

O pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto a partir de outro texto, isto é, um texto que aparentemente não está manifesto já numa primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Do ponto de vista analítico-instrumental, esta diretriz foi fundamental para a compreensão dos dados fornecidos nos questionários e permeará a interpretação dos resultados. Além disso, as respostas coletadas ainda foram analisadas quantitativamente de modo a elucidar as questões norteadoras do trabalho original. Então, a partir das respostas obtidas foram detectadas algumas tendências de comportamento do jovem ocidental. Muitos dos dados foram condizentes com a literatura sobre os processos cognitivos e emocionais das relações conhecidas como interpessoais.

Relacionamentos amorosos para o adolescente tanto podem representar uma fonte de prazer quanto de ansiedade e de conflito. Geralmente a falta de experiência em relacionamentos românticos gera angústia e fantasias inadequadas. Pelas respostas dadas, percebe-se que as pessoas consideram que o amor prescindia do outro para acontecer. Branden (1988) enfatiza algumas necessidades implicadas na relação amorosa, dentre elas a de companhia humana, alguém para compartilhar valores, sentimentos, interesses e objetivos, bem como de suporte emocional, tendo alguém devotado para o nosso bem-estar, um aliado face aos desafios da vida, e a de autoconsciência e de autodescoberta, que se obtém mediante o processo de intimidade e confrontação com outro ser humano. Podem-se seccionar frases como “*o amor é gostar muito de alguém e não conseguir ficar longe da pessoa que você gosta*” (participante masculino, 17 anos) e “*uma grande vontade de estar com a pessoa*” (participante feminina, 15 anos) que refletem esta tendência.

Consoante Braz (2006) o amor é a condição fundamental para o nascimento ontogenético da pessoa. Ele participou e participa ativamente da evolução e estruturação da personalidade e de sua subjetividade, porque é capaz de aproximar a pessoa de sua essência, por propiciar o desenvolvimento de relações sociais, dentre outras coisas. Contudo, muito longe de ser meramente um impulso gregário, como alguns podem pensar, amar é ir ao encontro de alguém e permitir a vinda deste ao nosso encontro (Almeida, 2004; Alberoni, 1986). Então, amar alguém, em primeira análise significa, então, reconhecer uma pessoa como fonte real ou potencial para a própria felicidade (Ingenieros, 1968; Simmel, 1993). Disso decorre o desejo afetivo-sexual.

Uma vez eclodido este desejo, há uma série de ações que pertencem a um ciclo de gratificação recíproca entre os pares. Dessa forma, o amor desenvolve-se e se torna cada vez mais forte. Contudo, Shinyashiki e Dumêt (2002) são categóricos ao nos dizerem que: “apenas a decisão racional de querer encontrar alguém não é suficiente para possibilitar o encontro” (p. 166). Ainda estes autores referem que, na “realidade, quem não encontra alguém é porque, internamente, não está predisposto a amar.

Não está disponível para envolver-se e, erroneamente, pensa que está querendo compartilhar o amor” (p. 166). E, talvez, esse seja um dos componentes do fenômeno amoroso para a sua gênese: estar disponível psicologicamente ou internamente para ir ao encontro do outro.

Com relação à pergunta realizada para os participantes, isto é, “o que é o amor na sua opinião?”, o amor, conforme compreendido por Bowlby (1989), pode ser definido como um conceito universal e natural, ou seja, está presente em todas as culturas, ao menos nas pesquisadas como nos estudos de Buss et al. (1990); Jankowiak & Fischer (1992), e é inerente às épocas no qual está inserido e modelado por elas (de acordo com a concepção de Batten, 1995). Isso pode ser observado, por exemplo, nas seguintes frases: “O amor é um sentimento que não se acaba...” (participante masculino, 16 anos), “O amor é um sentimento que os seres humanos têm a capacidade de desenvolver uns para os outros...” (participante feminino, 16 anos); “O amor é um sentimento que rege o mundo” (participante masculino, 15 anos). Contudo, pode-se dizer que a cultura desde Ovídio, e os que o antecederam, a Shakespeare e os que virão a lhes sucederem, modelam a cultura, pode-se pensar na possibilidade de o amor ser culturalmente condicionado pelas suas práticas e vivências, o que corrobora com Stone: “nenhuma aprovação social nem uma real experiência de amor romântico é comum a todas as sociedades” (Stone, 1988, p.16).

Na segunda metade dos anos 80, emergiu uma nova prática de relacionamento entre os jovens adolescentes que foi intitulada convencionalmente como “ficar”. Os autores definem essa modalidade de relacionamento afetivo-interpessoal como um exercício de sedução, ou ainda, um relacionamento marcado pela falta de compromisso e pela pluralidade de desejos e de regras e usos, cujo objetivo principal é a busca de prazer (Chaves, 1997; Vitiello, 1993). Dessa forma, “Ficar com” é uma atividade que contribui para a maturação afetivossexual de garotos e garotas. É um comportamento repleto de regras, embora aparentemente possa não parecer. Dentre as principais regras que regulam tais práticas, podemos citar a necessidade de locais apropriados, a existência de permissões e de interdições quanto aos atos envolvidos, quanto ao número de parceiros possíveis, regras relacionadas ao lapso de tempo entre uma ficada e outra, etc. Pode envolver relações sexuais ou não e é inclusive incomum que ela aconteça quando se trata de púberes. O “ficar” tem seu auge na adolescência, e tende a deixar de acontecer na medida em que os jovens vão ficando mais amadurecidos, emocional e sexualmente, e procuram estabelecer vínculos mais duradouros (Chaves, 1997; Vitiello, 1993).

Comparando as respostas para a questão “Você já namorou (ou ficou) com alguém?”, de acordo com o gênero dos respondentes, obteve-se que 21% dos respondentes do sexo feminino e 23% dos respondentes do sexo masculino já namoraram e ficaram. Se antigamente as parcerias amorosas estavam imbuídas de um utilitarismo pragmatista e eram selecionadas para facilitar a vida cotidiana a fim de respeitar as tradições, consolidar um patrimônio ou garantir a descendência, atualmente percebe-se o relaxamento de tais diretrizes no momento da escolha amorosa. Para a opção “só fiquei”, 19% dos respondentes foram do sexo feminino e 21% dos respondentes foram do sexo masculino. Então, geralmente se observa que ao escolher, ainda que inconscientemente, um parceiro afetivo, mesmo para aventuras breves, o que se procura é o prazer. Assim, pode-se dizer que o que se pede então ao objeto (da escolha) é que seja essencialmente um fator de satisfação. Caso falhe, a relação pode cessar imediatamente. O que também pode explicar em parte a falta de comprometimento dos parceiros em um relacionamento interpessoal como o ficar e suas vicissitudes. Para a opção “só namorei”, não houve respondentes do sexo masculino, então os 6% que assinalaram tal opção foram do sexo feminino. O que pode sinalizar que os garotos podem ter um comportamento mais exploratório no que se refere às variantes dos relacionamentos amorosos, como o ficar. A proporção de garotos e garotas que “Ainda não namoraram”, é a mesma, 2%. Vários motivos embora não pesquisados podem ser pensados: timidez, influência familiar, outras prioridades elencadas para a vida dessas pessoas. A proporção de respondentes que “Ainda não ficaram” é maior para respondentes do sexo masculino, 4%, do que para respondentes do sexo feminino, 2%. Isso pode estar relacionado ao fato das garotas



adquirem primeiramente os caracteres sexuais secundários o que provavelmente desperta mais a atenção dos garotos da sua idade, bem como para outros parceiros em potencial de outras faixas etárias.

Por meio dos dados obtidos podemos tirar algumas inferências tais como: pelo pouco contato do adolescente com a experiência de investir em um relacionamento amoroso, pode-se presumir que para cada adolescente possivelmente há um modo de encarar a experiência de namoro/ficar. Para alguns, por diversas características como a timidez, muitos temem se engajar em quaisquer relacionamentos amorosos com outra pessoa, embora representem apenas 6% da amostra em questão. Muitas preocupações, inclusive com o próprio físico, o modo de se portar na situação de flerte, o primeiro beijo (como apontado por Fischer, 2001) dentre outras, podem adiar a experiência afetiva, até que o adolescente esteja emocionalmente maduro, ou ainda, até que ele amplie o próprio repertório de assertividade. O próprio contato com tais experiências pode vir a ajudar muito o adolescente, desde que o mesmo se envolva no processo de mudança.

Outra questão é a linha tênue que separa os conceitos namorar e ficar. Alguns acham que o “ficar” antecede o namorar, assim como para muitos o namoro antecede o noivado, ou o próprio casamento. Quer-se deixar claro que o ato de ficar é um conceito independente do ato de namorar e que eles podem estar relacionados mais pelo critério temporal que os parceiros usualmente permanecem juntos do que por qualquer outro. Desta maneira, adolescentes pode ficar entre si e descobrirem que se gostam o suficiente para promover a relação para um *status* de namoro, ou mesmo, ficarem sem qualquer menção a investirem num relacionamento, pelas mais diversas razões possíveis. Mesmo assim, pode-se ver que a experiência de namoro é bastante comum para as pessoas, sobretudo, para os jovens.

Segundo Bystronski (1992, 1995), independentemente das variáveis histórico-sociais, é no âmbito das relações interpessoais que ser humano vive suas mais fortes emoções, dentre elas o prazer decorrente do amor. E percebemos que os adolescentes buscam o amor como uma de suas principais fontes de satisfação. A satisfação em relacionamentos de casal insere-se no contexto dos estudos sobre a qualidade dos relacionamentos amorosos. E por algumas das respostas dadas pode-se inferir que as pessoas relacionam o amor à satisfação e a falta dele a insatisfação. Tal conteúdo pode ser verificado em frases como: “O amor é sentir-se bem consigo mesmo” (participante masculino, 18 anos), “quem ama é feliz” (participante feminina, 17 anos), e “é um sentimento lindo e é melhor à medida que ele é correspondido” (participante feminina, 19 anos). Primeiramente pelas respostas obtidas podemos dizer que a ética nos relacionamentos adolescentes está em alta. E mesmo para a consolidação e a manutenção do relacionamento, os adolescentes, conforme informado, visam nutrir afeto e identificar a sinceridade, investirem no companheirismo e respeitarem os (as) seus (suas) escolhidos (as).

Também se pode inferir dos resultados obtidos que os participantes também consideram que o amor, embora em menor grau envolva um conjunto de sentimentos, comportamentos e cognições que demonstram correspondência e reciprocidade dos recursos que são investidos no parceiro. Estes dados espelham a literatura vista neste trabalho conforme mostrado por Hendrick e Hendrick (1989) e Almeida e Mayor (2006). Isto pode ser observado, por exemplo, nas seguintes frases: “O amor é o conjunto de todos os sentimentos num único que contemple os demais” (participante masculino, 19 anos), “O amor é um conjunto onde se encontram: o respeito, a amizade, a atração e o carinho” (participante feminina, 16 anos).

Dito isto, poder-se-á partir para analisar o amor de várias formas, pois, talvez, para cada ser humano exista um amor diferente (Almeida, 2003; Lee, 1988). E todos estes são viáveis, efetivos e têm o seu valor. Deve-se ainda acrescentar que cada pessoa experimenta o amor à sua maneira, pois ele é uma experiência que cada um vivencia de modo diferente e novo (Beck & Miller, 1969). É evidente que o amor acrescenta muitas facetas e que nunca é vivido do mesmo modo. Cada um de nós possui aspectos idiossincráticos de manifestar e de responder ao amor de acordo com as experiências que

vivenciamos nos relacionamentos. Há, entretanto, no amor uma profundidade raramente explicável, e essa tendência ficou patente em algumas das respostas dadas, como por exemplo, ao dizerem: “*O amor é algo inexplicável e, às vezes, sem sentido*” (participante feminina, 18 anos). Provavelmente, na concepção dos respondentes que deram respostas similares a estas, sendo o amor algo amplo, para o qual não há fronteiras e delineamentos rígidos, e é indiferente ao tempo, ao espaço e aos interesses.

Em relação a outras épocas observa-se que os adolescentes norteiam suas escolhas de parceiros(as) por meio do processo amoroso. Contemporaneamente esse sentimento é uma grande diretriz para se formar novas parcerias e consolidar as já existentes. Contudo, nem todas as que estabelecem relacionamentos afetivos com outras pessoas têm no amor o seu fundamento. Várias são as motivações para as pessoas selecionar parceiros e o amor é apenas uma delas. Há pessoas que, por exemplo, podem procurar parceiros(as) com vistas a estimulação oferecida pelo sexo casual. Há também aqueles que por sentirem-se inebriados pela paixão realizam suas escolhas, e podem ou não se arrepender delas. Percebe-se, assim, uma confusão, sobretudo, para os adolescentes entre os conceitos de amor e paixão (“... *torna a pessoa pela qual você se apaixona dependente*”, é também a “*paixão entre namorados*”, participante masculino, 16 anos). Tal dado pode estar relacionado com a pouca experiência vivenciada pelos adolescentes até então, que podem estar relacionados com a confusão conceitual e o emprego desses estados afetivos em seus relacionamentos. Outros adolescentes reconhecem diferentes formas de amor que não só entre dois namorados ou cônjuges (“... *um sentimento que não se acaba, como o de uma mãe por um filho...*” participante feminina, 17 anos”, “*amor de verdade só se sente uma única vez por alguém, pela família e por Deus*”, participante masculino, 18 anos).

Outras respostas, porém de menor frequência apareceram, considerando outros aspectos do amor tais como definições tautológicas (e.g., O amor é... “*o amor*”, participante masculino, 15 anos), o amor ampliando os horizontes da vida (e.g. “*o amor significa o começo de uma vida nova, aprende-se muita coisa com o amor*” de um participante masculino de 18 anos e “*o amor é quando você vê o sentido para a vida*” de uma participante feminina de 19 anos, ou ainda, as pessoas identificando o amor como um fenômeno *sui generis* (e.g., “o amor é um sentimento fácil de começar e quase impossível de se acabar”, participante feminina, 18 anos).

Não se pode prever pelas respostas dadas se a influência parental está presente na definição do conceito e mesmo nas formas pelas quais os adolescentes selecionam os parceiros deles. Assim, não se pode determinar se eles herdaram da sociedade ou da própria família, os padrões e atributos que formam o que concebem por amor. Mas, segundo Cashdan (1992), com sua Teoria de Investimento Parental ainda que camuflada, estaria presente em maior ou em menor grau para as mais diversas pessoas, incluindo os adolescentes que até então, predominantemente tiveram contato com seus pais e demais responsáveis. Em assim sendo, é provável que o modo como os pais concebem o amor esteja também presente na maneira pela qual eles concebem o amor. Por tal teoria (que é central para a análise chamada de sociobiológica dos relacionamentos) a autora advoga que o modelo parental vivido pela pessoa pode influenciar suas futuras estratégias quando for escolher parceiros amorosos para si. Tais estratégias são exemplificadas no texto de Cashdan (1992) desde a forma de se vestir até a forma de tocar no parceiro.

Os resultados deste estudo demonstraram que ainda há muita dificuldade em se conceituar o que seja o amor. “O que é o amor?”, essa é uma pergunta de difícil resposta e de múltiplas interpretações. São muitas as fontes com as quais os jovens do mundo contemporâneo se deparam para aprimorar o que concebem por amor. O amor se constitui um processo que acompanha o ser humano desde a sua concepção, mas a sua compreensão depende das relações que mantém com os outros e, conseqüentemente, das experiências que a pessoa pode ter frente ao fenômeno. O processo do amor pode favorecer a evolução particular no ser humano, entretanto é lento e gradual. O conceito de amor ainda compreende uma série de aprendizados, ações e interpretações para a sua dotação de

sentido que, invariavelmente, outros seres humanos constroem conjuntamente. E, desde conceitos aprendidos por meio das diversas mídias como, por exemplo, a mídia impressa, ou até mesmo a televisiva e com suas vivências cotidianas, os conceitos expressos pelos adolescentes, para este trabalho, manifestam uma dinâmica de buscas com vistas à realização emocional dos jovens. Pode-se argumentar, fundamentado nas respostas coletadas, que talvez o adolescente busque algo que sequer sabe definir, mas tal afirmação não se restringe somente ao mundo adolescente, e pode inclusive, se estender ao universo adulto da cultura ocidental, ou mesmo de outras culturas. Por estas razões e outras, o amor pode ser enquadrado pela análise conceitual de Bardin (1977) como uma rede relacional de conceitos intrinsecamente associados.

Por sua incrível abrangência e por sua extrema transcendência, apresentamos apenas um recorte do fenômeno amor, pretendendo trazer para a academia momentos de reflexão sobre um fenômeno que se apresenta como um elemento essencial para a formação e transformação humana.

Pode-se afirmar, que o ser humano vive, geralmente, num estado de incompletude afetiva, condição esta que, as pessoas buscam nos relacionamentos, sobretudo os amorosos, a satisfação dessa sua intrínseca necessidade. E o mais comum é sentir que esta plenitude idealizada será alcançada através da união com outra pessoa, detentora de tudo aquilo que o ser humano julga não possuir em si mesmo. A expectativa deste encontro, aproximação e enlace amoroso, motivam muitas pessoas a procurar parceiros para um relacionamento. Segundo Vasconcellos (1995), a procura da “alma gêmea” atende tanto as necessidades próprias, como as exigências sociais.

Seria importante que o jovem do mundo atual considerasse alguns questionamentos com o intuito de se descobrir mais como: O que ele espera do amor e de si mesmo atualmente? Os modelos amorosos aplicados nos relacionamentos que travam são ditados por quem? Em um mundo como o nosso no qual a violência influenciou muitos dos valores e preceitos da condição humana, o jovem de hoje tem no amor sua referência? Por que os adolescentes, além de outras pessoas, passam tanto tempo ocupando-se do amor? O amor que atualmente vivem está configurado e se o mesmo estaria dimensionado e definido na própria vida deles? Certamente estamos propondo tematizações que exigem respostas tais que suas respostas estão muito além de aspectos simplistas ou mesmo reducionistas.

Sendo, pois, subjetivo, o amor é uma interpretação e esta cabe ao nosso pensamento dada sua capacidade analítica. O aspecto positivo do amor é evidência de insegurança ontológica que se arraiga não necessariamente em encontrar a outra pessoa, mas procurar nela aquilo que não possuímos, ou ainda, que julgamos não possuir. Essa busca incessante nos leva a falsos momentos de afeto, enganando-nos e complicando-nos em alguns desgastes emocionais. A exemplo do que revela uma das respostas citadas pelos participantes, o amor é um sentimento único, porém multifacetado, expressando necessidade de viver e permanecer nas outras pessoas. A liberdade do amor é condição única para sua permanência e qualidade, consiste na espontaneidade da doação, no desejo de transcender nos outros, sem necessidade de manipulá-los ou torná-los continuidade de nossas apetências, desejos e frustrações. Por isso, viver o amor é viver uma arte que consiste em saber desprender-se de aspectos restritivos e punitivos em nosso crescimento pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitiram concluir que: (1) verifica-se que os relacionamentos amorosos para os adolescentes tanto podem representar uma fonte de prazer quanto de ansiedade e de conflito; (2) Geralmente a falta de experiência em relacionamentos românticos está relacionada ao caráter ansiogênico e a existência de fantasias inadequadas.

Amor é um fenômeno complexo que parece originar-se parcialmente de impulsos e instintos geneticamente transmitidos e, em grande parte de papéis socialmente aprendidos que modelam,

através da observação, o que definimos como comportamento amoroso. Com o passar do tempo e o ingresso em relacionamentos amorosos, provavelmente, os adolescentes amadurecerão o seu conceito de amor. Contudo, isso não ocorrerá de forma automática. Os adolescentes ao adentrarem em novos relacionamentos amorosos aumentarão o próprio repertório de comportamentos, sentimentos e pensamentos no que diz respeito ao amor que vivenciaram e vivenciam, aprimorando desta forma, o próprio conceito de amor que têm.

Torna-se necessário, assim, que novas pesquisas sejam realizadas, face aos inúmeros aspectos envolvidos neste tema, ampliando a amostra para retratar melhor como as pessoas concebem o amor romântico, garantindo assim, uma generalização que seja representativa das respostas a serem coletadas, dada a amostra diminuta recrutada para este estudo. Tal limitação decorre do fato desta pesquisa ter trabalhado com um reduzido número de participantes, oriundos de uma única instituição privada de uma cidade do interior paulista. Neste sentido, não é possível generalizar seus resultados para outras instituições, privadas e particulares, dos diversos estados da Federação. Na realidade, o que se pode afirmar é que ela retrata, com alguma segurança, as peculiaridades da amostra inquirida.

Não obstante esta limitação, os autores acreditam útil e oportuna a divulgação deste trabalho na medida em que poderá contribuir para a realização de outros estudos que visem aumentar e/ou verificar a generalidade dos resultados. Essa contribuição advém, dentre outros possíveis aspectos, da proposta de um instrumento para coletar os dados, da explicitação de um procedimento para avaliar os atributos que fazem parte ou estão comumente associados aos conceitos. Pode-se também ser pensada na sugestão de um sistema de categorias para agrupar os dados e finalmente, mas não menos importante, da divulgação um referencial teórico para análise e interpretação dos resultados. Aproveitadas tais contribuições, novos estudos serão mais que bem-vindos.

## REFERÊNCIAS

- Alberoni, F. (1986). *Enamoramento e amor*. (A. G. Galvão, trad.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Almeida, T. (2003). *O perfil da escolha de objeto amoroso para o adolescente: possíveis razões*. São Carlos: Departamento de Psicologia. Trabalho de conclusão de curso.
- Almeida, T. (2004). A gênese e a escolha no amor romântico: alguns princípios regentes. *Revista de Psicologia de Fortaleza*, 22, 15-22.
- Almeida, T. (2007a). *Ciúme romântico e infidelidade amorosa entre paulistanos: incidências e relações*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Almeida, T. (2007b). *Ciúme e suas conseqüências para os relacionamentos amorosos*. Curitiba: Editora Certa.
- Almeida, T., & Mayor, A. S. (2006). O amar, o amor: Uma perspectiva contemporâneo-ocidental da dinâmica do amor para os relacionamentos amorosos. In R. R. Starling & K. A. Carvalho (Orgs). *Ciência do Comportamento: conhecer e avançar*. (Vol. 5, pp. 99-105). Santo André: ESETEC.
- Almeida, T., & Oliveira, H. C. (2007). A importância e a banalização do amor no cotidiano. *Anais da Jornada APOIAR: saúde mental nos ciclos da vida*. (pp. 120-135). São Paulo: Universidade de São Paulo, 5. CD-ROM.
- Angerami, P. L., & Angerami-Calmon, V. A. (2004). *O amor na adolescência*. São Paulo: Livro Pleno.
- Ariès, P. (1986). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Aristófanes (1995). *As nuvens. Só para mulheres. Um deus chamado dinheiro*. (M. G. Kury, trad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Batten, M. (1995). *Estratégias sexuais: Como as fêmeas escolhem seus parceiros* (R. Mendes, trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.
- Batista, M. A., & Oliveira, S. M. S. S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6, 43-50.

- Beck, E., & Miller, G. (1969). *Que é o amor?* (L. Luft, trad.). Porto Alegre: Paulinas.
- Becker, D. (1994). *O que é a adolescência?* (13ª ed., Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.
- Berscheid, E., & Walster, E. H. (1973). *Atração interpessoal*. (D. M. Leite, trad.). São Paulo: Edgard Blücher.
- Bystronski, B. (1995). Teorias e Processos Psicossociais da Intimidade Interpessoal. In: A. Rodrigues. *Psicologia social para principiantes: Estudo da interação humana* (pp.59-90). Petrópolis: Vozes.
- Bystronski, B. (1992). *A liberação dos costumes e suas conseqüências sobre os relacionamentos amorosos heterossexuais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas para a teoria do apego*. (S. M. de Barros, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Branden, N. (1988). A vision of romantic love. In: R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.). *The psychology of love* (pp. 218-231). New Haven: Yale University Press.
- Braz, A. L. N. (2006). Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. *Psicologia para América Latina*, 5, Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04/12/2012.
- Buss, D. M., Abbott, M., Angleitner, A., Asherian, A., Biaggio, A., Blanco-Villasenor, A., et al. (1990). International preferences in selecting mates: A study of 37 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 5-47.
- Campos, D. M. S. (1986). *Psicologia da adolescência*. (10. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cashdan, E. (1992). Attracting mates: Effects of paternal investment on mate attraction strategies. *Ethology and Sociobiology*, 14, 1-24.
- Chaves, J. (1997). *Ficar com: Um novo código entre jovens*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Revan.
- Costa, J. F. (1998). *Sem fraude nem favor: Estudos sobre o amor romântico*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Denari, F. E. (1997). *O adolescente especial e a sexualidade: Nem anjo, nem fera*. Tese Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Dolto, F. (1986). *A causa dos adolescentes*. (J. Leite, trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fierro, A. (1983). *Personalidad: Sistema de conductas*. México: Trilhas.
- Fischer, N. (2001). *Beijos: Coisas que todo mundo quer saber*. (R. Drummond, trad.). São Paulo: Melhoramentos.
- Fromm, E. (1967). *O medo à liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Hendrick, C., & Hendrick, S. S. (1989). Research on love: Does it measure up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56,784-794.
- Hite, S. (1976). *O Relatório Hite: Estudo sobre a sexualidade feminina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ingenieros, J. (1968). *O que é o amor*. (2a ed., W. A. Noronha, trad.). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Laemmert.
- Jankowiak, W. R., & Fischer, E. F. (1992). A cross-cultural perspective on romantic love. *Ethology*, 31, 149-155.
- Hernandez, J. A. E., & Oliveira, I. M. B. (2003). Os componentes do amor e a satisfação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23, 58-69.
- Kaplan, L. J. (1996). *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kinsey, A. C. (1953). *The sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhardt, P. H. (1953). *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders.
- Lee, J. A. (1988). Love-styles. Em: R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.). *The Psychology of love* (pp. 38-67). New Haven: Yale University Press.
- Levi, G., & Schimitt, J. C. (1996). *História dos jovens: Da antigüidade à era moderna*. (C. Marcondes, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Levinger, G. (1988). Can you picture "love"? In: R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.). *The Psychology of love* (pp.139 -158). New Haven: Yale University Press.

- Masters, W. H., & Johnson, V. E. (1966). *Human Sexual Response*. London: Churchill.
- Masters, W. H., & Johnson, V. E. (1970). *Human sexual inadequacy*. Boston: Little Brown.
- Osorio, L. C. (1992). *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Outeiral, J. O. (1994). *Adolescer: Estudos sobre a adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Palácios, J. (1995). O que é a adolescência. In: C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. (Vol. 1, pp. 263-272). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rubin, Z. (1973). *Liking and loving: An invitation to social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 265-273.
- Shinyashiki, R. T.; Dumêt, E. B. (2002). *Amar pode dar certo*. São Paulo: Gente.
- Simmel, G. (1993). *Filosofia do amor*. (L. E. de Lima Brandão, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Sternberg, R. J., & Barnes, M. L. (1988). *The psychology of love*. New Haven: Yale University Press.
- Stone, L. (1988). Passionate attachments in the West in historical perspective. In: W. Gaylin & E. Person (Eds.), *Passionate attachments: Thinking about love* (pp. 176). New York: The Free Press.
- Tennov, D. (1979). *Love and limerence: The experience of being in love*. (2ª ed.). New York: Scarborough House.
- Vasconcelos, N. (1995). *Amor e sexo na adolescência*. São Paulo: Moderna. (Coleção Polêmica).
- Vincent, L. (2005). *Por que nos apaixonamos: Como a ciência explica os mistérios do amor*. (H. S. Lancastre, trad.). São Paulo: Ediouro.
- Vitiello, M. T., & Loureiro Jr., G. R. (1986). Aspectos sócio-políticos da sexualidade na adolescência. In: N. Vitiello (Org.). *Sexologia II*. (pp. 55-57). São Paulo: Roca.
- Vitiello, N. (1993). Gravidez na adolescência. In: M. Ribeiro (Org.), *Educação sexual: Novas idéias, novas conquistas*. (pp. 129-145). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

MARIA CHRISTINA CALAÇA GERALDINI-FERREIRA<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

ILMA A. GOULART DE SOUZA BRITTO<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a fobia social sob a ótica do behaviorismo radical e da análise do comportamento. Inicialmente, são apresentadas as descrições desse transtorno conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (2000/2003). Uma abordagem analítico-funcional para a fobia social e suas implicações será considerada em alguns aspectos teóricos e práticos. Ao final, dois estudos de caso fundamentados na análise do comportamento são discutidos em importantes detalhes.

A fobia social ou ansiedade social é descrita pelo DSM-IV-TR (APA, 2000/ 2003) como o medo excessivo da avaliação negativa pelas outras pessoas sobre o próprio desempenho e medo de passar vergonha. O indivíduo teme ser avaliado como fraco ou estúpido em situações sociais ou de desempenho, tais como: falar em público diante de muitas pessoas ou mesmo interagir apenas com uma, escrever, beber ou comer em público, ir às festas, falar com autoridades, participar de trabalhos em grupo, ser avaliado em exames, entre outras. O Manual cita também que a grande maioria dos indivíduos com diagnóstico de fobia social teme falar em público.

A exposição às situações sociais temidas desencadeiam no fóbito social reações da ansiedade, tais como rubor facial, suor excessivo, tremores das mãos e pernas, mãos frias, respiração ofegante, boca seca, voz embargada, quem pode chegar a um ataque de pânico ligado à situação social ou precipitado pela situação. O medo da ansiedade sentida leva a esquiva das situações sociais e de desempenho, gerando prejuízo ocupacional, acadêmico e social para o indivíduo. Forma-se o círculo vicioso: a intensa ansiedade sentida leva a um fraco desempenho e a um embaraço social que, por sua vez, leva a uma ansiedade antecipatória dos próximos eventos, o que desencadeia os sintomas de uma ansiedade intensa que leva a esquiva das situações sociais (APA, 2000/2003).

Mais importante que conhecer as topografias contidas no Manual (APA, 2000/2003) é reconhecer as contingências responsáveis pela instalação e manutenção do comportamento-problema, que estão nas relações que o indivíduo estabelece com seu ambiente (Banaco, 1999; Britto, 2004; Zamignani & Andery, 2005).

---

<sup>1</sup> Contato: christinageraldini@gmail.com

<sup>2</sup> Contato: psyilma@terra.com.br

O behaviorismo radical, como a filosofia da ciência do comportamento (Skinner, 1974/2003), pontua que os determinantes do comportamento estão na filogênese, na ontogênese e na cultura. Os traços e características comportamentais inatas, que não podem ser aprendidas são legado da seleção comportamental filogenética, por exemplo: a suscetibilidade à estimulação que gera respostas reflexas, tais como o movimento de sucção de um bebê recém-nascido. A ontogênese, a interação direta de uma pessoa com seu meio, refere-se aos condicionamentos, modelagens e modelação que estabelecem o repertório de comportamento, constituindo a história individual. “O organismo se torna uma pessoa quando adquire um repertório de comportamento nas contingências de reforço a que foi exposto ao longo de sua vida” (Skinner, 1974/2003, p. 177). E por fim, a aprendizagem social, a cultura, as regras, normas e valores mantidos pelas práticas reforçadoras da comunidade verbal a qual o indivíduo faz parte (Skinner, 1990).

A análise do comportamento busca descrever os princípios que governam o comportamento, suas causas, os efeitos de variáveis ambientais e desenvolver formas para modificar comportamentos. Os princípios do comportamento são os mesmos e seguem um mesmo conjunto de leis no ambiente controlado e na vida real (MacCorquodale, 1970). O interesse é pela função que o comportamento adquiriu em um determinado contexto em que o indivíduo está inserido, por isso sua metodologia prioriza o estudo do comportamento por meio de descrições de relações funcionais (Banaco, 1999; Britto, 2004; Zamignani & Andery, 2005). O indivíduo não se engaja e permanece em determinado comportamento-problema porque é portador de um transtorno mental, como se este fosse uma entidade causal, mas sim porque seu comportamento exerce uma função em seu ambiente. As contingências observáveis podem ser identificadas, analisadas e o comportamento pode ser controlado (Britto, 2005). Da mesma forma, a razão da fobia social deve ser buscada nas contingências ambientais.

#### ASPECTO RESPONDENTE DO MEDO

Watson e Rayner, em 1920 (citados por Catania, 1998/ 2006; Martin & Pear, 2007/2009) realizaram um estudo demonstrando o aspecto respondente do medo. O participante foi um bebê de 11 meses, conhecido como “Pequeno Albert”. Eles utilizaram no experimento o condicionamento pavloviano, o emparelhamento de um estímulo neutro com um estímulo incondicionado aversivo. O estímulo neutro, um rato, o estímulo incondicionado aversivo, um barulho alto de um golpe em uma barra de ferro. O emparelhamento dos dois estímulos fez com que o estímulo neutro, o rato, se tornasse condicionado e eliciasse as respostas condicionadas do medo. Antes do emparelhamento o bebê brincou com o animal tranquilamente, após o emparelhamento ele passou a ter reações típicas de medo, se retraía, contraía os músculos, tremia e chorava diante do rato. E, por generalização, texturas semelhantes ao pelo do animal se tornaram aversivas para o bebê e eliciavam as respostas do sistema nervoso autônomo, sistema musculo-esquelético e glândulas.

O experimento de Watson e Rayner (citado por Catania, 1998/ 2006; Martin & Pear, 2007/2009) demonstrou como a reação de medo pode ser uma emoção aprendida nas realações que o indivíduo estabelece com seu ambiente.

#### PROCESSOS RESPONDENTES E OPERANTES DA ANSIEDADE

Estes e Skinner, em 1941 (apud Skinner, 1989/1995) realizaram um experimento a respeito das propriedades da ansiedade, em seus dois componentes: operante e respondente. Nesse experimento o comportamento de um rato foi modelado para pressionar uma barra de um comedouro; como reforço positivo intermitente foi utilizado comida, que manteve a frequência do comportamento estável. Diante disso, em uma sessão de uma hora foi acionada uma campainha no ambiente que



soava por três minutos; logo em seguida, era aplicado um breve e leve choque na pata traseira do animal pelo piso da caixa experimental. Os experimentadores tiveram o cuidado de não acionar o choque quando o rato estava com a pata na barra, para que o procedimento não fosse de punição à resposta de pressão à barra. No início, não houve mudança na frequência do comportamento; após a repetição do procedimento, durante o tom da campainha, o animal parou de pressionar a barra.

A campainha se tornou um sinal prévio do evento aversivo no experimento de Estes e Skinner (citado por Skinner, 1989/1995). Ou seja, o pré-aversivo eliciou as respostas do medo que levou ao comportamento de evitação. O animal diante da campainha não agiu, não pressionou a barra, não porque estava recebendo choque, mas porque o estímulo campainha antecipava o estímulo incondicionado aversivo: o choque inevitável. Não foi o choque em si que suprimiu a resposta mas, o medo de que o evento poderia voltar a ocorrer. Os processos respondentes suprimiram a resposta operante em curso. Esse processo foi denominado de supressão condicionada. Isto é, a supressão envolveu paralização e respostas emocionais no período em que a campainha era acionada. Após a retirada do estímulo pré-aversivo, o rato voltou à ação durante o período que antecedia o choque.

Sintetizando, a razão da ansiedade encontra-se nas contingências atuais que se relacionam em algum aspecto com uma história passada de eventos punitivos. A apresentação do estímulo pré-aversivo prepara o organismo para a resposta de luta ou fuga, provavelmente uma função adaptativa que protege o organismo. Ocorre o desconforto emocional, os movimentos ficam alterados, há uma preocupação com os eventos ao redor, uma apreensão quanto ao futuro e ocorre a evitação da situação aversiva, que pode ser também uma fuga dos próprios estados emocionais (Skinner, 1953/2000; 1974/2003; 1989/1995; Lundin, 1969/1977; Martin & Pear, 2007/2009; Sturmey, Ward-Horner, Marroquin & Doran, 2007).

Reiter e DeVellis (1976) testaram a supressão condicionada (Skinner, 1989/1995) em um experimento com humanos. O experimento consistiu na introdução de uma situação social aversiva emparelhada com um pesquisador, para se observar a supressão condicionada no comportamento da participante. As participantes foram 18 alunas do ensino médio, sendo nove do grupo experimental e nove do grupo controle, escolhidas randomicamente. As participantes foram expostas ao procedimento individualmente, todas com os mesmos experimentadores. O estímulo aversivo programado antecipadamente foram palavras de repreensão verbalizadas oralmente pelo experimentador. O desempenho cronometrado na resolução de cálculos matemáticos (contas de subtração de três dígitos) foi a medida da avaliação. Na mesa do experimento foi colocada propositalmente uma caneta com o interesse oculto de que fosse utilizada, ao invés de um perfurador de prova, que se encontrava parcialmente encoberto pelo livro de questões. O experimentador (1) dizia às participantes que deveriam responder às questões de um inventário de interesse e que, logo na sequência, os dados seriam incluídos no computador por ele, e então, saía. Ao voltar, o experimentador (1) demonstrava contrariedade com o que via para as participantes do grupo experimental que utilizaram caneta. E com atitude aversiva, ele punia com palavras de repreensão o comportamento de responder ao questionário sem utilizar o perfurador:

Ah, não! Você usou a caneta em vez do perfurador que estava bem aqui. A máquina classificadora não reconhece a tinta da caneta. Isso significa que toda programação do computador foi comprometida. Eu terei que cancelar o resto dos compromissos de hoje. Olhe, é provável que o seu segundo experimento já esteja pronto, melhor você ir (Reiter & DeVellis, 1976, p. 224).

As participantes do grupo controle não sofriam repreensões por terem marcado as questões com caneta, apenas recebiam agradecimento e encaminhamento para a próxima fase do experimento. Na segunda fase, em outra sala, outra experimentadora (2) aplicava a segunda tarefa, cálculos matemáticos. A experimentadora (2) dizia que era um teste de rapidez e precisão, que a velocidade seria medida por um cronômetro, que não deveriam parar ao ouvirem o clique do cronômetro e nem

por qualquer outra razão. Durante o experimento, o experimentador (1) entrava na sala e permanecia por 2 minutos e 50 segundos, simulando olhar um livro deixado próximo a cadeira da participante e saía. O desempenho continuou sendo cronometrado.

Os resultados do experimento de Reiter e DeVellis (1976) confirmou a hipótese da supressão condicionada em humanos submetidos à situação social desagradável - a repreensão verbal. O desempenho de oito das nove participantes do grupo experimental decaiu diante do estímulo aversivo condicionado. Após a retirada do estímulo aversivo condicionado, o desempenho melhorou em relação aos dados da linha de base para sete das nove participantes. O grupo controle não obteve mudança significativa no tempo medido do desempenho na condição de linha de base, de intervenção e pós-intervenção, ou seja, não houve evidência de supressão condicionada.

Sturme e cols. (2007) argumentam que, devido ao condicionamento de estímulos neutros com estímulos condicionados, as pessoas que foram envergonhadas socialmente passam a sentir ansiedade em diversos tipos de situações sociais. O condicionamento pode envolver palavras faladas, inclusive privadamente, que se condicionam em forma de imagens. Por exemplo, a palavra “vermelha” pode ser aversiva para uma pessoa que no passado passou pela situação de ficar com o rosto ruborizado por causa de uma estimulação aversiva e foi envergonhada.

Uma vez que a evitação dos eventos sociais traz alívio para o fóbico social, sua probabilidade de ocorrência no futuro aumenta, pois funciona como um reforçador negativo, isto é, afasta o evento aversivo e fortalece outros operantes, como o comportamento de evitação (Millenson, 1967/1975). A evitação passa a ser o modo de se comportar da pessoa fóbica. O indivíduo restringe suas ações dentro de limites pré-estabelecidos por uma suposta área de segurança, apresentando uma baixa taxa de resposta, menor variabilidade comportamental e, conseqüentemente, pouco acesso aos reforçadores positivos, gerando prejuízo à vida familiar, profissional e social (Catania, 1998/2006; Zamignani & Jonas, 2007).

O acentuado sofrimento do fóbico social advém, principalmente, do conflito entre a evitação dos eventos sociais e, em contrapartida, a perda dos reforçadores positivos que poderiam ser obtidos na interação social. A sala de aula está cheia e o fóbico social fica do lado de fora, a festa acontece e ele fica em casa (Martin & Pear, 2007/ 2009).

Estudos objetivando a reversão do comportamento de evitação nos quadros de fobia social, com as técnicas e metodologia da análise do comportamento têm obtido resultados positivos.

Friman e Lucas (1996) realizaram um estudo sobre o transtorno de conduta de um adolescente que, na realidade, obscurecia um caso de fobia social. E o tratamento para a fobia social reduziu a taxa dos comportamentos desviantes (agressão verbal e física, mentira, roubo, etc.) para próximo de zero. O participante do estudo foi um adolescente de 14 anos, com história familiar punitiva, de abuso físico desde tenra idade. Aos quatro anos a mãe perdeu sua guarda, e foi adotado aos sete, no momento da pesquisa fazia parte de um programa de recuperação. Uma análise funcional extensiva revelou que o comportamento externalizante do participante não era para chamar a atenção, mas um comportamento de evitação das situações sociais e de interação interpessoal. O tratamento envolveu exposição ao vivo das situações sociais aversivas que evocavam os comportamentos-problema (tais como receber críticas); foi utilizada a técnica de *role playing* para treino de habilidades sociais, que envolveu componentes como: receber elogios, fazer pedidos, além do uso de reforçadores positivos sobre o desempenho adequado nas exposições, que foram fichas de pontos que poderiam ser trocadas por privilégios. Os resultados do tratamento acarretaram em uma redução dos comportamentos desviantes em todos os ambientes, na escola, em casa e no ginásio, na prática de esportes.

Geraldini-Ferreira (2012) realizou um estudo sobre a incapacidade de falar em público de universitários diagnosticados com fobia social. O atendimento foi realizado individualmente. Os participantes foram dois estudantes, um de engenharia civil e outro de mestrado em física, com queixas de ansiedade excessiva na situação de falar para uma audiência acadêmica. Os relatos dos

participantes e de seus informantes revelaram histórias de ambientes punitivos, familiar e escolar. Os déficits e os excessos comportamentais dos participantes foram selecionados, tais como: desviar os olhos para o chão enquanto se expressava, desviar os olhos para o alto, responder falando frases curtas, não iniciar conversação e fazer gestos bruscos. Para a intervenção utilizou-se modelagem e modelação com instrução verbal dos comportamentos socialmente adequados, assim como: fazer contato olho a olho, falar frases longas, iniciar conversação, falar fazendo pausas e fazer gestos moderados. Utilizou-se como reforço positivo a atenção social com elogios sobre os comportamentos selecionados para a intervenção. Os resultados da intervenção confirmaram o estudo de caso de Jones e Friman (1999), onde os autores salientaram o valor que há no reforço positivo contingente aos comportamentos adaptativos para sobrepujar o reforço negativo do comportamento de evitação dos estímulos fóbicos.

Geraldini-Ferreira (2012) planejou a generalização dos controles estabelecidos em consultório, utilizando a exposição gradual. Programou-se uma hierarquia de níveis de estimulação formalmente semelhantes à exposição final, que era falar diante de uma audiência acadêmica. Iniciou-se a exposição oral dentro do consultório para uma pessoa, depois para duas pessoas, para quatro e para oito pessoas. Durante cada exposição foi disponibilizado reforço social pela pesquisadora, com sinalização afirmativa de cabeça e sorriso e, ao final, palavras de elogios contingentes aos comportamentos adequados. Os testes de generalização foram realizados para verificação da eficácia do procedimento. Os testes consistiram da exposição oral diante de 32 alunos em uma sala de aula. Os resultados demonstraram que os comportamentos dos dois participantes obtiveram alterações positivas após o início da intervenção, tanto no consultório, como no ambiente acadêmico.

## CONCLUSÃO

Em suma, o evento social traz sofrimento para o fóbico social; assim, ele evita a situação. Quando evita não sente o desconforto, e seu comportamento de evitação é fortalecido por reforçamento negativo. As pesquisas fundamentadas na análise do comportamento (Friman & Lucas, 1996; Geraldini-Ferreira, 2012) demonstram que mudanças nas contingências ambientais podem modificar o comportamento e contribuir para a qualidade de vida de pessoas que apresentam o comportamento de evitação social.

## REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Psiquiatria. (2003). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR*. (4a ed.; C. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 2000).
- Banaco, R. A. (1999). Técnicas cognitivo-comportamentais e análise funcional. Em: R. R. Kerbauy & R. C. Wielenska (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição. Psicologia Comportamental e Cognitiva: reflexão teórica à diversidade de aplicações* (Vol.4, pp. 75-82). São Paulo: Esetec.
- Britto, I. A. G. S. (2004). As implicações práticas do conceito de doença mental. *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*, 31(1), 157-172.
- Britto, I. A. G. S. (2005). Esquizofrenia: desafios para a ciência do comportamento. Em: H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 16, pp. 38-52). São Paulo: Esetec.
- Catania, A. C. (2006). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed.). (D. G. de Souza, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1998).
- Friman, P. C. & Lucas, C. P. (1996). Social phobia obscured by disruptive behavior disorder: a case study. *Clin Child Psychol Psychiatry*, 1(3), 399-407.

- Geraldini-Ferreira, M. C. C. (2012). *Avaliação funcional da inabilidade de falar em público em fóbicos sociais*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
- Jones, K. & Friman, P. (1999). A case study of behavioral assessment and treatment of insect phobia. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(1), 95–98.
- Lundin, R. W. (1977). *Personalidade: uma análise do comportamento*. (2ª ed.; R. R. Kerbauy, Trad.). São Paulo: EPU. (Obra original publicada em 1969).
- MacCorquodale, K. (1970). On chomsky's review of Skinner's verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 83-99.
- Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer* (8a ed.). (N. C. de Aguirre, Trad.). São Paulo: Roca. (Obra original publicada em 2007).
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de análise do comportamento*. (A. A. Souza & D. Rezende, Trad.). Brasília: Coordenada - Editora de Brasília. (Obra original publicada em 1967).
- Reiter, L. A. & DeVellis, B. M. (1976). Conditioned suppression in humans produced by a human stimulus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(2), 223-227.
- Skinner, F. B. (1990). *Can psychology be a science of mind?* *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.
- Skinner, B. F. (1995). *Questões recentes na análise comportamental*. (A. L. Neri, Trad.). São Paulo: Papirus. (Obra original publicada em 1989).
- Skinner, B. F. (2000). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1953).
- Skinner, B. F. (2003). *Sobre o behaviorismo*. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Editora Cultrix. (Obra original publicada em 1974).
- Sturmey, P.; Ward-Horner, J.; Marroquin, M. & Doran, E. (2007). Operant and respondent behavior. In P. Sturmey (Editor). *Functional analysis in clinical treatment*. CA-San Diego: Elsevier Inc.
- Zamignani, D. R. & Andery, M. A. P. A. (2005). Interação entre terapeutas comportamentais e clientes diagnosticados com transtorno obsessivo compulsivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(1), 109-119.
- Zamignani, D. R. & Jonas, A. L. (2007). *Variando para aprender e aprendendo a variar: variabilidade comportamental e modelagem na clínica*. Em: D. R. Zamignani; R. Kovac & J. S. Vermes (Orgs.). *A clínica de portas abertas*. São Paulo: Esetec.

## MENTIRAS, INDIRETAS, DESCULPAS E RACIONALIZAÇÕES: MANIPULAÇÕES E IMPRECIÇÕES DO COMPORTAMENTO VERBAL

CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS<sup>1</sup>

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento, Consultório Particular

Uma das questões mais intrigantes quando se trabalha com o comportamento humano é a identificação do que afeta a confiabilidade do discurso. Na medida em que a principal forma de acesso ao que alguém fez ou fará é o seu relato, se torna perturbadora, para quem se pretende prever e controlar o comportamento, a possível falta de correlação entre o que se fala e o que se faz. A despeito do caráter pejorativo na linguagem cotidiana que os termos predição e controle possuem, eles são metas de pais, professores, padres, pastores, gestores, terapeutas entre outros agentes controladores (Skinner, 1953/1994). Os pais, por exemplo, pretendem saber se os filhos vão para escola quando saem pela manhã; saber se os filhos usaram drogas ilícitas enquanto estavam na festa da noite anterior; se vão dirigir sem consumir bebidas alcoólicas; se fizeram sexo seguro etc. Praticamente, a única forma de acesso a esses comportamentos é o relato verbal. Ora, quando esse relato não é confiável, pais têm pouco controle sobre o comportamento de seus filhos. Daí surge a relevância em se investigar o que leva às distorções do relato, ou seja, à falta de correlação entre o relato e o evento relatado.

O termo “mentira”, advindo da linguagem cotidiana, possui diversos usos (significados). Sem fazer uma análise conceitual detalhada, conforme proposta por Wilson (1963/2001) e Harzem e Miles (1978), pode-se concluir que o mais paradigmático de seus usos trata-se exatamente da ausência de correlação precisa entre um relato de um evento e esse evento em si. Esse uso do termo “mentir” pode ser tratado como um comportamento, mais especificamente, como um comportamento verbal.

Conforme definido por Skinner (1957/1978), o comportamento verbal age de forma indireta no ambiente. Sua atuação no ambiente é mediada por um ouvinte treinado a se comportar sob o controle do comportamento verbal de um falante (aquele que emite uma resposta verbal). Conforme definido por Skinner, falantes e ouvintes devem pertencer a uma mesma comunidade verbal, que os treina a exercer as funções de falantes e ouvintes em relação às mesmas topografias de respostas e de estímulos.

---

<sup>1</sup> Endereço para Correspondência: Coordenação do Mestrado em Psicologia, Secretaria da Pós-Graduação Stricto Sensu, SEPN 707/907 – bloco 3 – térreo – campus do UniCEUB – Brasília/DF 70790-075. Telefone: (61)3966-1296. e-mail: medeiros.c.a@gmail.com

A mera definição do mentir como ausência de correspondência entre relato e o evento relatado não atende aos requisitos de comportamento verbal, na medida em que não leva em consideração a função da emissão de um relato não correspondente. Ao se tratar o mentir como comportamento, a atenção se volta para a relação entre a topografia da resposta e a sua consequência. No caso do comportamento verbal, a consequência compreende os efeitos produzidos no comportamento do ouvinte.

As consequências do comportamento verbal também podem ser responsáveis por outros fenômenos corriqueiros no dia-a-dia que, na linguagem cotidiana, são chamados de “indiretas”, “insinuações”, “frases de duplo sentido” entre outros. Como será visto mais a frente no presente trabalho, esses termos na linguagem cotidiana descrevem respostas verbais cuja topografia é determinada pelas consequências além dos eventos antecedentes.

A literatura traz discussões teóricas e empíricas sobre essas facetas do comportamento verbal, levando-se em consideração as ferramentas conceituais propostas por Skinner (Skinner, 1957/1978; Ribeiro, 1989/2005; Pergher, 2002; Medeiros, 2002) ou não (Catania, 1999/1999; Cortez, 2008, Wechsler & Amaral, 2009). Essa diversidade, provavelmente, produziu uma inconformidade nos usos dos conceitos comportamentais que se destinam a descrever os fenômenos envolvidos. Com base nisso, o presente capítulo, destina-se a apresentar, exemplificar e discutir os conceitos propostos por Skinner para descrever os fenômenos englobados pelo rótulo de manipulações e imprecisões do comportamento verbal. Os conceitos propostos por Skinner serão apresentados de forma mais sistemática e didática. Além disso, novos conceitos e novas distinções serão apresentados com o objetivo de facilitar a descrição e análise dos fenômenos envolvidos no campo da manipulação do comportamento verbal. Este texto destina-se principalmente aos leitores já iniciados nas discussões mais elementares acerca do comportamento verbal conforme proposto por Skinner.

## MANIPULAÇÃO DO COMPORTAMENTO VERBAL

Não existe uma correlação perfeita entre as variáveis de controle e as topografias das respostas verbais. Daí decorre que não é possível se fazer uma análise do comportamento verbal exclusivamente a partir da topografia da resposta verbal. Se existisse uma correlação perfeita entre a topografia da resposta verbal e a sua variável controladora, o trabalho de análise seria trivial e até enfadonho. Por outro lado, sabe-se que as pessoas, com frequência, dizem coisas diferentes daquelas explicitadas em suas verbalizações. Exemplos disso são corriqueiros no que se chama cotidianamente de “mentiras”, “logros”, “trocadilhos”, “indiretas”, “alfinetadas”, “insinuações” entre outros. Uma mesma topografia de resposta apresentará diferentes funções e respostas de topografias diferentes podem apresentar a mesma função. Em decorrência disso, uma análise do comportamento verbal deve ser obrigatoriamente funcional, e não topográfica.

As manipulações do comportamento verbal são definidas, portanto, como respostas verbais cuja relação de controle entre uma variável e a topografia, supostamente controlada por ela, é alterada pelo advento de outras variáveis. Variáveis essas relativas principalmente às consequências do comportamento. Serão discutidas nesse texto, duas categorias amplas principais, os mandos manipulativos e os tatos imprecisos. Os mandos manipulativos compreendem os mandos disfarçados de tatos e os mandos distorcidos. Os tatos imprecisos envolvem os tatos distorcidos, suas subdivisões e os enganos/confusões.

### Mandos manipulativos

Os mandos manipulativos referem-se às respostas verbais sob o controle de um reforçador específico onde não há uma correlação perfeita entre esse reforçador específico e a topografia da resposta verbal. Os mandos manipulativos se dividem em duas categorias: Os mandos disfarçados de tato e os mandos distorcidos.

## Mandos disfarçados de tatos

Essa categoria de manipulação do comportamento verbal diz respeito àquelas respostas verbais que possuem topografia de tato e que, por outro lado, apresentam função de mando. Em outras palavras, respostas verbais cuja topografia aparenta estar sob o controle de estímulos antecedentes não verbais (topografia de tato), e que, na realidade, estão sob o controle de reforçadores específicos a serem providos pelo ouvinte. Cotidianamente, os termos mais comuns para essa categoria são as “indiretas” ou as “insinuações”. Os mandos disfarçados de tatos são tratados por Skinner (1957/1978) como tatos impuros, os quais são definidos como respostas verbais que estão sob o controle de reforçadores específicos, e não apenas sob controle dos estímulos antecedentes não verbais. Os tatos puros são aqueles que estão sob o controle exclusivo dos estímulos antecedentes não verbais, ao passo que os tatos impuros também sofrem influência das consequências específicas.

Um exemplo clássico desse operante é o da dona de casa para qual ter companhia para fazer compras é muito reforçador. Infelizmente para ela, no passado, quando convidou diretamente um de seus filhos ou marido para lhe acompanhar nas compras recebeu respostas negativas de forma enfática e agressiva. Pode-se dizer, nesses exemplos, que seus mandos diretos<sup>2</sup> foram punidos ou não reforçados. Uma variação de convidá-los, que potencialmente evitaria a punição, seria a emissão de um mando disfarçado de tato, do tipo: “Estou sem nada na geladeira para fazer o almoço de amanhã e eu estou com tanta dor nas pernas”. Essa resposta verbal tem o formato de um tato, ou seja, ela aparenta estar meramente relatando estímulos não verbais como o estado do conteúdo da geladeira e de suas pernas. Por outro lado, a sua resposta verbal está sob o controle de um reforçador específico, que seria algum de seus familiares se oferecer para ir com ela ao mercado. Como ela não emitiu o convite diretamente, a probabilidade de dizerem coisas como “Não! tenho coisas mais importantes para fazer do que ir às compras com a senhora, não venha me aborrecer com compras!” é menor. Caso reajam assim, na presença do mando disfarçado, ela pode argumentar dizendo que estava apenas fazendo um comentário e não convidando alguém para ir com ela.

Outro exemplo seria o de uma pessoa convidada para a casa de um conhecido e que esteja morrendo de calor. Ao ver que essa casa possui um belo aparelho de ar condicionado split de 18.000 BTU's, o seu acionamento pelo anfitrião apresenta uma forte função reforçadora. O problema é que essa pessoa não se considera íntima o suficiente do anfitrião para lhe pedir que ligue o aparelho sem parecer indelicada. Novamente, a emissão de um mando disfarçado de tato pode se tornar provável: “Está fazendo um calorão hoje!”. Na presença desse estímulo verbal, é muito provável que o anfitrião, como ouvinte, ofereça ligar o aparelho de ar condicionado. A partir desse momento, o estímulo aversivo condicionado de parecer indelicado exerce controle sobre o comportamento do anfitrião, de modo a aumentar a probabilidade de prover o reforço específico que mantém a emissão do mando disfarçado de tato do convidado. Nesse exemplo, de forma similar ao anterior, a resposta verbal se assemelha a um tato sob o controle de estímulos não verbais, no caso, a temperatura. Entretanto, a resposta verbal está sob o controle de um reforçador específico que é o acionamento do aparelho de ar condicionado por parte do ouvinte.

## Histórias de estabelecimento dos mandos disfarçados

O tipo de história mais comum no estabelecimento de mandos disfarçados é a punição de mandos diretos. Nos dois exemplos acima, a emissão dos mandos disfarçados se tornou provável diante da possibilidade de consequências aversivas contingentes à emissão de mandos diretos. O convidado provavelmente foi advertido, quando criança, a não pedir certas coisas para um anfitrião com o qual não tem intimidade. De forma similar, a dona de casa teve seus convites para compras punidos pelos

<sup>2</sup> Os adjetivos “diretos” ou “puros” para tatos e mandos designam apenas que não se tratam de respostas verbais manipulativas.

seus familiares. Os mandos disfarçados nos dois casos advêm de uma história de punição de mandos diretos. Os mandos disfarçados de tatos apresentam a vantagem terem uma probabilidade menor de serem punidos como comumente ocorre com mandos diretos que exigem respostas custosas por parte dos ouvintes ou quando são muito frequentes. Dificilmente uma pessoa que está fazendo apenas um comentário ao invés de pedir algo diretamente será chamada de abusada pelos ouvintes, por exemplo.

Com base nessa discussão, é possível identificar uma consequência clínica do histórico de punições frequentes. Pessoas que tiveram seus mandos diretos punidos (ou não reforçados) com muita frequência ao longo de sua história tenderão a emitir muitos mandos disfarçados em substituição aos mandos diretos. Todavia, ao mesmo tempo em que mandos disfarçados têm uma probabilidade menor de serem punidos, por não se tratarem de pedidos ou ordens, podem ser punidos justamente por isso. Isso ocorre principalmente com as pessoas que apresentam mandos disfarçados com uma frequência muito alta em relação aos mandos diretos. Realmente é aversivo lidar com pessoas assim, ou seja, aquelas que nunca dizem diretamente o que querem. Os ouvintes podem consequenciar mandos desse tipo com frases como: “por que você não fala logo o que quer?”, “Se você quer ir ao supermercado me chame para ir, ao invés de ficar dando indiretas” etc. É muito comum as pessoas procurarem a terapia quando apenas restem poucas pessoas que ainda reforcem os seus mandos disfarçados, os quais são frequentemente seguidos de estímulos aversivos no seu dia a dia.

Geralmente ouvintes apresentam uma grande habilidade em ficar sob o controle discriminativo das respostas verbais do falante. Isso ocorre, principalmente, quando o falante pode prover consequências de grande magnitude aos comportamentos do ouvinte caso este reforce o seu comportamento. Desse modo, um chefe como falante, por poder manipular contingências controladoras dos comportamentos de seus subordinados, terá uma probabilidade maior de ter suas respostas verbais reforçadas pelos seus subordinados como ouvintes. Se o chefe comenta que adoraria tomar um café naquele momento, é muito provável que um de seus subordinados se prontifique em fazer um pouco, mesmo que essa não seja uma de suas atribuições regimentais. Obviamente, ao fazer o café para o chefe, o subordinado terá uma probabilidade maior de ter outros comportamentos seus em relação ao chefe reforçados. Em termos cotidianos, os ouvintes tendem a agradar os falantes que são lhes são importantes em algum sentido.

No exemplo acima, o chefe poderia estar meramente Tateando a probabilidade de beber uma xícara de café naquele momento. Porém, o seu tato não foi consequenciado por um reforçador condicionado generalizado do tipo “é mesmo, até que um cafezinho agora cairia bem!”. Ao invés disso, o seu tato foi seguido de um reforçador específico com o subordinado fazendo o café. No futuro, é provável que o chefe meramente comente que gostaria de tomar um café, tendo como variável controladora a possibilidade de um de seus subordinados se prontificar a fazê-lo. Quando comentar que gostaria de tomar um café passa a ser mantido por reforçadores específicos, como alguém se prontificar em fazer um café, o tato inicial se transforma em um mando disfarçado de tato.

No exemplo do chefe dizendo que gostaria de tomar um café, ao contrário daqueles da parte anterior, nenhum mando direto foi punido. Simplesmente, um tato puro foi seguido de reforçamento específico, transformando-se, a partir daí, em um mando disfarçado. Como não é atribuição dos subordinados fazerem café, emitir o mando disfarçado é muito menos custoso do que um mando direto.

Os exemplos acima, em que a topografia inicialmente de tato passa a ser emitida com função de mando, chamam a atenção para um aspecto muito importante quanto aos mandos disfarçados. Não é possível saber se trata de um tato puro ou mando disfarçado apenas pela topografia da resposta. A resposta verbal “eu adoraria tomar um café agora” pode ser tanto de tato, quanto de mando disfarçado. A forma mais comum de se verificar se uma resposta verbal é um mando disfarçado é se comportar em relação a ela como se fosse um tato, ou seja, apresentar apenas o reforçador generalizado. No exemplo acima, seria meramente concordar com o chefe: “é verdade, até que um cafezinho cairia



bem”. É provável que, caso a resposta verbal do chefe seja um mando disfarçado, ele acabe emitindo um mando direto ao não ter o seu mando disfarçado reforçado. No exemplo acima, o chefe poderia chegar a dizer para um de seus subordinados: “Faça um café para gente, por favor?”. É importante notar que, quando se reage a um mando disfarçado como se fosse um tato, o ouvinte provê o reforço generalizado à topografia de tato, porém, coloca em extinção à função de mando, ao não apresentar o reforçador específico.

A boa educação, por sua vez, recomenda que os ouvintes tendam a reforçar os mandos disfarçados, principalmente quando os falantes possuem formas de manipular contingências controladoras do comportamento dos ouvintes. Um casal que começa a sair junto ilustra bem esse ponto. A moça, para mostrar seu belo corpo, escolhe uma blusa decotada para sair com seu novo namorado. Infelizmente para ela, a temperatura cai bruscamente e ela começa a sentir muito frio. O seu acompanhante está vestindo um belo casaco que parece bem quente e aconchegante. Um comentário da moça: “Nossa, como está fria essa noite!” tenderia, na maioria das vezes, resultar no namorado lhe oferecendo o casaco. Certamente ele seria acusado de egoísmo ou insensibilidade caso não o fizesse, meramente comentando “Não acho, estou bem assim”. Seria muito provável que, em se tratando de um mando disfarçado de sua namorada, ela ficasse muito chateada pela falta de consideração de seu acompanhante. É possível que a noite terminasse em uma briga depois do ocorrido.

Mais uma vez, a resposta verbal da namorada poderia ser um mero tato. O namorado, ao oferecer o casaco, ou seja, ao prover um reforçador específico para um tato, pode estar treinando a sua namorada a emitir mandos disfarçados. No futuro, portanto, ela poderia passar a emitir mandos disfarçados ao invés de mandos diretos. Mais uma vez, não houve punição de mandos diretos e sim, reforçadores específicos consequentes à emissão de tatos puros. Infelizmente, para a namorada, quando a relação estiver estabilizada, a probabilidade de seus mandos disfarçados serem reforçados é menor, já que dificilmente a relação estável será descontinuada caso seus mandos disfarçados não sejam reforçados. Em uma relação de matrimônio então, a probabilidade é menor ainda.

### Mandos distorcidos

Essa categoria não foi introduzida por Skinner (1957/1978), talvez por se tratar de uma pequena variação principalmente topográfica da categoria anterior. Os mandos distorcidos são respostas verbais com topografias de mando sob o controle de outros reforçadores diferentes daqueles especificados em sua topografia. Os exemplos mais comuns são de perguntas fechadas que produzem respostas do tipo “sim” e “não”, que não são reforçadas apenas por um “sim” ou por um “não”, mas por outro reforçador: A resposta verbal “Seu prato está bom?” quando controlada pelo reforçador específico como uma garfada para provar é um mando distorcido. A topografia específica como reforçador apenas a resposta “sim” ou “não”, porém, caso seja emitida sob o controle do ouvinte oferecer um pedaço, se constitui em uma resposta verbal manipulativa, isto é, um mando distorcido.

Outro exemplo é o do jovem convidando uma colega para um encontro com a seguinte resposta verbal: “o que você vai fazer no sábado à noite?”. É um mando que especifica como reforçador em sua topografia um tato acerca do comportamento futuro, ou seja, o que ela provavelmente fará no sábado à noite. Estando esse mando sob o controle do reforçador específico “Nada. Você quer fazer alguma coisa?”, a sua classificação seria de mando distorcido. Ele é distorcido no sentido em que há uma distorção no controle do reforçador específico sobre a topografia do mando.

Outro caso comum é quando um rapaz convida uma conhecida para ir à sua casa com a seguinte resposta verbal: “Vamos lá para casa para eu te mostrar minha nova TV 3D de 50 polegadas?”. No passado, quando foram para a casa do rapaz, relações sexuais ocorreram entre os dois. Logo, o “Vamos lá para casa para eu te mostrar minha nova TV 3D de 50 polegadas” significa “vamos fazer sexo”. Esse exemplo deixa bem claro como a relação entre a topografia do mando e o reforçador

específico é distorcida. O reforçador especificado na topografia da resposta é a ida do ouvinte na casa do falante para assistirem algo no novo aparelho televisor. Ao invés disso, entretanto, o reforçador que controla a resposta verbal é o sexo.

Vários mandos puros tiveram sua origem como mandos distorcidos e acabaram sendo padronizados pela comunidade verbal. Por exemplo: “a sua mãe está em casa?” no lugar de “chame sua mãe”; “você tem horas?” ao invés de “me diga as horas.”; e “você tem fogo?” no lugar de “acenda meu cigarro”. Esses mandos especificam como reforçadores as respostas do ouvinte “sim” ou “não”, mas na realidade, estão sob o controle dos reforçadores do ouvinte chamar a mãe, dizer as horas e acender o cigarro. Respostas como essas já foram incorporadas na comunidade verbal, ou seja, foram utilizadas e reforçadas tantas e tantas vezes com essa função, que seus usos se modificaram. O que quer dizer que elas adquiriram outros significados. Pode-se dizer, portanto, que “a sua mãe está em casa?” realmente significa “chame sua mãe”, “você tem horas?” realmente significa “me diga as horas” e “você tem fogo?” realmente significa “acenda meu cigarro”.

Essa padronização também ocorre com os mandos disfarçados de tatos, como por exemplo, um cliente se dirige a um garçom de um bar e diz: “eu quero uma cerveja”. Essa resposta verbal tem topografia de tato, mas na comunidade verbal ela é tratada como um mando puro, que significa: “traga uma cerveja para mim”. O quadro autoclítico “eu quero” precede tatos puros na maioria das vezes, do tipo “eu quero me formar em Psicologia”; “eu quero pedir fulana em casamento”; “eu quero comprar um carro mais econômico” entre outros incontáveis exemplos. O garçom poderia emitir um reforço generalizado ao mando do cliente dizendo, “Eu também, pena que não posso beber em serviço”. Claramente, nesse caso, diz-se que o comportamento do garçom não ficou sob o controle discriminativo do mando emitido pelo cliente, ou seja, não ficou sob o controle das práticas de reforço da comunidade verbal quanto a essa sentença. Provavelmente, no passado, a resposta verbal “eu quero uma cerveja” funcionou como um mando disfarçado que, após ter sido conseqüenciado inúmeras vezes com o garçom trazendo uma cerveja, acabou sendo incorporada à comunidade verbal, adquirindo novos usos. O uso de mando puro.

A possibilidade de novos termos ou termos antigos adquirirem novos usos, assim como termos antigos perderem usos antigos, é o que torna a linguagem algo fluído e em constante evolução. Daí a necessidade de dicionários e gramáticas serem revistos de tempos em tempos. Como tais materiais são descrições de regularidades das práticas de reforço da comunidade verbal, e essas práticas se modificam ao longo do tempo, a sua constante revisão é inevitável.

## TATOS IMPRECISOS

Essa categoria descreve de forma bem ampla os tatos em que não há um controle preciso do estímulo não verbal sobre a topografia da resposta verbal. A falta de precisão no controle pode ser determinada por variáveis distintas, como as conseqüências generalizadas do tato (tatos distorcidos), assim como questões de controle de estímulos (enganos e ilusões). Skinner (1957/1978) tratará esses dois tipos de imprecisões no controle de estímulos de tatos distorcidos. Entretanto, como a fonte de controle de ambos é distinta, a presente análise propõe categorias diferentes para organizá-los. Essa parte do capítulo se destina, portanto, a discutir os tatos distorcidos e seus casos especiais, assim como os enganos e as ilusões.

### Tatos distorcidos

Essa categoria aparentemente simples acaba trazendo uma série de complicações e peculiaridades. Na linguagem cotidiana, os exemplos dessa categoria são descritos pelos termos “mentira”, “lorota”, “desculpa esfarrapada” etc. Ao mesmo tempo, a sua definição, a primeira vista, é muito similar a do mando disfarçado de tato, sendo extremamente difícil diferenciá-los sem a adição de elementos extras.

Como exemplo clássico de tato distorcido, pode-se abordar o caso da adolescente que disse para os pais que foi dormir na casa de uma amiga, quando na realidade foi dormir na casa do namorado. O tato puro seria: “fui dormir na casa do meu namorado”, uma vez que o estímulo antecedente não verbal que supostamente controlaria o seu tato seria o fato de ela ter ido dormir na casa do namorado. Como ela disse algo diferente, a sua resposta verbal é chamada de tato distorcido, uma vez que houve uma distorção na relação de controle entre o estímulo discriminativo (Sd) não verbal e a topografia do tato. Essa distorção ocorreu em função das consequências potenciais a serem proporcionadas pelo seu pai na condição de ouvinte aos tatos puros e aos tatos distorcidos relativos ao estímulo não verbal “ter ido dormir na casa do namorado”. Provavelmente, o tato puro seria punido pelo pai da adolescente. Resumindo, houve uma distorção no controle do Sd não verbal sobre a topografia da resposta verbal, a qual ficou mais sob o controle das consequências do que sob o controle do estímulo antecedente. Cotidianamente, seria dito que ela mentiu para o seu pai.

O exemplo acima de tato distorcido também se ajusta facilmente na definição de mando disfarçado de tato, ou seja, uma resposta verbal com topografia de tato, mas que, ao invés de estar sob o controle do Sd não verbal, está sob o controle de suas consequências. Com base nisso, é necessário esclarecer a distinção entre mandos disfarçados de tatos de tatos distorcidos.

O primeiro elemento que diferencia os dois tipos de manipulações do comportamento verbal diz respeito à relação entre o estímulo antecedente não verbal e a topografia da resposta verbal. Um exemplo clássico de mando disfarçado de tato não seria classificado como mentira na linguagem cotidiana, como ocorre com o tato distorcido. Dizer que está fazendo frio para que o namorado ofereça o seu casaco não seria considerado uma mentira na linguagem cotidiana, já que realmente está fazendo frio. Logo, não há uma distorção no controle de estímulos sobre a topografia da resposta verbal. Alguém que diz que está morrendo de fome para que lhe ofereçam um biscoito está também sob o controle de sua estimulação privada e/ou de sua privação, ou seja, dos estímulos não verbais que controlariam a emissão do tato puro “estou com fome”. No tato distorcido obrigatoriamente é quebrada a relação discriminativa entre o estímulo não verbal e a resposta verbal, como no exemplo da adolescente que relata que dormiu na casa da amiga sendo que o Sd não verbal foi ter dormido na casa do namorado.

O elemento mais relevante, porém, para diferenciar mandos disfarçados de tatos de tatos distorcidos é o tipo de reforçador envolvido, se generalizado ou específico. Nos mandos disfarçados de tato, o reforçador específico controla a emissão da resposta verbal, como nos exemplos discutidos até o momento: companhia para ir ao supermercado; o cafezinho feito na hora; o casaco quentinho do namorado ou alguns biscoitos. Já nos tatos distorcidos, as consequências são generalizadas.

No caso da adolescente, a bronca do pai reforça negativamente a emissão do tato distorcido. Essa bronca é aversiva no sentido em que sinaliza a indisponibilidade momentânea de diferentes tipos de reforçadores associados ao pai que, provavelmente, não a deixará sair de casa, não lhe dará carinho e atenção, dificilmente lhe comprará presentes etc. Além disso, é provável que o pai passe a apresentar outros estímulos aversivos como, por exemplo, críticas em relação ao seu desempenho escolar e às roupas com que sai de casa. Logo, a bronca representa um estímulo aversivo condicionado generalizado que sinaliza a perda de reforçadores e a apresentação de outros estímulos aversivos advindos do pai. Quando a adolescente distorce o tato, evita a bronca e os demais estímulos aversivos conjuntamente com a perda de reforçadores que ela simboliza. A bronca só é aversiva por ter precedido tais mudanças no ambiente da adolescente no passado.

O tato distorcido “fui dormir na casa da minha amiga” não parece significar “não me dê uma bronca” o que representaria um reforçador específico que controla os mandos disfarçados ou não. Já a resposta “está frio aqui hoje” pode ser facilmente traduzida como “me empreste o seu casaco”, sendo o casaco o reforçador específico que controlaria esse mando disfarçado de tato. Essa diferença ocorre porque a bronca não pode ser tratada como um estímulo reforçador específico que controla

a topografia da resposta, e sim, um reforçador negativo generalizado que fortalece uma ampla classe de respostas que o evita.

Os tatos distorcidos também ocorrem sob o controle de reforçadores condicionados generalizados positivos, os quais exemplificam de forma mais clara a discussão acima. No tato distorcido sob o controle de reforçadores positivos, a resposta verbal é conseqüenciada pela adição de estímulos no ambiente do falante. Em se tratando de tatos distorcidos, esses reforçadores são atenção, admiração, respeito etc. Os exemplos comuns no cotidiano são os dos “contadores de casos”, “tiradores de onda” ou “contadores de vantagens”. Obviamente, quem conta uma vantagem ou tira uma onda não está necessariamente distorcendo os tatos, uma vez que o controle de estímulos antecedente pode ser preciso. Tatos assim vêm principalmente em benefício do falante e não do ouvinte como os demais tatos em geral (Skinner, 1957/1978). Entretanto, quando a relação entre o estímulo antecedente não verbal e a topografia da resposta verbal é quebrada em função da adição de reforçadores condicionados generalizados como atenção, admiração e respeito têm-se os casos de tatos distorcidos sob o controle de reforçadores positivos.

A resposta verbal “peguei três gatas naquela festa!”, de um adolescente que beijou apenas algumas latinhas de cerveja, é um exemplo de tato distorcido mantido por reforçamento positivo caso esteja sob o controle da admiração de seus amigos. Caso ele a emita para não ser chamado de “enclachado”, “peganinguém”, “arroz” dentre outros adjetivos pejorativos, seu tato distorcido é mantido por reforçamento negativo generalizado. Em ambos os casos, os reforçadores positivos e negativos são condicionados generalizados e não específicos. Esses casos seriam tratados como tatos distorcidos e não como mandos disfarçados de tatos.

