

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

FABÍOLA ALVARES GARCIA SERPA

**Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos,
considerando diferentes repertórios empáticos no passado**

SÃO PAULO
2007
FABÍOLA ALVARES GARCIA SERPA

**Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos,
considerando diferentes repertórios empáticos no passado**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Clínica
Orientador: Profa. Dra. Sonia Beatriz Meyer

SÃO PAULO
2007

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Garcia-Serpa, Fabíola Álvares

Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos considerando diferentes repertórios empáticos no passado. / Fabíola Álvares Garcia Serpa; orientadora Sonia Beatriz Meyer. – São Paulo, 2007.

154 f. : il

Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,

1. Manutenção. 2. Generalização. 3. Comportamento empático.
4. Habilidades sociais. 5. Comportamentos parentais. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fabíola Álvares Garcia Serpa

Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos considerando diferentes repertórios empáticos no passado.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Clínica

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Para a pequena Clara Garcia Serpa,
que tem estabelecido contingências
reforçadoras todos os dias, para aqueles que
desfrutam de seu convívio.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me mostrado o caminho para chegar até aqui e me amparado nos muitos momentos difíceis. Também por ter me concedido uma história de vida que me permite olhar o mundo com otimismo;

À Sonia Beatriz Meyer, sem a qual esta conquista não seria possível, pelo carinho em todos os momentos, pela paciência e respeito diante das minhas limitações e por ter compartilhado comigo reflexões preciosas;

À Renato, meu marido, pelo amor incondicional, apesar do pouco tempo que pude lhe dedicar em alguns períodos da realização deste trabalho;

Aos meus pais, Jeanete e João, por nunca terem medido esforços para me apoiar e auxiliar na conquista de novos desafios. **E aos meus irmãos, Cristiane e Diego**, pela ajuda, incentivo e torcida;

À amiga Miriam Bratfisch Villa, por sua valiosa colaboração na análise de dados e pelo carinho de sempre;

À Profa. Dra. Emma Otta, por ter participado do exame de qualificação, com comentários pertinentes, que muito contribuíram para a elaboração deste trabalho;

À Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette, por ter me orientado no trabalho anterior, fundamental para a realização deste, pela generosidade na concessão de instrumentos de avaliação e pelas contribuições em momentos informais e especialmente no exame de qualificação;

Aos participantes desta pesquisa, meninos, pais, professores, que aceitaram fazer parte desta nova investigação, auxiliando na construção de um conhecimento que poderá fazer diferença na vida de outras pessoas;

À todos que, mesmo anonimamente, viabilizaram a conclusão desta pesquisa, ajudando de diversas maneiras;

À FAPESP, pelo apoio financeiro, fundamental para o êxito deste trabalho.

"O indivíduo que se recusa a 'ser derrotado' num campo de concentração, que não é 'quebrado' pelos esforços feitos para aviltar-lhe ou destruir-lhe a dignidade ou identidade, transcendeu seu meio ambiente atual. Dizer que ele é capaz de injetar um sentido diferente nesse meio é simplesmente dizer que ele está sob o controle mais poderoso de sua própria história".

Skinner, 1974-1982, p.154

RESUMO

Garcia-Serpa, F. A. (2007). *Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos considerando diferentes repertórios empáticos no passado*. Tese de doutorado – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

Pesquisadores clínicos têm investigado fatores relacionados à manutenção de resultados obtidos em tratamentos diversos. Uma das possibilidades de se estudar a questão é a observação de como ocorre a manutenção de comportamentos instalados em ambiente natural. Com este objetivo, dezessete meninos e seus pais, que há quatro anos fizeram parte de uma investigação a respeito de indicadores do comportamento empático e sua relação com ações educativas e empatia dos pais, submeteram-se a uma nova avaliação. O presente estudo envolveu ainda um programa de intervenção breve com os meninos, focalizando habilidades sociais, em que se buscou observar como ocorre a aquisição de novos comportamentos, considerando seus diferentes repertórios anteriores, bem como a generalização para outros ambientes e a manutenção após seis meses. As avaliações foram realizadas por pais, professores, colegas de classe e pela pesquisadora, através da observação das filmagens do programa. Os resultados indicaram tanto manutenção quanto mudança no período de quatro anos. Dos nove meninos empáticos no passado, três se tornaram pouco empáticos e dos oito pouco empáticos, quatro se tornaram empáticos. Fatores que pareceram contribuir para a manutenção ou mudança dos comportamentos incluem: os meninos que continuaram muito empáticos, apesar de adversidades como divórcio dos pais e queda no padrão socioeconômico, tiveram pais que, desde cedo, estabeleceram contingências eficientes, reforçando comportamentos sociais adequados e fazendo uso do controle por regras. Os pais dos meninos reclassificados como pouco empáticos tiveram dificuldades no manejo de comportamento de seus filhos, não estabeleceram contingências precisas e evitaram a exposição a contextos novos que permitiriam interação com outras crianças, enfrentamento de situações e ampliação de repertório. Os pais dos meninos pouco empáticos que permaneceram pouco empáticos foram os únicos que continuaram a controlar o comportamento de seus filhos em níveis similares e os únicos que reduziram exigências. Os meninos reclassificados como muito empáticos foram expostos a programas educativos públicos, colônia de férias ou atividades ligadas a instituições religiosas, indicando efeitos positivos de programas favorecedores de habilidades sociais. Os resultados obtidos pelos meninos muito empáticos tanto no passado quanto no presente no programa de intervenção foram quase sempre superiores, mas não estatisticamente significativos. A generalização, para todos os grupos, foi observada apenas no contexto escolar, talvez porque o programa tenha focalizado prioritariamente este ambiente e também devido ao fato dos pais não terem recebido orientações para reforçar, na convivência familiar, emissões dos comportamentos aprendidos no programa. Os meninos que eram pouco empáticos e foram novamente classificados assim, generalizaram aquisições em habilidades sociais de empatia e civilidade segundo os professores. Os colegas de classe não avaliaram os meninos de forma significativamente diferenciada antes do programa, depois e após cinco meses. A avaliação dos professores realizada após cinco meses do término do programa mostrou que os resultados mantiveram-se para todos os grupos, exceto para o grupo dos meninos muito empáticos no passado e reclassificados como pouco empáticos no presente. Concluiu-se que história de vida, circunstâncias atuais e aprendizagem exercem efeitos no repertório atual de habilidades sociais.

Palavras-chave: manutenção, generalização, comportamento empático, habilidades sociais, comportamentos parentais

ABSTRACT

Garcia-Serpa, F. A. (2007). *Acquisition, generalization and maintenance of social behavior in boys, considering diverse empathic repertoires in the past*. Doctoral thesis. Psychology Institute. University of São Paulo, São Paulo. 2007.

Clinical researchers have been investigating factors related to maintenance of treatment gains. One of the possibilities of studying this topic is to observe how maintenance occurs in behaviors installed in natural environment. With this goal, seventeen boys and their parents, who participated, four years ago in a study about the relation between empathy indicators in children and parental empathy and educational practices, were submitted to a new investigation. The present study also included a brief social skills intervention program in which the boys' performances were compared, considering their diverse past repertoires, trying to find differences in acquisition of new behaviors, generalization to other environments and maintenance over a six month period. The evaluations were made by parents, teachers, classmates, and the experimenter, through observations of video recordings of the program. Results indicated that both maintenance and change occurred during the four-year period. Of the nine emphatic boys in the past, three became poorly empathic and among the eight poorly empathic in the past, four became empathic. Contributing factors to maintenance or change include: boys who continued to be very empathic, in spite of some adversity, like parents divorce and decrease in socioeconomic pattern, had parents who, since they were very young, established efficient contingencies, reinforcing correct social behaviors and used rule control. Boys who were reclassified as poorly empathic had parents with difficulties in managing sons' behaviors, failing to establish precise contingencies and avoiding sons' exposure to new contexts in which they could interact with other children, cope with different situations and increase their repertoires. Parents of boys with low empathy levels in the past and in the present were the only ones continuing to control their sons' behavior at similar levels and the only ones demanding less of their children. Boys reclassified as very empathic were exposed to public educational programs, camping or activities in religious institutions, indicating positive effects of programs that favored social skills. The results obtained by the very empathic boys in the past and present in the intervention program were almost always superior, but not statistically significantly so. Generalization, for all groups, was observed only in school, maybe because the program focused primarily on this environment and because parents did not get orientation to reinforce, in family context, emissions of behaviors learned in the program. Boys with low empathic levels in the last study and reclassified in the same way, showed the best generalization pattern in behaviors related to empathy and civility according to teachers. Classmates did not evaluate the boys as significantly different before the program, immediately after and after five months. The teachers' evaluations five months after ending the program showed that results were maintained in all groups, except among the group of very empathic boys in the past but reclassified as poorly empathic in the present. Concluding, life history, present circumstances and learning exert their effects over present social skill repertoires.

Key-words: maintenance, generalization, empathic behavior, social skills, parental behaviors

SUMÁRIO

RESUMO	14
ABSTRACT	15
SUMÁRIO	16
INTRODUÇÃO	17
O repertório de habilidades sociais	17
Origens evolutivas dos comportamentos sociais	20
O comportamento empático na literatura psicológica	22
O comportamento empático sob a ótica da análise do comportamento.....	30
Gênero: evidências de que meninas apresentam mais comportamentos empáticos que meninos	37
Investigação inicial.....	38
Manutenção e, generalização de comportamentos.....	42
História de vida X Ambiente atual.....	47
MÉTODO.....	51
Participantes	51
Material.....	51
Instrumentos e medidas	52
Procedimento de coleta de dados pré-intervenção	55
Procedimento de coleta de dados – intervenção.....	56
Procedimento de coleta de dados pós-intervenção	60
Aspectos éticos	60
Procedimento de análise de dados	60
RESULTADOS.....	72
Manutenção em ambiente natural.....	72
Medida de Reação Facial e Avaliação do Professor	72
Mudanças ocorridas na vida dos participantes no período entre os estudos ...	78
Comparação sociodemográfica dos novos grupos.....	82
Comportamentos dos pais.....	89
Comportamentos dos pais associados à manutenção do comportamento empático desde a primeira avaliação	92
Tentativas utilizadas para aquisição de novos comportamentos.....	103
Avaliações de pais, professores e colegas de classe.....	107
Observações durante a intervenção	115
DISCUSSÃO.....	121
CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS (disponíveis apenas na versão impressa).....	148

O repertório de habilidades sociais

A preocupação com o desenvolvimento de comportamentos necessários para um bom desempenho nas interações sociais tem crescido nos últimos anos, em diversas áreas, especialmente na Psicologia. Vários pesquisadores, de diferentes abordagens, têm-se voltado para a investigação das condições sob as quais um determinado comportamento se desenvolve na infância, como tentativa de ampliar o conhecimento de como o ambiente pode atuar, facilitando ou não determinadas aprendizagens (Garcia-Serpa, 2006; Del Prette & Del Prette, 2005a; Gomide, 2003; Ceconello, De Antoni & Koller, 2003; Staub, 1986; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979; Marinho, 2003; Krevans & Gibbs, 1996; Honig & Park, 1993; Hoffman, 2000).

Desde as primeiras interações com os semelhantes, verifica-se que obtém os melhores resultados aqueles que apresentam desempenhos mais habilidosos. Os déficits no repertório de habilidades sociais podem influenciar negativamente o rendimento escolar, a participação em grupos de amigos, e, no futuro, o sucesso profissional, o relacionamento conjugal e a vida familiar (Linnell, Stechmann & Watson, 1975; Henderson, 1998; Reeve, 2001; Webster-Stratton & Reid, 2003). Del Prette e Del Prette (2005a) defendem que um repertório elaborado de habilidades sociais contribui decisivamente para relações harmoniosas na infância, sendo ainda um fator de proteção para uma trajetória de desenvolvimento satisfatória. Hartup (1992) acrescenta que as relações entre pares contribuem notavelmente para o desenvolvimento cognitivo e social e o grau de afetividade que alguém demonstrará quando adulto. Matson, Sevin e Box (1995) realizaram um estudo norte americano em que observaram que a grande

maioria das crianças que eram encaminhadas para atendimento ou aconselhamento psicológico apresentava desempenho social deficitário, queixas de isolamento social ou graves problemas de relacionamento interpessoal.

Achenbach e Edelbrock (1978) dividiram os problemas comportamentais e emocionais infantis em internalizantes e externalizantes. O primeiro grupo abrange dificuldades em se expressar, isolamento social, timidez, ansiedade e fobia social. No segundo grupo, inserem-se os comportamentos agressivos, opositores, anti-sociais e inadequações aos padrões vigentes. Em ambos os casos o fator baixa competência social desempenha um papel decisivo (Del Prette & Del Prette, 2005a). Vários estudos apontam para a necessidade de promover na criança o desenvolvimento de um repertório satisfatório de habilidades sociais até os seis anos, ou seja, antes do ingresso no ensino fundamental (Ladd, 1999; Strain & Odom, 1986; Elksnin & Elksnin, 1998; McClellan & Katz, 2001; Parker & Asher, 1987).

O repertório de habilidades sociais a ser desenvolvido pela criança varia muito entre os autores. Del Prette e Del Prette (2005a) realizaram um vasto estudo das pesquisas existentes sobre as classes de habilidades fundamentais no contexto infantil e, acrescentando dados de suas próprias investigações (Del Prette e Del Prette 2001; Del Prette e Del Prette 2002), elaboraram um sistema de sete classes de habilidades sociais, entendidas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1. – Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância. (Del Prette e Del Prette, 2005a, p. 46)

Classes	Principais Subclasses
Auto-controle e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: <i>por favor, obrigado, desculpe, com licença</i> , aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (auto-revelação); aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade. Cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades Sociais Acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outros, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

É importante destacar que as classes de habilidades ou comportamentos sociais são situacionalmente contextualizados (Del Prette & Del Prette, 1996). Assim, por exemplo, determinado comportamento pode ser aprendido pela

criança no ambiente escolar e ali se manter, caso seja suficientemente reforçado, porém não necessariamente será observado no ambiente familiar, se esse contexto não favorecer a emissão do comportamento aprendido e reforçá-lo de forma semelhante.

Origens evolutivas dos comportamentos sociais

B. F. Skinner explica os comportamentos a partir do modelo de seleção por conseqüências, que é constituído por três níveis de determinação: o filogenético, o ontogenético e o cultural (Skinner, 1990). Do primeiro nível surgiram os comportamentos que foram selecionados na evolução da espécie, tais como, no ser humano, o sorriso e o movimento rápido de sobrancelhas que ocorre quando se cumprimenta uma pessoa (Baum, 2006). Tais comportamentos aumentaram a aptidão dos organismos por estarem imediatamente disponíveis no momento necessário. Sorrir e movimentar as sobrancelhas é reforçador para o interlocutor, produz acolhimento (Eibl-Eibesfeldt, 1975*, citado por Baum, 2006) e favorece a continuidade da interação. No segundo nível, encontram-se os comportamentos selecionados pelo ambiente ao longo da história de vida de um organismo que se comporta, gerando conseqüências, que por sua vez, controlarão a emissão do comportamento no futuro. No terceiro nível – cultural – estão os repertórios comportamentais instalados e mantidos por práticas da comunidade em que se vive (Skinner, 1953/1967). Os comportamentos operantes dos membros do grupo formam um conjunto de ações coordenadas, geralmente chamado de prática cultural, que se relaciona a um ambiente comum aos membros. (Todorov & Moreira, 2004).

* Eibl-Eibesfeldt, I. (1975). *Ethology: The biology of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bussab e Ribeiro (1998) descrevem que o homem antes mesmo de ser humano, já era cultural. Segundo os autores, a análise do registro fóssil, a partir dos primeiros sinais evidentes de uso intensivo e padronizado de instrumentos pelo *Homo habilis*, representa um marco evolutivo de um modo de vida sócio-cultural. Há indícios de que havia uma tecnologia típica de lascamento e o hominídeo carregava consigo a pedra bruta e realizava o lascamento no local de processar a carne, que era compartilhado por um grupo. Ao que tudo indica, assim que os ancestrais da espécie humana desenvolveram uma dependência da cultura para sobreviver, a seleção natural começou a favorecer genes para comportamentos sócio-culturais.

Dada a interdependência dos habitantes de uma comunidade, Hoffman (1981) afirma que a seleção natural pode ter favorecido indivíduos capazes de distinguir, por exemplo, quando um comportamento solidário ou altruísta seria apropriado e executá-lo. Em uma situação típica em que um membro do mesmo grupo estivesse em perigo, alguém com essas características provavelmente apresentaria uma resposta altruísta se o benefício para a vítima superasse o risco para si mesmo. Ainda, diante de qualquer relação custo-benefício, a probabilidade de desempenhar um comportamento altruísta aumentaria com o grau de parentesco entre a vítima e o observador. Para o autor o que deve ter sido adquirido através da seleção natural é uma predisposição para ajudar que, embora seja biológica, está sujeita ao controle de processos perceptivos e cognitivos. Hoffman (1981) acredita que o comportamento altruísta é decorrente daquilo que considera “reação empática”, tema abordado a seguir.

O comportamento empático na literatura psicológica

Em 1897 Lipps introduziu o termo *Einfühlung* em seus escritos sobre percepção estética e apreciação (Goldstein & Michaels 1985). Este termo queria dizer “sentir com”, na língua alemã, e foi traduzido como *empatia* por Titchener em 1910. Ao examinar e contemplar algo, Lipps acreditava que alguém projetava a si mesmo no objeto, estabelecia uma identificação entre si e ele, engajando-se em uma imitação interna e passava a compreender e apreciar este objeto mais completamente. Em 1926 Lipps estendeu sua definição a fim de incluir pessoas e não só objetos como alvos de empatia. Ao fazer isso, elaborou a noção de imitação motora como sendo o processo central da empatia. O observador começaria a imitar o objeto ou pessoa assumindo consciente ou inconscientemente sua postura, gestos e expressões. Lipps acreditava que, pistas internas são criadas no observador, que o levam a uma grande apreciação e compreensão do outro e conseqüentemente a uma experiência de sentimentos compartilhados.

Com o trabalho de Mead (1934[†], citado por Goldstein & Michaels 1985), entretanto, o foco da definição de empatia tomou duas direções importantes. Foi adicionado um componente cognitivo, como “habilidade para compreender” à ênfase afetiva inicial. Nesta definição, o observador que empatiza temporariamente “assume o papel do outro”, o que mais tarde viria a ser chamado de “adoção de perspectiva”, de importância fundamental no processo empático.

[†] Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Em um momento posterior, surgiu a definição de sensibilidade afetiva da empatia, com o trabalho de Rogers (1975) e seus colegas psicoterapeutas. Nesta perspectiva, o ato de empatizar envolveria não apenas a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também comunicar acurada e sensivelmente esta compreensão àquela pessoa.

De forma mais conciliadora, Keefe (1976) descreveu as fases da empatia, incluindo os aspectos afetivo, cognitivo e comunicativo. A primeira fase do processo empático, para esse autor, começa quando se percebe que o outro está sentindo e pensando através das pistas comportamentais que este fornece. Na segunda fase, as percepções de quem empatiza geram respostas cognitivas e afetivas em si mesmo, ao imaginar como seria estar nesta situação. Na fase seguinte, que é chamada de “desligamento” e “tradução”, o observador procura distinguir entre o que ele próprio pensa e sente e o que de fato acontece com o outro. Finalmente, então, o observador comunica ao outro seu feedback sobre a experiência.

Depois de muita controvérsia sobre como definir empatia e que componentes estariam envolvidos no processo, pesquisadores desenvolvimentistas passaram a acreditar que a empatia é um processo multidimensional, com particular ênfase nos componentes cognitivo e afetivo. Martin Hoffman (1967, 1981, 1982, 2000) e Norma Feshbach (1968, 1975, 1986) representam os dois modelos mais importantes de conceituação da empatia infantil.

Martin Hoffman, conforme já abordado, coloca a empatia como o principal mediador do comportamento pró-social, em seu modelo de desenvolvimento da motivação altruísta. Este autor define a empatia como uma

“resposta afetiva vicariante”, que se adequaria mais à situação do outro do que à própria (Hoffman, 1982). Segundo ele (Hoffman, 1981) há evidências consideráveis de que pessoas de todas as idades respondem empaticamente a alguém em sofrimento (avaliação através de índices fisiológicos, expressões faciais e relatos verbais). Crianças de quatro a oito anos apresentam relatos verbais empáticos sobre slides em que outras crianças estão em situações afetivas (Feshbach & Feshbach, 1969; Levine & Hoffman, 1975). Hamilton (1973) encontrou que a maioria das crianças de quatro a dez anos avaliada em seu estudo apresentou reações faciais empáticas enquanto assistia a filmes de pessoas em diferentes situações. Tais dados indicam que a tendência biológica para ajudar o outro, como sugere Hoffman, pode ser universal. Ainda, MacLean[‡] (1958, 1967, 1973 citado por Hoffman, 1981) descreve que, possivelmente, as estruturas cerebrais necessárias para uma empatia primitiva (sistema límbico, hipotálamo e córtex pré-frontal) já estavam presentes desde cedo na evolução da espécie humana. Este autor afirma que mesmo os primeiros ancestrais devem ter sido dotados de tal forma que seus próprios sentimentos de angústia ou alegria eram contingentes não apenas ao impacto dos eventos sobre si mesmos, mas também ao seu impacto sobre os outros.

O precursor mais rudimentar da empatia nos seres humanos, segundo Hoffman (1981, 2000) seria o **choro reativo do recém-nascido**. Há evidência de que bebês de um a dois dias choram em resposta ao choro de outro bebê (Sagi & Hoffman, 1976; Simmer, 1971). Para Hoffman, a ocorrência deste choro é inata e

[‡] MacLean, P. D. (1958). The limbic system with respect to self-preservation and the preservation of the species. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 127, 1-11.

MacLean, P. D. (1967). The brain in relation to empathy and medical education. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 144, 374-382.

MacLean, P. D. (1973). *A triune concept of the brain and behavior*. Toronto: University of Toronto Press.

envolve uma reação circular onde o bebê inicialmente responde ao choro como se fosse o seu e então continua a chorar por ouvir seu próprio choro. Hoffman identificou cinco estágios diferentes através dos quais a resposta emocional vicariante ocorre. O uso destes estágios pela criança seguiria um processo desenvolvimental e diferiria de acordo com o grau de percepção da criança, de sua experiência prévia e do tipo de estímulo ambiental. Assim, embora possa existir uma tendência inata para o comportamento empático, a emissão deste comportamento, nos estágios subseqüentes ao choro reativo do bebê, estaria sujeita a influências ambientais.

O primeiro estágio, **imitação motora**, retoma o conceito inicial de Lipps (1906[§] citado por Hoffman 1981) e aconteceria da seguinte forma: o observador, a princípio, imita as reações não-verbais (faciais, posturais) de outra pessoa que está vivenciando alguma situação característica e, portanto, expressando algum sentimento. A partir desta imitação, o observador, através de feedback aferente produz em sim mesmo, involuntariamente, o sentimento experimentado pela pessoa observada. O segundo estágio descrito por Hoffman (2000) é o do **condicionamento clássico**. Segundo o autor esse estágio seria muito importante nos primeiros anos da infância, quando a criança ainda não desenvolveu o repertório verbal. O processo se daria da seguinte maneira: a criança observa alguém em sofrimento ao mesmo tempo em que ela própria está experimentando um desconforto. Há o pareamento do próprio sentimento desagradável (estímulo incondicionado) com as expressões (faciais, não-verbais) de sofrimento de alguém, que se tornam estímulo condicionado para que a criança subseqüentemente se sinta desconfortável diante de expressões semelhantes. Um

[§] Lipps, T. (1906). Das Wissen von fremden Ichen. *Psychol. Untersuch*, 1, 694-722.

exemplo desta situação seria quando a mãe, ao cuidar do bebê, acidentalmente provoca-lhe um desconforto, como quando a água do banho está muito quente. O bebê sente o próprio sofrimento e observa as expressões faciais de tensão, tristeza ou preocupação da mãe. Através deste pareamento em situações futuras, o bebê pode novamente sentir o desconforto diante apenas das expressões faciais semelhantes da mãe. O terceiro estágio, que exige um pouco mais de desenvolvimento que o anterior, é o da **associação direta**. A criança associa suas experiências passadas de sofrimento ou angústia com as expressões similares de alguém. Assim, na presença de alguém em situação de desconforto, a criança também apresenta sentimentos de angústia que foram apresentados em situações semelhantes pela qual passou. Hoffmann (2000) cita um experimento em que uma criança de dois anos trouxe sua mãe para confortar uma outra que estava chorando, apesar da mãe do coleguinha também estar presente. O quarto estágio é o da **associação mediada pela linguagem**. Um exemplo disso é quando se recebe uma carta de alguém relatando uma situação difícil pela qual está passando e, ao ler, o destinatário se sente da mesma forma que o remetente. A linguagem é capaz de produzir uma resposta empática devido ao fato das palavras e seus significados terem se tornado estímulos condicionados. O quinto estágio – **tomada de perspectiva** – requer um nível mais avançado de processamento cognitivo: a criança deliberadamente procura adotar a perspectiva do outro, imaginando-se em seu lugar, a partir das informações disponíveis: a própria história de interação com a situação que desencadeou o sofrimento, o conhecimento sobre a pessoa envolvida, seu comportamento, sua condição de vida. Hoffman (2000) afirma que os três primeiros estágios seriam automáticos,

involuntários, enquanto os dois últimos dependeriam mais do desenvolvimento de processos cognitivos e da linguagem.

O segundo modelo de desenvolvimento da empatia infantil é o de Norma Feshbach, que abrange três fatores, contendo dois componentes cognitivos distintos e um afetivo. O primeiro componente cognitivo é a habilidade da criança de discriminar o estado emocional de outra pessoa. O segundo componente é o da habilidade da criança em assumir a perspectiva e se colocar no lugar do outro. O terceiro componente é o da responsividade emocional: para compartilhar a emoção com o outro, a criança deve ser capaz de experimentar a emoção que o outro está sentindo, similarmente ao que Hoffman chama de resposta emocional vicariante. As diferenças entre a teoria de Hoffman e de Feshbach são: a) A gama de emoções que se pode empatizar. Feshbach desenvolveu sua explicação em uma tentativa de investigar o desenvolvimento de um número variado de experiências empáticas, utilizando diversas emoções. O modelo de Hoffman focaliza primariamente o desenvolvimento do altruísmo, do qual a empatia seria mediador. Por essa razão este autor não abrange em sua explicação sentimentos como prazer e alegria, que se encontram na teoria de Feshbach. b) O modelo de Feshbach requer que a resposta afetiva da criança seja idêntica à da pessoa (estímulo) antes de ser considerada empatia, enquanto Hoffman acredita que é preciso apenas haver alguma correspondência entre o observador e o estímulo de origem (Michaels e Goldstein, 1985).

Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette (2006) encontraram que na literatura mais atual sobre empatia, a maior parte das investigações vem sendo realizada por pesquisadores de abordagens cognitivistas que a definem, de forma geral, como uma reação emocional decorrente da percepção do estado ou condição emocional

do outro e que é consistente com aquele estado ou condição (Eisenberg, Fabes, Bustamante, Mathy, Miller & Lindholm, 1988; Hoffman, 2000; Strayer, 1993; Bryant, 1982). Nesse mesmo sentido, Planalp (1999) defende que “empatizar” implica em “reconhecer *que* o outro experimenta um sentimento, identificar *qual* é esse sentimento, perceber *como* ele é experimentado, *sentir com* o outro e *reagir* a tal experiência”. Del Prette e Del Prette (2001) procuram sintetizar essas informações definindo a empatia como uma classe de habilidades em que se é capaz de compreender e sentir o que alguém está sentindo em determinada situação e expressar esse entendimento para o outro.

Nos últimos anos a necessidade de se desenvolver a habilidade empática, tem recebido mais atenção dos teóricos da Psicologia por diversas razões. Harrigan (1984) defende que comportamentos empáticos podem influenciar o desenvolvimento de outras respostas interpessoais, enriquecendo o repertório de habilidades sociais do indivíduo. Planalp (1999) afirma que responder às pessoas empaticamente, ainda que intuitivamente, facilita o estabelecimento de rapport e vínculos interpessoais, estreitando os relacionamentos. Outra razão refere-se ao desempenho de comportamentos morais, já que as classes de comportamentos de expressão de apoio, enquanto componentes da habilidade empática, podem ser entendidas como pró-sociais, ou seja, como comportamentos voluntários que beneficiam alguém (Staub, 1986; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979; Strayer, 1993; Hoffman, 1982, 2000; Krevans & Gibbs, 1996; Roberts & Strayer, 1996; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1976; Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette, 2006; Del Prette, Branco, Ceneviva, Almeida & Ades, 1986 e outros).

Vários estudos consideram as reações empáticas como incompatíveis com a agressão ou violência e, portanto, como importante fator de proteção ou inibição dos comportamentos anti-sociais (Hoffman 2000; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Richardson, Hammock, Smith, Gardner & Signo, 1994). Avaliando crianças pré-escolares Pavarino (2004) observou que, em situação natural, há poucas demandas para o desempenho do comportamento empático no cotidiano pré-escolar. Segundo a autora, este quadro pode ser alterado, por meio de metodologia vivencial (Del Prette & Del Prette, 2001). Encontrou-se, ainda neste estudo, que o comportamento empático correlacionou-se negativamente com comportamentos agressivos. Ceconello e Köller (2000) em um estudo que envolveu avaliação da competência social e a empatia de 100 crianças de seis a nove anos, de ambos os sexos, que viviam em situação de pobreza, verificaram que as mais empáticas tendiam a ser socialmente mais competentes e que essas duas características apareciam como fatores de proteção, ampliando os recursos de adaptação psicossocial e resiliência das crianças.

Resiliência pode ser definida como a habilidade do indivíduo de superar as adversidades (Werner & Smith, 1992) sendo que existem vários fatores que podem influenciar neste processo (Masten, 2001). A resiliência se expressa frente à presença de fatores de risco, entre os quais se encontram características individuais como gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas limitadas. Entre os fatores de risco ambientais encontrar-se-iam os eventos de vida estressantes, ausência de apoio social e afetivo e o baixo nível-sócio econômico (Paludo & Köller, 2005). Gerner e Marsten (1994) identificaram fatores de proteção frente às situações de risco: as características individuais, a coesão familiar e o apoio afetivo e social. Os fatores de proteção têm a função de auxiliar o indivíduo a interagir

com os eventos de vida e conseguir bons resultados, conseqüentemente, incrementando o processo de resiliência.

Sobre a aprendizagem ou desenvolvimento do comportamento empático, conforme abordado anteriormente no texto, muitos estudos chamam a atenção para o seu gradual aperfeiçoamento a partir de reações pró-sociais que aparecem, de forma rudimentar, desde a mais tenra idade (Hoffman, 1981; 2000; Del Prette & Del Prette, 2001; 2005a; Falcone, 1998). Os comportamentos pró-sociais estão significativamente associados à empatia na infância (Krevans & Gibbs, 1996) e, como a empatia é vista como precursora destes, pode ser difícil diferenciá-los nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil. A inclusão de comportamentos pró-sociais e empáticos como uma só classe tem sido discutida por alguns autores, que encontram dificuldade em avaliar separadamente esses comportamentos, uma vez que nem sempre compreender a situação do outro e expressar sentimentos é seguido de um comportamento de ajuda (Feshbach & Feshbach, 1986).

O comportamento empático sob a ótica da análise do comportamento

Conforme já abordado, a obra de B. F. Skinner postula que os comportamentos podem ser explicados a partir de suas conseqüências, na interação do organismo com o ambiente (Skinner, 1974/1982).

O que uma pessoa é, de fato, pode significar o que seria se pudéssemos tê-la visto antes de seu comportamento ter sido submetido à ação de um ambiente. Teríamos então conhecido sua “natureza humana”. Mas a dotação genética nada é até ter sido exposta ao meio ambiente, e a exposição a modifica imediatamente. Dentro de certos limites, podemos distinguir entre contribuições da sobrevivência e de reforço. Quando Pascal disse ser a natureza apenas um primeiro hábito e o hábito uma segunda natureza, poder-se-ia dizer que ele antecipou o atual reconhecimento de que as espécies adquirem comportamento (instintos) em contingências de sobrevivência, ao passo que o indivíduo adquire comportamento (hábitos) em contingências de reforço. **Skinner, 1974-1982, p. 130.**

De acordo com o autor, a história evolutiva pode ter favorecido padrões fixos de comportamento, tais como o sorrir diante de uma outra figura humana, falar em torno dos dois anos de idade (Baum, 2006). Porém, tais comportamentos serão apresentados apenas se o ambiente fornecer eficientemente os estímulos antecedentes e conseqüentes (Skinner, 1953/1967).