A Análise do Comportamento como uma proposta de uma ciência do comportamento pretende se basear em conceitos com definições precisas, de modo que não caibam discussões conceituais. Logo, o presente trabalho propõe como definição de tato distorcido: 1) uma resposta verbal com topografia de tato; 2) a precisão do controle do estímulo antecedente não verbal sobre a topografia da resposta é necessariamente empobrecida; 3) a resposta verbal é controlada por reforçadores ou estímulos aversivos condicionados generalizados em detrimento do controle do estímulo antecedente não verbal; uma vez que topografias similares no passado produziram tais reforçadores como conseqüência. O mando disfarçado de tato pode ser definido como: 1) uma resposta verbal com topografia de tato; 2) a resposta está sob o controle de reforçadores específicos; 3) a relação entre o Sd não verbal e a topografia da resposta verbal não é necessariamente corrompida. Essas definições são úteis na medida em que permitem a classificação dos fenômenos de forma mais precisa, dispensando uma análise conceitual. Por outro lado, alguns exemplos tratados por Skinner (1957/1978) como tatos distorcidos ficam fora dessa definição, e para eles, cabe uma discussão a parte, como os enganos e as ilusões que serão vistos mais adiante.

#### Casos especiais dos tatos distorcidos:

##### Distorções padronizadas sob o controle intraverbal<sup>3</sup>

Como dito anteriormente, essa subcategoria descreve uma distorção do tato, logo, atende aos critérios da definição sugerida anteriormente. O que a torna especial é o fato de que a topografia da resposta verbal é a mesma contida em outras respostas verbais emitidas em circunstâncias similares

<sup>3</sup> O comportamento intraverbal é definido por Skinner (1957/1978) como o operante verbal controlado por estímulos antecedentes verbais, sendo mantido por reforçadores generalizados. Para ser um intraverbal, entretanto, o estímulo verbal não pode possuir uma correspondência ponto-a-ponto com a resposta verbal, a não ser que haja um lapso temporal entre a apresentação do estímulo e a emissão da resposta verbal. No intraverbal, o controle é temático, e não formal, como ocorre em outros operantes verbais, como o ecóico e a transcrição, por exemplo. Exemplos de intraverbais são comuns em respostas de provas: “Thorndike” é uma resposta intraverbal se emitida na presença do estímulo: “propositor da lei do efeito”; em resumos ou paráfrases, em que os textos ou trechos de textos originais são estímulos os controlam; em estrofes de músicas em que a emissão de um verso posterior é controlada pelo verso que a precedeu etc.

no passado. Em termos bem simples, é uma repetição de uma topografia com a mesma função e que, ao mesmo tempo, a correlação com o estímulo antecedente não verbal é perdida. Essas topografias se tornam prováveis já que resultam em consequências reforçadoras generalizadas disponibilizadas pelo do ouvinte.

Os tatos distorcidos envolvem a perda da precisão do controle discriminativo entre o estímulo antecedente não verbal e a topografia da resposta verbal que supostamente seria controlada por ele. Isso ocorre em função das consequências generalizadas para os tatos puros e distorcidos em relação a esse estímulo antecedente. A despeito das consequências generalizadas serem responsáveis pela distorção, a topografia do tato distorcido pode ter fontes de controles diversas (Skinner, 1957/1978). No tato distorcido por controle intraverbal, essa topografia é controlada por um estímulo verbal, geralmente a mesma topografia emitida em circunstâncias similares no passado.

Um exemplo clínico pode ajudar a ilustrar os tatos distorcidos de controle intraverbal. O terapeuta pode perguntar para a sua cliente: “Como é a sua relação com a sua irmã?”. A cliente pode emitir o seguinte relato: “Não nos falamos faz três anos. Mas estou ótima assim. Estou totalmente resolvida quanto a isso”. Estando as duas realmente sem se falar por três anos, porém, nas condições de: (a) que haja muito ressentimento da parte da cliente em relação à irmã, (b) que ela sinta falta da irmã para muitas coisas que faziam juntas, (c) que ela pense na irmã com alta frequência; a sua resposta verbal foi um tato distorcido com a função de evitar que o terapeuta tratasse desse assunto que sinaliza vários estímulos aversivos. Em outras palavras, a abordagem desse assunto é um estímulo aversivo generalizado. Se sua resposta verbal ocorrer sempre que esse assunto é abordado, pode-se dizer que o seu tato distorcido tem controle intraverbal. Perguntas sobre a irmã serviram de ocasião para a resposta verbal acima, a qual foi reforçada pela retirada desse tema que tem funções aversivas condicionadas generalizadas. O seu tato distorcido poderia ter a topografia controlada por outro Sd não verbal que não o real estado do que sente em relação ao rompimento com a irmã. Se fosse o caso, não seria um tato distorcido sob o controle intraverbal.

Outro exemplo dessa categoria poderia ocorrer quando uma jovem que está acima do peso pergunta ao namorado se engordou. Caso ela tenha realmente engordado e o namorado diga que “Você ganhou alguns quilinhos nos últimos meses”. É provável que esse tato puro seja severamente punido. O tato distorcido “Para mim você está linda como sempre” tem uma probabilidade maior de reforçamento, mesmo que não corresponda à silhueta da namorada na condição de Sd não verbal. Quando essa mesma resposta do namorado ocorra frequentemente diante dessa pergunta da namorada, o tato distorcido emitido por ele tem controle intraverbal.

#### Justificativas distorcidas e respostas de racionalização

As variáveis que supostamente são relevantes no controle de uma dada resposta podem servir de ocasião para tatos. Na linguagem cotidiana, é possível emitir um tato acerca das razões que levaram o falante a se comportar de uma dada maneira. É muito comum as pessoas oferecerem justificativas para as suas ações, já que os ouvintes tendem a reforçar quando o falante as emite, uma vez que tais informações costumam ser úteis para a comunidade verbal como um todo (Skinner, 1953/1994).

Respostas verbais que em sua topografia apresentem justificativas para um dado comportamento são consideradas tatos puros quando possuem relação com as variáveis controladoras desse comportamento. Contudo, a imprecisão do controle também pode ocorrer entre a resposta verbal acerca das variáveis controladoras de um comportamento e tais variáveis em si. Quando essa imprecisão decorre do controle por reforçadores generalizados, tais respostas são casos de tatos distorcidos, mais especificamente, justificativas distorcidas ou respostas de racionalização (Medeiros & Rocha, 2004).

João pode dizer que começará a fazer o regime alimentar prescrito pela nutricionista na semana que vem porque prefere iniciá-lo na segunda-feira e não em uma quinta-feira, por exemplo. Seu tato

será considerado uma justificativa distorcida caso não seja essa a variável relevante que controle o adiamento do início do regime. Talvez a variável de controle do adiamento do início do regime seja a disponibilidade do alimento calórico e altamente reforçador no momento em que o falante emite essa resposta verbal. Alimento este cujo qual o falante não teria acesso iniciando o regime imediatamente. Essa distorção também pode ficar sob o controle do questionamento de um ouvinte. Por exemplo, a sua esposa emitindo a seguinte resposta verbal: “Você não ia começar um regime?”. O tato puro “Ia, mas não quero abrir mão dessas iguarias” tem alta probabilidade de punição. Não seria absurdo esperar que João aproveitasse a sua orgia gastronômica e ainda evitasse a punição de sua esposa ao distorcer o tato.

Novamente, como nos intraverbais em substituição aos tatos, as justificativas distorcidas são apenas casos especiais de tatos distorcidos. Quanto às justificativas distorcidas, essas são apenas tatos distorcidos acerca das variáveis controladoras de um dado comportamento. O controle aversivo surge como variável de controle relevante nessas situações. Se o comportamento a ser justificado for passível de punição, uma alternativa eficaz de evitá-la é oferecer uma justificativa socialmente aceita para emití-lo. Uma dor de cabeça pode ser muito eficaz em evitar a reclamação de um marido por mais uma recusa em ter relações sexuais. Um tato puro, como por exemplo, “Não quero ter relações sexuais com você por que elas têm sido um sacrifício para mim e não têm me dado prazer já faz muito tempo.” tem uma probabilidade muito grande de punição. Desse modo, a justificativa distorcida faz com que o comportamento de recusar o sexo não seja punido com grande magnitude, principalmente quando se compara aos estímulos punitivos contingentes à emissão do tato puro.

Um fato curioso acerca das justificativas distorcidas é a sua alta correlação com as perguntas iniciadas com as palavras “por que”, as quais aparentemente são mandos que especificam como reforçadores tatos puros acerca das variáveis controladoras de um dado comportamento. As perguntas iniciadas por “por que” são frequentemente utilizadas como formas de punir a emissão e, principalmente, o relato de comportamentos passíveis de punição. Por exemplo: “por que você mudou de canal sem me consultar?”; “por que você bateu na sua irmã mais nova?”; “por que você tirou essa nota?”; “por que você chegou em casa só a essa hora?”. Esse histórico dos falantes com as perguntas iniciadas por “por que” faz com que elas adquiram funções aversivas condicionadas de modo que tanto punem os comportamentos que as precedem, quanto reforçam negativamente os comportamentos que as retiram. Nesse sentido, se os tatos puros têm alta probabilidade de serem punidos quando solicitados via perguntas iniciadas por “por que”, é muito provável que os falantes distorçam seus tatos, ou seja, emitam justificativas distorcidas. Nos casos acima, as respostas “não achei que você estivesse interessada no que estava vendo”; “ela que começou”; “o professor me persegue”; “eu estava de carona” têm probabilidades maiores de serem emitidas do que os tatos puros “não me importo com o que você quer ver, eu estou com vontade de ver a minha novela”; “por que todo mundo puxa o saco dela e me deixam de lado”; “não gosto de estudar e matei essas aulas”; “eu estava me divertindo e não quis vir embora na hora que você marcou”. Muito provavelmente, essas últimas respostas verbais seriam seguidas de estímulos punitivos.

A discussão acima possui implicações clínicas importantes. O psicoterapeuta que pretende aumentar a probabilidade de que seus clientes justifiquem com precisão os seus comportamentos, deve evitar perguntas iniciadas por “por que”, encontrando outras formas de obter as mesmas informações. Ademais, como discutido anteriormente e em Medeiros (2002), punições de relatos tende a produzir tatos distorcidos como efeito colateral. Mais uma vez, a audiência não punitiva é encarada como a principal estratégia para que os clientes passem a emitir tatos puros em detrimento dos distorcidos (Skinner, 1953/1994; Medeiros & Medeiros, 2012).

Em boa parte dos casos, as justificativas distorcidas são emitidas para o próprio falante que assume também a posição de ouvinte. Neste ponto, falante e ouvinte tratam-se da mesma pessoa. Conforme Skinner sustenta, o comportamento de um organismo pode servir de estímulo controlador de outro

comportamento desse mesmo organismo (Skinner, 1953/1994). Quando uma cliente relata para o seu terapeuta que teve uma discussão com seu namorado, o seu comportamento de relatar está sob o controle discriminativo das respostas emitidas por ela durante a discussão com o namorado. Essas respostas emitidas na discussão com o namorado, portanto, assumem função de estímulo discriminativo no controle do comportamento de relatar para o terapeuta. O próprio comportamento do indivíduo, ao exercer a função de estímulo, pode ser emparelhado com estímulos que eliciam respostas emocionais. Um comportamento que é punido pode ser emparelhado ao estímulo punitivo que o sucedeu. Dependendo da magnitude do estímulo punitivo e da frequência com que segue a emissão do comportamento punido, é possível que ocorra um condicionamento respondente entre o comportamento punido como estímulo e o estímulo punitivo. Após esse condicionamento, o comportamento punido passa a eliciar respostas emocionais similares àquelas emitidas na presença do estímulo punitivo. Desse modo, caso esses comportamentos ocorram novamente, mesmo que não sejam punidos naquele momento específico, tenderão a eliciar as respostas emocionais aversivas similares as inicialmente eliciadas pela apresentação do estímulo punitivo. Essas respostas emocionais condicionadas são chamadas cotidianamente de culpa, vergonha, remorso, peso na consciência etc.

Um exemplo bem comum do condicionamento descrito acima ocorre quando alguém faz uma grosseria com outra pessoa. Caso os comportamentos grosseiros tenham sido punidos no passado, é provável que a pessoa que foi grosseira se sinta mal, mesmo que quem tenha sofrido a grosseria não reaja. É bem provável que a pessoa que foi grosseira relate ter se sentido culpada pelo o que fez.

As respostas emocionais aversivas eliciadas por comportamentos que foram punidos no passado funcionando como estímulos podem, por exemplo, diminuir probabilidade de emissão de tais comportamentos. Se as respostas emocionais aversivas são consequências de um comportamento, podem exercer a função de estímulos punitivos condicionados, enfraquecendo-o. Por outro lado, quando o comportamento que elicia tais respostas já foi emitido e as respostas emocionais aversivas já estão presentes, qualquer outro comportamento que as retire será fortalecido por reforçamento negativo. Logo, respostas de fuga eficazes em retirar essas respostas emocionais aversivas terão alta probabilidade de ocorrer. Respostas verbais manipulativas podem exercer essa função, na medida em que justificam a emissão do comportamento punido. É nesse momento que entram as *respostas de racionalização*, ou simplesmente, tatos distorcidos para si mesmo como ouvinte acerca das variáveis controladoras de um dado comportamento. Esses tatos distorcidos funcionam como respostas de fuga quando o comportamento anteriormente punido já foi emitido, e como respostas de esquiva quando emitidos antes da emissão do comportamento anteriormente punido.

Até esse ponto, as respostas de racionalização parecem muito com as justificativas distorcidas, entretanto, existe uma diferença muito importante entre elas. As respostas de racionalização são emitidas sem autoconhecimento. Isto é, o falante as emite como se realmente fossem tatos puros acerca das variáveis controladoras do seu comportamento. Isso provavelmente ocorre porque, na racionalização, falante e ouvinte são a mesma pessoa. Com autoconhecimento, as respostas de racionalização seriam ineficazes em retirar ou evitar as respostas emocionais aversivas condicionadas. Em outras palavras, nas respostas de racionalização, o falante não percebe que sua justificativa é distorcida, e se comporta como se de fato as variáveis que descreveu controlassem o seu comportamento que foi punido no passado. No exemplo acima, a pessoa que agiu de forma grosseira se sentirá muito pior caso discrimine que o sofrimento da outra pessoa foi o que controlou a emissão da sua resposta grosseira. Esse efeito seria agravado se o que tornou o sofrimento da outra pessoa reforçador foi o fato dela estar usando roupas mais caras que a pessoa que fez a grosseria. Muito provavelmente se comportar de forma grosseira com alguém sob o controle desse tipo de variáveis foi severamente punido no passado (“Você está se mordendo de inveja!”). Ao se convencer de que foi grosseira porque teve um dia muito estressante e estava com tensão pré-menstrual, é provável que se sinta muito menos mal. A resposta verbal “só fui grossa porque tive um dia difícil e estou de TPM”

será considerada uma resposta de racionalização caso tenha a função de fuga explicitada acima. Entretanto, caso ela perceba que inventou essa justificativa, tenderá a sentir mal do mesmo jeito, talvez até pior. Logo, por definição, as respostas de racionalização são emitidas sem autoconhecimento (Skinner, 1953/1994), ou seja, sem que o falante discrimine a distorção na variável de controle do seu comportamento verbal.

É possível definir respostas de racionalização, portanto, como tatos distorcidos para si mesmo acerca das variáveis controladoras de um dado comportamento sem autoconhecimento. É importante salientar, entretanto, que o conceito de respostas de racionalização não pode ser considerado uma tradução comportamental do mecanismo de defesa introduzido pela Psicanálise de mesmo nome. Realmente, muitos fenômenos podem ser descritos satisfatoriamente pelos dois conceitos, entretanto, o conceito de racionalização para a Psicanálise tem outros usos que extrapolam a definição acima. Apesar disso, respostas de racionalização são muito frequentes em terapia e tendem a prejudicar o autoconhecimento. Foge ao escopo do presente capítulo, discutir como lidar com as respostas de racionalização. Para mais detalhes sobre respostas de racionalização e a clínica psicológica, leia Medeiros e Rocha (2004).

### Enganos e ilusões

O controle de estímulos pode ser afetado por outras variáveis além das consequências da resposta verbal. Aspectos relativos às propriedades dos estímulos como precisão, volume, distância, posição, ruído, dentre outros, assim como características do aparato perceptual como miopia, astigmatismo, surdez parcial, idade, privação de sono etc. podem influenciar no controle de estímulos. Um juiz de futebol pode não ter visto a bola entrar no gol pela distância e pelo ângulo em que observava o lance. Ao dizer “não foi gol” ele emite um tato. Caso a bola tenha realmente ultrapassado a linha do gol, o controle de estímulos entre o estímulo não verbal e a topografia da resposta “não foi gol” foi impreciso. Logo, este exemplo atende a um dos critérios acima para ser classificado como tato distorcido. Por outro lado, se o “engano” do juiz não estiver sob o controle de alguma quantia de dinheiro dada pelo time beneficiado, por exemplo, a sua resposta verbal “não foi gol” dificilmente seria considerada um tato distorcido de acordo com o restante da definição acima.

Essa discussão se torna um pouco mais complexa quando se abordam confusões e ilusões, já que, as consequências são determinantes comuns da falha no controle de estímulos, não necessariamente proporcionadas por outra pessoa e sim, pelo próprio falante em contato com o estímulo percebido. Quando é muito reforçador se perceber um estímulo de determinada forma, estímulos menos precisos podem servir de ocasião para tatos imprecisos, que serviriam de ocasião para se dizer na linguagem cotidiana “confusão” ou “ilusão” (Skinner, 1953/1994). Por exemplo, quando um casal está em uma parada de ônibus tarde da noite em um local isolado e perigoso esperando por uma linha de ônibus específica é muito provável que venha a confundir o seu ônibus com outro parecido. Nesse caso, é muito comum se dizer “é o nosso” mesmo que se trate apenas de um ônibus parecido. Como ser o ônibus certo é muito reforçador, os estímulos ambíguos podem ser descritos de forma enviesada. O controle da emissão desse tato impreciso ainda é pelas consequências, mas de uma forma diferente do tato distorcido discutido acima. A não ser que a esposa diga “é o nosso” mesmo sem ter certeza de que se trata do ônibus correto para tranquilizar o marido, o que configuraria em um tato distorcido de acordo com a definição acima, a confusão poderia ser tratada de forma diferente. Não se distorce o tato, nesse caso, tendo como função os efeitos especiais que este produz em um ouvinte, e sim, as consequências reforçadoras de se perceber um estímulo de determinada forma são as variáveis controladoras da emissão do tato impreciso. Esse exemplo também poderia ser considerado um mando mágico. No caso, a resposta: “é o nosso” significaria “seja o nosso!”. Como o ônibus não é um ouvinte que possa reforçar esse mando, “é o nosso” poderia ser considerada um mando mágico de acordo com a definição de Skinner (1957/1978).



Essa discussão poderia se estender muito além da proposta desse capítulo, principalmente por lidar com questões de controle de estímulos, a qual está vinculada a uma ampla literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão considera útil definir as categorias funcionais do comportamento verbal de forma precisa, que permitam a categorização de exemplos sem a necessidade de um debate conceitual. Apesar da utilidade das categorias propostas por Skinner (i.e., tatos puros, impuros e distorcidos), a presente análise considera as suas definições muito amplas e passíveis de confusão conceitual. Portanto, foi defendida a necessidade de uma revisão conceitual de modo a facilitar o uso, por parte de iniciantes, dos diferentes conceitos, que por si só, já são deveras complexos. Desse modo, propõem-se os mandos manipulativos e os tatos imprecisos como categorias mais amplas.

Os mandos manipulativos seriam compostos pelo mando disfarçado de tato e pelo mando distorcido. Os mandos manipulativos teriam como característica definidora o controle pelas consequências específicas. Em se tratando de topografia de tato, o mando manipulativo seria considerado um mando disfarçado de tato. Ao contrário, se a topografia for de mando sem a correlação precisa com o reforçador específico que controla a emissão da resposta, trata-se de um mando distorcido.

Já os tatos distorcidos são caracterizados por terem topografia de tato e estarem sob o controle de reforçadores generalizados, os quais corrompem obrigatoriamente o controle pelo estímulo antecedente não verbal. Os tatos distorcidos possuem dois casos especiais, que são as distorções padronizadas sob o controle intraverbal e as justificativas distorcidas/respostas de racionalização.

Nos enganos e confusões, a imprecisão do controle de estímulos antecedentes e consequentes sobre a topografia da resposta verbal não poderia ser atribuída aos efeitos especiais que as respostas verbais produziram no comportamento do ouvinte. As imprecisões nesses tatos seriam mais relacionadas às questões de controle de estímulos, como generalização e discriminação. Os falantes, ao emitirem esses tatos imprecisos, se comportam “como se” houvesse a correlação entre o estímulo não verbal e a topografia do tato correspondente. Portanto, tratam-se muito mais de questões perceptuais do que de questões manipulativas do comportamento do ouvinte.

Na Figura 1 é possível visualizar um resumo da proposta do presente capítulo acerca da organização dos diferentes tipos de imprecisões e manipulações do comportamento verbal.

**TABELA 1**

QUADRO ILUSTRATIVO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS MANIPULAÇÕES E IMPRECISÕES DO COMPORTAMENTO VERBAL

MANIPULAÇÕES E IMPRECISÕES DO COMPORTAMENTO VERBAL			
MANDOS MANIPULATIVOS		TATOS IMPRECISOS	
Mandos Disfarçados de Tatos	Mandos Distorcidos	Tatos Distorcidos	Enganos ou Ilusões
		Casos especiais:	
		• Distorção por controle intraverbal;	
		• Justificativas distorcidas;	
		• Respostas de racionalização.	

O presente trabalho foi estritamente conceitual e não levou em consideração toda área consagrada na literatura de correspondência verbal, que mereceria um capítulo só para ela. Sugere-se como leitura o trabalho de Beckert (2005).

Uma crítica provável a trabalhos como esse seria a de um preciosismo conceitual, em que não haveria a necessidade de um detalhamento tão específico de categorias comportamentais. Essa crítica é pertinente, detalhamentos exagerados de um fenômeno acabam por se confundir com o próprio fenômeno. Por outro lado, distinções como essas, a depender do nível de análise, podem ser úteis. Além disso, na medida em que se observa uma confusão conceitual na área, trabalhos como esse, que propõem alternativas de lidar de forma mais precisa com conceitos técnicos, são relevantes.

## REFERÊNCIAS

- Beckert, M. E. (2005). Correspondência verbal/não-verbal: pesquisa básica e aplicações na clínica. Em J. Abreu-Rodrigues & M. Rodrigues-Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, Teoria e Aplicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Ed. Artmed. (Trabalho original publicado em 1999).
- Cortez, M. C. D. (2008). *Correspondência verbal/não verbal: Efeitos da intermitência de reforçamento e da história de fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Harzem, P. & Miles, T. R. (1978). *Conceptual issues in operant psychology*. Chichester, Inglaterra: Wiley.
- Medeiros, C. A. & Medeiros, N. N. F. A. (2012). Psicoterapia Comportamental Pragmática: uma terapia comportamental menos diretiva. Em C. V. B. B. Pessoa; C. E. Costa & M. F. Benvenuti. *Comportamento em Foco* (Vol. 1, pp. 417-436). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC.
- Medeiros, C. A. (2002). Comportamento verbal na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4, 105-118.
- Pergher, N. K. (2002). É possível saber se o cliente está falando a verdade? Em Teixeira, A. M. S., Machado, A. M. L. S., Castro, N. M. S., Cirino, S. D. (Orgs.), *Ciência do Comportamento: Conhecer e Avançar* (Vol. 2). São Paulo: Editores Associados.
- Ribeiro, A. F. (2005). Correspondência no auto-relato da criança: aspectos de tatos e de mandos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 275-285. (Trabalho original publicado em 1989).
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix – EDUSP. (Trabalho original publicado em 1957).
- Skinner, B.F. (1994). *Ciência e comportamento humano*. (9ª ed., J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Wechsler, A. M. & Amaral, V. L. A. R. (2009). Correspondência verbal: um panorama nacional e internacional das publicações. *Temas em Psicologia*, 17(2), 497-447.
- Wilson J. (2001). *Pensar com conceitos*. (W. Barcellos, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1963).

## A EMOÇÃO RAIVA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO<sup>1</sup>

FABIANA FLEURY CURADO<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

ILMA A. GOULART DE SOUSA BRITTO<sup>3</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

A Associação Americana de Psiquiatria descreve, por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, o DSM-IV-TR (APA, 2000/2003), varias perturbações comportamentais, dentre elas as alterações do humor. Uma das alterações do humor descritas no manual é a irritabilidade, também conhecido como humor irritável. O humor irritável seria a “raiva persistente, uma tendência para responder a eventos com ataques de ira ou culpando outros, ou um sentimento exagerado de frustração por questões menores” (APA, 2000/2003, p. 306). Contudo, o DSM-IV-TR ressalva que essa irritação “deve ser diferenciada de um padrão de criança ‘mimada’, que se irrita quando é frustrada” (p. 306). Ainda segundo o DSM- IV-TR, se esses comportamentos persistirem por, no mínimo, uma ou duas semanas e causarem prejuízo acentuado no funcionamento social ou ocupacional, devem ser colocados como critério de diagnóstico para alguns transtornos do humor, incluindo o Transtorno do Humor Bipolar (THB) ou Transtorno Depressivo.

Friman, Hayes e Wilson (1998) destacam a imprecisão do manual da APA para descrever a ansiedade. Imprecisão semelhante parece acontecer com a definição de humor irritável. Como esclarece Moore (2000), os sintomas descritos no manual da APA parecem ser “causados pelos subjacentes eventos mentais, como os processos patológicos de pensamento e sentimento, da mesma forma que a tosse, febre, e dor de garganta são vistos como sintomas causados por uma patologia médica, tais como bactérias ou vírus” (p. 47). Para o analista do comportamento, “não é de qualquer auxílio, na solução de um problema prático, dizer-se que algum aspecto do comportamento do homem se deve à frustração ou ansiedade; precisamos também saber como a frustração ou a ansiedade foi induzida e como pode ser alterada” (Skinner 1953/2000; p. 184).

Os analistas do comportamento que recebem pessoas que se queixam de irritação ou raiva e que, por ventura, receberam diagnóstico psiquiátrico de Transtorno do Humor Bipolar (THB), devem ter claro que esses sentimentos têm uma história de relação com contingências ambientais,

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ Processo nº 401276/2010-4 e da dissertação de mestrado da primeira autora sob a orientação da segunda apresentada à PUC Goiás.

<sup>2</sup> Contato: fabianacurado@gmail.com

<sup>3</sup> Contato: psyilma@terra.com.br

sendo necessário conhecer as situações capazes de gerar – e manter - a irritação sentida (Skinner, 1989/2002). Banaco (1999) ressalta aos terapeutas analistas do comportamento a necessidade de identificarem quais as relações funcionais que mantêm a emoção-queixa e, a partir dessa investigação, desenvolver intervenções no ambiente do cliente e, conseqüentemente, promover mudanças das respostas emocionais. O conhecimento da raiva/irritação com bases na análise do comportamento poderá auxiliar os terapeutas a compreenderem e intervirem sobre as queixas que envolvam essa emoção, incluindo a intervenção com pessoas diagnosticadas com THB. Assim, este texto irá discorrer sobre a raiva dentro da perspectiva analítico-comportamental. Para isso, são apresentados modelos explicativos da raiva e pesquisas que investigaram as relações funcionais da emoção raiva. Para entender melhor como a análise do comportamento explica a raiva, irritação ou aborrecimento, faz-se necessário conhecer como a literatura define ‘emoção’.

## AS EMOÇÕES NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

O termo ‘emoção’ na análise do comportamento nem sempre foi bem aceito e vários autores o nomeiam de diferentes formas. Na década de 1960, Millenson (1967/1975) abordou o que ele chama de “comportamento emocional” e afirma que a emoção era uma categoria de comportamento do tipo “cesta de lixo”. Como Keller e Schoenfeld (1950/1966), Millenson (1967/1973) questiona se esse termo deveria ser excluído de uma ciência do comportamento e conclui que “reteremos o conceito de emoção, usando-o com referência a certas mudanças amplas no comportamento operante; que resultam da aplicação de operações ambientais bem específicas” (p. 405).

Catania (1998/1999) define a emoção como “mudanças correlacionadas a uma gama de classes” (p. 390). Skinner (1953/2000) define a emoção também usando critérios semelhantes: “definimos uma emoção, na medida em que se quer fazê-lo, como um estado particular de alta ou baixa frequência de uma ou mais respostas induzidas por qualquer uma dentre uma classe de operações” (p. 182).

Holland e Skinner (1961/1969) iniciam suas explicações sobre o que seria a emoção com a definição da relação chamada síndrome de ativação. Esses autores descrevem que diante de alguns estímulos (e. g. dolorosos ou amedrontadores) muitas respostas são eliciadas ao mesmo tempo e dão o nome dessa relação de síndrome de ativação. Holland e Skinner (1961/1969) e Martin e Pear (2007/2009) explicam que a síndrome de ativação tem importante papel na história de sobrevivência da espécie uma vez que favoreceu reflexos importantes para fuga ou ataque. A ocorrência de respostas reflexas, implicadas na síndrome de ativação, é um forte fator na definição de uma resposta como sendo uma emoção (Millenson, 1967/1975). A relação das respostas reflexas com o condicionamento pavloviano na constituição de uma resposta emocional são destacadas por Holland e Skinner (1961/1969): “palavras como ‘mau’ ou ‘errado’ frequentemente vêm junto com castigos. Por isso, através de condicionamento, as palavras chegam a eliciar os reflexos da síndrome de ativação”.

Sobre o comportamento verbal envolvido na emoção, faz-se necessário citar outra relação comportamental estudada nas últimas décadas: a equivalência de estímulos. Por meio dessa relação é possível que um comportamento fique sob controle de estímulos verbais mesmo que a resposta não seja diretamente reforçada na presença desse estímulo (Moore, 2000). Sendo assim, um estímulo verbal pode adquirir função eliciadora ou discriminativa (Moore, 2000; Zamignani & Banaco, 2005) ou seja, “não apenas os eventos aversivos presentes na situação de estimulação aversiva e as respostas emitidas na ocasião adquiriram propriedades aversivas, mas toda a classe de estímulos privados adquiriu essa propriedade por meio da generalização ou formação de classes equivalentes” (Zamignani & Banaco, 2005; p. 85). Assim, é possível entender como respostas verbais tais como falar de uma situação desagradável, podem se tornar aversivas eliciando/evocando grandes mudanças numa classe de respostas nomeadas de ansiedade (Zamignani & Banaco, 2005). Entretanto, processos como equivalência de estímulos não retira as contingências como unidade de análise, mas amplia a noção dos estímulos antecedentes (Moore, 2000).

A síndrome de ativação e o condicionamento pavloviano, envolvidos na resposta emocional, ajudam a entender os relatos tão frequentemente ouvidos na clínica: “é incontrolável” ou “não consigo mudar o que sinto”, por exemplo. Contudo, em nossa sociedade, sentir-se ‘incontrolável’ ou não ter controle do seu próprio ‘nervosismo’ não é bem visto. Alguém com muita raiva não será reforçado pela comunidade caso agrida outra pessoa (Holland & Skinner, 1961/1969; Millenson, 1967/1975; Darwich & Tourinho, 2005; Britto & Elias, 2009; Martin & Pear, 2007/2009).

Além da mudança nos padrões reflexos, Holland e Skinner (1961/1969) destacam o que eles chamam de predisposições como sendo outra característica da emoção. Os autores esclarecem que como “as condições de privação alteram a probabilidade de uma classe de respostas (...) as condições de emoção alteram a probabilidade de toda uma classe de respostas” (p. 215); assim, a apresentação de um estímulo aversivo aumenta a probabilidade de respostas que anteriormente retiraram esse estímulo. Dessa forma, “um homem *enraivecido* pode esmurrar a mesa, bater a porta ou começar a brigar. O homem enraivecido tem mais predisposição a emitir certos operantes” (Holland & Skinner 1961/1969; p. 214).

A noção predisposição apresentada por Skinner (1953/2000) e Millenson (1967/1975) pode ser relacionada ao conceito de operação motivacional proposto por Laraway, Snyerski, Michael e Poling (2003). As operações motivacionais são eventos que alteram, momentaneamente, a eficácia de consequências como reforçadores ou punidores e influencia o comportamento que levam a tais consequências (Marcon & Britto, no prelo). Sobre essa semelhança, nota-se que “o campo da motivação e da emoção estão muito próximos. Na verdade podem se sobrepor. Qualquer privação extrema age provavelmente como uma operação emocional (...). A nostalgia inclui tanto um impulso como uma emoção” (Skinner, 1953/2000, p. 181). Também, Darwich e Tourinho (2005) e Zamignani e Banaco (2005) apontam que essa noção de predisposição para ação, usada na definição da emoção, se aproxima do conceito de operações motivacionais.

Diante do exposto, nota-se que, além do forte padrão reflexo presente na emoção, outras mudanças importantes são usadas para determinar se um organismo está ou não emocionado. O que ocorre é que “o leigo pode identificar com bastante precisão os estados de medo, raiva etc., não do comportamento reflexo, mas sim das modificações que agem sobre o ambiente. As emoções individuais são identificadas pelo comportamento operante” (Holland & Skinner, 1961/1969; p. 215). Millenson (1967/1975) descreve claramente essas modificações no operante na caracterização de uma emoção ao escrever que

“um aspecto primordial de todas as emoções é a ruptura, distúrbio, intensificação ou mudança geral que ocorre em qualquer de uma variedade de comportamentos arbitrários nos quais um indivíduo possa estar empenhado no momento em que ocorre o que chamamos de uma situação emocional. Realmente, um homem amedrontado é mais facilmente identificado pela depressão marcante de todas as atividades usuais do que por mudanças cardíacas respiratórias ou digestivas” (p. 411).

Keller e Schoenfeld (1950/1966) também relatam que o comportamento emocional comumente ocorre quando se observa uma mudança no repertório dos organismos diante da apresentação ou retirada de alguns estímulos. Assim,

“sustar o reforço positivo ou aplicar reforço negativo, resultam em certas modificações operantes e reflexas. Estes efeitos algumas vezes desaparecem gradualmente com a exposição à situação, ou com a remoção dos estímulos obnoxios (...) esta não é toda a história. Mas um ponto de partida”.

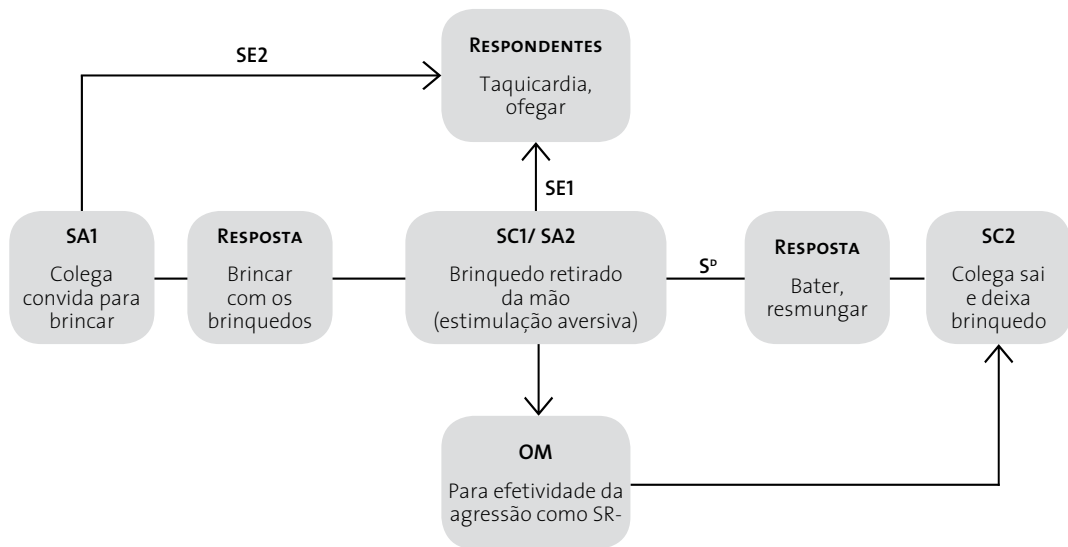
Tourinho e Darwich (2005), com base nos escritos de Skinner, destacam a relação dos processos operantes e respondentes na constituição de uma emoção:

“quando da presença de um estímulo reforçador, o evento antecedente à emissão da resposta operante pode adquirir, portanto, além da função de estímulo discriminativo, a função de estímulo eliciador condicionado das alterações nas condições corporais que caracterizam as respostas emocionais produzidas por tal estímulo (e que, enquanto evento consequente, também apresenta função eliciadora).” (Tourinho & Darwich, 2005; p. 114).

Catania (1998/1999) também descreve a interação entre processos operantes e respondentes ao falar sobre os comportamentos emocionais. O autor cita os casos em que um tom que sinalize a apresentação de um estímulo aversivo, como um choque, passa a ser um estímulo pré-aversivo. Nesse caso, o estímulo pré-aversivo “altera simultaneamente a taxa de batimentos cardíacos, a respiração, a pressão sanguínea a defecação e o comportamento operante mantido por reforço, diz-se que tal estímulo produziu um comportamento emocional” (Catania, 1998/1999).

Assim, de acordo com Darwich e Tourinho (2005, p.113), o comportamento emocional resulta de “inter-relações entre processos respondentes (referentes às alterações nas condições corporais a partir do contato com um estímulo eliciador) e operantes (referentes à nomeação do que é sentido e à predisposição para a ação, compreendida por meio da noção de seleção por reforçamento)”. Thomaz (2012) lembra que a separação entre os condicionamentos respondentes e operantes na explicação da emoção é meramente didática.

A relação entre os condicionamentos respondente e operante na constituição da emoção raiva pode ser observada no esquema descrito na Figura 1.



SA1: estímulo antecedente ao brincar;  
SE1: estímulo eliciador incondicional ou condicional;  
SC1: estímulo consequente ao brincar;  
SD: estímulo discriminativo;

SA2: estímulo antecedente ao bater;  
SC2: estímulo consequente ao bater;  
SE2: estímulo eliciador condicionado;  
OM: Operação Motivacional

**FIGURA 1**

POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS RESPONDENTES E OPERANTES NA EMOÇÃO RAIVA

A condição antecedente (SA1) envolvia brincadeira com um determinado brinquedo. A retirada abrupta do brinquedo (SC1) elicia respostas fisiológicas (e.g., ofegar). O SC1 também funciona como um SD para bater tem efeito reforçador (positivo) pela reapresentação do brinquedo. Tem também o efeito abolidor sobre a operação motivadora aversiva que havia sido produzida com a retirada

do brinquedo. Assim, a retirada abrupta do brinquedo da mão adquire momentaneamente uma função evocativa (OM) para agredir, ao mesmo tempo em que elicia (SE1) respostas fisiológicas. O convite do colega torna-se, então, um SD para respostas de esquiva de brincar com ele, uma vez que o colega pode ter se tornado um estímulo eliciador condicionado (SE2) para as respostas privadas taquicardia, ofegar.

Outra relação operante envolvida na constituição de comportamento emocional é o operante verbal. As respostas verbais “está doendo”, “estou com fome” ou “estou furioso” são produtos de contingências de reforçamento adquiridas contingentes a estímulos tanto públicos quanto privados (Keller e Schoenfeld, 1950/1966).

Garcia-Serpa, Meyer e Del Prette (2003) e Simonassi, Tourinho e Silva (2001) esclarecem que as tentativas de identificação de eventos privados são feitas pela comunidade verbal de quatro formas: acompanhamento de estímulos públicos, respostas colaterais, propriedades comuns de certas estimulações e reforço das respostas descritivas.

“Na primeira, a comunidade reforça respostas autodescritivas de estímulos privados baseando-se em estímulos públicos que estão associados (por exemplo, reforçar a descrição de sensações táteis, observando os estímulos que estão sendo tocados pelo participante); na segunda, a comunidade observa respostas do participante frequentemente associadas a uma estimulação privada e reforça descrições daquela estimulação (por exemplo, reforçar descrição de dor quando o participante pressiona um ferimento); no terceiro caso, a comunidade também observa o comportamento, reforçando respostas descritivas dos próprios comportamentos ou de sua probabilidade (por exemplo, descrever-se como ‘faminto’); por último, a comunidade ensina respostas descritivas de propriedades de certas estimulações a partir da observação de ocorrências públicas e o participante generaliza para condições privadas com base em propriedades coincidentes (metáforas como dor aguda) (...)”  
(Simonassi, Tourinho & Silva, 2001; p.134).

É comum atribuir um comportamento emocional a outros animais não humanos utilizando o mesmo critério. Por exemplo, quando se diz que o cachorro ficou com medo quando ele sai correndo ao lhe apresentar o produto de banho; ou ainda que ficou com ciúmes quando o dono pega outro cachorro no colo e o animal ‘enciumado’ pula insistentemente nas pernas do dono. Nesses casos, o dono não precisa sentir os batimentos cardíacos do seu animal ou outras reações fisiológicas para atribuir a ele um comportamento emocional.

Aparentes incongruências entre um evento privado e eventos públicos (sentir e agir) também são ensinados pela comunidade verbal (Darwich & Tourinho, 2005). Isso ocorre quando diante de um evento aversivo e de alguns respondentes fisiológicos “raivosos” a pessoa age assertivamente. Essa “aparente incongruência entre o sentir e o agir, neste caso, poderia estar fundamentada em uma história na qual resposta que envolve o ‘persistir com tranquilidade’ foram reforçadas positivamente, apesar da raiva sentida” (Darwich & Tourinho, 2005; p. 115). Então, até essa aparente incongruência seria resultado de condicionamentos sociais como: punição da comunidade verbal às respostas públicas de gritar, bater ou ‘xingar’; e reforçamento de respostas assertivas, mesmo que as sensações fisiológicas sejam as mesmas quando se grita ou fala.

Nota-se, por fim, que a definição de um comportamento como sendo emocional ocorre por meio da descrição da relação entre um evento ambiental e a mudança de um conjunto de classes de respostas (respondente e operantes). Nessa perspectiva, Skinner (1953/200) propõe o estudo da emoção não por meio de uma resposta, mas por meio da **emoção total**.

“Ao descrever o fato de que críticas ao seu trabalho ‘enfurecem o empregado’, podemos dizer, por exemplo: (1) que ele fica vermelho, que as palmas de suas mãos transpiram, e, se os dados forem observáveis que para de digerir o almoço; (2) que sua face assume ‘expressão’ característica de raiva; e (3) que tende a bater nas portas, a maltratar o gato, a falar secamente com os companheiros de trabalho,

a brigar, e a assumir as brigas de rua ou lutas de boxe com interesse especial. O comportamento operante em (3) parece acontecer em conjunto *via* um consequência comum - alguém ou alguma coisa fica prejudicado. A 'emoção total' (...) é o efeito total que a crítica ao trabalho teve sobre o comportamento" (Skinner 1953/2000; p. 182-183).

O estudo da emoção raiva por uma ótica analítico-comportamental também implica em descrever uma mudança em toda uma classe de respostas, tanto respondentes quanto operantes verbais (e.g., autorrelatos) e não verbais, que ocorreram por alterações das condições ambientais.

Como a emoção é um processo de interação de condicionamentos operantes e respondentes, diferentes autores da análise do comportamento utilizaram diferentes termos para designar o fenômeno emoção. Millenson (1967/1975) e Catania (1998/199) utilizaram o termo comportamento emocional. Por sua vez, Holland e Skinner (1961/1969) usaram os termos resposta emocional ou estado emocional. Dawich e Tourinho (2005) notaram que os termos "resposta emocional" e "comportamento emocional" são utilizados, contudo os autores mantêm o uso de resposta emocional para designar as respostas resultantes dessa inter-relação. Diante do exposto, neste estudo, tanto os termos resposta emocional quanto comportamento emocional foram usados.

## EMOÇÃO RAIVA NA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

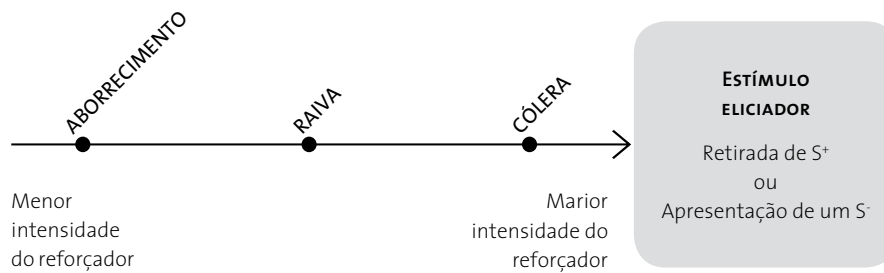
Millenson (1967/1975) propõe modelos experimentais que levam em consideração três emoções primárias, ou fundamentais, que são: raiva, elação e ansiedade. Segundo Millenson (1967/1975), a emoção modifica de intensidade correspondentemente à diferença na intensidade do reforçador negativo ou positivo. Toda emoção ocorreria, então, em um *continuum* que vai de brando a intenso, de um simples aborrecimento a uma raiva e depois cólera, conforme indica a Figura 2.

Millenson (1967/1975), ao discorrer sobre a emoção raiva, pontua que foi observado, em ratos, que quando cadeias de comportamentos comumente reforçadas são interrompidas, como na extinção, verifica-se aumento nas topografias de respostas como morder a barra de pressão, agitação e agressão. Assim sendo, a raiva seria evocada pela reirada de um S+ como representado na Figura 2. Para Millenson (1967/1975), resultados paralelos em humanos mostrariam, assim, a generalização do paradigma da frustração. Moreira e Medeiros (2007) também citam o aumento da variabilidade da topografia das respostas e eliciação de respostas emocionais (entre elas a raiva, frustração e irritação) como efeitos da suspensão de reforçadores e extinção. Exemplos de extinções que geralmente são acompanhadas dessas mudanças de topografia e de relatos de raiva, irritação ou frustração são: perda do sinal da internet; a chave não abrir a porta; um amigo trocar o número de telefone e não avisar ou o rompimento de um namoro.

Keller e Schoenfeld (1950/1966), ao discorrerem sobre a cólera, também descrevem experimentos em que reforçadores são subitamente retirados ou há um rompimento da cadeia de operante. Foram registrados como subprodutos "morder a barra", "ataques repentinos e violentos". Em chimpanzés o rompimento de um encadeamento operante produzia ataques, gritos e depressões de repertório e afastamento de eventos anteriormente reforçadores (Keller & Schoenfeld, 1950/1966). Os autores destacam, entretanto, que "o romper de um encadeamento de respostas em curso pode, portanto, aparentemente, ser efetuado pela remoção de reforço positivo ou pela apresentação de um negativo" (Keller & Schoenfeld, 1950/1966; p. 359). A raiva aconteceria, então, na perda de um reforçador como retirada de pontos em um jogo ou por uma derrota que quebrasse uma cadeia de vitórias, ou ainda, a apresentação de um reforçador negativo, como receber uma agressão física ou verbal.

Holland e Skinner (1961/1969) relatam respostas de raiva quando há a retirada de reforçadores: "algumas condições definidas pelo seus efeitos no condicionamento operante, também têm efeitos emocionais. Tomar um doce, um reforçador, de uma criança tem um efeito emocional (raiva, cólera, etc.)" (p. 216).





**FIGURA 2**

REPRESENTAÇÃO DA EMOÇÃO RAIVA, SEGUNDO MODELOS DE MILLENSON (1967/1975) E KELLER E SCHOENFELD (1950/1966) E DE SUAS DIFERENTES INTENSIDADES

Para Sturmeijer (2008), descrever um comportamento como raiva pode significar falar de várias relações funcionais. O autor destaca a relação respondente da raiva e relata a pesquisa de Ulrich e Azrin (1962) em que respostas de lutas, em animais, foram eliciadas por choques elétricos. Dessa forma, para algumas pessoas, a raiva poderia ser entendida como uma resposta condicionada, em que estímulos dolorosos foram pareados com um estímulo condicionado como palavras e ações, podendo resultar na aquisição de formas 'raiva' respondentes (Sturmeijer, 2008).

Sendo apresentadas as bases da análise do comportamento sobre as operações que frequentemente causam respostas descritas como raiva ou irritação. Serão apresentados estudos experimentais realizados com o objetivo de verificar as relações funcionais que evocam e mantêm a raiva e outros estados emocionais.

### ESTUDOS SOBRE RAIVA E SUAS RELAÇÕES FUNCIONAIS

Como exposto anteriormente, respostas de raiva são frequentemente registradas diante da retirada de reforçadores, sendo observada em procedimentos de extinção. Pelo aparente desconforto provocado pela operação de extinção, Azrin, Hutchinson e Hake (1966) levantaram a possibilidade desse procedimento ter propriedades aversivas. Eles pesquisaram os efeitos da extinção de reforço alimentar sobre o comportamento de ataques em pombos para verificação de propriedades aversivas. No Experimento I, foi colocado um pombo experimental privado de comida com acesso a uma chave de alimentação e outro pombo, chamado de alvo, na mesma caixa experimental, mas dentro de uma caixa menor de metal. Essa caixa foi especialmente construída para deixar o pombo alvo contido confortavelmente com uma trava sobre as asas e para ficar sobre uma plataforma móvel que a cada movimento brusco, provocado por um ataque, acionava o sistema de registro temporal dos ataques. Inicialmente o pombo experimental não passou por esquema de reforçamento e ficou na mesma caixa que o pombo alvo, o qual ficava imobilizado. Na segunda etapa, o pombo experimental foi colocado sob esquema de reforçamento contínuo. Após o pombo experimental ter adquirido o comportamento de bicar a chave, ele passou por um esquema de extinção de comportamento. Os autores notaram que “todos os pombos atacaram mais durante o procedimento de reforçamento-extinção do que durante o procedimento não reforçamento” (Azrin, Hutchinson e Hake, 1966; 195). Os autores concluíram sobre o procedimento descrito e outros realizados na mesma caixa que

“a principal implicação dos achados é que as programações de reforço podem produzir a agressão como um subproduto que não é visível quando o indivíduo é estudado de forma isolada. Quando o sujeito-alvo também foi colocado na câmara, ficou claro que a extinção teve um efeito muito maior do que

simplesmente reduzir o número de chave-bica. Os achados foram interpretados como o resultado das propriedades aversivas da extinção. Evidências adicionais com outros reforços e outros tipos de animais são necessárias para avaliar a generalidade deste fenômeno” (Azrin, Hutchinson e Hake, 1966; p.203).

No intuito de estudar o efeito do controle de diferentes contingências sobre o relato verbal de sentimentos, Cunha e Borloti (2009) criaram um *software* chamado Psychotacto2. Os relatos esperados em cada contingência foram antes catalogados pelos autores seguindo a literatura da análise do comportamento. Os operantes verbais e as operações relacionadas aos verbais foram classificados da seguinte forma pelos autores: 1) os operantes confiança, excitação, segurança, alegria, prazer, e relação foram relacionados à contingência de **reforçamento positivo**; 2) os operantes frustração, tristeza, incerteza, desapontamento, inibição, alívio e sossego foram relacionados com a contingência de **punição negativa**; 3) ansiedade, culpa, raiva, medo, cólera, aborrecimento foram relacionados à contingência de **punição positiva**; 4) os verbais de terror, ansiedade, agressividade, alívio, aversão foram relacionados às contingências de **reforçamento negativo** (Cunha & Borloti, 2009).

O *software* apresentava um jogo de cartas em que o usuário teria que ‘adivinhar’ qual carta correspondia à carta com a face virada para baixo e sendo exposto às consequências de “você errou”, quando errasse, ou “você acertou”, quando acertasse. As consequências eram previamente programadas. Durante o procedimento, acertos e erros eram convertidos em cupons que davam ao participante acesso ao reforçador dinheiro. As consequências foram distribuídas em um esquema intermitente para a não discriminação das manipulações.

Cunha e Borloti (2009) programaram quatro contingências de reforçamento (reforço positivo, reforço negativo, punição positiva e punição negativa) agrupadas em dois procedimentos, compostos por 100 jogadas cada. O procedimento 1 foi composto por duas fases: 1 – reforçamento positivo com 50 telas; 2 – punição negativa, com 50 telas. O procedimento 2 também foi composto por duas fases: 1 – punição positiva, com 50 telas; 2 – reforçamento negativo, com 50 telas. Na metade de cada fase de procedimento era apresentada uma tela em que o participante marcava qual dos sentimentos listados correspondia mais precisamente ao que ele sentia. No procedimento 2, na fase “punição positiva”, foi apresentando um ruído sonoro por três segundos contingente a consequência “você errou”; na fase de “reforçamento negativo” o ruído sonoro era suspenso por três segundos quando houvesse “acerto”.

Os pesquisadores citados anteriormente obtiveram 70% de relatos esperados na fase “reforçamento positivo”; 90% dos relatos esperados na fase “punição negativa”; 60% dos relatos esperados na fase “punição positiva”; e 90% dos relatos esperados na fase “reforçamento negativo”.

Cunha e Borloti (2009) descrevem as respostas de raiva e aborrecimento como subprodutos de esquemas de punição positiva. Sob o registro de relatos dessa emoção, destaca-se que 60% foram dentro do esperado para esse procedimento. Contudo, foi a operação que obteve menor porcentagem.

Marcon e Britto (2011) registraram as ocorrências de respostas emocionais em um estudo sobre comportamento verbal de uma pessoa diagnosticada como esquizofrênica. As autoras aplicaram algumas condições de curta duração, de cinco a sete minutos. Nessas condições se manipulou a atenção social como um evento ambiental cujo valor reforçador pode ser alterado por operações motivadoras que, por sua vez, evocariam falas inapropriadas. Os resultados demonstraram mudanças no volume da voz e das topografias da participante, o que resultou em classificações de possíveis estados emocionais. Os resultados demonstraram que a resposta emocional inferida que obteve maior frequência foi a raiva.

No experimento de Marcon e Brito (2011), instalou-se uma condição de privação da atenção (operação motivadora) quando a atenção social era escassa, o que altera a efetividade da atenção social e a torna um potente reforçador. Essa operação também atua no processo de produção de

comportamento uma vez que comportamentos-problema são comumente consequenciados com formas diversas de atenção social. Sendo assim, a apresentação e a retirada da atenção social pode ter adquirido valor tanto evocativo quanto reforçador de comportamentos emocionais registrados (aumento da atenção contato olho-a-olho ou de falas dirigidas à pessoa).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a análise do comportamento possui um aparato teórico-metodológico que permite compreender raiva ou irritação. Essa emoção, como qualquer outro comportamento emocional, é resultante de relações operantes e respondentes. Contudo, uma emoção tão comumente relatada como raiva, necessita de maior número de estudos sobre as operações e os processos que a produz. A identificação das relações funcionais das queixas apresentadas como humor irritável, ou simplesmente raiva ou irritação, poderá auxiliar os terapeutas a realizarem intervenções terapêuticas eficazes que modifiquem essa resposta emocional.

## REFERÊNCIAS

- Azrin N. H., Hutchinson R. R. & Hake, D. F. (1966) Extinction-induced aggression. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 9(6), 191-204.
- Associação Americana de Psiquiatria (2003). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR* (4ª ed.; C. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 2000).
- Banaco, R. A. (1999). O acesso a eventos encobertos na prática clínica: Um fim ou um meio? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 135–142.
- Britto, I. A. G. de S., & Elias, P. V. O. (2009). Análise comportamental das emoções *Psicologia para America Latina*, 16. Disponível em <<http://www.psicolatina.org/16/analise.html>>.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. (4ª ed.; Tradução organizada por D. G. de Souza.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1998).
- Cunha, L. de S. & Borloti, E. B. (2009) O efeito de contingências de reforçamento programadas sobre o relato de eventos privados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 11 (2), 209-230.
- Darwich, R. A., & Tourinho, E. Z. (2005) Respostas emocionais à luz do modo causal de seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 3(1), 107-118.
- Friman, P. C., Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (1998). Why behavior analysts should study emotion: The example of anxiety. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 137-156.
- Garcia-Serpa, F. A., Meyer, S. B. & Del Prette, Z. A. P. (2003) Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 21-29.
- Holland, J. G., & Skinner, B. F. (1969) *A análise do comportamento* (R. Azzi, Trad.). São Paulo: Editora Herder. (Trabalho original publicado em 1961).
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1973). *Princípios de psicologia: Um texto sistemático na ciência do comportamento* (C. M. Bori & R. Azzi, Trad.). São Paulo: EPU (Trabalho original publicado em 1950).
- Laraway, S., Snyderski, S., Michael, J. & Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 407-414.
- Marcon, R. M. & Britto, I. A. G. S. (2011). Operações Motivadoras e Atenção Social: eventos relevantes para comportamentos-problemas de esquizofrênicos. *Revista Perspectivas em Análise do Comportamento*, 2(2), 192-202.

- Marcon, R. M., & Britto, I. A. G. S. (2011). *O comportamento verbal do esquizofrênico sob avaliação funcional experimental*. Manuscrito submetido à publicação.
- Martin, G., & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: O que é e como fazer* (8ª Ed.; N. C. Aguirre, Trad.). São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 2007).
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de análise do comportamento*. (A. A. Souza, & D. Rezende, Trans.). Brasília: Coordenada - Editora de Brasília. (Trabalho original publicado em 1967).
- Moore, J. (2000). Thinking about thinking and feeling about feeling. *The Behavior Analyst*, 23, 45-56.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Simonassi, L. E. Tourinho, E. Z. & Silva, A. V. (2001) Comportamento privado: Acessibilidade em relação com comportamento público. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 133-142.
- Skinner, B. F. (2002). *Questões recentes na análise comportamental* (3ª Ed.; A. L. Neri, Trad.). Campinas: Papirus Editora. (Trabalho original publicado em 1989).
- Skinner, B. F. (2007). *Ciência e Comportamento Humano*. (11ª Ed.; J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Sturmey, P. (2008). *Behavioral case formulation and intervention: A functional analytic approach*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Thomaz, C. R. C. (2012) Episódios emocionais como interações entre operantes e respondentes. Em Borges, N. B. & Cassas, F. F. (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos* (pp. 40-48). Porto Alegre: Artmed.
- Tourinho, E. Z., Teixeira, E. R. Maciel, J. M. (2000). Fronteiras entre análise do comportamento e fisiologia: Skinner e a temática dos eventos privados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 425-434.
- Ulrich, R. E., & Azrin, N. H. (1962). Reflexive fighting in response to aversive stimulation. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*. 5(4), 511-520.
- Zamignani, D. R. & Banaco, R. A. (2005). Um panorama analítico-comportamental sobre os transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, 77-92

DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA COMPORTAMENTAL  
EM DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO





## VARIÁVEIS INSTITUCIONAIS INTERVENIENTES NO DESEMPENHO: ASPECTOS RELEVANTES PARA O ANALISTA DE COMPORTAMENTO ESPORTIVO

AUGUSTO AMATO NETO<sup>1</sup>  
Consultório Particular

De acordo com Martin e Tkatchuk (2001), os princípios do behaviorismo radical foram aplicados no esporte pela primeira vez por Brent Rushall e Daryl Siedentop em 1972, com a publicação do livro *The development and control of behavior in sport and physical education*. “Escrito a partir de um referencial operante, o livro desses autores contém inúmeras estratégias práticas para modelar novas habilidades esportivas, manter as habilidades existentes em níveis elevados e generalizar as habilidades dos treinamentos para contextos competitivos” (Martin & Tkatchuk, 2001, p. 276).

No mesmo artigo, os autores elencam as publicações de base experimental sólida, segundo seus critérios, sobre análise do comportamento e esporte, denominando a área como Psicologia Comportamental do Esporte, categorizando os estudos de 1977 a 1997 em três conjuntos que: (1) comparam o treinamento com uso de técnicas baseadas em princípios da análise do comportamento com o treinamento padrão para avaliar sua eficácia em melhorar o desempenho em treinos, (2) estudos cujas intervenções consistiam em autogerenciamento para melhorar o desempenho em treinos e (3) estudos que avaliam a eficácia de intervenções para melhorar o desempenho em competição.

Uma análise das metodologias empregadas nos estudos listados por Martin e Tkatchuk (2001) indica um viés tecnicista da pesquisa da área para a melhora de comportamentos motores ligados ao desempenho, em sua grande maioria, em modalidades esportivas individuais. Embora a efetividade e o crescimento da análise do comportamento aplicada no esporte na América do Norte estejam vinculados à especificidade desta prática em ser capaz de melhorar o desempenho esportivo, a literatura produzida no Brasil tem percorrido um caminho diferente.

No Brasil, a primeira publicação que define uma abordagem analítico-comportamental no esporte é publicada em 1997 na coleção Sobre Comportamento e Cognição (Scala, 1997). Os primeiros estudos experimentais voltados ao esporte começam a ser desenvolvidos em laboratórios de universidades paulistanas e inauguram a área no final da década de 90 (Cillo, 2002; Scala, 2005). Em seguida, autores brasileiros publicam artigos conceituais sobre uma abordagem analítico-comportamental no esporte (Cillo, 2000; Figueiredo, 2000; Scala, 2000). Em 2000, Scala e Kerbauy (2000) apresentam

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Rua Rui Barbosa, 147 – Jardim Vila Maria, CEP 13.730-170 – Mococa/SP. Tel.: 3665-2906 – Cel.: 9226-6760. E-mail: augustoamato@hotmail.com.

os primeiros resultados experimentais em artigo publicado no país. O compêndio de autoria de Garry Martin com os princípios básicos e principais técnicas operantes e respondentes tem a tradução publicada como Consultoria em Psicologia do Esporte: Orientações Práticas em Análise do Comportamento em 2001 (Martin, 2001). As publicações começam a ser frequentes nos primeiros anos do século XXI, quando começam a predominar em sua temática uma preocupação maior com a aplicação de conceitos, descrição de técnicas e estudos de caso (Scala, 2000; 2004; 2006; 2009).

Analisando o histórico literário da análise do comportamento e esporte nos Estados Unidos e no Brasil, países que respectivamente concentram as duas maiores populações de analistas de comportamento no mundo, verifica-se que no Brasil, a publicação de um manual de princípios básicos e técnicas de intervenção não foi seguida de um número expressivo de pesquisas experimentais e publicações, como ocorreu nos Estados Unidos. Ao contrário, a grande maioria dos artigos (Scala, 1997; Figueiredo, 2000; Scala, 2004; Scala, 2006; Coutinho, Santos & Cunha, 2008; Scala, 2009) são considerados por Di Pierro, Cillo e Hallage (2010) como teóricos e/ou interpretativos, na medida em que apresentam exercícios de aplicação de conceitos tradicionais em análise do comportamento e, também, relatos de experiências aplicadas dos autores, a maior parte sem dados objetivos.

A relevância destas primeiras publicações foi divulgar na comunidade científica brasileira os princípios operantes aplicados ao esporte e as técnicas de manejo de respondentes e operantes e, portanto, a possibilidade de uma psicologia do esporte de base analítico-comportamental no Brasil. Apesar do efeito inicial incipiente em promover pesquisas experimentais, uma projeção futura pode ser de aumento na quantidade de experimentos, considerando que o número de autores publicando sobre o assunto tem aumentado nos últimos anos (Di Pierro, Cillo e Hallage, 2010), expandindo a prática pelo país. Outro fator que pode contribuir para o desenvolvimento da área no Brasil é a primeira turma de Especialistas em Psicologia do Esporte e da Atividade Física, de formação em Análise do Comportamento. Todos os alunos estão recebendo formação teórica na área e cumprem estágios práticos em andamento durante a formação. Inseridos em instituições esportivas, estes analistas de comportamento esportivo podem vir publicar suas experiências e procedimentos experimentais.

Por outro lado, existe uma forte crítica na comunidade de analistas de comportamento esportivo no Brasil acerca do viés tecnicista da psicologia comportamental do esporte dos EUA. Esta divergência pode ser considerada semelhante à crítica que os terapeutas analíticos comportamentais brasileiros fazem a primeira onda de terapia comportamental, a modificação do comportamento, pelo engessamento do trabalho clínico por procedimentos de técnicas passo a passo, que podem ser utilizadas sem uma reflexão sobre sua pertinência. No esporte, isto pode ser exemplificado pelo que afirma Scala (2004, p. 309): “mais do que um aplicador de técnicas, o psicólogo do esporte, analisa comportamentos e sua função dentro do ambiente esportivo, dando condições para discriminações mais apuradas e, portanto, melhores resultados”.

Como justificativa à sua crítica, Scala (2004) afirma que uma análise baseada somente nos resultados pode direcionar o trabalho do psicólogo do esporte para a aplicação de técnicas que não são suficientes para melhorar o desempenho. É necessário que se faça uma análise do comportamento do atleta em situações de treino e competições para, então utilizar o programa de melhora de desempenho de maneira eficiente. A autora defende que a aplicação de uma técnica, única e simplesmente, não terá como resultado melhora de desempenho se uma análise funcional ampla não tiver sido feita previamente. Esta preocupação é um diferencial da área no Brasil. Nos Estados Unidos, a análise está voltada fortemente para o desenvolvimento de habilidades motoras e manutenção de cadeias comportamentais próprias da modalidade esportiva, ou seja, priorizam apenas variáveis dos ambientes de treino e competição no planejamento de intervenções.

Como possíveis causas da discrepância de produção literária e de foco de análise no planejamento de intervenções devem ser consideradas as divergências culturais entre os dois países, as características históricas de produção científica e tecnológica no meio acadêmico brasileiro e uma pequena



abertura, ainda que recentemente crescente, para a inserção do analista de comportamento esportivo nas instituições esportivas.

Corroborando o histórico de produções literárias em análise do comportamento aplicada ao esporte e com sua postura crítica, este artigo tem como objetivo ampliar o conhecimento acerca das variáveis que devem ser observadas e analisadas para que a aplicação de técnicas possa alcançar uma maior eficácia. Ampliando a análise funcional do comportamento do atleta para além dos ambientes de treino e competição, devem ser analisadas as agências controladoras de comportamento e os subprodutos de seus controles. A instituição esportiva exerce forte controle sob os membros de uma equipe esportiva, mas devem ser observadas agências controladoras de comportamentos de ambientes não esportivos do atleta (por exemplo, pais ou família, escola etc.). A ênfase aqui será dada às variáveis concernentes ao ambiente da instituição esportiva e o enfoque será o da instituição esportiva como agência controladora de comportamentos (conforme Skinner, 2003).

## INSTITUIÇÕES ESPORTIVAS COMO AGÊNCIAS CONTROLADORAS DE COMPORTAMENTO

“O grupo exerce um controle ético sobre cada um de seus membros através, principalmente, de seu poder de reforçar ou punir. O poder deriva do número e da importância de outras pessoas na vida de cada membro. Geralmente os grupos não são bem organizados, nem seus procedimentos são consistentemente mantidos. Dentro do grupo, entretanto, certas *agências controladoras* manipulam conjuntos particulares de variáveis. Essas agências são geralmente mais bem organizadas que o grupo como um todo, e frequentemente operam com maior sucesso”  
(Skinner, 1953/2003, p. 363, grifo do autor).

Na definição de Skinner (1953/2003), as agências controladoras são os grupos que controlam variáveis e comportamentos, e seu poder está diretamente relacionado à importância de uma pessoa para a outra dentro deste grupo e da sua relação com pessoas fora do grupo. Segundo o autor, os grupos que são bem sucedidos no seu ambiente são aqueles que se organizam no manejo das contingências para atingir objetivos e metas. São exemplos de agências controladoras a educação, o governo, a religião, os pais, os empregadores e, inclusive, a psicoterapia.

As equipes esportivas são grupos éticos peculiares. Mantem-se comportando em conjunto com objetivos de desenvolvimento de desempenhos individuais e/ou coletivos que gerem, primordialmente, o acesso a reforçadores específicos da vitória em provas, campeonatos ou competições. Portanto, o reforço social parece ser parte importante da recompensa que mantém um atleta em uma modalidade. Este reforçamento é liberado por diferentes grupos dos quais o indivíduo faz parte: família, equipe técnica, atletas da mesma equipe ou de outras equipes, colegas da formação acadêmica, independente do nível de escolaridade, mídia especializada, entre outros.

O controle dos grupos sobre o atleta pode ocorrer de forma concorrente, ou seja, estabelecendo critérios de comportamento em direções opostas. Um jovem que esteja cursando o ensino médio em período pré-vestibular, por exemplo, será exigido a cumprir rotinas de estudos que podem ser incompatíveis com as rotinas de treinos, o que virá a prejudicar um dos dois objetivos, quando não ambos. Da mesma forma, pode haver divergência entre os pais quanto às decisões e escolhas da carreira esportiva de seu filho. Um cônjuge pode discordar do outro quanto a uma mudança de instituição esportiva para alavancar a carreira de um jovem esportista, por exemplo. O ambiente institucional é, na maioria das vezes, o ambiente de treino do atleta. Conflitos de qualquer natureza podem gerar estimulação aversiva. Um atleta, por exemplo, que solicita uma ajuda de custo para seu clube e tem seu pedido negado após o final de um dia de treino exaustivo no qual se empenhou demasiadamente pode ter seu comportamento de treinar com comprometimento punido positivamente, um exemplo de consequência aversiva de efeitos danosos. A partir disso, pode emitir respostas de fuga ou esquiva do treino diário, o que terá repercussão no desenvolvimento de seu

desempenho. Outro exemplo pode envolver a concordância de decisões dos diretores e responsáveis técnicos de uma instituição esportiva para com os pais do atleta, mas que a decisão não vem a considerar questões emocionais do indivíduo. Todas estas situações precisam ser consideradas na elaboração de intervenções em psicologia do esporte. Cabe ressaltar que os controles das agências familiar e educacional supracitados não são o foco central deste artigo, embora a averiguação destes controles seja uma sugestão encontrada nele.

Profissionais de outras áreas da psicologia do esporte que não se pautam em análises funcionais do comportamento, além do senso comum, têm responsabilizado “estados mentais” por desempenhos insatisfatórios. Desconsideram com isso, fatores como uma baixa taxa de reforçamento positivo ou reforçamento positivo não contingente aos comportamentos adequados e até ambientes com extremo controle aversivo. Rotulados como desmotivados, com “falta de força de vontade” ou de incapazes, as instâncias ambientais são ignoradas e a responsabilidade recai sobre o indivíduo. No livro “Sobre o Behaviorismo”, Skinner (2004) afirma que: “Diferentes comunidades geram tipos e quantidades diferentes de autoconhecimento e diferentes maneiras de uma pessoa explicar-se a si mesma e aos outros” (p. 146). A avaliação de certos grupos ignoram também os respondentes eliciados por altas cargas de esforço físico e movimentos repetitivos dos atletas, fatores que podem ser altamente desmotivantes num ambiente pouco reforçador. Um nadador relatou certa vez que “não aguentava mais olhar para os azulejos no fundo da piscina” (SIC). Sua carga de treino variava de quatro a seis mil metros por dia, realizados em piscina de vinte e cinco metros. Isto significava, em média, percorrer o fundo da piscina 200 vezes por dia, em seis dias da semana. Sensações de desconforto físico e dores musculares são estimulações aversivas encobertas que devem ser consideradas, podendo controlar comportamentos de esquiva ou fuga que os removem ou adiem. Os comportamentos de se esquivar são descritos pela comunidade verbal do atleta como uma esquiva do desenvolvimento de habilidades ou da própria vitória em prova ou competição, levando a rotulações mentalistas.

Num nível institucional, não é raro haver pressão de dirigentes por resultados. O noticiário do futebol exemplifica este tipo de controle ao documentar a troca constante de técnicos de acordo com os resultados dos campeonatos. O emprego de controle aversivo por um técnico para obtenção de melhores resultados poderá levá-lo a reforçar diferencialmente o comportamento e dar *feedback* com prioridade a atletas com índice para disputar as primeiras colocações e minimizar as interações com outros, colocando o comportamento deste segundo grupo de atletas em extinção. O meio esportivo, por vezes, tem sido responsável pela exclusão de indivíduos com desempenho abaixo de índices competitivos durante as etapas de formação e o aprimoramento, enquanto os profissionais, por princípios éticos de sua profissão, deveriam trabalhar para desenvolver comportamentos esportivos, a despeito do seu nível operante em linha de base. A personalização das intervenções, pressuposto básico da análise do comportamento aplicada, pode contribuir no favorecimento da aprendizagem no esporte. Como destaca Scala (2004), treinamentos iguais para diferentes atletas, não significam resultados iguais. Levar em conta estes fatores permite uma análise adequada de resultados e novas escolhas.

No outro extremo, atletas profissionais tem tido dificuldades em lidar com a coerção social dos torcedores pelo alto rendimento ou tido problemas para lidar com o excesso de dinheiro. Diferentes arranjos de contingências apontam para a necessidade de um analista de comportamento esportivo nas equipes técnicas, independente da modalidade esportiva, do tamanho da equipe ou do ponto onde o atleta se encontra em sua carreira. Regras emitidas por políticos ou ex-atletas engajados em projetos sociais como “esporte é saúde”, “o esporte tira os jovens do mundo ilusório das drogas” ou “o esporte tira a criança das ruas” precisam ser revistas. O ambiente esportivo que deixa os corpos mais bonitos também é capaz de provocar lesões, pode aproximar um jovem do uso de anabolizantes e é capaz de gerar sofrimento, mesmo que não seja esta a sua finalidade.

Para Skinner (1953/2003), o sofrimento humano que faz com que o psicólogo seja requerido em determinados ambientes é um subproduto emocional dos controles estabelecidos pelas agências. Em geral, o medo é a resposta emocional a ocasiões antecedentes que foram seguidas de punição na história de vida. A ansiedade pode ter sido originada por estímulos específicos que precederam os eventos punitivos ou aspectos do ambiente geral nos quais ocorreram. A raiva ou agressividade podem ser uma resposta contra o agente controlador que, ao mesmo tempo, enfraquece outros comportamentos.

O efeito das punições as quais o autor se refere é amplamente observada nos repertórios comportamentais de atletas. Nadadores relatam respostas chamadas de ansiedade e nervosismo quando se apresentam no balizamento, momentos antes de realizar suas provas. Efeitos das punições liberadas em provas disputadas anteriormente, de regras emitidas por grupos importantes, como técnicos, familiares e colegas de equipe costumam criar contingências aversivas.

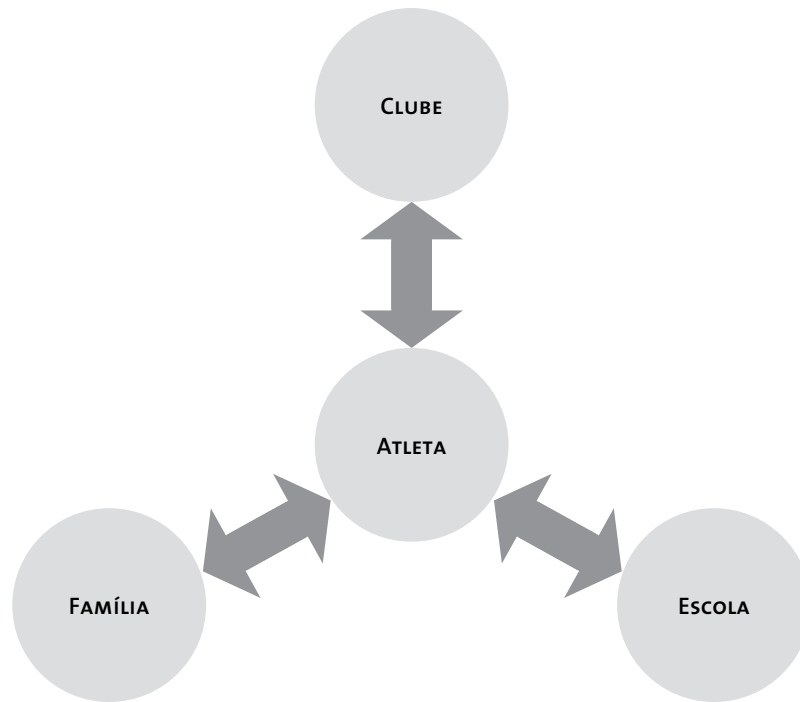
O analista de comportamento esportivo deve considerar as emoções do atleta (comportamentos respondentes), que indubitavelmente afetam seu desempenho esportivo (operante), contextualizando-as aos controles exercidos pelas agências controladoras. Em alguns casos, é possível concluir que os comportamentos-problema que fazem parte da queixa diminuiriam de frequência com uma reestruturação dos controles das agências como procedimento de intervenção, o que muitas vezes não está ao alcance do profissional.