As habilidades sociais, sob a ótica da análise do comportamento, podem ser entendidas como classes de respostas adquiridas na interação com o ambiente, assim como qualquer outro comportamento. Desta forma, a habilidade empática poderia ser explicada como uma classe de respostas abertas e encobertas, aprendidas e aperfeiçoadas por meio de processos de condicionamento clássico (associação da estimulação presente a condições fisiológico-afetivas) e operante (controle por conseqüências, com produtos colaterais em termos de experiência emocional), que levam um indivíduo a discriminar a situação que o outro está vivendo e a reagir com palavras ou gestos que expressam compreensão e apoio (Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette, 2006). A maior parte destas respostas envolve, em sua aprendizagem e desempenho, o comportamento verbal. Skinner (1957/1978) definiu o comportamento verbal como aquele que precisa da mediação social: constitui-se da presença de um ouvinte e de um falante. Baum (2006) descreve o episódio verbal, utilizando um exemplo:

Suponha que Gerson e Sílvia estejam jantando. As batatas de Gerson estão sem sal e o sal está perto de Sílvia. Gerson diz: “Me dá o sal, por favor”. A conseqüência dessa frase é que Sílvia lhe passa o sal. Gerson se comporta – movimenta a laringe, os lábios, a língua, e assim por diante. Isso gera um estímulo auditivo, que Sílvia ouve. A fala de Gerson “Me dá o sal, por favor” é reforçada pela entrega do sal. Sabemos que a frase de Gerson está sendo controlada por esse reforçador porque, se estivesse sozinho, ou se as batatas estivessem suficientemente salgadas, ou se o sal estivesse perto de seu prato, a frase “Me dá o sal, por favor” não ocorreria. O comportamento verbal, como qualquer comportamento operante, tende a ocorrer apenas no contexto em que tem probabilidade de ser reforçado. **Baum, 2006, p.136-137**

Para a análise dos fatores relacionados ao comportamento empático, pode-se considerar o seguinte exemplo: uma criança, no recreio da escola está com um pacote de biscoitos, se alimentando, quando observa uma outra que não está comendo nada. Em seguida, se aproxima e oferece os biscoitos à outra. Por que a criança agiu assim? a) Pode ter, no passado, sido reforçada por outra criança por ter compartilhado o alimento (imagina-se que a outra criança deva ter-lhe dedicado atenção, brincado com ela, agradecido ou sido afetuosa) e essa consequência (interação social) já tinha adquirido valor reforçador na história de vida daquela que ofereceu o alimento; b) Pode ter observado alguém (pai, mãe) que se comportou assim em um contexto semelhante e foi reforçado ou pode ter uma história de reforçamento por imitar atitudes desta pessoa; c) Pode ter sido submetida à uma história de seguimento de regras e dentre estas regras, existiria uma sobre oferecer alimento para alguém que não está comendo. De acordo com Skinner (1969/1984) todo comportamento é, em última instância, modelado pelas contingências. Uma regra, para o autor, é um estímulo especificador de contingências, que envolve o comportamento verbal de uma pessoa, a pessoa que emite a regra (Matos, 2001; Hayes, Zettle & Rosenfarb, 1989). Instruções, ordens, avisos e conselhos são exemplos de regras e descrevem o comportamento a ser executado pelo ouvinte, podendo ainda expor as consequências implicadas em seu seguimento. Como falante, a pessoa que emite a regra será reforçada pelo ouvinte, se este seguir o que a regra prescreve. O ouvinte, por sua vez, inicialmente cumprirá o que diz a regra a fim de ser reforçado pelo falante (aprovação social). Se o ouvinte entrar em contato com as consequências naturais implicadas no seguimento da regra, poderá, no futuro, ficar sob controle destas

conseqüências e não mais do falante. Matos (2001) explica o conceito utilizando exemplos:

O comportamento de seguir regras pode ser analisado em dois níveis, o de seguir a regra e o de executar o que a regra preconiza. Nesse sentido, podemos dizer que a regra é um estímulo discriminativo de ordem superior, ou, em termos mais técnicos, um estímulo condicional, que muda a função dos estímulos discriminativos aos quais está relacionado. Diante dos estímulos discriminativos “guarda-chuva” e “óculos de sol”, o condicional que altera suas funções é o aviso do homem do tempo (a regra). As contingências de ordem superior que operam sobre o seguir instruções quase sempre são de natureza social ou cultural... À medida que crescem, humanos vivendo em ambientes sadios aprendem que existem correspondências entre a fala dos adultos e certos eventos ou acontecimentos do ambiente. Estas correspondências são importantes para os adultos pois é através delas que esses adultos afetam o comportamento do jovem. Por outro lado, essas correspondências são importantes para os jovens porque, através delas, têm acesso a partes do ambiente com as quais ainda não entraram em contato... À medida que estas correspondências se instalam, então as regras passam a controlar o comportamento desses jovens. Seguir instruções depende de correspondências (1) entre certos eventos e o comportamento verbal do falante, (2) entre o comportamento verbal do falante e certos comportamentos do ouvinte e, finalmente (3) entre certos comportamentos do ouvinte e certos eventos no ambiente (os quais podem incluir desde aprovação social por seguir a regra, até as conseqüências naturais por fazer o prescrito). **Matos, 2001, p. 57 e 58**

Estabelecer e formular regras é um comportamento freqüentemente reforçado entre e pelos mais velhos de uma comunidade devido à sua eficácia na instalação e manutenção de comportamentos desejados entre os mais jovens, que continuarão e perpetuarão as práticas culturais necessárias para a sobrevivência do grupo como um todo (Matos, 2001). Regras podem ensinar comportamentos novos, antes mesmo destes comportamentos manterem contato com as suas conseqüências (Albuquerque, 2001). O uso de regras é particularmente útil em situações em que as conseqüências naturais são fracas, ou porque operam a longo prazo. Ainda, quando as contingências naturais podem produzir comportamentos indesejáveis (ex. muitas comunidades adotam regras que controlam o uso de substâncias como drogas ou álcool).

Zettle e Hayes (1982) distinguem dois tipos de comportamento controlado por regras (ou controlado verbalmente, como prefere nomear Catania, 1999):

AQUIESCER E RASTREAR. O primeiro se refere ao seguimento de uma regra que está sendo mantido pelo reforço liberado pelo falante, é quando, por exemplo, uma criança faz o que o pai pede, apesar de, em uma situação em que estive só fizesse algo completamente diferente. Alguém emite um comportamento aquiescente quando atende a uma norma, lei ou costume, esperando uma consequência que é mediada pelo emissor da regra (Matos, 2001). Para compreender como alguém se engaja no comportamento de aquiescer, é preciso considerar as variáveis: a) a habilidade do falante (emissor da regra) de monitorar o seu seguimento (esse monitoramento pode ser direto ou indireto); b) a habilidade do emissor em aplicar as consequências programadas àquele que segue ou não a regra; c) o valor dessas consequências para quem as recebe (magnitude do reforço); d) a confiabilidade do emissor, no que se refere a liberar ou não as consequências programadas; e) a importância de outras consequências que concorrem com aquelas do seguimento da regra (Zettle e Hayes, 1982).

O segundo tipo de comportamento controlado por regras – rastrear – depende da correspondência entre o que diz o falante e os eventos ambientais. Por exemplo, alguém pede um conselho a um amigo, mas só vai segui-lo após uma análise das variáveis envolvidas e da probabilidade de ser reforçado caso siga a dica desse amigo. São exemplos de comportamento de rastrear as instruções, orientações, dicas ou descrições de contingências. Segundo Zettle e Hayes (1982) o comportamento de rastrear é afetado por: a) variáveis que sugerem a correspondência da regra com os eventos ambientais, por exemplo, a clareza da descrição, sua precisão e coerência (Matos, 2001); b) variáveis que afetam a importância (valor, necessidade) de seguir o que é prescrito na regra. Por exemplo, alguém que compra um novo aparelho eletrônico e já tem noções

básicas de seu funcionamento, provavelmente não fará uma leitura do manual de funcionamento; c) variáveis que tornam comportamentos concorrentes mais reforçadores do que o comportamento instruído; e d) a importância ou magnitude da consequência que poderá ser obtida caso a regra seja seguida.

Seres humanos não apenas seguem regras apresentadas por outros como também formulam e seguem suas próprias regras. Quando estas são formuladas ou reformuladas pelo indivíduo cujo comportamento passam a controlar, dizemos que são auto-regras (Meyer, 2005; Jonas, 1997).

Considerando o comportamento empático, poder-se-ia supor que as respostas de expressão de conforto ou apoio e oferecer ajuda, que estão envolvidas na definição adotada, seriam, pelo menos inicialmente, dependentes do controle instrucional (regras) e, portanto, diretamente relacionadas à influência da família e agentes educacionais.

Os comportamentos empáticos e pró-sociais dos filhos parecem estar diretamente relacionados às condições ambientais (familiares) desde o início da infância, especialmente às habilidades interpessoais dos pais e ações educativas que utilizam na disciplina dos filhos. Os procedimentos mais utilizados pelos pais, na educação dos filhos, são os de emitir regras (fornecer instrução), oferecer modelos (reais ou simbólicos) e consequenciar, punindo ou reforçando, os comportamentos dos filhos (Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2005a; Novak, 1996; Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003). A maior parte das investigações sobre a influência dos pais no comportamento dos filhos apresentam as ações dos pais em categorias amplas, denominadas de “práticas educativas”, “esquemas disciplinares”, “envolvimento”, “formação de vínculo”, “estilos parentais” etc.

(Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Bolsoni-Silva, Del Prette, & Del Prette, 2000, Gomide, 2003). Poucos deles fazem referências a unidades comportamentais menores associadas ou características de cada uma dessas classes. Baumrind (1966), por exemplo identifica três estilos: o permissivo, que envolve muito suporte e pouca exigência, o autoritário, que se caracteriza por muita exigência e pouco suporte e o autorizado, que combina suporte e exigência em nível razoável. Novak (1996), de forma mais descritiva, acrescenta que esses estilos se caracterizam por diferentes tipos de estímulos conseqüentes e antecedentes (discriminativos) que os pais estabelecem na relação com os filhos; pais autoritários provavelmente dão mais ordens e utilizam mais punição e reforçamento negativo; os permissivos raramente emitem regras e, quando o fazem utilizam conseqüências menos efetivas ou não contingentes; os autorizados ensinam os filhos através de emissão de regras claras e provêm condições favoráveis de controle por tais regras, especificando contingências e conseqüenciando-as de maneira consistente.

Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette (2006) defendem que as práticas educativas podem ser entendidas como padrões relativamente estáveis de comportamentos ou procedimentos que os pais utilizam na relação com os filhos. Entre as práticas comumente referidas na literatura, encontram-se as denominadas como: suporte (auxiliar os filhos no desempenho de comportamentos novos, demonstrar interesse pelas atividades dos filhos, expressar afeto e fornecer ajuda, de acordo com as necessidades da criança); exigência (emitir regras para a execução de comportamentos morais e de civilidade, atribuir responsabilidades, de acordo com as possibilidades da criança, estabelecendo limites); monitoramento (supervisionar ou monitorar os

comportamentos dos filhos); controle (apresentar conseqüências para obediência ou transgressão); disciplina indutiva (dirigir a atenção da criança para as conseqüências de seu comportamento e para os sentimentos das outras pessoas (empatia e civilidade) e disciplina coercitiva (uso da autoridade ou de conseqüências aversivas para obter obediência).

Encontram-se ainda, na literatura, outros estudos e revisões relacionam efeitos positivos ou negativos dos diferentes tipos de comportamentos ou procedimentos parentais (aí se incluindo as classes mais amplas já referidas) à aquisição de comportamentos empáticos e pró-sociais dos filhos e a outros aspectos do seu desenvolvimento socioemocional (Amato, 1988; Del Prette & Del Prette, 2001; 2005a; Denham & Grout, 1993; Eisenberg et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Falcone, 2000; Garner, Jones, & Miner, 1994; Gomide, 2003; Hardy, Power, & Jaedicke, 1993; Hoffman, 2000; Hoffman & Saltzstein, 1967; Krevans e Gibbs, 1996; Laird, Petit, Mize, Brown, & Lindsey, 1994; Novak, 1996; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2004; Roberts & Strayer, 1996; Zahn-Waxler, Cummings, & Iannotti, 1986).

Gênero: evidências de que meninas apresentam mais comportamentos empáticos que meninos

A literatura apresenta vários trabalhos demonstrando o quanto mulheres são mais empáticas e menos agressivas que homens (Carlo, Raffaelli, Laible & Meyer, 1999; Singh-Manoux, 2000; Eisenberg & Lennon, 1983; Mestre & Perez-Delgado, 1997). Já na infância, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) encontraram, em estudo com pré-escolares, maior proporção de comportamentos agressivos em meninos e mais comportamentos empáticos em meninas,

confirmando estudos anteriores (Marturano, 1997; Marturano e Loureiro, 2003; Thompson, 1987). Alguns autores afirmam que, além de aumentar com a idade, a expressão de sentimentos aparece mais em crianças do sexo feminino e que essa diferenciação de fato é detectável desde a idade pré-escolar (Boyatzis, Chazan & Ting, 1993; Philippot & Feldman, 1990). Muitos estudos sugerem que as meninas são mais expostas a contingências de aprendizagem sobre as emoções, devido a práticas culturais que valorizam, para o sexo feminino, desempenhos socialmente mais adequados e maior sensibilidade às necessidades dos outros (Eisenberg & Lennon, 1983; Novak, 1996). No entanto, é interessante notar que a literatura tem focalizado mais amplamente o estudo dessa capacidade em ambos os sexos, carecendo-se de maior investimento de pesquisa nessa área com meninos.

Investigação inicial

No estudo anterior (mestrado) realizado pela autora (Garcia-Serpa, 2001; Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette, 2006) e orientado pela Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette, investigou-se diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas parentais. A justificativa para essa investigação constituiu-se da premissa de que é na família que se desenvolvem os primeiros comportamentos sociais, que são fortalecidos ou enfraquecidos pelas ações recíprocas dos indivíduos ou grupo. Ainda, havia, na ocasião uma lacuna na literatura sobre descrição de atitudes parentais implicadas na expressão do comportamento empático pelos filhos, especialmente do sexo masculino. A amostra foi constituída de 22 meninos de pré-escola de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, com idade variando de quatro a cinco anos, e seus respectivos pais. Essas crianças passaram por duas etapas de seleção. Na

primeira, 144 meninos foram avaliados por seus professores utilizando um questionário de empatia e atitudes pró-sociais. Na segunda, as 36 crianças de escores mais altos e as 36 de escores mais baixos foram avaliadas por meio de uma medida de reação facial diante de situações apresentadas em videotape que eliciavam empatia. Desses dois grupos, foram selecionadas 11 crianças que apresentaram os maiores escores de empatia (GME – Grupo Muito Empático) e 11 com os menores escores (GPE – Grupo Pouco Empático).

Com relação às características sócio-demográficas, os dois grupos foram equivalentes, exceto no que diz respeito à escolaridade do pai, que foi significativamente superior no GME. Já com relação à empatia dos filhos, observou-se uma diferença significativa entre os dois grupos nas três medidas prévias: avaliação realizada pelo professor, registro de expressão facial e entrevista conduzida com a criança.

Neste estudo, a família (pai, mãe e filhos) foi convidada a comparecer a uma sessão de entrevista com a pesquisadora em uma sala de uma clínica de Psicologia, anexa à “sala de espera”. As sessões foram realizadas aos sábados, em horário em que não havia atendimento na clínica. A família era acomodada nessa sala e, após alguns minutos, a pesquisadora entrava e chamava um dos cônjuges (ordem aleatória) para a entrevista. Nesse momento, entregava, à criança participante da pesquisa um jogo de peças para montar e introduzia um outro menino (colaborador, previamente treinado) na sala, recomendando para ele aguardar seu primo que estava sendo atendido por outro profissional. O colaborador ficava sentado, esperando um convite para compartilhar o brinquedo recebido pela outra criança. Caso não fosse convidado a brincar, o colaborador permanecia em seu lugar. Quando chamava o outro cônjuge, a pesquisadora

entregava apenas para a criança-participante um pacote de salgadinho. O cônjuge previamente entrevistado permanecia na sala de espera com o filho e o colaborador. Após um sinal (alarme de um despertador), o colaborador deixava o que estava fazendo, deitava-se no sofá, simulando cansaço e dor, criando, assim, uma demanda para expressão de empatia. Após algum tempo, um adulto, o primo do colaborador, entrava na sala e o levava embora. A entrevista com cada cônjuge foi orientada por um roteiro previamente elaborado e a sua empatia foi avaliada através de questionário (Mehrabian & Epstein, 1972) e role-playing (Falcone, 1998).

As filmagens realizadas durante a situação de “sala de espera” foram examinadas utilizando-se as categorias temáticas de práticas parentais disponíveis na literatura – suporte, exigência, monitoramento, controle (Devereux & cols, 1974) acrescidas de outros itens de comportamentos identificados na análise das relações pais-filhos nessa situação estruturada (tais como: compartilhar brinquedo e alimento, agradecer, apresentar conseqüências etc.), efetuou-se classificação dos tipos de comportamentos da criança em relação ao colaborador e dos pais em relação aos filhos, seguindo-se a um levantamento da freqüência com que ocorreram. A proporção de comportamentos favoráveis à promoção de comportamentos pró-sociais e empáticos dos filhos, registrados para cada pai e cada mãe foi convertida em um escore que serviu de base à comparação entre os dois grupos (Mann-Whitney, $p < 0,05$). Tratamento semelhante foi aplicado à análise das classes de comportamentos pró-sociais e empáticos dos filhos.

Os resultados gerais do estudo apresentaram correlações entre as características interpessoais das crianças, em termos de empatia e

comportamentos pró-sociais, com o repertório social e educativo dos pais. Considerando-se a empatia dos pais, conforme questionário de auto-relato observou-se que o escore médio das mães foi semelhante nos dois grupos, mas o dos pais os diferenciou significativamente. Como se tratava de uma amostragem de meninos e as expectativas, culturalmente estabelecidas, são de maior empatia para o sexo feminino, interpretou-se que, para crianças do sexo masculino, o modelo de empatia do pai pode ser um diferencial importante, pelo menos na situação em que as mães também são empáticas. Com relação aos procedimentos dos pais, os resultados seguiram na direção de outros estudos sobre categorias mais gerais de práticas ou estilos parentais (Abelman, 1985; Amato & Fowler, 2002; Calkins, 1994; Honig & Park, 1993; Cooney, 1998; Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Crosbie-Burnett & Giles-Sims, 1994; Cecconelo, De Antoni, & Koller, 2003; Domitrovich & Bierman, 2001; Gomide, 2003; Marinho 2003; Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello, & Rossato, 2002) trazendo, adicionalmente algum detalhamento sobre comportamentos específicos que estes apresentavam na interação com os filhos. Os comportamentos parentais que diferenciaram os dois grupos foram classificados nas categorias denominadas **exigência, suporte e empatia**.