Na maioria das vezes, o mandato conferido ao psicólogo do esporte envolve apenas resolver problemas de desempenho do atleta, com exigência de melhoras em curto prazo. Na jurisdição que lhe é atribuída para atuação, nem sempre os poderes concedidos incluem intervenções interdisciplinares. Dito de outra forma, não lhe permitem uma análise do trabalho dos outros membros da equipe, mesmo que seja para melhorar os resultados descritos nas queixas apresentadas.

O principal objetivo de se avaliar as instituições esportivas como agências controladoras de comportamento não é propor uma revolução na sua organização, e sim verificar se este controle favorece a melhora do desempenho dos atletas em sua modalidade ou se o controle é desfavorável ou se impede a melhora no desempenho. No segundo caso, as técnicas comportamentais para ensinar e manter novas habilidades, reduzir erros ou diminuir comportamentos-problema podem ter sua eficácia diminuída ou totalmente anulada.

#### Variáveis intervenientes no desempenho esportivo

As relações funcionais entre o comportamento e seus determinantes devem ser identificadas nos ambientes onde o atleta se comporta. Minimamente é possível identificar a instituição esportiva, a instituição educacional e a família como os ambientes de um atleta, como esquematizado na Figura 1. As setas bidirecionais destacam o aspecto operante do comportamento, a relação do organismo com o ambiente, em que o atleta modifica o ambiente e é modificado pelas consequências de sua ação (Skinner, 1978).



**FIGURA 1**

AMBIENTES DO ATLETA

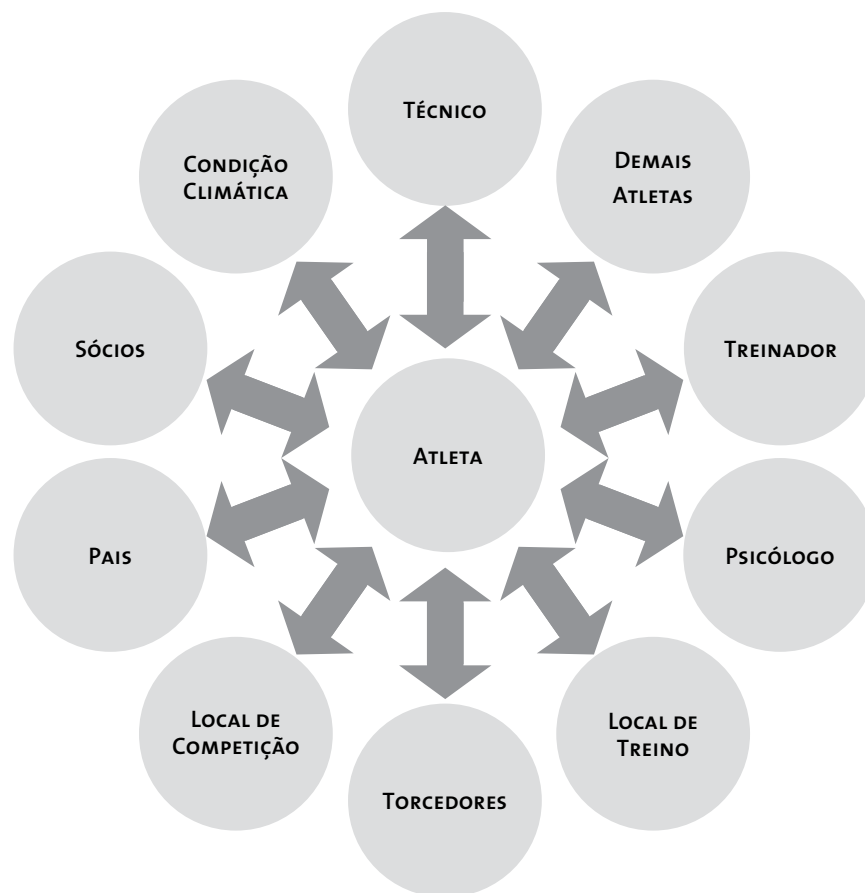
---

Cabe destacar que outros indivíduos são parte destes ambientes, o que implica que parte do controle sob o comportamento do atleta é exercido pelas comunidades verbais. Este pressuposto acarretará ao analista de comportamento esportivo uma dificuldade metodológica semelhante a do terapeuta, considerando que o comportamento verbal é fluido, os episódios ocorrem em alta frequência e muitas vezes são a única fonte de acesso a determinadas interações do indivíduo, podendo ser distorcido ou não correspondente às contingências. O ensino de habilidades esportivas requerem instruções, modelação, estabelecimento de metas e objetivos. Considerando todas estas interações envolvidas na aprendizagem esportiva, o controle verbal é uma variável crítica para uma aprendizagem mais rápida. É pela descrição das contingências de treino que um atleta pode discriminar o comportamento motor a ser aprimorado e, mediante uma mudança de habilidade no sentido planejado, são os operantes verbais que devem ser utilizados para reforça-lo positivamente. Se bem estabelecido pelo técnico, o controle verbal favorece o desenvolvimento de desempenho. Se não for bem planejado pode gerar contingências aversivas e subprodutos emocionais indesejáveis.

Um educador físico, durante um treino de condicionamento físico, pode emitir regras como “postura! abdômen contraído!” ou “mantenha o ritmo, é a última série!” como forma de facilitar o controle de estímulos interoceptivos e proprioceptivos, no primeiro caso, e de intensidade ou da frequência no segundo. Essa sutileza verbal é crucial para o estabelecimento de habilidades motoras bem discriminadas pelo atleta e, conseqüentemente, para a consecução de resultados em treino e para a generalização de desempenho para competição. Da mesma forma, a consequência verbal de aprovação a cada aproximação sucessiva da forma final do comportamento deve ser liberada para uma discriminação satisfatória e para a manutenção da frequência do comportamento.

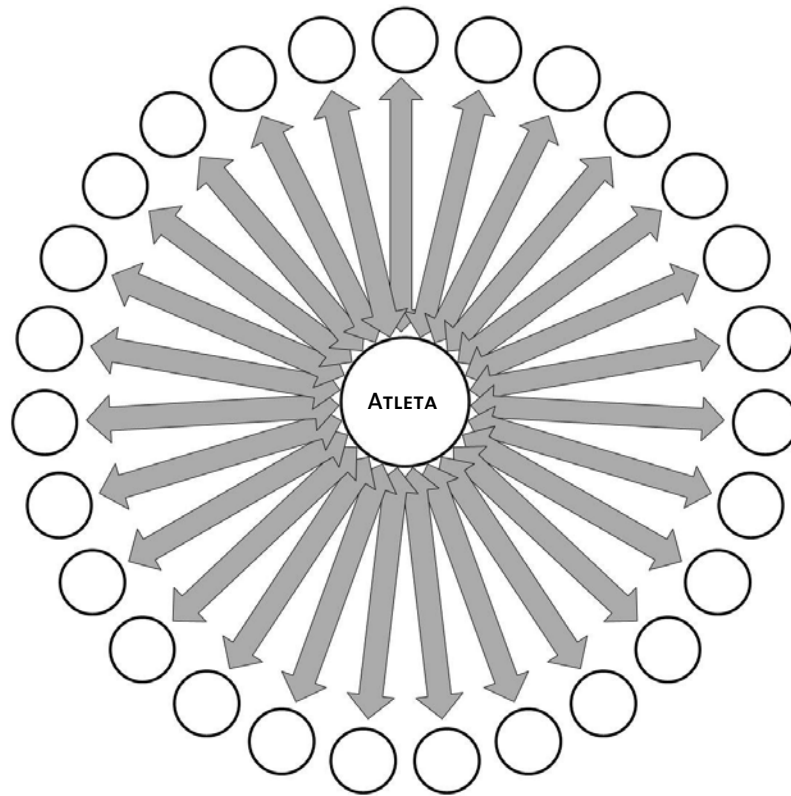
As variáveis descritas acima são relevantes, pois o controle verbal é capaz de produzir autoconhecimento no que tange suas habilidades motoras e demais comportamentos esportivos pelo atleta. O autocontrole também será favorecido com a discriminação resultante de um ambiente verbal preciso, sobretudo no trabalho técnico e tático. A família costuma exercer um papel ativo na vida esportiva do atleta, muitas vezes sugerindo formas de autocontrole e emitindo regras para se comportar em determinadas ocasiões.

Observando as variáveis verbais e não verbais de cada ambiente, faz-se necessário analisar a comportamento do atleta em determinados contextos e a relação com outros indivíduos, como exemplificado na Figura 2. Skinner (1953/2003), ao discorrer sobre casos complexos, descreve os efeitos múltiplos que uma única variável pode ter no comportamento simultaneamente, assim como as múltiplas causas de um único comportamento. A noção de multideterminação do comportamento, ilustrado na Figura 3, sugere uma gama extensa de possibilidades de controles concorrentes ou simultâneos. A tarefa principal do analista de comportamento esportivo é identificar as variáveis que exercem um controle maior, ampliando a análise funcional da aprendizagem motora para os contextos ambientais indiretamente relacionados à prática esportiva. Por serem variáveis intervenientes tornam-se relevantes e, por isso, defende-se aqui uma abordagem analítico-comportamental na compreensão das interações grupais, dos contextos institucionais e regionais, decorrentes das práticas esportivas de formação, de aprimoramento ou de alto-rendimento.



**FIGURA 2**

VARIÁVEIS INTERVENIENTES NO COMPORTAMENTO DO ATLETA A SEREM ANALISADAS FUNCIONALMENTE



**FIGURA 3**  
MÚLTIPLAS VARIÁVEIS INTERVENIENTES

Considera-se com isso, que os comportamentos dos indivíduos destes grupos podem atuar como variáveis intervenientes no desempenho esportivo, mais especificamente nos resultados obtidos pelo atleta em treinos e competições. O manejo desses comportamentos institucionais como variável independente, manipuladas em intervenções propostas pelo analista de comportamento, provariam esta relação funcional caso a variável dependente, o desempenho mensurável do atleta, seja alterado e esta mudança possa ser comprovada como sendo efeito da intervenção.

Um objetivo secundário deste ensaio é apresentar um roteiro de investigação ao analista de comportamento esportivo para identificar o controle exercido pela instituição esportiva, analisando funcionalmente o comportamento dos atletas, equipe técnica e demais membros numa amplitude que poderia ser denominada de diagnóstico da instituição e da equipe esportiva. Tal diagnóstico seria a base para o planejamento de suas intervenções.

Nesta perspectiva, o desempenho vai ser resultado da *aprendizagem* do atleta no sentido mais amplo do termo. O resultado final que chamamos de desempenho é o subproduto dos controles de todas as variáveis intervenientes na cadeia comportamental exigida pela modalidade em treinos e competições, resultante das interações entre operantes e respondentes.

#### ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO ESPORTIVA

Um roteiro básico, que pode ser adaptado pelo analista de comportamento esportivo, é apresentado na Tabela 1 para levantar as principais características da instituição esportiva.

Na sua proposta de Psicologia Comportamental do Esporte, Martin (2001) defende uma ênfase na identificação de comportamentos específicos que caracterizam desempenhos atléticos desejáveis ao invés de utilizar rótulos resumidos e gerais da psicologia tradicional (como, p. ex. “O Carlos é indisciplinado no treino porque ele tem personalidade forte” ou “Clara não dá o melhor de si porque está desmotivada”).

## TABELA 1

### DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO ESPORTIVA – CARACTERÍSTICAS GERAIS

#### I – CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO ESPORTIVA

1. Tipo de instituição (clube, ONG, projeto social ou outro).
2. Número de funcionários (porte) e funções/departamentos.
3. Atividade Principal (foco em lazer, qualidade de vida, formação de atletas ou alto rendimento).
4. História: desde a fundação até os dias atuais (como surgiu, objetivos, crises, êxitos, mudanças).
5. Horário de funcionamento.
6. Espaço físico.
7. Missão, valores, objetivos e políticas gerais.
8. Priorização de investimentos.
9. Estrutura hierárquica (organograma, grupos, comandos, coerências e contradições).
10. Instrumental (organização do trabalho, equipamentos, tecnologia, disponibilização de materiais).
11. Funcionamento (supervisão, normas, regulamentos, comunicação).
12. Relações interpessoais (comportamento dos integrantes dos grupos e de seus líderes: estilo, postura, atitudes, verbalizações).

Independente dos rótulos aplicados por uma comunidade verbal na descrição do comportamento de um atleta, são os *déficits comportamentais* ou *excessos comportamentais* que fazem com que os atletas procurem a ajuda de um psicólogo do esporte (Martin, 2001). Na presente proposta de diagnóstico institucional, a categorização de comportamentos-problema em *déficits* e *excessos* é aplicada inclusive no comportamento de dirigentes institucionais e membros da equipe técnica, além do desempenho motor do próprio atleta, como propõe o manual de consultoria de Martin (2001).

Kanfer e Saslow (1976) definem *excesso comportamental* como uma classe de comportamentos relacionados que ocorre e é descrita como problemática, pelo cliente ou por um informante, devido a excesso em (1) frequência, (2) intensidade, (3) duração, ou (4) ocorrência sob condições em que sua frequência socialmente aceita é próxima a zero. Para Martin (2001), são exemplos de excessos comportamentais: um jogador de beisebol que frequentemente xinga o juiz e joga longe o bastão, uma ginasta que sente considerável ansiedade (coração disparado, mãos suadas etc.) logo antes de competir. Um excesso comportamental de um técnico, por exemplo, seria cobrar em demasia os atletas no período que antecede uma competição importante. Um diretor que cobra os resultados da equipe e do técnico em ambiente de treino poderia ter seu comportamento classificado como pertencente à classe de excessos.

Ainda segundo Kanfer e Saslow (1976), *déficit comportamental* é uma classe de respostas descrita como problemática porque deixa de ocorrer (1) com suficiente frequência, (2) com intensidade adequada, (3) da maneira apropriada, ou (4) sob condições socialmente previstas. Martin (2001) aponta como *déficits* de atletas comportamentos como o de um tenista que não pratica batidas de direita e, em vez disso, frequentemente treina saque. Como exemplo de *déficit* comportamental de um técnico o autor cita aquele que raramente elogia os atletas após boas jogadas. Um diretor que não providencia a compra de materiais novos para substituir os inutilizados, mesmo tendo sido cobrado algumas vezes, poderia ter seu comportamento avaliado nesta categoria.

Os exemplos citados deixam claros que a classificação envolve juízo de valores e, por isso, recomenda-se que uma avaliação de atletas seja feita por equipe técnicas interdisciplinar para a troca de informações e em busca de consenso, já que o comportamento pode variar muito de um contexto para o outro, tanto de um ambiente para outro, como na presença de um profissional ou na presença de outro (Tabela 2).

## TABELA 2

### DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO ESPORTIVA – DIRETORIA

#### II – DIRIGENTES INSTITUCIONAIS – PRESIDENTES, DIRETORES E CONSELHEIROS

13. Como se dá a eleição da Presidência, Diretoria e Conselho? (Ou da estrutura da instituição onde o trabalho será realizado?)
14. Qual a duração do mandato?
15. Qual(is) o(s) diretor(es) responsável(is) pela(s) modalidade(s) esportiva(s) na(s) qual(is) o trabalho psicológico será desenvolvido?
16. Quais os excessos e déficits comportamentais deste diretor para com a equipe técnica e com os atletas?
17. Quais as lideranças formais e informais presentes na modalidade?

A observação pode fornecer informações mais precisas do que relatos, sobretudo quando o comportamento de relatar do entrevistado resulta de uma história de reforçamento de não correspondência entre comportamento verbal e não verbal. Ainda que não sejam o foco principal do trabalho do analista de comportamento esportivo, os comportamentos de dirigentes trazem informações importantes a serem coletadas. As informações institucionais podem ser utilizadas para o planejamento das intervenções e também para a elaboração de relatórios ou pareceres psicológicos.

Sugere-se, no diagnóstico institucional, a elaboração de um organograma para uma visualização adequada das relações hierárquicas, formais e informais, na instituição esportiva. Questionamentos acerca das políticas adotadas pelos dirigentes de clubes podem ser punidos, portanto deve haver um cuidado para não se expor a contingências aversivas. Esta recomendação também se aplica ao lidar com técnicos.

Os técnicos têm um emprego muito difícil. Na perspectiva da modificação do comportamento um técnico deve instruir, fixar objetivos, elogiar, censurar e desempenhar outras atividades que, coletivamente, determinam sua eficiência (Martin & Pear, 2009). Rotinas de treinamento físico costumam ter alta carga horária semanal com um ou mais profissionais responsáveis. Esta interação é crucial para o resultado final de um desempenho esportivo satisfatório e deve ser discutida com o treinador considerando os possíveis efeitos desta avaliação. Incomodar o profissional pode prejudicar a aceitação do psicólogo no ambiente natural de interação do grupo, enquanto as contribuições deste tipo de trabalho dependem da presença do analista de comportamento esportivo entre os técnicos e atletas.

Como afirma Scala (2006), o relacionamento com os técnicos, pode definir o sucesso ou não, do trabalho do psicólogo. Se eles o consideram importante, a penetração em treinos é maior. Conversar com o treinador sobre o esporte, ajuda o psicólogo a entender aspectos técnicos específicos que facilitarão o trabalho. Algumas vezes há limitações, principalmente na maneira de lidar com as equipes. Comportamentos inadequados não são incomuns, mesmo assim, não os confronte. Haverá algum momento, durante os treinos, em que o psicólogo poderá mostrar outras possibilidades de condutas.

“Existe ainda um receio por parte dos técnicos, atletas e demais membros de comissões técnicas em relação à presença de psicólogos em equipes esportivas. Muitas vezes esse profissional é encarado como alguém que chega para invadir a privacidade dos atletas ou ameaçar o relacionamento entre atletas e técnicos e outros membros da comissão técnica. (...) O técnico pode sentir-se ameaçado pela sua presença, pois ele terá um contato mais próximo com os jogadores, fato que pode colocar o técnico em situações delicadas perante seus comandados” (Rose, 2007, p. 34-35).

Um roteiro para avaliação da equipe técnica é apresentado ao analista de comportamento esportivo com os pontos a serem observados (Tabela 3).



**TABELA 3**

DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO ESPORTIVA – EQUIPE TÉCNICA

**III – EQUIPE TÉCNICA – TÉCNICO PRINCIPAL, TÉCNICOS AUXILIARES, PREPARADOR FÍSICO, MÉDICO, NUTRICIONISTA, FISIOTERAPEUTA, PSICÓLOGO**

- 
18. Qual a trajetória do técnico principal? É ex-atleta? Como está o desenvolvimento da sua carreira como treinador?
  19. Qual a trajetória dos demais membros da comissão técnica e o seu relacionamento interpessoal?
  20. Como o técnico se relaciona com seus atletas?
  21. Qual a taxa de reforçamento positivo em todas as formas de interação entre técnico (e dos outros profissionais) e atleta (s)?
  22. Qual o padrão de habilidades sociais? Há assertividade para dar instruções?
  23. O técnico fornece feedback de desempenho de forma apropriada?
  24. Quais os déficits e os excessos comportamentais do(s) técnico(s)?
  25. Existe excesso de expectativa sobre o desempenho de atletas com histórico de vitória? Há uma pressão por resultados?
  26. As orientações do técnico consideram o ponto de vista do atleta?

**PLANEJAMENTO DE TREINO E COMPETIÇÕES\***

- 
27. Como se dá a aprendizagem dos movimentos básicos (fundamentos) durante a aquisição de novas habilidades?
  28. A modelação (aprendizagem por observação e imitação) é feita de forma adequada?
  29. O reforçamento diferencial é bem aplicado nas situações de modelagem? Há liberação de reforço positivo contingente ao comportamento adequado?
  30. O técnico é um modelo de comportamento para o atleta no cumprimento de regras?
  31. Existe um esforço constante, por parte do técnico, em aperfeiçoar as habilidades aprendidas pelo atleta e reduzir os erros persistentes?
  32. Há uma preparação tática, individual e coletiva, nos períodos que antecedem as competições?
  33. Qual a qualidade das interações verbais entre o técnico e seus atletas? (instrução e persuasão)
  34. Existe atenção individualizada, no estabelecimento de objetivos e no desenvolvimento de habilidades?
  35. É fornecido suporte psicológico nas condições de treino e competição, no sentido de equilibrar o controle aversivo e a taxa de reforçamento positivo no desenvolvimento do desempenho?
- 

\* Observação: Não compete ao psicólogo avaliar a qualidade do trabalho do técnico, entretanto, considera-se importante observar as interações didáticas e pedagógicas e seus efeitos, pois são fundamentais para a aprendizagem no esporte.

O suporte emocional pode ser oferecido por qualquer membro da equipe técnica e não deve ficar restrito somente ao analista de comportamento esportivo. Um treino para assertividade que aborde como lidar com comportamentos-problema observados no dia-a-dia pode ser planejado pelo psicólogo para os profissionais da equipe técnica. Palestras para educadores físicos e demais membros podem ser uma maneira de economizar tempo e treinar habilidades sociais coletivamente, quando não houver histórico de conflito entre profissionais que impeçam este objetivo.

Com relação aos atletas, é preciso organizar uma rotina de preparação psicológica que acompanhe o calendário da sua modalidade. A preparação psicológica não será eficiente se acontecer exclusivamente em fases agudas da competição, ou quando um atleta apresenta resultados negativos e que, geralmente, são atribuídos a uma má preparação psicológica (Rose, 2007).

Uma ampla gama de técnicas de intervenção são encontradas na literatura de análise do comportamento e esporte, traduzidas ou descritas por autores brasileiros e, por este motivo, não serão citadas neste artigo. Um roteiro para observação e análise de comportamentos e variáveis relevantes no planejamento de intervenções é apresentado na Tabela 4.

#### TABELA 4

##### DIAGNÓSTICO DA EQUIPE ESPORTIVA – ATLETAS

###### IV – ATLETAS

36. Quais os excessos e déficits comportamentais de cada atleta em treino e competição? (importante investigar com fontes de relato diferentes).
37. Se modalidade coletiva, quais os excessos e déficits comportamentais do grupo em treino e competição?
38. Os objetivos de melhora no desempenho estão bem estabelecidos? Além do mapeamento dos comportamentos, é importante fixar objetivos de mudança comportamental em conjunto com o(s) técnico(s).
39. O(s) objetivo(s) é(são) realista(s) e atingível(is)? Decompor objetivos complexos em passos gradativos favorece o ensino de novas habilidades ou a aquisição de cadeias comportamentais exigidas pela modalidade, além de permitir liberação de reforço positivo no cumprimento de cada etapa.
40. Os dados de desempenho estão organizados em gráficos para análise e discussão?
41. Como são os comportamentos dos atletas em grupo, inclusive em modalidades individuais? Analise as funções das interações.
42. Há interferências de um atleta na qualidade do treino do outro, tanto num sentido produtivo quanto de forma improdutiva? Traçar um plano com o técnico para minimizar as interações improdutivas e reforçar positivamente comportamentos de incentivo mútuo (reforçamento diferencial).

Considerando que a família pode interferir significativamente no desempenho esportivo de um atleta, primeiro deve-se avaliar se há interferência negativa e, havendo, analisar a função do comportamento dos familiares (ou dos responsáveis) e do atleta. Divergências entre familiares e profissionais podem ocorrer, considerando que os atletas costumam iniciar suas atividades esportivas muito cedo, construindo uma história de relacionamento com os profissionais responsáveis por sua formação. Os familiares tendem a avaliar o profissional pelos resultados obtidos *versus* o custo das respostas exigidas nos treinos e a taxa de reforçamento no esporte como um todo. A prática mostra que familiares podem interferir durante os treinos e competições, reforçando comportamentos inadequados do ponto de vista dos profissionais envolvidos. O analista de comportamento esportivo pode intervir quando estes comportamentos inadequados prejudicarem o atleta, apontando isso para a parte envolvida. É preciso fazê-lo de forma adequada, como um parecer profissional, e pautado em informações confiáveis. Algumas questões são apresentadas para a análise dos controles familiares, a fim de facilitar a coleta de dados (Tabela 5).

#### TABELA 5

##### DIAGNÓSTICO DOS CONTROLES FAMILIARES

###### V – FAMILIARES OU RESPONSÁVEIS

43. Quais os excessos e os déficits comportamentais dos pais (ou responsáveis) sobre o atleta?
44. Como é o comportamento dos pais (ou responsáveis) em treinos e competições?
45. Como lida com o desempenho do filho? Qual o comportamento de cada membro da família diante da vitória e da derrota?
46. Como a família lida com o técnico e com a equipe técnica?
47. Como a família se envolve com as necessidades que emergem da prática esportiva?

Finalmente, é preciso estar atento à influência exercida pelos frequentadores da instituição esportiva, da imprensa e das atividades acadêmicas no desempenho esportivo. Quando estas forem variáveis intervenientes, incluí-las no planejamento de intervenções. Do mesmo modo, com outros tipos de controle, como relativos ao relacionamento com a imprensa e as atividades acadêmicas do atleta (Tabela 6).

**TABELA 6**

DIAGNÓSTICO DOS DEMAIS TIPOS DE CONTROLE

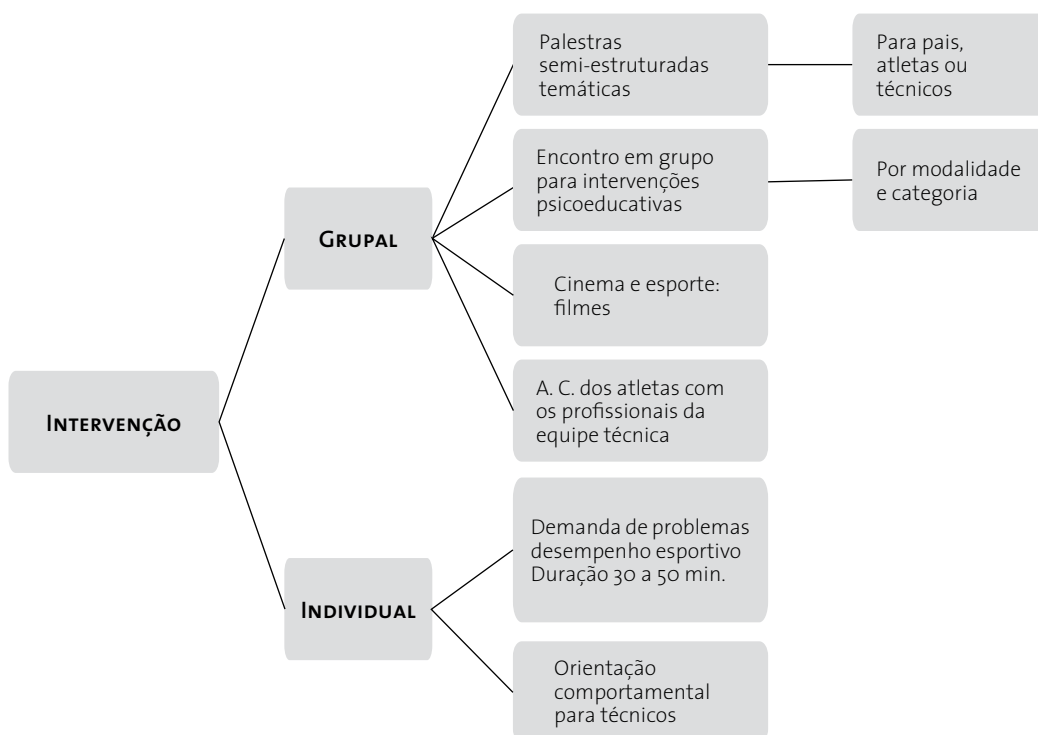
**VI – SÓCIOS, IMPRENSA E ATIVIDADES ACADÊMICAS**

- 
- 48. Existe alguma interferência dos sócios na rotina de treinos e competições?
  - 49. Qual a influência da imprensa na vida do atleta? Ele sabe lidar com o assédio ou como se comportar em uma abordagem ou entrevista?
  - 50. Existe algum tipo de incompatibilidade entre as atividades acadêmicas e a rotina no esporte?
- 

O passo seguinte à observação dos comportamentos e de sua análise funcional é o planejamento das intervenções.

**PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÕES**

A intervenção deve partir de uma variável ou de um conjunto de variáveis como foco. O objetivo da intervenção deve ser claro, os déficits e excessos comportamentais que se quer alterar devem ser bem definidos e suas funções devidamente analisadas. A intervenção deve alterar a probabilidade de emissão dos comportamentos identificados anteriormente, o que será obtido na manipulação de determinadas contingências que mantêm o comportamento na frequência ou intensidade inadequada. Considerar os contextos ambientais e os comportamentos de dirigentes, técnicos e demais indivíduos que se relacionam com o atleta é fundamental. É importante que os limites éticos que regulamentam a profissão do psicólogo sejam respeitados. Sugestões de atividades para implementação das intervenções estão na Figura 4.



**FIGURA 4**

SUGESTÕES DE COMO ORGANIZAR INTERVENÇÕES

A ênfase da psicologia comportamental do esporte praticada nos Estados Unidos caracteriza-se por priorizar as intervenções individuais, por meio da aplicação de técnicas que desenvolvam o desempenho. A sugestão dada aqui é de uma análise funcional mais ampla do contexto esportivo e da inclusão de intervenções grupais que possam colaborar para melhorar o resultado do atleta, em conjunto as intervenções individuais de mensuração do comportamento-alvo da modalidade e de aplicação de técnicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da análise do comportamento aplicada ao esporte no Brasil apresenta diferenças marcantes da psicologia comportamental do esporte norte americana, ainda que ambas se baseiem nos mesmos princípios. Em detrimento da distinção delineada neste ensaio, intencionalmente foi utilizada como denominação ao profissional o termo analista de comportamento esportivo para destacar que o papel do psicólogo, analista de comportamento, no esporte é analisar funcionalmente os comportamentos de todas as pessoas envolvidas na prática esportiva, direta ou indiretamente, dando prioridade aos comportamentos que sejam variáveis de controle no desempenho do atleta.

Este capítulo se assemelha a maior parte da literatura produzida no Brasil sobre análise do comportamento e esporte ao buscar proporcionar a divulgação constante desta área de atuação nas publicações mais consultadas por analistas de comportamento. Adicional semelhança se dá pelo fato de não apresentar dados experimentais.

Uma ciência do comportamento aplicada no esporte caminhará a passos largos à medida que a aplicação ocorrer simultaneamente à experimentação. Os primeiros passos foram significativos, uma equipe composta ainda por poucos analistas de comportamento esportivo tem representado a área com profissionalismo e conseguido ampliar a atuação para equipes de grande evidência no cenário esportivo nacional. Esta equipe de analistas de comportamento esportivo não se absteve, até então, de participar de congressos, publicações e encontros nacionais, internacionais e regionais da psicologia do esporte de outras abordagens para que a divulgação de uma psicologia esportiva analítico-comportamental se mantenha em expansão.

Como apontam Di Pierro, Cillo e Hallage (2010), a direção da pesquisa a partir daqui é óbvia: produzir mais estudos experimentais em solo brasileiro e publicá-los. Para tanto, estes autores sugerem três caminhos: (1) aumentar a variabilidade da atuação do analista de comportamento no esporte tanto nas diferentes modalidades praticadas quanto nas habilidades esportivas trabalhadas, (2) explorar as modalidades esportivas praticadas com mais frequência do Brasil e (3) proporcionar o desenvolvimento de procedimentos aplicáveis às situações práticas reais do esporte nacional. Adicionalmente, esta proposta acrescenta mais três possibilidades: (4) uma abordagem analítico-comportamental das interações grupais em modalidades coletivas, (5) pesquisas que manipulem variáveis institucionais intervenientes no desempenho esportivo e (5) estudos que manipulem o treinamento de técnicos em análise funcional do comportamento.

A análise do comportamento está preparada para atuar no esporte e, ainda que muitas instituições esportivas não estejam preparadas para integrar um analista de comportamento esportivo em suas equipes e atividades, cabe a nós apontarmos as mudanças que somos capazes de proporcionar, demonstrando a extensão dos resultados que garantem a efetividade de uma ciência do comportamento humano aplicada nas práticas esportivas.

## REFERÊNCIAS

- Cillo, E. N. P. (2000). Análise do comportamento aplicada ao esporte e à atividade física: A contribuição do behaviorismo radical. Em K. Rubio (Org.), *Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cillo, E. N. P. (2002). *Análise de jogo no basquetebol: Dois estudos a partir da análise do comportamento aplicada ao esporte*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Coutinho, M. D. B., Santos, M. S. B., & Cunha, L. S. (2008) A inserção do analista do comportamento no campo da psicologia do esporte: Um relato de experiência. Em W. C. M. P. da Silva (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 21, Cap. 32, pp. 391-400). Santo André: Esetec.
- Cunha, L. S., Vasconcelos, F. M., Freitas, P. P. C., Lima, P. N., & Almeida R. G. (2008) Análise do comportamento no contexto esportivo: Intervenções em uma equipe de basquetebol. Em W. C. M. P. da Silva (Org.) *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 21, Cap. 35, pp. 427-433). Santo André: Esetec.
- Di Pierro, C., Cillo, E. P. N., & Hallage, S. (2010) Análise do comportamento e esporte: revisão dos artigos publicados na coleção Sobre Comportamento e Cognição de 1997 a 2009. Em M. M. C Hübner, M. R. Garcia, P. R. Abreu, E. N. P. Cillo, & P. B. Faleiros (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 26, Cap 6, pp. 70-74). Santo André: Esetec.
- Figueiredo, S. H. (2000). Psicologia do esporte: analisando o comportamento. Em R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre comportamento e Cognição* (Vol. 5, Cap. 13, pp. 117-119). Santo André: Set.
- Kanfer, F. H., & Saslow, G. (1976) An outline for behavioral diagnosis (N. C. Aguirre, Trad.). Em E. J. Mash, & L. G. Terdal (Eds.), *Behavioral Therapy Assessment* (Cap. 5). New York: Springer Publishing Company. Recuperado em 15 julho, 2012, de [http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/outros/roteiro\\_diagnostico\\_comportamental.pdf](http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/outros/roteiro_diagnostico_comportamental.pdf)
- Martin, G.L, & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer* (8ª ed.) (N. C. Aguirre, Org. Trad.). São Paulo: Roca. (Obra originalmente publicada em 2007)
- Martin, G. L., & Tkachuk, G. A. (2001). Psicologia comportamental do esporte. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 8, Cap. 33, pp. 276-294). Santo André: Esetec.
- Martin, G. L. (2001). *Consultoria em Psicologia do Esporte: orientações práticas em análise do comportamento*. (N. C. Aguirre, Trad.). Campinas: Instituto de Análise do Comportamento. (Obra originalmente publicada em 1997).
- Rose, D. D., Jr. (2007) O esporte e a psicologia: Enfoque do profissional do esporte. Em K. Rubio (Org), *Psicologia do Esporte: Interfaces, Pesquisa e Intervenção* (2ª ed., Cap. 2, pp.29-39). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Scala, C. T., & Kerbauy, R. R. (2005) Autofala e Esporte: Estímulo Discriminativo do Ambiente Natural na Melhora de Rendimento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(2), 145-158.
- Scala, C. T., & Kerbauy, R.R. (2000). Penso ou Faço: A prática encoberta no esporte. Em R. C. Wielenska (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 6, Cap. 16, pp. 132-146). Santo André: ESEtec.
- Scala, C. T. (1997) O que é análise comportamental no esporte? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e Cognição* (Vol. 1, Cap. 40, pp. 319-322). São Paulo: Arbytes.
- Scala, C. T. (2000). Proposta de intervenção em psicologia do esporte. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 2(1), 53-59.
- Scala, C. T. (2004). O desempenho no esporte como resultado de análises comportamentais complexas. Em M. Z. da S. Brandão, F. C. de S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. de Moura, V. M. da Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 14, Cap. 36, pp. 306-309). Santo André: Esetec.

- Scala, C. T. (2006). Psicologia do esporte e sua aplicação: Como ser aceito no meio esportivo. Em H. J. Guilhardi, & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 17, Cap. 11, pp. 94-98). Santo André: Esetec.
- Scala, C. T. (2009). Contestações de clientes permitem aprimoramento do trabalho em Psicologia do esporte? Em R. C. Wielenska (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 23, pp. 266-270). Santo André: Esetec.
- Skinner, B. F. (1978). *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix/EDUSP. (Obra originalmente publicada em 1957).
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1953).
- Skinner, B.F. (2004) *Sobre o Behaviorismo* (9a ed.). São Paulo: Pensamento-Cultrix. (Obra originalmente publicada em 1974).

## COMPORTAMENTO INTERPESSOAL DE AGENTES DE SAÚDE NO CONTROLE AO DENGUE GV-MG: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA CULTURAL

TATIANA AMARAL NUNES<sup>1</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo

ELIZEU BATISTA BORLOTI

Universidade Federal do Espírito Santo

*O dengue*<sup>2</sup> é considerado uma das doenças transmissíveis *reemergentes*<sup>3</sup> mais graves para a saúde coletiva mundial. O controle de sua ocorrência, a partir do conhecimento das formas de contágio, transmissão e manutenção, é medida necessária, uma vez que o seu combate depende de ações preventivas e remediadoras, pois se trata de um problema de saúde coletiva para o qual ainda não há vacina.

Atualmente, a humanidade tem convivido com problemas sociais que se mesclam aos problemas de saúde coletiva. Na origem desses problemas, quase sempre, estão fatores comportamentais humanos que interagem de forma geral com os fatores do ambiente. Quando essas interações ocorrem com o comportamento de muitas pessoas de uma população algumas conseqüências podem surgir comprometendo o bem estar de um determinado grupo social, afetando-o de forma positiva ou, infelizmente, como ocorre na maioria das vezes, de forma negativa. Hipertensão, tabagismo, alcoolismo, doenças sexualmente transmissíveis, violência sexual, gravidez na adolescência, dentre outros temas, podem ser citados como exemplos de problemas culturais relacionados a comportamentos humanos situados no âmbito da saúde coletiva.

O presente estudo focaliza o dengue considerando-o como um exemplo de problema deste âmbito de saúde, intimamente ligado a fatores comportamentais – sejam eles localizados nas variáveis mantenedoras do comportamento no nível do indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Além desses fatores sócio-comportamentais, é importante salientar que existem fatores físicos e biológicos que também estão presentes na determinação do fenômeno dengue. Todavia, fatores físicos (tais

---

1 Este trabalho configura-se como parte da dissertação de mestrado de Tatiana Amaral Nunes denominada “Comportamento interpessoal de agentes de saúde na prática cultural programa municipal de controle da dengue – GV/MG”, defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação do professor Dr. Elizeu Batista Borloti. Contato: Tatiana Amaral Nunes – tatinunesgv@ig.com.br .

2 De origem espanhola, a palavra dengue significa melindre, manha, estado em que se encontra a pessoa acometida pela doença. O termo “dengue” é um substantivo masculino no português; portanto, “o dengue”. Entretanto, segundo Rezende(2004) a palavra dengue pode ser caracterizada também como um substantivo de dois gêneros, podendo ser utilizada tanto no masculino quanto no feminino. O presente estudo usa a palavra dengue no gênero masculino.

3 Doenças reemergentes são aquelas que, por terem vindo causando tão poucas infecções, já não estavam sendo consideradas um problema de saúde coletiva, mas reaparecem ou aumentam o número de casos de infecção por seus agentes etiológicos, como é o caso do dengue, que se espalhou por vários países do sudeste asiático desde a década de 50 do século XX e reemergiu na América na década de 90, como conseqüência da deterioração do controle ao mosquito e a disseminação do vetor em áreas urbanas.

como a poluição ambiental), fatores biológicos (tais como os derivados das alterações humanas no ambiente) e fatores sociais (tais como a migração populacional) são, em última instância, produtos do comportamento de muitas pessoas. Do ponto de vista da principal ação de controle do dengue, a ação preventiva-educativa, estudos do comportamento da população e do comportamento do agente de saúde na educação da população tornam-se relevantes. No caso do agente de saúde focalizado neste estudo, essa ação educativa é, de fato, um conjunto de habilidades de interação social no âmbito do exercício da profissão de agente de saúde.

#### DENGUE E A ATUAÇÃO DOS AGENTES DE SAÚDE NOS PROGRAMAS DE SAÚDE COLETIVA: ATRIBUIÇÕES E HABILIDADES

Tauil (2001) considera que as razões para a reemergência do dengue são complexas e requerem compreensão para que se possa intervir nos fatores que contribuem para acentuação de sua ocorrência. Neste segmento, a razão principal que favorece a reemergência deste problema está diretamente relacionada ao crescimento da população vetorial, considerando que a vacina capaz de imunizar os quatro sorotipos encontra-se em processo de desenvolvimento (WHO, 2008; Whitehead et al., 2007)<sup>4</sup>. Sendo assim, Forattine (2004) descreve que os fatores responsáveis por este crescimento estariam relacionados a uma variedade de mudanças ocorridas no ambiente como consequências do comportamento:

Somente há consequências. Assim, na sociedade ocorrem quando muda o comportamento e/ou a tecnologia. Sejam elas pequenas, grandes ou mesmo inesperadas. E como resultado final, a população, seja ela qual for, ou se adapta ou se extingue (Forattine, 2004, p.537).

Neste contexto, Penna (2003) ressalta que as consequências do dengue estão direcionadas ao meio ambiente urbano; logo, é um problema de todos: membros da população geral, membros que exercem poder público e membros da população que exercem atividades profissionais na área da saúde. Complementando a ideia dos autores (Forattine, 2004; Penna, 2003) sobre a complexidade do problema do dengue e, ao mesmo tempo, reconhecendo o comportamento humano como a última instância da determinação do problema, Schatzmayr (2001) reitera que:

O problema das viroses emergentes e reemergentes é complexo, porém pode se reconhecer que, em sua maioria, essas viroses são desencadeadas por atividades humanas que modificam o meio ambiente, em especial, pela pressão demográfica (Schatzmayr, 2001, p. 209).

Apesar de o dengue ser um problema sobre o qual toda a sociedade deve refletir, o agente de saúde é um dos atores fundamentais nas práticas de combate ao dengue, de quem os comportamentos podem, direta ou indiretamente, impactar o problema como ele se apresenta a partir de produtos comportamentais humanos nocivos à saúde coletiva, tais como a poluição ambiental com recipientes descartáveis que se tornam criadouros para proliferação do vetor do dengue.

Neste contexto, a FUNASA (Brasil, 2002) considera que é necessário promover, exaustivamente, a educação em saúde até que a comunidade adquira conhecimentos e consciência do problema do dengue para que possa participar efetivamente da eliminação contínua dos criadouros potenciais do mosquito *Aedes aegypti*. Para que essa participação se efetive, via mudança de comportamento, julga-se que a população deve ser informada sobre a doença (modo de transmissão, quadro clínico,

---

4 O vírus da dengue se classifica em quatro sorotipos: DEN-1, DEN-2, DEN-3 e DEN-4, sendo que no Brasil não existe circulação do tipo 4. Segundo o Ministério da Saúde, as comunidades científicas, internacional e brasileira, estão trabalhando firme no desenvolvimento da vacina contra o dengue; trata-se de uma vacina mais complexa que as demais e se apresenta como um grande desafio aos pesquisadores. Afinal, é necessário fazer uma combinação de todos os vírus para que se obtenha um imunizante realmente eficaz contra a doença.



tratamento, etc.), sobre o seu vetor (hábitos, criadouros domiciliares e naturais, ciclo de vida) e sobre as medidas de prevenção e controle (eliminação de ambientes favoráveis à proliferação dos mosquitos vetores, diagnóstico e tratamento clínico do dengue). Tal proposta tem sido continuamente executada pelo governo através de campanhas (TV, rádio, imprensa, panfletos, projetos educativos nas escolas, entre outros) na tentativa de educar a população sobre os aspectos mencionados.

Outra forma de promover esta educação é por meio das ações do agente de saúde na comunidade dirigidas ao residente. Afinal, segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2001), além de descobrir focos, destruir e evitar a formação de criadouros, impedindo a reprodução de focos, ele deve também orientar a população a fazer isto através de ações educativas. Tais atribuições são apresentadas pelo governo como obrigações básicas da rotina de trabalho do agente de saúde. Ora, se estas orientações e mobilizações são feitas enquanto ele fizer as outras ações que lhe competem, sua eficiência dependerá, dentre outros fatores, dos seus repertórios comportamentais, especificamente o técnico-profissional e o de habilidades sociais. Neste contexto, faz-se necessário, abordar possíveis contribuições do campo teórico-prático das habilidades sociais para a formação dos agentes de saúde atuantes em programas de controle ao dengue. É por meio dessa habilidade e das habilidades técnico-profissionais que o agente cumpre a sua função dentro das práticas culturais, denominada Programa de Combate ao Dengue.

O termo habilidades sociais (HS) define um dos campos teórico-práticos da Psicologia e se refere ao conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais. Para Del Prette e Del Prette (2001) é um campo que está relacionado amplamente com as áreas da saúde, satisfação pessoal, realização profissional e qualidade de vida dos seres humanos. Portanto, é um elemento chave para avaliação de profissionais “cuja atuação se dá por meio de relações interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2006). Este é o caso de profissionais como os agentes de saúde inseridos em programas de combate ao dengue já que dela depende a mudança de comportamento do outro com quem o agente interage, evitando as estratégias autoritárias e coercitivas (mesmo as sutis).

Compreender o conceito de HS implica também compreender e diferenciar outros dois conceitos: competência social e desempenho social. Segundo Del Prette e Del Prette (2007):

O desempenho social refere-se à emissão de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo (p.31).

De acordo com esses autores, muitas vezes uma pessoa tem habilidades sociais, porém, ela não as utiliza no cotidiano por diversas razões, dentre elas, “a ansiedade, crenças equivocadas e dificuldade de leitura dos sinais do ambiente”(Del Prette & Del Prette, 2007, p. 31). A competência social, segundo Del Prette e Del Prette (2007) irá dizer se essa pessoa tem ou não habilidades para lidar com as variadas demandas de seu ambiente, sendo “capaz de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores” (Del Prette & Del Prette, 2007, p. 31). Logo, os autores pontuam que a competência social depende da interação de três dimensões: 1) pessoal; 2) situacional e 3) cultural. A primeira se refere ao conjunto de conhecimentos, sentimentos e crenças do indivíduo. Já a segunda está relacionada ao contexto dos encontros sociais. E por fim, a terceira equivale aos valores e normas do grupo de inserção social. Neste contexto,

(...) pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem. Assim, considerando a dimensão pessoal e os contextos situacional e cultural, o desempenho socialmente competente é aquele que (...) expressa uma leitura adequada do ambiente social, ou seja, decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais (Del Prette & Del Prette, 2007, p. 33).

Para Albert e Emmons (1977) habilidades sociais podem ser compreendidas também como: a) fatores que caracterizam o comportamento, e não as pessoas; b) tais fatores são características específicas à situação e não são universais; c) as habilidades sociais são observadas no contexto cultural do indivíduo, assim como em termos de outras variáveis situacionais; d) está associada à capacidade de um indivíduo escolher livremente sua ação; e) caracteriza-se como um evento socialmente eficaz, nunca danoso.

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais se aplica ao estudo de vários contextos como o familiar, o escolar, o de trabalho, dentre outros. Direcionando ao contexto do trabalho, área de interesse do presente estudo, e baseando-se nos autores Del Prette e Del Prette (2001, 2007, 2009a, 2009b), uma característica fundamental das relações profissionais é o envolvimento dos trabalhadores com outras pessoas, tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho. Para os agentes de saúde atuantes em programas de controle ao dengue dos municípios brasileiros isso não é diferente. O ambiente de trabalho nesses programas requer deles muitas habilidades sociais, componentes da competência técnica e interpessoal, que são necessárias em várias etapas do seu trabalho. Logo, é preciso atentar que tais habilidades podem e devem ser aprendidas, desenvolvidas e treinadas de forma a atender as demandas e objetivos de um determinado contexto profissional forjado por um programa de saúde coletiva em política pública. Entretanto, observa-se que os programas de treinamento que são proporcionados aos agentes de saúde, assim como a outros profissionais, geralmente têm como objetivos centrais a instrução e a modelação de comportamentos associados a competências técnicas da profissão, deixando à parte o treinamento e o desenvolvimento de habilidades sociais profissionais.

Hoje, com os novos paradigmas organizacionais, as competências sociais nas interações profissionais são bastante necessárias. De acordo com Del Prette e Del Prette (2007), habilidades sociais profissionais

são aquelas que atendem às diferentes demandas interpessoais do ambiente de trabalho objetivando o cumprimento de metas, a preservação do bem estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um (p. 89).

Há quatro tipos de habilidades sociais que são base para um bom relacionamento interpessoal no trabalho e eles não excluem os muitos outros tipos de HS existentes (Del Prette & Del Prette, 2007). Tais habilidades se caracterizam pela capacidade de: 1) coordenar grupo; 2) falar em público; 3) resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos e 4) conduzir processo de ensino-aprendizagem – habilidades sociais educativas. Quanto a esta última, Del Prette e Del Prette a conceituam como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal (Del Prette & Del Prette, 2007, p. 95). Tal habilidade é interessante de ser enfatizada pois configura-se como uma das funções compulsórias do agente de saúde, segundo instrui, como visto, o documento da FUNASA (Brasil, 2002).

A partir desse breve panorama do campo teórico-prático das Habilidades Sociais, observa-se que o treinamento de habilidades sociais configura-se como um requisito importante para a melhoria dos relacionamentos interpessoais, não só no campo da vida cotidiana, mas, também, no do trabalho. Ao se treinar tais habilidades entende-se que melhorias nos relacionamentos interpessoais podem gerar não só uma melhor qualidade de vida, mas também ótimos resultados em relação aos objetivos das organizações públicas ou privadas, assim como de suas políticas também. Particularmente, o terceiro e o quarto tipo de habilidade social profissional (resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos e educar) são fundamentais ao trabalho de educação em saúde em programas de controle ao dengue.

A forma como o agente de saúde interage com o residente nos procedimentos técnicos de inspeção em visitas residenciais poderá refletir-se (ou não) no comportamento do residente através do(a):

(1) seguimento de uma ação instruída, (2) emissão de uma ação ensinada ou (3) imitação, pela observação, de uma ação de combate ao vetor do dengue. Segundo a Análise do Comportamento estas formas de interação são formas como ocorre à aprendizagem do comportamento esperado no repertório dos residentes para o combate ao dengue e foram bem descritas numa literatura extensa de pesquisas na área (Albuquerque, Matos, Souza & Paracampo, 2004; Baum, 1999; Catania, 1999; Costa Junior, Ferreira & Rolim, 2008; Hayes, 1989; Machado & Todorov, 2008; Sudo, Souza & Costa, 2006;). Efetivamente, qualquer prática cultural em política pública deve combinar estas três formas de aprendizagem operante para garantir a aquisição e manutenção de comportamentos que gerem resultados excelentes para a saúde das populações.

Visando discutir como ação profissional do agente de saúde depende de algumas respostas do repertório comportamental interpessoal, o presente estudo teve como objetivo descrever comportamentos profissionais e habilidades sociais dos agentes de saúde inseridos na prática cultural do Programa Municipal de Combate ao Dengue do município de Governador Valadares/MG (PMCD/GV).

## MÉTODO

O método utilizado foi de pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. Duas fontes de dados foram examinadas: (1) respostas de 112 agentes de saúde aos instrumentos Questionário Profissional (QP – construído especificamente para atender aos propósitos desta pesquisa) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette & Del Prette, 2001); (2) observação do comportamento profissional de 20 agentes de saúde em campo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Descrição do repertório profissional do agente de saúde

O PMCD/GV possui um total de 145 agentes de saúde, distribuídos em 19 equipes de trabalho. Todas as equipes foram visitadas e seus integrantes foram submetidos à aplicação dos instrumentos QP e IHS. Ao todo, registrou-se uma participação de 77% (n=112) dos servidores lotados como agentes de saúde no PMCD/GV. Os homens representaram 85,71% (n=96) e as mulheres 14,28% (n=16) da amostra pesquisada. A idade variou entre 19 e 61 anos, tendo registrado maior ocorrência para a faixa etária de 21 a 25 anos (30,35%, n=34), seguida da de 26 a 30 anos (18,75%, n=21). Quanto à escolaridade, o ensino médio (completo, incompleto ou em curso) foi o nível de instrução mais informado (82,14%, n=92) em relação aos níveis fundamental (13,39%, n=15) e superior (4,46%, n=5).

O tempo de serviço informado pelos agentes de saúde inseridos no PMCD/GV variou de seis meses a doze anos de trabalho no programa. Uma grande parte dos participantes informou tempo de atuação profissional entre 1 a 2 anos (22,32%, n=25) e outra, entre 1 a 6 meses (22,32%, n=25). Outros tempos também foram registrados: entre 6 meses a 1 ano (15,17%, n=17); entre 3 a 4 anos (13,39%, n=15); entre 5 a 6 anos (9,82%, n=11) e acima de 6 anos (16,07%, n=18). Ocorrências de tempo de atuação superiores a 6 anos foram poucas: 7 ocorrências para o período entre 9 a 12 anos (6,25%) e 11 para tempo de serviço entre 6 a 8 anos (9,82%).

A descrição do repertório profissional do agente de saúde inserido no PMCD/GV-MG incluiu aspectos relacionados à forma de inserção no programa, avaliação dos treinamentos recebidos, auto-avaliação da atuação profissional, satisfação com o trabalho, pretensões profissionais futuras e caracterização de sua função/papel mediante o problema do dengue. Tais aspectos serão brevemente relatados a seguir.

O processo de inserção no PMCD/GV pôde ser descrito a partir das respostas dos agentes de saúde sobre a forma de entrada deles no programa. Para tanto, disponibilizou-se no instrumento QP algumas categorias para que os mesmos pudessem selecionar a mais adequada, ou, escrever no espaço em branco disponível, alguma outra opção de resposta, diferente das oferecidas. Neste contexto, a categoria “contratado por indicação política” foi a mais selecionada pelos agentes de saúde (58,03%, n=65), seguida da categoria “contratado por processo seletivo” (21,42%, n=25). Quanto às formas de inserção (15,17%, n=17) informadas nos espaços em branco, verificou-se as seguintes respostas: a) selecionado através de currículo (2,67%, n=3); indicado por outros funcionários da prefeitura (2,67%, n=3) e indicado por familiares e amigos (5,35%, n=6). Não houve registro para a categoria “efetivado por concurso público” e 5,35% (n=6) dos participantes não responderam a questão.

A ocorrência de participação em treinamentos oferecidos pelo PMCD/GV também foi investigada pelo presente estudo. Respostas afirmativas foram verificadas em 95,53% (n=107) dos agentes de saúde. Quanto à avaliação que os participantes fazem dos treinamentos recebidos, observou-se que 79,46% (n=89) dos agentes de saúde os avaliaram de forma positiva (tal avaliação incluiu as respostas “ótimo” e “bom”). Avaliação negativa, que incluiu a resposta “fraco”, foi verificada em apenas 3,57% (n=4). Alguns participantes avaliaram os treinamentos como regular (11,60%, n=13) e apenas um agente de saúde não informou sua opinião sobre a questão.

De forma a avaliar se a quantidade de treinamentos interferia na sua qualidade, autopercebida pelos treinandos, os participantes foram solicitados a emitir uma opinião dissertativa sobre a importância do treinamento profissional oferecido no PMCD/GV. Os aspectos qualitativos das respostas informadas foram agrupados em duas categorias de descrição da importância do treinamento para o agente de saúde: 1) aprimoramento técnico e 2) aprimoramento interpessoal, conforme exibe a Tabela 1. É válido ressaltar que, por se tratar de uma questão aberta, observou-se que as respostas de alguns participantes mostram mais de um aspecto importante a se considerar na análise da relevância do treinamento. Apenas 6,25% (n=7) não informaram sua opinião.

**TABELA 1**

DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO PARA O AGENTE DE SAÚDE DO PMCD/GV

CATEGORIAS / RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS	
	Nº	%
<b>Aprimoramento Técnico</b>		
Habilitação técnica para o exercício das atividades de campo	61	54,46
Aquisição de conhecimentos / aprendizagem sobre o fenômeno dengue	20	17,85
Oportunidade para atualização e reciclagem dos conhecimentos profissionais	14	12,5
Aquisição de estratégias para proteger a saúde da população	5	4,46
Aquisição de técnicas de segurança no exercício do trabalho	4	3,57
Condição Básica para atuar no PMCD/GV	1	0,89
<b>Aprimoramento Interpessoal</b>		
Habilidades no relacionamento com a população	12	10,71
Habilidades para orientar a população	37	33,03
Não informado	7	6,25

Quando Skinner (1953/1998) fala sobre educação como uma agência de controle, é possível pensar na educação como um dispositivo que “dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua

manutenção” (p. 437). Para o presente trabalho isso significa que o treinamento para os agentes é algo imprescindível, essencial. Visto que o treinamento profissional para os agentes terá como papel principal fazer com que certas formas de comportamentos possam ocorrer em determinadas circunstâncias (Skinner, 1953/1998), o que manterá ou não esse tipo de educação será a própria prática dos agentes no contato com a população e com os tipos de consequências reforçadoras que sua prática produzirá.

No treinamento técnico de agentes de saúde, isto quer dizer, por exemplo, mostrar um tipo de criadouro natural do vetor (buracos em pedras, por exemplo) que provavelmente será encontrado por eles numa inspeção esperando que o comportamento técnico deles fique sob o controle desses criadouros naturais como estímulos discriminativos. Apesar de este estudo não ter observado como ocorre o treinamento dos agentes, hipotetiza-se que é mais fácil prepará-los para situações que requeiram o repertório técnico do que para aquelas que requeiram o repertório de habilidades sociais a partir do qual se fará o ensino de comportamentos adequados (e a redução da frequência do comportamento inadequado ao controle do dengue).

De todo modo, sendo fácil ou difícil preparar o agente para o controle do comportamento do residente, esse preparo é parte essencial do controle educacional do comportamento profissional do agente de saúde. Um aspecto importante desse controle educacional, apresentado por Skinner (1953/1998), é o reforço educacional. Não basta apenas apresentar a educação (neste caso o treinamento com os agentes) com suas consequências arbitrarias e, posteriormente, não lhes apresentar nenhum tipo de reforçador social ou natural que mantenha esse comportamento em atividade. Neste contexto Skinner cita como exemplo os reforços educacionais arbitrários usados pelas instituições são conhecidos como “boas notas, promoções, diplomas, graus e medalhas, todos associados como reforçador generalizado de aprovação” (1953/1998, p. 440). As promoções são bem conhecidas nos diversos ambientes de trabalho dos setores públicos e privados, incluindo o PMCD/GV. No caso discutido aqui, resta saber como a consequência natural ou social (a redução dos índices de infestação pelo vetor ou um produto imediato do comportamento adequado do residente) mantém o comportamento do agente em atividade, especialmente o comportamento voltado para a educação, comunicação e informação em saúde.

Sobre a atuação profissional, os agentes de saúde foram solicitados a realizar uma auto-avaliação sobre o desempenho de suas funções no PMCD/GV. Verificou-se que 72,32% (n=81) dos participantes consideraram que o desempenho profissional poderia ser melhorado. Respostas negativas foram observadas em 21,4% (n=24); 4,5% (n=5) não responderam a questão. Quando questionados sobre o (s) aspecto(s) que poderia ser melhorado no desempenho profissional, observou-se ausência de respostas em 34,56% (n=28). Deste resultado verificou-se que 17,28% (n=14) não especificaram o aspecto que poderia ser melhorado, deixando a resposta em branco e 17,28% (n=14) ao relatar o fator que deveria ser melhorado, apenas reafirmaram a necessidade de melhorar em frases genéricas do tipo: “*na vida profissional há sempre um aspecto a ser aprimorado*”, “*ninguém é perfeito, todos temos algo a melhorar*”. Apenas 20,98% (n=17) dos participantes indicaram de forma específica os aspectos que eles deveriam melhorar em seu comportamento profissional. Os três aspectos mais informados foram: (1) orientação educativa à população (que incluiu os termos “educação sanitária” e “conscientização”) sobre práticas preventivas e de controle ao dengue (7,40%, n=6), (2) ampliação e aquisição de conhecimentos técnicos sobre o dengue – vetor, doença, práticas de combate (3,70%, n=3); e (3) desenvolvimento de habilidades de comunicação durante a visita de inspeção residencial (2,46%, n=2). Outros aspectos também foram informados, dos quais foram observados o registro de uma ocorrência para cada um.

Quanto aos aspectos gerais da satisfação dos agente de saúde com o PMCD/GV, os participantes foram solicitados a informar, numa escala de 1 a 5, o nível de satisfação com os seguintes itens: a) Prefeitura Municipal de GV, b) colegas de trabalho, c) condições de trabalho, d) quantidade de

trabalho, e) tipo de trabalho, f) horário de trabalho, g) salário, h) supervisor e i) gerência PMCD/GV. Verificou-se que níveis altos de insatisfação foram informados com maior frequência para as categorias: Salário (27,7%, n=31 tanto no nível “totalmente insatisfeito” quanto “insatisfeito”); Prefeitura Municipal de GV (23,2%, n=26); e atuais condições de trabalho (18,8%, n=21). Por outro lado, níveis altos de satisfação foram registrados para as categorias: Quantidade de trabalho (52,7%, n=74); tipo de trabalho (60,7%, n=68); horário de trabalho (56,3%, n=63); colegas de trabalho (52,7%, n=59); gerência PMCD (51,8%, n=58); e supervisor (49,1%, n=55).

Quanto aos fatores que, às vezes, não estimulam a presença diária do agente de saúde no trabalho – “*sentir vontade de não trabalhar*” –, verificou-se que 41,07% (n=46) dos participantes informaram não tê-los. Todavia, a confirmação desta situação foi encontrada em 57,14% (n=64). Quanto aos motivos que, às vezes, justificam o desejo de não ir trabalhar, várias respostas foram informadas, tendo sido observado, em muitos participantes, o registro de mais de um motivo. Sendo assim, verificou-se as seguintes frequências: 29 ocorrências para “*Indisposição pessoal*” (inclui os termos preguiça, cansaço, dores no corpo, alterações no humor); 22 ocorrências para “*sentimento de desvalorização profissional*” (inclui os termos salário defasado, falta de reconhecimento profissional, falta de materiais adequados para o trabalho); 9 ocorrências para “*rotina profissional*” (incluiu os termos tarefas repetitivas, exposição constante ao sol e carga horária extensa); 8 ocorrências para “*receptividade resistente por parte dos residentes durante a visita domiciliar*”; 5 ocorrências para “*insatisfação com as relações de trabalho*” (incluindo as com os colegas de trabalho e com a chefia imediata). Ausência de informação para a questão foi encontrada em apenas dois participantes.

Quanto às pretensões profissionais almeçadas pelos agentes de saúde (área profissional e tipo de função), 27,7% (n=31) dos participantes informaram que não desejariam ter outra profissão e 6,3% (n=7) dos agentes de saúde não informaram suas respostas. Quanto aos que responderam positivamente a questão (66,07%, n=74) registrou-se ocorrência para seguintes áreas de outras profissões almeçadas: saúde (n=13), transporte (n=9), administrativa (n=10), segurança pública (n=9), serviço público (n=7), meios de comunicação (n=4), eletrônica (n=2), segurança do trabalho (n=2), informática (n=2), engenharia (n=2) e outras (n=5, que incluiu uma ocorrência para cada uma das seguintes áreas específicas: educação, jurídica, entretenimento e esportiva; e a informação genérica *privada*, que não indicou área). Observou-se também que 3 participantes não informaram a área profissional e o tipo de função pretendida e outros 3 participantes não especificaram a área profissional, tendo apenas informado o desejo de adquirir qualquer tipo de qualificação profissional (n=1) e ser efetivo no serviço público (n=2). Algumas respostas (n=3) foram desconsideradas porque os participantes informaram conteúdos que não corresponderam à questão realizada.

Quanto ao papel do agente de saúde diante do problema dengue, verificou-se o registro de várias atribuições, inclusive dentro de uma mesma resposta. As principais categorias encontradas para o papel deste profissional foram: função educativa (incluiu os termos instruir, orientar, explicar e informar, n=72); realizar atividades de controle (incluiu os termos eliminar focos, combater vetor, aplicar remédio, fiscalizar residências, n=59); ser exemplo para a população (incluiu respostas que não especificaram funções, apenas que o agente de saúde deveria assumir uma postura exemplar de cidadão, se sentir agente primordial contra a doença, executar bem o serviço, n=18). A ausência de resposta para esta questão foi encontrada em três participantes.

Como principal atitude que estabeleceria caso fosse o responsável para elaborar um plano de combate ao dengue, os agentes de saúde informaram várias estratégias. Registrou-se 78,57% (n=88) de participação na questão. As respostas foram agrupadas em categorias, tendo sido observado o registro de mais de uma atitude em algumas respostas. Neste contexto, verificaram-se os seguintes planos: emprego de métodos coercitivos como aplicação de multas e de leis mais rigorosas para residentes que não cooperam com o controle do dengue (42,85%, n=39); aprimoramento e desenvolvimento de estratégias educativas (com mídias) para orientação e informação ao residente

(26,37%, n=24); incentivo de práticas voluntárias envolvendo a população residente diretamente com o poder público (12,09%, n=11); intensificação nas medidas preventivas de controle como a eliminação de criadouros do vetor e proteção de ambientes como caixas d'água (10,99%, n=10); realização de melhoras na remuneração (aumento) e nas condições de trabalho dos agentes de saúde, principalmente no fornecimento de materiais necessários para o exercício da função (7,69%, n=7); capacitação da equipe de combate – gerências e agentes de saúde (6,59%, n=6); modificação do produto químico utilizado no controle vetorial (larvicida) (2,2%, n=2) e criação da vacina contra a doença dengue (2,2%, n=2). Apenas 18,75% (n=24) dos participantes não responderam a questão.

#### Descrição do repertório interpessoal (HS) do agente de saúde

No total, 111 agentes de saúde se submeteram à aplicação do IHS. Quanto aos resultados apurados, verificou-se que 76,36% (n=84) dos agentes de saúde do PMCD/GV apresentaram recursos disponíveis no repertório de habilidades sociais (RHS): 35,45% (n=39) com resultados “dentro da média”; 40,90% (n=45) com resultados “acima da média” sendo 10 participantes com RHS “bom” (percentil entre 76% a 79%), 14 participantes com RHS “bastante elaborado” (percentil entre 80 a 89%) e 21 participantes com RHS “altamente elaborado” (percentil entre 90 a 100%). Resultados com recursos deficitários no RHS também foram encontrados na amostra pesquisada: verificou-se que 23,63% (n=26) dos agentes de saúde apresentaram resultados “abaixo da média”, sendo 20 participantes com repertório abaixo da média inferior (percentil entre 1% a 29%) e 6 participantes com repertório médio inferior (percentil entre 30% a 39%).

Quando o nível total do RHS foi observado juntamente com a variável sexo, verificou-se que níveis “abaixo da média inferior” foram encontrados somente entre os agentes do sexo masculino (22,34%, n=21). Os níveis de RHS dos agentes de saúde também foram analisados quanto a sua distribuição nas variáveis idade e grau de satisfação com o trabalho. Para a variável idade, observou-se que a faixa etária de 21 a 25 anos apresentou maior frequência para resultados “dentro da média” (10,71%, n=12) e “acima da média” (14,28%, n=16). Para variável satisfação, observou-se que o grau “satisfeito”, também foi informado com maior frequência por participantes com RHS “dentro da média” (24,1%, n=27) e “acima da média” (22,32%, n=25).

IHS é um instrumento de medida do RHS e é composto por cinco escalas fatoriais, dois destes fatores – (F3) conversação e desenvoltura social e (F4) auto-exposição a desconhecidos e situações novas – serão descritos e destacados a seguir por apresentarem uma relação mais direta com as habilidades profissionais exigidas ou esperadas durante o exercício da função de agente de saúde.

No fator 3 verificou-se que resultados situados acima da média (56,36%, n=62) ocorreram com maior frequência do que resultados encontrados dentro da média (21,81%, n=24), abaixo da média inferior (21,81%, n=24) ou abaixo da média (2,72%, n=3). Quanto ao fator 4, observou-se também alguns resultados semelhantes: 47,27% (n=52) possuem resultados acima da média, 24,54% (n=27) dentro da média e 19,09% (n=21) abaixo da média inferior. Entretanto, observa-se que, em comparação ao terceiro fator, houve um número maior de participantes com resultados abaixo da média (9,09%; n=10).

Partindo do pressuposto que os fatores 3 e 4 configuram-se como habilidades necessárias à realização do trabalho do agente de saúde, é possível observar que grande parte dos participantes apresentou níveis elaborados de HS em ambos os fatores. Contudo, RHS deficitário nesses fatores (resultados abaixo da média) também foram encontrados e esta situação, para o presente estudo, representa uma preocupação, uma vez que se entende que os agentes devem manter um mínimo de HS para que as visitas aos residentes sejam satisfatórias no sentido de cumprir com um dos seus objetivos principais: Interagir com os residentes de modo que estes, a partir desta interação, modifiquem suas condutas inadequadas em relação ao problema dengue. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), tais

resultados demandam indicação para treinamento em habilidades sociais, especialmente nos itens que forem mais críticos para o ajustamento profissional e pessoal, conforme resultados apurados pelo instrumento IHS. Um aspecto relevante do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é que além proporcionar o aprendizado sobre habilidades sociais, desenvolverá também estratégias de manutenção de habilidades consideradas apropriadas para um PMCD.

Visando verificar correspondência entre o RHS relatado no IHS e o comportamento interpessoal emitido na atuação profissional com o residente, 20 agentes de saúde foram acompanhados durante a realização de suas atividades profissionais em campo, por um período de uma hora, aproximadamente. Os resultados obtidos com a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2001) foram utilizados como critério selecionador desses 20 participantes: 10 agentes de saúde que apresentaram resultado igual ou inferior ao percentil de 30 no IHS e 15 agentes de saúde que apresentaram resultado igual ou superior ao percentil de 70 no IHS. Foram formados dois grupos de análise: G1 – agentes de saúde com repertório deficitário em HS (habilidades sociais) e G2 – agentes de saúde com recursos disponíveis em HS. Os critérios de escolha desses 20 agentes foram omitidos aos próprios participantes escolhidos e a identidade dos mesmos foi mantida em sigilo. Registrou-se um total de 87 visitas realizadas, distribuídas nas seguintes categorias de imóvel: 70 residenciais, 15 comerciais e 2 institucionais. Em média, segundo o período de hora informado, o total de visitas realizadas foi de 4 imóveis por agente de saúde com uma duração média de 5 minutos. Não foram observadas diferenças significativas quanto à quantidade de imóveis visitados: G1 totalizou 44 e G2 43.

Tendo em vista o número total de imóveis visitados, a ocorrência ou não de algumas variáveis ambientais foram observadas durante a realização das inspeções. Tais variáveis foram divididas em aspectos sócio-demográficos da população residente (sexo e faixa etária) e aspectos físicos e sociais do imóvel (ruídos, música ambiente, música alta e locais de difícil acesso). Quanto aos aspectos sócio-demográfico da população residente, verificou-se maior ocorrência para o sexo feminino (70,1%, n=61) em relação ao masculino (29,9%, n=26). A faixa etária predominante foi a de adultos (75,9%, n=66), seguida da de jovens (11,5%, n=10), de idosos (8%, n=7), de adolescentes (2,3%, n=2) e de crianças (2,3%, n=2). Variáveis relacionadas aos aspectos físicos e sociais do imóvel foram observadas em 28,73% (n=25) das inspeções, e puderam ser distribuídas em: ruídos (9,2%, n=8), música (8%, n=7), música alta (6,9%, n=6) e locais de difícil acesso (4,6%, n=4).

Quando questionados sobre a possibilidade dos eventos acima prejudicarem o procedimento profissional, a maioria informou que não (13,8%, n=12). Entretanto, respostas afirmativas foram encontradas em 10,3% (n=9) dos agentes de saúde, que as justificaram assim: (1) música ambiente e alta prejudica a comunicação durante a visita (n=5); (2) ruídos de cachorro geram medo e insegurança durante a realização do trabalho (n=3) e (3) locais de difícil acesso (altos ou fechados) não permitem uma inspeção adequada (n=1).

Sobre o desempenho profissional esperado durante o exercício da inspeção, observou-se a ocorrência de variáveis específicas relacionadas ao comportamento técnico e interpessoal dos grupos de agentes de saúde.

Os comportamentos técnicos observados referem-se à ação dos agentes sob controle das regras do PMCD/GV, que devem ser cumpridas durante as visitas e inspeções, especificadas pela Tabela 2. De acordo com a essa tabela é importante destacar o comportamento de “*Solicitar o acompanhamento durante a visita*” do Grupo 1: embora havendo 29 contextos (n=29) para a emissão desta resposta, a ocorrência foi de apenas 4 (n=4). Com relação ao Grupo 2, observou-se o mesmo comportamento: havendo 30 contextos (n=30), ocorreu apenas 3 vezes (n=3). A frequência de outros dois comportamentos técnicos dos agentes que são de extrema importância para o aprendizado e a manutenção dos comportamentos de prevenção e erradicação do vetor no repertório dos residentes são: “Informar sobre os hábitos do mosquito *Aedes Aegypti*” e “Informar sobre a doença do dengue” foi muito menor com relação à quantidade de contextos (G1 e G2, n=13 e n=4, respectivamente) de ambos. A Tabela 2 exibe de forma mais detalhada os dados observados:



**TABELA 2**

DISTRIBUIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS TÉCNICOS EMITIDOS POR GRUPO

DESCRIÇÃO	GRUPO 1		GRUPO 2	
	CONTEXTO	OCORRÊNCIA	CONTEXTO	OCORRÊNCIA
Informar o motivo da visita.	42	39	42	33
Informar sobre a instituição de trabalho.	42	37	42	35
Fixar bandeira de identificação de inspeção no imóvel.	43	25	42	28
Solicitar ao acompanhamento durante a visita.	29	4	30	3
Inspecionar ambientes de difícil acesso.	8	6	9	8
Executar controle mecânico.	21	17	22	15
Executar tratamento focal.	28	26	22	30
Necessitou maiores esforços para realizar a inspeção	14	4	17	8
Informar sobre os hábitos do mosquito <i>Aedes aegypti</i>	44	13	43	13
Informar sobre a doença do dengue	44	4	43	4

É interessante observar que o baixo índice de acompanhamento dos residentes ao trabalho dos agentes de saúde vem mostrar uma falha na questão da aprendizagem. Bom, o que isso quer dizer? É muito simples. Uma vez que os agentes não solicitam o acompanhamento dos residentes eles podem estar evitando que o mesmo aprenda por modelo as práticas de prevenção e erradicação do dengue. Sem o residente o acompanhar o agente não pode usar o componente verbal e nem o componente da história de aprendizagem do residente para produzir a aprendizagem por observação. Até mesmo a imitação do comportamento adequado não encontra as condições necessárias para ocorrer (Catania, 1999).

De acordo com alguns autores (Caballo, 2003; Catania, 1999; Moreira & Medeiros, 2007) o comportamento de outras pessoas pode servir de modelo para que novos repertórios sejam adquiridos. Neste caso, os residentes que acompanham os agentes durante a visita em sua residência têm maior probabilidade de se comportarem da mesma maneira com relação ao dengue.

É interessante ressaltar também que, o baixo índice de informação prestado pelos agentes de saúde no que se diz respeito à doença e aos hábitos do mosquito vetor, possivelmente pode estar relacionado, dentre outros aspectos, com o processo de formação nos treinamentos. De acordo com Skinner (1981/2007), um organismo adquire e mantém respostas por meio de reforço. Observa-se, então, que o tipo de reforço aplicado ao comportamento dos agentes de saúde adequado para a eficácia do PMCD não tem sido suficiente para que eles adquiram um repertório comportamental satisfatório durante os treinamentos e os mantenham durante as visitas, informando, elogiando, corrigindo, enfim, emitindo não somente os comportamentos técnicos relacionados ao controle do mosquito *Aedes aegypti* como também os específicos e adequados ao relacionamento interpessoal com o residente.

Quanto aos comportamentos específicos da inspeção (comportamentos interpessoais dos agentes em relação aos residentes, dos quais se infere relacionamento, atenção, educação em saúde etc.) observou-se que no geral os índices de ocorrência foram balanceados em relação à quantidade de contextos.

**TABELA 3**

DISTRIBUIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS ESPECÍFICOS DA INSPEÇÃO EMITIDOS POR GRUPO

DESCRIÇÃO	GRUPO 1		GRUPO 2	
	CONTEXTO	OCORRÊNCIA	CONTEXTO	OCORRÊNCIA
Apresentar-se tecnicamente ao residente	42	40	40	34
Manter conversa pertinente à inspeção	42	29	29	28
Solicitar ao residente modificação de conduta inadequada	22	12	12	9
Advertir o residente quanto a conduta inadequada	20	8	8	6
Elogiar o residente por produtos de conduta adequada	14	8	8	6
Agradecer elogioso dados pelo residente à tarefa de inspeção	6	4	4	1
Interromper o residente quando este o interrompe em conversas durante a inspeção	8	0	0	0
Expressar sentimento positivo em relação à residência e aos produtos da conduta adequada ao controle do dengue	10	0	0	0
Discordar de opiniões errôneas do residente, em relação ao controle do dengue	4	0	0	0
Lidar com críticas feitas pelo residente ao trabalho de inspeção ou ao PMCD	3	0	0	0
Expressar desagrado ao residente quanto às condições do local de inspeção	6	0	0	0
Solicitar auxílio ao residente quando necessário durante a visita.	6	5	5	2

Quanto ao comportamento de “*Agradecer elogios dados pelo residente à tarefa de inspeção*”, dos 4 contextos (n=4) houve apenas 1 ocorrência (n=1). Esta observação é bastante importante, pois, considerando que G2 se refere ao grupo de agentes com RHS acima da média (nível bom de RHS), esperava-se uma ocorrência maior do comportamento em questão. Entretanto, quando esta situação foi verificada no G1 (grupo de agentes com RHS abaixo da média, repertório deficitário) observou-se que dos 6 contextos ocorridos houve 4 emissões do comportamento de “*Agradecer elogios dados pelo residente à tarefa de inspeção*”.

Na Tabela3 pode-se observar que a interação entre agentes e residentes é mínima, principalmente no dado que diz respeito ao agradecimento dos agentes aos elogios por parte dos residentes. É interessante destacar a incoerência entre as respostas quando em um primeiro momento, ao responderem o QP e IHS, os agentes de saúde obtêm um resultado satisfatório com relação aos objetivos desses dois instrumentos e em um momento posterior, quando eles são observados pela pesquisadora diretamente durante as visitas, há emissão de alguns comportamentos que não correspondem ao que foi respondido nos instrumentos. Neste sentido, conclui-se que os agentes podem estar sobre controle de estímulos completamente distintos tanto na hora de responder ao inventário como na hora de praticar aquilo que responderam. No senso comum isto é o “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, uma frase que descreve um processo bastante compreendido pela linha de pesquisa da Análise do Comportamento chamada de “correspondência entre dizer e fazer”.

A questão da aprendizagem e da educação são partes fundamentais desse trabalho uma vez que os agentes lidam o tempo todo com a tentativa de conscientização da população, e modificação de seu comportamento, a respeito dos problemas do dengue na cidade de Governador Valadares. Tais intuítos se fazem por comportamentos profissionais socialmente hábeis. Neste contexto Caballo (2003) pontua que

(...) uma resposta socialmente hábil seria o resultado final de uma cadeia de condutas que começaria com uma recepção correta de estímulos interpessoais relevantes, continuaria com o processamento flexível desses estímulos para gerar e avaliar as possíveis opções de resposta, das quais se relacionaria a melhor, e terminaria com a emissão apropriada ou expressão manifesta da opção escolhida. (Caballo, 2003, 13).

Logo, torna-se relevante ressaltar que o autor citado acima afirma que elementos componentes da habilidade social (tais como olhar, gestos, etc.) e os processos (tomar a palavra, escolher a ocasião apropriada, etc.) acontecem de maneira integrada em um indivíduo hábil; com isso pode-se entender que, uma vez que no IHS, em sua maioria neste trabalho, os agentes obtiveram resultados positivos, existe uma contradição evidente entre o dizer e fazer, pois essas características não foram observadas pela pesquisadora no momento das visitas. Mesmo sendo difícil contingenciar o comportamento adequado de dizer e fazer (com correspondência) ocorrendo em serviço, isto deveria ser feito pelo menos no início do exercício profissional para se garantir as correspondências esperadas entre o dizer instruído e o fazer sob o controle do dizer.

Na medida em que a comunidade verbal estabelece certas contingências para tais correspondências, podemos modificar o comportamento não apenas por meio de instruções, mas também modelando o que se diz acerca do mesmo. Se forem reforçados tanto o dizer quanto a correspondência entre o dizer e o fazer, o fazer poderá ocorrer. Por meio de tais contingências, o próprio comportamento verbal da cada um pode se tornar eficaz como estímulo instrucional (Catania, 1999, p. 280).

Glenn (1989) abordou a função do comportamento verbal em uma prática cultural. Segundo ela a função do comportamento verbal é ser uma “cola” da prática, por estar intimamente relacionado ao entrelaçamento de contingências que a define. Neste sentido, olhando a falta de correspondência entre o dizer e o fazer dos agentes de saúde na prática cultural PMCD/GV a partir do que disse Catania (1999), é possível dizer que essa contradição aponta uma falha que pode estar no processo de modelação e modelagem do comportamento adequado do profissional, tanto durante os treinamentos dos agentes, quanto durante a inspeção.

Observa-se portanto, que, sem um treinamento adequado para os agentes de saúde, muitos comportamentos inadequados continuarão sendo emitidos por falta de conhecimento do próprio agente quanto à sua capacidade e habilidade social para lidar com os residentes e, com êxito, convencê-los de que a prevenção ainda é o melhor caminho com relação ao combate do mosquito do dengue.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos estudos e intervenções realizadas sobre o dengue tende a focar aspectos epidemiológicos, clínicos e biológicos deste fenômeno. Entretanto, mesmo sendo tais aspectos importantes na busca de soluções para controle e combate deste problema, é necessário atentar para os aspectos comportamentais.

Quanto ao objetivo de pesquisa proposto para o presente estudo, considera-se que os métodos utilizados nesta pesquisa mostraram-se eficazes e relevantes para a investigação e compreensão dos fatores interpessoais e profissionais dos agentes de saúde do PMCD/GV-MG. Contudo, verifica-se a

necessidade de novos estudos que possam ampliar o entendimento das interações comportamentais entre agentes de saúde e população residente, assim como questões relacionadas ao processo de capacitação deste profissional. No que se refere às habilidades profissionais dos agentes de saúde, observa-se que este profissional possui mais preparo no nível técnico do que no interpessoal. Neste contexto, sugere-se ao PMCD/GV o planejamento de aplicação de treinamentos que possam contemplar os elementos comportamentais descritos ao longo deste estudo.

Sendo assim, o papel da Análise do Comportamento frente a este problema social de saúde coletiva se define por buscar a sua compreensão e solução a partir da investigação da relação comportamento-ambiente em unidades de análise que possibilitem o entendimento e intervenção nestas questões. Enfoques teóricos como o Planejamento Cultural, Metacontingências/Macrocontingência, Práticas Culturais, Habilidades Sociais profissionais, dentre outros, vêm ao encontro desta necessidade e norteiam alguns caminhos a serem seguidos.

## REFERÊNCIAS

- Albert, R. E. & Emmons, M.L. (1977). *Assertion training in marital counseling*. Em: R.E. Albert (Org.), *Assertiveness: Innovation, applications, issues*. California: Impact.
- Albuquerque, N. M. A.; Paracampo, C. C. P. & Albuquerque, L. C. (2004). Análise do papel de variáveis sociais e de conseqüências programadas no seguimento de instruções. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17, 31-42.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. (M.T.A. Silva, M.A. Matos, G.Y. Tomanari & E.Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Brasil, Ministério Da Saúde. (2001) Fundação Nacional de Saúde. Dengue: instruções para pessoal de combate ao vetor: Manual de normas técnicas. 3ª ed., Brasília, FUNASA.
- Brasil, Ministério Da Saúde. (2002a). Fundação Nacional de Saúde. Guia de vigilância epidemiológica. 5ª ed. Brasília, FUNASA.
- Brasil, Ministério Da Saúde. (2002b). Fundação Nacional de Saúde. Programa Nacional de Controle da Dengue. Brasília, FUNASA.
- Caballo. V.E. (2003). *Manual de Avaliação e Treinamento em Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos Editora.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e Cognição*. 4ª. Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Costa Junior, A.L., Ferreira, R.S. & Rolin, G.S.(2008). Psicologia da Saúde: comunicando informações e ensinando comportamentos de saúde. Em: W. C. M. P. Silva (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Análise Comportamental Aplicada*. (v. 21, pp. 353-366). Santo André: ESETEC.
- Del Prette e Del Prette (2007). *Psicologia das Relações Interpessoais – Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis:Vozes.
- Del Prette Z.A.P. & Del Prette Z.A. (2001) *Inventário de Habilidades Sociais (HIS-Dell-Prette): Manual de Interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette Z.A.P. & Del Prette Z.A. (2006). Relações interpessoais e habilidades sociais no âmbito do trabalho e das organizações. Recuperado em 21 de dezembro de 2012, de <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/relacoes-interpessoais-e-habilidades-sociais-no-ambito-do-trabalho-e-das-organizacaoes/view?searchterm=Rela%C3%A7%C3%B5es%20interpessoais%20e%20habilidades%20sociais%20no%20%C3%A2mbito%20do%20trabalho%20e%20das%20organiza%C3%A7%C3%B5es>.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A.(2009a) *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A.(2009b) *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Forattine, O.P. (2004). *Ecologia, Epidemiologia e Sociedade*. São Paulo: Artes Médicas.
- Glenn, S. S. (1989). Verbal behavior and cultural practices. *Behavior Analysis and Social Action*, 7, 10-15.
- Hayes, S.C. (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies and instructional control*. New York: Plenum Press.
- Machado, V.L.S. & Todorov, J.C. (2008). Alguns conceitos envolvidos na análise e compreensão dos fenômenos culturais. Em: W.C.M.P. Silva, (Org). *Sobre Comportamento e Cognição: Análise Comportamental Aplicada*. (Vol. 21, pp. 283-303). Santo André: ESETEC.
- Moreira, M.B. & Medeiros, C. A. (2007). Princípios básicos na análise do comportamento. Porto Alegre: ArtMed.
- Penna, M.L.F. (2003). Um desafio para a saúde pública brasileira: O controle do dengue. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 305-309.
- Schatzmayr, H. G. (2001). Virose emergentes e re-emergentes. *Cadernos de Saúde Pública*, 17(suplemento), 209-213.
- Skinner, B.F. (1998). *Ciência e Comportamento Humano*. (J.C. Todorov & R. Azzi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Publicação original de 1953).
- Skinner, B.F. (2007). Seleção por Conseqüências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9, 129-137. (Publicação original de 1981).
- Sudo, C. H., Souza, S. R. & Costa, C. E. (2006). Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8, 59-72.
- Tauil, P.L. (2001). Urbanização ecológica do dengue. *Cadernos de Saúde Pública*, 17, 99-102.
- Whitehead, S. *et al.* (2007) Prospects for a dengue virus vaccine. *Nature Reviews Microbiology*, 5, 518-528.
- WHO – World Health Organization. (2008). Guidelines for the clinical trials of dengue vaccines in endemic areas. WHO, Geneva, 2008, p. 46.



## PROCESSO DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL VISANDO À CONSTRUÇÃO DE UM TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA LÍDERES<sup>1</sup>

DANIEL ANTONIO MEDEIROS DA COSTA PEREIRA<sup>2</sup>

Faculdade de Jaguariúna, SP

EDÉLCIO LUIS BONETTI

Faculdade de Jaguariúna, SP

RENATA CRISTINA GOMES

Faculdade de Jaguariúna, SP; ITCR – Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento

### INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma demanda prática da área de gestão de pessoas e destina-se àqueles interessados em estratégias para elaboração da aplicação do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em organizações. O texto consiste em apresentar o processo diagnóstico que objetivou embasar a elaboração de um THS para líderes em uma empresa nacional. Para tal, procurou-se determinar quais classes de respostas, denominadas ‘comportamentos sociais’, seriam incluídas e em qual ordem seriam desenvolvidas na posterior aplicação do THS.

### COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Em se tratando de contexto organizacional, a comunicação faz-se essencial para promoção de relacionamentos interpessoais entre as pessoas que trabalham juntas avaliados pelas práticas organizacionais como satisfatórios, tanto da perspectiva do crescimento da organização quanto de um ambiente favorável para o desenvolvimento individual. Em tais contextos, pessoas comunicam-se em prol de objetivos comuns.

Quando Skinner (1957/1978) refere-se à comunicação, fala sobre episódios verbais de interação entre falante e ouvinte. A própria definição skinneriana de comportamento verbal enfatiza seu caráter social ao propor que esse tipo de comportamento produz mudanças (opera) sobre o ambiente por meio de consequências mediadas por outras pessoas. Logo, pessoas envolvidas em um mesmo contexto organizacional, que desejam produzir resultados (consequências) comuns, devem ser capazes de comunicar-se, isto é, devem ser capazes de emitir operantes verbais que sinalizem umas às outras como contribuir para o acesso e produção de tais consequências.

---

<sup>1</sup> O presente artigo é o resultado de um TCC elaborado pelo primeiro autor para obtenção de grau de bacharel em Psicologia pela Faculdade de Jaguariúna, SP.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Rua Manoel Henrique, 167 - Jardim Santo Antônio; CEP: 13901-250 – Amparo, SP. e-mail: danielamcpereira@hotmail.com.

Essa é uma visão da comunicação que prioriza essencialmente as consequências que a interação produz. Uma organização promove diversas possibilidades para os indivíduos interagirem ou potencializarem interações que produzam consequências relevantes para o indivíduo, o grupo e a própria organização. Na visão mentalista, a comunicação é feita pela transmissão da informação do emissor para um receptor, durante a qual ocorre a decodificação da mensagem (Robbins, 2005). Dessa forma, o foco do processo de comunicação está na transferência de informações de uma pessoa para a outra. É possível dizer que o foco mentalista, diferentemente de uma visão skinneriana, está na resposta emitida pelos envolvidos nos episódios verbais, e não nas contingências envolvidas nos contextos em que consequências seletivas produzem e mantêm tais respostas.

A visão mentalista, segundo Baum (2006), exclui uma compreensão mais objetiva e coloca a comunicação como uma categoria ampla, negligenciando uma análise funcional do comportamento verbal como um operante a depender de suas consequências. A partir dessa perspectiva, se a comunicação não é satisfatória, o problema estaria limitado a deficiências na transmissão da informação. Uma intervenção mais precisa pode ser proposta quando são analisadas as contingências que hoje são responsáveis por esse repertório.

Existem diversas formas de se compreender o comportamento humano, mas Kienen & Wolff (2002) sugerem levar em consideração três fatores. Primeiro, o comportamento humano causa alterações no ambiente. Segundo, os comportamentos são multideterminados, portanto existe a necessidade de se identificar as variáveis que controlam o comportamento. Terceiro, é preciso superar a ideia de que os determinantes do comportamento são de origem interna.

#### COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO

Atualmente, as organizações se desenvolvem num ritmo acelerado de transformações, necessitam rever lógicas de gestão e adotar estratégias inovadoras que remetam à competitividade mercadológica. Cardoso (2006) destaca a importância da comunicação e informação como instrumentos para potencializar tais estratégias, sugerindo o investimento no relacionamento interpessoal dentro da organização, inclusive como forma de propiciar a criação de uma identidade cultural da mesma. Acrescenta que o desenvolvimento da comunicação organizacional estratégica possibilitaria melhorias nas relações interpessoais internas, favoreceria um ambiente comunicacional que reconheceria novas formas de ver o trabalho e ajudaria na competitividade a partir da ênfase na constante mudança e adaptação. O foco estratégico na comunicação retiraria a responsabilidade de determinada área ou setor de uma empresa e tornaria objetivo de toda a empresa produzir as mudanças e as adaptações necessárias.

Para que a comunicação organizacional estratégica seja de fato um elemento fundamental em uma empresa é necessária a viabilização de um gerenciamento estratégico, o qual, segundo Genelot (2001 apud Cardoso, 2006), estabeleceria ocasião para o desenvolvimento de metas e objetivos partilhados coletivamente entre empresa e colaboradores.

Do ponto de vista comportamental, é possível dizer que o papel do gerenciamento estratégico seria alterar temporariamente o valor reforçador das consequências comuns e modificar a frequência dos comportamentos que levam às consequências esperadas. O papel do gerenciamento estratégico seria, portanto, promover mudanças que aumentem a eficácia das consequências descritas nas metas e objetivos partilhados, aumentando a frequência de comportamentos nessa direção.

Desta forma, seriam os líderes diretamente ligados à promoção da comunicação organizacional eficaz, os responsáveis pela aplicação do gerenciamento estratégico. Torna-se, portanto, primordial capacitar a liderança para tal fim. Del Prette & Del Prette (2001,) defendem a ideia de que “pessoas socialmente competentes são as que possibilitam a maximização de ganhos e minimização de perdas para si mesmo e para as pessoas com quem se interagem” (p. 23) e, nesse sentido, um



trabalho de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) seria uma possibilidade para desenvolver os comportamentos necessários para que os líderes alcancem a competência social requerida para o estabelecimento da comunicação entre os membros da organização.

#### HABILIDADES SOCIAIS (HS), ASSERTIVIDADE E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS (THS)

No decorrer do desenvolvimento humano, as pessoas aprendem formas de interagir umas com as outras. Del Prette & Del Prette (1999) nomeiam os comportamentos resultantes dessa aprendizagem “Habilidades Sociais” (HS), que podem, juntas, refletir um desempenho social competente ou não. Desta forma, a competência social está amplamente relacionada à assertividade, sendo algumas vezes empregados como sinônimos.

A maioria das definições de assertividade é topográfica e limita-se a descrever quais respostas o indivíduo assertivo supostamente emitiria. Uma melhor definição, tanto de competência social quanto de assertividade, seria funcional: O comportamento social competente ou assertivo ocorre quando o indivíduo consegue se relacionar de forma a produzir reforçadores para si e possivelmente também para os outros nas interações sociais. Isso quer dizer que, ao se relacionar, a pessoa socialmente competente comporta-se sob o controle tanto de conseqüências que serão produzidas para si quanto para os demais.

Quando o repertório de HS de um indivíduo ou de um grupo é limitado ou deficitário, é possível programar a aprendizagem desses comportamentos sociais por meio de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O THS tem por premissa superar os déficits do desempenho social dos indivíduos participantes, utilizando-se de procedimentos clínicos e educativos (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 1999). O desenvolvimento das habilidades sociais é feito de forma gradual, sendo que o indivíduo desenvolve comportamentos sociais básicos (por exemplo, ouvir, observar, pedir etc.), até classes de respostas ditas complexas (por exemplo, pedir mudança de comportamentos, recusar pedido abusivo, discordar, ser assertivo etc.) (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001).

O desenvolvimento de um THS no contexto organizacional, mais especificamente com o corpo de liderança de uma empresa, poderia ajudar a desenvolver classes de respostas que seriam identificadas como relevantes durante um diagnóstico preliminar visando melhorias tanto em relação à topografia de tais respostas, mas principalmente concernentes a sua funcionalidade.

#### O LÍDER E O TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

O líder é uma variável importante nos processos de gestão, porque ele é o responsável pela supervisão e gerenciamento de seus liderados a fim de que, juntos, possam atingir as metas estabelecidas no planejamento estratégico da empresa. Em termos comportamentais, dizemos que o líder é um agente controlador, pois ele é o responsável pelo arranjo das contingências de reforçamento em operação no ambiente laboral.

Ao arranjar contingências de reforçamento, o líder deveria ir além dos procedimentos organizacionais e considerar a forma como as relações interpessoais são estabelecidas entre os pares, uma vez que, em contextos sociais, um organismo depende do outro para emissão de respostas (Skinner, 1957/1978). A relação entre o líder e o liderado é apenas uma dentre as diversas que são estabelecidas nas organizações, entretanto, é uma em que o líder tem especial controle sobre o manejo das contingências de reforçamento, podendo favorecer ou dificultar seu desenvolvimento e harmonia, a depender da forma (consciente ou inadvertida) como se comporta em relação a seus liderados.

Conforme descrito, o líder é um agente controlador dos comportamentos dos colaboradores que deveria melhorar a qualidade das relações interpessoais. Tendo a possibilidade de efetuar mudanças que podem refletir tanto nos relacionamentos interpessoais como nos processos de trabalho,

cabe ao líder ter um repertório comportamental para lidar com as demandas do ambiente. Esse repertório, como descrevem Del Prette e Del Prette (1999, 2001) deveria incluir habilidades como as de coordenação de grupo, manejo do estresse e de conflitos interpessoais e intergrupais, organização de tarefas, resolução de problemas, tomada de decisões, promoção da criatividade em grupo etc.

Tomando as habilidades como comportamentos passíveis de serem aprendidos, e o papel do líder como sujeito controlador das contingências no contexto organizacional, pode-se pensar no desenvolvimento de um programa de THS específico para esses colaboradores. Desta forma, este trabalho tem como objetivo propor uma análise diagnóstica que embasaria a elaboração de um programa de THS para líderes em contexto organizacional, utilizando-se de instrumentos e métodos de avaliação para determinar quais classes de respostas, denominadas ‘comportamentos sociais’, seriam relevantes na criação de tal treinamento.

## MÉTODO

### Participantes e local

A proposta de um programa de THS para líderes foi apresentada a uma empresa existente há 22 anos, localizada na cidade de Amparo (interior de SP), atuando no ramo da serigrafia. Sua manufatura estava relacionada à fabricação e comércio de placas, painéis, “displays” e teclados de membrana de plástico para fins industriais e prestação de serviços de arte final.

A empresa possuía 40 colaboradores, 20 homens e 20 mulheres com idades variando entre 15 e 45 anos, sendo 10 líderes e 30 colaboradores. Estes distribuídos entre os setores de: acabamento, impressão, qualidade, arte final e administrativo. A pesquisa de clima organizacional, a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais e as entrevistas com os líderes foram realizadas na sede da empresa, em uma sala destinada a treinamento e reuniões dos líderes da empresa.

Três procedimentos diagnósticos distintos foram empregados. Para a “pesquisa de clima organizacional”, foram convidados a participar todos os colaboradores da empresa (n=40). Para aplicação do IHS (Inventário de Habilidades Sociais, Del Prette & Del Prette, 2009) e entrevistas individuais semi-estruturadas foram convidados a participar apenas os líderes (n=10).

### Instrumentos

#### **Pesquisa de Clima Organizacional**

Foi elaborado um questionário com 27 questões fechadas, a partir das nove variáveis descritas por Luz (2003), apresentadas na Tabela 1. O participante deveria indicar sua resposta a cada questão assinalando apenas uma dentre as seguintes alternativas: Sempre (quando a situação relacionada fosse coerente a vivência no trabalho); Quase sempre (quando a situação acontecesse várias vezes no trabalho); Raramente (quando acontecesse poucas vezes na situação de trabalho); Nunca (não existia tal situação no trabalho). Ao final do questionário havia também um espaço para que o participante acrescentasse livremente outras considerações, se desejasse.

#### **Inventário de Habilidades Sociais (IHS)**

O IHS-Del-Prette (2009) visa avaliar o repertório de habilidades sociais baseado na estimativa de frequência de comportamento que o respondente afirma ter diante de determinada situação. Este instrumento foi validado para o contexto cultural brasileiro e, a partir de sua elaboração, estabelece cinco fatores de análise:

Fator 1 – Enfrentamento/autoafirmação com riscos;

Fator 2 – Autoafirmação de afeto positivo;

Fator 3 – Conversação e desenvoltura social;

Fator 4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas;

Fator 5 – Autocontrole da agressividade.

O inventário contém 38 itens, baseado em um sistema de afirmativas e resposta em escala Likert, com intervalo de frequência entre 0 a 4, sendo “nunca ou raramente” equivalente a “0” e “sempre ou quase sempre” equivalente a “4”.

### TABELA 1

DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS ADAPTADOS DE LUZ (2003) UTILIZADAS COMO BASE PARA CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CLIMA ORGANIZACIONAL

VARIÁVEIS	DESCRIPTIVO
O trabalho realizado pelos colaboradores	Avalia a adaptação dos funcionários com os trabalhos realizados; o volume e o horário de trabalho; se o quadro de pessoal em cada setor é suficiente; se o trabalho é considerado relevante e desafiador; e o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal
Salários e benefícios	Benefícios – Avalia o quanto eles atendem às necessidades e expectativas dos funcionários; a qualidade da prestação desses serviços; o impacto na atração, fixação e satisfação dos colaboradores. Salário - Analisa a percepção quanto à compatibilização dos salários da empresa com os praticados no mercado; a possibilidade de obtenção de aumentos salariais; a clareza quanto aos critérios do plano de cargos e salários da empresa.
Gestão e liderança	Revela a satisfação dos funcionários com os seus gestores; a qualidade da supervisão exercida; a capacidade técnica, humana e administrativa dos gestores; grau de feedback dado por eles à equipe. Avalia a qualidade da liderança e como esta contribui para o funcionamento da empresa, promovendo melhorias para as relações interpessoais e para os processos técnicos e administrativos.
Progresso profissional	Aponta a satisfação dos trabalhadores quanto às possibilidades de promoção e crescimento na carreira, as possibilidades de realização de trabalhos desafiadores e importantes, avalia as possibilidades de os funcionários participarem de projetos que representem experiências geradoras de aumento de empregabilidade e realização profissional; avalia o uso e o aproveitamento das potencialidades dos funcionários.
Relacionamento interpessoal	Avalia a qualidade das relações pessoais entre os funcionários, entre eles e suas chefias, entre os funcionários e a empresa e a existência e intensidade dos conflitos.
Estabilidade no emprego	Procura conhecer o grau de segurança que os funcionários sentem nos seus empregos, assim como o feedback que recebem sobre como eles estão indo no trabalho.
Seguranças e condições físicas no trabalho	Avalia a percepção e satisfação dos funcionários quanto às estratégias de prevenção e controle da empresa sobre riscos de acidente e doenças ocupacionais, bem como condições físicas, instalações e recursos colocados a disposição dos funcionários para realização dos seus trabalhos (posto de trabalho, vestiários, horários de trabalho).
Trabalho em equipe	Avalia o quanto a empresa estimula e valoriza o trabalho em equipe, em times para solucionar problemas, para buscar oportunidades, para aprimorar processos, para inovar etc.
Reconhecimento e valorização dos colaboradores	Identifica o quanto a empresa valoriza, reconhece, respeita, dá oportunidades e investe nos seus recursos humanos.

### Entrevista Semi-estruturada

A partir dos dados obtidos por meio da aplicação da Pesquisa de Clima Organizacional e do IHS, elaborou-se um roteiro semi-estruturado de entrevista, direcionado exclusivamente aos líderes, visando investigar as relações estabelecidas entre os líderes dos setores e os outros níveis hierárquicos.

As perguntas foram formuladas a partir de possíveis situações vividas pelos líderes no ambiente de trabalho, de acordo com os tópicos a seguir:

- Relação líder/liderado:
- Formas de fornecer feedback positivo e negativo (ex: “Você, ao dar um feedback para seu liderado, sendo ele positivo ou negativo, como você o faz?”);
- Receptividade a opiniões e críticas (ex: “Você, ao receber um feedback de um liderado, sendo ele positivo ou negativo, como você reage e como se sente?”);
- Como o líder descrevia sua relação com seus liderados (ex: “Como você descreve sua liderança?”).
- Relação líder/diretoria:
- Como o líder lidava com feedbacks da diretoria (ex: “Você recebe feedback dos diretores sobre seu desempenho? Como você lida com os feedbacks recebidos?”); - Percepção do líder sobre a receptividade da diretoria a opiniões e críticas (ex: “Com que frequência você expõe suas opiniões ao líderes?”);
- Como o líder via sua relação com a diretoria (ex: “Como você descreve sua relação com os diretores?”).
- Relação líder/líder:
- Como o líder lidava com os feedbacks de outros líderes (ex: “Como você lida com o feedback de outros líderes?”);
- Percepção do líder sobre a receptividade dos demais líderes a opiniões e críticas (Os outros líderes são receptivos a seus feedbacks?”);
- Como o líder via sua relação com os outros líderes (“Existe feedback de um líder para outro?”).

#### Procedimento

Os instrumentos foram aplicados em três ocasiões distintas. A aplicação da Pesquisa de Clima Organizacional foi realizada no dia 01/11/10, no período matutino, e foram convidados a participar todos os colaboradores da empresa, excluindo-se os diretores.

A empresa disponibilizou uma sala com poltronas estudiantis e, para fins de acomodação no local, durante a aplicação do instrumento, os 40 participantes foram divididos em três grupos de maneira aleatória. Cada participante respondeu individualmente uma cópia do questionário.

Os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. A partir dos dados obtidos, foi elaborada uma planilha agrupando as questões pertencentes a cada uma das nove variáveis norteadoras. Definiu-se como critério de avaliação que seriam consideradas positivas em relação à variável as respostas do tipo “Sempre” e “Quase sempre”. Da mesma forma, assumiu-se como um aspecto negativo em relação à variável a qual a questão pertencia as respostas “Raramente” e “Nunca”.

As variáveis foram avaliadas por meio do estabelecimento de média aritmética entre as respostas pertencentes a cada questão, posteriormente, essa média foi convertida em porcentagem.

A avaliação qualitativa foi elaborada a partir de uma correlação entre as variáveis utilizadas e as respostas obtidas. As respostas foram agrupadas conforme sua relação com determinada variável e também foi quantificada a frequência que determinado assunto foi abordado.

A aplicação do IHS foi realizada dia 02/06/11 (sete meses depois), no período vespertino, sendo participantes apenas os nove colaboradores que compunham o corpo de líderes da empresa. Foi conduzida ao mesmo tempo para todos os participantes, em grupo, mas de maneira que cada um recebeu individualmente o caderno de perguntas e de respostas. As instruções foram apresentadas e seguidas conforme indicado no manual do instrumento.

As Entrevistas Semi-Estruturadas foram realizadas, no dia 09/05/11, também nas dependências da empresa, de forma individual, apenas com os líderes (os mesmos respondentes do IHS). O tempo de duração variou de 15 a 30 minutos, conforme demanda dos entrevistados. As entrevistas foram

gravadas com o consentimento por escrito dos entrevistados. Posteriormente foi realizada transcrição informações consideradas relevantes das gravações, utilizando-se os resultados do IHS e a demanda advinda dos entrevistados para definir o critério de relevância.

## RESULTADOS

### Pesquisa de Clima Organizacional (PCO)

#### Resultados Quantitativos - descrição e discussão

As pessoas, em sua maioria, avaliavam positivamente a forma como a empresa tratava as questões investigadas na PCO. 80% da amostra composta por 40 participantes (todos os colaboradores que faziam parte do quadro de funcionários da empresa na época) avaliou positivamente, por exemplo, a questão referente à variável atrelada à gestão e a liderança. Entretanto, um olhar mais cuidadoso permite observar que “Gestão e Liderança”, juntamente com “Trabalho em Equipe”, “Relacionamento Interpessoal” e “Salários e Benefícios” estão entre as variáveis com os maiores índices de avaliação negativa, conforme indica a Tabela 2.

**TABELA 2**

PORCENTAGEM DE AVALIAÇÕES POSITIVAS, NEGATIVAS E DE ABSTENÇÕES PARA OS ITENS DA PCO QUE INVESTIGAVAM O GRAU DE SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES EM RELAÇÃO A DIFERENTES VARIÁVEIS

VARIÁVEIS	AVALIAÇÃO (%)		
	POSITIVA	NEGATIVA	ABSTENÇÃO
O trabalho realizado pelos colaboradores	86,25	13,13	0,63
Salários e benefícios	70,63	28,13	1,25
Gestão e liderança	80	20	0
Progresso profissional	82,5	17,5	0
Relacionamento interpessoal	70,83	29,17	0
Estabilidade no emprego	93,75	6,25	0
Seguranças e condições físicas no trabalho	90	10	0
Trabalho em equipe	73,75	23,75	2,5
Reconhecimento e valorização	91,25	8,75	0

Considerando especificamente a construção de um THS, a porcentagem de avaliação negativa encontrada para “Gestão e Liderança” (20%), “Trabalho em Equipe” (23,75%) e “Relacionamento Interpessoal” (29,17%) é especialmente relevante, pois sinalizaria não só uma demanda por esse tipo de intervenção, mas possíveis habilidades sociais que estariam sendo emitidas em frequência menor do que a desejável ou que não estariam sendo apresentadas. Algumas das questões apresentadas no instrumento de PCO (Figura 1) para avaliação específica dessas variáveis sugeririam a importância do treino de habilidades tais como: dar feedback, fazer e receber críticas, fazer e recusar pedidos, pedir mudança de comportamento, ser empático, fazer e receber elogios.

---

## GESTÃO E LIDERANÇA

Os conhecimentos técnicos de seu superior de área são satisfatórios?

O seu superior de área é acessível a críticas e sugestões?

Você acha justa a forma e a proporção em que as tarefas são delegadas a você pelo seu líder?

Seu superior de área realiza um retorno quanto ao seu desempenho no trabalho, cumprimento das metas e reivindicações?

Quando uma nova tarefa é delegada a você por seu líder, este o orienta e o acompanha até o final da realização da tarefa?

## RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

A empresa promove situações para confraternização e fortalecimento dos vínculos entre os funcionários? Em seu ambiente de trabalho existem conflitos/brigas entre os funcionários?

Os níveis de comentários informais (rádio peão/boatos/fofocas) são frequentes?

## TRABALHO EM EQUIPE

Você sente que em sua área ocorre o trabalho em equipe?

A empresa estimula a realização de tarefas em equipe?

## FIGURA 1

QUESTÕES APRESENTADAS ESPECIFICAMENTE PARA ALGUMAS VARIÁVEIS

---

### Resultados Qualitativos - descrição e discussão

Nos 40 questionários avaliados, 31 participantes acrescentaram livremente comentários dissertativos no campo indicado no instrumento. Destas respostas, seis foram consideradas neutras, pois não se referiam ao conteúdo da avaliação. Desta forma, foram avaliadas 25 respostas dissertativas, sendo que algumas abordavam mais de uma variável por vez.

Os aspectos relacionados ao plano de cargos e aos salários foram os mais aludidos, de forma coerente com o resultado quantitativo encontrado. Também de maneira a confirmar a análise dos dados quantitativos, comentários relacionados à “Gestão e Liderança” foram encontrados em nove questionários. Entre as respostas, foram abordados assuntos como melhorias do processo de trabalho, resoluções de problemas, relações de liderança (forma de liderar a equipe), hierarquização das resoluções dos problemas (determinados assuntos são somente resolvidos pela diretoria) e a falta de feedback (retorno ao colaborador em relação ao trabalho desenvolvido).

O aspecto “Relacionamento Interpessoal” também foi citado em três questionários, com comentários sobre boatos e fofocas que ocorreriam dentro da empresa. Sobre o item “Trabalho em Equipe”, mencionado uma vez, foi relacionado à falta de união, sendo que não se é desenvolvida uma promoção para melhorias desse tipo de trabalho. Esses comentários suportariam as hipóteses levantadas sobre a demanda e as potenciais habilidades a serem desenvolvidas em um THS.

As variáveis “Reconhecimento e Valorização dos Funcionários”, “Trabalho Realizado pelos Funcionários” e a “Estabilidade no emprego”, não foram diretamente citadas em nenhum dos questionários avaliados. Outros temas que foram eventualmente abordados se relacionam apenas indiretamente com a questão interpessoal (e, conseqüentemente, com a elaboração do THS), pois fazem parte do sistema de funcionamento da empresa.

### Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

Toda análise dos dados do IHS levava em consideração que, embora fosse um instrumento válido, era um instrumento em que o próprio respondente avaliava a frequência com que se comportaria da forma descrita na questão, logo, tal avaliação só seria acurada quando o respondente tivesse uma boa discriminação a respeito do próprio comportamento social. Ou seja, se o participante tivesse uma

observação imprecisa de seu próprio repertório de habilidades sociais e/ou a frequência com que as emite, conseqüentemente suas respostas não corresponderiam à realidade e uma pessoa socialmente habilidosa poderia se descrever como pouco habilidosa ou vice-versa.

Outra variável que adicionalmente foi consistentemente considerada durante as análises foi que os participantes pudessem de alguma forma ter suas respostas influenciadas pela expectativa do efeito que causariam nos experimentadores, ou seja, que procurassem responder da forma “correta”, no sentido de buscarem responder de forma a produzir uma reação positiva dos experimentadores e, conseqüentemente, dos demais colegas de trabalho. Dessa maneira, ao avaliar o resultado do teste, foram levantadas hipóteses sobre as contingências de reforçamento que estariam operando para produzir tal resultado.

De forma mais quantitativa, os resultados obtidos por meio do IHS foram avaliados da seguinte forma: o escore alcançado pelos participantes para cada habilidade ou fator foi comparado com o escore médio da população em geral, fornecido no material de correção do teste. Havia dois quadros estabelecidos pelo material de correção e que foram utilizados para tal comparação, sendo um para o público masculino e o outro para o feminino. Os resultados também foram avaliados considerando-se o próprio grupo (comparação interna) e os membros individualmente.

O IHS agrupa as habilidades sociais em 5 categorias chamadas “fatores”, pensando-se na emissão correspondente ou não no ambiente organizacional das habilidades representadas em cada questão, é interessante observar como são representadas no inventário. Observou-se que muitas questões referenciavam à emissão de tais habilidades em contextos não organizacionais, mas sim em contextos familiares ou de lazer (a questão 18, por exemplo, avaliava a frequência com que o respondente reagiria de forma agressiva a uma crítica feita por um familiar) e, portanto, não foram consideradas como definitivas no diagnóstico da ocorrência desses comportamentos no contexto organizacional.

Em seguida, foi realizada uma avaliação sobre como os participantes responderam as questões que investigavam as habilidades que pareciam inicialmente mais relacionadas ao propósito de um THS para líderes em contexto organizacional e/ou que haviam sido identificadas como potencialmente deficitárias a partir da PCO. As questões selecionadas, de acordo com esses critérios, e as respectivas habilidades avaliadas estão listadas a seguir, na Tabela 3. É importante observar que a habilidade social “Recusar pedido abusivo” era avaliada em mais de uma ocasião, nas questões 22 e 34.

**TABELA 3**

QUESTÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE E RESPECTIVAS HABILIDADES INVESTIGADAS DE ACORDO COM IHS-DEL PRETTE

QUESTÃO	HABILIDADE SOCIAL INVESTIGADA
Q3	Agradecer elogios
Q4	Interromper a fala do outro
Q6	Elogiar outrem
Q8	Participar de conversação
Q9	Falar a público desconhecido
Q11	Discordar de autoridade
Q16	Discordar do grupo
Q22	Recusar pedido abusivo
Q25	Lidar com críticas justas
Q34	Recusar pedido abusivo
Q35	Expressar sentimento positivo

A mesma comparação de escores extra grupo (com o resultado padrão médio apresentado no instrumento), intra grupo e individual foi realizada com a ajuda da Tabela 4 para os participantes homens e mulheres.

Analisando-se os resultados do público masculino, pode-se observar que para as questões 4 e 8 (“interromper a fala do outro” e “participar de conversação”, respectivamente) o escore médio obtido pelos participantes da pesquisa ficou abaixo da média da população geral. Para as demais questões, o escore médio dos participantes foi sempre superior à média, o que sugeriria um grupo especialmente habilidoso, à exceção dos dois itens citados. Entretanto, uma análise individual do desempenho de cada participante permite verificar significativa discrepância entre os escores dos avaliados. Para os itens 6, 9, 16, 34 e 35, por exemplo, o grupo conseguiu estabelecer-se acima da média devido a alguns participantes que tiveram escores altos, mesmo quando outros apresentaram escore 1 ou 0. Logo, não é possível dizer que o grupo fosse habilidoso, mas sim que era composto por um indivíduo especialmente habilidoso (P1) e outros com visíveis dificuldades.

**TABELA 4**

COMPARAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS PARA AS QUESTÕES SELECIONADAS

QUESTÕES	MASCULINO							FEMININO						
	Particip.					Média Grupo	Média Masculina Padrão - IHS	Particip.				Média Grupo	Média Feminina Padrão - IHS	
	1	2	3	4	5			6	7	8	9			
3	3	4	1	3	4	3,75	3,20	4	4	1	4	3,11	3,43	
4	3	1	1	0	0	1,25	1,75	1	4	3	2	2,44	1,75	
6	4	2	3	1	3	3,25	2,68	3	3	1	4	2,45	2,78	
8	2	4	2	2	0	2,50	3,24	3	4	1	4	2,83	3,32	
9	4	0	3	1	2	2,50	2,32	4	1	2	0	2,29	2,14	
11	3	2	3	1	4	3,25	2,22	1	2	3	2	1,94	1,77	
16	4	1	1	3	3	3,00	2,93	3	3	4	3	3,18	2,70	
22	4	3	2	4	4	4,25	2,44	1	3	2	1	2,06	2,25	
25	4	4	4	4	2	4,50	2,98	3	4	0	4	2,42	2,69	
34	4	2	0	3	0	2,25	2,11	1	0	0	1	0,73	1,93	
35	2	4	4	1	2	3,25	2,89	4	4	3	4	3,59	3,36	

Análise semelhante ocorreu para as participantes do sexo feminino. Na comparação do escore do grupo com a média da população geral, apareceram abaixo da média as questões 9 (“Falar a público desconhecido”), 22 e 34 (ambos representando “Recusar pedido abusivo”). Observou-se a mesma discrepância masculina entre os resultados do grupo e de cada participante, com a participante P3 apresentando um escore mais baixo que as demais para a maioria dos itens. Ainda assim, o grupo obteve um escore médio acima do padrão descrito pelo IHS para maioria das questões.

Ao se relacionar os resultados do público masculino e feminino observa-se que o primeiro se destaca em relação ao segundo nas habilidades; Q6 - elogiar outrem, Q11 - discordar de autoridade, Q22 e Q34 – recusar pedido abusivo e Q25 – lidar com críticas justas. Já o público feminino se destaca na habilidade; Q4 – interromper a fala do outro.

Importante destacar novamente que o IHS não tem o objetivo específico de investigar o comportamento dos indivíduos no contexto organizacional. Desta forma, as hipóteses explicativas



para os resultados não podem ser especificamente relacionadas ao contexto de trabalho, mas sim com a auto observação dos participantes em situações sociais de modo geral (incluindo as que ocorrem na organização). Alguma generalização entre contextos deve ser considerada, entretanto, e é possível supor que estas pessoas estendem estas concepções a diversos aspectos de suas vidas.

A partir das análises realizadas com os dados do IHS, foram selecionadas algumas habilidades sociais que potencialmente poderiam compor o conjunto das que seriam treinadas no THS, por serem pouco emitidas pelo grupo de participantes: interromper a fala do outro, iniciar e manter conversação, recusar pedido abusivo e falar em público. Além dessas habilidades, outras não puderam ser ignoradas para construção do processo de treinamento tendo em vista o fato já citado de que, em algumas questões, enquanto uns obtiveram um escore alto, que contribuiu para uma média alta para o grupo, outros participantes assinalaram um escore baixo. Assim, considerou-se também incluir tais habilidades.

### **Entrevistas Semi-Estruturadas (ESE)**

Para avaliação dos resultados obtidos por meio das ESE comparou-se individualmente o conteúdo das respostas fornecidas pelos participantes, no que se referiam as suas dificuldades, com aquelas dificuldades inicialmente identificadas pela PCO e IHS. Os trechos mais ilustrativos foram selecionados, sintetizados e, em alguns casos, transcritos.

### **Participantes Masculinos**

P1: Expressou cuidado ao expor sentimento e descrever situações “você expõe o que aconteceu, tomo cuidado”. Não declarou ter dificuldade em discordar de autoridade: “geralmente quando a gente dá opiniões técnicas não tem problema”, “se for coisas pequenas, eles vão ver o resultado só lá na frente”. No decorrer da entrevista não apresentou dificuldade em discordar do grupo e dos entrevistadores e quando perguntado sobre as relações estabelecidas entre os líderes da empresa, declarou; “Aqui tem um individualismo, é forte. (...) É cada um na sua. (...) Parece que tem várias empresas sob o mesmo teto”.

P2: Relatou dependência da hierarquia superior para tomada de decisão e perceber que se comportava de forma não assertiva ante subordinados, diretoria e outros líderes, o que corroboraria sua declaração sobre o porquê detinha o cargo de líder: “sou líder, acho que por tempo de serviço, tenho uma certa dificuldade. (...) Tenho dificuldade de ser mais enérgico e as pessoas percebem”.

Ainda sobre a questão de sua posição de líder, declarou ter dificuldade em pedir mudança de comportamento, expressando que tem “muita amizade” com os subordinados, o que dificulta “poder chegar e pedir” alteração de conduta. Na situação social, P2 declara dificuldade em lidar com críticas justas: “eu, quando erro, acabou o dia para mim”, demonstra também certa dificuldade em discordar, agindo passivamente na situação de grupo, evitando confronto e eventuais punições.

P3: Declarou que mantém a prática de elogiar e expressar sentimento positivo para os liderados, entretanto de forma cuidadosa, “elogiar, mas não elogiar... porque se não estraga a pessoa”, explicando ao entrevistador que o elogio é feito pela descrição do comportamento com uma entonação de voz adequada e expressão facial diferenciada.

Expressou capacidade de lidar com críticas justas e dizia que a partir delas buscou melhorar: “sempre falaram que eu era meio seco, mas aí eu procurei mudar”. Descreveu que buscava atentar para os próprios comportamentos, buscando mudá-los de forma contingente às declarações dos níveis hierárquicos superiores e dos pares.

Durante a entrevista, expressou assertividade ao descrever situações e sentimentos, conseguindo avaliar as situações sob o controle de seu papel social como líder: “às vezes o pessoal se reúne e a gente fica de fora, mas é o preço que o líder tem que pagar”. Declarou também não ter dificuldade em

discordar de autoridade e do grupo, e quando questionado sobre as relações sociais entre os líderes, queixou-se da falta de comportamento empático entre os pares, “é cada um na sua”.

P4: Expressou assertividade nos relatos verbais de pedido de mudança de comportamento, estabelecendo o que está acontecendo, qual é o comportamento esperado e quais os resultados esperados. “Tem que fazer elogio, mas dependendo da atitude da pessoa chamo atenção (...) chego e chamo de lado e falo o que tenho que falar. Para dar a crítica depende do jeito que você fala”. Demonstrou capacidade de discriminar que a forma como a mensagem é comunicada influencia na forma como as pessoas recebem a informação: “se você chega e começa fala mais alto com a pessoa, os outros começam a olhar, tem de ser eu e a pessoa”. Declarou que constantemente busca a opinião dos outros sobre seu desempenho enquanto líder, “mesmo ele não dando retorno, vou lá e pergunto”. Descreveu também sua capacidade de discordar de autoridade: “com relação à diretoria, eu tenho liberdade pra chegar e falar”, o mesmo se aplicaria as suas interações com os outros líderes, nas quais admitiu ser capaz de receber críticas: “o pessoal fala direto comigo, se tiver que falar algo, eles falam”.

P5: Descreveu-se como capaz de ser assertivo ao pedir mudança de comportamento, estabelecendo o que está acontecendo, qual é o comportamento esperado e quais os resultados esperados: “explico o que foi feito errado e explico o que deveria ter feito, sempre com calma e com jeito”. No mesmo contexto, explicita a possibilidade de expressar sentimento positivo e elogiar. Declarou conseguir receber críticas, principalmente nas situações em que seus subordinados propõem mudança nos processos de trabalho, expressando sua aceitação quando observa melhoria. Sobre sua relação com autoridade, expressa não ter dificuldade em discordar: “Eu, se tiver um problema, eu falo”.

#### **Participantes Femininos:**

P6: Disse que agia com “cuidado” ao se expressar, mas sentia dificuldade em pedir mudança de comportamento: “acho difícil falar com as pessoas, a gente toma aquele cuidado, né...”. Declarou também não ter dificuldade em lidar com pedidos abusivos de subordinados e, também, com críticas justas, “se é uma coisa que eu tô fazendo e tá incomodando ela, eu vou tentar mudar (...) Eu vejo vendo onde eu tô errando, aí eu me polio pra ver onde eu posso melhorar”. No que se referia a discordar de autoridade, afirmou: “abertura tem, mas sabe, é complicado chegar e falar”. Também sobre discordar do grupo: “acho que nunca falei assim, tá errado no seu setor”.

P7: Relatou buscar ser assertiva no pedido de mudança de comportamento ao liderados: “procuro a melhor forma de passar pra pessoa entender”. Entretanto, admitiu agir de forma passiva diante de autoridade, não conseguir discordar de forma direta: “Falar assim diretamente não, mas procuro demonstrar, procuro ficar mais na minha mesmo”. Sobre lidar com críticas, declarou: “Se tem crítica é pra melhorar, procuro estar sempre melhorando”.

P8: Descreveu que mesmo ao expressar sentimentos positivos ou elogiar subordinados, agia com cautela: “falo assim elogiando, mas não pra ele achar que é mais que os outros”. Disse ainda ser capaz de pedir mudança de comportamento e receber críticas. Sobre sua relação com seus liderados, acrescentou: “os subordinados mais velhos não conseguem aceitar a minha liderança”.

P9: Reconheceu dificuldade em expressar sentimento positivo e elogiar: “a comunicação é sempre para o lado negativo, nunca para o lado positivo (...) quando chamo alguém, é pra falar de um problema, encho o ego dela primeiro para depois falar o que está errado”. Declarou também buscar ser assertiva no momento de comunicar-se com outros líderes e liderado: “busquei expor aquilo que eu pensava: o que você acha disso, vamos conversar isso”. No que se referia aos demais líderes, conseguia, segundo seu relato, lidar com críticas justas ser assertiva e diretiva, mas declarou que não existia a “cultura de elogiar” e expressar sentimento positivo: “o elogio não existe aqui, está longe”.

Admitiu que conseguia pedir mudança de comportamento aos liderados utilizando-se de falas que foram avaliadas funcionalmente pelos autores como atos com função de mando. Dizia, por exemplo,

diante de um funcionário que ele gostaria que viesse trabalhar fora de seu horário, “Seria bom se alguém viesse sábado para adiantar o serviço” ao invés de explicitar “gostaria que você viesse esse sábado trabalhar”, ou, quando a mudança no comportamento do ouvinte que lhe favoreceria era um aumento na agilidade da execução da tarefa, dizia “tem bastante serviço, né?” ao invés de requerer explicitamente mais agilidade. Com superiores, conseguia discordar somente utilizando o recurso do correio eletrônico: “tenho abertura sim, mas como eles são muito ocupados entro em contato via e-mail”. Sobre as relações entre os líderes, declarou a não existência de comportamentos empáticos: “não tem abertura, parece que existe um gosto no deslize do setor do outro”.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível obter algumas informações acerca de como os líderes descrevem seus próprios comportamentos. Consideravam-se competentes para: expor sentimentos avaliados socialmente como positivos; discriminar e descrever situações; discordar de grupos e/ou autoridades; lidar com críticas justas; ser assertivo nas situações sociais da empresa. Por outro lado, apontaram como deficitária a classe de respostas empáticas: os líderes tinham dificuldade em colocar-se no lugar dos outros líderes e de seus subordinados. Sobre pedir mudança de comportamento dos liderados, quatro dos nove líderes entrevistados descreveram-se como sendo competentes.

## CONCLUSÃO

A Pesquisa de Clima Organizacional foi importante para ressaltar a necessidade de intervenções nos âmbitos da gestão da empresa. Os diretores e os líderes da empresa são os agentes controladores da empresa, detentores da oferta de reforçadores. A preocupação dos colaboradores sobre a gestão e os meios de recompensa da empresa vem enfatizar a importância de que agentes controladores (diretores/líderes) sejam socialmente capazes na relação com seus controlados e ofereçam condições de melhor qualidade de vida e satisfação no trabalho.

O Inventário de Habilidades Sociais e a Entrevista Semi-Estruturada proporcionaram a identificação de como os líderes descrevem as contingências de reforçamento sociais das quais estão sob controle, assim como, a capacidade de auto descrição de suas respostas públicas e encobertas durante a situação social.

A partir da correlação entre os resultados dos três instrumentos, estabeleceu-se hipóteses sobre quais seriam as habilidades sociais apresentadas ou não em frequência desejável pelos líderes da empresa e que deveriam compor um programa de THS para esse grupo:

- Interromper fala; Elogiar outrem; Agradecer elogio; Participar de conversação; Recusa pedido abusivo; Falar em público desconhecido; Comportamento empático; Pedir mudança de comportamento.

Pensando no desenvolvimento gradual do repertório social individual e na didática da aplicação do treinamento, estabeleceu-se uma ordem gradual de complexidade partindo-se as habilidades mais básicas (pré-requisitos) para as mais elaboradas, conforme descrito Figura 2.

O desenvolvimento das temáticas destacadas se daria conforme as condições ofertadas pela empresa e pelo grupo líderes. Assim como proposto por Del Prette e Del Prette (2001), a utilização de vivências programadas, que visam emular as contingências de reforçamento sociais, são uma ferramenta eficaz no treino de habilidades sociais que deveriam ser aplicadas.

A generalização dos resultados desta pesquisa para outras empresas e colaboradores deve levar em conta à adaptação às novas condições encontradas. Além disso, faz-se necessário o desenvolvimento de métodos mais eficazes na identificação das classes de respostas com necessidade de treinamento, visto que os instrumentos disponíveis baseiam-se unicamente em descrições verbais, e nem sempre são especificamente voltados ao comportamento organizacional.

**PARTE 1**

- Ouvir e observar comportamento

**PARTE 2**

- Fazer pedidos
- Agradecer
- Elogiar

**PARTE 3**

- Interromper a fala
- Recusar-se
- Justificar-se

**PARTE 4**

- Lidar com críticas
- Opinar (concordar/discordar)

**PARTE 5**

- Fazer e responder perguntas
- Solicitar mudança de comportamento

**PARTE 6**

- Componentes não verbais

**PARTE 7**

- Comportamento empático
- Pedir e dar feedback

**FIGURA 2**

## PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO PARA O THS

Este trabalho concluiu que a viabilidade de elaboração de um THS em contexto organizacional está vinculada a elaboração de um processo diagnóstico condizente com as necessidades do grupo, representado pela empresa, e do repertório social dos líderes da empresa, sendo estes os participantes do treinamento.

**REFERÊNCIAS**

- Baum, W. (1999). *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Matos, & G. Y. Tomanari, Trad). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1994)
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia (Curitiba)*, 6(2), 233-245.
- Cardoso, O. O. (2006). Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. *Revista de Administração Pública*, 40(6), 1123-1144. Recuperado em 1 de Agosto, 2011, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000600010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000600010)
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kienen, N., & Wolff, S. (2002). Administrar comportamento humano em contextos organizacionais. *Psicologia: organizações e trabalho*, 2(2), 11-37.
- Luz, R. (2003). *Gestão do Clima Organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Skinner B. F. (1978) *O comportamento verbal* (M. P. Villalobos Trad). São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1957)

## **AValiação e intervenção em casos de dificuldade de aprendizagem: Análise funcional e diferentes focos de intervenção**

**ANA PAULA FRANCO MAYER**

IEPAC - Instituto de Estudo e Psicoterapia Analítico- Comportamental, Curitiba-PR

**ANA PRISCILA BATISTA**

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR

**CAROLINE GUI SANTES DE SALVO TONI**

Faculdades Dom Bosco, Curitiba-PR

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR<sup>1</sup>

As dificuldades de aprendizagem se configuram como uma das principais queixas que levam crianças e adolescentes a buscar atendimento em serviços-escola de psicologia (Marturano & Elias, 2006) e em consultórios particulares. O encaminhamento desses casos pode se dar tanto pelos pais quanto pela escola.

Diversos autores e estudos abordam o comportamento infantil a partir de uma análise das interações estabelecidas entre as crianças e a família e a escola (por exemplo, Baumrind, 1966; Del Prette & Del Prette, 2001; Hamre & Pianta, 2006; Maccoby & Martin, 1983; Novak & Pelaez, 2004; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Weber, 2008). Isso pode ocorrer pelo fato de que, durante os anos iniciais da escolarização, é em casa e na escola que as crianças permanecem a maior parte do tempo (Davis-Kean & Eccles, 2005).

A família, os pais ou pessoas que exercem a função parental fazem parte do primeiro contexto social no qual a criança está inserida, sendo grandes fontes de influência em seu desenvolvimento (Novak & Pelaez, 2004). Vários estudos foram realizados demonstrando relações existentes entre comportamentos de crianças e jovens que ocorrem no contexto escolar e as práticas educativas parentais e/ou a qualidade na interação familiar. Para exemplificar, o estudo de Salvador (2007) encontrou que os melhores índices de desempenho acadêmico e envolvimento dos filhos em tarefas escolares estavam associados a práticas parentais de: (a) envolvimento – referente à participação dos pais na vida dos filhos; (b) regras e monitoria – quando os pais estabelecem normas do que o filho deve fazer e supervisionam o cumprimento das regras estabelecidas e as atividades do filho; (c) comunicação positiva – quando há diálogo construtivo na interação; (d) modelo parental – quando os pais se comportam de maneira coerente com o que ensinam. Os índices mais baixos de desempenho estavam associados a práticas de punição física e ao emprego de comunicação negativa pelos pais. A partir disso, observa-se a importância do terapeuta analítico-comportamental infantil avaliar como o que é aprendido no contexto familiar repercute sobre comportamentos que ocorrem na escola, principalmente no que tange às dificuldades de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Endereço para contato: Rua Ezequiel Andrade Gomes, 40, CEP 84500-000 – Irati, PR. e-mail: carolineguisantes@yahoo.com.br.

Além disso, também é importante considerar as contingências presentes no próprio contexto escolar. Partindo de uma análise rigorosa dessa complexa estrutura social e dos comportamentos dos diversos agentes educacionais que, direta ou indiretamente, interferem no processo de ensino e aprendizagem, Skinner (1972) propõe que se avalie sempre os seguintes itens: o que ensinar, para quem ensinar, para que ensinar e quem ensina. Em nenhum momento considera o método de ensino como um aspecto em si mesmo, isolado de outros elementos fundamentais que estão relacionados à prática pedagógica, nem o vê de modo descontextualizado, separado de seus determinantes mais gerais e independente dos indivíduos que o constroem ou executam.

Para Skinner o ensino pode ser definido como “um arranjo de contingências de reforçamento, sob as quais o comportamento muda” (Skinner, 1972, p.108). Ainda segundo o autor, “aprendizagem ocorre sem ensino, felizmente, mas contingências melhoradas aceleram o processo e podem gerar comportamentos que, de outro modo, nunca apareceriam” (p. 218). Assim, pode-se compreender que se o indivíduo não é exposto a contingências adequadas durante o aprendizado formal/acadêmico, é altamente provável que não desenvolva certos repertórios e apresente o que no senso comum se designa de dificuldades de aprendizagem (Zanotto, 2000).

Há ainda duas posições importantes sustentadas por Skinner (1972) quanto ao processo de ensino e aprendizagem. São elas: (a) a necessidade do papel ativo do aluno e (b) o respeito pelo ritmo individual do aluno, ou, ensino personalizado. Para o autor, essas duas posições permitem que as condições consequentes do comportamento possam ser imediatas, claras e frequentes, o que maximiza a aprendizagem e colabora para a motivação. Pensando a criança com histórico de dificuldades de aprendizagem, essas posições permitem aos alunos descobrirem suas potencialidades, pois novamente sentem-se capazes de serem ativos no processo. Também respeita o ritmo do indivíduo e permite uma aprendizagem sequencial e segura, o que pode colaborar diretamente com o desenvolvimento da autoestima da criança.

A partir do exposto, observa-se a importância de se considerar diferentes variáveis e contextos durante a avaliação de casos envolvendo dificuldade de aprendizagem. Com uma análise funcional bem fundamentada deve-se avaliar qual será o foco de intervenção e como o caso deverá ser conduzido em contextos pertinentes. Assim, o presente capítulo tem como objetivo relatar e discutir três estudos de caso acerca de tal temática. Embora todos os casos que serão relatados tenham como foco as dificuldades de aprendizagem, as intervenções conduzidas diferiram para cada um deles sugerindo as possibilidades de atuação do terapeuta neste contexto. O primeiro descreve o atendimento de uma criança no qual o foco da intervenção deu-se sobre o seu repertório acadêmico. O segundo caso relatado descreve uma intervenção focada no repertório geral de uma criança cuja queixa era a de dificuldades de aprendizado. Finalmente, o terceiro caso descreve uma intervenção cujo foco foi a relação entre pais e filha e aponta a influência de práticas educativas parentais negativas sobre o baixo desempenho acadêmico da criança.

## CASO 1

O atendimento foi realizado com uma criança com queixa de dificuldades de aprendizagem, em uma clínica-escola de uma faculdade de Curitiba. Vale destacar que o foco principal do atendimento foi o seu repertório acadêmico, sendo o trabalho psicoterápico, isto é, voltado à melhoria da autoestima, desenvolvimento de repertório social, aumento do limiar de tolerância à frustração, entre outros, tomado como objetivo secundário, apesar de ter permeado todas as etapas do atendimento da criança.

A cliente Vitória<sup>2</sup>, 8 anos, cursando o 3º ano do ciclo básico, procurou a clínica-escola devido a um pedido formal da escola por auxílio psicopedagógico. A escola enviou relatório à clínica-escola, no

---

<sup>2</sup> Nome fictício.

qual descrevia as queixas relacionadas a “dificuldades de aprendizagem generalizadas”. Nas palavras do encaminhamento da escola: vocabulário pobre; dificuldade de memória; só lê e escreve com ajuda da professora; omite informações na interpretação; omite informações e relata situações nem sempre verdadeiras; não retém informações coletivas; busca resposta pronta (copia dos colegas); dificuldade na percepção de seus próprios erros; não enfrenta desafios e desanima com facilidade; apresenta atitude agressiva quando se vê em dificuldade; dificuldade de orientar-se nos dias da semana; não faz diferenciação direita-esquerda; falta de interesse em aprender.

A história de vida da criança trouxe informações importantes. Vitória nasceu em uma família em situação de risco, a mãe fez uso de tabaco, álcool e drogas (especialmente *crack*) durante a gestação. Apresentava histórico de abandono e negligência, tendo passado grande parte de sua vida sob cuidados de parentes próximos, devido à prisão dos pais e abuso de substâncias por parte da mãe. Depois que o pai saiu da prisão, voltou a morar com a filha na casa de uma tia. Quando do atendimento, Vitória residia com a tia, o pai, o irmão mais velho e três primos. A mãe estava em liberdade, porém ainda fazia uso de drogas e por isso, as visitas da filha à mãe eram restritas.

No período do atendimento Vitória cursava o 3º ano do ciclo básico. Quando estava no 2º ano sua professora sugeriu a seu pai que a deixasse permanecer por mais um ano nesta série, porque tinha notado “algumas dificuldades” de desempenho da criança. Familiares e professores concordavam que a cliente estava bem “atrás” dos colegas na escola e que apresentava dificuldades em relação à leitura, escrita e operações matemáticas. Em casa, quem auxiliava Vitória com as lições era a tia, visto que o pai “não tem paciência para ensiná-la” (sic). A família relata que nos momentos de realizar a lição de casa, Vitória em geral chorava e dizia não saber fazer. Nesses momentos alguém fazia a lição por ela, pois a criança “gosta de levar a lição feita” (sic).

A partir de observações na escola e entrevistas com a professora, constatou-se que Vitória, frente a situações em que não apresentava repertório, tendia a se esquivar. Por exemplo, copiava as respostas dos colegas ou solicitava a todo o tempo a ajuda da professora, que acabava reforçando seu comportamento de fugir da estimulação aversiva ao fazer ou contar as respostas para a criança.

Como pontos fortes da cliente, destacava-se a facilidade para decorar letras de músicas e a pronúncia correta das palavras (ecóico). Não gostava de faltar ao colégio, se arrumava sozinha para ir à escola, sem precisar que alguém pedisse que o fizesse. Relatava gostar muito da escola e apresentava um bom relacionamento com sua professora e seus amigos. Também se interessava bastante por pinturas e livros de pintar, além de ter boa coordenação motora.

Frente às queixas e levantamento de história de vida, seguiram-se ainda alguns encontros para avaliar o repertório da criança em relação a estímulos acadêmicos e possíveis variáveis reforçadoras, em especial, temáticas que pudessem ser utilizadas durante os atendimentos como, por exemplo, desenhos animados, séries etc.

Pôde-se observar, a partir da análise funcional, que a criança apresentava baixo grau de discriminação de estímulos acadêmicos. Não havia sido instaurado em seu repertório discriminações simples quanto ao comportamento matemático e sinais verbais da língua portuguesa (sílabas, palavras, pontuações etc.), o que a colocava em defasagem quando comparada com outras crianças da mesma faixa etária e nível acadêmico. Apresentava, ainda, baixo limiar de tolerância à frustração, que contribuía para comportamentos de fuga-esquiva de tarefas acadêmicas, que eram reforçadas pela “ajuda” de familiares e professoras.

Partindo da análise funcional, elegeram-se como objetivos terapêuticos para a intervenção os seguintes aspectos: (a) desenvolvimento e fortalecimento de operantes discriminados de comportamento matemático, em especial discriminações de estímulos numéricos e sinais matemáticos, além de operações simples; (b) comportamento verbal (transcrição, textual e ditado), partindo do fortalecimento da discriminação de vogais, consoantes e sílabas; (c) Modelagem de repertórios de compreensão e produção de textos simples; (d) discriminação direita - esquerda,

partindo da discriminação no próprio corpo da lateralidade, comportamentos de orientação temporal e espacial (conhecimentos dos dias da semana, mês, ano; horas; sequências de acontecimentos etc.). Juntamente com esses objetivos de cunho acadêmico, trabalhou-se o desenvolvimento de repertório social (assertividade, fazer e responder perguntas/ dúvidas etc.) e aumento do limiar de tolerância à frustração. O desenvolvimento de repertório social e aumento do limiar de tolerância à frustração permearam toda a intervenção, contudo, não serão tratados no presente capítulo.

Para alcançar os objetivos propostos, foram desenvolvidas 30 sessões de atendimento de 50 minutos, conduzidas semanalmente. Além dos atendimentos, utilizaram-se tarefas para casa sobre a temática da sessão da semana, visando reforçar o estabelecimento de novas relações entre estímulos, além da orientação à professora para realização de modelagem, *fading* e encadeamento de respostas.

A intervenção foi composta de cinco etapas. A Tabela 1 apresenta as etapas da intervenção, uma descrição dos objetivos de cada etapa e os procedimentos empregados.

**TABELA 1**

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS EMPREGADOS DURANTE A INTERVENÇÃO

ETAPAS DA INTERVENÇÃO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTO EMPREGADO
1	Ensinar a criança a discriminar direita - esquerda, acima-embaixo, frente - trás.	Pular em um pé só, amarelinha, objetos com pesos diferentes em um lado do corpo (balança), dança, estímulos táteis diferenciados como algodão, lixa, seda, pelúcia etc.
2	Ensinar discriminação de símbolos alfabéticos (cursivo, impresso, caixa alta) e numéricos (reconhecimento de números, recitação mecânica dos nomes dos números em sequência).	Músicas (indiozinhos, patinhos, alfabeto etc.), caça-palavras de letras e números, busca de letras, sílabas e palavras em historinhas, jogos (ex. UNO, lince, soletrando etc.), além de cópia de frases dentro de ilustrações que davam pistas contextuais para a transcrição entre outros.
3	Ensinar discriminação de sílabas, palavras e números (estímulos compostos).	Treino de discriminação condicional (MTS) a partir de conjuntos de estímulos (números apresentados visualmente e identificados verbalmente, e vice-versa; correspondência entre número e nomes; apresentação visual e auditiva; visual e tátil; auditiva e tátil de letras e sílabas), via aprendizagem sem erros.
4	Trabalhar habilidades de leitura e escrita	CRMTS (escolha de acordo com o modelo com resposta construída) / construção de anagramas com palavras dissílabas.
5	Estabelecer e fortalecer classes de equivalência	MTS (escolha de acordo com o modelo) com estímulos matemáticos, leitura e escrita.

A discriminação de símbolos e ícones é pré-requisito para o desenvolvimento de comportamento matemático, de transcrição, de comportamento textual e de ditado. Essas discriminações envolvem o reconhecimento de características discretas dos símbolos e ícones, como a orientação espacial dos estímulos que influenciam no encadeamento subsequente (ex: “b” e “d”). Pesquisas envolvendo o desenvolvimento motor da criança sugerem que o reconhecimento da orientação espacial e lateralidade (esquerda - direita no próprio corpo e em relação a objetos) colaboram para a discriminação da orientação espacial dos estímulos acadêmicos (Fonseca, 2008; Oliveira, 2002; Toni, 2004). Assim, a primeira etapa da intervenção constituiu-se nas discriminações corporais de direita-esquerda, acima-embaixo, frente-trás etc. Para alcançar esses objetivos, utilizou-se de brincadeiras como pular em um pé só e amarelinha, objetos com pesos diferentes em um lado do corpo (balança),



dança, além de atividades que empregaram diversos estímulos táteis diferenciados como algodão, lixa, seda, pelúcia etc., que eram utilizados para estimular um lado do corpo, por exemplo, mão e braço, e ajudar na discriminação.

Na sequência (Etapa 2), passou-se a discriminações de símbolos alfabéticos (cursivo, impresso, caixa alta) evoluindo gradualmente para o conhecimento silábico e numérico (reconhecimento de números, recitação mecânica dos nomes dos números em sequência). Para isso, utilizaram-se como recursos músicas (indiozinhos, patinhos, alfabeto etc.), caça-palavras de letras e números, busca de letras, sílabas e palavras em historinhas, jogos (ex. UNO, lince, soletrando etc.), além de cópia de frases dentro de ilustrações que davam pistas contextuais para a transcrição.

Na terceira etapa da intervenção, números impressos ou falados eram apresentados como estímulos-modelo e uma palavra impressa, uma figura ou palavra falada correspondente era apresentada à criança como estímulo-comparação. A criança deveria responder escolhendo o estímulo-comparação correspondente ao estímulo-modelo apresentado. Por exemplo, dada a palavra impressa “cachorro” como estímulo-modelo e o desenho de um cachorro como estímulo-comparação, a criança deveria escolher o desenho do cachorro para ganhar pontos; caso fosse apresentada a palavra impressa “cachorro” e o desenho de um gato, a criança não deveria escolher o desenho do gato. Nessa etapa utilizaram-se diversos conjuntos de estímulos, como números apresentados visualmente e identificados verbalmente, e vice-versa; correspondência entre número e nomes; apresentação visual e auditiva, visual e tátil, e auditiva e tátil de números e sílabas. Nessa etapa, em especial, conduziu-se cada uma das intervenções via aprendizagem sem erro, ou seja, no início do processo empregaram-se dicas que favoreciam a resposta correta e aumentavam a chance de reforço. Esse procedimento tinha como objetivo também, aumentar a frequência de comportamentos da classe “estudar” da cliente, e contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais reforçador, diminuindo a evocação de repertórios de fuga e esquiva.

A quarta etapa da intervenção constituiu-se de atividades que fizeram uso do procedimento de CRMTS (*constructed response matching to sample*). Nesse procedimento uma palavra impressa, falada ou uma figura é apresentada como estímulo-modelo e a criança, após uma resposta de observação, deve compor a mesma palavra ou figura, escolhendo, letra por letra, ou sílaba por sílaba, aquelas que a compõe (Mackay & Sidman, 1984; Sudo, Souza, Soares, & Haydu, 2008). O procedimento de CRMTS tem sido empregado para o ensino de leitura e escrita e tem apresentado resultados interessantes (Matos, Hübner, Serra, Basaglia, & Avanzi, 2002; Souza, Goyos, Campaner, & Silva, 2004). Com Vitória, esse procedimento consistia dos seguintes passos: (a) recorte das sílabas de palavras dissílabas, sem encontros vocálicos ou consonantais (ex: mala / lama / mato / galo); (b) ordenamento correto da palavra, feito pelo terapeuta, e observado pela cliente; (c) mistura das sílabas pelo terapeuta; (d) reordenação das sílabas pela cliente de acordo com a solicitação do terapeuta. Conforme a cliente ia montando as palavras, o terapeuta reforçava o comportamento de discriminação alfabética e a compreensão sintática e fonográfica da cliente, além de buscar fortalecer classes de estímulos já trabalhadas com perguntas que geravam oportunidades de reforço. Por exemplo: “\_ Que letra é essa?”, “\_ Essa letra junto com essa outra letra formam que tipo de som?”, “\_ O que significa essa palavra?” etc. Também foi utilizado nessa etapa o procedimento de construção de anagramas, a partir do qual as letras e sílabas de uma palavra dissílaba eram utilizada para formar uma nova palavra composta pelas mesmas letras. Por exemplo “lata” quando reordenada formava “tala”, “canto” formava “conta”, “Brasil” formava “libras”. Formou-se uma agenda para que a cliente repetisse os treinos de CRMTS em casa, com cinco tentativas para cada palavra. Os acertos eram reforçados com símbolos de positivo em um crivo especialmente confeccionado para essa atividade.

Na quinta etapa do atendimento, buscou-se por meio do ensino de discriminações condicionais avaliar a formação de classes de equivalência. Duas ou mais discriminações condicionais eram ensinadas, via procedimento de *matching-to-sample* (MTS) “escolha de acordo com o modelo”

(Cumming & Berryman, 1965) e testava-se, em seguida, a emergência das propriedades de simetria, reflexividade e transitividade (Sidman & Tailby, 1982). Esse procedimento foi utilizado para trabalhar comportamento matemático, leitura e escrita com a cliente. Exemplos do procedimento aplicado aos objetivos da intervenção foram o treino das relações condicionais entre número impresso, falado e quantidade de brinquedos; entre texto (palavra impressa e falada) e ícone/ desenho; entre frases ditadas, imagem (cenas representativas das frases) e frases escritas. Quando se alcançava 100% de escolhas compatíveis com as definidas pelo terapeuta, passava-se ao ensino de novas relações.