No que se refere à **exigência**, observou-se que os pais de meninos mais empáticos (GME) sistematicamente lhes atribuíam tarefas no âmbito doméstico, adequadas à idade dos filhos, prática esta que, conforme a literatura (Amato, 1988; Eisenberg et al., 1996) é importante para o desenvolvimento da autoconfiança, maturidade, responsabilidade e independência. É possível que tais comportamentos cooperativos no ambiente familiar promovam o enriquecimento do repertório de tomar iniciativas e ainda se relacionem com uma preocupação

mais generalizada com os outros e, portanto, o desempenho de comportamentos pró-sociais e empáticos.

Uma exigência compatível com a possibilidade da criança está diretamente relacionada ao **suporte** apresentado pelos pais. Os comportamentos dessa classe parecem ser cruciais mesmo quando há baixa probabilidade de conseqüências aversivas, como é certamente o caso da expressão de empatia. Os cônjuges do GME relataram ou se comportaram abertamente no sentido de incentivar e oferecer modelo para a interação do filho com outras crianças, atendendo solicitações de ajuda e oferecendo apoio em pequenas atribuições e enfrentamento de situações novas ou estressantes. Possivelmente, ao experimentarem diretamente essa forma de reação empática dos pais, as crianças acabam percebendo mais facilmente as dificuldades de outras pessoas com as quais passam também a demonstrar empatia.

Especificamente em relação aos comportamentos incluídos na categoria **empatia**, verificou-se que os pais do GME relataram ou demonstraram dirigir a atenção dos filhos para o problema de outras pessoas, incentivar a ajuda ou partilha, permitir ou conseqüenciar positivamente a expressão de sentimentos pelos filhos, inclusive sentimentos de tristeza. É possível pensar que esses pais, ao incentivarem a expressão de sentimentos por seus filhos, estejam facilitando a discriminação das emoções em si e nos outros, evitando que a criança as disfarce ou negue tais sentimentos e favorecendo a aprendizagem de reações empáticas.

Manutenção e, generalização de comportamentos

A literatura apresenta um número considerável de trabalhos apontando o sucesso de tratamentos comportamentais especialmente em queixas como fobia

social, distúrbios alimentares, estresse pós-traumático, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos de ansiedade etc (Greco & Morris, 2001; Seligman, 1995, Barrett, 2000; Barrett, Dadds & Rapee, 1996; Labellarte, Ginsburg, Walkup & Riddle, 1999;). Para casos envolvendo dificuldades no repertório social, uma das formas de tratamento que tem produzido bons resultados é a que inclui treinamento de habilidades sociais – THS (Greco & Morris, 2001; Del Prette & Del Prette, 2001). Entretanto, a maioria dos tratamentos comportamentais, incluindo os THS não avalia a manutenção dos resultados além de um período máximo de seis meses (Koegel & Rincover, 1977; Lowenstein, 1983; Christoff et al, 1985; Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose & Brinkman, 1996; Guevremont, MacMillan, Shawchuck & Hansen, 1989; Morris, Messer & Gross, 1995). Ainda, há indícios de que a generalização de resultados para outros ambientes, além daquele que foi o foco da intervenção, não é tão satisfatória (Silvares, 1981; Gallassi & Gallassi, 1979; Kendall & Morrison, 1984; Greco & Morris, 2001). Diversas formas de promover manutenção e generalização de ganhos têm sido estudadas. Baer, Wolfe e Risley (1968) já afirmavam que a generalização a partir de uma mudança comportamental precisa ser programada, não apenas esperada. A partir desta constatação alguns programas têm incluído a prevenção de recaída como parte do tratamento (Riggs & Foa, 1999; Rayfield, Monaco & Eyberg, 1998, Marlatt & Gordon, 1993).

A manutenção de mudanças comportamentais é um tema que vem preocupando pesquisadores há décadas. Meyer (1980) ao analisar programas de treinamento de pais, afirmou que generalização e manutenção dos ganhos adquiridos nos comportamentos dos pais e de seus filhos era uma fase do treinamento em que o sucesso não era freqüente, a maior parte dos programas

que avaliavam manutenção falhavam na sua demonstração. Apenas a fase de implementação de mudanças com as crianças havia recebido suficiente atenção. Também Spence (2003) ao escrever sobre teoria, evidência e prática do treinamento de habilidades sociais em crianças e adolescentes, descreveu que nas décadas de 1970 e 1980 havia grande entusiasmo quanto ao potencial do treinamento de habilidades sociais como tratamento para várias formas de psicopatologia. Relatou também rapidamente emergiram evidências demonstrando que embora o treinamento de habilidades sociais fosse freqüentemente efetivo na produção de mudanças em comportamentos sociais específicos, esses benefícios tinham freqüentemente curta duração e praticamente não eram transferidos da clínica para contextos da vida real. Smith e Gilles (2003) também escreveram sobre preocupação a respeito da generalização e manutenção de habilidades sociais aprendidas por alunos apresentando problemas de comportamento externalizante. A preocupação com manutenção de mudanças comportamentais aparece também em outras áreas de atuação da análise do comportamento. Dunn, Resnicow e Klesges (2006) indicaram que intervenções analítico-comportamentais demonstraram efetividade no parar de fumar, no aumento de atividade física e melhora na nutrição para ajudar na prevenção de doenças crônicas como as cardiovasculares, câncer e diabetes, mas que a magnitude das mudanças desses comportamentos foi relativamente modesta. As taxas crescentes de diabetes e obesidade indicam, de acordo com os autores, que ainda existe muito a aprender sobre os mecanismos de mudança de comportamento e em como manter habilidades recém adquiridas. Barbosa (2001) abordou o problema ao afirmar que a literatura da última década indicou que as pesquisas sobre tratamento da obesidade estão mais voltadas para a discussão da

eficácia dos programas de perda de peso em adultos do que para as baixas taxas de manutenção que sucedem tais programas, sinal de que essa etapa ainda é considerada um desafio para os diferentes tipos de tratamento. Wing (2000) afirmou que estratégias de intervenção que podem produzir taxas bem sucedidas de manutenção de mudança de comportamento se provaram elusivas e indicam a necessidade de novas abordagens a respeito. Rothman (2000) e Wing (2000) abordaram os temas e recomendações para pesquisa que emergiram da conferência do Instituto Nacional do Coração, Pulmão e Sangue "Manutenção de Mudanças Comportamentais na Redução de Risco Cardiorespiratório" (National Heart, Lung, and Blood Institute "Maintenance of Behavior Change in Cardiorespiratory Risk Reduction" conference). De acordo com Rothman (2000), os participantes da conferência enfatizaram que a manutenção deveria ser assumida como um processo e não apenas como o último passo no processo de mudança de comportamento. Pesquisadores deveriam focar o entendimento de como os que são bem sucedidos na manutenção a longo prazo completam esse processo e no desenvolvimento de novas abordagens que podem ser usadas para ajudar aqueles que não são bem sucedidos. Foi encorajada atenção adicional aos seguintes tópicos: estudos observacionais da história natural de mudança de longo prazo bem sucedida, desenvolvimento de novas tecnologias para medir comportamentos de saúde, melhor entendimento teórico das diferenças entre a mudança inicial de comportamento e manutenção, desenvolvimento de estratégias para aumentar taxas de participação e efetividade de longo prazo de programas formais de tratamento, novas abordagens para aumentar a efetividade de intervenções de auto-ajuda, e melhor entendimento de padrões comportamentais em crianças e adolescentes. Diante destas questões, o presente

trabalho teve como principal justificativa estudar como se dá a manutenção de um comportamento instalado em ambiente natural – no caso o comportamento empático – para conhecer melhor as variáveis de controle do processo de manutenção.

Conforme já relatado, no trabalho de mestrado da autora verificou-se que alguns meninos apresentavam, de fato, um desempenho no comportamento empático que os diferenciava dos demais. Identificaram-se fatores possivelmente relacionados a essa característica, especialmente na direção das ações educativas utilizadas pelos pais.

Partindo da indagação a respeito da manutenção de comportamentos em ambiente natural, não planejado, considerou-se interessante investigar:

- Se uma criança apresenta habilidades sociais, tais como a empatia aos quatro anos de idade, ela continuará apresentando comportamentos semelhantes aos oito anos? Constatou-se que uma segunda investigação poderia encontrar as seguintes possibilidades:
 - 1) MUITO EMPÁTICO no passado e MUITO EMPÁTICO no presente
 - 2) MUITO EMPÁTICO no passado e MENOS EMPÁTICO no presente
 - 3) POUCO EMPÁTICO no passado e MAIS EMPÁTICO no presente
 - 4) POUCO EMPÁTICO no passado e POUCO EMPÁTICO no presente
- Desta forma, pareceu interessante pesquisar ainda como se daria, nestes meninos, considerando seus diversos históricos, a aquisição de novos comportamentos, bem como verificar se há generalização para outros comportamentos e/ou ambientes. Caso fosse implementado algum tipo de intervenção preventiva focalizando a aprendizagem de habilidades sociais, a presença ou ausência de um repertório empático aos quatro

ou cinco anos facilitaria a aprendizagem de novas habilidades sociais aos oito ou nove anos?

- Considerando a participação dos meninos em um programa de intervenção preventiva, os comportamentos instalados por um procedimento de ensino apresentam maior generalização em quais dos participantes?

Ainda, pouco se sabe sobre aspectos do ambiente que contribuem para a manutenção ou não, assim como para o desenvolvimento ou não de habilidades como a empatia. O entendimento acerca de fatores relacionados à manutenção de determinados comportamentos infantis poderia ser útil na elaboração de programas de orientação para pais e educadores em geral. Dados empíricos sobre as condições necessárias para o desenvolvimento e manutenção de habilidades sociais valorizadas podem incentivar o investimento social nestes aspectos. Ainda, do ponto de vista da clínica em geral, de acordo com o que se observou na literatura, informações sobre como ocorre a manutenção de comportamentos em ambiente natural pode auxiliar na programação de condições eficazes para que os ganhos terapêuticos perdurem no contexto do cliente que participa de uma intervenção.

História de vida X Ambiente atual

Poucos trabalhos são encontrados, na análise do comportamento, sobre o peso da história de vida ou história comportamental no desempenho das pessoas em contingências atuais. Skinner (1953/1967) postula que podemos explicar um comportamento a partir do estudo de variáveis em seu ambiente imediatamente presente e em sua história comportamental.

O comportamento não é dominado pelo cenário atual como parecia ocorrer na psicologia do estímulo-resposta; não é “limitado pelo estímulo”. Não obstante, a *história* ambiental ainda mantém o controle: a dotação genética da espécie, mais as contingências às quais o indivíduo foi exposto, determinam aquilo que perceberá”. **Skinner, 1974/1982, p.66.**

A maioria dos estudos sobre história de condicionamento encontrados na literatura behaviorista foi realizada com animais (Weiner, 1965; Wanchisen, 1990; Wanchisen & Tatham, 1991; Freeman & Lattal, 1991). Em um estudo com humanos (Weiner, 1969) encontrou evidências dos efeitos da história de condicionamento. O autor relatou que uma história de reforçamento diferencial em um esquema de reforçamento de baixas taxas de respostas, por exemplo DRL (reforçamento diferencial de baixas taxas de respostas), produzia padrões de FI (intervalo fixo) também de baixas taxas, enquanto que um esquema de reforçamento de altas taxas de resposta, por exemplo FR (razão fixa), produzia padrões de altas taxas de respostas em FI, o que não seria esperado numa primeira aprendizagem com este esquema de reforçamento. Weiner (1970) chamou esta área de “persistência comportamental humana” e atribuiu isso a: a) uma história particular de condicionamento e b) um esquema atual apresentado ao sujeito que reforça sua persistência. Wanchisen (1990) discute o estudo de Weiner afirmando que, enquanto, de fato, pode haver uma “persistência” do sujeito em emitir o comportamento anterior, os efeitos da história podem ser mais tênues ao longo do tempo. De acordo com a autora, é possível que os participantes tenham recebido poucas sessões para determinar se a história causaria persistência caso fossem realizadas mais sessões de FI, ou se os efeitos da história causariam outros padrões comportamentais. É possível que essa “persistência” de comportamentos presentes na história, a despeito das contingências atuais (insensibilidade) esteja relacionada ao controle por regras ou

auto-regras, no caso dos seres humanos (Matos, 2001; Meyer, 2005; Martinez e Ribes, 1996; Albuquerque, 2001).

Segundo Skinner (1989) a maior parte do trabalho dos terapeutas fundamenta-se na emissão de regras (conselhos, descrições de contingências) e, o sucesso no processo terapêutico, pode estar relacionado ao seguimento de regras por parte do cliente (Meyer, 2001; Meyer e Vermes, 2001).

As pessoas não nascem com uma aptidão de atender a conselhos ou prestar atenção a avisos. Os estímulos que tenham a categoria de conselhos ou avisos devem desempenhar um papel numa longa história do condicionamento antes que uma pessoa possa ser induzida a comportar-se de conformidade com as razões que lhe sejam alegadas. **Skinner, 1974/1982, p. 113.**

Assim, uma análise das variáveis de controle do comportamento na história de vida dos participantes de uma intervenção ou, no presente caso, uma investigação do comportamento de crianças avaliadas antes e depois de uma lacuna temporal de quatro anos, pode acrescentar informações sobre fatores relacionados ao sucesso de uma intervenção terapêutica, considerando aquisição, generalização e manutenção de resultados.

Enfim, pareceu relevante realizar um novo estudo com os meninos buscando investigar como ocorre a manutenção de comportamentos em ambiente natural, não planejado, e como se comportam esses meninos em contingências atuais, a partir de um repertório anterior e uma história de vida diferenciada. Mais especificamente, observar como se dá, para os diferentes participantes, a aprendizagem de novos comportamentos, sua generalização e manutenção, em um programa de ensino de habilidades sociais.

Assim, o presente trabalho teve por objetivos:

1) Analisar a estabilidade temporal do repertório de habilidades sociais empáticas em meninos avaliados por pais e professores em estudo anterior e em comportamentos dos pais relacionados à educação dos filhos;

2) Identificar e comparar variáveis na história de vida dos meninos que melhoraram ou pioraram o repertório de habilidades sociais empáticas no interstício entre os dois momentos de avaliação;

3) Verificar, através da realização de um programa de intervenção breve com os meninos, focalizando algumas habilidades sociais, se há diferenças entre eles no que se refere à aprendizagem dessas habilidades, generalização para outros comportamentos e ambientes e manutenção ao longo do tempo, tendo em vista repertórios diferentes no passado.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 17 meninos com idades entre oito e nove anos, bem como seus pais, já avaliados em estudo anterior realizado pela autora em seu trabalho de mestrado. Buscou-se contatar todas as 22 famílias participantes do estudo anterior. Algumas haviam mudado de telefone e/ou endereço, mas puderam ser localizadas, com a exceção da família de P9- (GPE). Duas famílias do GPE e duas do GME optaram por não participar, justificando falta de tempo e disposição dos filhos. Foram envolvidos ainda os professores e colegas de classe de cada um dos meninos. Após as avaliações de reação facial e do professor os 17 participantes foram redivididos em quatro grupos, como apresentado na página 41.

Material

Foram utilizados:

- a) Microcomputador, gravador de áudio, câmeras filmadoras, TV e videocassete;
- b) Brinquedos pedagógicos, como jogos e quebra-cabeças utilizados no momento de recreação das sessões;
- c) Auxílio transporte e alimentação, para os meninos que participaram do programa;
- d) Material de consumo como papel, disquetes, cartuchos de tinta para impressora, fotocópias etc.

Instrumentos e medidas

- Social Skills Rating System (SSRS). Elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990) e traduzido no Brasil por Del Prette (2003). O instrumento é um sistema de avaliação de habilidades sociais que inclui ainda medidas de comportamentos problemáticos e competência acadêmica de crianças do ensino fundamental. Embora o SSRS possua questionários para os pais, professores (APÊNDICE A) e a própria criança, no presente estudo foram utilizadas apenas as versões para os pais e para os professores. A pesquisa que validou o SSRS para o Brasil (Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães, no prelo) encontrou resultados de validade de construto indicando estruturas fatoriais que explicam de 40 a 62% da variância dos dados. A análise da consistência interna indicou os seguintes valores de alfa de Cronbach para as escalas de habilidades sociais: (Estudante= 0,78; Pais= 0,86; Professores= 0,94); comportamentos problemáticos (Pais= 0,83; Professores= 0,91) e competência acadêmica (0,98). A análise de estabilidade temporal indicou correlações teste-reteste positivas e significativas para os escores globais das escalas de habilidades sociais: (Estudantes: $r= 0,78$; Pais: $r= 0,69$; Professores: $r= 0,71$), comportamentos problemáticos (Pais: $r= 0,75$; Professores: $r= 0,80$) e competência acadêmica ($r= 0,73$).
- Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC), elaborado por Del Prette e Del Prette (2005b), o SMHSC é um instrumento de avaliação de habilidades sociais que também pode ser usado como recurso instrucional em programas de intervenção. Trechos de vídeo apresentam crianças na faixa etária de sete a doze anos vivenciando situações típicas do cotidiano escolar. Para cada situação, são apresentadas

três alternativas de reação: uma é a reação habilidosa esperada e as demais são consideradas não-habilidosas (passiva ou agressiva). No presente trabalho, utilizou-se o SMHSC como instrumento de avaliação da criança pelo professor (versão impressa) e como recurso de intervenção durante a realização do programa (versão informatizada). As propriedades psicométricas deste instrumento foram investigadas em uma amostra de 853 crianças em uma cidade de médio porte do estado de São Paulo e demonstraram resultados bastante significativos (ver Del Prette e Del Prette, 2002 e Del Prette e Del Prette, 2005b).