Ainda para se trabalhar conteúdos relativos à leitura (textual), escrita (transcrição e ditado) e compreensão de texto, utilizou-se também histórias infantis e gibis. Inicialmente os comportamentos de transcrição e textual foram reforçados, observando-se melhora na discriminação de sinais da língua e a melhora da compreensão. Muitas atividades para casa relacionadas a essa temática foram utilizadas. Vale ressaltar que nessa fase do atendimento, passou-se a variar os esquemas de reforçamento artificial, passando-se do contínuo para o intermitente. Essa mudança no procedimento teve por objetivo aumentar a probabilidade de manutenção de repostas reforçadas naturalmente.

Durante toda a intervenção, utilizou-se de jogos e brincadeiras. De acordo com Souza et al. (2008), por terem alta função motivacional, os jogos podem ser usados como estratégias de ensino de leitura, de escrita, e, também, de conceitos matemáticos. O brincar, para Miranda (2007), revela-se como uma importante estratégia psicoterápica por abranger operantes verbais e não verbais. Além disso, deve-se citar o conjunto de respostas motoras que a brincadeira possibilita, exemplificada em gestos, gesticulações, pular, andar etc. Para Skinner (1972) o brincar não gera consequências punitivas e está sob controle prioritário de contingências positivas que, ao serem emparelhadas com outros estímulos, contribuem para o aumento motivacional das últimas.

Após oito meses de atendimento, a cliente reconhecia números, recitava-os, tratava como equivalentes o nome dos números falados, os numerais impressos e a quantidade de brinquedos correspondentes e realizava adições e subtrações com unidades de milhares. Também era capaz de emitir comportamento textual, cópia e ditado com quantidade de erros esperado para idade e nível médio de compreensão e produção. Após o encerramento do presente trabalho, a cliente permaneceu em atendimento, pois novos objetivos foram traçados buscando colaborar com o desenvolvimento de repertórios, como multiplicações e divisões, além de produção e compreensão de textos.

Partindo das premissas básicas que Skinner descreveu quanto ao processo de aprendizagem, foi possível buscar e construir procedimentos que dessem conta das dificuldades de Vitoria. Observando-se o repertório de entrada da criança, bem como os reforçadores a que ela estava sensível, foi possível estabelecer objetivos claros e graduais, com reforço contingente e respeito ao ritmo da cliente. Também, buscando sempre contextualizar as atividades com a criança e construindo procedimentos que diminuíssem a probabilidade de erros (aprendizagem sem erro), foi possível a cliente agir sobre o ambiente e produzir reforço. A passagem do reforço contínuo para o reforçamento intermitente aumentou seu limiar de resistência à extinção fator fundamental para a manutenção dos ganhos terapêuticos e para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

A participação da escola e da família também foram variáveis determinantes. Vale destacar que isso só foi possível com o constante contato da terapeuta com essas agências de controle e orientações claras e diretas. Essas orientações versaram principalmente sobre como proceder com a criança quando ela estivesse realizando atividades acadêmicas e como produzir contingências de reforço para tais eventos.

Salienta-se, ainda, que a boa relação terapêutica estabelecida foi uma variável determinante do trabalho, visto que ao agir sobre o ambiente e ter seu comportamento reforçado, a criança pôde experimentar novas contingências de reforço e estas foram generalizadas para outros contextos, em especial para a relação com a professora na escola. Durante a devolutiva do trabalho à escola, a professora relatou uma grande mudança de comportamento da cliente no que tange a comportamentos

socialmente habilidosos. Segundo a professora, depois da intervenção, a criança estava fazendo perguntas e tirando dúvidas de conteúdos acadêmicos em sala, e não mais se esquivando das contingências aversivas que envolviam suas dificuldades acadêmicas.

## CASO 2

Este caso refere-se a um menino, Pedro<sup>3</sup>, que cursa a 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública. As queixas apresentadas pelos pais referiam-se a falta de atenção e motivação para estudar, baixa autoestima, choro diante das atividades escolares, dificuldade de aprendizagem e dificuldade de fazer amizades.

A partir da análise funcional percebeu-se que as dificuldades de aprendizagem de Pedro eram mantidas pela esquiva do comportamento de estudar, pelo fato de não discriminar suas potencialidades, de apresentar uma defasagem entre o repertório individual e o nível de exigência escolar, e de receber, algumas vezes, de forma pronta as tarefas escolares. Além disso, Pedro fazia parte de um sistema escolar e familiar que usava muito mais punições ao invés de reforço positivo no que se refere à aprendizagem. Por exemplo, Pedro dificilmente era elogiado quando manifestava qualquer comportamento adequado no que se refere a estudar, ao contrário, geralmente era punido quando deixava de fazer alguma atividade.

As intervenções foram desenvolvidas por duas profissionais. Uma delas baseou seu trabalho na psicopedagogia e a outra na psicoterapia comportamental. A seguir serão descritas algumas medidas de intervenções realizadas com a criança e seus pais durante a psicoterapia comportamental.

Com a criança o objetivo foi o de promover a aceitação gradativa de um trabalho que focasse diretamente os conteúdos escolares, uma vez que ela se esquivava de tudo que girava em torno desse assunto. Verificou-se que quando os pais monitoravam o estudo do filho, ele apresentava melhor resposta acadêmica. Sendo assim, pediu-se aos pais que monitorassem o comportamento de estudar de Pedro.

Além disso, histórias que tinham por tema alcançar os objetivos desejados na vida por meio do estudo também foram empregadas, para que Pedro percebesse a importância dos estudos. Realizou-se, ainda, uma sessão conjunta com a psicopedagoga, que atendia Pedro, com o objetivo de reaproximá-lo de forma prazerosa da profissional, pois ele não queria mais o atendimento.

Para os analistas do comportamento, estudar é comportamento e, portanto, pode ser aprendido, aperfeiçoado e modificado dependendo das interações do estudante com o ambiente. Por essa razão, além das medidas de intervenção já citadas, outras apontadas por Cortez, Cunha e Cortegoso (2010) também foram utilizadas. Entre elas, cita-se: uso de jogos que possam contribuir para tornar o estudar prazeroso, apresentar a aplicabilidade do que é aprendido e estudar com outras pessoas. É importante, ainda, que as tarefas sejam realizadas em um local organizado, arejado, com mobília e temperatura adequada. Planos de estudos para orientar a ação devem ser traçados, bem como o planejamento de atividades com aumento gradativo no grau de dificuldade. Finalmente, fazer o estudante agir, para não tornar o estudar uma tarefa tediosa como, por exemplo, tentar por os conteúdos aprendidos em prática.

Outro objetivo da psicoterapia foi desenvolver na criança autocontrole e expressividade emocional, pois ela também apresentava dificuldade na expressão das emoções. Para Del Prette e Del Prette (2005) é necessário que a criança reconheça e nomeie as emoções próprias e dos outros, fale sobre emoções e sentimentos, expresse as emoções positivas e negativas e lide com os próprios sentimentos (controlar a ansiedade, acalmar-se, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo).

Com a finalidade de trabalhar estas questões, argila para a criação de imagens que expressassem sentimentos foi usada, além de livros empregados para falar dos diversos sentimentos. A terapeuta, ainda, passou a descrever e falar dos próprios sentimentos para servir de modelo para a criança.

<sup>3</sup> Pedro: nome fictício.

Também foi necessário orientar os pais, para que eles, ao invés de punirem o comportamento da criança, a incentivassem a expressar seus sentimentos. Quando o filho chorava, por exemplo, o pai dizia ao menino para ele engolir o choro, sem muitas vezes deixar com que ele expressasse seus sentimentos. Para a mãe, em razão dos seus muitos afazeres, foi necessário organizar um horário para que ela conseguisse sentar, brincar e conversar com seu filho somente à noite, pois durante a semana trabalhava o dia todo.

É importante ressaltar que o pai de Pedro também apresentava dificuldade no que diz respeito a expressão de sentimentos. Nas sessões em que a terapeuta solicitava ao pai relatos e sentimentos, ele não conseguia se expressar. Pedro também não possuía a habilidade de expressar-se de forma assertiva. Geralmente ele chorava, ficava irritado e gritava no momento de fazer as tarefas escolares, o que era aversivo para o pai. Quando Pedro se comportava desta maneira seu pai lhe pedia para ficar quieto.

Geralmente nos casos de dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança da criança. Para Guilhardi (2002), a autoconfiança é um sentimento positivo acerca da própria capacidade em realizar tarefas, é produto de ações bem sucedidas e reforçadas e significa o quanto o indivíduo se sente capaz. Pedro sentia-se incapaz diante de atividades propostas, dizendo “não consigo, não sei”. Ainda segundo Guilhardi (2002) a autoestima é a apresentação de consequências reforçadoras de forma não contingente a desempenho específico do indivíduo. Relaciona-se a avaliação que o indivíduo faz de si a partir do quanto ele é valorizado. Refere-se ao quanto se sente amado pelo outro. Para fortalecer esse comportamento, além da orientação aos pais de expressar amor ao filho, uma das intervenções da terapeuta era expressar, nas sessões, sua satisfação com a presença de Pedro.

Outras medidas que trabalhassem a autoestima e autoconfiança foram empregadas para que ele discriminasse o quanto era capaz e o quanto agradava a terapeuta desenvolver essas atividades juntamente com ele. Entre elas cita-se: o uso de jogos; a construção de castelos, pois dizia que queria ser engenheiro; o ditado de palavras mais fáceis; o elogio ao seu caderno; o uso do computador para salvar músicas e para ouvi-las; a utilização do dicionário para o encontro de palavras que a terapeuta e Pedro não sabiam como escrever; a descrição por ele e por seus pais de suas habilidades e potencialidades.

Além das estratégias descritas pediu-se a mãe de Pedro que fosse a escola para solicitar aos agentes educativos que evitassem que as demais crianças da escola usassem apelidos para se referir a Pedro, já que os comportamentos das demais crianças comprometiam sua autoestima e autoconfiança. Segundo Skinner (1953/2003) a escola é uma importante agência de controle social, pois busca promover aquisição de comportamentos dos indivíduos que serão úteis socialmente, os preparando para situações futuras, o que ia contra as situações de *bullying* vividas por Pedro.

O *bullying* de acordo com Silva (2010) é quando atos de colocar apelidos uns nos outros, tirar “sarros” e dar muitas risadas se transformam em verdadeiros atos de violência e perversidade ou quando apenas alguns se divertem à custa de outros que sofrem, o que era vivido por Pedro nesse contexto.

Outro objetivo foi a ampliação do número de amigos de Pedro, para que ele se sentisse melhor, ampliasse a autoestima e autoconfiança e o ajudasse na expressividade emocional. Segundo Del Prette e Del Prette (2005) a crítica, a agressividade, a hiperatividade e a hostilização do outro, a dificuldade para fazer perguntas de interesse do interlocutor, o déficit de habilidades sociais, a falta de cooperação, a empatia e a baixa frequência de contato visual podem dificultar o estabelecimento de novas amizades pelas crianças. Tais aspectos foram trabalhados com Pedro por meio da relação estabelecida entre ele e a terapeuta ensinando-o a discriminar comportamentos que dificultassem o fazer novas amizades.

Além das medidas de intervenção já descritas os pais foram orientados sobre o uso de práticas educativas adequadas e de maneiras apropriadas de ajudar o filho na realização das tarefas escolares.

Segundo Conte e Regra (2000) o trabalho com os pais se justifica porque estão sempre em contato com os filhos, eles ajudam a criança a generalizar os comportamentos aprendidos na psicoterapia e detém controle na administração da punição e reforço.

Esses foram alguns dos objetivos desenvolvidos na terapia de Pedro para que o mesmo apresentasse uma melhor resposta aos estudos. Muitos desses objetivos foram alcançados, outros, entretanto, ainda precisaram de mais medidas de intervenções.

Entre os objetivos alcançados com a terapia cita-se: falar com mais frequência sobre assuntos referentes ao contexto escolar, um maior monitoramento da família no que diz respeito aos estudos e redução na frequência do comportamento dos pais de fazerem as tarefas pelo filho. Mesmo que ele tenha se disposto a falar mais sobre os estudos, Pedro ainda expressava seu desagrado com o fato de ter de estudar. Sobre a expressão de sentimentos, constatou-se que isso foi acontecendo de forma gradativa, natural, prazerosa e mais espontânea ao longo das sessões. No contexto familiar, contudo, esta dificuldade perdurou, o que sugere a necessidade de orientação à família como forma de melhorar essa questão.

Em relação à autoestima e autoconfiança, foi observada uma melhora no seu comportamento de acreditar em si e de sentir-se mais amado. Quanto a ser vítima de *bullying*, foi necessário que a família solicitasse mais vezes a escola proteção ao menino. Para o aspecto referente a socialização, Pedro gradativamente também foi ampliando o número de amigos, bem como a qualidade de suas interações.

Cabe ressaltar que foi extremamente importante desenvolver os objetivos descritos, pois os mesmos atuaram para que Pedro apresentasse uma resposta mais eficaz em seus estudos. À medida que Pedro falava mais sobre os estudos, seus pensamentos e sentimentos, melhor era seu desenvolvimento na terapia. Infere-se que a melhora em sua autoestima e autoconfiança o fizeram produzir mais no contexto escolar e que por estar em um ambiente escolar com amigos e seguro houve redução nos níveis de ansiedade e maior vontade de retornar a esse ambiente.

### CASO 3

O terceiro estudo de caso clínico refere-se à influência de práticas educativas parentais negativas sobre o baixo desempenho acadêmico da criança e seu repertório geral, demonstrando a relevância de uma análise funcional consistente para a devida condução do processo terapêutico com os pais e a filha.

A cliente Lara<sup>4</sup>, oito anos, foi encaminhada pela escola com a queixa de não prestar atenção na aula, não fazer as tarefas de casa e as atividades propostas em sala, o que repercutia em seu aprendizado. Ela havia reprovado no ano anterior ao início do atendimento. Os pais também relataram, inicialmente, que ela não obedecia a ordens. Lara morava com seu pai Evandro<sup>5</sup>, 32 anos, agricultor, sua mãe Alice<sup>6</sup>, 28 anos, dona de casa e agricultora, e o irmão Gustavo<sup>7</sup>, um ano. A família morava perto dos avós paternos na zona rural de um município no interior do Paraná. A queixa e o repertório comportamental geral de Lara foram levantados a partir de diversas fontes de investigação: entrevista com os pais, professora e madrinha; observação do comportamento da criança na interação com a terapeuta e na interação entre pais e filha.

A análise funcional forneceu várias informações quanto às contingências de aquisição e manutenção dos comportamentos de Lara, apontando que os principais problemas referiam-se a um déficit comportamental de seguir regras, repertório inadequado de enfrentamento de situações novas e/ou problemáticas, déficit de repertório de autoconhecimento e autoconfiança. Além disso, observou-se o predomínio de práticas educativas parentais negativas. Como comportamentos adequados não

---

4, 5, 6, 7 Nomes fictícios.

foram aprendidos no contexto familiar, eles, provavelmente, não foram generalizados para outros contextos, como na escola, o que influenciou no seu desempenho acadêmico.

De forma geral, o repertório de Lara se constituía por comportamentos reforçados negativamente, de fuga e esquiva, pois prevaleciam situações aversivas em seu contexto familiar. Os pais não propiciavam situações para o aprendizado dos comportamentos requeridos nem foram hábeis em modelar comportamentos adequados que eram exigidos no contexto atual, tais como fazer a tarefa e obedecer algum pedido dos pais, o que dificultou a emissão dos mesmos por Lara. Para exemplificar: quando os pais pediam para Lara fazer as tarefas escolares ou domésticas, como arrumar os brinquedos (antecedente), ela dizia “não” e saía correndo (comportamento). Diante disso, os pais davam risada e a mãe fazia as atividades que solicitou a Lara, no caso das atividades domésticas, ou não cobravam mais as tarefas escolares (consequência). Após um tempo, Lara voltava e agradava os pais, que correspondiam. Assim, Lara se esquivava da bronca, ou seja, seu comportamento era reforçado negativamente, e ela não aprendia o comportamento desejado.

Em relação ao enfrentamento de situações novas e/ou problemáticas, Lara também sempre emitia comportamento de fuga/esquiva em tais situações. Para exemplificar: sempre que a terapeuta trazia um jogo ou brinquedo novo para a sessão, Lara dizia que não queria e pedia para jogar o que ela já conhecia. Lara não discriminava e não sabia descrever comportamentos, pensamentos e sentimentos, sendo que esse repertório não foi modelado por sua comunidade verbal, que não percebia a necessidade de ensiná-los. Os pais também apresentavam um repertório pobre de autoconhecimento. Quando a terapeuta questionou os pais sobre o porquê das dificuldades da filha, eles relatavam que “Lara nasceu assim” e não discriminavam a influência do meio e de suas práticas sobre o comportamento da criança.

Ela também apresentava um déficit no repertório de autoconfiança. Para exemplificar: ao realizar uma atividade de desenho em uma das sessões, Lara disse que não sabia que estava tudo torto. Ela dizia que odiava desenhar, que “desenhar é a pior coisa do mundo”. Disse que não sabia fazer nada, que tudo sempre ficava feio, que nada do que fazia era bom ou bonito. Isso demonstra que seu comportamento de desenhar e vários outros comportamentos não eram reforçados e eram, provavelmente, até mesmo punidos. Segundo Guilhardi (2002) a dimensão fundamental para desenvolver autoconfiança é que a criança tenha a possibilidade de emitir um comportamento e, então, produzir consequências no seu ambiente que fortaleçam tais comportamentos. A criança que emite comportamentos que são reforçados aprende a tomar iniciativas, a resolver problemas, a persistir diante de tentativas fracassadas até alcançar o sucesso, o que não era observado no caso de Lara.

A madrinha da menina apresentava um grande valor afetivo para ela, sendo considerada uma importante informante das relações estabelecidas entre a criança e seu contexto, o que auxiliou no entendimento e na condução do presente caso clínico. A madrinha era a única que apresentava coerência e consistência no estabelecimento de regras e, ao mesmo tempo, disponibilizava atenção e afeto à criança. No entanto, na época do processo de terapia conviviam pouco, aproximadamente duas vezes por mês, pois ela casou-se e saiu da casa dos avós paternos, próxima à casa de Lara. Ela deu exemplos de comportamentos dos pais em relação à filha: xingar, bater (a “varinha” ficava atrás da porta), ela relatou que trabalhavam o dia inteiro, não brincavam, não acompanhavam seu desempenho acadêmico e não eram afetivos. Disse que a mãe utilizava muitas práticas negativas, provavelmente porque foi submetida a práticas semelhantes com seus pais (avós maternos de Lara).

Com as informações obtidas com a madrinha, entrevistas e observações, também se verificou que os pais apresentavam repertório deficitário quanto a estabelecer regras adequadamente, monitorar as atividades escolares, consequenciar positivamente os comportamentos adequados, demonstrar afeto, brincar e envolver-se na vida da filha. Além disso, emitiam práticas parentais negativas como agressão física e comunicação negativa. Portanto, fica clara a relação entre os comportamentos-problema de Lara e as práticas de seus pais. Assim como estudos da área apontam (ex. Salvador,

2007), nesse caso também se observou a relação entre baixo desempenho acadêmico e repertório deficitário dos pais quanto à práticas parentais de envolvimento, regras, monitoria e comunicação positiva, além da presença de práticas de punição física e comunicação negativa.

No ano em que iniciou a terapia, Lara estava repetindo o 2º ano escolar e não estava apresentando maiores dificuldades acadêmica. Dessa forma, optou-se por intervir sobre os comportamentos-problema apresentados e contingências de ensino aos pais de práticas educativas mais adequadas e que propiciassem o desenvolvimento de comportamentos desejados, o que também influenciaria na melhora do desempenho acadêmico de Lara. Para facilitar a visualização, os conteúdos trabalhados estão apresentados na Tabela 2.

**TABELA 2**

CONTEÚDOS TRABALHOS NAS SESSÕES DE TERAPIA COM A CRIANÇA, SEUS PAIS E EM INTERAÇÕES PAIS-FILHA

PARTICIPANTE	CONTEÚDO
Criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconhecimento e auto-expressão de sentimentos e pensamentos</li> <li>• Levantamento de alternativas e resolução de problemas</li> <li>• Fortalecimento da autoconfiança</li> <li>• Seguimento de regras</li> </ul>
Pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência do comportamento dos pais e demais contextos sobre a criança</li> <li>• Noções sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil</li> <li>• Estabelecimento de regras e limites</li> <li>• Consequências para comportamentos adequados e inadequados</li> <li>• Criação de contextos de aprendizagem e importância do envolvimento</li> </ul>
Interação pais-filha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimento do vínculo afetivo</li> <li>• Empatia</li> <li>• Ensino de formas de reforçamento de comportamento adequado /autoconfiança</li> <li>• Consequências para comportamentos inadequados não-relacionadas à punição física e comunicação negativa</li> </ul>

A partir dessa intervenção, ocorreu o desenvolvimento de práticas educativas parentais mais positivas o que repercutiu sobre uma melhor interação entre pais e filha e uma melhora no repertório geral e acadêmico da criança. Em consonância com a literatura da área, fica claro o quanto práticas educativas parentais influenciam comportamentos-problema e o desempenho acadêmico da criança, sendo importante considerá-las para uma intervenção eficaz.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem são um desafio para a psicologia, visto que o número de crianças que enfrentam tais contingências tem aumentado de forma alarmante. O presente trabalho buscou demonstrar como é possível, a partir dos princípios da análise do comportamento, construir intervenções que dêem conta de colaborar com esses contextos. Os três casos clínicos relatados mostram a importância de uma análise funcional bem fundamentada, baseada em diversas fontes de informação, para a escolha da intervenção mais adequada.

Quando se trata de déficit de repertórios relacionados a classes de comportamento acadêmico, observa-se a necessidade de busca e construção de materiais que atendam as especificidades de cada etapa do processo psicopedagógico, a partir das demandas e dos estímulos reforçadores para o cliente. Além disso, é importante destacar a necessidade da construção do trabalho a partir da avaliação individualizada, tendo em vista que crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar história de condicionamento escolar que fortalecem repertórios reforçados negativamente.

Em casos em que se identificam fatores relacionados às práticas familiares, as intervenções devem ser desenvolvidas dentro desse foco, pois práticas educativas positivas permitem melhor rendimento acadêmico. Além disso, outras classes de comportamento que envolvem o fato do aluno sentir-se bem e ter um bom desempenho no ambiente escolar e familiar como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades sociais, devem ser alvo de intervenções nos atendimentos que envolvem queixas de dificuldade de aprendizagem.

O que se observa, de forma geral, é que em queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem as classes de comportamentos relacionadas à autoestima e autoconfiança apresentam déficits importantes, o que fortalece os repertórios de fuga e esquiva do contexto escolar e / ou das atividades acadêmicas. Desta forma, toda intervenção acaba por necessitar trabalhar de alguma forma com essas classes de comportamento, visando além da organização das contingências imediatas, o desenvolvimento de repertórios e contingências que mantenham os ganhos frente a novos contextos. Assim, salienta-se a importância da programação de generalização para o ambiente natural das intervenções, que nos casos apresentados se deram a partir da orientação a família e escola, além do trabalho individualizado.

## REFERÊNCIAS

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Conte, F. C. S., & Regra, J. A. G. (2000). Psicoterapia comportamental infantil: Novos aspectos. Em E. F. M. Silveiras (Orgs.), *Estudos de casos em psicologia clínica comportamental infantil* (pp.79-136). São Paulo: Papyrus.
- Cortez, M. de C. D., Cunha, R. S. M. T. da, & Cortegoso, A. L. (2010). Orientações de estudos: Conceitos e prática profissional. Em M. M. C. Hubner et al. (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: avanços recentes das aplicações comportamentais e cognitivas* (Vol. 26, pp.137-144). São Paulo: Esetec.
- 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.
- Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. Em E. M. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Orgs.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 57-73). New York: Teacher College Press.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. Em M. Z. I. Brandã, F. C. S. Conte, & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: Tudo (ou quase tudo) que você queria saber para viver melhor* (pp. 63-98). Santo André (SP): ESEtec.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Em G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs II: Development, prevention and intervention* (pp. 59-72). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington (Org.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mackay, H. A., & Sidman, M. (1984). Teaching new behavior via equivalence relations. Em P. H. Brooks, R. Sperber, & C. McCauley (Eds.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 493-513). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Marturano, E.M., & Elias, L.C.S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. Em E. F. M. Silvares (Org.), *Atendimento psicológico em clínicas-escola* (pp. 75-90). Campinas: Alínea.
- Matos, M. A., Hübner, M. M., Serra, V. R. B., Basaglia, A. E., & Avanzi, A. L. (2002). Redes de relações condicionais e leitura recombinativa generalizada: Pesquisando o ensinar a ler. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 54, 285-303.
- Miranda, R. L. (2007). O brincar como um instrumento de intervenção na terapia analítico-comportamental infantil. Em M. R.M. Santos, & E. N. P.Cillo (Org.), *Ciência do comportamento: Conhecer e avançar* (pp. 82-87). Santo André: ESETec.
- Novak, G., & Peláez, M. (2004). *Child and adolescent development: A behavioral systems approach*. Califórnia: Sage Publications.
- Oliveira, G. C. (2002). *Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia* (2ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Salvador, A.P.V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- 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, A. B. B. (2010). *Mentes perigosas nas escolas: Bullying*. Rio de Janeiro: Fontanar.
- Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, Editora da USP.
- Skinner, B.F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi Trad., 11ª ed.). Brasília: Universidade de Brasília (trabalho original publicado em 1953).
- Souza, S. R., Goyos, A. C. N, Campaner, E. C., & Silva, F. A. (2004). Procedimento de construção de anagramas: Treinamento em grupo de mães de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em M. Z. S. Brandão et al. (Org), *Sobre Comportamento e Cognição* (pp. 322-338). Campinas: ESETec.
- Sudo, C. H., Soares, P. G., Souza, S. R., & Haydu, V. B. (2008). Equivalência de estímulos e uso de jogos para ensinar leitura e escrita. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10 (2), 223-238.
- Toni, P.M. (2004). *Orientação Direita-Esquerda: Um estudo dos parâmetros psicométricos da Bateria Piaget-Head para a população brasileira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.
- Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. Em L. N. D. Weber (Org.), *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 9-20). Curitiba: Juruá.
- Zanotto, M.L.B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ.



## PERCEPÇÕES E DELINEAMENTOS DA ÁREA E DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL: REVISÃO DE LITERATURA

MARIA DAS GRAÇAS DE SOUZA

ITES- Instituto Taquaritinguense do Ensino Superior

THIAGO DE ALMEIDA<sup>1</sup>

Pesquisador associado ao Laboratório de Avaliação Psicológica do Amor - LAPA da Universidade Federal da Grande Dourados e do Grupo de pesquisa e extensão sobre sexualidades - GSEXs- UNESP Universidade de São Paulo

Os primeiros movimentos e estudos realizados no campo da psicologia escolar tiveram início no século XIX nos Estados Unidos e na Europa. A psicologia escolar, a princípio, caracterizava-se pela prática de intervenção psicológica com alunos que apresentavam necessidades escolares especiais, além de estudos que versavam sobre o que denominavam inteligência humana. Esses estudos e práticas possibilitaram o desenvolvimento da psicologia escolar no Brasil, visando atender as necessidades educacionais e ajudar a melhorar o âmbito escolar (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Nos anos de 1970 a 1980 a atuação do psicólogo escolar se baseava nas intervenções no sentido de compreender as queixas escolares por meio da análise clínica e laboratorial. Neste primeiro momento predominava a concepção clínica a respeito do tratamento dos problemas de aprendizagem e a compreensão das relações do indivíduo com seu contexto social (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Lomônaco, 1999).

Houve grandes mudanças nas práticas educacionais devido à “promulgação da lei nº 5.692/71, que ampliou o sistema educacional e efetivou a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita” (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 395). A escola passou a apresentar um novo contexto, devido ao aumento de alunos, diversidades sociais e infraestrutura. Essas características trouxeram muitas implicações no processo da educação escolar. A mudança do sistema educacional gerou várias preocupações a respeito do papel da nova escola e do fracasso escolar, implicações das quais resultaram ao final dos anos de 1980 e, início da década de 1990, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). A criação desta associação proporcionou um novo olhar sobre a “identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das possibilidades de atuação em espaços educacionais” (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 396).

A ampliação do número de estudos sobre psicologia escolar trouxe vários questionamentos acerca da atuação do psicólogo. Isto resultou na quebra de paradigmas e se passou a perceber a necessidade da participação do psicólogo no ambiente escolar, não limitando a sua prática à compreensão dos processos educacionais restrita à pesquisa e à clínica individualizada (Andrada, 2005; Lima, 2007).

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: R: Dr. Neto de Araújo, 363 – CEP: 04111-000 - Vila Mariana - São Paulo, SP – Tel (11) 5572-1331. e-mail: thiagodealmeida@thiagodealmeida.com.br

Apesar de haver grandes mudanças na atuação do psicólogo na escola, a psicologia escolar ainda é percebida pelos professores e demais profissionais da educação, como sendo um trabalho de resolução dos problemas apresentados pelos alunos a partir de um atendimento clínico e individualizado e pelos psicólogos escolares como uma prática que envolve o desenvolvimento mental, o desenvolvimento da atenção, o manejo dos comprometimentos motores ou emocionais (entendidos como produto das relações familiares), ou seja, um desenvolvimento coletivo e inespecífico (Tondin, Dedonatti, & Bonamigo, 2010).

A promoção de pesquisas sobre a psicologia escolar/educacional é de grande relevância na construção da prática profissional. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) vem contribuindo para a construção e a solidificação do trabalho do profissional atuante nesta área, por meio de pesquisas e publicações de trabalhos, periódicos, artigos, teses entre outros (Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006). Na compreensão das práticas do psicólogo escolar e educacional, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) classifica a atuação do psicólogo escolar como sendo aquele que produz uma prática de intervenção, enquanto os psicólogos educacionais são os profissionais da área de ensino e pesquisa (Andrada, 2005; Oliveira et al, 2006). Apesar de haver essa distinção entre quais são as funções de cada profissional neste campo, Andrada (2005) considera que o trabalho do psicólogo escolar possui também um “olhar pesquisador, que observa, analisa, avalia novas possibilidades de atuação” (p.196). Portanto, o trabalho do psicólogo escolar não se limita somente a práticas interventivas, mas a um processo de pesquisa e intervenção ao mesmo tempo, de forma que permita ao profissional perceber e qualificar suas metodologias a partir de sua prática e estudo. O presente capítulo tem como finalidade apresentar alguns aspectos relativos aos novos modelos de atuação que aos poucos vão ganhando sentido e significado na prática profissional e nas definições de psicologia escolar e psicologia educacional a partir das literaturas encontradas na Biblioteca virtual de saúde (BVS) Psicologia ULAPSI Brasil.

## MÉTODO

Realizou-se uma busca computadorizada pela literatura que trata da temática, utilizando a base de dados do BVS Psicologia ULAPSI Brasil, sem limite de tempo, com o termo: Psicologia Escolar e Educacional, o que resultou em 222 artigos, 82 artigos em texto completo e 417 artigos em ciência da saúde e áreas correlatas. Desses, selecionaram-se os trabalhos relevantes ao tema que estavam disponíveis, on-line, na íntegra. Essa busca foi realizada e finalizada no mês de setembro-outubro de 2011. Após selecionados os artigos, foram relacionados os principais temas percorridos no conteúdo deles e procurado denominadores em comum para analisar os dados. Adicionalmente, foram selecionados por busca ativa outros artigos e capítulos de livros que eram pertinentes ao tema, a partir das referências bibliográficas presentes nas pesquisas encontradas. Posteriormente, elaborou-se uma discussão a partir da análise dos dados encontrados nos artigos, apresentada nas seções seguintes.

## O PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

A psicologia vem contribuindo desde o início para a construção e transformação dos modelos educacionais, desde a criação de espaços físicos, à organização dos materiais escolares e também na compreensão do fracasso escolar. Essas contribuições deixadas pela psicologia refletem nos modelos da escola atual, de maneira que os espaços físicos hoje se adequam às necessidades do aluno e os materiais escolares foram organizados de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, por exemplo, os livros apresentam assuntos mais próximos ao interesse da criança, possuem figuras coloridas, exercícios por meio de jogos interativos (Lomônaco, 1999). A concepção do fracasso escolar era atribuída somente ao aluno, hoje o fracasso escolar é compreendido pelos psicólogos e

educadores como um fenômeno não pertencente somente ao aluno, mas a um conjunto de variáveis como: escola, aluno e contexto social (Carvalho, 2011).

A psicologia escolar teve grande impacto sobre a educação por meio da contribuição de trabalhos de psicólogos preocupados com os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Entre esses trabalhos destacam-se as obras de Thorndike, Skinner e Piaget. As produções de seus trabalhos contribuíram para mudanças no sistema de ensinar e aprender. Os trabalhos de Thorndike contribuíram para modificação de trabalhos literários para um modelo mais acessível à criança e estruturou um novo planejamento de ensino de aritmética e álgebra. Os trabalhos de Skinner contribuíram para estruturação dos comportamentos, por meio da aplicação de técnicas como a modelagem de respostas adequadas, a exclusão da punição no processo de ensino etc. As descobertas de Piaget em sala de aula contribuíram para elaboração de programas de ensino partindo do modelo construtivista como método do processo de alfabetização, trouxe também a utilização dos jogos como instrumentos de ação sobre aprendizado (Lomônaco, 1999).

Ainda nesta área destacam-se os trabalhos de Vygotsky, que resultaram na modificação das práticas pedagógicas nas instituições escolares. Vygotsky foi o primeiro a dar importância ao envolvimento ambiental no desenvolvimento da criança e no processo de formação da mente, sua metodologia se relacionava com teoria e prática. Cabe ressaltar que a Análise do Comportamento de B. F. Skinner, apesar de enfatizar a relação dinâmica entre as ações do indivíduo e o seu ambiente e, nesse sentido apresentar uma perspectiva bastante avançada, não é devidamente reconhecida por seus críticos a esse respeito. As contribuições dos psicólogos Thorndike, Skinner, Piaget e Vygotsky entre outros, abriram caminhos para o desenvolvimento da psicologia dentro do contexto escolar. Seus estudos salientam modelos pedagógicos eficazes, sendo que ainda nos dias atuais os processos de ensino e aprendizagem estão fundamentados em suas correntes teóricas (Andrada, 2005; Lomônaco, 1999; Teixeira, 2003).

Atualmente a atuação do psicólogo escolar tem suscitado inúmeras reflexões acerca de sua identidade profissional, sobretudo de uma redefinição de qual seria o seu papel na escola. A princípio o trabalho do psicólogo estava ligado à modalidade clínica e individualizada centrada nos problemas apresentados pelo aluno. Hoje a realidade deste profissional é outra, na qual o seu papel é atuar junto com a instituição buscando compreender o cenário escolar de forma integral, em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2011). A participação do psicólogo no contexto escolar também colaborou para as concepções e práticas, trazendo uma nova visão da prestação de serviços não somente centrada nas dificuldades de aprendizagem, mas na reflexão e transformação de espaços para um ambiente de valorização do ser humano (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Andrada (2005) aponta que:

[...] as especialidades do profissional de Psicologia foram regulamentadas segundo a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 014/00, que pontuou as especialidades configuradas como as mais definidas no atual contexto sócio-político do país. Segundo artigo publicado no site do CFP ([www.psicologiaonline.com.br](http://www.psicologiaonline.com.br)): as definições das especialidades foram baseadas no CBO (Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho) e apresentadas às entidades nacionais que representam os profissionais da área, para revisão e reformulação. Dentre as especialidades, encontramos a do Psicólogo Escolar/Educacional, cuja atuação deve estar no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem (p. 196).

Ganhar espaço e tornar diferente o entendimento sobre a atuação do psicólogo escolar/educacional consiste na realização de um trabalho diário que envolve diversas variáveis. O psicólogo deve estar preparado para compreender as situações problemáticas que impedem a construção de uma visão

sem preconceitos ou de rotulações a respeito de sua identidade profissional. Para isso, o psicólogo precisa estabelecer qual é seu papel dentro da instituição seja como atuante nas práticas ou como pesquisador. Também é fundamental que o psicólogo reconheça que seus trabalhos e pesquisas não provêm somente de si, mas que devem ser gerados juntamente com a escola em sua totalidade constituinte para que juntos possam construir um ambiente estrutural e saudável (Tondin et al, 2010).

O psicólogo escolar deve ser percebido como um agente que constroi saberes e que os dissemina. É fundamental, portanto, que o profissional atuante nesta área conheça o ambiente escolar, por meio da prática e da categoria acadêmica para que possa adquirir uma visão interna e externa sobre o ambiente escolar entendendo por visão interna a prática desenvolvida pelo profissional e por visão externa os conhecimentos acadêmicos adquiridos por meio da conceituação e estudos realizados por outros profissionais (Mattos & Nuerberg, 2010).

### O olhar do psicólogo escolar sobre a construção de um novo ambiente escolar

A escola exerce um papel muito importante no desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, o psicólogo tenta favorecer um ambiente mais harmônico para o desenvolvimento de um espaço mais saudável para professores, funcionários, alunos e pais. Neste processo de construção, o psicólogo pode articular várias modalidades de intervenções por meio de projetos ou pesquisas que favoreçam a transformação do ambiente escolar (Teixeira, 2003).

Algumas sugestões de atuação para o psicólogo escolar e educacional, a partir da literatura encontrada na BVS Psicologia ULAPSI Brasil são: orientação no ambiente escolar, trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, produção científica de pesquisas sobre diversas temáticas existentes no cenário escolar, criar e transformar, levando-se em consideração o psicólogo como um agente que promove ações, a promoção de construção de espaços que promovam a integração entre a escola e família, orientação aos professores e promoção de saúde mental.

**Carvalho (2008)**. Orientação no ambiente escolar, essa modalidade proporciona a “preparação dos jovens para o seu futuro, no acompanhamento do fenômeno educativo e na participação em processos de decisão” (p.120).

**Mattos e Nuernberg (2010)**. Trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, “no fornecimento dos sistemas de apoio resultando, por sua vez, em novas perspectivas de participação do psicólogo na educação de pessoas com deficiência” (p. 119).

**Carvalho (2010)**. A produção científica de pesquisas sobre diversas temáticas existentes no cenário escolar. A produção de pesquisas se torna importante, pois ajuda ampliar e compartilhar saberes sobre a prática do psicólogo escolar/educacional.

**Dazzani (2010)**. Criar e transformar, o psicólogo é um agente que promove ações, então a atuação desse profissional também é de criar e transformar. O psicólogo pode contribuir para construção de projetos em prol da modificação do ambiente escolar. A temática que esse autor traz é a educação inclusiva, o psicólogo lança saber na reflexão acerca da ética-política sobre os direitos humanos na construção de uma escola para todos, onde haja a integração, inclusão social e dignidade.

**Oliveira e Marinho-Araújo (2010)**. A promoção de construção de espaços que promovam a integração entre a escola e família, é um projeto que pode ser desenvolvido tanto pelo psicólogo escolar como o educacional, a fim de contribuir para a retomada destes laços entre família e escola, por meio da mediação entre família-escola, práticas que resultem num relacionamento estrutural e participativo.

**Almeida (2002)**. Orientação aos professores, o psicólogo pode prover trabalhos de orientação aos professores, de modo que ajude a construir juntamente com o professor práticas de ensino e aprendizagem que propiciem um aprendizado mais saudável, possibilitando maior interesse e participação do aluno.

Santos e Graminha (2006). Promoção de saúde mental, o baixo rendimento escolar muitas vezes está associado a problemas emocionais apresentados pelo aluno. O psicólogo é um agente que promove a saúde mental, neste caso o psicólogo escolar/educacional pode atuar sobre as questões emocionais a fim de desenvolver ações que ajudem a promover saúde mental no ambiente escolar. Barreto, Calafangel e Zilanda (2009). Ação do psicólogo escolar/educacional pode ser desenvolvida de maneira global com alunos, professores, família e instituição, na construção de projetos estruturais os quais ajudem a criar um ambiente saudável e integrativo entre os participantes do cotidiano escolar. Alguns projetos podem ser realizados. São eles:

a) **alunos**: identificação das dificuldades e possibilidades de aprendizagem; atendimento clínico individual ou coletivo; orientação vocacional e; avaliação psicodiagnóstica b) **pais**: palestras sobre temas que contribuam para a formação dos alunos e orientação individual e familiar c) **professores**: planejamento das ações; qualificação; orientação para que desenvolvam a sensibilidade entre as limitações e o ritmo individual do aluno e atendimento individual d) **instituição**: participação nas reuniões pedagógicas; elaboração de projetos com outros profissionais da instituição; seleção de funcionários e atendimentos individuais. (p.264).

A atuação do psicólogo escolar e educacional relaciona-se com as demandas sociais e institucionais. Alguns dados da literatura recuperada para este artigo justificam essa afirmação como a de Teixeira (2003) que aponta que a mente depende do contato estreito com a comunidade para sua efetiva maturação. Outra observação, de acordo com Andrada (2005), pode complementar esta discussão: “Quando antes se pensava o indivíduo por si só, fora de seu contexto social, hoje se torna impossível refletir sobre a escola sem esse olhar de Vygotsky acerca da elaboração social dos processos psíquicos superiores” (p. 197).

O que se pode inferir, portanto, é que o profissional atuante nesta área necessita estar preparado para assumir o compromisso de acolher a instituição escola, para que juntas possam construir projetos ou pesquisas que ajudem a modificar o espaço escolar para um ambiente agradável e favorável ao aprendizado (Souza, 2009).

As dificuldades no processo de escolarização

As causas das dificuldades no processo de escolarização são motivo de muitos estudos e pesquisas. Elas se apresentam de forma ampla e indefinida, por isso, a dificuldade de conseguir um parâmetro entre o que realmente causa a defasagem no ensino e na aprendizagem. A literatura aponta as dificuldades de aprendizagem como uma das grandes causas para o fracasso escolar ou o insucesso escolar (Carvalho, 2011). O termo dificuldades de aprendizagem apresenta um avanço no entendimento dos problemas apresentados pelos alunos no processo de escolarização, pois incluem, em sua gênese, os determinantes sociais que os produzem. Nas palavras das autoras Neves e Marinho-Araujo (2006):

Sem a consideração do processo de ensino-aprendizagem enquanto um processo relacional, onde as duas partes envolvidas – quem ensina e quem aprende – influenciam-se reciprocamente e, portanto, absorvem responsabilidades mútuas, não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem (ou tem a mais ou a menos). Assim, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas realmente, em nosso cotidiano, senão quando consideradas sob a perspectiva relacional e com o foco para esta relação, sob pena desses problemas virem a ser encarados como uma enorme ficção. (p.164).

O estudo realizado por Nakamura, Lima, Tada e Junqueira (2008) relaciona as queixas escolares a uma postura de insucesso do aluno mediante as causas sociais associadas à família e à sociedade

capitalista. De acordo com essas autoras a compreensão da queixa escolar é um aspecto essencial que revela, desde sua compreensão até a forma de atendimento e acompanhamento, as transformações teóricas e críticas sofridas nesta área.

A produção de pesquisas sobre o fracasso escolar retrata novos olhares dos profissionais da psicologia escolar/educacional sobre o fenômeno, entendendo-o como fruto não apenas de causas ambientais e sociais, mas também da maneira como é transmitido o conhecimento e da relação da escola como a provedora de educação. Neste processo de construção de saberes, uma das falhas corresponde à maneira como a escola é caracterizada pelos alunos, que a percebem como um lugar onde podem estudar para futuramente obter lucros com seu aprendizado. Com a imensa influência do sistema capitalista e consumista sobre a escola, o aluno passa a ser mais um objeto de mercado que deve produzir ou então será descartado pela sociedade. Essa influência do sistema capitalista pode gerar fracasso escolar e trauma e levar o aluno a perceber a escola como um lugar de exclusão, onde somente os mais fortes prevalecem, e que cabe ao aluno cumprir as metas do plano de ensino (Cohen, 2004).

Weiner (1986, 1988 citado por Almeida, Miranda & Guisandi, 2008) organiza seis fatores para explicar o sucesso e fracasso na escola a partir da percepção apresentada pelos alunos, as quais são:

- 1) **capacidade**, que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa; 2) **esforço**, que reflete a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa; 3) **estratégias**, que se refere aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem; 4) **tarefa**, que diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares; 5) **professores**, que se relaciona com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais; e 6) **sorte**, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos acadêmicos (p. 170).

A maneira como é caracterizada a produção do aluno se vincula aos modelos capitalistas. Para que haja o rompimento do fracasso escolar deve-se atribuir medidas que trabalhem com a singularidade apresentada por cada aluno, de modo que o rendimento escolar deve ser visto como um processo pelo qual o aluno esteja motivado a aprender e trabalhar de acordo com o seu ritmo. Isto proporcionaria um ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem como também para a construção ou manutenção da autoestima deste aluno (Almeida et al., 2008).

#### Psicólogo escolar x Psicólogo educacional

A psicologia como profissão foi regulamentada no Brasil no ano de “1962, pela lei no. 4119 de 27 de agosto. Esta regulamentação permitiu a institucionalização da profissão, a instauração de cursos de formação de psicólogos [...]” (Souza, 2009, p. 179). A instituição da psicologia como profissão trouxe um novo significado para as práticas profissionais, a realização de novos estudos e a ampliação dos campos de atuação. A psicologia escolar/educacional é um campo novo de atuação que vem crescendo no ambiente escolar em espaços variados e dinâmicos, como também enquanto área de pesquisa (Souza, 2009).

O psicólogo inserido na escola atualmente é referenciado como sendo psicólogo escolar, tendo em vista que sua atuação se faz presente dentro da instituição, de maneira que este profissional tem como princípios a promoção da saúde mental do corpo constituinte da escola como: alunos, professores, direção, funcionários e os pais. Em contrapartida, o papel desempenhado pelo psicólogo educacional é o de pesquisador, cuja atuação é voltada para a produção de conhecimento e estudos sobre diversas temáticas do campo da educação. A produção científica ajuda a qualificar os processos educacionais como também promover o bem estar dos indivíduos que constituem a escola (Andrada, 2005).



As práticas desempenhadas pelo psicólogo na área da educação merecem atenção e distinção, por essa razão se faz necessário obter conhecimento de como consolidam a atuação do psicólogo escolar e educacional, lembrando que ambos atuam no campo educacional, mas o que irá prevalecer é sua identidade profissional, ou seja, a maneira como são dirigidos seus trabalhos (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004). Somente para diferenciar os termos que foram tomados como sinônimos até o presente momento, a Psicologia Educacional é um ramo da psicologia dedicado às problemáticas da educação e do processo ensino-aprendizagem de crianças e adultos. Enquanto ciência, a Psicologia Educacional centra-se no estudo dos mecanismos de aprendizagem e na eficácia das estratégias educacionais usadas em contexto escolar, bem como, no desenvolvimento de um projeto educativo adequado.

A ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) se posiciona quanto à compreensão de Psicologia Escolar e Educacional, atestando que “entende por psicólogos escolares e educacionais aqueles profissionais que, devido a sua preparação universitária em psicologia e experiências subsequentes nas áreas escolar e/ou educacional, trabalham para melhorar o processo ensino-aprendizagem no seu aspecto global (cognitivo, emocional, social e motor) através de serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações” (Joly, 2000, p. 52). Ainda, de acordo com a ABRAPEE a distinção entre psicologia escolar e psicologia educacional, está calcada no fato da atuação do psicólogo escolar estar mais voltada para intervenção na prática, enquanto que a do psicólogo educacional se direciona, geralmente, para as áreas de ensino e pesquisa.

#### As dificuldades da atuação do psicólogo escolar e educacional

A atuação do psicólogo escolar e do psicólogo educacional ainda encontra-se em um processo indefinido, de maneira que as instituições ainda o percebem como agente clínico, cuja função é trabalhar com a queixa do aluno de forma individualizada. Nesta visão, o profissional acaba perdendo a sua identidade profissional como também isso traz dificuldades para o seu trabalho (Souza, 2011).

Segundo Barreto et al. (2009) as principais dificuldades que o psicólogo escolar encontra estão associados à:

[...] indefinição quanto ao seu papel e às suas atribuições; disputa de espaço com outros profissionais da educação; falta autonomia para algumas ações; excesso de cobranças por parte da instituição; carga horária de trabalho reduzida; pouca interação com os familiares dos alunos e; formação o insuficiente para atender às solicitações (p. 266).

Tondin et al. (2010) também evidenciam em sua pesquisa, realizada na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina, outra dificuldade presente na atuação do psicólogo escolar, isto é, a implementação dos projetos de lei que regulamentam a “atuação do psicólogo frente à demanda escolar: regulamentação, concepções, práticas e inovações” (p. 66). Nesta modalidade o psicólogo passa a fazer parte do quadro de funcionários como sendo um agente que atua na instituição, mas de maneira que a sua carga horária encontra-se variável, entre 20 a 44 horas semanais, e o seu trabalho é reduzido a projetos instituídos as escolas.

Acredita-se que até o presente momento o psicólogo escolar não tenha construído o seu espaço profissional, de maneira que ainda exista a necessidade de redefinição de qual é o seu papel nas instituições escolares. A partir do momento que a instituição tiver clareza do trabalho deste profissional, isto possibilitará o remanejamento de suas práticas estabelecendo assim a sua real função no contexto escolar (Vieira, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos produzidos na área e recuperados nesta pesquisa demonstra que o psicólogo escolar/educacional ainda encontra-se em um processo de organização e de redefinição de qual é seu real papel nas instituições, de maneira que cada autor apresenta uma sistematização de como deveria ser desempenhado o trabalho desse profissional, a fim de esclarecer e qualificar a identidade desse profissional. Na prática do psicólogo escolar/educacional pode-se ver o surgimento de várias modalidades de atuação na escola que podem ser desenvolvidas com todo o corpo constituente (aluno, professores, pais e direção).

As divergências de opiniões acerca do papel da psicologia escolar se devem ao percurso da psicologia desde seu surgimento até os dias atuais, de maneira que existem muitas opiniões contraditórias e ao mesmo tempo construtivas. Essas opiniões trazem novos modelos de atuação que aos poucos vão ganhando sentido e ressignificam a prática profissional e as definições de psicologia escolar e psicologia educacional.

O psicólogo escolar/educacional deve ser percebido como um agente que promove a saúde mental e bem estar no ambiente escolar, seja no campo da prática ou na área de pesquisas. Para isso é importante que o psicólogo tenha conhecimento sobre a psicologia escolar/educacional, um bom preparo técnico como também a definição de qual é seu papel dentro da instituição.

Conclui-se que a atuação do psicólogo no contexto escolar traz um desafio para o profissional, sobretudo, porque se encontra em um momento histórico de extrema importância para a consolidação de sua identidade profissional como articulador e facilitador das relações. Para isso, o psicólogo deve se posicionar e não desanimar perante a possível falta de credibilidade em seu trabalho, tentando desmistificar e apontar para a instituição qual é seu real trabalho a fim de promover a integração e trabalho de equipe com os demais profissionais a ela vinculados e que atuam neste contexto.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajuda os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisandi, M. A. (2008, jun.). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos Psicologia*, 25(2), 169-176.
- Andrada, E. G. C. de. (2005, ago.). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18(2), 17-27.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010, set.). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: Análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 17-27.
- Barreto, M. A., Calafangel, P. A. F. R. D., & Zilanda, P. L. (2009, jul./set.). Estudo com psicólogos escolares: Ações e desafios. *Psicologia Argumento*, 27(58), 261-269.
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 119-124.
- Carvalho, J. S. F. (2010). Educação e Direitos Humanos: Um balanço sobre formação de professores. *Org & Demo (Unesp. Marília)*, 11, 121-132.
- Carvalho, J. S. F. de. (2011, set.). A produção do fracasso escolar: A trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), 569-578.
- Cohen, R. H. P. (2004, dez.). O traumático encontro com os outros da educação: A família, a escola e o Estado. *Psicologia em Revista*, 10(16), 256-269.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia ciência e profissão*, 30(2), 362-375.

- Joly, M. C. A. (2000). A educação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 4(2), 51-55.
- Lima, M. O. F. F. (2007, jul./dez.). Pesquisando as práticas da psicologia no ambiente escolar. *Barbarói*. Santa Cruz do Sul, 27, 92-106.
- Lomônaco, J. F. B. (1999). Psicologia e educação: hoje e amanhã. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 3(1), 11-20.
- Mattos, L. K. de, & Nuernberg, A. H. (2010, ago.). A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 197-214.
- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008, jul./dez.). Desvendando a queixa escolar: um estudo no serviço de psicologia da universidade federal de Rondônia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee)*, 12(2), 423-429.
- Neves, M. M. B. J., & Marinho-Araújo, C. M. (2006, dez.). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, 24, 161-170.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A. (2006, dez.). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 10(2), 283-292.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010, mar.). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Santos, P. L. dos, & Graminha, S. S. V. (2006, abr.). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109.
- Souza, C. S. (2011, jun.). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 15(1), 53-61.
- Souza, M. P. R. (2009, jun.). *Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 13(1), 179-182.
- Tondin, C. F., Dedonatti, D., & Bonamigo, I. S. (2010, jun.). Psicologia Escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 14(1), 65-71.
- Teixeira, P. P. (2003, jul.). Psicólogo escolar - esse desconhecido. *PsicoUTP online, Revista eletrônica de psicologia*, Curitiba, (02). Recuperado em 20 de outubro de 2011 de: Disponível em: <<http://www.utp.br/psico.utp.online/site2/PDFs/psicologo%20escolar.pdf>>
- Vieira, R. C. (2008). O psicólogo e o seu fazer na educação: Uma crítica que já não é mais bem-vinda. *Psicologia da Educação*, 27(2º sem.), 179-192.



## FLUÊNCIA NAS INTERVENÇÕES EM ABA: IMPORTÂNCIA DA MESMA NO ENSINO E COMO HABILIDADE BÁSICA DO TERAPEUTA

DANIEL CARVALHO DE MATOS<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Nove de Julho

GLADYS WILLIAMS

Applied Behavior Consultant e Centro de Investigación y Enseñanza del Lenguaje

MANUELA FERNANDES VUELTA

Applied Behavior Consultant e Centro de Investigación y Enseñanza del Lenguaje

ANNA BEATRIZ MÜLLER QUEIROZ

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O presente estudo teve como objetivo discutir duas propostas de intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que utilizam um critério de fluência para o ensino de repertórios diversos (leitura, escrita, aritmética, comportamento verbal, entre outros). Fluência combina precisão e velocidade da resposta. Deste modo, em uma determinada tarefa, espera-se que um estudante apresente um desempenho preciso (visando 100% de acertos), mas também feito de forma rápida. Num primeiro momento, apresenta-se a proposta desenvolvida por Lindsley (1991, 1992) e que ficou conhecida com o nome de Ensino de Precisão (*Precision Teaching*). Ainda nesse momento, são apresentados dados de coleta de uma criança com dificuldade na aprendizagem de repertórios de leitura e escrita, que é cliente de uma clínica escola de uma universidade particular da cidade de São Paulo, representada pelo primeiro autor do presente texto. Num segundo momento, discute-se sobre o modelo *Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling (CABAS)*. Esse modelo, desenvolvido por Douglas Greer e que está contemplado em livro (Greer & Ross, 2008), caracterizou-se pelo emprego da abordagem analítico-comportamental em escolas estadunidenses onde são aplicados princípios de comportamento e outros avanços científicos a todos os membros da comunidade escolar (estudantes, pais, professores, administradores e psicólogos). Os programas desenvolvidos, segundo essa perspectiva, são continuamente modificados com base nos progressos dos estudantes. Será parte do objetivo do presente trabalho discorrer sobre as propostas de intervenção do CABAS que empregam um critério de fluência no responder.

### ENSINO DE PRECISÃO (PRECISION TEACHING)

Segundo Lindsley (1991, 1992), o ensino de precisão consiste em um sistema instrucional derivado das contribuições de Skinner como as medidas de taxas ou frequências de respostas e os registros cumulativos por meio de suas pesquisas em condicionamento operante (operante livre). As taxas de

---

<sup>1</sup> Texto baseado em minicurso intitulado “*Fluidez en las Intervenciones ABA: Importancia de la misma como fase de enseñanza y como habilidad básica del terapeuta*” apresentado no XX Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental em Salvador, BA. Versão publicada em português. Nome e E-mail para contato: Daniel Carvalho de Matos; dcmatos23@hotmail.com.

respostas são eventos comportamentais, ou produtos, por unidade de tempo (por exemplo, número por minuto). A taxa era a medida de comportamento operante usada com os animais de laboratório. Para Lindsley, no ensino de precisão, o termo frequência é usado ao invés de taxa porque seria mais facilmente compreendido por aqueles de outras áreas (O autor não menciona sobre possíveis diferenças entre taxa e frequência). Defende-se que a frequência é uma dimensão do comportamento. Quando se muda a frequência, modifica-se o comportamento.

Na década de 50 e no início dos anos 60 do século XX, Lindsley trabalhou com Skinner na organização e direção do primeiro laboratório para estudos sobre condicionamento operante em humanos. Legitimou-se nos registradores cumulativos das frequências de comportamentos como medida básica e tecnologia de análise. O ensino de precisão começou em 1965 em salas de aula especiais para crianças com desenvolvimento atípico em um centro de reabilitação da Universidade de Kansas. No início dos anos 70, o ensino de precisão foi empregado em crianças com desenvolvimento típico em uma sala de aula no nível elementar. Nas salas de aula, os estudantes eram responsáveis pelo registro e monitoramento das frequências de seus próprios comportamentos em um formato gráfico padronizado. O monitoramento contínuo foi o aspecto mais crucial. A prática tinha de ser individual, rápida, com metas, adicionada ao currículo, ser registrada pelo aprendiz, ter períodos de 1 minuto, ser informativa, ser mapeada, ser feita diariamente.

Para Lindsley (1991, 1992), o que o motivou a construir sua proposta de ensino de precisão foi a busca de uma alternativa às análises de percentuais corretos nas tarefas dos estudantes. Como já se argumentou, sua proposta representou um sistema instrucional envolvendo um critério de fluência do responder, combinando precisão e velocidade da resposta. Considere, por exemplo, que alunos do ensino fundamental, em uma determinada sala de aula, tenham realizado uma atividade de leitura. Todos conseguiram concluir a tarefa sem erros, atingindo os 100% de acertos. Considerando-se apenas esse critério de precisão no responder, poder-se-ia argumentar que não existiram diferenças nos desempenhos. No entanto, se for considerado o ritmo de cada um, seria possível constatar que os alunos terminaram a tarefa em momentos diferentes. Um determinado aluno pode ter concluído a tarefa em poucos minutos em comparação ao outro que precisou de mais tempo. Neste caso, uma vez que a velocidade da resposta é considerada, ficam claras as diferenças nos desempenhos. Diz-se ainda que um sistema de ensino que combina o critério de precisão e velocidade da resposta (fluência) acelera o próprio aprender.

A fim de ilustrar a fluência no ensino de precisão em um contexto de prática clínica, alunos do curso de Psicologia de uma universidade particular localizada na cidade de São Paulo, sob orientação do primeiro autor, avaliaram a eficácia do procedimento de ensino de precisão para o ensino de repertórios de leitura e escrita em crianças com desenvolvimento típico matriculadas no ensino fundamental de escolas públicas e com histórico de fracasso escolar. São apresentados e discutidos a seguir os dados com um menino (E) de 10 anos de idade que, na ocasião da coleta, estava matriculado na 2ª série do ensino fundamental. As coletas foram realizadas nos momentos dos atendimentos à criança que aconteciam semanalmente na clínica do curso de Psicologia da universidade. Os pais do cliente argumentaram que o mesmo foi encaminhado pelo pediatra de um determinado posto de saúde, que disse que a criança era muito distraída e apresentava dificuldade de aprendizagem. Segundo eles, o pediatra também suspeitava de um possível diagnóstico de TDAH. Vale destacar, ainda, que a escola da criança também solicitou que a criança fosse encaminhada para psicoterapia.

O procedimento conduzido com o cliente envolveu dois momentos. O primeiro consistiu na triagem do caso e a mesma foi realizada com os pais de E. Paralelamente a isso, foi aplicado um teste de desempenho escolar, TDE (Stein, 1994) que, embora não seja propriamente um instrumento da Análise do Comportamento, avalia três repertórios acadêmicos importantes para crianças matriculadas no ensino fundamental: Leitura, escrita e aritmética. Uma importante razão para a aplicação do teste se deve ao fato de que, normalmente, os pais de crianças com dificuldade de

aprendizagem, que são clientes da clínica da universidade, apresentam a demanda de que seja feito algum tipo de laudo, sendo que isso pode ser uma demanda da própria escola da criança. O laudo do caso de E foi elaborado seguindo o modelo do manual do TDE.

No segundo momento após a triagem, na fase de intervenção, foi empregado o ensino de precisão com o objetivo de avaliar e ensinar repertórios de leitura e escrita. As contingências eram apresentadas pelas terapeutas estagiárias (Ivânia Alves Costa e Leidiana Peixoto Ribeiro) sob orientação e supervisão do primeiro autor (Daniel Carvalho de Matos), mas, diferentemente do que foi proposto no procedimento original de ensino de precisão, os registros eram feitos também pelas terapeutas estagiárias ao invés de o próprio cliente ser o responsável por isso.

A Tabela 1 apresenta os estímulos que foram utilizados nos testes e treinos de ensino de precisão.

**TABELA 1**

ESTÍMULOS DOS TESTES E TREINOS DE ENSINO DE PRECISÃO

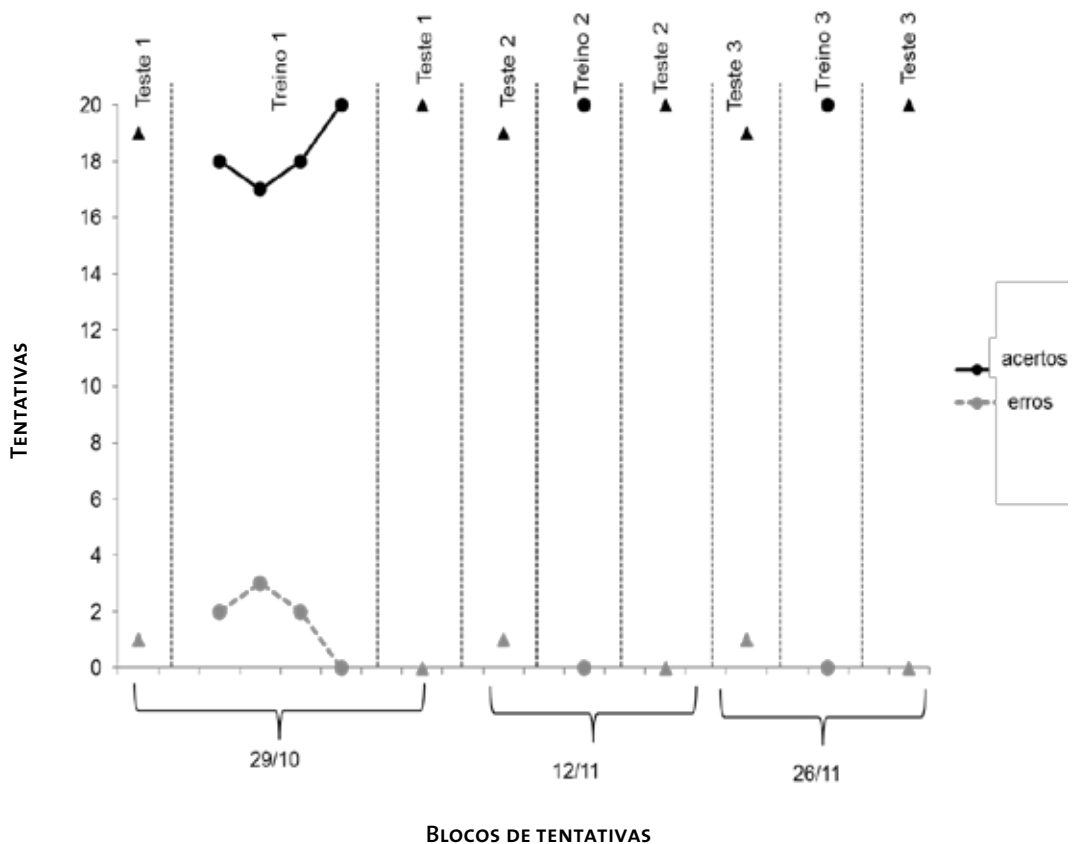
ESTÍMULOS DO GRUPO 1	ESTÍMULOS DO GRUPO 2	ESTÍMULOS DO GRUPO 3
BABA	ESTAÇÃO	FAVOR
BACA	MARCELO	FORTIFICAÇÃO
BALA	INVERNO	CRISTALIZAR
BABO	OUTONO	LEGITIMIDADE
BACO	ANITA	DESTAMPAR
BALO	PAPELÃO	INDUSTRIALIZAÇÃO
CABA	PROBLEMA	ELMO
CACA	ORELHA	PRESTIGIOSO
CALA	ACASO	COMERCIALIZAR
CABO	PROMETER	AJUIZAR
CACO	ESCREVER	PREGUIÇA
CALO	MOLEQUE	DISCRIMINATIVO
LABA	EMPURRAR	MARTELADA
LACA	PARADA	QUEBRAMENTO
LALA	ANIMAL	SOTURNO
LABO	CACHORRO	IMPETUOSIDADE
LACO	NARINA	SIMILARIDADE
LALO	MUDANÇA	COLETIVIDADE
BOBA	CONVERSAR	DESCONHECIDO
BOCA	TRABALHAR	APENAS

Como pode ser visto na Tabela 1, os estímulos do grupo 1 consistiram em palavras dissílabas formadas a partir de diferentes combinações de algumas sílabas. As palavras não necessariamente tinham sentido, mas não foi objetivo do estudo, por exemplo, avaliar e ensinar leitura com compreensão, mas apenas a leitura (textual) e escrita das palavras. As palavras do grupo 1 foram extraídas de pesquisas que envolveram procedimentos para o ensino de leitura (ver, por exemplo, Marangoni, 2007). As palavras do grupo 2 são trissílabas e foram selecionadas de livros didáticos do ensino fundamental. As palavras do grupo 3 foram selecionadas das tarefas de leitura e escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE) ao qual o cliente foi submetido durante a avaliação inicial. Neste caso, foram selecionadas as palavras com as quais o cliente teve maior dificuldade na leitura e escrita.

O procedimento de coleta de dados envolveu o seguinte: Ambas as tarefas (leitura e escrita) eram organizadas em blocos de 20 tentativas, correspondendo ao número de palavras selecionadas para cada um dos três grupos, que foi 20 (Tabela 1). De um modo geral, o cliente tinha de ler ou escrever cada uma das 20 palavras em até três minutos (dado o critério de fluência que combina desempenho preciso e rápido). Foi apresentado primeiramente um bloco de tentativas de teste sem reforçamento. A passagem para a fase de treino, com reforçamento diferencial de respostas de leitura ou escrita corretas (reforço social, elogio) e correção de erros (mediante dica ecóica para leitura e cópia para escrita), se dava na medida em que o cliente cometesse erros de leitura ou escrita no teste ou não conseguisse ler ou escrever todas as 20 palavras de um grupo em até três minutos, o que de fato foi verificado.

Na fase de treino, o cliente passaria por tantos blocos de tentativas de leitura e escrita quantos fossem necessários para atingir o critério de fluência (100% de acertos nas respostas de leitura ou escrita em até três minutos). Quando o desempenho fluente era alcançado no treino das palavras de um determinado bloco, passava-se para uma nova condição de teste e, se o desempenho fluente fosse mantido sem reforçamento, passava-se para o próximo grupo de palavras ou, caso fosse o último grupo, a coleta era encerrada. Caso o desempenho no novo teste não fosse fluente, retomava-se a fase de treino com reforçamento diferencial e correção e aplicavam-se tantos blocos quantos fossem necessários até que novamente se atingisse o critério e um novo bloco de teste era apresentado.

A Figura 1 apresenta os dados de coleta nas tarefas de leitura para os três grupos de estímulos selecionados.



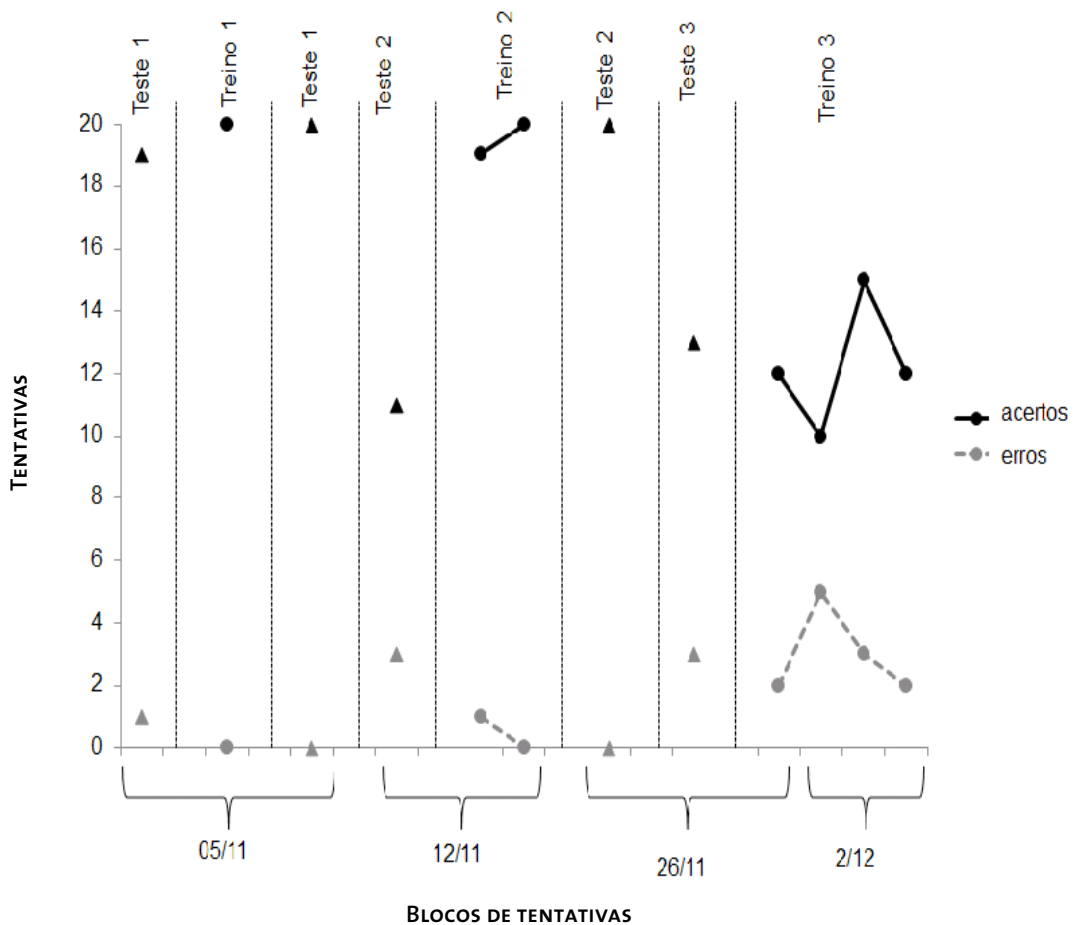
**FIGURA 1**

NÚMERO DE ACERTOS E ERROS NOS TESTES E TREINOS DE LEITURA COM FLUÊNCIA. OS TRIÂNGULOS REPRESENTAM OS DADOS DE TESTE. OS CÍRCULOS REPRESENTAM OS DADOS DE TREINO. TRIÂNGULOS E CÍRCULOS PRETOS REPRESENTAM ACERTOS E TRIÂNGULOS E CÍRCULOS CINZAS REPRESENTAM ERROS. O EIXO X APRESENTA TAMBÉM OS DIAS DAS COLETAS COM O CLIENTE.



No primeiro bloco de tentativas (teste 1), o cliente conseguiu ler todas as 20 palavras em 1 minuto e 23 segundos, mas errou a leitura de uma delas (BOBA). Na parte de treino referente a esse grupo 1 de palavras dissílabas, precisou de quatro blocos para atingir o critério. No bloco 2, leu as 20 palavras em 1 minuto e 29 segundos, errando a leitura de duas (BACO e BACA). No bloco 3, leu as 20 palavras em 1 minuto e 30 segundos e errou a leitura de três (BALO, BACO e LALA). No bloco 4, leu as 20 palavras em 54 segundos, errando a leitura de duas (LABA e BOBA). No bloco 5, conseguiu ler todas as 20 palavras de forma correta em 43 segundos, atingindo o critério. No bloco 6 (de retorno à condição de teste para avaliar os efeitos do treino), leu todas as palavras corretamente sem reforçamento (o dado referente ao tempo para terminar a tarefa não foi registrado). Com isso, foi feito um teste com o grupo 2 de palavras trissílabas (bloco 7) e o cliente leu 20 palavras em 1 minuto e 31 segundos, errando uma delas. No bloco 8 de treino, leu as 20 palavras corretamente em 58 segundos e, no bloco 9 de retorno à condição de teste, manteve o mesmo resultado. No bloco 10 referente ao teste de palavras do TDE (grupo 3), leu as 20 palavras em 1 minuto e 46 segundos, errando uma delas (DISCRIMINATIVO). No bloco 11 de treino, leu todas as 20 palavras corretamente em 1 minuto e 28 segundos e o desempenho foi mantido no bloco 12 de teste sem reforçamento.

A Figura 2 apresenta os resultados de testes e treinos de escrita dos estímulos dos grupos 1, 2 e 3.



**FIGURA 2**

NÚMERO DE ACERTOS E ERROS NOS TESTES E TREINOS DE ESCRITA COM FLUÊNCIA. OS TRIÂNGULOS REPRESENTAM OS DADOS DE TESTE. OS CÍRCULOS REPRESENTAM OS DADOS DE TREINO. TRIÂNGULOS E CÍRCULOS PRETOS REPRESENTAM ACERTOS E TRIÂNGULOS E CÍRCULOS CINZAS REPRESENTAM ERROS. O EIXO X APRESENTA TAMBÉM OS DIAS DAS COLETAS COM O CLIENTE.

No bloco 1 referente ao teste de escrita das palavras dissílabas do grupo 1, o cliente escreveu as 20 palavras em 2 minutos e 32 segundos, errando uma delas (BACO). No bloco 2 de treino, conseguiu escrever todas as palavras corretamente em 2 minutos e 47 segundos, atingindo o critério de fluência. O desempenho foi mantido no bloco 3 de teste, escrevendo todas as palavras corretamente em 2 minutos e 7 segundos. No bloco 4 de teste, que envolveu as palavras trissílabas do grupo 2, o cliente escreveu 14 palavras no período de 3 minutos, errando três delas (PROBLEMA, ORELHA E ACASO). No bloco 5 de treino, escreveu 19, errando uma palavra (TRABALHAR). No bloco 6, conseguiu ler todas as palavras corretamente em 2 minutos e 38 segundos, alcançando o critério. No bloco 7 de teste, o desempenho fluente foi mantido. O bloco 8 de teste envolveu as palavras de TDE do grupo 3. O cliente conseguiu escrever 16, errando quatro palavras (DESTAMPAR, PRESTIGIOSO, INDUSTRIALIZAÇÃO E AJUIZAR) no período de três minutos. No bloco 9 de treino, escreveu 14 palavras, errando duas (INDUSTRIALIZAÇÃO E IMPETUOSIDADE) em 3 minutos. Na sessão 10 de treino, escreveu 15 e errou cinco palavras em três minutos (QUEBRAMENTO, INDUSTRIALIZAÇÃO, PREGUIÇA, AJUIZAR E IMPETUOSIDADE). No bloco 11, escreveu 18 palavras em 3 minutos, errando três (INDUSTRIALIZAÇÃO, SIMILARIDADE E AJUIZAR). Por fim, no bloco 12, conseguiu escrever 14 palavras, errando duas (SIMILARIDADE E CRISTALIZAR) em 3 minutos. Neste momento, os atendimentos precisaram ser interrompidos em função das férias escolares e do encerramento do semestre letivo de atividades da clínica escola onde a criança recebia atendimento.