- Avaliação sociométrica por nomeação de colegas de classe. Elaborada pela Profa. Dra. Zilda Del Prette com base em Coie, Dodge e Coppotelli (1982), solicitou que cada criança avaliasse os colegas de classe, listados em uma ficha com as colunas: GOSTO, NÃO GOSTO, TANTO FAZ (ANEXO B).
- Roteiro de entrevista semi-estruturada para os pais. Elaborado pela pesquisadora, com base em estudos da literatura (Devereux & cols, 1974; Amato, 1988), foi utilizado no trabalho de mestrado e continha 18 itens classificados das categorias de suporte, exigência, controle e monitoramento, bem como outros relacionados a comportamentos específicos dos pais em resposta à expressão de sentimentos e comportamento pró-social dos filhos e ao seu investimento para ensinar-lhes tais comportamentos (Anexo A).
- Formulário de informações sobre o período entre os estudos. Elaborado pela pesquisadora, continha questões sobre mudanças ocorridas na vida familiar desde o estudo anterior, tais como a chegada de um novo bebê, mudança no padrão socioeconômico da família, mudança de endereço, quantidade de tempo que permanecem com o filho (ANEXO C).

- Videotape com um conjunto de cenas potencialmente eliciadoras de empatia para crianças. Editado pela autora a partir do filme comercial “Foi sem querer” (Beaver), continha aventuras emocionantes de um menino da idade dos participantes, semelhante ao que foi realizado no estudo anterior. A edição ficou com a duração de 22 minutos. O personagem principal, um menino de oito anos passava por situações de **alegria** como sua festa de aniversário, quando ganhou uma bicicleta que esperava há dias e quando conseguiu fazer um “gol” no jogo de futebol. Ainda, havia situações de **medo**, quando teve que contar para o pai, muito autoritário, que a bicicleta nova havia sido roubada e quando subiu em um prédio porque o ladrão disse que essa seria a condição para devolver a bicicleta. O personagem expressou **raiva** quando um amigo de seu irmão ficou debochando dele e quando perseguiu o ladrão, que acabava de roubar sua bicicleta. Expressões de **tristeza** do personagem ocorreram diante da constatação de que o ladrão havia mesmo sumido e não recuperaria sua bicicleta e quando o pai o repreendeu porque ele sempre era descuidado com as próprias coisas. Entre os trechos editados, a pesquisadora contava aos participantes o que havia acontecido, ligando uma cena à outra, de modo que eles compreendessem aquilo que não fazia parte da edição.

Pode-se assumir que a reação facial empática diante de um videotape se dá a partir de aprendizagens tais como: (1) discriminação da situação pela qual o personagem está passando, bem como da (2) generalização, por equivalência de estímulos, de situações na história de vida do participante, que se assemelham à que está sendo vivenciada pelo personagem e, (3) de uma história de vida em que os pais emitiram regras acerca de observar o outro, atentar para seus comportamentos e sentimentos.

Procedimento de coleta de dados pré-intervenção

Coleta de dados junto aos pais. Os pais foram contactados por telefone e assim agendaram-se as entrevistas, que tinham a duração de aproximadamente 25 minutos com cada um. A pesquisadora se dirigiu às residências ou ao local de trabalho combinado com os participantes. Quando ambos os cônjuges não podiam estar presentes na mesma ocasião, agendaram-se horários separados. As entrevistas foram realizadas individualmente. Enquanto um cônjuge era entrevistado, o outro respondia ao SSRS, após orientação da pesquisadora. Depois das entrevistas, a pesquisadora explicava aos pais como seria realizado o programa com os filhos, entregando-lhes um folder (ANEXO D), destacando os benefícios de sua participação. Os pais responderam novamente ao SSRS logo após a intervenção e uma terceira vez depois de cinco meses.

Coleta de dados junto aos professores e colegas de classe dos meninos. Os professores e colegas de classe também foram avaliados antes da intervenção, imediatamente após o seu término e após cinco meses. A pesquisadora elaborou ofícios em papel timbrado da USP, assinados pela Profa. Dra. Sonia Beatriz Meyer, orientadora do projeto. Inicialmente, era agendado um contato com o coordenador/diretor de cada escola, ocasião em que a pesquisadora explicava o objetivo e os procedimentos do projeto. A partir daí, acertava-se um horário com a professora de cada criança, a fim de que fosse feita a coleta através dos questionários. Em um terceiro momento, era realizada a coleta com os colegas de classe, agendada com o professor. Para isso a pesquisadora contratou uma assistente, aluna do 5º ano de Psicologia, a quem os participantes não conheciam, que ia às salas de aula e fazia uma dinâmica para a realização da avaliação

sociométrica, durante as três aplicações. Ela explicava às crianças que estava realizando um trabalho sobre relacionamento infantil e por isso precisava da colaboração de todos. Tal medida tornou-se necessária, pois se a própria pesquisadora desempenhasse esse papel, os meninos participantes poderiam ficar constrangidos e perceberiam que o foco da avaliação eram eles próprios.

Procedimento de coleta de dados – intervenção

Os meninos foram divididos em quatro grupos, procurando-se inserir em cada um número semelhante de meninos anteriormente considerados muito e pouco empáticos. A fim de garantir a adesão das crianças participantes às sessões do programa, optou-se por realizá-lo em um buffet infantil, que possuía diversas condições favoráveis, tais como espaço amplo e coberto em área residencial com poucos ruídos (melhor para filmagem), diversos brinquedos (cama elástica, tirolesa, escalada, escorregador gigante). As sessões eram realizadas às segundas e sextas-feiras, em quatro horários: 8h30 às 10h, 10h às 11h30, 14h30 às 16h e 16h às 17h30, um para cada grupo. No total foram realizadas nove sessões, sendo que a primeira foi apenas para recreação e quebra-gelo, já que algumas crianças, de acordo com o relato dos pais, apresentavam dificuldades em se expor a ambientes estranhos, com crianças desconhecidas. Nesta primeira sessão, permitiu-se que cada menino levasse um coleguinha para brincar também, de forma que se sentiram mais seguros e assim, todos estiveram presentes. Na segunda sessão, foi realizada a filmagem das reações faciais dos meninos enquanto assistiam ao videotape editado, para avaliação posterior. A descrição completa das sessões da intervenção encontra-se no APÊNDICE B. Para a seleção das habilidades que seriam trabalhadas durante as sessões, a

pesquisadora examinou os formulários do SSRS respondidos pelos pais e professores, bem como o SMHSC, e selecionou aquelas em que a maior parte dos participantes apresentava dificuldades de desempenho.

Contratou-se um veículo com motorista que buscava e levava as crianças em suas casas nos dias de sessão. Um dos meninos morava em região muito afastada da cidade, neste caso, combinou-se com sua mãe o pagamento de passes urbanos para que ela o trouxesse e assim se fez. Para a realização das sessões, a pesquisadora contou com a ajuda de duas estagiárias do 1º ano de Psicologia que auxiliaram nas atividades, bem como nas filmagens. As sessões eram estruturadas de forma a garantir que 60 minutos seriam dedicados a atividades programadas dentro do objetivo de cada sessão, 15 minutos de recreação livre nos brinquedos do local e 15 minutos de alimentação, em que era servido um lanche diferente a cada sessão. Ao final de cada sessão era sorteado um brinde (livro, revistinha, canetas) entre aqueles que haviam cumprido a tarefa de casa solicitada. Quase todos os momentos foram gravados em videotape. No último dia, cada criança recebeu um livreto ilustrado, produzido pela pesquisadora, contendo as habilidades abordadas no programa (Anexo D). As sessões eram iniciadas com exercícios de aquecimento, do tipo “quebra-gelo” e encerradas com exercícios apropriados para o desenvolvimento de bom relacionamento entre os participantes. A primeira sessão de cada semana tinha como objetivo o ensino de uma habilidade e a avaliação de cada menino no desempenho desta. Após o exercício de aquecimento, na primeira sessão semanal, era explicado aos meninos que cada um deles faria um “filminho” (teste e treino) juntamente com a pesquisadora. Individualmente, cada menino era solicitado a acompanhar a pesquisadora até outra sala. Neste local explicava-se que no filminho (gravação

em VHS) a pesquisadora faria o papel de uma coleguinha contando uma coisa que aconteceu (por exemplo, o desaparecimento de seu cachorrinho) e o menino em avaliação, teria que dizer algo a ela, como se a situação fosse real. Após cada desempenho, a pesquisadora fornecia feedbacks e a “cena” era repetida até que o menino apresentasse um desempenho considerado adequado dentro da classe “adoção de perspectiva”, por exemplo. Este procedimento foi planejado com o objetivo de observar quantas tentativas cada criança necessitava para apresentar o comportamento-alvo (avaliação), bem como ensinar desempenhos adequados fornecendo modelos (treino). Enquanto isso, duas assistentes ficavam com os demais meninos na outra sala, conduzindo algum tipo de atividade recreativa (quebra-cabeças, por exemplo), sendo tudo gravado em VHS, com a finalidade de observar os comportamentos dos meninos em situação natural de interação com outros. A ordem de chamada dos meninos para a realização dos filminhos individuais foi diferenciada em cada uma das sessões. Estruturou-se da forma descrita acima as primeiras sessões de cada semana, ou seja, as situações de “recreação” e “filminho” aconteceram nas sessões: 1^a, 3^a, 5^a e 7^a. Ao final destas sessões, solicitou-se que os meninos realizassem algum tipo de “tarefa de casa”, desempenhando a habilidade aprendida.

Na segunda sessão semanal, utilizou-se o seguinte roteiro:

- 1) Conversa sobre as tarefas de casa
- 2) Exercício de aquecimento
- 3) Videofeedback: Os filminhos realizados na sessão anterior eram editados a fim de se compor um vídeo com o melhor desempenho de cada menino. Estes vídeos eram exibidos e comentados no grupo. Em seguida, todos os meninos eram solicitados a desempenhar papéis em

diferentes situações (role-playings), que foram planejadas de forma a incluir tanto as topografias de habilidades já abordadas nas sessões anteriores, quanto outras que não haviam sido diretamente ensinadas. Os objetivos deste procedimento foram: verificar o efeito imediato da aprendizagem, no caso da topografia da habilidade recém-adquirida; verificar, no decorrer do programa, se as habilidades aprendidas no início estariam se mantendo e avaliar a generalização para outras habilidades não-ensinadas.

4) Exercício ou brincadeira para encerramento.

A avaliação de follow-up foi realizada seis meses depois, em uma “tarde festiva”, em que aconteceram atividades de recreação livre e, individualmente, cada criança era chamada para assistir em vídeo as cenas do SMHSC que foram objeto de trabalho no programa. Após cada cena-estímulo, a pesquisadora solicitava que a criança produzisse uma resposta como se estivesse na situação do personagem. Todas as respostas foram gravadas em vídeo.

Foi solicitada permissão por escrito dos pais para a participação dos filhos neste programa, oferecendo-se garantia de transporte e alimentação dos mesmos. Procurou-se criar contingências reforçadoras para os filhos (como por exemplo, oferecer sempre um lanche diferente e premiar avanços comportamentais com pequenos brinquedos ou livros infantis) buscando adesão e comparecimento a todas as sessões.

Procedimento de coleta de dados pós-intervenção

Passados quarenta dias da intervenção, os pais receberam pelo correio os formulários do SSRS para que avaliassem novamente o comportamento dos filhos. Os professores e colegas de classe também foram avaliados novamente duas semanas após a intervenção. Os pais responderam novamente ao SSRS (terceira avaliação) depois de seis meses, e os professores e colegas de classe igualmente fizeram outra avaliação depois de cinco meses.

Aspectos éticos

Os pais dos participantes foram convidados a contribuir com a pesquisa, através da realização da entrevista inicial. Foi solicitada permissão para gravação de todas as entrevistas e assegurado o sigilo das informações. Após a entrevista, a pesquisadora ofereceu-lhes a possibilidade da participação dos filhos no programa de intervenção, informando sobre seu funcionamento, inclusive salientando que as sessões seriam filmadas apenas para fins de análise. Os pais que concordaram com a participação dos filhos assinaram um termo de autorização, no qual a pesquisadora se comprometia a preservar informações pessoais e imagens obtidas. Toda e qualquer publicação destes dados será efetuada sem a citação de nomes ou características pessoais dos participantes que possibilitem a sua identificação.

Procedimento de análise de dados

Questionários. Os questionários respondidos pelos pais (SSRS) e professores (SSRS e SMHSC) foram digitados em planilhas, computando-se os escores a fim de serem comparados entre si e confrontados com as informações obtidas no estudo anterior. Nesta investigação optou-se por não reaplicar o

Questionário Sócio-Emocional, elaborado pela pesquisadora na avaliação anterior, devido ao fato de conter questões mais específicas para a idade pré-escolar. Para a comparação da avaliação do professor no estudo inicial e na investigação atual, os itens do QSE foram substituídos por outros funcionalmente semelhantes encontrados no SSRS ou SMHSC – versões para o professor. Para a comparação das respostas do professor às questões de avaliação de habilidades sociais antes, após e depois de cinco meses da intervenção, optou-se por utilizar apenas o instrumento SMHSC, pois se relaciona mais diretamente às habilidades que foram focalizadas na intervenção. O desempenho acadêmico dos participantes foi avaliado através das respostas dos professores ao SSRS nos três momentos.

Avaliação sociométrica. Em cada sala de aula, calculou-se a percentagem de colegas que atribuíram “gosto”, “não-gosto” e “tanto faz” a cada um dos participantes da pesquisa. Em seguida, calculou-se a média dos participantes nestas três categorias, dentro dos quatro grupos (ME-ME, ME-PE, PE-ME e PE-PE). Este procedimento foi realizado antes da intervenção, imediatamente após e após cinco meses.

Entrevistas. Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos literalmente e comparados com os dados obtidos no estudo anterior, utilizando-se as categorias: suporte, exigência, monitoramento, consequenciação de comportamentos, encorajamento para comportamentos pró-sociais. Para a análise de dados da avaliação anterior, a partir das entrevistas realizadas com os pais, foram subtraídas categorias menores, que tornaram possível a quantificação das respostas às questões. Esse procedimento permitiu, além da análise qualitativa das respostas, a obtenção de um escore total para cada um dos pais,

em termos de atitudes disciplinares relatadas na entrevista (ANEXO F). A fim de melhor comparar os relatos de atitudes adequados dos pais, as respostas às subcategorias foram transformadas em escores. Assim, por exemplo, na subcategoria A (iniciar interações), onde há P e M, atribuiu-se o escore 2, onde há apenas P ou M, atribuiu-se o escore 1 e onde não há nenhum dos dois, atribuiu-se o escore 0. Em seguida foram calculadas as médias em todas as subcategorias, para cada um dos grupos, conforme ilustra o gráfico no ANEXO G.

Avaliação de reações faciais. Para avaliação do registro filmado das reações faciais dos meninos durante a exposição ao videotape elaborou-se um protocolo padrão, que continha 16 intervalos da filmagem nos quais deveriam ser assinaladas as emoções apresentadas pelos participantes. A pesquisadora classificou estes intervalos do videotape de acordo com as emoções que o personagem exprimia (medo, raiva, tristeza ou alegria). A filmagem das reações faciais dos meninos também foi recortada em trechos correspondentes aos do videotape e identificou-se o tipo de emoção predominante na expressão da criança (medo, raiva, alegria e tristeza) e a intensidade dessa expressão, em uma escala de 0 (sem expressão) a 3 (muito expressivo). O escore de reação facial foi produzido a partir da soma dos pontos recebidos pela criança por expressões emocionais coerentes com a situação vivenciada pelo personagem nos intervalos classificados. Os escores obtidos pelos meninos na segunda avaliação variaram entre 4,5 e 21,3. A concordância destes resultados se deu através de avaliação simultânea com um juiz independente. Se a concordância entre os escores atribuídos pela pesquisadora e pelo juiz independente fosse inferior a 80%, ambos realizavam a avaliação novamente, a fim de atingir maior similaridade na

avaliação. Caso a concordância fosse superior a 80%, considerava-se a média aritmética das duas avaliações.

Intervenção

Gravações dos “filminhos (teste e treino)”. Foram examinadas as filmagens realizadas durante a situação individual, que produziram um registro de quantas tentativas cada criança utilizou para apresentar um bom desempenho nas habilidades que foram avaliadas: iniciar conversação, expressar apoio, elogiar, agradecer a elogio e resistir à pressão do grupo. Quando o participante apresentou a resposta prontamente, atribuiu-se o escore 1 (correspondente a apenas uma tentativa necessária para a apresentação do comportamento-alvo. Quando a emissão da primeira resposta não foi satisfatória e a pesquisadora precisou dar alguma instrução, atribuiu-se 2, e assim por diante, até o número de tentativas necessárias para a apresentação da resposta esperada. Se o participante fez uma pausa longa para a emissão de uma resposta, atribuiu-se mais 0,5. Os escores obtidos pelos participantes variaram entre 1 e 4.

Foi realizada ainda uma avaliação das expressões não-verbais dos meninos durante a emissão das respostas na situação filminho “teste e treino”. A pesquisadora e um juiz independente (de forma semelhante ao que foi realizado para as reações faciais diante do videotape) avaliaram o contato visual, expressão facial, gesticulação, postura corporal, tom de voz e fluência da fala quando os participantes emitiam a resposta esperada (após a modelagem da resposta verbal pela pesquisadora, na maioria dos casos). Para cada um desses itens era atribuída uma pontuação que poderia variar entre 0 e 3, de acordo com o que se convencionou adequado para cada habilidade:

a) Iniciar conversa o: contato visual constante, expressão facial ligeiramente sorridente, gesticula o mínima, postura corporal ligeiramente inclinada ao interlocutor, tom de voz audível, fala fluente.

b) Expressar apoio: contato visual constante, expressão facial s ria ou indicando tristeza (sobrancelhas declinadas no canto externo), gesticula o mínima, postura corporal aproximada e inclinada ao interlocutor, tom de voz audível, fala fluente.

c) Elogiar e agradecer a elogio: contato visual constante, expressão facial ligeiramente sorridente, gesticula o mínima, postura corporal ligeiramente inclinada ao interlocutor, tom de voz audível, fala fluente.

d) Resistir   pressão do grupo: contato visual direto e constante, expressão facial s ria (olhos fixos, sem sorrir), gesticula o mínima, postura corporal ereta, tom de voz audível e firme, fala fluente.

Sessões de interven o. As filmagens completas das sessões de interven o foram examinadas pela pesquisadora, registrando as atividades em que os participantes apresentavam comportamentos sociais. Algumas falas de participantes que ilustravam o desempenho de comportamentos diretamente relacionados aos objetivos do programa, foram transcritas literalmente. Da mesma forma, procedeu-se no exame da sessão de follow-up realizada com cada grupo. Elaborou-se, em seguida, uma ficha para cada um dos 17 meninos, listando as seguintes categorias: comportamentos observados antes do treino, relatos de possível comportamento antes do treino, comportamentos observados no desempenho de role-playings após explica o, relatos de desempenho de comportamentos após treino (tarefas de casa), comportamentos observados em outro contexto (durante a recrea o, por exemplo) e dificuldades observadas

(APÊNDICE C). Registrou-se ainda a frequência de apresentação de cada resposta pelos participantes.

Foram elaboradas planilhas para cada uma das habilidades focalizadas nas sessões, com as categorias para a síntese dos dados, abrangendo observações durante o programa, relatos dos participantes, avaliações dos pais e professores e observações na sessão de follow-up, após seis meses do término do programa. A seguir, estão descritas as categorias encontradas:

- 1) Repertório inicial – apresentação ou não do comportamento em questão antes do treino (durante os filminhos “teste e treino” individuais ou espontaneamente, nos momentos de recreação). Essa categoria permitiu observar se os comportamentos selecionados estavam presentes ou ausentes no repertório dos participantes.
- 2) Aquisição – número de tentativas necessárias para cada participante apresentar os comportamentos esperados durante a situação dos “filminhos teste e treino”.
- 3) Relato de desempenho (hipotético) de comportamento correto antes do treino – quando questionado sobre qual comportamento apresentaria na situação descrita, relatou o desempenho correto esperado, antes da explicação ou treino. Esta categoria foi considerada com ressalvas pois observou-se que, em alguns casos, não havia correspondência entre o dizer e o fazer.
- 4) Apresentação de comportamento esperado após explanação, em role-playing proposto pela terapeuta. Aqui, a aprendizagem do novo comportamento se deu inicialmente por regra – descrição do comportamento esperado, de suas conseqüências sobre o ambiente e consequenciação para sua apresentação durante o role-playing. Pode-se dizer que o comportamento de seguir as

instruções também foi, no caso, submetido à modelagem, já que a pesquisadora consequenciava diferencialmente os desempenhos durante a realização dos role-playings.

- 5) Relato de desempenho correto após treino (tarefa de casa) – relato do participante acerca de desempenho do comportamento em questão fora da sessão. Como já abordado, supõe uma correspondência entre o fazer fora da sessão e o dizer na sessão, que nem sempre existe.
- 6) Apresentação de comportamento esperado em outro contexto, espontaneamente, durante o programa (Ex. durante os momentos de recreação ou alimentação, no transporte para casa). Essa categoria refere-se à generalização dos comportamentos aprendidos para outro contexto.
- 7) Generalização para ambiente familiar logo após o programa sem manutenção após seis meses – o participante, de acordo com o relato de um dos pais (no instrumento SSRS), apresentou o comportamento em questão somente na segunda avaliação, imediatamente após o término do programa não mantendo o comportamento ensinado após seis meses.
- 8) Generalização para ambiente familiar e manutenção após seis meses - o participante, de acordo com o relato de um dos pais (no instrumento SSRS), apresentou o comportamento em questão na segunda e terceira avaliações, generalizando e mantendo o comportamento ensinado.
- 9) Generalização para ambiente familiar somente após seis meses - o participante, de acordo com o relato de um dos pais (no instrumento SSRS) apresentou o comportamento em questão somente na terceira avaliação, indicando ter necessitado de maior tempo para incorporar o comportamento aprendido a seu repertório.

- 10) Generalização para ambiente escolar logo após o programa sem manutenção após cinco meses - o participante, de acordo com o relato do professor (no instrumento SMHSC), apresentou o comportamento em questão somente na segunda avaliação, imediatamente após o término do programa não mantendo o comportamento ensinado após cinco meses.
- 11) Generalização para ambiente escolar e manutenção após cinco meses - o participante, de acordo com o relato do professor (no instrumento SMHSC), apresentou o comportamento em questão na segunda e terceira avaliações, generalizando e mantendo o comportamento ensinado.
- 12) Generalização para ambiente escolar somente após cinco meses - o participante, de acordo com o relato do professor (no instrumento SMHSC), apresentou o comportamento em questão somente na terceira avaliação, indicando ter necessitado de maior tempo para incorporar o comportamento aprendido a seu repertório.
- 13) Apresentação durante o momento “relembrando” – este momento foi realizado no início da sessão de follow-up, em que os participantes relataram por escrito quais os comportamentos que se lembravam ter aprendido no programa. Esta categoria refere-se à manutenção do relato, o que não significa que, de fato, os participantes atuem da forma como descrevem.
- 14) Apresentação no reteste do follow-up – o participante apresentou o comportamento ensinado durante o “filminho” individual, realizado na sessão de follow-up, indicando “lembrar-se” do comportamento ensinado. A pesquisadora passava vídeos com situações de demanda para a apresentação de habilidades sociais e pedia que o participante respondesse ao interlocutor como se uma situação semelhante estivesse acontecendo no momento. Esta

categoria, de forma mais eficiente que a anterior, avalia o quanto os participantes são capazes de desempenhar os comportamentos esperados após seis meses – manutenção da aprendizagem.

- 15) Apresentação espontânea durante a sessão de follow-up – observação de desempenho do comportamento ensinado durante os momentos de recreação, na sessão de follow-up. Nesta categoria encontram-se realmente os comportamentos que foram instalados, se mantêm no repertório dos participantes e são apresentados sem a necessidade de um estímulo artificial.

Em seguida, a fim de melhor apresentar estes dados, decidiu-se agrupar as categorias acima em: *Desempenho observado* (que abrange os itens 1, 4, 6, 14 e 15), *Aquisição* (item 2), *Relato de desempenho pelos participantes* (que abrange os itens 3, 5 e 13) e *Generalização para ambiente escolar e/ou familiar* (que abrange os itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12). Ainda, outro agrupamento se tornou necessário para analisar os resultados: o das classes de comportamentos que foram alvo de intervenção. Decidiu-se agrupá-las da seguinte maneira, assemelhando-se ao proposto por Del Prette e Del Prette (2005b, p. 28):

- i. *Empatia e civilidade*: habilidades de expressão de sentimentos positivos de apoio e coleguismo ou de polidez social. Considera-se, no presente trabalho, que estes comportamentos sejam mantidos por consequenciação positiva do outro (aprovação social). Nesta classe incluem-se: confortar/consolar, oferecer ajuda, defender o outro, agradecer, desculpar-se, elogiar e partilhar.

- ii. *Assertividade de enfrentamento*: habilidades de afirmação e defesa de direitos e de auto-estima, com risco potencial de reação negativa por parte do interlocutor. Considera-se que estes comportamentos sejam mantidos por reforçamento negativo, ou seja, a criança, ao emití-los estaria se esquivando de estimulação aversiva, advinda de sinalização de perda de direitos. Nesta classe incluem-se: recusar pedido abusivo, resistir à pressão do grupo e defender os próprios direitos.
- iii. *Autocontrole*: habilidades que envolvem controle emocional diante de frustração ou de reação negativa de outros. Assim como na categoria anterior, considera-se que estes comportamentos sejam mantidos por reforçamento negativo. Aqui a esquiva é de estimulação aversiva social (reprovação social). Nesta classe incluem-se: negociar/convencer e lidar com gozações/demonstrar espírito esportivo.
- iv. *Participação*: habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não são especificamente dirigidas. Considera-se que estes comportamentos sejam mantidos por reforçamento positivo direto, obtido na interação com outros. Supõe-se que a criança que os emite em situação natural, seja reforçada pelo contato social. Nesta classe incluem-se:

iniciar interações, juntar-se a grupo, propor brincadeiras e convidar alguém para brincar.

No presente trabalho, optou-se por agrupar as classes “assertividade de enfrentamento” e “autocontrole” em uma única categoria por apresentarem semelhanças quanto à funcionalidade. As observações e relatos durante a intervenção, considerando as habilidades sociais (HS) focalizadas foram então classificados em:

Desempenho observado de:

- a) *HS de Participação*
- b) *HS de Empatia e Civilidade*
- c) *HS de Assertividade de Enfrentamento e Autocontrole*

Relato de desempenho pelos participantes de:

- a) *HS de Participação*
- b) *HS de Empatia e Civilidade*
- c) *HS de Assertividade de Enfrentamento e Autocontrole*

As respostas de pais e professores aos questionários foram submetidas ao mesmo tipo de organização, produzindo outras três categorias:

Generalização para ambiente familiar e/ou escolar de:

- a) *HS de Participação*
- b) *HS de Empatia e Civilidade*
- c) *HS de Assertividade de Enfrentamento e Autocontrole*

Pós-Intervenção. As filmagens realizadas na situação de follow-up também foram transcritas e analisadas conforme descrito acima, buscando-se avaliar a manutenção dos comportamentos adquiridos.

Todo o conjunto de dados dos grupos foi submetido a análises estatísticas. Inicialmente utilizou-se o teste ANOVA. Porém, como há poucos participantes em cada grupo, optou-se por realizar ainda um outro teste não-paramétrico, Kruskal-Wallis, que confirmou os resultados obtidos no anterior. Adotou-se um intervalo de 95% de confiança, ou seja, $p < 0,05$ como grau de significância dos testes, conforme tem sido considerado na área das ciências humanas e sociais (Levin & Fox, 2004). Porém, como se trata de grupos pequenos a análise estatística apenas acrescenta indícios à análise mais ampla, que deve ser qualitativa. Assim, os resultados, oferecem descrições estatísticas a partir do exame visual dos gráficos (“box-plots”) produzidos pelo cálculo do teste Kruskal-Wallis.

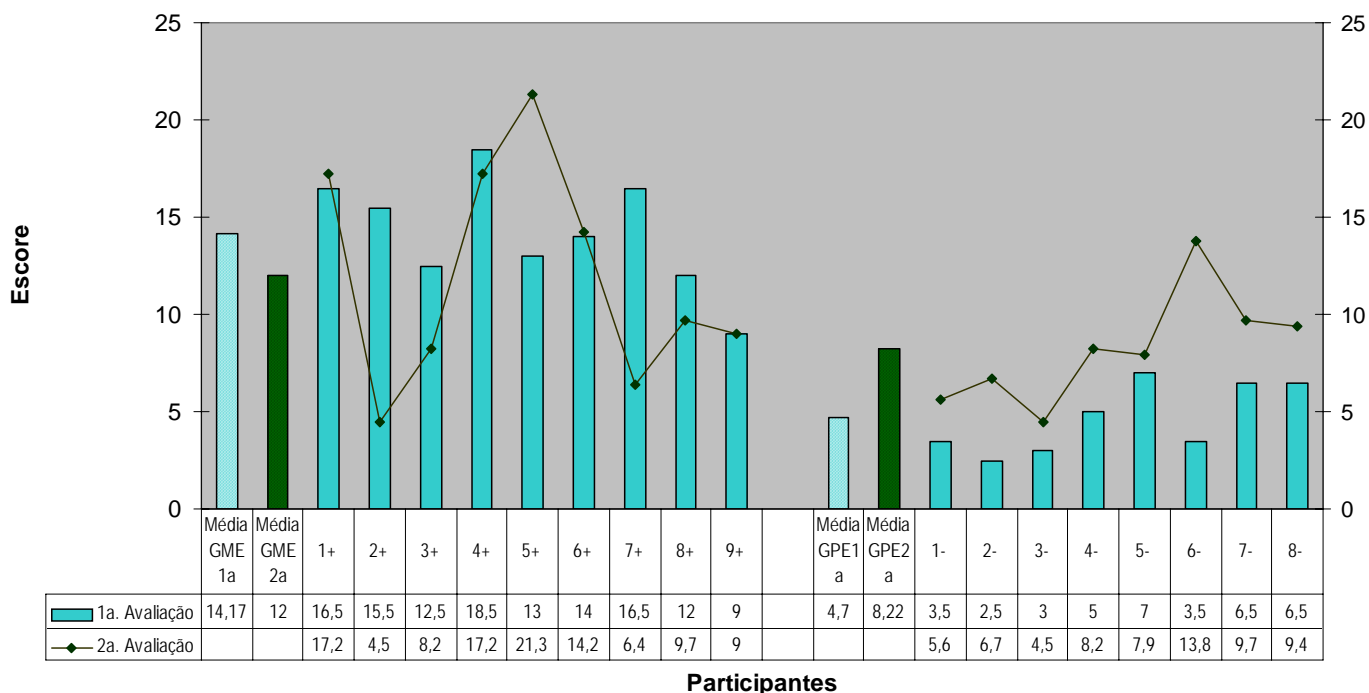
RESULTADOS

Manutenção em ambiente natural

Dada a lacuna existente nas pesquisas a respeito da manutenção de comportamentos por um período superior a seis meses, este estudo procurou investigar a estabilidade do comportamento empático no repertório dos meninos avaliados há quatro anos. Para isso, foram reaplicadas as medidas que, inicialmente mostraram-se mais efetivas, tais como a avaliação de reações faciais dos meninos diante de um videotape e a avaliação do professor. Os pais também foram novamente entrevistados a respeito das práticas de disciplina que utilizavam com os filhos. A entrevista de 2003 incluiu ainda questões sobre mudanças ocorridas na rotina da família após a primeira investigação, em 1999, tais como alteração no padrão ocupacional, socioeconômico e inclusão de novos costumes ou atividades.

Medida de Reação Facial e Avaliação do Professor

A Figura 1, a seguir, apresenta os escores obtidos pelos participantes, nas avaliações de reações faciais de 1999 e 2003, sendo que o GME (Grupo Muito Empático) corresponde aos participantes à esquerda e o GPE (Grupo Pouco Empático), aos que estão à direita.



Legenda:

Média GME 1a = Escore médio do grupo GME (Grupo Muito Empático) na primeira avaliação (1999)

Média GME 2a = Escore médio do grupo GME na segunda avaliação (2003)

Média GPE 1a = Escore médio do grupo GPE (Grupo Pouco Empático) na primeira avaliação (1999)

Média GPE 2a = Escore médio do grupo GPE na segunda avaliação (2003)

Figura 1. – Escores obtidos pelos participantes na avaliação de reações faciais diante de um videotape, na primeira e segunda avaliação.

A figura acima mostra que todos os participantes do GPE apresentaram desempenhos superiores na segunda avaliação, embora ainda com escores menores que a maioria dos participantes do GME. Estes últimos apresentaram poucos avanços na segunda avaliação, inclusive P2+ e P3+ obtiveram escores bem menores. P7+ também obteve um escore muito inferior, porém relatou já ter assistido ao videotape anteriormente, o que pode ter influenciado suas reações faciais.

Comparando-se as avaliações dos professores (ver adiante na Figura 3) e de reação facial, os participantes foram reclassificados em quatro grupos:

a) **ME-ME:** meninos que apresentaram altos escores nas avaliações em 1999 e mantiveram-se assim em 2003. **P1+**, **P4+** (apresentou redução no escore de reação facial, mas ainda acima da média do grupo), **P5+**, **P6+** e **P7+** (este último apresentou escore de

reação facial muito reduzido, mas foi influenciado por exposição anterior ao estímulo-videotape. Obteve o maior escore na avaliação do professor e durante a intervenção apresentou comportamentos coerentes com este grupo). **P8+** também foi incluído neste grupo, apesar de ter obtido escores inferiores nas avaliações em 2003, por ter apresentado, assim como **P7+**, comportamentos pertinentes a este grupo (ex. se relacionar bem com os colegas durante as sessões, compartilhando adequadamente os brinquedos e alimentos, brincando com os mais isolados, incentivando-os a persistir nos brinquedos que exigiam esforço).