Pôde-se concluir, a partir dos resultados da coleta do procedimento de ensino de precisão de leitura e escrita com fluência, que houve mudanças expressivas em ambos os repertórios de leitura e escrita. O critério de fluência foi alcançado para todos os grupos de palavras de leitura, sendo que, no caso da escrita, não houve o cumprimento do critério apenas para o grupo 3 de palavras do TDE possivelmente pelo fato de terem faltado oportunidades de aplicação de novos blocos de treino em função do encerramento das atividades e início do período de férias escolares. Observa-se que, ainda que o registro do tempo, para encerrar as tarefas nos blocos, tenha sido incompleto em função de faltar esse dado em alguns dos pós-testes de leitura e escrita, os dados, que foram coletados, sugerem que esse tempo para o encerramento foi sendo progressivamente diminuído na medida em que o cliente era exposto às contingências programadas de treino.

E, por fim, além de a velocidade da resposta (em função da redução do tempo para encerramento das tarefas nos blocos) ter aumentado sensivelmente, o desempenho foi-se tornando, também, substancialmente mais preciso (com poucos erros), legitimando o ensino de precisão como um procedimento que gera discriminações com poucos erros. Isso é crucial no sentido que, por exemplo, Skinner (1972) discute que o erro é extremamente aversivo e pode comprometer a aprendizagem do estudante. Procedimentos que geram aprendizagem com pouco ou nenhum erro aumentam a motivação do estudante para as tarefas, pois colocam o estudar / realizar a tarefa sob controle das consequências naturais da aprendizagem. Ao final do semestre letivo de atendimento, os pais do cliente argumentaram que o mesmo pareceu demonstrar maior interesse pelas atividades da escola e a própria professora deu também um *feedback* positivo, no sentido de que o cliente estaria mais atento às atividades na sala de aula.

## O MODELO CABAS - COMPREHENSIVE APPLICATION OF BEHAVIOR ANALYSIS TO SCHOOLING

Já foi argumentado, na parte introdutória deste texto, que o modelo CABAS criado por Douglas Greer da Universidade Columbia, nos Estados Unidos, e cuja proposta foi contemplada em livro (Greer & Ross, 2008), envolve um conjunto de programas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que foram desenvolvidos com o intuito de ensinar uma série de repertórios verbais de importância, sobretudo social, especialmente para crianças com desenvolvimento atípico cujos repertórios de natureza verbal (mas outros também) são deficientes ou inexistentes e esses indivíduos parecem não

aprender através de métodos convencionais. A análise feita neste trabalho é mais limitada no sentido que o objetivo maior foi o de analisar procedimentos em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que utilizam o critério de fluência no responder. Para este segundo momento foi feita a análise de programas do CABAS, por meio do livro de Greer e Ross (2008) intitulado *Verbal Behavior Analysis: Inducing and Expanding New Verbal Capabilities in Children with Language Delays*, que emprega um critério de fluência no responder.

## CABAS: UM POUCO DE HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS

No sistema CABAS, todas as instruções são medidas; todos os procedimentos de instrução são derivados de procedimentos testados cientificamente e que são, por sua vez, individualizados para cada estudante; e esses procedimentos científicos são utilizados como parte da implementação dos programas.

O sistema CABAS teve início em 1981 e foi aplicado em escolas para crianças e adolescentes com desenvolvimento típico, mas também para os casos com transtornos no desenvolvimento. Esse sistema marcou presença nos Estados Unidos, Itália, Inglaterra e Irlanda. Os avanços e descobertas por meio do CABAS ampliaram as funções dos repertórios de ouvinte e falante para o desenvolvimento de repertórios mais complexos. O CABAS foca especialmente em programas para o desenvolvimento do comportamento verbal com base na experiência, independente da idade do aprendiz. Defende-se que, uma vez que importantes habilidades verbais são aprendidas e dominadas, as crianças podem aprender em seus ambientes de maneira que antes não seria possível.

No CABAS são utilizadas propostas de intervenção ou protocolos de aplicação visando o ensino de habilidades verbais, tendo como ponto crítico a avaliação das habilidades de ouvinte e falante existentes e ausentes para cada criança. A fim de que essas crianças possam se beneficiar dos protocolos, é necessário que adquiram repertórios pré-requisitos. As crianças são classificadas em diferentes níveis de desenvolvimento de habilidades. A meta com os protocolos é alcançar novos níveis para cada criança. Para que as intervenções sejam eficazes, é necessário conhecer as habilidades que o aprendiz já possui. Nesse sentido, primeiramente, devem ser aplicados testes para descobrir habilidades presentes e ausentes nos repertórios do aprendiz. Em segundo lugar, devem ser identificadas as habilidades novas que são possíveis para cada um em função do nível de desenvolvimento. Em terceiro lugar, deve-se aplicar o protocolo necessário para a aprendizagem de uma determinada habilidade.

Os programas do CABAS envolvem a aplicação de unidades de aprendizagem, que são representadas por contingências de três termos potenciais para os estudantes e por, pelo menos, duas contingências tríplexes entrelaçadas para os professores. Essas contingências medem a ocorrência de eventos antecedentes, respostas e eventos subsequentes dos aprendizes e dos professores durante a instrução. O termo unidade de aprendizagem é empregado em função de os estudantes aprenderem na medida em que respondem sob controle do comportamento dos professores (das instruções deles) e os professores, por outro lado, respondem sob controle dos comportamentos de seus estudantes. As unidades de aprendizagem possibilitam a mensuração do ensino de momento a momento como medidas dos comportamentos dos professores. As respostas do aprendiz, sob controle da apresentação de instruções, são as medidas de sua própria aprendizagem. Os comportamentos dos professores são medidos pela precisão nas apresentações das unidades de aprendizagem e os comportamentos dos estudantes são medidos por meio de suas respostas às unidades de aprendizagem apresentadas pelos professores.

Para ilustrar a aplicação de unidades de aprendizagem, Greer e Ross (2008) apresentaram o seguinte exemplo envolvendo uma interação entre professor e aprendiz:

A unidade de aprendizagem do professor é composta por duas contingências de três termos entrelaçadas. Em primeiro lugar, sendo a própria criança o primeiro evento antecedente para o

professor, este atrai a atenção da criança para si. O professor segura um pedaço de biscoito (de que a criança está privada) e aguarda três segundos por uma resposta (esta representa a primeira resposta do professor e o primeiro evento antecedente para a criança). Sob controle disto, a criança emite o mando “quero biscoito, por favor,” (primeira consequência \ reforço positivo para o professor) dentro do período de três segundos que tinha para responder. O professor, então, entrega um pedaço do biscoito para criança (segunda resposta do professor e primeira consequência \ reforço positivo para a criança). Finalmente, o professor registra a resposta da criança e a unidade de aprendizagem está completa.

## FLUÊNCIA NOS PROGRAMAS DO CABAS

Greer (2002) fez uma referência à fluência quando discutiu sobre a aprendizagem de leitura de palavras, por exemplo. Segundo o autor, para uma criança que ainda está passando pelas fases iniciais de aprendizagem de leitura, cada palavra representa uma unidade de aprendizagem. O evento antecedente corresponde à instrução do professor solicitando que leia. A resposta refere-se ao textual / leitura correta da palavra por parte da criança e a isso se segue a consequência dada pelo professor. Por outro lado, no caso daqueles que já aprenderam a leitura de cada palavra isolada de um grupo sob uma taxa lenta, o critério passa a ser o domínio da leitura das palavras de uma forma fluida. Neste caso, a unidade de aprendizagem consiste em ler corretamente todas as palavras de um grupo por unidade de tempo pré-determinado. O evento antecedente é representado pela instrução do professor, a resposta por parte da criança é de que leia as palavras e, apenas após a leitura correta de todas elas, o professor dá a consequência / reforço positivo, encerrando a unidade de aprendizagem.

As crianças, que se beneficiam do CABAS, são submetidas a programas de ensino que estão relacionados aos seus níveis de desenvolvimento verbal. O objetivo aqui não foi o de analisar todos os programas do livro de Greer e Ross (2008), mas sim apenas aqueles em que se identificou um critério de fluência.

## PROTOCOLO DE IMERSÃO DE OUVINTE

Por meio deste programa, o estudante deve aprender a seguir instruções rapidamente e sem erro. Deve aprender a correspondência entre as instruções auditivas (apresentadas pelo professor) e as ações associadas a elas. O estudante deve depender unicamente da palavra falada como estímulo discriminativo, sem contar com dicas visuais. Como exemplo, considere o caso de uma criança autista cujo repertório de ouvinte esteja sendo trabalhado. Primeiramente, a criança foi ensinada, via reforçamento diferencial, a seguir cada uma de uma série de instruções (por exemplo, fechar a porta, abrir a janela, ligar a luz da sala, entre outras), sendo que cada apresentação de uma instrução do professor, o seguimento da instrução pela criança e o reforçamento do professor representava uma unidade de aprendizagem. Depois se assumiu um critério de fluência de modo que, agora, a unidade de aprendizagem passou a envolver cada instrução do professor, seguida por cada resposta por parte da criança e, apenas após o seguimento de todas as instruções, o professor apresentava a consequência reforçadora. Segundo Greer e Ross (2008), com o aumento na taxa de aprendizagem, o estudante aprende a discriminar entre os estímulos auditivos, diminuindo a quantidade necessária de instruções para o ensino do repertório de ouvinte, facilitando a construção de repertórios mais complexos.

O protocolo de imersão de ouvinte, do currículo proposto por Greer e Ross, envolve as seguintes características. Apresentam-se ao estudante 16 instruções simples e quatro instruções sem sentido às quais o estudante deve aprender a não responder (por exemplo, vá até a lua, toque o céu, uhuhuhuh, etc.). Assim são totalizadas 20 instruções. As mesmas devem ser organizadas em quatro grupos (cada um com cinco instruções, sendo quatro com sentido e uma sem). As instruções (com ou sem

sentido) devem ser apresentadas com a mesma entonação de voz e com o mesmo número de sílabas. As instruções com sentido, referentes aos conjuntos de ações que podem ser solicitadas, devem envolver o seguinte: Contato visual; imitação motora; igualação arbitrária de objetos e palavras; mandos; tatos; apontar objetos; apontar as partes do corpo; pintar; montar quebra-cabeças; ler letras, números e palavras, etc.

Cada um dos quatro grupos deve ser ensinado separadamente (em sessões com 20 tentativas), mas simultaneamente (os quatro grupos em um mesmo dia). Quando o participante atingir o critério em dois grupos, devem-se misturar as instruções dos dois para formar um novo grupo que também deve ser apresentado em sessões com 20 tentativas. Após alcançar o critério com todos os grupos, as instruções de todos devem ser combinadas em uma única sessão com 20 tentativas.

Como reforçadores podem ser utilizadas fichas (permutáveis por outros reforçadores), itens comestíveis e elogios (reforço social). Com o tempo é importante aumentar o controle apenas pela apresentação do reforço social a partir do aumento na intermitência dos outros reforçadores. Dado o critério de fluência do responder, espera-se que o estudante consiga emitir 20 respostas em uma mesma unidade de aprendizagem (antes da apresentação da consequência). No caso das instruções sem sentido, o professor deve sempre reforçar o não seguimento das mesmas (quando o aluno permanece quieto durante a instrução) e, no caso de o aluno emitir uma resposta, repetir a instrução e ignorar a resposta. No início do treinamento, pistas visuais e físicas são permitidas, mas o uso das mesmas deve ser esvanecido ao longo do tempo. É importante também fazer o uso de um gravador ou computador como intuito de apresentar vozes de pessoas diferentes para de garantir com que o aprendiz responda independente da voz que apresenta as instruções. Para a coleta de dados, registra-se um sinal + para cada resposta correta e um sinal – para cada resposta incorreta. Caso o aprendiz apresente um ecóico (repetir verbalmente a instrução que está seguindo), deve-se circular o sinal + a ser registrado. Parte-se do princípio de que informações dessa natureza poderão ser importantes para o delineamento de programas com objetivos posteriores (por exemplo, tato e nomeação).

O critério de encerramento do programa de imersão de ouvinte pode envolver o seguinte: Critério 1 de respostas corretas, sendo duas sessões com 20 tentativas com 90 ou 100% de acertos; critério 2 de taxa de respostas, sendo de 30 respostas por minuto ou de uma resposta a cada 2 segundos (20 respostas em 40 segundos sem erros). No caso de a criança responder sob um ritmo lento, o critério de 12 instruções por minuto pode ser utilizado e, se for possível, o mesmo poderá ser progressivamente aumentado, chegando a 30 respostas por minuto.

#### PROTOCOLO DE IMITAÇÃO MOTORA RÁPIDA

Este programa tem o intuito de induzir o comportamento verbal vocal. Em primeiro lugar, o instrutor deve identificar cinco ou seis itens que funcionem como estímulos para mando e tato. O estudante deve ser privado dos objetos para mando antes de a sessão começar. O item deve ser apresentado para a criança e, em seguida, devem ser apresentadas rapidamente pelo professor duas ações motoras grossas (por exemplo, tocar a cabeça e bater palmas). O professor deve aguardar até que a criança imite cada ação. Imediatamente após a última ação, o professor deve apresentar um único modelo ecóico para o item objetivo enquanto apresenta o item diante da criança. Em seguida, o professor deve aguardar três segundos pela resposta ecóica. Tanto as ações motoras como o modelo ecóico devem ser apresentados de forma rápida.

Se a criança emitir um ecóico a partir do modelo dado pelo professor, este lhe dá um pedaço do item (caso seja comestível) ou permite o acesso ao mesmo (em se tratando, por exemplo, de um brinquedo). Caso a criança não emita um ecóico a partir do modelo que recebeu, o procedimento deve ser repetido. O critério de encerramento do programa é o seguinte: Se a criança imitar corretamente

as ações e emitir o ecóico por duas vezes consecutivas, então se pode encerrar o programa e avançar no protocolo de programas propostos por Greer e Ross (2008).

#### PROTOCOLO DE IMERSÃO DE FALANTE

Neste programa, o objetivo é o de aumentar o repertório de falante, especialmente nos casos em que os aprendizes apresentam um repertório pobre de tatos e mandos. O estudante deve emitir mandos para diferentes itens ou eventos de sua rotina, a fim de que possa ter acesso aos mesmos.

O procedimento envolve, em primeiro lugar, a identificação de operações motivadoras (OM) para eventos do cotidiano do estudante (por exemplo, evitar que o aluno entre ou saia da sala de aula, segurar biscoitos, entre outros). Durante todo período de treino, essas operações devem permanecer em vigor. As formas dos mandos, a serem emitidos pelo aprendiz, devem então ser estabelecidas como, por exemplo, “eu quero sair da sala.” Durante a fase de linha de base, o professor deve apresentar a operação motivadora e aguardar até 10 segundos para que o aluno emita uma resposta.

Caso o estudante responda de forma apropriada, o professor libera o acesso ao reforçador. Caso a resposta de mando não seja emitida, deve-se exagerar a operação motivadora, por exemplo, mostrando ao aprendiz outras crianças que estejam realizando a atividade e que poderiam ter acesso ao item de interesse, aguardar mais 10 segundos antes de permitir o acesso ao item ou liberar o acesso a um item menos preferido (elogios não devem ser utilizados neste caso). As respostas corretas são registradas com + e, as incorretas, com -.

Quando o responder durante a linha de base é baixo e estável, deve-se utilizar a ajuda ecóica a fim de ensinar a resposta a ser dada, aguardar 10 segundos pela resposta correta e, se for correta, permitir o acesso ao item reforçador. Se a resposta for incorreta, deve-se apresentar a tentativa de novo. Ao longo do procedimento, coletar dados sobre as frequências de tatos e intraverbais. Como critério de encerramento, o aprendiz deve emitir ecóicos com 90% de precisão em duas sessões consecutivas (2 dias ou 2 horas em média), retornando à condição sem a apresentação da dica ecóica. Neste momento, a ajuda ecóica deve ser utilizada unicamente para efeito de correção. Quando o participante alcançar o critério de 90% de acertos em duas sessões consecutivas sem a pista ecóica, devem-se realizar testes de mando em condição natural.

#### PROTOCOLO PARA O ENSINO INTENSIVO DE TATOS

Para este programa devem ser utilizados, como estímulos, por exemplo, raças de cachorros, flores, meios de transporte, utensílios domésticos, entre outros. Deve-se trabalhar com exemplares múltiplos desses estímulos. Cada grupo, de cada categoria de estímulos, deve ser composto por cinco exemplares. Cada vez que o participante alcançar o critério em um grupo, passa-se para o grupo seguinte até que o critério (tatos) tenha sido atingido para todos os estímulos de todos os grupos programados.

O procedimento envolve ajuda ecóica. Quando o aprendiz emitir de três a cinco respostas ecóicas, espera-se que emita tatos de forma independente. Alguns podem precisar emitir mais do que cinco respostas ecóicas para depois passarem a emitir tatos de modo independente.

O procedimento apresenta as seguintes características: O professor deve apontar para o item a ser tateado e aguardar 3 segundos por uma resposta. Caso a resposta seja correta, liberar um reforçador generalizado. Caso a resposta seja incorreta ou caso o aprendiz não emita uma resposta, deve-se apresentar o nome do objeto, aguardar a resposta do aprendiz sem reforçar (procedimento de correção). Para o registro, respostas corretas de tatos independentes são marcadas com um sinal +. Respostas incorretas são marcadas com um sinal -. Registros de respostas de tatos com ajuda ecóica incorreta ou correta devem ser circulados. O critério de encerramento é o seguinte: 19 ou

mais tatos independentes para cada grupo de estímulos em duas sessões consecutivas ou atingir 100% de respostas corretas em apenas uma sessão. Para cada sessão de cada grupo de estímulos são totalizadas 20 tentativas.

O protocolo para o ensino intensivo de tatos deve ser aplicado até que o aprendiz passe a apresentar os seguintes repertórios: Leitura independente e fluente (comportamento textual); fluência na nomeação (tatos); aprendizagem observacional para tatos; emergência de tatos novos empregando perguntas do tipo por que, onde, quem, etc.

#### IMERSÃO PARA O REPERTÓRIO DE ESCRITOR

O objetivo deste programa é o de melhorar os componentes estruturais e funcionais da escrita correta. O procedimento é feito com dois estudantes. Um deles escreve instruções e o outro deve lê-las e segui-las. Se isso acontecer, ambos os alunos ganham um ponto.

Cada sessão conta com 20 tentativas. A apresentação da instrução do professor, a emissão de 20 respostas corretas seguidas por um reforçador compõem a unidade de aprendizagem. As instruções, a serem escritas por um dos estudantes, podem abranger os seguintes tópicos: Dar direções sobre como ir de um determinado lugar da escola para outro; mandos e tatos; as piadas favoritas que um dos estudantes deve ler até rir das mesmas, etc.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi o fazer uma análise sobre propostas de intervenção em Análise do Comportamento Aplicada que utilizam um critério de fluência no responder, combinando precisão (100% de respostas corretas) e velocidade (taxa de respostas). Duas propostas de intervenção para o ensino de repertórios em indivíduos com ou sem desenvolvimento atípico foram contempladas: O modelo de Lindsley (1991, 1992) de ensino de precisão e o CABAS de Greer e Ross (2008). Pode-se considerar que, para ambos os autores, procedimentos para o ensino de repertórios diversos aceleram a aprendizagem do indivíduo quando geram discriminações com pouco ou nenhum erro. Essa parece ser uma característica crucial dos procedimentos que empregam o critério de fluência no responder. Os dados da criança E de ensino de precisão sugeriram que sua aprendizagem foi-se tornando mais acelerada com estímulos mais complexos, conforme foi sendo exposta às contingências programadas. E, também, os protocolos do CABAS têm beneficiado vários indivíduos (especialmente crianças, mas não apenas) com ou sem desenvolvimento atípico em vários países, ensinando fluência nos repertórios, especialmente verbais, que são considerados de alta relevância para seu melhor funcionamento em sociedade.

#### REFERÊNCIAS

- Greer, R.D. (2002). *Designing teaching strategies: An applied behavior analysis systems approach*. New York: Academic.
- Greer, R.D., & Ross, D.E. (2008). *Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Boston: Pearson Education.
- Lindsley, O.R. (1991). Precision teaching's unique legacy from B.F. Skinner. *Journal of Behavioral Education*, 1, 253-266.
- Lindsley, O.R. (1992). Precision teaching: Discoveries and effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 51-57.
- Marangoni, A. (2007). *Efeito do Treino de Leitura na Leitura e Escrita Recombinativas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E.P.U. (Tradução de Rodolpho Azzi / Edição original de 1968).
- Stein, L.M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.



## COMPORTAMENTOS IMPULSIVOS GERADORES DE CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS SOB O ENFOQUE DA AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL

FLÁVIA DE A. LACERDA

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

GINA NOLÊTO BUENO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Comportamento compreende qualquer atividade de um indivíduo, seja ela muscular, glandular ou elétrica. Essa atividade é uma função que engloba as contingências filogenéticas (desenvolvidas a partir da evolução de uma espécie), as contingências ontogenéticas (designadas pela interação do indivíduo com o seu ambiente) e as contingências culturais. Esses três níveis de contingências influenciam diretamente a ocorrência ou não de qualquer resposta emitida por uma pessoa (Catania, 1998/1999; Skinner, 1953/2000).

Duas são as classes de respostas: respondente e operante. O comportamento respondente caracteriza-se por ser eliciado por estímulos, não dependendo, a princípio, de consequências para ocorrer ou deixar de ocorrer. Está intimamente ligado aos comportamentos inatos, e por esse motivo, é primordial para a sobrevivência do indivíduo. Em contraposição, o comportamento operante é aquele que produz consequências no ambiente e é afetado por essas alterações, sendo essa a classe de comportamento mais presente nos repertórios comportamentais dos seres humanos (De Rose, 1999; Martin & Pear, 2007/2009; Skinner, 1953/2000).

Por originar a maioria dos problemas práticos dos indivíduos, o comportamento operante e respondente desperta grande interesse teórico devido suas características singulares. Compreender os operantes favorece o entendimento do processo de aprendizagem dos organismos, já que as consequências do comportamento influenciam diretamente o aumento ou diminuição de sua frequência (Skinner, 1953/2000).

Staats e Staats (1963/1973) salientam que a interação entre o organismo, o ambiente e a cultura ocasiona o desenvolvimento dos chamados comportamentos desejáveis e indesejáveis. Os comportamentos desejáveis são aqueles que aumentam a possibilidade de contato com contingências ambientais reforçadoras (em certos contextos) quando são emitidos de forma assertiva. Já os comportamentos indesejáveis são aqueles que podem ocorrer em virtude de o indivíduo manifestar excessos ou déficits diante das contingências ambientais apresentadas, e que produzem prejuízos para o indivíduo e seu ambiente. Dentre os diversos tipos de comportamentos indesejáveis, podemos destacar os comportamentos impulsivos.

## COMPORTAMENTOS IMPULSIVOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

O comportamento impulsivo pode ser caracterizado por ser “(...) motivado pelas recompensas externas imediatas, apesar da punição ou da perda de reforçamento a longo prazo.” (Rehm, 1996/2002, p. 595). Comportar-se impulsivamente implica em repertório deficitário para lidar com as contingências ambientais. E uma intervenção que pode auxiliar o seu controle é a prática da análise das possíveis consequências da impulsividade, mesmo que temporalmente distantes.

A manutenção ou o aumento de tais respostas geralmente pode ocorrer em dois tipos de situações especiais: (1) como função de os reforços serem liberados imediatamente e as punições ocorrerem com atraso e (2) a consequência de longo prazo ser maior do que a consequência imediata. Como a consequência de longo prazo se apresenta temporalmente distante, acaba por não exercer controle sobre o comportamento impulsivo. Assim, problemas de autocontrole geram consequências positivas mais rapidamente do que respostas autocontroladas, porém com uma magnitude consideravelmente menor (Tourinho, 2006).

Segundo a perspectiva de Staats e Staats (1963/1973), os comportamentos impulsivos podem ser desencadeados em qualquer circunstância favorecedora do aprendizado do padrão de impulsividade na vida de um indivíduo, o que acarreta em consequente alteração de seus estados emocionais. A variação do estado emocional pode ser provocada pela discriminação de algum estímulo ambiental antecedente. E essa discriminação é uma das variáveis relevantes que explicam o comportamento impulsivo (Staats, 1996). Dessa maneira, o poder do estímulo de eliciar uma resposta emocional definirá se o comportamento do indivíduo será de aproximação, fuga ou esquiva (Britto & Elias, 2009). Por essa perspectiva, a variabilidade da resposta emocional, eliciada por um estímulo antecedente, participará da diretividade, ou seja, definirá a emissão do próximo comportamento. Em casos de respostas emocionais positivas, consequências reforçadoras podem ser geradas. Contudo, em casos de respostas emocionais negativas, caso o comportamento de fuga ou de esquiva não seja eficiente, enquanto reforçador negativo, consequências negativas podem ocorrer. Pelo fato de os comportamentos impulsivos poderem vir associados a respostas emocionais negativas, inúmeros prejuízos podem também ser gerados tanto para o indivíduo quanto para seu ambiente social.

Para intervir em classes de comportamento como essas, faz-se necessária uma investigação minuciosa de todas as variáveis envolvidas, a partir da análise topográfica e funcional dos comportamentos-problema. Essa coleta de informações, que compreende os momentos iniciais da terapia e que se estende à atividade de analisar os resultados da intervenção terapêutica, é denominada avaliação comportamental (Amaral, 2001).

### AValiação Comportamental

A avaliação comportamental surgiu entre os anos de 1960 e 1970 em consequência de inúmeras críticas feitas por psicólogos comportamentais contrários às abordagens tradicionais de avaliação psicodiagnóstica. Essas abordagens, ao diagnosticarem e classificarem aquilo que o indivíduo fazia, os categorizava dentro dos transtornos mentais, método este ainda presente nos dias atuais (Martin & Pear, 2007/2009).

Diferentemente da abordagem tradicional, a abordagem comportamental propõe-se a avaliar o comportamento humano não com o intuito de rotulá-lo ou categorizá-lo como patológico, mas com a finalidade de identificar déficits ou excessos comportamentais, dentre outros (Martin & Pear, 2007/2009). Por esse motivo, o analista do comportamento jamais classificará algum comportamento como anormal, uma vez possuir um tipo de função adaptativa para o indivíduo que se comporta. E sua manutenção implica ser, de alguma maneira, funcional.

Dessa forma, a avaliação comportamental consiste na coleta de dados a fim de compreender a função, as causas de origem e de manutenção do comportamento-problema, além de selecionar

estratégias de intervenção e de avaliação dos resultados obtidos (Amaral, 2001; Martin & Pear, 2007/2009). Essa investigação é relevante para o sucesso do trabalho terapêutico, pois seu método compreende, entre muitas características, o registro fidedigno dos comportamentos-alvo, e dessa forma, possibilita ao pesquisador analisar as informações através de dados reais e não de meras impressões subjetivas.

Ribeiro e Bueno (2008) sistematizaram um delineamento de avaliação comportamental para investigar e descrever os repertórios hábeis e inábeis de um participante do sexo masculino, com 23 anos, à época. O objetivo do estudo foi avaliar se os déficits de habilidades estariam favorecendo a queixa inicial do participante: consequências negativas como resultado da inabilidade em lidar com o rompimento de uma relação afetiva. O estudo objetivou, ainda, delinear um programa de intervenção após a fase de coleta de dados. Nas nove sessões que compreenderam a avaliação foram utilizados diversos procedimentos, dentre eles: entrevista clínica; questionário de pesquisa da história de vida; diários de registros de comportamentos; análise funcional; testes psicométricos; além de investigações relacionadas aos seus principais medos. Os resultados indicaram que as queixas apresentadas estavam diretamente relacionadas às inabilidades descritas. Concluiu-se a necessidade da continuidade da avaliação comportamental ao longo do processo terapêutico. As autoras propuseram um programa de intervenção baseado no treino de habilidades sociais, para o desenvolvimento de repertórios assertivos.

Godoy (2002) destaca que apesar da pluralidade de passos na realização de uma avaliação, três fases são essenciais: (a) coleta, descrição e análise de comportamentos-problema – momento em que são investigadas as queixas e demandas, juntamente com a verificação de possíveis variáveis controladoras do comportamento em questão; (b) seleção das técnicas de intervenção – caracteriza-se pela escolha dos instrumentos mais adequados para iniciar a intervenção, após a delimitação dos objetivos terapêuticos e da hierarquização dos comportamentos que necessitam ser modificados; e (c) avaliação dos efeitos provocados pela intervenção realizada – monitoramento dos resultados alcançados em relação à magnitude e direção das mudanças.

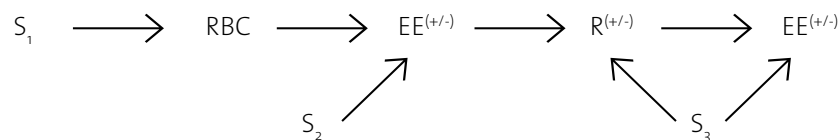
Vale destacar que os procedimentos utilizados para coletar informações, com o intuito de definir e monitorar os comportamentos-problema, dividem-se em três categorias: (a) procedimentos de avaliação indireta; (b) procedimentos de avaliação direta; e (c) procedimentos de avaliação experimental (Martin & Pear, 2007/2009).

Os procedimentos de avaliação indireta são aqueles nos quais o pesquisador não observa diretamente o comportamento de interesse, pois são utilizados outros meios para obtenção de dados. Nesse sentido, questionários, *role playing*, registros de automonitoramento, entrevistas com o cliente e com pessoas que lhe são significativas são de extrema relevância, pelo fato de serem de meios indiretos e alternativos à observação direta do comportamento e de proporcionarem mais acesso a informações relevantes da vida do indivíduo (Martin & Pear, 2007/2009).

Com a finalidade de verificar a eficácia do uso de instrumentos alternativos à observação direta, Bueno e Britto (2003) desenvolveram uma pesquisa com um participante do sexo masculino, 42 anos à época do estudo, diagnosticado com depressão profunda e estresse crônico. O estudo objetivou demonstrar a eficiência do automonitoramento do cliente, produzido por meio dos diários de registro de comportamentos (DRCs) e utilizados em todas as fases do delineamento experimental AB, seguido por *follow-up*. As autoras utilizaram a seguinte escala arbitrária para que o participante descrevesse a ansiedade experienciada no momento em que se comportasse diante de determinados estímulos: (1) pouca ansiedade; (2) moderada ansiedade; (3) muita ansiedade e; (4) extrema ansiedade. Os resultados indicaram que os DRCs auxiliaram diretamente na identificação e no controle das variáveis causadoras e mantenedoras do padrão comportamental deficitário apresentado pelo participante, além de terem contribuído, indiretamente, com o desenvolvimento de repertórios comportamentais mais assertivos.

Já os procedimentos de avaliação direta são caracterizados pela observação e registro dos comportamentos-alvo no momento em que esses ocorrem, a partir das seguintes características: (a) topografia – forma de uma determinada resposta; (b) quantidade – frequência e duração do comportamento; (c) controle de estímulo – em quais condições pode-se observar a ocorrência de um determinado comportamento; (d) latência – tempo entre a ocorrência de um estímulo e o início da resposta; e (e) qualidade – designação arbitrária para uma ou mais características de comportamento citadas anteriormente (Martin & Pear, 2007/2009).

Por fim, os procedimentos de avaliação experimental são aqueles que através da manipulação sistemática das variáveis ambientais, revelam quais são os antecedentes e consequentes que controlam e mantêm comportamentos específicos (Martin & Pear, 2007/2009). Pela perspectiva do behaviorismo psicológico de Arthur William Staats (1996), a avaliação da história de interações entre eventos passados e atuais, favorecedora de conhecimentos das operações motivadoras da aprendizagem, é representada pelo paradigma descrito, abaixo.



**FIGURA 1**

PARADIGMA DA AVALIAÇÃO PROPOSTA POR STAATS (1996)

O modelo descrito acima é compreendido: (a) pelo ambiente do indivíduo –  $S_1$ ; pelos (b) repertórios básicos de comportamento da pessoa, desenvolvidos nesse ambiente – RBCs; pelas (c) condições atuais em que se encontra a pessoa –  $S_2$ ; pelos (d) estados emocionais, eliciados após a discriminação do  $S_2$ , que podem ser positivos e negativos – EE; pelo (e) comportamento propriamente dito, que pode ser apropriado ou inapropriado – R; pelo (f) ambiente social da pessoa –  $S_3$ ; e pela nova (g) resposta emocional eliciada – EE. Assim, para compreender o comportamento humano em sua totalidade, faz-se necessário um método experimental-longitudinal que considere as influências que controlam o comportamento, juntamente com os níveis de alcance da aprendizagem humana em termos respondentes e operantes.

O presente estudo objetivou realizar uma avaliação comportamental, a fim de coletar e analisar dados para descrever comportamentos impulsivos da participante deste estudo (e. g., tentativa de suicídio; mudança de trabalho e de endereço residencial; agressividade verbal; e etc.), apresentados por um participante do sexo feminino, 26 anos à época. Objetivou ainda, selecionar estratégias de intervenção a serem aplicadas futuramente dentro dos princípios da Análise do Comportamento, com o propósito de modificar os referidos comportamentos-problema, geradores de consequências negativas.

## MÉTODO

### Participante

Júlia (nome fictício), 26 anos, amasiada, ensino médio completo, costureira e nível sócio-econômico baixo. De acordo com a ficha de triagem, a participante buscou atendimento devido à solicitação médica e também por apresentar diversos prejuízos em suas relações interpessoais, principalmente em seu relacionamento conjugal. Fazia uso de levotiroxina sódica, 88mcg, tomado em jejum (repositor tireoidiano) e escitalopram, 10mg à noite (antidepressivo).

## Materiais e ambiente

As sessões ocorreram em um consultório padrão da Clínica Escola de Psicologia (CEPSI), vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Foram utilizados materiais como canetas, lápis, papel sulfite A4, envelopes coloridos, além de um Mp3 para gravar as sessões. Com o objetivo de obter mais dados sobre a história de vida da participante e das variáveis que causaram e estavam mantendo os comportamentos-problema, foram utilizados diversos instrumentos, descritos a seguir:

**Questionário de História Vital - QHV** é composto por 94 questões de autorrelato, que abrangem todas as fases do desenvolvimento humano (Lazarus, 1975/1980). **Bateria de Beck** compreendida por dois inventários e duas escalas: Inventário de Depressão de Beck (BDI), investigador do nível de depressão, por meio de escores: mínimo (de 0 a 10), leve (de 12 a 19), moderado (de 20 a 30) e grave (de 31 a 63); Escala de Desesperança de Beck (BHS), que pesquisa o nível de desesperança em que a pessoa se encontra com relação às suas experiências e ao futuro, através de níveis/escores: mínimo (de 0 a 4), leve (de 5 a 8), moderado (de 9 a 13) ou grave (de 14 a 20); Escala de Ideação Suicida de Beck (BSI), que avalia ideações e possíveis tentativas de suicídio, as quais são identificadas por qualquer resposta diferente de zero; e o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), cujo objetivo é identificar o nível de ansiedade, através dos escores: mínimo (0 a 15), leve (11 a 19), moderado (20 a 30) e grave (31 a 63) (Cunha, 2001). **Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp - ISSL**, com o qual se investiga, por meio de 53 questões, a presença de sintomas para o *stress*, o tipo de manifestação predominante (se fatores físicos, psicológicos ou ambos) e a fase em que o *stress* se encontra: 1) alerta; 2) resistência; 3) quase-exaustão; e 4) exaustão (Lipp, 2000).

Outro instrumento utilizado foi o **Inventário de Habilidades Sociais - IHS** (Del Prette & Del Prette, 2001). Ele é composto por 38 itens que visam investigar as habilidades sociais da pessoa, a partir de 5 fatoriais: (F1) enfrentamento e autoafirmação com risco; (F2) autoafirmação na expressão de sentimentos positivos; (F3) conversação e desenvoltura social; (F4) autoexposição a desconhecidos e situações novas; (F5) autocontrole da agressividade; e itens que não entraram em nenhum dos cinco fatores. Já com os **Diários de Registros de Comportamentos - DRCs** buscou-se a monitoração dos comportamentos públicos e encobertos da participante fora do *setting* terapêutico, visando favorecer a descrição das variáveis independentes - causa e manutenção dos comportamentos - e as dependentes, ou seja, comportamentos desejáveis e indesejáveis (Bueno & Britto, 2003). No **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** foram apresentados os objetivos e procedimentos desta pesquisa, o compromisso com a preservação do sigilo da identidade da participante, analisados os riscos que esta pesquisa poderia produzir e a forma para buscar o controle desses possíveis riscos, e a busca de seu controle, bem como a permissão da mesma para a divulgação dos dados obtidos por este estudo tão somente para fins acadêmicos e científicos.

## Procedimento

A avaliação comportamental (fase de coleta, descrição e análise de comportamentos-problema) compreendeu duas sessões semanais, de duração de 100 minutos cada, que ao todo somaram-se seis sessões, totalizando 600 minutos.

**Avaliação comportamental** – Foi realizada entre a 1ª e a 6ª sessão, com as finalidades básica de: (1) coletar dados sobre a história da participante, para analisar as funções de seus repertórios-problema e, então, poder (2) delinear um programa de intervenção, baseado nos princípios da Análise do Comportamento, a ser aplicado em um futuro próximo, de acordo com os princípios de Martin e Pear (2007/2009).

Na 1ª sessão foi estabelecido o *rapport*, com o objetivo de consolidar uma relação terapêutica de confiança, além de investigar as queixas e demandas que levaram Júlia a buscar atendimento

psicológico. Foi, também, apresentado o método de trabalho baseado na Análise do Comportamento, juntamente com a explanação dos direitos e deveres tanto das pesquisadoras e da participante, para estabelecimento do contrato terapêutico. Então, houve a leitura e esclarecimento do conteúdo do TCLE e, posteriormente, o mesmo foi assinado pelas partes. Com o objetivo de coletar maiores informações sobre a participante, utilizou-se como atividade para casa os seguintes materiais: QHV e DRCs. É importante destacar que os DRCs foram instrumentos empregados em todas as sessões que compreenderam a avaliação comportamental.

**Bateria de Beck e ISSL** – Na 2ª sessão foram realizadas as aplicações da Bateria de Beck e do ISSL; além da análise do QHV. As atividades para casa, solicitadas na 1ª sessão, foram recolhidas e revisadas juntamente com a participante, com o propósito de compreender os comportamentos emitidos por ela durante os intervalos entre os encontros terapêuticos. Nas sessões posteriores foram mantidas a conferência e a análise desses registros, assim como foram liberados elogios à Júlia por se comportar de maneira cooperativa com esse processo de avaliação comportamental.

**Avaliação da história de interações entre eventos passados e atuais** – Essa avaliação, abordada na seção introdutória desta pesquisa, foi desenvolvida entre a 2ª e a 6ª sessão, com a finalidade de identificar os estímulos antecedentes e consequentes dos comportamentos da participante. Os dados coletados nos DRCs, QHV e diálogos terapêuticos deram sustentação à avaliação e foram analisados pelas pesquisadoras, sob a perspectiva do behaviorismo psicológico.

**Aplicação e hierarquização do IHS** – Na 3ª sessão, houve a aplicação do IHS, e na sessão seguinte (4ª sessão), foi feita a hierarquização dos subfatoriais de todos os fatoriais desse inventário. O procedimento para a hierarquização foi assim aplicado: (a) os 38 subfatoriais do IHS foram digitados, separadamente por grupo fatorial, e cada um deles foi impresso em um cartão. Cada subfatorial (representado por competências requeridas) foi colocado em um envelope colorido de acordo o grupo em que pertencia (ex: F1 – verde; F2 – rosa; F3 – amarelo; F4 – lilás; F5 – vermelho; e nenhum fator – branco). (b) Depois, os cartões pertencentes a cada envelope foram postos sobre a mesa, fatorial por fatorial. A participante foi, então, solicitada a hierarquizar as situações descritas nos cartões, do referido fatorial, quanto ao grau de dificuldade para execução da competência requerida (do mais difícil ao menos difícil). (c) Por fim, foi investigado o grau de ansiedade experienciado nas referidas ações, através da escala arbitrária proposta por Bueno e Britto (2003), também descrita na seção introdutória deste estudo.

**Identificação e categorização dos principais problemas** – Na 4ª sessão foi entregue à Júlia, como registro para casa, o DRC específico para a identificação dos comportamentos descritos por ela como fomentadores de consequências aversivas. Esse DRC, devidamente instruído à participante, foi composto pelas seguintes colunas: (1ª) descrição do problema; (2ª) origem dos mesmos (O); (3ª) consequências que estavam gerando (C); (4ª) tentativas de resolução (TR); (5ª) resultados alcançados (RA); e (6ª) rede de apoio social com a qual Júlia contava (AS). Na 5ª sessão, os dados trazidos por esse DRC específico foram assim trabalhados: os principais problemas foram categorizados (CA) em: (a) estado emocional negativo, por ela descrito como ‘nervosismo’; (b) dificuldade na relação conjugal; (c) dificuldade na relação com a mãe; e (d) não conseguir sentir afeto pelo filho, como gostaria (Tabela 1).

Depois, essas categorias foram hierarquizadas para a descrição da mais grave (1ª) à menos grave (última). A participante apontou como a mais grave a (a); em seguida a (b), depois a (c) e por último, e como menos grave, a (d). Finalmente, Júlia foi estimulada a avaliar se haveria estratégias mais assertivas para resolver esses problemas.

**TABELA 1**

IDENTIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DE JÚLIA

CA	O	C	TR	RA	AS
(a)	“Acho que é a minha natureza, é de família.”	“Só arrumo mais problemas e fico chateada com o que fiz.”	“(…) fui ao médico; voltei pra igreja; e procurei terapia.”	“O nervoso diminuiu, mas não o suficiente.”	“Só meus pais e o pessoal da igreja.”
(b)	“Desde que a família dele passou a morar conosco.”	“Conflitos continuados.”	“Brigando e tentando me matar.”	“Perdi tudo e quase perdi minha vida. Destruí meu casamento.”	“Só meus pais e o pessoal da igreja.”
(c)	“Desde criança sou bruta com minha mãe.”	“Nós brigamos e não nos entendemos nunca”.	“Ouvindo conselho de amigas.”	“Sem resultado bom.”	“Minhas amigas.”
(d)	“Fui muito agredida pelo pai dele, daí passei a sentir raiva do meu filho.”	“Não consigo, ainda que queira, demonstrar afeto por ele.”	“Deixei ele morar com a minha mãe.”	“O resultado foi negativo.”	“Nunca falei sobre isso com ninguém.”

**Estratégias de resolução de problemas** – Ao término da 5ª sessão, Júlia foi treinada a preencher, em sua casa, um DRC específico para a identificação de estratégias de resolução de problemas. Inicialmente, a mesma selecionou uma situação conflituosa e que estava vivenciando no momento: dificuldade no relacionamento com o marido, pois havia denunciado o irmão dele por agressão física a ela. O mesmo solicitou à participante, retirar a queixa, pois o seu irmão não a tinha agredido, mas apenas havia lhe segurado em função de ela estar agredindo, fisicamente, a ele, o marido, após uma discussão. Júlia não acatou o pedido do marido, e como consequência ele recusou-se a ter qualquer tipo de contato com ela. Após essa descrição do problema, a participante foi instruída a responder os seis passos descritos, a seguir: (1ª) enumerar opções de resolução; (2ª) apontar vantagens de cada opção de resolução; (3ª) apontar desvantagens de cada opção de resolução; (4ª) selecionar a melhor opção de resolução, por meio da avaliação das vantagens e desvantagens; (5ª) estabelecer estratégias de aplicação da resolução escolhida e; (6ª) enumerar possíveis resultados que seriam alcançados pela opção escolhida. Na 6ª sessão, cada um dos itens respondidos a partir desse DRC específico foi questionado e conferido. Por fim, pesquisou-se com Júlia como havia sido o exercício de preencher cada um dos seis passos. É importante destacar que esse procedimento teve como finalidade favorecer à participante a discriminação de outras possibilidades de resolução para seus problemas, que não aquela própria do comportamento impulsivo, padrão apresentado por ela e gerador de consequências bastante aversivas.

## RESULTADOS

Os resultados apresentados neste estudo foram coletados ao longo das seis sessões que compreenderam a avaliação comportamental, totalizando os 600 minutos supracitados.

### Queixas e demandas

Júlia relatou estar se sentindo triste e angustiada pelo fato de seu marido ter lhe pedido a separação e também por ter lhe dado o prazo de um ano para fazer ‘tratamento psicológico’. Na primeira

sessão, Julia disse: “Estou muito triste porque eu perdi tudo. Perdi meu esposo e minha casa. Eu fico pensando muito nele, queria voltar com ele. Mas ele me deu um ano pra ver se eu melhoro, porque só assim nós iremos voltar. Mas gente, um ano?! Quando eu me lembro disso, eu choro porque um ano é tempo demais. Um ano a gente já esqueceu um do outro, e eu não quero isso.” Além disso, afirmou ser extremamente irritadiça e ter um relacionamento conflituoso com sua mãe e com seu filho. Salientou, também, desejar aprender novas habilidades para lidar com eventos estressores, auxiliando-a na resolução de problemas: “Eu quero ser diferente. Eu quero aprender a ver os meus problemas de uma maneira diferente, porque às vezes eu não dou conta de superar um problema, sabe?! Eu tenho um problema e eu não consigo enfrentá-lo ou então eu tento resolver sem pensar direito. Acabo agindo por impulso, falando e fazendo coisas que não deveria.” (relato na 1ª sessão).

Na Tabela 2, abaixo, está apresentada a história clínica da participante, organizada segundo as fases do desenvolvimento humano. Esses dados foram coletados através do QHV, DRCs e das descrições verbais e textuais obtidas ao longo deste estudo. A análise de sua história possibilitou uma melhor compreensão das variáveis geradoras e mantenedoras de seus comportamentos-problema.

**TABELA 2**

HISTÓRIA CLÍNICA DE JÚLIA

INFÂNCIA (0 A 11 ANOS)
<p>Gestação normal, porém com muito enjoo. Parto prematuro, aos sete meses. O médico relatou que a mesma tinha nascido com “(...) problema de nervoso.”, não conseguindo especificar qual. “(...) o médico falou para a minha mãe que eu seria muito nervosa, porque eu não tinha osso nenhum na cabeça.”. Segunda filha de uma prole de 3. Teve uma infância infeliz porque não se sentia amada e nem respeitada pelos pais, principalmente sua mãe. Pai calmo e tranquilo, porém quando importunado ficava agressivo. Relatou que sua mãe nunca teve autoridade e expressava-se sempre de maneira agressiva, dialogava pouco com os filhos e inventava mentiras constantemente. Salientou que não tinha um bom relacionamento com os irmãos por serem “(...) nervosos, agressivos e extremamente ignorantes.”. Segundo Júlia, aos 8 anos foi estuprada vaginalmente pelo tio, que era aproximadamente 20 anos mais velho que ela. Esse processo de abuso continuou por algum tempo, sem saber precisá-lo, e sempre ocorria no quintal da casa de seu bisavô. Inicialmente, por não ter entendido o que havia acontecido, decidiu não contar a ninguém. Anos depois, contou apenas para sua tia, irmã daquele que lhe abusara. Informou que sua tia conversou com irmão para interromper os abusos e mudar de cidade. Os seus pais nunca tomaram conhecimento desse fato.</p>
ADOLESCÊNCIA E ADULTO JOVEM (11 A 20 ANOS)
<p>Aos 14 anos iniciou o namoro com aquele que tornar-se-ia seu primeiro marido. Casou-se aos 16 anos, e no mesmo ano engravidou de seu primeiro filho. Acreditava que não estava preparada para ser mãe, por não ter maturidade suficiente para isso. Grávida de três meses foi forçada a ter relações sexuais com seu esposo, evento esse relatado como traumático. “Eu sentia muito enjoo na gravidez, não queria fazer nada. Mas aí ele me obrigou a fazer sexo com ele. Passei a sentir repulsa e raiva dele (...)”, verbalizou. Assim, seu relacionamento conjugal foi regado por brigas e violências física e verbal. Sempre que era agredida pelo marido, por motivos fortuitos, sentia muita raiva dele e de seu filho. Nessa época, passou a trabalhar com venda de roupas femininas e em função disso passou a viajar rotineiramente. Seu filho era deixado com a avó materna. Fato que ocorria semanas seguidas, até que ela permitiu que o filho passasse a morar, definitivamente, com os avós maternos. Em uma dessas viagens, conheceu aquele que tornar-se-ia seu segundo marido: dele adquiria as roupas que revendia. Separou-se aos 20 anos e mudou-se para Goiânia numa tentativa de resolver os seguintes problemas: casamento desfeito; desemprego; dificuldade de relacionamento com o filho e com sua mãe.</p>
IDADE ADULTA (21 A 26 ANOS)
<p>Aos 22 anos começou a ‘sair’ com o seu segundo companheiro. Não era considerada a ‘namorada oficial’, devido ao fato de ele ainda manter um namoro antigo. Com oito meses de relacionamento, decidiu ir para Portugal “(...) para tentar uma vida melhor.”, pontuou. Poucos dias antes de viajar, descobriu que o trabalho que iria exercer, em uma cidade no interior de Portugal, era relacionado à prostituição. Apesar de não concordar com o emprego que havia sido arrumado por uma amiga de sua prima, decidiu viajar mesmo assim, pois estava com as passagens pagas. Ao chegar naquela cidade, optou por não prostituir-se e passou a trabalhar como empregada doméstica e depois como cabeleireira, a partir da ajuda de uma brasileira que conheceu na mesma cidade em que estava residindo. Três meses depois, voltou ao Brasil. Reatou o relacionamento com seu ex-namorado e no ano seguinte passaram a morar juntos. Aos 24 anos, teve seu segundo filho, desta vez uma menina. Um ano depois, um de seus cunhados foi morar na mesma casa do casal e começou a trabalhar na microindústria de confecção de roupas de seu esposo. Nesse período, iniciaram-se intermináveis conflitos por questões familiares e profissionais....</p>

A TABELA 2 CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA



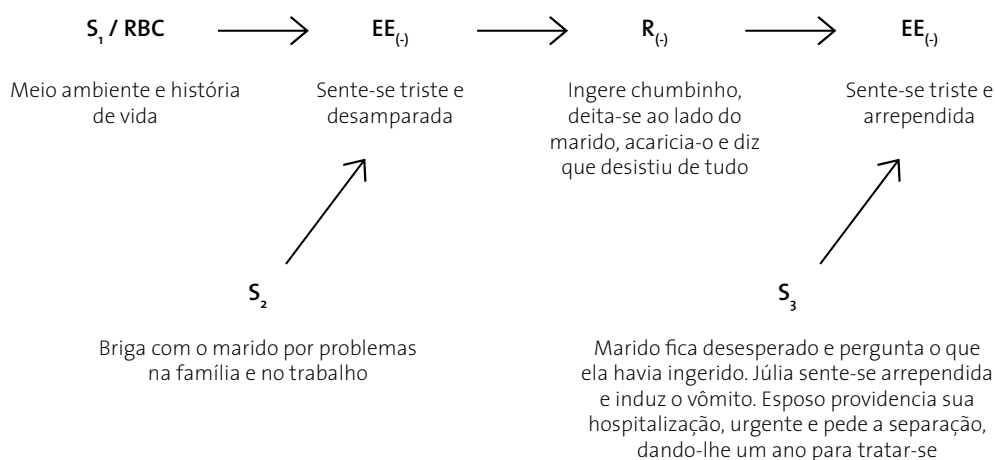
... Em junho de 2010, simulou jogar-se de um carro em movimento após ter discutido com o esposo. “Eu não ia me jogar aquele dia não. Quando, às vezes, eu pensava em me jogar do carro, eu lembrava que eu iria ficar com a perna quebrada, o braço quebrado, com o rosto machucado, toda esfolada... Aí não! Eu só queria que ele parasse de brigar comigo, que nós encerrássemos aquela conversa (risos).”, relatou. Já em agosto do mesmo ano, teve sua primeira tentativa de suicídio, com ingestão de raticida (‘chumbinho’), logo após desentender-se com o irmão de seu esposo (que residia e trabalhava na empresa do casal). “O irmão dele, era muito folgado. Não queria trabalhar e só ficava passeando, usando o nosso carro. Eu fiquei com raiva dele por causa disso e como sempre, meu marido ficou do lado do seu irmão e me deixou de fora. Aí, à noite, eu tomei dois comprimidos de Serenata®, (50 mg - antidepressivo) e dois de Altrox®, (o, 25mg - ansiolítico), porque eu só queria dormir. Já tinha chorado, já tinha falado muita coisa pra ele. Mas ao invés de dormir até tarde, eu acordei bem cedo. Acordei tão triste, desiludida com tudo. Foi aí que eu perguntei pra ele qual solução ele me dava pra todos esses problemas que nós estávamos tendo com a família dele e com os funcionários que o exploravam, e ele não me deu nenhuma solução. Eu tomei chumbinho, deitei na cama, coloquei a mão no rosto dele e falei que eu desistia dele, desistia do serviço, desistia da família dele, desistia da neném, desistia de tudo. Aí ele levantou desesperado da cama, perguntando o que eu tinha bebido. Eu me arrependi e comecei a induzir o vômito pro veneno sair do meu corpo. Não queria morrer, queria apenas que ele me apoiasse.” Júlia foi levada ao hospital, onde ficou internada por cinco dias, sendo três dias na UTI. Ainda hospitalizada, seu marido pediu a separação, dando-lhe prazo de um ano para fazer ‘tratamento’ psicológico e reataram o casamento.

### Resultados obtidos com a Bateria de Beck e ISSL

Na Bateria de Beck, Júlia obteve nível moderado tanto no BDI (29), quando no BAI (21). Já nas escalas de desesperança e suicídio, alcançou, respectivamente, os seguintes resultados: na BHS, escore 03, correspondente ao nível mínimo; na BSI atingiu escore 05, ou seja, com ideação suicida. Já em relação ao resultado obtido com o ISSL, observou-se que Júlia encontrava-se na fase resistência, com predominância aos fatores psicológicos.

### Avaliação da história de interações entre eventos passados e atuais

Na Figura 2, a seguir, está apresentada uma das situações relatadas pela cliente e analisada segundo a perspectiva do behaviorismo psicológico.

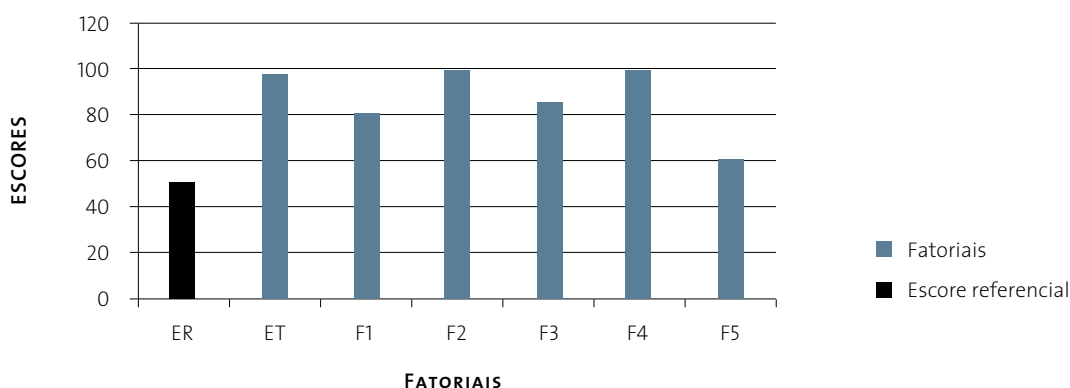


**FIGURA 2**

AValiação da história de interações entre eventos passados e atuais (2ª sessão)

Dados coletados com a aplicação e hierarquização do IHS

A Figura 3 aponta os resultados aferidos pelo IHS, na fase de avaliação comportamental.



**FIGURA 3**

RESULTADOS DO IHS NA FASE DE AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL

Na Figura 3, a primeira coluna (à esquerda) apresenta o percentil mediano (50), o qual é referência para a análise dos escores totais (ET) e dos demais escores obtidas pela participante. Já a segunda coluna refere-se ao escore total (ET), no qual Júlia obteve percentil 97, resultado esse que indica excelentes habilidades sociais. Nos demais fatoriais (F1, F2, F3, F4 e F5), verifica-se também resultados acima da mediana, sendo eles, respectivamente: 80; 99; 85; 99; e 60.

Em relação à hierarquização das habilidades, pôde-se constatar que dos 38 subfatoriais que compõem o inventário, Júlia relatou ter dificuldade para executar, e experienciar ansiedade exacerbada (entre muita e extrema) em 24 deles, ou seja, 63,2% do total. No F1 as dificuldades descritas foram: 15. lidar com críticas injustas; 20. declarar sentimento amoroso; 11. discordar de autoridade; 14. falar a público conhecido; 05. cobrar dívida de amigo; e 12. abordar para relação sexual. Já no F2: 08. participar de conversação; 35. expressar sentimento positivo; 30. defender outrem em grupo; e 06. elogiar outrem. No F3: 37. pedir favores a colegas; 36. manter conversação e; 19. abordar autoridade. No F4 suas dificuldades foram: 23. fazer pergunta a desconhecidos; 26. pedir favores a desconhecidos; e 09. falar a público desconhecido. No F5: 18. lidar com críticas dos pais; e 38. lidar com chacotas. E nos 'itens que não entraram em nenhum fator', suas dificuldades referiram-se: a 33. negociar uso de preservativo; 02. pedir mudança de conduta; 25. lidar com críticas injustas; 27. expressar desagrado a amigos; 34. recusar pedido abusivo; e 04. interromper a fala do outro. Aos subfatoriais 15, 20, 14, 05, 08, 35, 30, 06, 37, 36, 23, 25, 27, 34, 04, a participante os definiu com ansiedade de nível 3 (muita ansiedade). Já os subfatoriais 11, 12, 19, 26, 09, 18, 38, 33, 02, com ansiedade de nível 4 (extrema ansiedade).

#### Identificação e categorização dos principais problemas

Após a hierarquização das categorias de problema, Júlia declarou: “Eu acredito que o problema mais grave que eu tenho é o nervosismo, pois isso atrapalha todos os meus relacionamentos. O segundo maior problema são as brigas que tenho com o meu marido. Eu estou sofrendo muito por estar longe dele.” (relato na 5ª sessão). Em relação à terceira maior dificuldade, afirmou que o relacionamento conturbado com a sua mãe lhe incomodava muito, e que “(...) é inadmissível mãe e filha brigarem tanto.” (relato na 5ª sessão). Por fim, colocou: “Essa última categoria (não conseguir sentir afeto pelo

filho, como gostaria), também é muito complicada. Mas eu acredito que seja a mais fácil de resolver, por isso coloquei ela por último.” (relato na 5ª sessão). Quando questionada sobre as alternativas mais assertivas para resolução dos problemas que foram categorizados, destacou: “Acho que em todas essas alternativas eu poderia ter me comportado de uma maneira melhor. Por exemplo, em relação ao meu nervosismo, eu tenho que aprender a falar menos e a ouvir mais, a ter calma e pensar antes de agir. Um jeito de eu conseguir isso é contando até 100 antes de fazer algo (risos) (5ª sessão)”. Na segunda categoria de problemas (dificuldade no relacionamento com o marido), a participante relatou que não havia conseguido discriminar, antes dessa atividade, corretamente essa problemática, pois “(...) às vezes eu aumentava os problemas que eu tinha com o meu esposo. Eu deveria ter conversado com ele, ter me colocado no lugar dele, ao invés de ter brigado e tentado me matar. Fiz isso tudo porque gostaria que ele me compreendesse e que ficasse do meu lado e não do lado da família dele e dos seus funcionários. Vejo, agora, que isso foi a maior bobeira que eu fiz na minha vida.” (5ª sessão). Já na categoria ‘dificuldade no relacionamento com a mãe’, Júlia afirmou: “Eu deveria ter mais paciência com a minha mãe, já que eu, como filha, devo respeitá-la. Ela é uma senhora, já viveu muita coisa nessa vida. Tenho que ser mais compreensiva. Preciso aprender esse comportamento.” (5ª sessão). Na última categoria (não conseguir amar o filho como gostaria), a participante destacou que não estava preparada para ser mãe quando engravidou do seu primeiro filho, pois era uma muito jovem (tinha apenas 16 anos). Uma alternativa mais assertiva para resolução desse problema foi assim exposta por Júlia: “Vou ficar mais próxima dele e levá-lo pra morar na minha casa. Talvez isso ajude no nosso relacionamento.” (5ª sessão).

#### Estratégias de resolução de problemas

A Tabela 3, abaixo, apresenta os resultados coletados no DRC específico para a identificação de estratégias de resolução de problema.

**TABELA 3**  
RESULTADOS OBTIDOS COM O DRC DE ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

1	2	3	4	5	6
Opções para resolução	Vantagens	Desvantagens	Opção escolhida	Aplicação da opção escolhida	Possíveis resultados alcançados pela opção escolhida
(a) Conversar com o marido para esclarecer a situação.	(a) Conhecer o ponto de vista do marido.	(a) Ficar muito nervosa, caso ele ‘defendesse’ o irmão.	(a) por ser a maior vantagem. Mas estar preparada para ouvi-lo.	Aprender repertórios de escuta e após, ligar para o marido para marcar um encontro.	A serem verificados após aplicação da estratégia de resolução.
(b) Não conversar com o marido e não retirar a queixa.	(b) Não ter de enfrentar o conflito.	(b) Temor e ansiedade extremos de prejudicar o marido.			

Nota: Problema\situação: Relação dela com o marido x queixa contra o cunhado = dificuldade no relacionamento com o esposo

Quando questionada como havia sido o exercício de preencher cada um dos 6 passos propostos pelo DRC de resolução de problemas, a participante relatou ter tido dificuldade, pois “(...) não pensava em várias opções de resolução para o problema. Sempre decidi muito rapidamente como agir.” (6ª sessão). Destacou também que suas tentativas de resolução de problemas, comumente,

geravam consequências negativas: “(...) o preço que eu pago por me comportar assim é muito alto. Por essa atividade, percebo que ao invés de resolver a situação, eu acabo arrumando vários outros problemas. Estou cansada disso, quero ser uma pessoa diferente.” (6ª sessão). Porém, Júlia também afirmou: “(...) são tantas coisas pra pensar, pra resolver, que eu tenho vontade de jogar tudo pro alto e fugir pra bem longe. Às vezes, eu penso que se mudasse pra outra cidade, construísse uma nova vida, os meus problemas iriam desaparecer.” (6ª sessão). Ao término, a participante verbalizou: “Não quero mais agir de ‘supetão’. Num primeiro momento, parece que eu resolvi o problema, mas depois eu vejo que não resolvi nada. Preciso de sua ajuda.” (6ª sessão).

## DISCUSSÃO

Os resultados apontados por este estudo permitiram a identificação e descrição de diversos comportamentos impulsivos que Júlia emitia. Os dados da história clínica (Tabela 2) demonstraram que a participante gerou inúmeras consequências negativas, tanto para si, quanto para o ambiente no qual estava inserida, por apresentar o padrão comportamental da impulsividade (e.g., tentativa de suicídio; mudança de trabalho e de endereço residencial; agressividade verbal; e etc.). Staats e Staats (1963/1973) salientam que classes de comportamentos indesejáveis, tais como os comportamentos impulsivos, produzem prejuízos por ocorrerem em desarmonia com as contingências ambientais. Além disso, quando os comportamentos de fuga ou esquiva são ineficientes, enquanto reforçadores negativos, consequências aversivas são geradas (Staats, 1996). Esse fato é perceptível quando Júlia simulou jogar-se do veículo em movimento, para que seu esposo encerrasse o que ocorria com ambos, e também quando a mesma induziu o vômito logo após ter ingerido o raticida ‘chumbinho’ (Tabela 2). Nesse sentido, a participante fugia ou se esquivava de situações discriminadas como aversivas como tentativa de resolução de problemas, porém com altos custos de resposta (e.g., mudança de trabalho e de endereço residencial). Esses resultados corroboram advertências na literatura de que a manutenção ou o aumento de comportamentos impulsivos ocorrem pelo fato dos reforços serem liberados imediatamente (e.g., marido dar mais atenção a ela, ou encerrar a discussão) e as punições ocorrerem com atraso (Tourinho, 2006).

Os resultados apontados na Bateria de Beck (Cunha, 2001) e no ISSL (Lipp, 2000) revelaram a intensidade de seus comportamentos-problema e como estes afetavam seus estados emocionais: BAI – nível moderado; BDI – nível moderado; e ISSL – fase resistência, com predominância aos fatores psicológicos. Já a avaliação da história de interações entre eventos passados e atuais (Figura 2) possibilitou análises mais amplas dos comportamentos-problema relevantes à participante. À luz da teoria do behaviorismo psicológico (Staats, 1996), foi possível compreender a aprendizagem de repertórios específicos da participante e seus agentes de controle.

Os resultados obtidos pelo IHS (Del Prette & Del Prette, 2001), ilustrados na Figura 3, apontaram a participante com alto percentual de habilidades sociais (ET 97). Entretanto, quando da hierarquização das habilidades, pôde-se constatar discrepâncias em relação ao resultado apontado pelo IHS e as dificuldades relatadas por Júlia quando da execução de tais ações sociais. Além de ter concluído experienciar ansiedade exacerbada (entre muita e extrema) em 24 dos 38 dos subfatoriais do inventário, ou seja, 63,2% do total. Assim, sugere-se que a investigação das habilidades sociais deva compreender não somente a aplicação do IHS, mas também instrumentos complementares, isto é, de avaliação indireta – como os DRCs (Bueno & Britto, 2003); avaliação direta – registro e observação dos comportamentos-alvo no momento em que esses ocorrem (Martin & Pear, 2007/2009). Outro fator relevante é pesquisar a história de aprendizagem, passada e atual, dos repertórios básicos de comportamentos apresentados pelo indivíduo, como propõe Staats (1996).

O procedimento ‘identificação e categorização dos principais problemas’ (Tabela 1) foi recurso utilizado para que Júlia avaliasse dentre as categorias de problemas, se haveria estratégias mais

assertivas para resolvê-las. Foi através do DRC específico, criado para coletar dados sobre temáticas mencionadas, tornou-se possível acessar alguns dos padrões comportamentais de impulsividade, emitidos pela participante. Nesse sentido, Martin e Pear (2007/2009) salientam que procedimentos de avaliação indireta, tais como registros de automonitoramento, favorecem o acesso às informações, pelo fato de não necessitar que os pesquisadores observem o comportamento diretamente e também por serem de fácil aplicação.

Em relação ao procedimento ‘estratégias e resolução de problemas’, os resultados apontaram que a participante conseguiu discriminar outras possibilidades de resolução de problemas, que não aquela própria do padrão apresentado por ela e gerador de consequências bastante aversivas: “(...) não pensava em várias opções de resolução para o problema. (...) Por essa atividade, percebo que ao invés de resolver a situação, eu acabo arrumando vários outros problemas. Estou cansada disso, quero ser uma pessoa diferente.” (6ª sessão). Embora os dados sugiram que em muitos momentos Júlia não analisava as possíveis consequências dos seus comportamentos, padrão esse típico da classe de comportamentos impulsivos (Rehm, 1996/2002), o DRC específico para a identificação de estratégias de resolução de problema parece ter contribuído indiretamente com o desenvolvimento de repertórios comportamentais mais assertivos quanto à discriminação correta da função de seus próprios comportamentos. Esse procedimento sugere relevância à identificação das variáveis causadoras e mantenedoras de seu padrão comportamental deficitário. Essas características peculiares dos DRC’s foram também destacadas por Bueno e Britto (2003).

Assim, se o objetivo primeiro deste estudo era o de investigar as variáveis causadoras e mantenedoras de comportamentos impulsivos (e.g., tentativa de suicídio; mudança de trabalho e de endereço residencial; agressividade verbal; e etc.), pode-se concluir ter sido alcançado. O comportamento suicida da participante, como revelaram os resultados coletados por esta avaliação comportamental, era causado e mantido por recompensas de curto prazo e pelo atraso nas punições. Já a mudança de trabalho e de endereço residencial, como analisado, foi resposta de alto custo, uma vez terem ocorrido sem que a participante analisasse os efeitos reforçadores, por ela produzidos. Já a agressividade verbal tinha função de contracontrole de seu ambiente.

O segundo objetivo proposto por este estudo era o de delinear um programa de intervenção a ser aplicado futuramente, baseado nos princípios da Análise do Comportamento. Esse programa terá a finalidade de reduzir a frequência dos comportamentos impulsivos, geradores de consequências negativas e deverá ser compreendido por: (a) educação sobre os princípios da análise do comportamento quanto aos eventos que aumentam e que reduzem a frequência de comportamentos; (b) modelação e modelagem de operantes mais assertivos, para a ocorrência de consequências mais reforçadoras (Martin & Pear, 2007/2009) e (c) treinos específicos de repertórios desejáveis, com a finalidade de aumentar sua eficiência e, assim, controlar seus comportamentos-problema (Del Prette & Del Prette, 2001; Rehm, 1996/2002; Ribeiro & Bueno, 2008; Tourinho, 2006); (c) intervir em suas respostas emocionais exacerbadas (Britto & Elias, 2009; Bueno & Britto, 2003; Rehm, 1996/2002).

Com a finalidade de monitorar os possíveis avanços terapêuticos, sugere-se ainda que a avaliação comportamental seja continuada em todas as fases desse programa de intervenção, visando identificar necessidades de alteração das intervenções propostas (Amaral, 2001; De Rose, 1999; Godoy, 2008; Skinner, 1953/2000).

Por fim, este estudo salienta a importância da realização da avaliação comportamental, de acordo com o modelo proposto por Martin e Pear (2007/2009), para que seja possível conhecer os agentes de controle do comportamento-problema, antecedentes e consequentes, para que seja possível selecionar um programa de intervenção que possibilite o controle desse tipo de resposta. E, dessa forma, possibilite, ainda, construção da evidência empírica terapêutica.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, V. L. A. R. (2001). Dicotomias no processo terapêutico: diagnósticos ou terapia. Em: M. Delitti (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva* (Vol. 2, pp. 116-120). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Britto, I. A. G. S. & Elias, P. V. O. (2009). Análise comportamental das emoções. *Psicologia para América Latina*, 16(1). Obtido em 12/07/2010 do *World Wide Web*, <http://www.psicolatina.org/16/analise.html>
- 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.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Tradução organizada por D. G. Souza. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1998).
- Cunha, J. A. (2001). *Manual de versão em português das escalas de Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora.
- 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 cognitiva* (Vol. 1, pp. 79-81). 2ª Edição Revisada. Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Godoy, A. (2002). O processo da avaliação comportamental. Em: V. E. Caballo (Org.), *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação de Comportamento* (pp. 81-97). Tradução organizada por M. D. Claudino. 1ª Edição. São Paulo: Santos Livraria Editora. (Trabalho original publicado em 1996).
- 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. Aguirre & J. Guilhardi. 8ª Edição Revisada. São Paulo: Editora Roca. (Trabalho original publicado em 2007).
- Rehm, L. P. (2002). Métodos de autocontrole. Em: V. E. Caballo (Org.), *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação de Comportamento* (pp. 581-605). Tradução organizada por M. D. Claudino. 1ª Edição. São Paulo: Santos Livraria Editora. (Trabalho original publicado em 1996).
- Ribeiro, A. R. B. & Bueno, G. N. (2008). Contingências estabelecidas das habilidades sociais: foco da avaliação clínica. Em: W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: análise comportamental aplicada* (Vol. 21, pp. 27-44). 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).
- Staats, A. W. & Staats, C. K. (1973). *Comportamento humano complexo: uma extensão sistemática dos princípios de aprendizagem*. Tradução organizada por C. M. Bori. São Paulo: EPU e Edusp. (Trabalho original publicado em 1963).
- Staats, A. W. (1996). *Behavior and Personality: psychological behaviorism*. New York: Springer Publishing Company, INC.
- Tourinho, E. Z. (2006). O mundo interno e autocontrole. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(1), 21-36.

## INTERVENÇÕES BREVES COMO FERRAMENTAS DE INTERVENÇÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL NA ATENÇÃO BÁSICA COM PESSOAS QUE FAZEM USO PREJUDICIAL DE DROGAS

ELIZEU BATISTA BORLOTI  
Universidade Federal do Espírito Santo

ALEX ROBERTO MACHADO<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Espírito Santo

Num passado não muito distante, a atenção à saúde dos pacientes que apresentam transtornos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras substâncias psicoativas (drogas) foi marcada pela assistência hospitalar médico-psiquiátrica (Brasil, 2003). Isto foi sendo modificado ao longo da história da saúde coletiva quando, em 1990, foi redigida a Declaração de Caracas, que vinculou a saúde mental à atenção básica à saúde em geral (Gonçalves & Tavares, 2007). Tal transformação se deveu a uma revisão da assistência ao paciente da área da saúde mental, incluindo os portadores de transtornos devido ao uso prejudicial de álcool e outras drogas. Atualmente, os planejadores das políticas públicas defendem que a eficácia da intervenção nesses transtornos – desde a atenção básica – deve considerar os fatores psicológicos, econômicos, políticos e/ou culturais, sejam predisponentes ou consequentes ao problema do uso prejudicial de drogas (Brasil, 2003).

Segundo Becoña (2003), fatores psicofarmacológicos, psicológicos e culturais estão na base da motivação para o comportamento de uso prejudicial de drogas. Em termos analítico-funcionais, esses fatores são denominados operações estabelecedoras ou operações motivacionais (Michael, 1993) por alterarem o valor do reforço do usar indevidamente a droga (por exemplo, na função reforçadora positiva da droga no prazer e no prestígio social, bem como na função de fuga/esquiva do alívio de emoções negativas); muitas vezes esses fatores convivem com os agravos à saúde devidos a esse uso prejudicial, como queixas somáticas no consultório médico na atenção básica.

Visando gerar operações estabelecedoras que alterem a motivação para o uso prejudicial de álcool e de outras drogas foram desenvolvidas intervenções breves (IB's), estratégias fundamentais aos propósitos da atenção básica. Elas são aplicáveis a todos os tipos de pacientes que chegam à Unidade Básica de Saúde, pois, em geral, o enfrentamento dos problemas de saúde, em especial em doenças crônicas, envolve o comportamento de mudança *per se* e a sua motivação, incluindo os encobertos de “pensar e sentir” sobre a mudança (Rollnick, Miller & Butler, 2009).

---

<sup>1</sup> Endereço para Correspondência: Avenida Guaçuí, nº1320, ap. 101, Bairro Araçá, Linhares, Espírito Santo. CEP: 29.901-394.  
E-mail: alexromachado@yahoo.com.br

Com os pacientes crônicos, muitas vezes, algumas intervenções parecem não funcionar, sobretudo aquelas marcadas pelo impulso de querer “consertar” o paciente (Rollnick et al., 2009, p. 23), fazendo-o caminhar na direção que o terapeuta julga ser a melhor. As IB’s foram desenvolvidas para vencer essa tentação, em especial com pacientes que apresentam transtornos devidos ao uso prejudicial de álcool e outras drogas. Este capítulo tem o objetivo de definir a IB, descrever seus fundamentos e habilidades sociais relevantes aos profissionais que as utilizam, contextualizando-as na Análise do Comportamento.