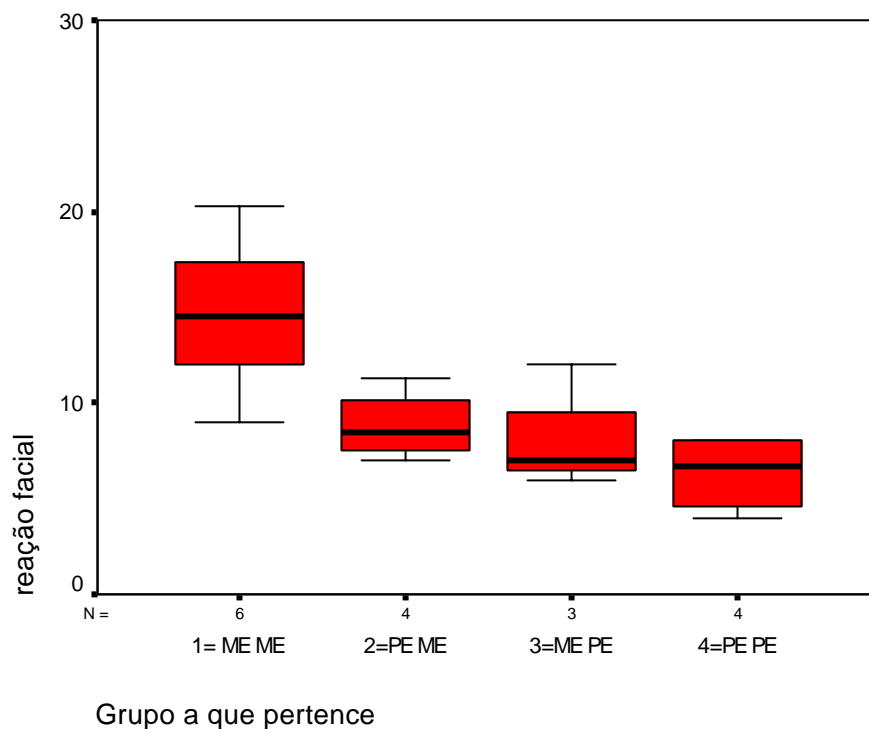
b) **PE-ME**: meninos que apresentaram baixos escores nas avaliações em 1999, mas obtiveram pontuações superiores à média de seu grupo em 2003: **P4-**, **P6-**, **P7-** e **P8-**.

c) **ME-PE**: meninos que apresentaram altos escores nas avaliações em 1999, mas reduziram a pontuação em 2003. **P2+**, **P3+** (este participante apesar de ter melhorado na avaliação do professor, seu escore está abaixo da média do grupo, ainda, no estudo anterior teve sua colocação no GME questionada, conforme citado), **P9+** (apesar de ter mantido o escore de reação facial, este está abaixo da média do grupo, ainda, apresentou redução na avaliação do professor).

d) **PE-PE**: meninos que apresentaram baixos escores nas avaliações em 1999 e em 2003, apesar de terem apresentado escores melhores, estão abaixo da média de seu grupo: **P1-**, **P2-**, **P3-** e **P5-**.

A Figura 2 e a Tabela 2 apresentam a análise estatística de reações faciais, com destaque para a superioridade do grupo ME-ME nesta avaliação. As figuras com diagramas de caixa (“box-plots”), que serão apresentadas a seguir, permitem comparar os quatro grupos. Os gráficos com caixas vermelhas apresentam os valores centrais dos dados e alguma informação a respeito da amplitude deles. A caixa inclui os 50% dos

dados centrais, as retas externas (“bigodes”, “whiskers”) mostram a amplitude dos dados, isto é a diferença entre o maior e o menor valor. A simetria é indicada pela caixa e bigodes (“whiskers”) e pela localização da média. A mediana é apresentada como um traço horizontal, dentro da caixa.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore de reação facial dos participantes dos grupos.

Figura 2. – Ilustração da análise estatística da categoria “Reação Facial” comparando os quatro grupos.

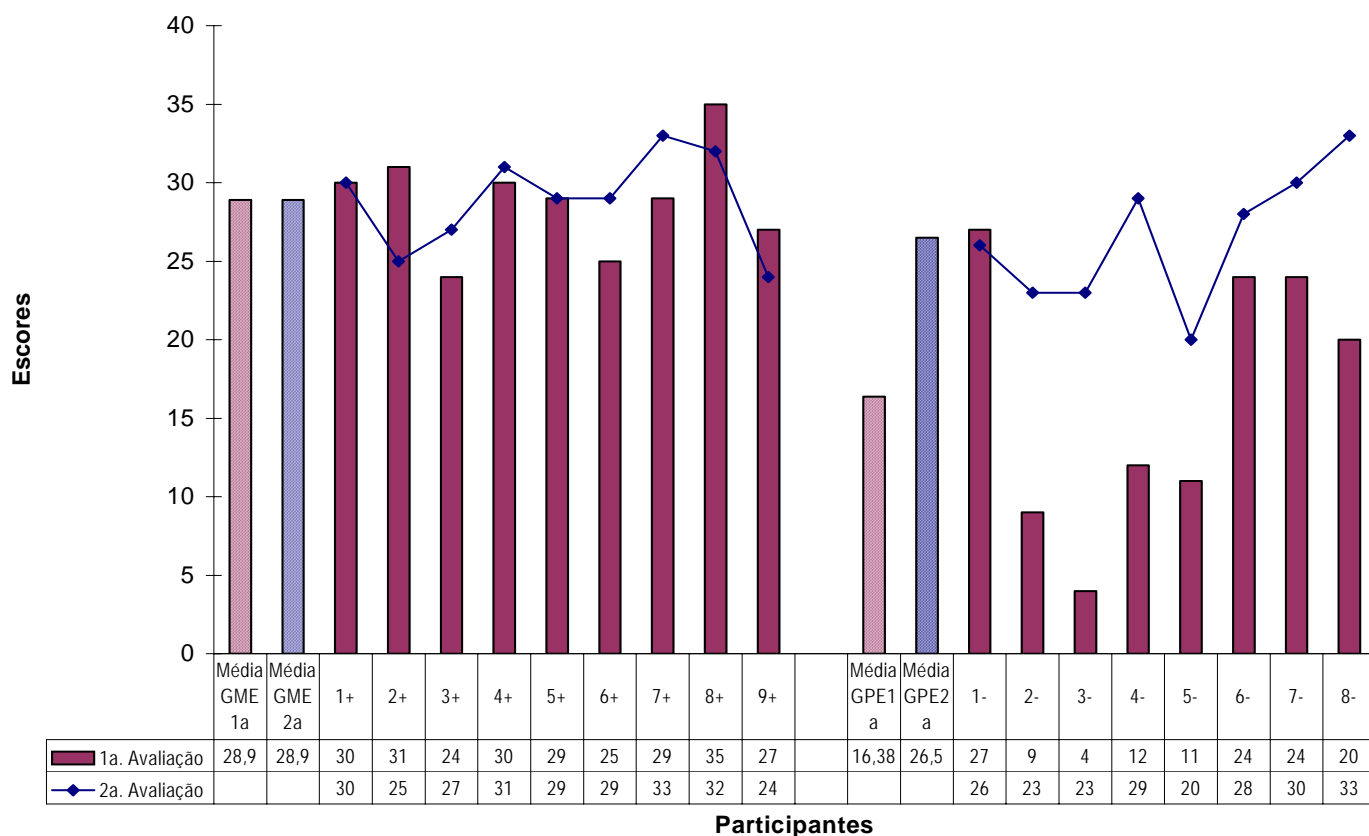
Tabela 2. – Diferença significativa apresentada pelo grupo ME-ME na categoria “Reação Facial”.

Variável	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Reação facial	10,307	3	0,016

A avaliação

de reações faciais de 2003, conforme observado, evidencia uma expressividade maior por parte dos participantes considerados muito empáticos no estudo de 1999.

A Figura 3 mostra os escores obtidos pelos participantes, nas avaliações dos professores de 1999 e 2003, sendo que o GME (Grupo Muito Empático) corresponde aos participantes à esquerda e o GPE (Grupo Pouco Empático), aos que estão à direita.



Legenda:

Média GME 1a. = Escore médio do grupo GME na primeira avaliação (1999)

Média GME 2a. = Escore médio do grupo GME na segunda avaliação (2003)

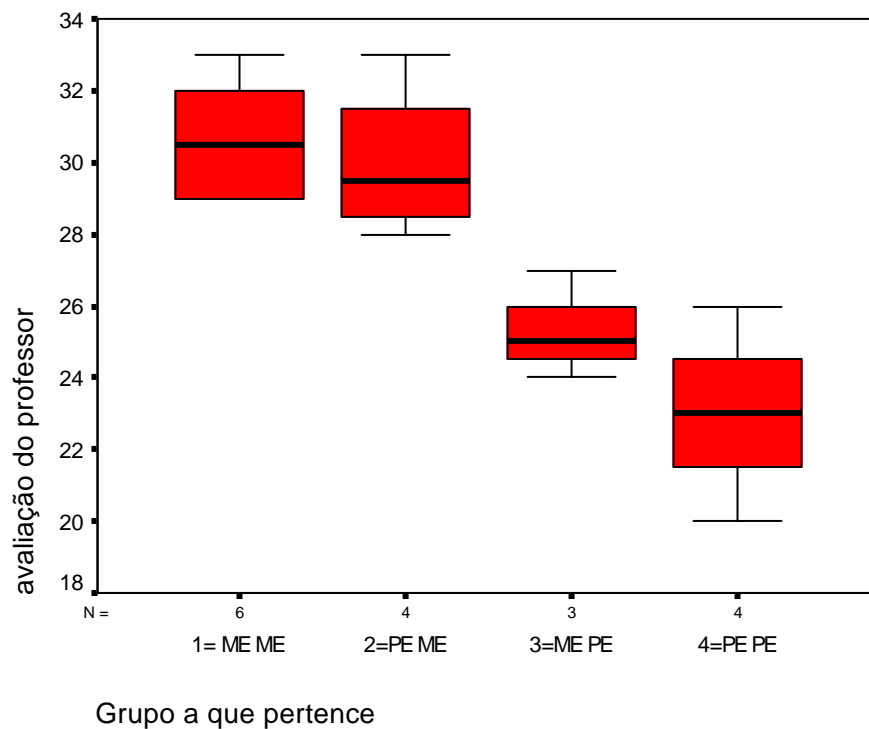
Média GPE 1a. = Escore médio do grupo GPE na primeira avaliação (1999)

Média GPE 2a. = Escore médio do grupo GPE na segunda avaliação (2003)

Figura 3. – Escores obtidos pelos participantes na avaliação dos professores na primeira e segunda avaliação.

A figura acima apresenta a comparação das avaliações dos professores, considerando comportamentos sócio-emocionais. De forma geral, observou-se que os participantes do GPE (especialmente P4-, P6-, P7- e P8-) melhoraram bastante desde a última avaliação. Já o GME praticamente manteve os escores anteriores, com alguns meninos apresentando diminuições e outros, aumento em escores. P2+, P8+ e P9+ apresentaram desempenhos inferiores nas medidas, o que poderia de alguma forma estar

relacionado com conflitos familiares (ver Tabela 4, adiante) que estavam vivenciando no momento da segunda avaliação – discordância entre mãe e pai a respeito da educação do filho (P2+), divórcio litigioso dos pais (P8+) e dificuldades conjugais entre os pais (P9+). P3+, que apresentou um escore de reação facial inferior, já no estudo anterior teve sua colocação no GME questionada, pois embora tivesse um bom escore de reação facial, observou-se que possuía certas dificuldades interpessoais. Os participantes do GPE obtiveram, também na avaliação dos professores, escores superiores aos da primeira coleta. A Figura 4 e a Tabela 3, abaixo, apresentam a análise estatística para a avaliação dos professores, nos quatro grupos.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore obtido pelos participantes na avaliação do professor.

Figura 4. – Análise estatística da categoria “Avaliação do Professor” comparando os quatro grupos.

Tabela 3. – Diferença significativa apresentada pelos grupos na categoria “Avaliação do Professor”.

Variável	Qui- quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Avaliação do professor	12,285	3	0,006

A medida de reação facial de 2003 apresentou resultados bastante diferentes daqueles de 1999. Dos nove participantes do GME, três deixaram de ser considerados como muito empáticos. Dos oito participantes do GPE, quatro continuaram pouco empáticos e quatro foram reavaliados como muito empáticos, indicando que, apesar de um histórico deficitário de comportamentos empáticos, há possibilidade de superação, se o ambiente for favorável (ver Tabela 4, mais adiante).

A Figura 4 sugere que para os professores não existiu influência dos repertórios passados no desempenho de habilidades sociais em contexto escolar, já que obtiveram maiores escores, similares aos do grupo ME-ME, os participantes do grupo PE-ME (anteriormente considerados pouco empáticos) em comparação com os do grupo ME-PE, que apesar de terem sido bem avaliados pelos professores de 1999, apresentaram, na presente avaliação, desempenhos inferiores. Através da análise visual desta figura, observa-se também que os participantes do grupo PE-PE, segundo seus professores, de fato apresentam um desempenho inferior.

Mudanças ocorridas na vida dos participantes no período entre os estudos

A Tabela 4, abaixo, apresenta as mudanças em situações vivenciadas pelos filhos, no período entre 1999 e 2003, conforme relato dos pais, na situação de entrevista em 2003.

Tabela 4. – Mudanças ocorridas no contexto ambiental dos participantes dos grupos, no período entre 1999 e 2003.

Grupo	Participante	Situações Vivenciadas
ME-ME	1+	Mudança de residência, queda no padrão sócio-econômico
ME-ME	4+	Mudança de residência, nascimento de uma irmã
ME-ME	5+	Mudança de residência
ME-ME	6+	Participação durante dois anos em um projeto municipal de educação infantil extra-escolar (Curumim)
ME-ME	7+	Substituição da empregada doméstica que cuida dos filhos.
ME-ME	8+	Divórcio dos pais. Queda no padrão sócio-econômico.
PE-ME	4-	Participação em diversos projetos educativos extra-escolares disponibilizados pela prefeitura
PE-ME	6-	Participação da família em igreja evangélica, filhos freqüentaram reuniões infantis propostas pela igreja.
PE-ME	7-	Participação em atividades na igreja católica (catequese, grupo de coroinhas, curso de artesanato).
PE-ME	8-	Inclusão da tia paterna na moradia da família.
ME-PE	2+	Dificuldades com a alfabetização, já havia passado por duas escolas diferentes. Pais em desacordo quanto à forma de lidar com as dificuldades do filho.
ME-PE	3+	O pai ficou desempregado. Queda no padrão sócio-econômico.
ME-PE	9+	Pais em crise conjugal. Segundo relato da mãe a separação seria inevitável.
PE-PE	1-	Nascimento de uma irmã.
PE-PE	2-	Pai passou a trabalhar no mesmo endereço em que residem. Melhoria do padrão socioeconômico.

PE-PE	3-	Mudança de residência. Participação em evangelização para crianças na comunidade chinesa.
PE-PE	5-	Obteve o diagnóstico de TDAH e realizou algumas sessões de terapia ocupacional.

As informações acima permitem inferir que uma história prévia em que o ambiente possibilita de forma eficaz a modelagem de comportamentos empáticos, incluindo aí o controle por regras, pode, em algumas situações ser um fator de resiliência contra adversidades. P1+ e P8+ apesar de estarem expostos a situações como dificuldades financeiras dos pais e divórcio, respectivamente, continuaram muito empáticos. No caso de P1+, por exemplo, os pais, que eram arquitetos e trabalhavam na própria residência, decidiram se mudar para um sítio, em área afastada, pois acreditavam que isso proporcionaria melhor qualidade de vida aos filhos. Porém, como a nova casa ficava em lugar distante, com outro número de telefone, ficaram praticamente sem clientes e conseqüentemente tiveram que lidar com sérios problemas financeiros. Apesar disso, a família possuía bons vínculos afetivos e os pais desde o primeiro estudo demonstraram adotar atitudes adequadas em relação à educação dos filhos. O mesmo se verificou na família de P8+, em que os pais se separaram, os filhos passaram a morar com a mãe, submetendo-se a algumas restrições financeiras, mas ambos os pais continuaram a adotar as mesmas práticas adequadas de antes.

Porém, isso não se verificou em todos os casos: P2+, P3+ e P9+ vivenciaram situações aversivas e foram reclassificados, no segundo estudo, como pouco empáticos. Numa análise retrospectiva é possível verificar que alguns problemas já existiam na primeira avaliação, em 1999. Naquela ocasião a mãe de P2+ havia relatado que tinha algumas dificuldades em negociar decisões com o esposo, militar, que apresentava comportamentos muito rígidos e severos. Percebeu-se, naquela entrevista que esta mãe

procurava proteger o filho da agressividade do pai, não o deixando testar as contingências por si só e, possivelmente, favorecendo a falta de repertório para lidar com situações difíceis e sentimentos de insegurança. É provável que este padrão tenha sido generalizado para o contexto escolar, gerando dificuldades com a aprendizagem, especialmente com figuras de autoridade – foi relatado que trocaram o menino de escola duas vezes por entenderem que o problema estava relacionado com as professoras.