## DEFINIÇÃO E FOCO DAS INTERVENÇÕES BREVES

Criadas por Sanchez-Craig e colaboradores, no Canadá, no início dos anos de 1970, as IB’s foram concebidas inicialmente como estratégias de tratamento de pacientes que fazem uso prejudicial de álcool (Sanchez-Craig & Wilkinson, 1989). Atualmente IB’s são conduzidas com portadores de transtornos pelo uso prejudicial de quaisquer substâncias psicoativas e, também, com portadores de doenças crônicas comuns, em especial na atenção básica (Rollnick et al., 2009).

As IB’s definem uma única sessão de aconselhamento (ou várias sessões de 5 a 15 minutos de duração) que pode (e deve) ser conduzida por qualquer profissional de saúde e de assistência social.

O foco dessas sessões de aconselhamento, num relacionamento de ajuda ao paciente com transtorno devido ao uso prejudicial de drogas, está no manejo de operações motivacionais (Michael, 1993) para a mudança. Portanto, as sessões devem, preferencialmente, ser conduzidas com os pacientes que ainda não se queixam explicitamente de (ou não apresentam) graves problemas devido ao uso prejudicial de drogas (WHO, 2003).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2003), devido ao fato das IB’s serem de baixo custo e terem se mostrado efetivas em um espectro amplo de problemas devido ao uso de álcool, os profissionais de saúde e os planejadores da política de saúde têm, gradativamente, se focado nelas como ferramentas para suprir o hiato entre os esforços da prevenção primária e os tratamentos mais intensivos para as pessoas com transtornos graves devido ao uso desta e das demais drogas.

Portanto, dado seu foco preventivo e motivacional, as IB’s são de uso preferencial na atenção básica, em pacientes que não são de alto risco; ou seja, em pacientes que fazem uso prejudicial de substâncias psicoativas, mas não satisfazem o critério para dependência dessas substâncias (Silva & Miguel, 2011). Entretanto, desde a sua origem no enfrentamento do problema do uso prejudicial do álcool, mesmo em casos graves de dependência, elas têm sido um meio para facilitar a referência para o tratamento especializado (Babor & Higgins-Biddle, 2001). Seu principal objetivo é manejar operações estabelecidas, a partir de contingências verbais (e, portanto, de relacionamento interpessoal), de modo a reduzir a probabilidade do comportamento que está relacionado ao desenvolvimento de transtornos pelo uso prejudicial de drogas. Este manejo de contingências verbais deve ser garantido para cada paciente em especial, a partir da identificação do seu padrão comportamental de uso prejudicial de drogas e dos riscos advindos desse padrão (Marques & Furtado, 2004).

Como se vê, a definição de IB pede um esclarecimento sobre o que é o processo de aconselhamento sob a ótica comportamental. Nesta ótica, segundo Hackney e Hye (1977), “aconselhamento é um relacionamento de ajuda, que inclui: (1) alguém que procura ajuda, (2) alguém disposto a ajudar, que é (3) capaz de, ou está preparado para ajudar (4) numa situação que permite dar e receber esta ajuda” (p. 6).

Esta definição permite refletir alguns pontos do relacionamento de ajuda com pacientes que fazem uso prejudicial de drogas e que, muitas vezes, não entendem esse uso como um problema ou um transtorno. Com eles, quase sempre, a “procura pela ajuda” precisa ser manipulada pelo manejo de operações motivacionais, respeitando o estágio do processo motivacional no qual se encontram (adiante falaremos mais sobre esses estágios). Consequentemente, é preciso que o terapeuta se



predisponha a ajudar e se prepare para isto, colocando seu repertório sob controle de regras e sob controle das contingências do próprio relacionamento com cada paciente. Quando se fala em IB, entende-se que o relacionamento que marca a atenção básica é a “situação que permite dar e receber esta ajuda”, dadas as características desse nível de atenção à saúde como “porta de entrada” do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2006).

Os transtornos devido ao uso prejudicial de álcool e outras drogas aparecem já nessa “porta” gerando um enorme impacto econômico na área da saúde: “o tabaco, o álcool e as drogas ilícitas estão entre os 20 primeiros fatores de risco para doenças, identificados pela Organização Mundial de Saúde” (WHO, 2003, p. 5). Além disso, pacientes que fazem uso nocivo do álcool e do tabaco são os que mais frequentemente consultam os médicos da atenção básica (WHO, 2003). Portanto, “Os profissionais da atenção básica estão em uma posição única para identificar e intervir com os pacientes para quem o uso de substância é arriscado e prejudicial para a sua saúde e bem estar”. Além desses profissionais, os profissionais da assistência social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), do sistema judiciário e policial, também irão estabelecer relacionamento interpessoal com esses pacientes. Portanto, a utilização da IB é ampliada a todos os profissionais da área da saúde e assistência, abarcando o contingente de profissionais aptos, após treinamento específico, a aplicá-la de modo a aumentar a eficácia e a eficiência dos recursos de tratamento e intervenção no SUS e no SUAS e nos demais sistemas de funcionamento das políticas públicas.

Portanto, pode-se considerar a IB como uma forma de aconselhamento para a mudança de comportamento, não restritiva aos psicólogos, dirigida aos pacientes que fazem uso prejudicial de drogas e que tem os seis elementos comuns a todas as abordagens do aconselhamento (Hackney & Hye, 1977, p. 6-7): 1) dar *feedback* aos sentimentos e pensamentos do paciente; 2) aceitá-lo “onde ele está, naquele momento, antes de lidar com a posição em que poderia [ou deveria] estar”; 3) manter-se sigiloso e garantir a confidencialidade do que é ouvido; 4) não empregar coerção e constrangimento, forçando a participação do paciente; 5) ser compreensivo à vida do paciente e, ao mesmo tempo, manter-se separado dela; e 6) estar consciente e sensível às mensagens da comunicação com ele.

Mas, será que funcionam?

Os índices de eficácia das IB's foram documentados há mais de uma década (Fleming, Manwell, Barry, Adams & Stauffacher, 1999). A função das operações estabelecedoras verbais na motivação (Michael, 1993) como regras na resolução dos problemas devido ao uso prejudicial de drogas e na tomada da decisão (Skinner, 1969) para a redução do consumo, manutenção da abstinência e busca de tratamento especializado não tem sido teorizada para explicar estes índices. De todo modo, independente destas explicações comportamentais, sabe-se que uma única sessão de IB mostrou-se suficiente para reduzir a propensão de adolescentes consumirem substâncias psicoativas (De Micheli, Fisberg & Formigoni, 2004). As evidências mais fortes são sobre a sua função na motivação para a redução do consumo ou abstinência de uso de álcool, mas se acumulam as evidências de eficácia para a modificação de comportamentos relacionados a outras substâncias de abuso, por exemplo, maconha, benzodiazepínicos, anfetaminas, opiáceos e cocaína (WHO, 1996). Para maiores detalhes, Marques e Furtado (2004) resumiram os principais estudos de revisão da eficácia das IB's.

## INTERVENÇÃO BREVE VERSUS TERAPIA BREVE

A eficácia da IB a coloca como um passo fundamental para a terapia (tratamento) dos transtornos pelo uso prejudicial de álcool e drogas. Portanto, ela é uma intervenção motivacional que dirige a busca ativa do paciente pela terapia ou tratamento.

A IB, enquanto aconselhamento, é diferente de terapia, inclusive das terapias breves. Mesmo a semelhança entre os seis elementos do aconselhamento na IB com os elementos das demais (psico) terapias breves ou convencionais, é importante enfatizar que, apesar das IB's poderem fazer parte

das terapias breves para os transtornos pelo uso prejudicial de álcool e outras drogas, elas não são terapias propriamente ditas. Nesta direção, Barry (1999) esclareceu a diferença entre IB e terapia breve. Para ele, as IB's no uso prejudicial de drogas detectam o problema e motivam o paciente a solucioná-lo, ao passo que as terapias breves objetivam modelar os repertórios comportamentais de autoconhecimento e de enfrentamento dos problemas decorrentes desse uso. As terapias breves da dependência ou do abuso de drogas se caracterizam por serem sistemáticas, focadas no processo baseado na avaliação e no engajamento do paciente e na rápida implementação de estratégias de mudança.

Assim como as IB's, algumas estratégias de terapia para a dependência ou abuso de algumas drogas podem ser breves, apesar de o Instituto Americano sobre Abuso de Droga (NIDA, 2009) preconizar que uma intervenção global sobre a dependência requer um longo prazo. Este é o caso da terapia breve em grupo para o tabagismo, no grupo de apoio à cessação do fumar, do Programa Nacional de Controle do Tabagismo Ministério da Saúde (BRASIL, 2003). Este programa prevê, dentre outras ações, a promoção e o apoio à cessação do fumar com o objetivo de “motivar fumantes a deixarem de fumar e aumentar o acesso dos mesmos aos métodos eficazes para tratamento da dependência da nicotina” (p. 3). Entretanto, por modelar habilidades, trata-se de uma terapia breve.

Os métodos eficazes referidos pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) no controle do tabagismo são a terapia cognitivo-comportamental (TCC) e a farmacoterapia. Quando comparadas em sua eficácia, segundo Vázquez e Becoña (1996), a TCC mostrou-se eficaz mesmo sem a farmacoterapia; o inverso, entretanto, não foi verificado.

No programa “Deixando de Fumar sem Mistérios” do Ministério da Saúde, a TCC atua na modificação das contingências envolvidas no comportamento de fumar e das regras (pensamentos ou cognições) que descrevem essas contingências (por exemplo, “será insuportável ficar sem fumar”). De acordo com Sardinha et al. (2005), a essência da TCC do fumar é o autocontrole e seus componentes ativos são o controle de estímulo (na detecção e manejo de estímulos ambientais para a recaída) e o treino de habilidades (por exemplo, as de controle da fissura). Coincidentemente, esta é também a essência da IB, cujos pressupostos teóricos são a possibilidade da mudança do comportamento, da motivação e da percepção de responsabilidade por si mesmo (Miller & Brown, 1991). Isto fez com que Miller e Brown (1991) denominassem as IB's de estratégias de autorregulação, pois ao trazerem o problema e a perda do equilíbrio à consciência do paciente, têm como meta devolver-lhe a autonomia.

De acordo com o plano para implantação da abordagem e tratamento do tabagismo no SUS, o grupo de apoio à cessação do fumar, denominado “Deixando de Fumar sem Mistérios”, deve ser dirigido por profissionais de nível superior capacitados em TCC, que coordenarão quatro sessões semanais de 1 hora e meia de duração, com os seguintes assuntos: 1) “Entender por que se fuma e como isto afeta a sua saúde”, 2) “Os primeiros dias sem fumar”, 3) “Como vencer os obstáculos para permanecer sem fumar” e 4) “Benefícios obtidos após parar de fumar”. As sessões são estruturadas em uma agenda que inclui quatro momentos: atenção individual (ou troca de experiências), estratégias e informações (ou treino de habilidades e orientação), revisão e discussão (das estratégias e informações) e tarefas (leitura, em casa, da sessão no manual do participante e execução de tarefas específicas ao objetivo de cada paciente).

Em termos dos componentes ativos para o autocontrole, as primeiras sessões aumentam o nível de autoconhecimento das variáveis do ambiente em geral que atuam como estímulos antecedentes ou consequentes ao comportamento de fumar; as últimas atuam no autogerenciamento desse ambiente, com informações que aumentam a probabilidade da manutenção do comportamento de abstinência da nicotina, a partir da consciência de suas consequências. Como o programa se desenvolve em grupo, o reforço social é importante nessa manutenção.

## FUNDAMENTOS DA INTERVENÇÃO BREVE: USUÁRIO E MOTIVAÇÃO COMO CENTROS DA INTERVENÇÃO BREVE

Na história da intervenção sobre a dependência química, a visão moral sobre o dependente sustentou uma abordagem calcada na confrontação. Rotulada como “antiprofissional” (Miller & Rollnick, 2001, p. 24), tal abordagem não considerava a motivação para a mudança de comportamento.

Atualmente, isto se alterou (apesar de ainda existirem ambientes de tratamento com abordagem moral) e a motivação tornou-se tema obrigatório nas discussões de quaisquer formas de intervenção (Szupszynski & Oliveira, 2008), inclusive da internação compulsória, atualmente tema de discussões polêmicas na mídia.

Dado que a motivação é o aspecto mais importante da predição da eficácia do tratamento (Prochaska, Diclemente & Norcross, 1992), a área da ciência e política sobre drogas no mundo tem analisado a motivação partir do Modelo Transteórico de Mudança de Comportamento (MTT) (Szupszynski & Oliveira, 2008). Sua ampla disseminação é explicada por sua característica teórica transcendente a partir das mais de 20 teorias psicológicas das quais se derivou.

Neste modelo, a motivação passa por estágios que podem ser manipulados por estratégias profissionais específicas (Prochaska et al., 1992). Esses estágios descrevem o estado mutável do comportamento de “tomada de decisão” em relação ao uso prejudicial de drogas (Szupszynski & Oliveira, 2008, p. 166). A partir do comportamento observável do paciente foram descritos cinco estágios da motivação para a mudança do comportamento em relação ao uso prejudicial de drogas: pré-contemplação, contemplação, determinação, ação e manutenção. A prática de DiClemente (1999) mostrou que os pré-contemplativos são bem numerosos (em especial na atenção básica) e subdividem-se em 4 tipos: os relutantes, os rebeldes, os resignados e os racionalizadores. Atente ao fato desses estágios estarem presentes em quaisquer pacientes portadores de doenças crônicas. O Quadro I, a seguir (retirado de Borloti, 2011 que, por sua vez, inspirou-se em Prochaska et al., 1992), apresenta os estágios da motivação, seus comportamentos definidores e os comportamentos profissionais adequados para serem emitidos sob controle desses comportamentos definidores.

### COMPONENTES DA INTERVENÇÃO BREVE

Os estudos sobre a eficácia das IB's têm se ocupado em descrever os componentes ativos que explicam essa efetividade (WHO, 1996). De acordo com Miller e Rolnick (2001), são seis esses componentes, e eles podem ser memorizados, em inglês, pelo acróstico FRAMES (em português, ADERIR), de modo a facilitar sua emissão nas interações com os pacientes na atenção básica: *Feedback, Responsibility, Advice, Menu of options, Empathy e Self efficacy*. Tais componentes são descritos a seguir.

#### FEEDBACK (DEVOLUTIVA)

Caracteriza-se por respostas verbais que descrevem informações objetivas ao usuário sobre o padrão de uso prejudicial da substância, de acordo com o resultado de instrumentos de triagem ou de observações informais do comportamento de terceiros, do próprio usuário ou de produtos do seu comportamento de uso (preocupações de familiares e amigos, reclamações de danos, cinzeiro cheio, faltas ao trabalho, etc.). O *feedback* é fornecido em três etapas: 1) introduzir o *feedback*, 2) solicitar e refletir as reações cognitivas ao *feedback* e 3) responder às reações emocionais ao *feedback*. Em termos gerais, busca-se gerar consciência do nível de uso e, a partir disso, regras que possam funcionar como operações estabelecedoras de reforço (processo motivacional) de comportamentos favoráveis à saúde. Exemplos: “*Eu não sei o que você vai achar deste resultado, mas...*”, “*Você já sabia disto?*”, “*Você está entendendo o que estou lhe dizendo?*”, “*Parece que é difícil para você ouvir isto*”.

**TABELA 1**

ESTÁDIOS DA MOTIVAÇÃO, COMPORTAMENTOS DEFINIDORES E AÇÕES PROFISSIONAIS ADEQUADAS

ESTÁGIO	COMPORTAMENTOS DEFINIDORES	AÇÕES PROFISSIONAIS ADEQUADAS
Pré-contemplação em relutância	Agir de modo oposto à busca a mudança, mostrando “negação” ou “resistência” (“não quero”, “não penso”, “não preciso”).	Comuns: a) descrever relações entre comportamentos e eventos que levantem a dúvida; b) aumentar a capacidade de discriminar consequências de comportamentos; c) mostrar-se disponível e acessível para ajudar na mudança.  Oferecer feedback da situação de modo empático e sensível.  Dica geral: evitar confronto e argumentação.
Pré-contemplação em rebeldia	Argumentar com hostilidade a indicação de mudança (“isto é ridículo!”, “você é idiota em acreditar nisto!”).	Dar opções de escolha, apontando a possibilidade do “dar certo” com pelo menos uma das opções.
Pré-contemplação em resignação	Falar de modo passivo (“não adianta”, “já tentei mudar várias vezes”, “é tarde demais”).	Explorar as barreiras para a mudança, recriando esperança.
Pré-contemplação em racionalização	Falar de modo debatedor, com informação técnica e contra-argumentação do “problema”.	Escutar reflexivamente.
Contemplação	Buscar informação sobre a mudança, por um longo período, sem se comprometer em mudar (a ambivalência entre querer e não querer mudar é explícita: “quero, mas não quero”).	Aumentar a capacidade de discriminar consequências de comportamentos, sempre apontando o reforço positivo da mudança.
Determinação	Falar da mudança com entusiasmo (curta duração), comprometendo-se em mudar (a ambivalência é implícita: “quero, mas às vezes não quero”).	Antecipar problemas e armadilhas da ambivalência (por exemplo, a falta de objetividade nos planos).
Ação	Buscar apoio externo.	Apresentar um plano de tratamento com metas realistas, possíveis de serem cumpridas.
Manutenção	Queixar-se da necessidade de um novo estilo de vida (a ambivalência oscila).	Facilitar a mudança em longo prazo com treino de habilidades gerais e de prevenção de recaída em particular.

Fonte: Borloti (2011).

## RESPONSABILITY (RESPONSABILIDADE)

Inclui respostas verbais que descrevem de modo explícito – e sem confrontação – a responsabilidade do usuário na mudança de comportamento (esta mesma função pode ser garantida implicitamente, oferecendo material autoinstrucional). Sob controle múltiplo de estímulos, essas respostas visam gerar no repertório verbal do usuário, a consciência da responsabilidade dele sobre a própria mudança. Exemplos: “*Só você pode decidir o que fazer a respeito. Ninguém pode decidir por você e ninguém poderá mudar você se você não quiser mudar. Se alguma coisa mudar, será porque você quis.*”

## ADVICE (RECOMENDAÇÃO)

Consiste em respostas verbais que descrevem com clareza e objetividade a mudança necessária no uso prejudicial de drogas, de acordo com critérios do usuário (redução do abuso, abstinência, procura de tratamento, cuidados primários, etc.), considerando problemas existentes ou a existir. Tais respostas visam gerar no repertório do usuário (ouvinte) a consciência das consequências do comportamento e de como alterá-las. Exemplo: “*Seria bom experimentar parar de fumar para ver se sua respiração melhora.*”

## MENU (INVENTÁRIO)

Consiste em respostas, em geral intraverbais, que descrevem uma listagem variada de estratégias de modificação do uso prejudicial de drogas, que são parte do repertório de conhecimento dos dispositivos da rede pública e privada no SUS e no SUAS, e de apoio social-comunitário, de modo a aumentar a probabilidade de alguma ser funcional ao usuário enquanto ouvinte. Visa gerar consciência de opções de decisão e sentimentos de autocontrole e de autonomia na tomada de decisão.

## EMPATHY (EMPATIA)

É uma combinação de respostas verbais e não verbais que comunica aceitação, compreensão e acolhimento do usuário e do sofrimento dele. Esta combinação inclui o prestar atenção ao que é falado por ele (operacionalizada no olhar, na postura corporal de aproximação e nos meneios afirmativos de cabeça) e expressar verbalmente a compreensão ao ponto de antecipar uma preocupação que não foi dita pelo usuário (o que é conhecido como “escuta reflexiva”, Miller e Rolnick, 2001). A função unificada do repertório de empatia é gerar no ouvinte sentimentos de estar sendo aceito e compreendido.

## SELF-EFFICACY (AUTOEFICÁCIA)

São verbalizações de descrições dos resultados favoráveis do comportamento do usuário na decisão pela mudança (ou seja, é uma resposta verbal de expressão da crença na capacidade dele mudar, entendida a crença como a descrição de consequências, Guerin, 1994), persuadindo-o de que somente ele pode fazer a mudança ocorrer. Objetiva gerar os sentimentos de esperança e otimismo.

## HABILIDADES PROFISSIONAIS NA INTERVENÇÃO BREVE

As habilidades profissionais da IB definem os passos dessa estratégia (Borloti & Machado, 2012). As habilidades em cada passo são:

1. Introduzir adequadamente o assunto “droga” na interação com o paciente.
2. Identificar e compreender os comportamentos do paciente, que caracterizam o estágio da motivação no qual ele se encontra.
3. Aplicar, avaliar e interpretar os instrumentos de triagem mais utilizados: AUDIT e ASSIST.
4. Devolver o resultado da triagem, especialmente se isto se relacionar com outros diagnósticos de problemas de saúde geral do paciente.
5. Aplicar os demais componentes da estratégia FRAMES (ou da estratégia PAAPA [Perguntar, Aconselhar, Preparar e Acompanhar], descrita pelo documento “Abordagem e Tratamento do fumante” (BRASIL, 2001).

### Habilidades gerais

Os componentes das IB's descritos no acróstico FRAMES se sobrepõem às características da entrevista motivacional (Miller e Rolnick, 2001), de modo que é necessário conhecê-la. Juntas, IB e EM, são chamadas de intervenções motivacionais na dependência química (Borloti & Machado, no prelo).

A EM é um estilo diretivo de comunicação que tem o objetivo de favorecer a transição do paciente de um estágio anterior da motivação para um estágio seguinte, explorando a ambivalência (ou seja,

as operações estabelecidas dos valores dos reforços) entre querer e não querer mudar (portanto, é estratégia útil no trabalho na atenção básica, com pacientes pré-contemplativos e contemplativos).

As *habilidades gerais* na EM foram postas em regras-princípios (Miller & Rollnick, 2001, p. 64-70) que podem ser operacionalizados assim:

1. *Expressar empatia*: aceitar o comportamento de usar a droga; escutar reflexivamente o que o paciente diz (ver mais detalhes adiante); e compreender que seu sentimento de ambivalência é natural e esperado.
2. *Apontar a discrepância*: possibilitar a discriminação verbal das consequências do comportamento e da distância entre o comportamento atual e valores e metas; e evocar argumentos para a mudança, ou sugerir tais argumentos, sem os impor.
3. *Persuadir sem confrontação*: compreender que argumentar é contraproducente; guiar-se pelo princípio de que a atitude defensiva da confrontação pelo falante perpetua a atitude defensiva do ouvinte; compreender que a rotulação (“alcoolista”, “dependente”, “viciado”, etc.) é desnecessária; e compreender a “resistência” como um estímulo discriminativo para uma ação diferente daquela que a precedeu.
4. *Deixar a resistência fluir e acompanhá-la*: evitar a argumentação para a mudança; compreender que a “resistência” não é oposição direta e que ela pode ser usada em benefício do próprio paciente; evitar impor sugestões (e sim, oferecer novas perspectivas); e compreender que o paciente é a fonte primária das soluções para o problema dele.
5. *Promover a autoeficácia*: evocar verbalizações de resultados (crenças, como verbalização de probabilidade de produção de reforço) favoráveis ao problema e que descrevem o próprio comportamento do paciente; evocar verbalizações de responsabilidade própria pela mudança; e expressar a crença sincera na habilidade de mudança do paciente.

As regras de conduta que resumem estes princípios são as letras iniciais das palavras Resista-Compreenda-Escute-Fortaleça, RCEF (em inglês, RULE, as iniciais de Resist-Understand-Listen-Empower, Rolnick, Miller & Butler, 2009): R-esista ao impulso de tentar “consertar” o paciente; C-ompreenda e explore as motivações dele; E-scute-o com empatia e F-ortaleça-o.

#### Habilidades específicas

As *habilidades específicas* da EM têm o objetivo de, a partir do comportamento verbal do paciente, refletir o sentimento de ambivalência sobre o uso prejudicial da droga e analisar as consequências de uma possível e desejada mudança no padrão desse uso (WHO, 2003). Miller e Rolnick (2001) dividiram essas habilidades específicas nas três fases da EM.

Na primeira fase devem ser emitidas as respostas das chamadas “quatro habilidades iniciais”: Fazer perguntas abertas (perguntar de modo a evitar respostas curtas, por exemplo, dizendo “Você parece estar preocupado pelo fato de usar. Quais são essas preocupações?”), encorajar (falar mostrando apreço pelos sinais de mudança: “Você está se esforçando para vencer suas dificuldades.”), escutar de modo reflexivo (agir de modo empático com os sentimentos do paciente: “Você está dizendo que pode ter controle sobre a bebida” após o paciente dizer “Quando eu quiser, eu paro de beber.”), resumir (falar agrupando os principais pontos destacados na fala do paciente: “Até agora você me falou das suas preocupações e eu entendi que o que tem tirado seu sono é a sua saúde e a possibilidade de você continuar sem emprego.”) e provocar falas automotivadoras (falar apontando a ambivalência e incitando a fala sobre ela, por exemplo, fazendo perguntas provocativas para que o paciente expresse: o reconhecimento de um problema [“Por que fumar seria um problema?”]; uma preocupação [“O que você acha que vai acontecer se você continuar a usar?”]; uma intenção de mudar [“Quais seriam as

vantagens de parar de usar?"] e otimismo com a mudança ["O que lhe dá a certeza de conseguir?"]). Outros modos de provocar falas automotivadoras é discutir custos e benefícios do comportamento, como numa "balança", usar extremos ("Qual é a sua pior preocupação?"), estimulando o "olhar para trás" ou o "olhar para frente" ("Como gostaria que fosse a sua vida?"), e explorar metas ("O que gostaria de estar fazendo?") e mostrando uma opinião contrária à esperada ("Eu queria entender qual é o problema, então, se é que há problema?").

Se nessa fase inicial da EM o paciente mostrar "resistência" em mudar, as seguintes habilidades específicas são sugeridas por Miller e Rolnick (2001) para a fase da "resistência", a intermediária entre a fase um e a fase dois: *Mudar de foco* (por exemplo, se a resistência foi função de um diagnóstico de "dependente": "Diagnósticos são rótulos que não ajudam muito. Eu quero saber o que você faz de bom."), *concordar com "algo mais"* (algo favorável que está embutido no argumento do paciente: se o argumento para resistir é "Todos estão me culpando" diga "Apontar culpados não ajuda. Pelo contrário, desvia o olhar daquilo que realmente importa."), *ênfatizar o controle e a escolha pessoal* ("A mudança só depende de você."), *reformular o argumento para a resistência* (por exemplo, se a vantagem da tolerância for defendida, diga "Como seria isto no caso de algo que provoca dor? Qual seria a vantagem de tolerar a dor cada vez mais?") e *apontar a contradição na busca da ajuda* ("Você parece se beneficiar ficando do jeito que está").

A segunda fase da EM deve ser desenvolvida quando há sinais de "prontidão para a mudança": O paciente argumenta, interrompe e nega menos, pergunta menos sobre o problema e mais sobre as soluções, fala se automotivando e descrevendo ações para mudar (Miller & Rolnick, 2001). Nesse momento são úteis as seguintes habilidades específicas: *Recapitular* (resumir o problema, a ambivalência e as razões dadas a favor da mudança), *fazer perguntas-chave voltadas para o futuro* ("O que você fará agora?"), *informar-orientar* (instruir após um pedido de instrução, relativizando a instrução: "Não sei se funcionará com você..."), *negociar um plano de mudança* (saber a meta do paciente, analisar as opções de mudança e ajudá-lo a montar um plano de ação) e *encerrar provocando o compromisso com a mudança* (obter do paciente a aprovação e a concordância quanto a um plano de ação).

## RECAPITULANDO

O guia rápido publicado pela Administração de Serviços de Saúde Mental e Abuso de Substâncias do governo dos Estados Unidos (US, 2001) fornece um resumo útil sobre as IB's. Segundo o guia,

- As IB's são práticas de investigação de problemas potenciais do paciente em relação a um padrão de uso de drogas e de estágios de motivação para que ele próprio altere esse padrão ou busque ajuda para isso.
- A meta das IB's é diminuir a probabilidade de danos na manutenção de um padrão de uso contínuo de drogas; a cada paciente se dirige um objetivo específico das IB's, a depender desse padrão e do contexto onde ele ocorre.
- As IB's podem visar: a aprendizagem da reorganização e uso do tempo e de novas habilidades, o incentivo da interação social sem drogas, a busca de autoajuda, de ajuda especializada, etc.
- As IB's baseiam-se nos estágios da motivação do paciente. Em cada estágio, o paciente tem necessidades específicas a serem consideradas. Na pré-contemplação ele precisa de informações que relacionem seus problemas de saúde com o padrão de uso da droga; na contemplação, ele precisa refletir seus sentimentos de ambivalência, que denunciam um conflito entre valores e padrão de uso da droga; na preparação, ele precisa ter seu compromisso com a mudança fortalecido, por exemplo, sendo ajudado a planejar o alcance de um tratamento; na ação, a ajuda recai sobre a execução de um plano de ação exequível, baseado em seu repertório de manutenção da abstinência; na manutenção, suas necessidades se concentram na prevenção de lapsos e recaídas.

- Em geral, as IB's têm cinco aspectos resumidos no acróstico FRAMES, que devem estar presentes em todos os momentos de interação com o paciente: fornecendo-lhe feedback sobre riscos ou danos, colocando-lhe a responsabilidade, aconselhando-o a mudar, ofertando-lhe um cardápio de opções de autoajuda ou de tratamento, sendo empático e produzindo sentimento de autoeficácia.
- As ações que caracterizam a FRAMES são: triar, avaliar, prover retorno de avaliação, conversar sobre mudança e metas, escutar reflexivamente, resumir e encerrar.
- Uma atitude de compreensão e aceitação deve ser evidenciada ao paciente, que precisa sentir que o ponto de vista dele está sendo compreendido e aceito pelo profissional. Um profissional que é um bom ouvinte procura: ouvir o que o paciente diz e emitir afirmação reflexiva (repetindo em suas próprias palavras o que o paciente disse e testando a pertinência dessa afirmação em relação a fatos e sentimentos).

## REFERÊNCIAS

- Babor, T. F., Higgins-Biddle. (2001). *Brief Intervention: For Hazardous and Harmful Drinking. A manual for use in Primary Care*. WHO.
- Barry, K. L. (1999). *Brief interventions and brief therapies for substance abuse*. Rockville, MD: Center for Substance Abuse Treatment.
- Becoña E. (2003). Adquisición y mantenimiento de la conducta de fumar. Em: J. Bobes, M. Casas & M. Gutiérrez (Eds.). *Manual de evaluación y tratamiento de drogodependencias* (pp. 382-393). Barcelona: Ars Médica.
- Borloti, E. B. (2011). *Mudar Para Poder Mudar: Programa Comportamental de Treinamento das Habilidades de Intervenção Motivacional Breve na Dependência Química*. Projeto de Intervenção (especialização) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2003). *A política do ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas*. (2ª ed.). Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer – INCA. (2003). *Programa Nacional de controle do Tabagismo e outros fatores de risco de câncer*, Rio de Janeiro: INCA.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer – INCA. (2001). *Abordagem e tratamento do fumante: Consenso 2001*. Rio de Janeiro: INCA.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2006). *Política nacional de atenção básica: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção à Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- De Micheli, D., Fisberg, M., Formigoni, M.L.O.S. (2004). Estudo da efetividade da intervenção breve para o uso de álcool e outras drogas em adolescentes atendidos num serviço de assistência primária à saúde. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 50, 305-313.
- DiClemente, C. C. (1999). Prevention and harm reduction for chemical dependency: A process perspective. *Clinical Psychology Review*, 19, 473-486.
- Fleming, M. F., Manwell, L. B., Barry, K. L., Adams, W. & Stauffacher, E. A. (1999). Brief physician advice for alcohol problems in older adults: A randomized community based trial. *Journal of Family Practice*, 48, 378-384.
- Gonçalves, S. S. P. M. & Tavares, C. M. de M. (2007). Atuação do enfermeiro na atenção ao usuário de álcool e outras drogas nos serviços extra-hospitalares. *Revista Enfermagem*, 11, 586-592.
- Hackney, H. & Nye, S. (1977). *Aconselhamento: estratégias e objetivos*. São Paulo: EPU.
- Machado, A & Borloti, E. B. (2012). Intervenções Motivacionais: Um passo a passo. Em: M. Siqueira, V. Buaiz, E.B. Borloti, K.D. Wandekoken (Orgs.). *Curso de Atualização sobre intervenção breve e aconselhamento motivacional em crack e outras drogas* (Vol. 1, pp.76-130). Vitória: CEPAD/CCS-UFES.



- Marques, A. C. P. R., Furtado, E. F. (2004). Intervenções breves para problemas relacionados ao álcool. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26, 28-32.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191-206.
- Miller, W. R. & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. Em: N. Heather, W.R. Miller, J. Greeley (Eds.)0. *Self-control and the addictive behaviours* (pp. 3-79). Sydney, Australia: Maxwell Macmillan Publishing.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2001). *Entrevista Motivacional: Preparando as pessoas para a mudança de comportamentos adictivos*. Porto Alegre: ArtMed.
- NIDA – National Institute On Drug Abuse. (2009). *Principles of drug addiction treatment: A Research Based Guide*. (2. Ed). Baltimore: NIDA/NHI.
- Prochaska, J. O., Diclemente, C. C., Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, 1102-1114.
- Rollnick, S., Miller, W. R., Butler, C. C. (2009). *Entrevista Motivacional no Cuidado da Saúde: ajudando pacientes a mudar o comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanchez-Craig M., Wilkinson, D. A. (1989). Brief treatments for alcohol and drug problems: Practical and methodological issues. Em: T. Loberg, W. R. Miller, P. E. Nathan & A. Marlatt (Eds). *Addictive Behaviors: Prevention and Early Intervention* (pp. 233-252). Amsterdam/Lasse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Silva, C. J. & Miguel, A. Q. C. (2001). Intervenção Breve. Em: A. Diehl, D. C. Cordeiro & R. Laranjeira (Orgs.). *Dependência Química: Prevenção, Tratamento e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Sardinha, A. , Oliva, A. D., D'Augustin, J., Ribeiro, F., Falcone, E. M. O. (2005). Intervenção cognitivo-comportamental com grupos para o abandono do cigarro. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, 1, 83-90.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement*. New York: Appleton-Century- Crofts.
- Szupszynski, K. P. D. R. & Oliveira, M. S. (2008). Adaptação brasileira da University of Rhode Island Change Assessment (URICA) para usuários de substâncias ilícitas. *Psico USF*, 13, 31-39.
- US, Department of Health and Human Services – DHHS. (2001). *Brief Interventions and Brief Therapies for Substance Abuse - Treatment Improvement Protocol (TIP)* (No. 34). Center for Substance Abuse Treatment, Rockville (MD): Substance Abuse and Mental Health Services Administration (US).
- Vázquez, F. L. & Becoña, E. (1996). Los programas conductuales para dejar de fumar: Eficacia a los 2-6 años de seguimiento. *Adicciones*, 8, 369-92.
- WHO Brief Intervention Study Group. (1996). A randomized cross-national clinical trial of brief interventions with heavy drinkers. *American Journal of Public Health*, 86, 948-955.
- WHO. (2003). *Brief intervention for problematic substance use: guidelines for use in primary care*. (September). Draft version only v1.1.



## AS PRÁTICAS TERAPÊUTICAS COMPORTAMENTAIS NO TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL<sup>1</sup>

DORALICE OLIVEIRA PIRES DIAS<sup>2</sup>  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SÔNIA MARIA MELLO NEVES  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Atualmente a obesidade tem sido alvo de grande atenção, sendo considerada até mesmo uma epidemia mundial. Cerca de 25% dos adultos já são acometidos de sobrepeso e a obesidade afeta 8,3% dos brasileiros (Acuña & Cruz, 2004).

Lobstein, Baur e Uauy (2004) apontam a obesidade como uma crise na saúde pública que afeta 17,6 milhões de crianças americanas com idade inferior a cinco anos. Desse modo, nos Estados Unidos 25% das crianças estão com sobrepeso e 11% são obesas. No Brasil a prevalência do sobrepeso e da obesidade também vem aumentando consideravelmente; cerca de 25% das crianças e adolescentes brasileiros estão acima do peso considerado saudável de acordo com idade e sexo (Souza, Heller, Anjos & Aguirre, 2003; Souza & Heller, 2004; Dehghan, Akhtar-Danesh & Merchant, 2005; Halpern & Rodrigues, 2006).

A obesidade é uma doença caracterizada pelo acúmulo de massa gorda (gordura) no organismo, sendo consequência do excessivo armazenamento nas células do corpo de energia dos alimentos consumidos (Flaherty, 1990). Embora o mecanismo de desenvolvimento da obesidade não esteja totalmente compreendido, confirma-se que a obesidade ocorre quando o gasto de energia é inferior ao consumo (Dehghan, Akhtar-Danesh & Merchant, 2005).

A obesidade afeta várias áreas da vida da criança; são percebidos distúrbios na maioria dos sistemas orgânicos: ortopédicos, gastroenterológicos, endócrinos, metabólicos, cardiovasculares, pulmonares, neurológicos e câncer. Implica ainda em problemas na autoestima da criança, na imagem corporal, sentimentos de inferioridade em comparação aos amigos, isolamento social, dificuldade de expressão de sentimentos dentre outros sofrimentos psicológicos e comportamentais (Souza, Heller, Anjos & Aguirre, 2003).

Heller (2004b) declara que ao se sentir rejeitada por não estar nos padrões estabelecidos pela sociedade e ainda ter de lidar com as limitações físicas impostas pela sua condição, a criança obesa sente-se cada vez mais diferente, e por não ter habilidades comportamentais de enfrentamento a mesma tende ao isolamento e também ao comer compensatório.

---

<sup>1</sup> Parte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora.

<sup>2</sup> Correspondência: doralicepires@hotmail.com

O estudo de Schachter, Goldman e Gordon (1968) abordou essa dificuldade dos indivíduos obesos em lidar com situações aversivas. Foram comparados indivíduos obesos e não obesos frente a situações que produziam desconforto. Foi observado que indivíduos obesos comiam mais em tais situações, ao passo que não obesos diminuam a ingestão.

Outros estudos demonstram como a família pode influenciar na aprendizagem do comportamento alimentar prejudicial à saúde. Souza, Heller, Anjos e Aguirre, (2003) buscaram analisar a influência materna nos hábitos alimentares dos filhos. Verificou-se que mães inseguras e inexperientes recorrem a superalimentação dos filhos, acarretando em obesidade nos mesmos.

Kaufman (1999) considera ainda que uma mãe ansiosa que avalia qualquer sinal de desconforto do filho como ameaçador à sua autoestima recorre ao alimento para satisfazer a necessidade do filho, seja ela de qualquer espécie: fraldas molhadas, cólicas, entre outras.

Souza e Heller (2004) referem-se às relações estabelecidas pelos pais entre alimento e choro, nas quais o primeiro é frequentemente utilizado como consequência ao choro, e este momento, ainda, é marcado por comportamentos de afeto que acontecem concomitantemente, ex: a mãe que amamenta o bebê, quando este chora por determinada situação. Diante de uma situação aversiva, o bebê aprende que chorar terá como consequência comida. Ele aprende assim que diante de situações aversivas ele pode fugir, comendo.

Os problemas de manutenção e engajamento em tratamentos para perda de peso são gerados pela falta de engajamento da família e também pelo processo de aprendizagem relacionado à resposta de comer em excesso diante de situações geradoras de medo e ansiedade (Heller, 2004a, 2004b). Frente à possibilidade de se deparar com situações estressantes, faz-se necessário a aprendizagem de respostas mais adequadas a essas situações.

Crianças e adolescentes, por terem maior facilidade de aprender novos comportamentos, tornam-se um público com maior aptidão a aprendizagens funcionais (Stice, 1998). Diante disso tem-se melhor prognóstico no tratamento da obesidade e a possibilidade de ação preventiva.

Moreira e Benchimol (2006) assumem que o tratamento da obesidade é um grande desafio, pois não existe uma fórmula mágica capaz de oferecer resultados satisfatórios e em longo prazo sem que se tenha uma mudança radical no estilo de vida da pessoa acometida por esse mal. Os mesmos autores relatam ocorrer uma constante conscientização de que o tratamento da obesidade é multidisciplinar.

Diante desse quadro, verifica-se a importância de apresentar uma revisão da literatura, identificando elementos relevantes para o tratamento da obesidade infantil.

## INTERVENÇÕES A PARTIR DO MODELO BIOMÉDICO

Nos anos 80, os aspectos biológicos eram apontados como principais desencadeantes e mantenedores da obesidade. Já nos anos 90, a base etiológica multifatorial dessa doença foi considerada, podendo, desse modo, envolver vários componentes genéticos, fisiológicos, emocionais, cognitivos, comportamentais e ambientais (Brownell & O'Neil, 1999). Os fatores genéticos e fisiológicos referem-se à predisposição do indivíduo tornar-se obeso e a influência da quantidade de células de gordura existentes no organismo e suas características metabólicas. Fatores ambientais atuam na quantidade e qualidade dos alimentos oferecidos e mudança nos hábitos alimentares, como por exemplo, a industrialização (Kaplan & Sadock, 1984).

Dentre as intervenções tradicionais utilizadas no tratamento da obesidade, tem-se: os tratamentos nutricionais, que têm por objetivo comum a perda de peso sustentada e saudável. Tem como limitação que, após a interrupção da dieta o ganho de peso é proporcional à perda e o quanto mais rápido se perde, mais rápido o peso é recuperado e, desse modo, os resultados a longo prazo são desanimadores (Moreira & Benchimol, 2006). A atividade física, que possibilita a perda de calorias ingeridas, melhoria significativa nos diversos parâmetros metabólicos dentre outros benefícios,

não é o suficiente para a perda de peso (Moreira & Benchimol, 2006). Além disso, crianças obesas têm dificuldade de engajamento e permanência nessas práticas (Souza, 2004). O tratamento farmacológico é uma das últimas alternativas para o tratamento da obesidade infantil, comumente não é usado devido ao grande número de efeitos colaterais e por não possibilitarem a manutenção do peso após a intervenção.

## INTERVENÇÕES A PARTIR DO MODELO COMPORTAMENTAL

Com a mudança do paradigma proposto nos anos 90, o fator psicológico passou a ser considerado relevante na determinação da obesidade e por isso já é mencionado dentre as intervenções propostas. O tratamento psicológico consiste em focar os fatores comportamentais, cognitivos e emocionais. Estes em interação influenciam a realização de atividades físicas e mantêm estreitas relações com a aprendizagem do comportamento de se alimentar em situações aversivas ou em outras contingências (Schneider, 2008).

Com prioridade na solução de problemas, mesclando intervenção e avaliação, a terapia comportamental contemporânea não se limita em abordagens únicas, mantendo um enfoque de bases amplas e empregando uma combinação de procedimentos verbais, de ação e de métodos de múltiplas dimensões com vista sempre aos determinantes atuais e respeito com os dados (Franks, 2007).

Guerrero (2007) afirma que, na atualidade, os tratamentos comportamentais da obesidade se tornaram verdadeiros pacotes terapêuticos, acoplando além dos princípios da aprendizagem outros elementos, como informações dietéticas, exercício físico, reestruturação cognitiva dentre outros. Tudo isso aponta para uma abordagem integrada a partir do comportamento.

Fester, Nuremberg e Levitt (1962, citado por Ades & Kerbauy, 2002), foram os pioneiros no estudo do comportamento alimentar, e conceberam a obesidade como fruto de hábitos alimentares desadaptativos. Stuart (1967) prosseguiu com essa idéia e sugeriu técnicas de autocontrole para o tratamento desta.

Segundo Stuart (1971), o comportamento de comer em excesso, é um operante e por isso passível ao procedimento de autocontrole. S. C. Wooley, O. W. Wooley e Dyrenforth (1979) ressaltam que uma explicação para este comportamento é a distancia entre o reforço positivo (prazer, saciedade) conseqüente e punição boa-forma, saúde, que é retardado. Stuart (1971) segue afirmando que o resultado do autocontrole é o manejo de contingências, e seu desenvolvimento para pessoas obesas é importante como promotor de equilíbrio, pois necessita de observações constantes do comportamento de comer, e da perda das calorias consumidas.

Heller (2004a) aponta que se esse manejo de contingências não alcançar conjuntamente pais e filhos, o tratamento da obesidade infantil será uma impossibilidade, pois se trata de reconstruir padrões de estilo de vida, e sozinhas, as crianças não irão conseguir. A terapia comportamental através de suas técnicas e procedimentos torna-se uma alternativa para auxiliar filhos e pais a conseguirem modificar padrões comportamentais prejudiciais dentro de um processo terapêutico. Isto porque se dedica à construção de um repertório comportamental na criança que possibilite, entre alguns benefícios, uma maior adaptação social, modelando comportamentos que passam a concorrer com comportamentos desadaptativos que já pertencem ao repertório da criança (Vasconcelos, 2001). Desse modo, as mudanças de comportamentos alimentares e de exercícios físicos, quando mobilizam a família, aumentam a eficácia dos programas de tratamento da obesidade infantil (Epstein, Paluch, Roemmich, & Beecher, 2007).

Assim, tratamentos que visam capacitar os pais a desenvolver habilidades de auxiliar os filhos na redução do peso podem ser eficazes (Epstein & cols., 2007). Esse tipo de intervenção é chamado de tratamento comportamental da obesidade baseado na família, e tem sido desenvolvido há mais de 25 anos e os resultados a curto e longo prazo mostram sua eficácia (Epstein & cols., 2007).

As técnicas e procedimentos da Terapia Comportamental são baseadas nos diversos princípios de condicionamento clássico, operante social. Asbahr e Ito (2008) destacam algumas técnicas comportamentais adaptadas para crianças e adolescentes, dentre essas destacam-se: modelação, relaxamento, registro, solução de problemas, rotulação de distorções cognitivas.

## O LÚDICO COMO INTEGRADOR DAS TÉCNICAS

Conte e Regra (2006) apontam para a importância da observação direta como instrumento para a realização da análise funcional da queixa, da relação entre paciente e cliente e da fala do mesmo, que pode fornecer dicas sobre seu ambiente externo e interno. Cabe salientar que privado/público interno/externo apenas se distinguem por sua acessibilidade; sendo que eventos privados (alegria, tristeza, amores e ódios), são únicos, mas podem ser descritos com base em propriedades comuns entre eventos públicos (Skinner, 1953/1994). Assim através do comportamento verbal, aprendido socialmente, podemos descrever nosso próprio comportamento privado (Catania, 1998/1999).

Dentro de um processo psicoterápico, a fala, especificamente relatos sobre comportamentos encobertos, torna-se um recurso importante tanto para coleta de dados quanto para verificação das variáveis mantenedoras do comportamento público e/ou privado. Ajuda a criança a observar e descrever adequadamente suas respostas e relações destas com o ambiente e com isso estar mais apta a modificar padrões comportamentais disfuncionais, como por exemplo, o comer compensatório (Conte & Regra, 2006).

No entanto, devido a histórias de reforçamento, a criança pode responder ao terapeuta com conteúdos socialmente aceitos; o que leva à necessidade de um meio indireto de abordagem de conteúdos encobertos. O contexto do brincar, também em razão de histórias de reforçamento anterior, permite a espontaneidade. Diante disso o uso de recursos lúdicos na terapia infantil facilita a expressão de sentimentos e opiniões da criança, bem como a observação do terapeuta sobre os possíveis determinantes dos comportamentos da criança. Pode ainda facilitar a observação de aspectos culturais, familiares, especificidades de práticas educativas e valores, fazendo com que a criança encontre formas alternativas de comportamento para os seus personagens e/ou semelhantes às de sua vida (Conte & Regra, 2006; Vasconcelos, Silva, Curado & Galvão, 2004).

A literatura aponta aspectos importantes da terapia comportamental infantil, mas carece de um procedimento padrão para o tratamento comportamental da obesidade infantil. Tendo isso em vista, o presente estudo teve como objetivo identificar através de entrevistas as práticas terapêuticas realizadas pelos terapeutas comportamentais no tratamento da obesidade infantil e comparar as mesmas com dados da literatura.

## MÉTODO

### Participantes

Para coleta de dados foram entrevistados dez terapeutas infantis, de abordagens analítico comportamental e cognitivo-comportamental que já atenderam crianças e adolescentes obesos (vide Tabela 1)

### Material

Foram utilizados um gravador digital, um roteiro de entrevista, papel, caneta, telefone e computador.

**TABELA1**

PARTICIPANTES, FORMAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA CLÍNICA

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA CLÍNICA
Terapeuta 1	Doutoranda em Psicologia	17 anos
Terapeuta 2	Mestre em Psicologia	3 anos
Terapeuta 3	Graduada com seis especializações	22 anos
Terapeuta 4	Mestre em Psicologia	3 anos
Terapeuta 5	Doutora em Psicologia Clínica	30 anos
Terapeuta 6	Graduada com especialização	6 anos
Terapeuta 7	Mestre em Psicologia	10 anos
Terapeuta 8	Doutora em Psicologia Clínica	39 anos
Terapeuta 9	Mestre em Psicologia	20 anos
Terapeuta 10	Graduada com especialização	12 anos

### Procedimento

Os terapeutas foram abordados via telefone ou e-mail, para verificar a disponibilidade dos mesmos em contribuir com esta pesquisa. As entrevistas foram realizadas no lugar sugerido pelos sujeitos e gravadas com a permissão dos mesmos. Dois terapeutas foram entrevistados via internet, pois não foi possível contactá-los pessoalmente, visto que eram de regiões distantes.

O roteiro de entrevista direcionado aos terapeutas continha as seguintes perguntas:

1. Como você descreve a obesidade infanto-juvenil?
2. Na literatura é reconhecido que em geral os tratamentos da obesidade são pouco eficazes. Qual sua opinião a respeito desse assunto?
3. Você percebe o mesmo no seu trabalho?
4. Como seria o tratamento da obesidade infanto-juvenil sob o enfoque comportamental?
5. Na sua opinião quais as principais contribuições da terapia comportamental no tratamento da obesidade infanto-juvenil?
6. Quais as técnicas mais comumente utilizadas no tratamento da obesidade infanto-juvenil?
7. Na sua experiência qual dessas técnicas é mais eficaz?
8. Você poderia relatar algum caso de sucesso no tratamento de obesidade infanto-juvenil?
9. Quais foram as estratégias utilizadas?

As respostas foram transcritas com a finalidade de tabulação dos dados.

### RESULTADOS

Os dados obtidos com a realização da entrevista foram organizados em seis categorias. A primeira refere-se à visão dos terapeutas em relação à causa e implicações da obesidade infantil e reuniu informações da seguinte pergunta: “Como você descreve a obesidade infanto-juvenil?”.

As respostas das perguntas “Como seria o tratamento da obesidade infanto-juvenil sob o enfoque comportamental?” e “Em sua opinião quais as principais contribuições da terapia comportamental no tratamento da obesidade infanto-juvenil?”, foram agrupadas em uma segunda categoria que aponta o modo com que os terapeutas realizam o tratamento dessa desordem.

A terceira categoria mostra intervenções utilizadas pelos terapeutas. A mesma abarcou os dados referentes à pergunta “Quais as técnicas mais comumente utilizadas no tratamento da obesidade infanto-juvenil?”.

Relatos sobre eficácia do tratamento, dados obtidos nas perguntas “Na literatura é reconhecido que em geral os tratamentos da obesidade são pouco eficazes. Qual sua opinião a respeito desse assunto?” e “Você percebe o mesmo no seu trabalho?” foram agrupados numa quarta categoria.

A quinta categoria ressalta os principais entraves encontrados no tratamento da obesidade infantil e compreende declarações relacionadas às perguntas “Na literatura é reconhecido que em geral os tratamentos da obesidade são pouco eficazes. Qual sua opinião a respeito desse assunto?”, “Você percebe o mesmo no seu trabalho?” e “Como seria o tratamento da obesidade infanto-juvenil sob o enfoque comportamental?”.

Os relatos de casos clínicos bem sucedidos, fornecidos por meio das perguntas “Você poderia relatar algum caso de sucesso no tratamento de obesidade infanto-juvenil?” e “Quais foram as estratégias utilizadas?” compreendem a sexta categoria.

Alguns dados coletados durante a entrevista, mesmo que não correspondessem diretamente às perguntas incluídas nas categorias, foram tabulados nessas.

A visão dos terapeutas, em relação à causa e implicações da obesidade infantil, está descrita na Tabela 2 abaixo. Pode-se observar que todos os terapeutas concebem o contexto familiar como determinante da obesidade infantil.

**TABELA 2**

VISÃO DOS TERAPEUTAS EM RELAÇÃO À CAUSA E IMPLICAÇÕES DA OBESIDADE INFANTIL

COMO ENTENDE A OBESIDADE INFANTIL	PARTICIPANTES
Ressaltam o contexto familiar e ambiental (modelação, aprendizagem) como um dos causadores do problema.	Terapeutas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Apontam fatores emocionais como causa, agravante e/ou consequência.	Terapeutas 1, 3, 4, 6, 8, 10
Aduzem aspectos biológicos, como também causadores do problema	Terapeutas 1, 2, 5, 8, 9

Dos entrevistados, seis declararam que os fatores emocionais permeiam de alguma forma a problemática em questão; seja como agravante, seja como consequência. Os fatores biológicos são referidos como uma das causas por metade dos terapeutas. Nota-se que os terapeutas 1 e 8 apontam os três fatores e nenhum dos entrevistados indicou apenas um fator causal (Tabela 2).

Os dados referentes à forma com que os terapeutas realizam o tratamento da obesidade infantil, reunidos na segunda categoria, mostram que oito participantes envolvem a família no processo terapêutico, pois esses acreditam que o comportamento dos pais influencia diretamente na queixa apresentada e por isso o mesmo também é alvo de intervenção. Dos entrevistados, sete participantes pautam o tratamento na multidisciplinaridade. O mesmo número de terapeutas realiza mudanças no controle de estímulos, pensamentos e sentimentos (vide Tabela 3).

Em relação aos instrumentos de avaliação e/ou coleta de dados, a Tabela 3 mostra que seis terapeutas relatam usar recursos lúdicos, e cinco terapeutas fazem a avaliação através de questionários e entrevistas com pessoas próximas à criança.



**TABELA 3**

RELATO DOS TERAPEUTAS DE COMO REALIZAM O TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL

<b>COMO É O TRATAMENTO?</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
Envolvem a família no processo terapêutico	Terapeutas 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10
Realizam tratamento multidisciplinar	Terapeutas 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10
Focam o tratamento em mudanças no comportamento; mudanças no controle de estímulos.	Terapeutas 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Relataram usar o lúdico como instrumento de avaliação e intervenção	Terapeutas 1, 2, 5, 8, 9, 10
Relataram que fazem avaliação através de entrevistas com múltiplos informantes e/ou questionários.	Terapeutas 1, 2, 3, 4, 10
Buscam identificar outros reforçadores	Terapeutas 1, 2, 6, 7
Escolhem técnicas de acordo com as necessidades do cliente	Terapeutas 1 e 3
Trabalha com classes comportamentais mais amplas, relacionadas com o comportamento de resistência a frustração e comportamento de esperar o atraso do reforço.	Terapeutas 5 e 8

Sobre o relato das técnicas/procedimentos utilizados no tratamento e reunidos na terceira categoria, a Tabela 4 demonstra que foram indicadas quatorze técnicas/procedimentos; sendo que o procedimento para ensinar autocontrole foi apontado por todos os terapeutas, seguido de registro e reforçamento positivo, técnicas estas indicadas por seis terapeutas. A análise funcional foi aduzida por metade dos terapeutas entrevistados. As demais técnicas/procedimentos apontadas constam na Tabela 4.

**TABELA 4**

RELATOS SOBRE OS PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NO TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL

<b>TÉCNICAS/PROCEDIMENTOS UTILIZADOS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
Autocontrole	Terapeutas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Registro	Terapeutas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10
Reforçamento Positivo	Terapeutas 2, 3, 4, 7, 8, 10
Análise Funcional	Terapeutas 4, 5, 7, 8, 9
Autoconhecimento	Terapeutas 3, 4, 5, 7, 10
Cartão de enfrentamento/solução de problemas	Terapeutas 1, 5, 7
Reestruturação cognitiva	Terapeutas 1, 6, 10
Fazem gráficos/tabelas para acompanhamento do peso	Terapeutas 1, 3, 9
Habilidades Sociais	Terapeutas 5, 6
Relaxamento	Terapeuta 1, 6
Treino de Pais	Terapeuta 1
Modelação	Terapeuta 7
Ensaio comportamental/role play	Terapeuta 1
Sistema de fichas	Terapeuta 2

Pode-se perceber que os dados agrupados na categoria referente à opinião sobre eficácia do tratamento (quarta categoria), evidenciam que metade dos terapeutas acredita que os resultados do tratamento são parcialmente satisfatórios. Dentre a outra metade dos entrevistados, três são categóricos ao afirmar que o tratamento não é eficaz e dois psicólogos declaram que os resultados são bons (Tabela 5).

**TABELA 5**

PONTO DE VISTA DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À EFICÁCIA DO TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>OPINIÃO SOBRE A EFICÁCIA DO TRATAMENTO</b>
Terapeuta 1	Os tratamentos ditos comportamentais têm alcançado bons resultados.
Terapeuta 2	Os resultados são bons durante o tratamento, mas ruins em longo prazo.
Terapeuta 3	São eficazes
Terapeuta 4	Nos casos de obesidade sem causa orgânica como distúrbios hormonais têm-se tido excelentes resultados
Terapeuta 5	São realmente pouco eficazes. Os resultados são menores do que se deseja e a manutenção dos resultados em médio prazo, é frustrante.
Terapeuta 6	É pouco eficaz se não tiver o apoio familiar
Terapeuta 7	São ineficazes se for focado apenas no comportamento alimentar
Terapeuta 8	São eficazes se houver envolvimento dos pais
Terapeuta 9	Os resultados não são bons; principalmente em longo prazo
Terapeuta 10	Os resultados são relativos; com tratamento multidisciplinar a eficiência pode ser melhor

A dificuldade mais mencionada pelos terapeutas no tratamento da obesidade infantil é a falta de engajamento e/ou desistência familiar. A segunda dificuldade mais apontada foi a manutenção dos resultados, indicada por três terapeutas. Esses dados compreendem a quinta categoria e são demonstrados na Tabela 6 que se segue.

**TABELA 6**

RELATO DOS PRINCIPAIS ENTRAVES ENCONTRADOS NO TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL

<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRATAMENTO</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
A criança não achar que tem um problema	Terapeuta 1
Falta de engajamento e/ou desistência da família e/ou do paciente	Terapeutas 1,3, 5, 6, 7, 8,9
Falta de literatura no que se diz respeito à estratégias para lidar com a queixa em questão	Terapeuta 6
Manutenção dos resultados	Terapeuta 2, 5, 9

Os resultados obtidos, a partir do relato de um caso clínico de sucesso, mostram que dentre as estratégias utilizadas, o lúdico, a motivação para a prática de exercícios físicos e o registro foram as mais apontadas seguidas de reforçamento positivo e autoconhecimento. O envolvimento da família, também, foi uma estratégia utilizada em alguns casos de sucesso descritos na Tabela 7.

**TABELA 7**

CASOS CLÍNICOS DE SUCESSO E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>CASOS CLÍNICOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS UTILIZADAS/RESULTADOS</b>
Terapeuta 1	Criança com 8 anos, dificuldades em fazer amigos e praticar esportes	Treinamento de pais, engajamento em atividades físicas, solução de problemas. Entendeu que as mudanças no estilo de vida eram para a vida toda.
Terapeuta 2	Grupo de crianças obesas em um hospital, atendidas por equipe multidisciplinar	Instruções médicas, nutricionais; uso do lúdico para motivação. Mudanças graduais foram acontecendo.
Terapeuta 3	Dois irmãos de 9 e 12 anos que precisavam emagrecer muitos kgs.	Registro de alimentação, reforçamento positivo social e envolvimento da família. Mantiveram os bons resultados.
Terapeuta 4	Adolescente de 13 anos com maus hábitos alimentares	Registro semanal da alimentação, indicação de nutricionista e atividade física. Perdeu peso e mudou hábitos.
Terapeuta 5	Garoto de 8 anos	Principalmente análise funcional. Ele foi se reeducando, adquiriu autocontrole e bons hábitos.
Terapeuta 6	Criança de cinco anos; percebia que quando a mamãe a agredia ela comia muito.	Brincadeira para levá-la a entender quais comportamentos que ela pode aprender a lidar, tendo suporte da família. Aprendeu a lidar com a tristeza
Terapeuta 7	Menina, com pais separados; a mãe compensava sua ausência dando guloseimas.	Autoconhecimento, expressão de sentimentos, autocontrole e envolvimento da família. Melhorou as relações interpessoais e auto-estima.
Terapeuta 8	Criança com oito anos precisava emagrecer 6 kg. Os pais estavam preocupados.	Intervenção em classes comportamentais amplas relacionadas ao comportamento de esperar. Conseguia seguir os combinados com a terapeuta e adquiriu bons hábitos.
Terapeuta 9	Menino, classe média baixa, e que estava engordando.	Modificação no controle de estímulos, incentivo a prática de exercícios físicos e mudanças alimentares através de reforçamento positivo e lúdico. Mudou hábitos alimentares.
Terapeuta 10	Menina de sete anos, com casos de obesidade na família.	Autoconhecimento, registro e adesão a atividades físicas. Nunca mais engordou.

## DISCUSSÃO

Muitos estudos encontrados na literatura mostram que a obesidade infantil pode ser produto de aprendizagens desadaptativas na relação entre a criança e sua família (Souza, Heller, Anjos & Aguirre, 2003; Kaufman, 1999; Souza & Heller, 2004). Os dados coletados condizem com essa afirmação, pois os terapeutas participantes foram unânimes em ressaltar o contexto familiar como um dos causadores do problema em questão. Além dos fatores ambientais, a causa biológica também foi indicada pelos terapeutas. Esses dados também corroboram a literatura que concebe a obesidade como fruto de causas multifatoriais (Ades & Kerbauy, 2002).

O relato dos terapeutas sobre como é realizado o tratamento foi coerente com a visão destes em relação à causa e implicações da obesidade infantil. Pois, os participantes em sua grande maioria disseram que realizam tratamentos multidisciplinares e envolvem a família no tratamento. Na literatura, Heller (2004a), também, realça a importância de incluir os pais no tratamento dessa desordem, pois o mesmo baseia-se na reconstrução de padrões de estilo de vida; o que será uma impossibilidade sem a ajuda dos cuidadores. Em alguns casos de sucesso relatados pelos participantes, o envolvimento da família foi uma estratégia utilizada; esse dado reforça a relevância de que o tratamento da obesidade infantil deve alcançar o núcleo familiar.

Pode-se, também, estabelecer uma relação entre os relatos sobre a forma de como é realizado o tratamento e as técnicas/procedimentos utilizados. Por exemplo: a maioria dos entrevistados foca o tratamento em mudanças no controle de estímulos e para isso utiliza procedimentos como registro, análise funcional, autocontrole, dentre outros, que também favorecem a construção de autoconhecimento. Na literatura é citado que a análise funcional favorece esse manejo de contingências, contribuindo assim para a instalação do repertório de autocontrole (Rodrigues & Beckert, 2004).

Todos os terapeutas relataram realizar o procedimento de autocontrole, prosseguindo, assim com a idéia de Stuart (1971). Rehm (2007) declara que o objetivo de se ensinar autocontrole, é fazer com que a pessoa modifique seu próprio comportamento alternando a probabilidade de determinada resposta, substituindo os estímulos externos por estímulos internos planejados, para que assim alcance reforçamento em longo prazo.

Os terapeutas também declararam que têm por objetivo realizar mudanças nos pensamentos, sentimentos e comportamentos. E as técnicas como registro, modelação, treino em solução de problemas, reestruturação cognitiva, análise funcional, treino de pais e relaxamento dentre outras citadas pelos participantes são importantes para alcançar essa proposta. Conforme a importância dada por Conte e Regra (2006) sobre necessidade do uso de recursos lúdicos para a abordagem de conteúdos encobertos, como também para garantir a adesão das crianças à intervenção; dos terapeutas entrevistados, seis assumiram usar recursos lúdicos no tratamento da obesidade infantil, seja para coletar dados, como também na intervenção.

Os dados obtidos através dos terapeutas a respeito das dificuldades encontradas no tratamento da obesidade infantil, evidenciam a falta de engajamento e/ou desistência dos pais seguida de manutenção dos resultados. Esses fatores podem estar afetando diretamente os resultados do tratamento da obesidade, tidos por metade dos participantes como parcialmente satisfatórios. A pouca eficácia dos tratamentos é também relatada na literatura (Dyer, 1994). Ao passo, que programas de intervenção que visam ensinar a família habilidades para lidar com excesso de peso têm mostrado sua eficiência (Epstein & cols., 2007).

Diante disso, Dyer (1994) realça a necessidade de desenvolvimento de programas terapêuticos que ajam em todos os fatores causadores da obesidade, como também a elaboração de programas preventivos.

Pode-se concluir, através da revisão bibliográfica realizada e dos dados das entrevistas, que ainda não existe um tratamento comportamental sistematizado para problemática em pauta e direcionado para o público infantil. Apesar de existir algumas estratégias de praxe, nada foi organizado no sentido de sistematizar uma proposta para o tratamento comportamental da obesidade infantil.

A literatura e os dados apresentados demonstram ser possível construir um tratamento integrado, baseado nos princípios de aprendizagem, focando os diversos aspectos constituintes dessa problemática, num formato direcionado para a criança. Acredita-se, que o presente estudo seja o primeiro passo para elaboração desse tipo de tratamento.

## REFERÊNCIAS

- Acuña, K. & Cruz, T. (2004) Avaliação do Estado Nutricional de Adultos e Idosos e Situação Nutricional da População Brasileira. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabolismo*, 48(3), 345-360.
- Ades, L. & Kerbauy, R.R. (2002). Obesidade: realidade e indagações. *Psicologia USP*, 13(1), 197-216.
- Asbahr, F. R. & Ito, L. M. (2008). Técnicas cognitivo-comportamentais na infância adolescência. Em A. Volpato (Org.), *Psicoterapias* (pp. 731-744). Porto Alegre: Artmed
- Brownell, K. D. & O'Neil, P. M. (1999). Obesidade. Em D. H. (Org.). *Manual Clínico dos Transtornos Psicológicos* (pp.355-401). Porto Alegre: Artmed

- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: comportamento linguagem e cognição*. Tradução organizada por D. G. de Souza, et. al. Porto Alegre: Artmed
- Conte, F. C. S. & Regra, J. A. G. (2006). A psicoterapia comportamental infantil: novos aspectos. Em: E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (Vol. 1, pp.79-136). Campinas: Papirus.
- Dyer, R.G. (1994). Traditional treatment of Obesity: does it work? *Baillier's Clinical endocrinology and Metabolism*, 6(3), 661-688.
- Dehghan, M.; Akhtar-Danesh, N. & Merchant, A. (2005). Childhood Obesity, Prevalence and Prevention. *Nutrition Journal*, 2 (4), 1-8.
- Epstein, L. H., Paluch, R. A., Roemmich, J. N. & Beecher, M D (2007). Family-Based Obesity Treatment, Then and Now: Twenty-Five Years of Pediatric Obesity Treatment. *Health Psychology*, 26(4),381-391.
- Flaherty, J. A. (1990). Distúrbios Alimentares. Em J. A. Flaherty (Org.). *Psiquiatria- Diagnóstico e Tratamento* (pp. 153-154). Porto Alegre: Artes Médicas
- Franks, C. M. (2007). Origens, História Recente, Questões Atuais e Estados Futuros da Terapia Comportamental: uma Revisão Conceitual. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento* (pp. 3-22). São Paulo: Santos.
- Guerrero, M. N. V.(2007). Avaliação e tratamento da obesidade. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual Para Transtorno Cognitivo-Comportamental dos Transtornos Psicológicos da Atualidade* (pp.209-240). São Paulo: Santos.
- Halpern, Z. & Rodrigues, M. D. B. (2006). Obesidade Infantil. Em M. A. Nunes; J. C. Apolinário; A. L. Galvão & W. Coutinho (Orgs.), *Transtornos Alimentares e Obesidade* (pp. 283-287). Porto Alegre: Artmed.
- Heller, D. C. L. (2004a). Como se modela o comportamento alimentar de uma criança. Em D. C. L. Heller (Org.), *Obesidade Infantil: manual de prevenção e tratamento* (pp.15-20). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Heller, D. C. L. (2004b). Aspectos emocionais relativos à obesidade. Em D. C. L. Heller (Org.), *Obesidade Infantil: manual de prevenção e tratamento* (pp.21 -22). Santo André: ESETEC Editores Associados.
- Kaplan, D. I & Sadock, L. B. (1984). Perturbações Psicossomáticas: Obesidade. Em: *Compêndio de Psiquiatria Dinâmica* (pp. 553-541). Porto Alegre: Artes Médicas
- Kaufman, A. (1999). *Obesidade infanto-juvenil*. Psicologia em Pediatria. Disponível online: [www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id\\_materia=936](http://www.cibersaude.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=936). Retirado no dia 11/11/2007.
- Lobstein, T; Baur, L & Uauy, R. (2004). Obesity in Children and Young People: a crisis in public health. *Obesity*, 1, 4-85
- Moreira, R. O. & Benchimol, A. K. (2006). Princípios Gerais do Tratamento da Obesidade. Em M. A. Nunes; J. C. Apolinário; A. L. Galvão & W. Coutinho (Orgs.), *Transtornos Alimentares e Obesidade* (pp. 290-297). Porto Alegre: Artmed.
- Rehm, L. P. (2007). Métodos de autocontrole. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento* (pp. 3 -22). São Paulo: Santos
- Rodrigues, J.A. & Beckert, M. E. (2004). Autocontrole: pesquisa e aplicação. Em C. N. Abreu e H. J. Guillard (Orgs.), *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: práticas clínicas* (pp. 259-310). São Paulo: Rocca
- Schachter, S., Goldman R. & Gordon, A. (1968). Effects of fear, food deprivation and obesity on eating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(2), 91-97.
- Schneider, M. R. (2008). Obesity. Em: L. S. Neistein, C. M. Gordon, D. K. Katzman, D. S. Rosen & E. R. Woods (Orgs.), *Adolescent Health Care: a practical guide* (pp.467-478). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins

- Skinner, B. F. (1953/1994). *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução organizada por J. C. Todorov. São Paulo: Martins Fontes
- Souza, D. P. (2004). Obesidade infantil e atividade física. Em D. C. L. Heller (Org.), *Obesidade Infantil: manual de prevenção e tratamento* (pp.21-23). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Souza, R. F. C. B. & Heller, D. C. L. (2004). Relação entre autoconceito, ansiedade e obesidade em crianças. Em M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Entendendo a Psicologia Comportamental e Cognitiva aos Contextos da Saúde, das Organizações, das Relações Pais e Filhos e das Escolas* (Vol. 14, pp.229-233). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Souza, R. F. C. B., Heller, D. C. L., Anjos, M. C. R. & Aguirre, A. N. C. (2003). Comportamento Alimentar: Influência materna na obesidade infantil. Em M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: clínica, pesquisa e aplicação* (Vol. 12, pp.435-444). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Stice, E. (1998). Prospective Relation of Dieting Behaviors to Weight Change in a Community Sample of Adolescents. *Behavior Therapy*, 9, 277-297
- Stuart, R. B. (1967). Behavioral control of overeating. *Behaviour Research and Therapy*, 5, 357-365.
- Stuart, R. B. (1971). A three-dimensional program for the treatment of obesity. *Behaviour Research and Therapy*, 9, 177-186.
- Vasconcelos, L. A. (2001). Terapia Analítico Comportamental Infantil: alguns pontos para reflexão. Em H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol. 15, pp. 340-350). Santo André: ESETec
- Vasconcelos, L. A., Silva, C.C., Curado, E. M. & Galvão, P. (2004). Estratégias lúdicas da terapia analítico comportamental infantil: A literatura infantil- Branca de Neve e os sete anões. Em M. Z. S. Brandão; F. C. Souza. Conte; F. S. Brandão; Y. K. Ingberman; V. M. Silva & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 13, pp.306-319). Santo André: ESETec
- Wooley, S. C., Wooley, O. W. & Dyrenforth, S. R. (1979). Theoretical, Pratical, and Social Issues in Behavioral Treatments of Obesity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 3-25.

## EJACULAÇÃO PRECOCE: TRATAMENTO PSICOTERÁPICO<sup>1</sup>

OSWALDO RODRIGUES JR.<sup>2</sup>

Psicólogo, Diretor do Instituto Paulista de Sexualidade e da ALAMOC – Asociación Latinoamericana de Análisis del Comportamiento y Terapia Cognitivo-conductual

Um dos assuntos que tem tomado vulto na mídia leiga, no que diz respeito às dificuldades sexuais que uma pessoa enfrenta, é a ejaculação precoce. A discussão sobre esse assunto provavelmente crescerá devido a apresentação, no Brasil, de um medicamento que aumenta o prazo pré-ejaculatório para a busca da superação da dificuldade de controlar a ejaculação. Este medicamento antidepressivo aguarda apresentação no Brasil desde 2007, não tendo sido aprovado pelos órgãos competentes, como ocorreu na Alemanha e no México nos últimos anos.

Trataremos de apresentar os caminhos do tratamento da disfunção sexual denominada de ejaculação precoce (também conhecida na literatura especializada como ejaculação rápida ou prematura).

Assim temos uma área de atuação para o psicólogo: a abordagem comportamental das queixas ejaculatórias.

### INTRODUÇÃO AO TEMA

Os homens apresentam três queixas sexuais, relacionadas ao ato de ejacular, que os motivam a procurar profissionais de saúde que atuem com sexualidade: ejaculação rápida (precoce ou prematura), inibição ejaculatória (retardada) e anorgasmia.

Estas queixas sexuais são chamadas de disfunções sexuais. Esta nomenclatura implica possibilidade de funcionamento fisiológico adequado, sem que exista uma patologia orgânica que as expliquem. Existem três componentes físicos para que o homem tenha um funcionamento sexual: anatômico, vascular e neurológico. Ter todos os componentes físicos, anatômicos e fisiológicos saudáveis é o primeiro ponto. Defeitos oriundos de gestação ou genética, embora raros, precisam ser considerados por um exame físico. As artérias e veias precisam ter um funcionamento correto no genital; a entrada e saída de sangue nos genitais são fundamentais para o bom funcionamento da ereção peniana. Os nervos que conduzem e controlam informações para e desde o pênis precisam estar saudáveis.

<sup>1</sup> Atividade desenvolvida no Instituto Paulista de Sexualidade ([www.inpasex.com.br](http://www.inpasex.com.br)), clínica particular de psicologia dedicada ao atendimento em questões psicológicas da sexualidade.

<sup>2</sup> Correspondência: e-mail [oswrod@uol.com.br](mailto:oswrod@uol.com.br); telefone (11)3666-542

A sequência da compreensão de funcionamento sexual implica em reconhecer as três fases da resposta sexual humana, que são subsequentes e que se complementam, sobrepondo-se e sendo interdependentes: Desejo, excitação e ejaculação. Os componentes anteriores devem estar preservados, ou necessitam ter tratamento técnico direcionado para estas fases da resposta sexual humana. A chamada Resposta Sexual Humana é uma proposta de compreensão de como o organismo expressa os comportamentos sexuais e na qual se encaixam as queixas sexuais. O conceito foi baseado nos estudos de laboratório efetuados por William Masters e Virginia Johnson nas décadas de 1950 e 1960 (Masters & Johnson, 1970). A resposta trifásica usual é uma remodelação proposta na década de 1970 pela psiquiatra estadunidense Helen Kaplan, somando a fase chamada de Desejo às duas anteriormente reconhecidas e descritas por Masters e Johnson (Excitação e Orgasmo).

## ASPECTOS FÍSICOS A SEREM CONSIDERADOS SOBRE A EJACULAÇÃO

O psicoterapeuta necessita considerar alguns aspectos físicos envolvidos na ejaculação, em especial compreender que são informações que o paciente irá questionar e que ele precisa conhecer para melhorar.

O que mais chama a atenção nesta fase é o líquido que é expulso de dentro do corpo do homem pelo meato urinário, na ponta do pênis. O esperma é constituído de várias substâncias, em especial alguns açúcares que somam perto de 95% do volume, deixando apenas 5% para os espermatozoides. Os espermatozoides são produzidos a partir dos testículos, e amadurecem enquanto sobem empurrando um ao outro para que estejam perto da próstata onde serão juntados ao líquido espermático. Este líquido é produzido pelas vesículas seminais ao redor da próstata e corresponde aos outros 95% do volume que será ejaculado.

Com a ereção peniana, o orifício existente entre a próstata e a bexiga se fecha, produzindo uma condição em que, pela uretra, haverá apenas a expulsão do esperma.

A ejaculação é um ato produzido por contrações musculares na base do pênis. O principal músculo responsável por estas contrações chama-se pubococcígeo, e é um músculo em forma de oito, que contorna a próstata e na outra alça, o ânus. É um músculo forte, e treinado desde os primeiros anos de vida para manter-se contraído. Esta função de contração facilita a ejaculação. Com a excitação crescente, o músculo que se encontra relaxado inicia contrações alternadas com relaxamentos, aumentando a velocidade destas fases, até quase uma contração por segundo, conduzindo a uma contração muito forte que expulsa o esperma.

A ejaculação ocorre com aumento de substâncias químicas que produzem as contrações musculares. Isto implica que a vivência emocional que ocorre com as contrações se assemelha à ansiedade, invertendo a produção química que havia se iniciado com relaxamento físico para adrenérgica. Este momento produz uma descarga adrenérgica<sup>3</sup>, que atua no corpo todo. Assim contrações de outros músculos, em especial pernas, quadris e até mesmo os braços e o rosto, acontecem, favorecendo a sensação forte que se espera que ocorra.

De modo aparentemente concomitante, o homem sente o orgasmo. A sensação de prazer atinge o auge neste momento. O orgasmo acontece no cérebro, e não nos genitais. Este conhecimento tem várias funções, e uma delas é permitir reconhecer que o orgasmo possa ser sentido independentemente da ejaculação, e mesmo ocorrer sem esta parte física. Esta compreensão permite que o homem possa, treinando-se, obter mais de um orgasmo por experiência sexual, o que não é comum. Nos tratamentos para ejaculação precoce, a cada 25 pacientes, um consegue desenvolver a capacidade

---

<sup>3</sup> Na descarga adrenérgica uma parte do SNA, do sistema simpático, acionada produz e dilatação das pupilas, diminuição do fluxo sanguíneo para as superfícies do corpo e aumento deste fluxo para os músculos, cérebro e coração, dilatação das artérias coronárias, aumento do metabolismo, da frequência cardíaca e respiratória, etc. Tudo isso tem uma função biológica, que é a de preparar o organismo para a luta, para a defesa ou para a fuga, durando alguns minutos numa reação de emergência. Este funcionamento fisiológico facilita a ejaculação.



de obter mais de um orgasmo em cada oportunidade, em cada ejaculação (Rodrigues Jr. Pagani, Torselli, & Genaro, 1996).

## EJACULAÇÃO RÁPIDA: UMA DISCUSSÃO

Há mais de cem anos existe uma dificuldade em operacionalizar a queixa sexual, incluindo proporcionar uma denominação coerente com o momento histórico e definição de acordo com este mesmo *zeitgeist*. As definições têm variado desde apenas o homem ejacular antes de ocorrer a penetração, o que importava no início do século XX em prol de reprodução, até variações de tempo de 1 a 5 minutos como critério de corte para definição da disfunção sexual. A compreensão e inclusão da parceria sexual surgem com William Masters e Virginia Johnson na década de 1960 (Masters & Johnson, 1970). De acordo com esses autores, haveria a dificuldade sexual se o homem ejacularse rápido em mais de 50% das oportunidades sexuais do que a mulher poder ter orgasmo. No final desta primeira década do século XXI apareceram propostas de que se deveriam considerar, após estudos estatísticos de grupos de homens (Waldinger & Schweitzer, 2006), que seriam problemas apenas as ejaculações ocorridas em até um minuto após iniciada a penetração. Preferimos utilizar a queixa do homem que busca tratamento, não se sentindo satisfeito com o tempo que leva para ejacular nas relações sexuais, ou seja, focando o controle voluntário sobre o tempo para ocorrer a ejaculação.

Como é o perfil do homem que procura tratamento para ejaculação rápida? Com a finalidade de descrever a população de homens que procuram tratamento em clínicas de psicoterapia com enfoque na sexualidade Rodrigues Jr.(2003) aplicou o Inventário de Sexualidade Masculina – Forma EPII (Rodrigues Jr., 2007) em um grupo de 52 pacientes entre os anos de 2002 e 2008. Os resultados obtidos revelam algumas características mais comuns:

- tempo de ejaculação precoce primária sem ajuda = 14,83 anos.
- tempo de ejaculação precoce secundária = 5 anos e meio.
- 70% com parceria fixa.
- 70% dos casos a parceria<sup>4</sup> reclamava.
- 10% dos casos a parceria desenvolveu quadro depressivo e/ou Inibição do Desejo Sexual.
- 51% já tinham se consultado com médicos anteriormente, mormente urologistas;
- 32% já usaram medicamentos, em especial antidepressivos para tentar tratar a queixa sexual;
- 17% já fizeram outras psicoterapias inespecíficas anteriormente (de uma consulta a 24 meses de sessões, com média de 10 meses);

Entre as razões apresentadas pelos pacientes para a busca do atual tratamento (Rodrigues Jr. et al, 1996) citam-se:

- (a) ansiedade - que é associada por 76,9% dos pacientes como causa da falta de controle ejaculatório,
- (b) a pressão recebida pela insatisfação da parceria sexual e
- (c) tratamentos anteriores falhos.

## TRATAMENTO PSICOTERÁPICO

As variações de abordagem e técnicas de tratamento têm impossibilitado estudos comparativos entre as publicações (Melnik, Glina, & Rodrigues Jr., 2009). Entre os tratamentos sistematizados e com sucesso destacam-se os a seguir referidos com os aspectos técnicos importantes de cada um destes tratamentos, número de pacientes atendidos, técnicas empregadas e principais resultados. Foram selecionados estes estudos por conterem descrição técnica e metodologia passível de ser reproduzida.

4 Aqui se utiliza a palavra parceria, pois podem existir homens com relacionamentos homossexuais, diferenciando de quando o uso do termo parceira apenas se refere a relacionamentos heterossexuais.

*Masters e Johnson (1970)*. Trabalharam com 186 pacientes, em modelo de semi-internato, com sessões diárias, individuais e de casais e em co-terapia por casal de terapeutas, utilizando as técnicas de focalização sensorial, técnica de compressão, desenvolvimento de técnicas sexuais e treino de comunicação. Os resultados foram de 97.80% de sucesso. Os dados do follow-up (2 a 5 meses) mostraram que os resultados positivos se mantiveram em 97.30% dos casos.

*Lobitz e LoPiccolo (1972)*. Foram atendidos seis pacientes, utilizando apenas a modificação da técnica de pausa e compressão. Todos os pacientes obtiveram 100% de sucesso e 66% deles mantiveram esses resultados após 6 meses de finalizado o tratamento.

*DeAmicis, Goldberg, LoPiccolo, Friedman e Davis (1985)*. Foram atendidos 20 pacientes. As técnicas empregadas foram: Despertar atenção, Treino da comunicação e Modificação da interação sexual. Quanto aos resultados verificou-se 75% de sucesso no desenvolvimento do controle ejaculatório, mantidos após 3 anos de *follow-up*.

**TABELA 1**

ESTUDOS SOBRE TRATAMENTO PSICOTERÁPICO COM SUCESSO PARA A QUEIXA DE EJACULAÇÃO PRECOCE

AUTOR	N	MÉTODO DE TRATAMENTO	DELINEAMENTO DO ESTUDO CONTROLE/LISTA ESPERA	TAXAS DE SUCESSO PÓS TRATAMENTO	SEGUIMENTO DE LONGO TERMO	
					Duração do Seguimento	Taxa de Sucesso <sup>5</sup>
DeAmicis Goldberg, LoPiccolo, Friedman, e Davis (1985)	20	Despertar Sensualidade Treino de comunicação Modificação de interação sexual	sem grupo controle/lista de espera	75%	3 anos	
Hawton Catalan, , Martin e Fagg, (1986) Hawton (1995)	14	Modificação do Método Masters & Johnson Educação Sexual psicoterapia	sem grupo controle/lista de espera	75%	1 - 6 anos	25%
Heiman e LoPiccolo (1983)	21	Terapia Cognitivo-comportamental Treino de comunicação Conceitualização de sistemas pausa e compressão Foco Sensorial	lista de espera		3 meses	
Lobitz e LoPiccolo (1982)	6	Modificação da técnica de pausa e da compressão	sem grupo controle/lista de espera	100%	6 meses	100%
Masters e Johnson (1970)	186	Semi-internato Sessões psicoterápicas diárias individuais e em co-terapia Focalização sensorial Técnica da compressão Técnicas sexuais Treino de comunicação	sem grupo controle/lista de espera	97.80%	2 - 5 anos	97.30%
Obler (1973)	9	dessensibilização Sistemática Treino assertivo versus tratamento psicanalítico	sem grupo controle/lista de espera	80%	18 meses	80%

5 Com taxa de sucesso refere-se aos pacientes que conseguiram desenvolver um comportamento de controle voluntário sobre o momento da ejaculação intracoital, implicando em aumento do tempo entre o momento da penetração e a ejaculação.

A Tabela 1 apresenta um resumo de alguns estudos que apresentaram sucesso e lista as técnicas utilizadas em cada um deles, o delineamento do estudo, as taxas de sucesso e seguimento após o tratamento.

Utilizando como base as pesquisas publicadas desde a década de 1960, que apresentaram graus satisfatórios de evidência científica apontamos as principais técnicas para o tratamento psicoterápico da falta de controle voluntário da ejaculação:

- **Educação sexual** – com reformulação de valores, atitudes e preconceitos,
- **Biblioterapia** (Rodrigues Jr. & Rosseto, 2009) - Orientação de literatura que auxilie a conhecer o problema e as condições associadas a este;
- **Despertar atenção** – Para estímulos que por meio dos cinco sentidos ampliam a excitação e aumentam o prazer. A técnica de focalização sensorial e banhoterapia (Bowman, 1987; Instituto Paulista de Sexualidade, 2011) servem a estes propósitos;
- **Treino de comunicação** – Com o foco nas questões conjugais e sexuais, a modificação da interação entre os parceiros e o treino de resolução de problemas permitem mudar o processo central de negociação do relacionamento, de enfrentamento de problemas e de convivência em geral (Silva & Vanderbergh, 2008), facilitando e permitindo o uso de várias das técnicas focais sexuais;
- **Modificação de interação sexual** – compreender horários e compatibilidades para o melhor desempenho sexual do casal;
- **Desenvolvimento de novas circunstâncias para o momento sexual** – compreensão de melhorias no ambiente onde se pretende ter as atividades sexuais, eliminação de eventos que causem a distração ou dificulte a percepção erótica e do foco sobre as sensações sexuais;
- **Focalização sensorial** (Rodrigues Jr, 2011) - Exercício para o casal com duração de várias semanas para aumentar o desejo sexual, excitação e prazer.
- **Técnica de compressão** (Semans, 1956) - Manobra de marcação do momento pré-ejaculatório. Usando a mão costumeiramente usada na masturbação, o homem aperta a base da glândula quando percebe as sensações de iminência ejaculatória, conta até cinco ou dez e retoma a estimulação erótica. Repete por mais duas vezes e na quarta vez deixa a ejaculação ocorrer, permitindo a gratificação pelo exercício realizado.
- **Técnica stop-start** – Na década de 1960, William Masters e Virginia Johnson (1970) descreveram a continuação da técnica da compressão com a técnica de “Stop-Start”. Ao reconhecer quando a estimulação erótica precisava ser interrompida, aprender a parar, mas retornar a estimulação, até compreender qual o tipo e intensidade de estimulação e velocidade da estimulação física pode ser aplicada na sequência. Parar e recomeçar na masturbação com o objetivo de prolongar a atividade sexual até um tempo que possa ser satisfatório, ou até perceber que se chegou ao limite físico, a exemplo de 30, 40 ou 60 minutos. Ao compreender que tem controle sobre a resposta ejaculatória, ocorrerá uma ponte para a atividade sexual a dois (Rodrigues Jr., 2010, 2012).
- **Desenvolvimento de técnicas sexuais** – Aprendizado de comportamentos de preliminares coitais, sexo oral, posições coitais.
- **Dessensibilização sistemática** (Wolpe, 1981) – Técnica que se utiliza de aproximações sucessivas e se baseia na exposição à situação ansiógena concomitantemente à condição de relaxamento físico. Necessário lembrar, que embora seja de senso comum, mesmo entre profissionais de saúde, a ansiedade em si não se associa à existência de ejaculação precoce, sendo mais presente nas dificuldades eréteis (Viviani, Rodrigues Jr., Silva, Catão, & Finotelli Jr., 2008);
- **Treino assertivo** (Wolpe, 1981) – procedimento psicoterapêutico com objetivo de aumentar a capacidade do cliente expressar sentimentos, tanto negativos como positivos, de forma adequada, levar a um comportamento assertivo.

As variações de tratamento psicoterápico para ejaculação rápida comprovadas por publicação (Althof et al, 2003) incluem:

- \* Tratamento individual;
- \* de Casal;
- \* Com co-terapeutas;
- \* Terapia de grupo<sup>6</sup>;

Estas variações de técnicas sobre o indivíduo, casal ou em grupo demonstraram-se eficazes desde que se aplicando algumas técnicas comportamentais especiais, entre elas:

- “Stop-start” (Masters e Johnson, 1970) ou
- “compressão” (Semans, 1956).

O Consenso Internacional sobre Disfunções Sexuais e Sexualidade, em Paris, em 2003 (Althof et al, 2003, 2006) determinou os tipos de psicoterapia, documentados cuidadosamente, com estudos controlados que puderam comprovar a eficácia:

- \* Abordagem Comportamental Cognitiva;
- \* Psicodinâmica Multimodal;
- \* Tratamentos Comportamentais.

Ao término da psicoterapia um último contexto técnico precisa ser utilizado, o conceito de prevenção de recaída ainda não tem sido incorporado na terapia sexual pela maioria de especialistas. Paciente e psicoterapeuta chegam à comum decisão de quando atingiram os objetivos pré-fixados, o tratamento termina. Os pacientes são orientados a re-contatar o terapeuta para mais sessões se o problema retornar ou houver algo não satisfatório.

Para prevenir a recaída, McCarthy (1990) sugeriu que os terapeutas agendassem sessões periódicas para “melhorar” ou fazer “manutenção” após o término do tratamento.

As sessões de follow-up têm sido recomendadas para resolver questões que interferiram no processo de restabelecimento do comportamento

## CONCLUSÃO

Precisamos considerar outros possíveis problemas sexuais que atrapalhariam o cuidado técnico de apenas problemas de ejaculação. Homens que também são afetados por inibições do desejo sexual ou dificuldades eréteis precisarão de atenção direcionada a estas outras dificuldades, antes ou concomitantemente ao direcionamento às questões ejaculatórias.

Da mesma forma, a consideração das expressões sexuais da parceria sexual permitirá melhorar o sucesso, impedindo sabotagens e outros conflitos advindos desta parceria.

Embora muitos manuais e textos sobre o tratamento de ejaculação rápida considerem ser um problema fácil de tratar, isto apenas se refere aos homens com esta queixa isolada. Também se deve considerar não existirem comprometimentos psicopatológicos além de parcerias sexuais cooperativas com o processo psicoterápico. De outra maneira os outros comprometimentos psicológicos, problemas do relacionamento conjugal e as outras disfunções sexuais interferirão e ampliarão os prazos de psicoterapia.

---

<sup>6</sup> No Instituto Paulista de Sexualidade tivemos uma experiência de grupo no ano de 2010, selecionando os pacientes com queixa de ejaculação precoce sem outras queixas sexuais, apenas em casais, com sucesso de 75% em oito meses de sessões semanais de 90 minutos seguindo as orientações técnicas aqui apresentadas (material apresentado no XIV CLAMOC – Congresso Latinoamericano de Análise de Comportamento, Jundiá (SP), outubro de 2010).

## REFERÊNCIAS

- Althof, S. E., Leiblun, S., Chever-Measson, M., Hartman, U., Levine, SB, McCabe, M, Plaut, M, Rodrigues, O, & Wylie, K. (2003). Psychological and interpersonal dimension of sexual functions and dysfunctions. Em T. Lue, R. Basson, R. Rosen, F. Giuliano, S. Khoury, & F. Montorsi (Orgs.), *Sexual medicine – Sexual Dysfunctions in men and women* (pp. 75-115). Paris: Editions 21.
- Althof, S.E., Leiblun, S., Chever-Measson, M., Hartman, U., Levine, SB, McCabe, M, Plaut, M, Rodrigues, O, Wylie, K, Solsona-Narbon, E, Thuroff, D, Vaughan, D, & Wirth, M. (2006). Psychological and Interpersonal Dimensions of Sexual Function and Dysfunction. *J Sex Med*, 2, 793-800.
- Bowman, A. (1987). *Banhoterapia: Novos Enfoques na Terapia Corporal*. São Paulo: Summus Ed.
- DeAmicis, L., Goldberg, D.C., LoPiccolo, J., Friedman, J., & Davis, L. (1985) Clinical follow-up of couples treated for sexual dysfunction. *Arch Sex Behav*, 14, 467-489.
- Hawton, K., Catalan, J., Martin, P., & Fagg, J. (1986) Long-term outcome of sex therapy. *Behav Res Ther*, 24(6), 665-675.
- Hawton, K. (1995). Treatment of sexual dysfunctions by sex therapy and other approaches. *British Journal of Psychiatry*, 167, 307-314
- Heiman J.R., & LoPiccolo, J. (1983). Clinical Outcome of Sex Therapy. *Archives of General Psychiatry*, 40, 443-449.
- Instituto Paulista de Sexualidade (2011). *Aprimorando a Saúde Sexual – manual de técnicas de terapia sexual* (2ª ed.). Summus Editora: São Paulo.
- Lobitz, C., & LoPiccolo, J. (1972) The role of masturbation in the treatment of orgasmic dysfunction. *Arch Sex Behav.*, 2(2), 163-71.
- McCarthy, B. (1990). Cognitive-behavioral strategies and techniques in the treatment of early ejaculation. Em S. R. Leiblum, & R.C. Rosen (Eds.), *Principles and Practice of Sex Therapy: Update for the 90's* (pp. 141-167). New York: Guilford Press,
- Masters, W.H., & Johnson, V.E. (1970). *Human sexual inadequacy*. Boston: Little Brown.
- Melnik, T., Glina, S., & Rodrigues Jr., O. M. (2009). Psychological intervention for premature ejaculation [Versão eletrônica]. *Nat Rev Urol*, 4, 1759-4820 (Electronic) doi:10.1038/nrurol.2009.
- Obler, M. (1973). Systematic desensitization in sexual disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 4, 93-101.
- Rodrigues Jr, O. M. (2002). Fatores psicológicos associados à disfunção sexual masculina. Em S. Glina, P. Puech-Leão, J. M. S. M. Reis, & E. Pagani (Orgs.), *Disfunção sexual masculina* (pp.81-86). São Paulo: Instituto H. Ellis.
- Rodrigues Jr., O.M. (2004) Ejaculação precoce. Em C. Teloken, C. T. Ros, & M. Tannhauser (Org.), *Disfunção sexual* (pp. 183-190). Rio de Janeiro: Revinter.
- Rodrigues Jr., O.M. (2007). *Inventário de sexualidade masculina – forma EPII*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Rodrigues Jr., O.M. (2010). *Ejaculação Precoce*. São Paulo: Iglu Editora.
- Rodrigues Jr., O.M. (2011). Focalização sensorial – in Instituto Paulista de Sexualidade. *Aprimorando a Saúde Sexual – manual de técnicas de terapia sexual*. São Paulo: Summus Editora.
- Rodrigues Jr., O.M. (2012). *Eyaculación precoz*. Saarbrücken (Germany): Editorial Académica Española.
- Rodrigues Jr., O. M., Finotelli Jr., I., & Viviani, D.H. (2009). Como é o ejaculador precoce que procura tratamento. *Terapia Sexual*, XII(1), 87-109.
- Rodrigues Jr, O.M., Pagani, E., Torselli, M., & Genaro, D. (1996). Quando o ejaculador precoce procura tratamento. *Anais do VIII Congresso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual*, Montevideo, 65-66.
- Rodrigues Jr., O.M., & Rosseto, P.P. (2009). Biblioterapia em psicoterapia sexual – atualização para uso clínico. *Terapia Sexual*, XII(2), 15-44.

- Rodrigues Jr., O.M., Toniette, M., Zeglio, C., & D'Elia, O. (2003). Algumas questões sobre a ejaculação coital sem controle voluntário: Da revisão ao consultório. *Terapia Sexual*, VI(1), 65-88.
- Rodrigues Jr., O.M., & Zeglio, C. (2011). Tratamento de anorgasmia feminina: Uso de técnicas psicológicas comportamentais. Em C. V. B. B. Pessoa, C. E. Costa, M. F. Benvenuti (Orgs.), *Comportamento em Foco* (Vol.1, pp. 549-560). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. Recuperado de <http://abpmc.org.br/site/wp-content/uploads/2012/05/cfocov1.pdf>
- Semans, J. (1956) Premature ejaculation. *Southern Medical Journal*, 49, 352-358.
- Silva, L.P., & Vanderberghe, L. (2008). A importância do treino de comunicação na terapia comportamental de casal. *Psicol. Estud. Maringá*, 13(1). Recuperado em 28 de Julho, 2012, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000100019&lng=en&nr\\_m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000100019&lng=en&nr_m=iso).
- Viviani, D. H., Rodrigues Jr., O. M., Silva, F.R.C.S., Catão, E. C., & Finotelli Jr., I. (2008). Avaliação de ansiedade em amostra de pacientes com queixas sexuais por meio do Inventário Beck de Ansiedade (BAI). *Terapia Sexual*, XI(1), 105-107.
- Waldinger, M.D., & Schweitzer, D.H. (2006). Changing Paradigms from a Historical DSM-III and DSM-IV View Toward an Evidence-Based Definition of Premature Ejaculation. Part II—Proposals for DSM-V and ICD-11. *The Journal of Sexual Medicine*, 3(4), 693–705.
- Wolpe, J. (1981). *A prática comportamental na clínica*. Ed. Brasiliense: São Paulo.

## MANEJO CLÍNICO DO COMPORTAMENTO DE DESATENÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO<sup>1</sup>

ANNA BEATRIZ CARNIELLI HOWAT-RODRIGUES<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo

PATRÍCIA CONSTANTINO DE TELLA

Hospital das Clínicas/Universidade de São Paulo

ANDRÉA CALLONERE

Universidade de São Paulo

MARIA MARTHA COSTA HÜBNER

Universidade de São Paulo

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) representa um dos temas mais estudados em crianças em idade escolar estimando-se que de 2 a 9% das crianças nesta fase são diagnosticadas com TDAH (Safren, Perlman, Sprich & Otto, 2008). Além disso, este transtorno constitui uma das principais razões de encaminhamento de crianças aos serviços de saúde (Barkley *et al.*, 2008).

Tradicionalmente, três tipos principais de sintomas estão relacionados ao TDAH são eles: dificuldade de atenção, alta impulsividade ou desinibição e alta atividade ou hiperatividade (Safren *et al.*, 2008). De acordo com o DSM-IV (APA, 1994), sintomas de desatenção caracterizam-se pela frequência de (a) dificuldade de concentrar a atenção em detalhes ou cometimento de erros no trabalho escolar, profissional ou em outras atividades por descuido, (b) dificuldade de manter a atenção em tarefas, (c) dificuldade de ouvir e manter a atenção quando lhe dirigem a palavra, (d) não seguimento de instruções e não término das atividades escolares, profissionais, etc., (e) dificuldades em organizar tarefas e atividades, (f) evitação ou relutância em envolver-se em tarefas que demandam esforço mental prolongado, (g) perda de coisas que são necessárias para realização das tarefas ou atividades, (h) distração com estímulos alheios à tarefa e (i) apresentação de esquecimentos em atividades diárias. Sintomas de hiperatividade/impulsividade caracterizam-se por frequência de (a) agitação das mãos ou pés e movimentação na cadeira, (b) abandono da cadeira na sala de aula ou em situações que se necessita ficar sentado, (c) circulação excessiva em ambientes inadequados, (d) dificuldade de brincar ou de se envolver tranquilamente em atividades de lazer, (e) agir como *se tivesse um motor*, (f) fala em excesso, (g) fala sem pensar ou responder antes da pergunta ser finalizada, (h) dificuldade de esperar sua vez e (i) interrupção a outras pessoas.

Para que o diagnóstico seja concretizado, a pessoa necessita apresentar, no mínimo, seis sintomas de desatenção e/ou hiperatividade que acarretam prejuízos significativos ao funcionamento social, acadêmico ou ocupacional (APA, 1994). Além disso, o DSM-IV (APA, 1994) acrescenta como

<sup>1</sup> Parte deste trabalho foi apresentado como requisito para obtenção do título de especialista em Psicologia Comportamental pelo Curso de Especialização em Terapia Comportamental e Cognitiva – Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia – Hospital Universitário.

<sup>2</sup> Contato: Anna Beatriz Carnielli Howat-Rodrigues – biacarnielli@usp.br

critérios diagnósticos que alguns dos sintomas devem estar presentes antes dos sete anos de idade, que os sintomas não devem ser explicados por nenhum outro transtorno mental e devem apresentar persistência em dois ou mais contextos. Entretanto, já se discute que o diagnóstico não deve se limitar a quantidade de sintomas, mas sim ao prejuízo que eles trazem ao funcionamento global de um organismo (Murphy & Barkley, 1996). Rohde, Barbosa, Tramontina e Polanczyk (2000) salientam a necessidade de contextualizar os sintomas na história de vida da criança, com a finalidade de um diagnóstico claro, já que muitos deles podem ocorrer isoladamente ou em conjunto como resultado de sistemas educacionais inadequados, relação das crianças com pares e superiores, ou mesmo estarem associados a outros transtornos comuns na infância e adolescência.

A etiologia do TDAH, no entanto, são desconhecidas, apostando-se na heterogeneidade de fatores tais como genético-familiares e ambientais-psicossociais. Desta forma, também, o tratamento envolve uma abordagem múltipla, englobando tanto as intervenções médicas e farmacológicas, quanto as intervenções psicossociais (Rohde & Halpern, 2004). Neste contexto, a terapia comportamental tem sido reconhecida, juntamente ao tratamento farmacológico, pela efetividade no tratamento de problemas associados ao diagnóstico do TDAH (Jessen, 2001; Swanson *et al.*, 2001), e sua intervenção tem por função principal a instalação de repertórios desejáveis e o ensino de estratégias de autocontrole (Hübner & Marinotti, 2004).

#### ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À CLÍNICA INFANTIL

Entre 1950-1960 a psicoterapia comportamental infantil se firmou como modelo psicoterápico com influências da abordagem psicoeducacional de Witmer (1894-1930), a modificação do comportamento de Gray (1932) e o ressurgimento da modificação do comportamento em 1960 (Lima, 1988). Desde então a terapia comportamental infantil (TCI) vem se desenvolvendo afastando-se da simples alteração do comportamento da criança pela alteração do comportamento dos pais (ambiente da criança) e vasta atenção às respostas públicas, para o favorecimento do comportamento verbal da criança, de seus eventos privados e a importância do vínculo entre terapeuta e cliente, extensa contribuição skinneriana (Conte & Regra, 2000).

Podemos considerar que o desenvolvimento da TCI incluiu a própria criança em seu processo terapêutico tendo, o terapeuta, papel de auxiliá-la na observação de seu ambiente e em sua auto-observação, ou seja, de produzir autoconhecimento, assim como na terapia de adultos. Isto porque se trabalha com a hipótese de que quando o cliente identifica as relações das quais seus comportamentos abertos ou encobertos são funções, ele está mais propenso a mudar e interferir nas contingências a eles relacionadas (Conte & Regra, 2000; Kohlenberg & Tsai, 1991).

De acordo com Conte e Regra (2000), a metodologia de avaliação e intervenção utilizada pela TCI possui alguns procedimentos padronizados, mas usados de forma fluida dentro do processo terapêutico, tais como: entrevista e orientação de pais ou família; inserção da criança no processo terapêutico, dando atenção as suas regras e conceitos sobre o seu ambiente interno e externo; uso de recursos lúdicos; observação direta do comportamento em ambiente clínico; utilização do comportamento verbal, inclusão de variáveis orgânicas na análise do caso; e análise funcional de problemas e queixas (Conte & Regra, 2000; Silveiras, 2000).

Os pais tem papel fundamental na terapia infantil, já que os mesmos são o ponto de partida para se entender a queixa, seus antecedentes e consequentes, trazem informações sobre a história de vida da criança e, por meio desta história, permitem que o terapeuta identifique eventos que favorecem o estabelecimento e a manutenção do padrão atual de interação da criança com seu meio (Conte & Regra, 2000).

Assumindo que os pais consistem em um dos primeiros ambientes da criança, que eles constituem a maior parte das interações entre a criança pequena e seu meio e que as práticas parentais influenciam



no comportamento infantil (Stormshak, Bierman, McMahon & Lengua, 2000), o envolvimento desde a primeira entrevista e a orientação parental na terapia infantil pode favorecer o estabelecimento de limites com a criança e manter modelos disciplinares menos punitivos. Além de promover modelos para o desenvolvimento do repertório social infantil, o acompanhamento psicoeducativo dos pais tem por função manter e generalizar progressos obtidos durante e após o processo terapêutico (Hübner & Marinotti, 2004; Weber, 2007).

Além disso, o terapeuta tem como recursos a análise da interação que a criança estabelece diretamente com ele, das relações que a criança estabelece com possíveis personagens fictícios e os relatos diretos dos eventos que ocorrem em seu cotidiano. A relação terapeuta-cliente, de acordo com Kohlenberg e Tsai (1991), sobre adultos, constitui um instrumento de intervenção especial o qual possibilita o surgimento de comportamentos clinicamente relevantes (CRBs) que dizem respeito aos comportamentos que deveriam diminuir (CRB1) ou aumentar (CRB2 e CRB3) de frequência ao longo da intervenção. Basicamente, o CRB1 diz respeito a problemas do cliente que ocorrem em sessão, o CRB2 diz respeito a progressos do cliente que ocorrem em sessão e o CRB3 diz respeito à interpretação que o cliente faz de seus comportamentos. Segundo Conte e Regra (2000), estes pressupostos também são válidos para a terapia infantil, considerados os limites impostos pelo desenvolvimento global.

As situações terapêuticas são fundamentais para que sejam reconhecidos os CRBs pertinentes para o tratamento. Todavia, é importante que haja similaridade entre o ambiente da clínica com o ambiente em que ocorre o comportamento-problema, pois assim, o paciente poderá ser capaz de generalizar a situação da clínica à sua vida cotidiana. Comportamentos do psicólogo que são terapêuticos e favorecem a similaridade ambiental dizem respeito a evocar, observar, reforçar e interpretar o comportamento do cliente (Kohlenberg & Tsai, 1991).

## O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE SOB A ÓTICA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Baseada em uma perspectiva interacionista, a abordagem analítico-comportamental não nega que déficits de repertórios podem estar associados a condições orgânicas atípicas, as quais interferem no aprendizado (Hübner & Marinotti, 2004). Assim como algumas abordagens das neurociências e da Psiquiatria, a Análise do Comportamento preza pela consideração dos diferentes graus de comprometimentos individuais e seus diferentes fatores, tais como: genético, de desenvolvimento ou influenciados socialmente (Kandel, 2001; Skinner, 1967).

Esta ciência questiona o uso de terminologias diagnósticas de quadros neurológicos, psiquiátricos ou de dificuldades acadêmicas, considerando que os mesmos acabam contribuindo para suposições de explicações subjacentes a padrões de comportamento e pressupõem uma doença em si, ou seja, a suposição de um organismo que apresenta uma deficiência orgânica, a qual não responde à intervenção psicoterapêutica (Barrelin & Guilhardi, 2006; Hübner & Marinotti, 2004). Apesar de entender a linguagem diagnóstica contida no DSM-IV (APA, 1994), a qual facilita a comunicação entre profissionais sobre casos que compartilham características semelhantes, a área vê o diagnóstico apenas como uma primeira aproximação para a compreensão de um caso ou assunto (Hübner & Marinotti, 2004). Isto porque esta abordagem tem suas premissas baseadas na análise funcional do comportamento, ou seja, na análise das condições antecedentes que propiciam a expressão do comportamento e condições consequentes que o mantém (Matos, 1997; Souza & Meyer, 2001). Desta forma, o diagnóstico é entendido como a descrição de respostas mais frequentes, feita de forma generalizada e, portanto, descontextualizadas as quais necessitam de levantamento do repertório comportamental infantil e das condições que o controlam a fim de que se possa planejar e intervir de forma adequada (Hübner & Marinotti, 2004).

Em termos analíticos comportamentais, podemos dizer que o DSM-IV restringe-se a um agrupamento topográfico de comportamentos enquanto a Análise do Comportamento preocupa-se com a função que o comportamento tem dentro da história de vida pessoal. O conjunto de respostas semelhantes explicitados pelos manuais diagnósticos não são, necessariamente, funcionalmente iguais, enquanto respostas topograficamente distintas podem apresentar funções semelhantes (Barrelin & Guilhardi, 2006; Catania, 1999; Hübner & Marinotti, 2004). Em outras palavras, quer a criança tenha sido diagnosticada ou não com TDAH, o papel dos Analistas do Comportamento é intervir sobre parte das contingências mantenedoras de acordo com a análise funcional propiciada pelo conhecimento da história do cliente, que nos fornece qual o repertório individual básico do mesmo, a partir da identificação de tentativas anteriores de solução do problema, consequências reforçadoras ou aversivas e padrões comportamentais (Hübner & Marinotti, 2004; Vermes & Zamignani, 2002).

Este trabalho tem o objetivo de relatar os procedimentos terapêuticos utilizados e os resultados obtidos em um relato de caso de uma criança encaminhada com o diagnóstico de TDAH, conduzido de acordo com a Terapia Analítico Comportamental.

## MÉTODO

### Participante

Participou deste estudo de caso um cliente do sexo masculino com oito anos de idade, nomeado ficticiamente de Oliver. Oliver é o caçula de quatro irmãos e morava com os pais e os irmãos em uma casa na qual família dividia o quintal com uma tia e um primo da criança.

### Atendimentos

As sessões foram realizadas por uma terapeuta e uma coterapeuta que se alternavam neste papel e ocorreram com frequência semanal nas dependências de um hospital universitário da Grande São Paulo. As sessões foram supervisionadas semanalmente.

### Queixa e descrição clínica e psiquiátrica do cliente

A criança foi encaminhada por um Psiquiatra para a neuropsicologia e a psicologia com o diagnóstico de TDAH. Quando iniciou o atendimento, Oliver estava sem a medicação há seis meses, mas já havia feito uso por aproximadamente um ano.

A mãe chegou ao primeiro atendimento relatando que procurou o serviço após desconfiança própria de que a criança apresentava TDAH, já que o percebia inquieto, procrastinador e desatento em relação a deveres de casa, opositor, *estava sempre aprontando, testando o limite, não cumpria as regras da casa* e que ele era *sempre o foco da confusão*. Sobre a história acadêmica da criança, a mãe relatou que Oliver saiu do pré sem saber ler, que as professoras reclamavam que ele não parava quieto na sala de aula e que não respeitava as regras das brincadeiras dos outros colegas.

De acordo com a avaliação neuropsicológica, Oliver era um aluno médio na escola e sua professora relatava problemas de aprendizagem, inquietude e problemas de relacionamento. A criança não apresentava transtorno de linguagem (média superior em várias áreas verbais), todavia, exibia (a) dificuldade na execução da ação (planejar, administrar e elencar aquilo que é mais importante) e (b) dificuldade na memória operacional, o qual é marcador de déficit de atenção (dificuldade em reter, manter, sustentar e concluir a informação). A avaliação concluiu que a criança apresentava dificuldades pedagógicas que contribuíam para os traços de desatenção os quais, entretanto, não caracterizariam o TDAH, propriamente dito.

Após o resultado da avaliação neuropsicológica, somado a constantes queixas da mãe aos médicos sobre o comportamento de Oliver e três meses de terapia, o médico receitou novamente medicação para a criança.

#### Aspectos éticos do estudo

O cliente e seus responsáveis foram convidados a colaborar com o estudo tendo sido informados pelo pesquisador responsável sobre os objetivos do mesmo e sobre a gravação dos atendimentos para fins de pesquisa. Os pais deram ciência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os dados de identificação foram alterados de modo a resguardar a identidade da criança.

#### Procedimento de coleta de dados

Em oito meses de trabalho, foram realizadas 22 sessões com a criança e oito sessões de orientação aos pais, com duração média de 50 minutos. Com exceção da primeira sessão, todas as outras foram gravadas e transcritas e os dados obtidos foram organizados para a realização de uma análise qualitativa dos relatos e levantamento da queixa. Além disso, ao início de cada sessão as terapeutas delineavam um objetivo terapêutico e ao final da sessão este objetivo era revisto, com a finalidade de definir o tema da sessão (apresentado mais adiante, na Tabela 2).

#### Procedimento de análise dos dados

As respostas encontradas nas transcrições foram classificadas em três categorias, com base na literatura (Hübner & Marinotti, 2004; Safren et al, 2008), como segue: social, acadêmico ou pedagógicas e motor. A área social diz respeito a respostas que foram observadas na interação social com o outro (neste caso, o terapeuta), tais como mudar de assunto, falar de coisas fora do contexto, começar outra atividade sem acabar a atividade que está fazendo com a terapeuta, dificuldade de esperar o outro, entre outros. A área acadêmica ou pedagógica diz respeito a respostas como escrever palavras erradas, soletrar uma palavra e escrevê-la de outra forma, não planejar a utilização dos materiais que possui, dificuldade em achar sequências de figuras ou pares, troca de fonemas, entre outros. Por fim, a desatenção motora diz respeito a respostas relacionadas ao comportamento motor, como deixar as coisas caírem, não conseguir reproduzir corporalmente uma palavra (fazer mímicas), entre outras. Como levantam DuPaul e Ervin, (1996) o TDAH pode ter, por exemplo, função de atenção (dos pares e de superiores), esquiva da tarefa, conquista de um objeto, reforço automático, etc. Entretanto, como veremos mais a frente, a análise funcional dos comportamentos do cliente apontaram que os comportamentos emitidos, com alta frequência sob a topografia de desatenção e frequências não percebidas sob a topografia de hiperatividade e impulsividade, tinham em sua maior parte função de esquiva e, algumas vezes, função de conseguir atenção. Além disso, registrou-se emissões de CRB2 e CRB3 em sessão que não necessariamente precisavam estar relacionados ao tema da mesma.

#### Intervenção

Os atendimentos foram baseados em atividades lúdicas compostas de jogos infantis, atividades de desenho, composição de histórias, interpretação, entre outros. Os procedimentos de intervenção empregados, durante o processo terapêutico, foram focados em: (a) reforçamento diferencial dos comportamentos do cliente que mais se aproximavam de comportamentos adaptativos a sua condição; (b) modelagem, modelação utilizando *role playing* e bloqueio de esquiva, a fim de

proporcionar ao cliente modelos de interações sociais, novas formas de atuação a partir do modelo do terapeuta e novas possibilidades de ação; (c) promoção de habilidades sociais com a finalidade de instalar repertórios necessários a uma relação interpessoal bem sucedida, conforme parâmetros típicos do contexto da criança; (d) treino discriminativo de sentimentos, emoções e sensações, diante das tarefas propostas nas sessões de terapia; e (e) reflexão e aceitação de sentimentos, emoções e sensações comuns a situações desagradáveis.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Oliver chegou à terapia com a queixa inicial de desatenção e hiperatividade. Durante as sessões realizadas, as terapeutas identificaram que os comportamentos de desatenção eram mais frequentes, tais como deixar coisas caírem, esquecer de trazer coisas para a terapia, esquecer do que estava falando, mudar de assunto, dar risadas no meio da tarefa, trocar letras ao escrever, entre outros, não tendo sido percebido os comportamentos hiperativos e impulsivos. Desta forma, a intervenção foi focada para os comportamentos desatentos. De acordo com Kohlenberg e Tsai (1991), comportamentos problemas, ou CRBs1, que ocorrem durante a sessão terapêutica, favorecem a observação do terapeuta sobre a topografia de sua ocorrência e a frequência, além de favorecer a intervenção. Neste caso, os comportamentos de desatenção listados pareciam ter a mesma topografia dos comportamentos relatados pela mãe na sessão de entrevista inicial. Como apontado e descrito na metodologia, três grandes grupos de desatenção eram recorrentes em sessão: desatenção motora, desatenção pedagógica e desatenção social (a frequência destes comportamentos estão apresentadas na Figura 2).

Por meio de análises funcionais realizadas durante as sessões de atendimento, puderam ser identificadas duas grandes classes de resposta relacionadas à desatenção (ver Tabela 1): a primeira foi denominada como *evita a interação*, na qual Oliver tinha consequências, principalmente sociais, tais como afastamento dos amigos, por exemplo; a segunda foi denominada *desvia a atenção*, categoria mais relacionada às suas dificuldades pedagógicas que também refletia em suas interações sociais. Por definição, CRB1s referem-se, tipicamente, a esquivas sob controle de estímulos aversivos e devem ter sua frequência reduzida ao longo da terapia (Kohlenberg & Tsai, 1991). Na análise funcional, identificamos que estas classes comportamentais haviam adquirido função de fuga/esquiva, atuando como mantenedora dos comportamentos de desatenção ou evitação de interação e a classe de desvio de atenção ainda era mantida por reforço positivo relacionado à atenção que recebia ao se comportar desta maneira.

Como pode ser visto na coluna antecedentes, ainda da Tabela 1, comportamentos de desatenção ou evitação da interação tinham suas frequências aumentadas nas sessões em que o antecedente referia-se a assuntos desconfortáveis para o cliente ou diante de tarefas para as quais ele tinha poucas habilidades, assumindo, desta forma, função operante para interromper aquilo que o desagradava. Aqui, considera-se importante ressaltar que existe a hipótese de que os antecedentes citados tenham adquirido função aversiva na história de vida da criança.

É comum encontrar na literatura relatos de que crianças com dificuldade em tarefas pedagógicas, como as observadas em Oliver, tendem a ser rotuladas como inadequadas e tendem a desenvolver sua autoestima como mais negativa do que outras crianças (Herrero, 1994). Estudos de Hoza e colaboradores (1993, 2001) sobre a autopercepção de meninos com déficit de atenção em comparação a meninos de um grupo controle, a partir de tarefas tais como quebra-cabeça e resposta de questionários autoavaliativos, indicaram que crianças diagnosticadas com TDAH não se sentiam piores que as demais, todavia, tinham maior dificuldade em assumir as responsabilidades pela conclusão equivocada da tarefa e não viam a falta de esforço como importante para esta conclusão, já que o sucesso na tarefa era visto como algo dependente de sorte e não de esforço.

**TABELA 1**

ANÁLISE FUNCIONAL MOLAR DOS COMPORTAMENTOS DO CLIENTE TRABALHADOS EM SESSÃO

ANTECEDENTE	RESPOSTAS	CONSEQUENTE
Diante de algo que o desagrada (por exemplo: terapeutas falam sobre seu comportamento, terapeutas pedem para que se coloque no lugar do outro, ou quando é alvo de chacotas).	Evita a interação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficar triste;</li> <li>- Abaixar a cabeça;</li> <li>- Tampar os olhos;</li> <li>- Se opor a sugestões;</li> <li>- Desorganiza-se;</li> <li>- Mudar de assunto;</li> <li>- Afastar-se;</li> <li>- Mentir.</li> </ul>	Esquiva (R-) – Interrompe a interação que o desagrada.
Diante de tarefas que exigem concentração (por exemplo: conversar com os outros, tarefas de leitura, escrita e operações matemáticas).	Desvia a atenção <ul style="list-style-type: none"> <li>- dobrar moletom;</li> <li>- rodar na cadeira;</li> <li>- dispersar;</li> <li>- pedir ajuda de algo que já sabe;</li> <li>- dizer que está muito difícil;</li> <li>- deixar as coisas caírem;</li> <li>- risadas.</li> </ul>	Esquiva (R-) – Parar de fazer a tarefa. Atenção (R+) – pessoas respondem suas dúvidas, brigam com ele porque ele já sabe aquilo, brigam porque ele enrola demais.

O discurso dos pais de Oliver indicava constante verbalização de que o filho *sempre foi assim*. A postura adotada pelos pais favorecia a redução da criança ao seu comportamento, rotulando-a como *impossível*. A característica *impossível* adotada pelos pais de Oliver prejudicava a atenção deles a comportamentos adequados do filho, ou seja, eles estavam tão habituados a tratar Oliver como *impossível* e esperar da criança comportamentos tidos por eles como inadequados que comportamentos adequados, tais como discriminação de sentimentos e falar o que estava sentindo (respostas de fuga/esquiva adequadas para resolução de problemas pessoais incompatíveis com as respostas de desatenção social que Oliver emitia), não eram percebidos pelos pais como presentes no repertório do filho e tampouco reforçados.

De acordo com Stormshak *et al.* (2000), crianças que apresentam comportamentos desatentos, hiperativos, opositores ou agressivos, por parecerem mais difíceis de serem disciplinadas, provavelmente serão mais punidas pelos seus atos. Em pesquisa longitudinal com pais e crianças, agrupando as crianças em 3 diferentes categorias fatoriais a partir de dados que os pais forneciam, os autores concluíram que crianças somente hiperativas recebiam menos disciplina punitiva dos pais do que crianças que também eram agressivas e opositoras. Além disso, muitos problemas de conduta podiam estar relacionados com aspectos negativos da relação criança-pais. Comportamentos hiperativos, desatentos ou opositores podem relacionar-se a respostas de esquiva a práticas parentais punitivas. Sendo assim, os comportamentos de esquiva podem ser vistos como funcionalmente importantes já que diante de um contexto o qual sinaliza a presença de possível punição ou estimulação aversiva, afastam ou eliminam tais possibilidades, apesar de não reduzir sentimentos dolorosos, reforçando negativamente a emissão da resposta de esquiva ou fuga (Brandão, 1999; Skinner, 1967).

Reconhece-se, entretanto, que tais comportamentos adaptativos podem ser bastante prejudiciais, limitando tanto o contato do indivíduo com mudança de contingências, quanto com reforçadores do ambiente. Se o organismo emite respostas de fuga ou de esquiva de forma eficaz, ele não experimenta a consequência aversiva, sendo altamente reforçador para ele. No entanto, se a condição aversiva for

suspensa, como o organismo não se expõe a contingência, ele também não experimenta a mudança. Portanto, mesmo que a punição não esteja mais atuando, o indivíduo pode se comportar como se ela ainda estivesse presente, persistindo na presença de pré-aversivos (Skinner, 1967). Brandão (1999) complementa que a esquivia auxilia na manutenção de déficits comportamentais, na recorrência de respostas emocionais ou sentimentos dolorosos, no aumento do potencial aversivo da situação evitada e na generalização de respostas emocionais para outras situações, objetos ou pessoas e, desta maneira, as próprias respostas emocionais passam a funcionar como reforçadores negativos e o indivíduo passa a querer controlá-las.

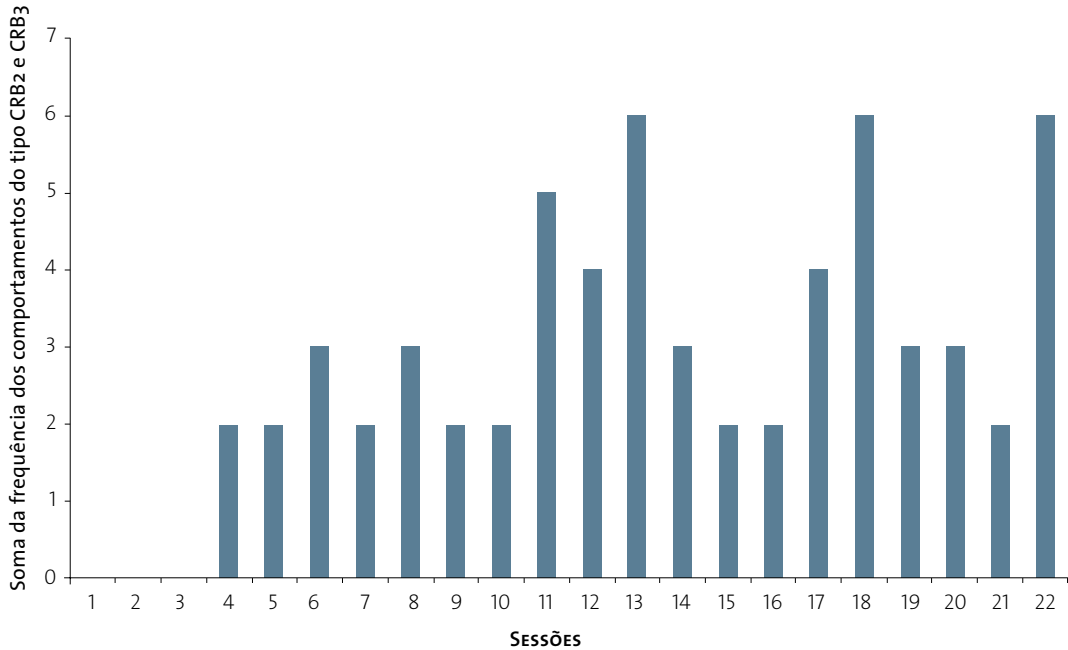
Além disso, tomando a postura parental como importante fonte de informação e modelo para o comportamento infantil (Stormshak *et al.*, 2000; Weber, 2007), percebemos que os comportamentos dos pais de Oliver contribuía amplamente como modelo de fuga e esquivia para a criança. Em momentos de orientação de pais, os mesmos relatavam que, com frequência, a resolução dos problemas familiares era realizada com o afastamento do estímulo aversivo ao invés de investirem na mudança comportamental dos membros da casa. Por exemplo, em um momento o irmão mais velho tornou-se um estímulo aversivo para a família devido ao seu comportamento de rebeldia e constantes brigas com os pais. Desta forma, a solução encontrada foi o pai mudar com o adolescente para outra casa e a mãe ficar com os menores na casa da família.

É importante ressaltar também que, apesar do comprometimento dos pais em levar Oliver à terapia e do reconhecimento de mudanças no comportamento da criança após algumas sessões, os mesmos não se comprometiam efetivamente com a atividade de orientação de pais. A orientação de pais foi considerada importante para o caso como forma de ensinar modelos disciplinares menos punitivos e contribuir para a manutenção e ensinar os pais a manejar o comportamento do filho de forma a aumentar a frequência do comportamento que eles consideravam adequados (Hübner & Marinotti, 2004; Weber, 2007), a consequência mantenedora de Atenção (R+) dos comportamentos desatentos de Oliver era fornecida principalmente pelos pais e tínhamos como finalidade terapêutica que esta consequência não ocorresse mais (ver Tabela 1).

Em oito encontros, sem agendamento prévio e aproveitando o momento de sala de espera, os pais foram elucidados sobre o comportamento de fuga/esquivia do filho e orientados sobre a atenção que forneciam à criança quando consequenciavam seus comportamentos da maneira como descreviam (por exemplo: responder suas dúvidas de dever de casa, mesmo sabendo que a criança sabia fazer, brigar com Oliver por seus comportamentos desatentos, etc.). Além disso, foi feita a orientação para que houvesse aumento na emissão de elogios frente a respostas esperadas da criança e a diminuição de atenção frente a respostas consideradas inadequadas. Desta forma, tanto no atendimento com a criança, quanto na orientação dos pais, não foram enfatizados os comportamentos-problema, mas sim a análise de situações em que a criança emitiu respostas distintas para que houvesse a tentativa de reforçar positivamente tais situações (Hübner & Marinotti, 2004).

A Figura 1 apresenta a ocorrência de comportamentos do tipo CRB2 e CRB3, emitidos em sessão. Como pode ser observado, os comportamentos desejáveis aumentaram de frequência durante as sessões. A partir da quarta sessão a criança passou a emitir comportamentos do tipo CRBs2. Conforme CRBs2 iam aparecendo, as terapeutas verbalizavam para Oliver como era gostoso estar com ele quando ele prestava atenção nelas, quando ele esperava a sua vez, quando ele fazia uma coisa de cada vez, etc. As terapeutas buscavam descrever seus próprios comportamentos em sessão naquele momento, fazendo um contraponto com sessões anteriores, com a finalidade de favorecer a discriminação do CRB1 e CRB2. Além da tentativa de reforço verbal, oferecia-se modelo de CRB2, perguntava-se se aquilo já tinha ocorrido em outros lugares que a criança frequentava a fim de que Oliver identificasse padrões de comportamento e discriminasse diante de quais estímulos eles ocorriam e encorajava-se o enfrentamento (CRB2 contrário a fuga/esquivia de desatenção e evitação estabelecida por Oliver).

Todos os procedimentos, principalmente os que envolviam bloqueio de esquiva e confrontos pessoais, foram implementados com muito cuidado, por poderem sinalizar aversividade. Optando-se sempre pelo reforço positivo e não pela punição (Conte & Regra, 2000). Na 11ª sessão, a criança começou a emitir CRBs3 sobre sua dificuldade na realização de tarefas que precisavam de concentração e foram levantadas possíveis estratégias para contornar tais dificuldades, indicando sensibilidade ao manejo contingencial proposto em sessão. Os tipos de comportamentos emitidos estão descritos na Tabela 2.



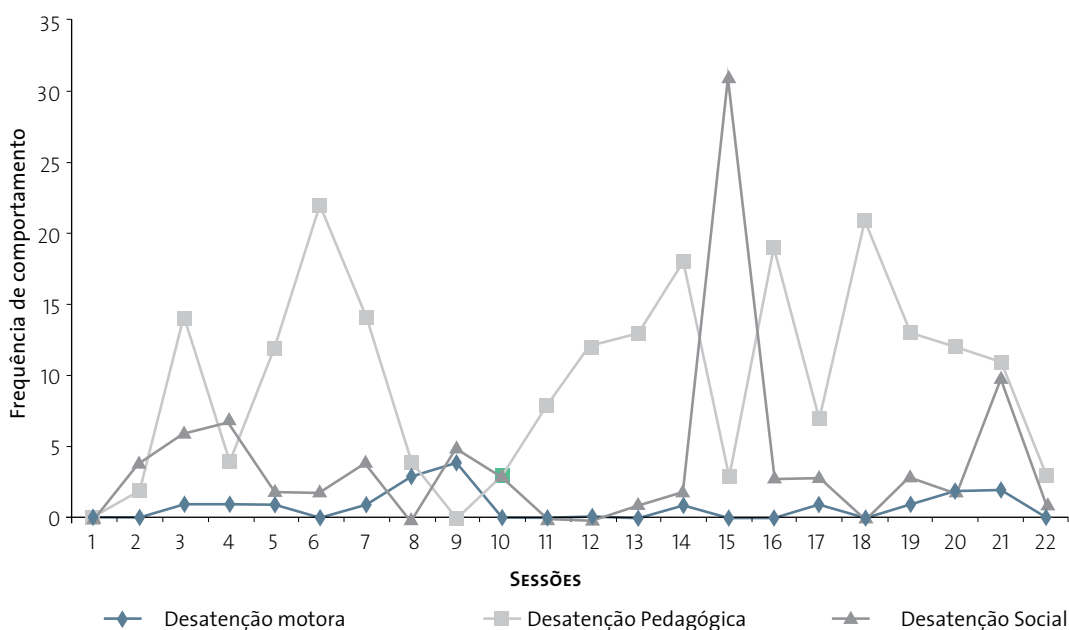
**FIGURA 1**

OCORRÊNCIA DOS COMPORTAMENTOS DO TIPO CRB2 E CRB3 EMITIDOS EM SESSÃO

Os pais e Oliver, bem como o próprio cliente, relatam que dificuldades no relacionamento da criança com seus colegas, primos e irmãos também ocorriam. De acordo com revisão de Tonelotto e Gonçalves (2002), a desatenção contribui com a dificuldade de entender e seguir regras, tantas vezes fundamentais para o relacionamento social, contribuindo ainda para o surgimento de conflitos entre pares e a rejeição dos colegas. Requisitos de repertório social foram sendo desenvolvidos em terapia, principalmente, durante as 11 primeiras sessões (Tabela 2), a fim de auxiliar Oliver a selecionar, entre vários estímulos do ambiente, aqueles relevantes para a manutenção de interações agradáveis, portanto, a atuação teve também como foco o ensino de habilidades sociais e discriminação social (Caballo, 2003). Desta forma, a desatenção no campo social apresentou uma diminuição ao longo das 22 sessões (Figura 2), atingindo um pico em uma sessão na qual Oliver tentou esconder da mãe a nota baixa que havia tirado em português (sessão 15). Esconder a nota baixa da mãe não foi um comportamento classificado como de desatenção, porém, como a criança falou sobre ter se saído bem na prova de português para a mãe e a mãe trouxe isso para a sessão conjunta e as psicólogas e a mãe fizeram perguntas sobre a prova, a criança emitiu vários comportamentos de mudar de assunto no meio da conversa, começar a fazer outra coisa enquanto conversava ou chamar a atenção da mãe e das psicólogas para outros elementos presentes na sala de atendimento (ex: pedir para todos olharem o calendário, elemento fora do assunto).

Já na 11ª sessão, foi dado início ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas com um livro de atividades de uma personagem a qual a criança adorava. Esta intervenção teve por objetivo, além

de desenvolver tais habilidades, desenvolvê-las de forma prazerosa e reforçadora, para que Oliver pudesse: (a) fazer associações entre atividade pedagógica a coisas prazerosas (personagem favorita, auxílio e elogios das terapeutas, etc.); (b) deixar de achar a escola chata por causa das atividades pedagógicas; (c) criar hábitos de estudo; (d) dar modelos de como resolver problemas pedagógicos; (e) modelar a resolução de problemas de Oliver; e (f) bloquear a esquivas de fazer as atividades. Ainda para atingir estes objetivos, as terapeutas passaram a trabalhar com seus materiais escolares e em contato com sua professora.



**FIGURA 2**  
FREQUÊNCIA DOS COMPORTAMENTOS DE DESATENÇÃO EMITIDOS EM SESSÃO

A desatenção pedagógica variou de frequência de acordo com a complexidade da tarefa (Tabela 1). O relato dos pais e da professora indicou que o repertório comportamental desenvolvido em sessão estava sendo generalizado. Os pais comentavam que Oliver estava mais responsável em casa e falando mais o que pensava e na 17ª a professora enviou um recado via caderneta da criança dizendo que o mesmo estava melhorando na escola desde o início do segundo semestre e no relacionamento com os amigos. A generalização dos comportamentos aprendidos em sessão é sempre um objetivo fundamental da terapia, não há generalização se a criança começar a se comportar de forma diferente diante do terapeuta e com pais e professores ainda manter padrões antigos, por exemplo. Inserir pessoas na sessão da criança e a orientação dos pais podem ser estratégias utilizadas para favorecer a generalização infantil (Chamati & Del Prette, 2011).

Neste caso, todavia, os pais apresentaram baixa adesão à orientação, contribuindo para a manutenção dos comportamentos desatentos e de esquivas, principalmente na presença deles. Como podemos observar na Tabela 3, a qual descreve situações ocorridas na sessão 21, em que inicialmente estavam presentes somente as terapeutas, e ao final da sessão estavam as terapeutas e os pais, as respostas de Oliver foram diferentes. Enquanto somente com as terapeutas a criança emitiu comportamentos de atenção e responder ao que é perguntado, na presença dos pais novamente observa-se a classe de respostas de desatenção e evitação, confirmando a hipótese inicial de que o reforço positivo sob a forma de atenção fornecido pelos pais tinha amplo efeito na manutenção dos comportamentos da criança.



**TABELA 2**

TEMAS E TAREFAS DESENVOLVIDOS NAS SESSÕES E COMPORTAMENTOS DE MELHORA APRESENTADOS PELO CLIENTE

SESSÃO	TEMAS E TAREFAS	CRB2	CRB3	OUTROS
1	(a) Acolhimento da família; (b) coleta de dados sobre a queixa; (c) estabelecimento do contrato terapêutico	-----	-----	-----
2	(a) Controle de regras; (b) jogos de raciocínio lógico	-----	-----	-----
3	(a) Tarefa de perguntas e respostas	-----	-----	-----
4	(a) Realizar uma tarefa de cada vez	(a) Cumprimentar e se despedir das terapeutas; (b) falar o que não gosta.	-----	-----
5	(a) Realizar uma tarefa de cada vez; (b) características da família; (c) bingo de letras	(a) Falar o que não gosta; (b) organizar o tabuleiro.	-----	-----
6	(a) Discriminação de sentimentos dele; (b) jogo Lince	(a) Caprichar na letra; (b) pedir para escrever; (c) utilizar o papel de forma planejada.	-----	-----
7	(a) Discriminação de sentimentos dele e dos outros - FAP	(a) Relato dos próprios sentimentos; (b) seguimento de modelo	-----	-----
8	(a) Discriminação de sentimentos dele e dos outros - FAP	(a) Relato dos próprios sentimentos; (b) convida terapeutas a jogar quando o assunto acaba; (c) responder as perguntas da terapeuta de forma adequada.	-----	-----
9	(a) discriminação de sentimentos dele e dos outros; (b) esperar - FAP	(a) Faz uma coisa de cada vez; (b) descreve o porquê do comportamento de demorar da terapeuta	-----	-----
10	(a) discriminação de sentimentos dele e dos outros; (b) esperar	(a) Relato dos próprios sentimentos; (b) lê sem fluência, porém, certo.	-----	-----
11	(a) Espera; (b) tarefas pedagógicas	(a) Espera a sala desocupar junto à terapeuta; (b) não deixa os lápis caírem; (c) capricha na letra; (d) responder as perguntas da terapeuta.	(a) fala com a terapeuta que percebe o porquê é difícil se concentrar na escola (amigos o chamando, muita gente na sala)	-----
12	(a) Preparação para férias; (b) tarefas pedagógicas	(a) Espera a sala desocupar junto à terapeuta; (b) lembra das tarefas combinadas na sessão anterior e do que conversou com a terapeuta; (c) quer mostrar para a outra terapeuta o desenho que pintou na sessão anterior que ela não estava;	(a) identificar o que o deixa desatento em uma das tarefas.	-----
13	(a) Retomar o vínculo; (b) o livro de tarefas	(a) Conta novidades das férias e da escola com detalhes; (b) responde tudo o que é perguntado; (c) faz pergunta quando não entende; (d) sucesso no exercício de associar letras e números; (e) não pede ajuda em tarefa que já sabe; (f) identifica erro de repetição do livro.	-----	-----

**TABELA 2** (continuação)

SESSÃO	TEMAS E TAREFAS	CRB2	CRB3	OUTROS
14	(a) Discutir responsabilidades sobre a escola; (b) tarefa pedagógica de alta complexidade (sudoku - coordenar linhas, colunas e quadros)	(a) Aceita sugestões de estratégias; (b) termina a tarefa considerada de alta complexidade (coordenar linhas, colunas e quadros); (c) leitura mais fluente.	-----	-----
15	(a) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem; (b) Combinar uma rotina de estudo com os pais e a criança juntos em sessão.	(a) Leitura mais fluente; (b) lê sem as terapeutas pedirem.	-----	(a) mãe relata que ele está falando mais coisas positivas sobre seu dia-a-dia.
16	(a) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem; (b) verificar sobre a rotina de estudo com os pais fora da sessão; (c) conversar sobre a mentira.	-----	(a) Conversa com as psicólogas sobre a mentira e diz ficar triste e com vergonha de falar sobre isso; (b) lista as coisas que melhorou após a terapia.	-----
17	(a) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem; (b) combinar uma rotina de estudo com os pais e a criança juntos em sessão.	(a) aceita fazer e refazer tarefa de casa em sessão; (b) leitura mais fluente; (c) escreve sem pedir ajuda; (d) descreve as matérias que tem da escola a cada dia.	-----	(a) professora manda uma mensagem falando que ele está melhorando na escola desde o início do segundo semestre e no relacionamento com os amigos; (b) mostra um convite para uma festinha na escola;
18	(a) Habilidades pedagógicas de aprendizagem; (b) verificar como estão as tarefas de casa.	(a) Foi sensível a amiga que estava fazendo aniversário; (b) pede reforçadores pelo fato de ter feito todas as tarefas da semana; (c) consola a terapeuta que erra a conta de matemática e (d) avalia com a terapeuta estratégias para responder aos colegas que implicam com ele na escola.	(a) descreve que ele também tem dificuldades em matemática; (d) reconhece a vergonha que tem de perguntar o que não sabe na escola;	-----
19	(a) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem; (b) verificar rotinas da casa; (c) conversar sobre o nervosismo da semana relatado pela mãe na sala de espera.	(a) Conversa com as terapeutas sobre os problemas em casa; (b) conversam sobre como responder de forma diferente a mãe.	(a) avalia que dormir pouco prejudica sua atenção e sua saúde;	-----
20	(a) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem (jogo stop); (b) verificar rotina de estudo.	(a) aceita sugestões de como fazer diferente, letra caprichada.	(a) Avalia com as terapeutas sua dificuldade; (b) avalia que a dificuldade também aparece na escola;	-----
21	(a) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem (jogo stop); (b) verificar rotina de estudo com os pais e a criança juntos em sessão.	(a) Troca de lugar com a terapeuta quando ela pede; (b) descreve algumas regras de português (acentuação, parágrafo)	-----	-----
22	(a) conversar sobre o término da terapia; (b) Habilidades pedagógicas e de aprendizagem (jogo stop).	(a) traz o resumo da semana; (b) descreve o passeio com os amigos; (c) faz contas de matemática com destreza; (d) combina com as terapeutas sua festa de aniversário daqui 2 sessões; (e) consegue jogar o jogo sem ambiente de competição.	(a) avalia com a psicóloga que sem o elemento competição é mais fácil jogar o jogo.	-----

É importante ressaltar que o trabalho agendado com os pais não surtiu efeito em nenhuma das tentativas, já que os mesmos faltavam a tais sessões. Além disso, por duas vezes foram convidados e se prontificaram a participarem de orientação de pais em grupo, não comparecendo. Na 22ª sessão, os pais, que estavam na sala de espera, foram convidados a entrarem em sessão para juntos (terapeutas, pais e criança) definirem os passos para as próximas quatro sessões do ano e o encaminhamento do próximo ano. As terapeutas apontaram todos os avanços alcançados por Oliver, confirmados pela percepção dos pais, e propuseram encontros com a criança em frequência quinzenal. Foi acordado com os pais que somente eles compareceriam nos outros 15 dias para orientação, a fim de manutenção dos modelos propostos em sessão, também em casa (Weber, 2007). Todavia, os pais faltaram à sessão que teriam com as terapeutas e não trouxeram Oliver na sessão seguinte, tendo sido considerado abandono da terapia de acordo com as regras institucionais.

**TABELA 3**

RESPOSTAS OCORRIDAS EM CONTEXTO DE SESSÃO (21ª), DIANTE DE DUAS DIFERENTES CONDIÇÕES

CONTEXTO	CONDICIONAL	ANTECEDENTE	RESPOSTA	CONSEQUENTE
Sessão	Terapeutas	Fazer contas	Atenção ao fazer as contas • Faz as contas de cabeça	R+ : Chega ao resultado final; R+ : Elogio das terapeutas
Sessão	Terapeutas + pais	Fazer contas	Desatenção ao fazer as contas • chuta o resultado; • pergunta se está certo; • decompõe as dezenas;	R+ : atenção dos pais (dão dicas como ele deve fazer); R- : esquiva de fazer as contas erradas;
Sessão	Terapeutas	Falar sobre tarefas de casa	Responde o que as terapeutas perguntam • diz que sabe que tem que fazer o resumo; • diz qual a função; • diz que tem preguiça	R+ : mantém relação social positiva com as terapeutas.
Sessão	Terapeutas + pais	Falar sobre tarefas de casa	Desviar a atenção • mexe nos cadernos; • muda de assunto; • finge que não ouve;	R+ : Atenção dos pais R- : Fuga/ esquiva de falar do assunto da tarefa com os pais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oliver apresentava comportamentos de desatenção os quais contribuíram para seu encaminhamento com suspeitas de TDAH. Entretanto, uma análise funcional permitiu a observação de que estes comportamentos ocorriam em maior escala diante de estímulos aversivos. Esta análise não descarta a existência de um grau de comprometimento devido a fatores relacionados ao TDAH, ou seja, é cabível que déficits ou excessos orgânicos possam estar presentes no organismo (Hübner & Marinotti, 2004), porém, a análise está mais preocupada com o entendimento destes sintomas de forma contextual (Rohde *et al.*, 2000) e nos permite pressupor que existe algo de operante nos comportamentos emitidos pela criança que pode ser trabalhado terapeuticamente com a finalidade de instalar no repertório do cliente comportamentos mais condizentes a sua condição. Com o decorrer das sessões, o cliente apresentou menor frequência do comportamento de desatenção e

evitação (CRB1) e aumento de CRBs do tipo 2 e 3 (concentração, dizer o que pensa sobre a situação, descrever contingências dentro e fora da sessão que atrapalham sua concentração), portanto, tais comportamentos mostraram-se sensíveis ao manejo contingencial realizado pelas terapeutas.

Ao final de oito meses de trabalho, decidiu-se pelo início do desligamento da criança, com sessões quinzenais, e a necessidade de atendimento quinzenal com os pais, a fim de fortalecimento do repertório comportamental infantil e retirada mais efetiva do reforçador positivo *atenção*, fornecido pelos pais, aos comportamentos desatentos e evitativos. No entanto após a 22ª sessão de terapia do filho e acordo sobre os novos rumos da terapia, os pais não compareceram mais e não trouxeram mais o filho, abandonando o tratamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association – APA (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington (DC): American Psychiatric Association.
- Barrelin, E. C. P., & Guilhardi, H. J. (2006). Hiperatividade e déficit de atenção: Análise e intervenção pela terapia por contingências de reforçamento. Em H. J. Guilardi & N. C. Aguirre (org) *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (Vol. 17, ed. 1, pp. 260-281). Santo André, SP: ESETec.
- Barkley, R. A., Anastopoulos, A. D., Robin, A. L., Lovett, B. J., Smith, B. H., Cunningham, C. E., ... Hathway, W. (2008). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (3º ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Brandão, M. Z. S. (1999). Terapia comportamental e análise funcional da relação terapêutica: estratégias clínicas para lidar com comportamento de esquiva. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 179-187.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Editora Santos.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e cognição*. (D.G de Souza et al., trad). Porto Alegre: Artes médicas. (Obra original publicada em 1998).
- Chamati, A. B. D., & Del Prette, G. (2011). Terapia analítico-comportamental infantil. Em B. Carpigiani (org). *Teorias e Técnicas de atendimento em consultório de psicologia*. (Cap 2, pp. 29-44.) São Paulo: Vetor.
- Conte, F. C. S., & Regra, J. A. G. (2000). A psicoterapia comportamental infantil: novos aspectos. Em: E. F. M. Silveiras (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (Vol. 1, pp. 79-136). São Paulo: Papirus.
- DuPaul, G. J. & Ervin, R. A. (1996). Functional Assessment of Behaviors Related to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Linking Assessment to Intervention Design. *Behavior Therapy*, 27, 601-622.
- Herrero, M. E. (1994) Antisocial disorders in hyperactive subjects from childhood to adulthood: predictive factors and characterization of subgroups. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 510-521.
- Hoza, B., Pelham W. E., Milich, R. Pillow, D., & McBride, K. (1993). The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(3), 271-286.
- Hoza, B., Pelham W. E., Waschbusch D. A., Kipp H., & Owens J. S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: self-evaluations and attributions. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 69(2), 271-283.
- Hübner, M. M., & Marinotti, M. (2004). Revisitando diagnósticos clássicos relativos às Dificuldades de Aprendizagem. Em M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação Contribuições Recentes* (pp. 307-317). Santo André: ESETec.

- Jessen, P. S. (2001). ADHD comorbidity and treatment outcomes in the MTA: introduction to the special section. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 134-136.
- Kandel, E. R. (2001). Psychotherapy and the single synapse: The impact of psychiatric thought on neurobiological research. 1979. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 13(2), 290-300.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991). *Functional Analytic Psychotherapy: A guide for creating intense and curative therapeutic relationships*. New York: Plenum.
- Lima, M. V. O. (1988). Psicoterapia Comportamental Infantil. Em H. W. Lettner & B. P. Rangé (Orgs). *Manual de Psicoterapia Comportamental*. São Paulo: Manole.
- Matos, M. A. (1997). Com que o Behaviorismo Radical trabalha?. Em R. A. Banaco, (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 1, 1ª ed, pp. 50-56.). Santo André, SP: ESETec.
- Murphy, K., & Barkley, R. A. (1996). Prevalence of DSM-IV symptoms of ADHD in adult licensed drivers: implications for clinical diagnosis. *J Attention Disorder*, 1(3),147-61.
- Rohde, L. A., Barbosa, G., Tramontina, S., & Polanczyk, G. (2000). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(1), 7-11.
- Rohde, L. A., & Halpern, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 61-70.
- Safren, S. A., Perlman, C. A., Sprich, S., & Otto, M. W. (2008). *Dominando o TDAH adulto – manual do paciente*. Porto Alegre: Artmed.
- Silvares, E. F. M. (2000). Avaliação e intervenção clínica comportamental infantil. Em: E. F. M. Silvares (Org.). *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (Vol. 1, pp. 13-29). São Paulo: Papirus.
- Skinner, B. F. (1967). *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (Publicado originalmente em 1953).
- Souza, C. L., & Meyer, S. B. (2001). Um exercício de análise funcional: a atuação do psicólogo em grupos de menopausa. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*, 3(2), 41-49.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*. 29(1), 17-29.
- Swanson, J., Deutsch, C., Cantwell, D., Posner, M., Kennedy, J. L., Barr, C. L., Moyzis, R., Schuck, S., Flodman, P., Spence, M. A., & Wasdell, M. (2001). Genes and attention-deficit hyperactivity disorder. *Clinical Neuroscience Research*, 1(3), 207-216.
- Tonelotto, J. M. F., & Gonçalves, V. M. G. (2002). Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar. *Estudos de psicologia. (Campinas)*, 19(3), 31-41.
- Weber, L. (2007) *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e carinho* (2ª ed). Curitiba: Juruá.
- Vermes, J. S., & Zamignani, D. R. (2002). A perspectiva analítico-comportamental no manejo do comportamento obsessivo-compulsivo: estratégias em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*, 4(2), 135-149.