No caso de P3+, também já se encontrava, na primeira investigação indícios de que ele havia sido inserido no grupo muito empático equivocadamente. Na ocasião em que a família compareceu para as entrevistas, o menino permaneceu calado, arredo, recusou-se a brincar com outra criança na sala de espera, e os pais pareceram não tomar qualquer atitude neste aspecto, procurando sempre atender às vontades do filho, inclusive deixando de consequenciar comportamentos inadequados quando necessário. O fato do pai ter perdido o emprego anos depois, já em idade avançada para reingressar no mercado de trabalho, gerou na família algumas dificuldades como por exemplo, discussões dos pais sobre como conseguir pagar as contas, a mãe passou a trabalhar como faxineira, o pai aceitava qualquer tipo de serviço informal, ocasionando, para o menino, a perda de atenção e benefícios que lhe eram dispensados anteriormente.

A mãe de P9+, durante a entrevista do primeiro estudo, deixou claro que já naquele momento tinha dificuldades com o relacionamento conjugal. Relatou que não tinha confiança no esposo e nem nas pessoas, não dava valor para as amizades, já que segundo ela, havia sido traída por uma grande amiga. Ao que parece, esta situação foi piorando até o segundo estudo, quando o filho foi reclassificado como pouco empático. Alguns meses após a realização da entrevista em 2003 obteve-se a informação de que os pais de P9+ haviam se separado definitivamente.

Comparação sociodemográfica dos novos grupos

No estudo anterior, comparou-se os dois grupos (GME e GPE) quanto à idade dos pais, escolaridade, renda familiar, número de filhos na família, quantidade de tempo que os pais permanecem com os filhos e a posição de cada participante na família (ex. primogênito, caçula). Dentre estas, a única característica sociodemográfica que diferenciou significativamente os dois grupos foi a escolaridade do pai, que era superior no GME.

Na presente investigação, para a caracterização sociodemográfica, foram utilizados os itens escolaridade de pai e mãe e renda familiar com escalas que permitiram comparar os quatro grupos, utilizando o teste Kruskal-Wallis. Transformou-se os itens nominais em escala ordinal, como se segue:

- a) Escolaridade dos pais: ensino fundamental incompleto (1), ensino fundamental completo (2), ensino médio incompleto (3), ensino médio completo (4), ensino superior incompleto (5), ensino superior completo (6), pós-graduação (7).
- b) Renda familiar: até três salários-mínimos (1), de três a seis s.m. (2), de seis a dez s.m. (3), acima de dez s.m. (4).

A Figura 5 apresenta a comparação dos grupos nas medidas, exibindo os escores obtidos pelos grupos PE e ME em 1999 e os escores dos novos grupos (ME-ME, PE-ME, ME-PE e PE-PE).

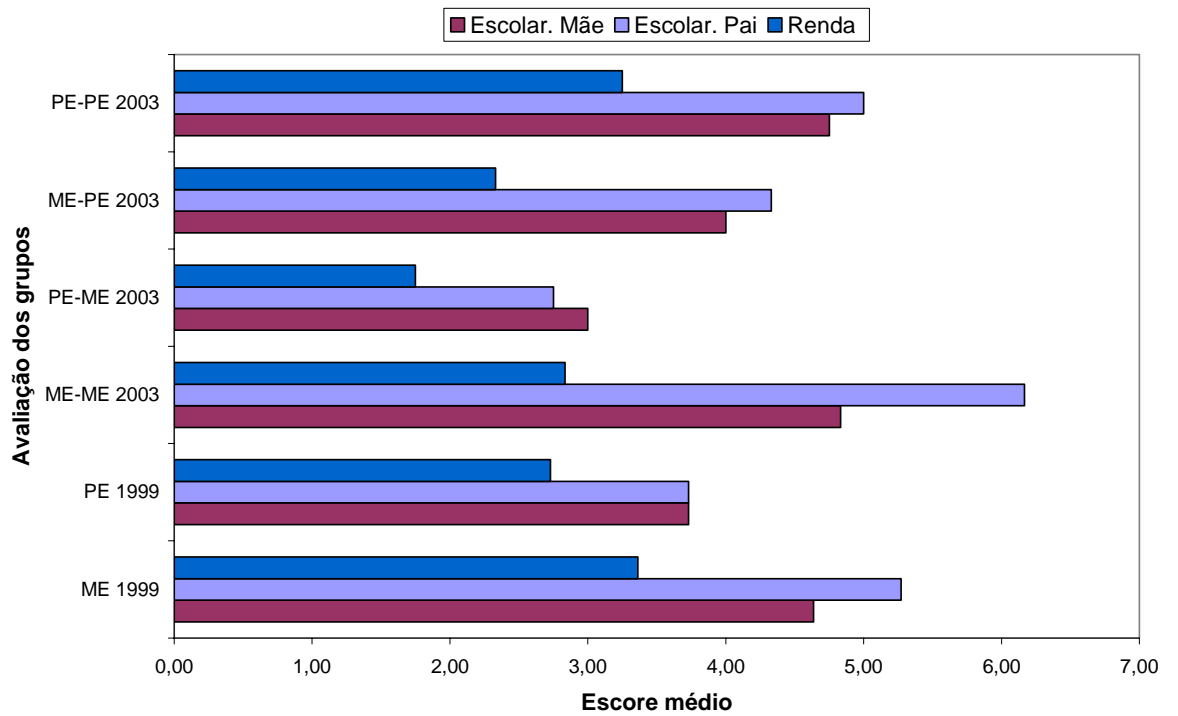
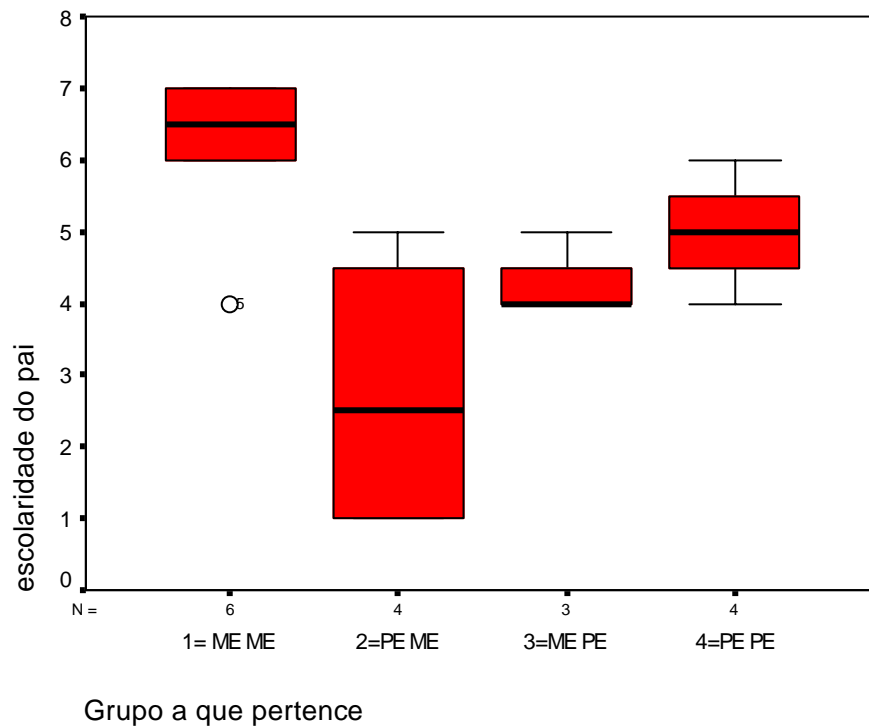


Figura 5. – Comparação dos grupos nas medidas sociodemográficas obtidas em 1999 e 2003.

Como demonstram a Figura 5, 6 e Tabela 5, novamente, os pais do grupo ME-ME apresentaram grau de escolaridade significativamente mais elevado.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore de escolaridade dos pais dos participantes.

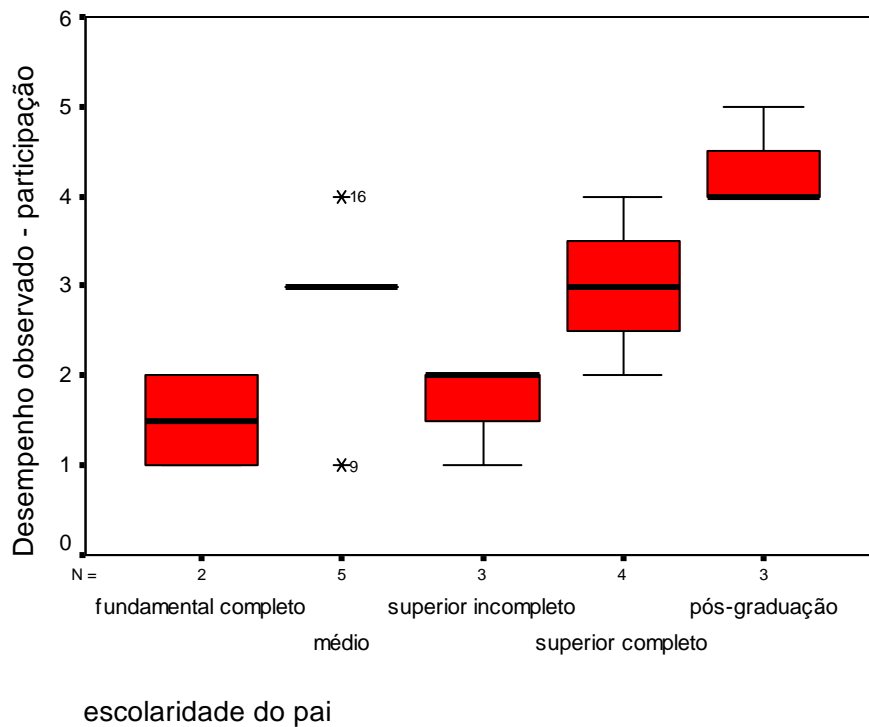
Figura 6. – Análise estatística da característica sociodemográfica “Escolaridade do Pai” comparando os quatro grupos.

Tabela 5. – Diferença significativa apresentada pelo grupo ME-ME na categoria “Escolaridade do Pai”.

Variável	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Escolaridade do pai	8,596	3	0,035

A Figura 7 e Tabela 6 apresentam a correlação da variável “Escolaridade do Pai” com a categoria “Desempenho observado – HS de participação” que, conforme descrito nas páginas 62 a 64, contém as observações da pesquisadora a partir das filmagens das sessões de intervenção, considerando comportamentos dos filhos tais como iniciar interações, juntar-se a grupo, propor brincadeiras e convidar alguém para brincar,

observados durante a intervenção. De acordo com esse resultado, os pais com maior escolaridade teriam filhos que apresentam mais comportamentos desta classe.



Legenda:

Eixo X1: N= número de pais em cada categoria

Eixo X2: Categorias de escolaridade do pai.

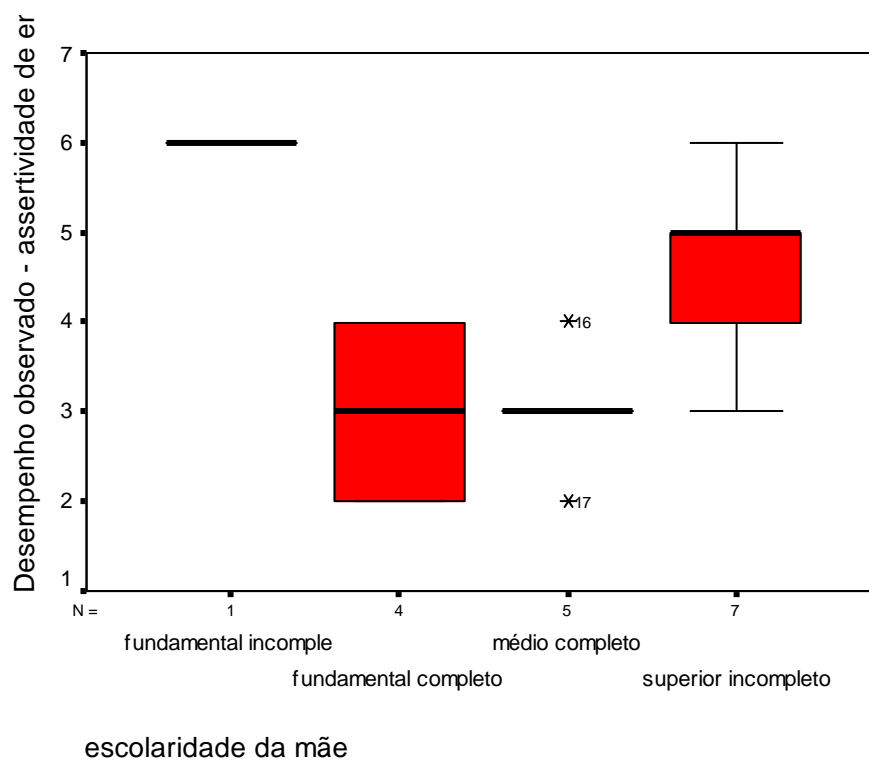
Eixo Y: Soma das ocorrências em que os filhos emitiram comportamentos da classe “HS de participação” durante as sessões de intervenção.

Figura 7. – Correlação da categoria “Desempenho observado-HS de participação” com a categoria “Escolaridade do Pai”.

Tabela 6. – Correlação entre a categoria “Desempenho observado-HS participação” com a categoria “Escolaridade do Pai”.

Habilidades observadas	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Desempenho observado – HS de participação	10,165	3	0,038

A “Escolaridade da Mãe” correlacionou-se com a categoria “Desempenho observado- HS de assertividade de enfrentamento e auto-controle”, mostrando que os filhos das mães com maior escolaridade desempenharam-se melhor nesta categoria que inclui comportamentos tais como recusar pedido abusivo, resistir à pressão do grupo, defender os próprios direitos, negociar/convencer e lidar com gozações/demonstrar espírito esportivo(Figura 8 e Tabela 7).



Legenda:

Eixo X1: N= número de mães em cada categoria

Eixo X2: Categorias de escolaridade da mãe.

Eixo Y: Soma das ocorrências em que os filhos emitiram comportamentos da classe “HS de assertividade de enfrentamento e autocontrole” durante as sessões de intervenção.

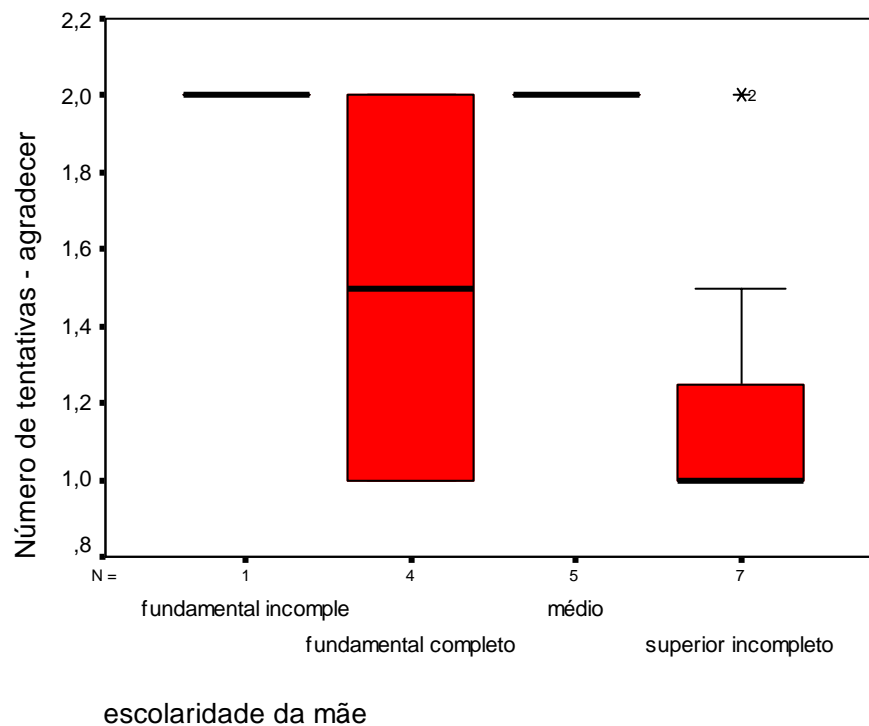
Figura 8. – Correlação da categoria “Desempenho observado-HS de assertividade de enfrentamento e auto-controle” com a categoria “Escolaridade da Mãe”.

Tabela 7. – Correlação entre a categoria “Desempenho observado-HS de assertividade de enfrentamento e auto-controle” com a categoria “Escolaridade da Mãe”, destacando a subclasse “Ensino Superior Incompleto”.

Habilidades observadas	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Desempenho observado – HS de assertividade de enfrentamento e auto-controle	8,636	3	0,035

A “Escolaridade da Mãe”, ainda, correlacionou-se negativamente* com o “Número de Tentativas para Agradecer”, durante o filminho-teste dos meninos, em que individualmente lhes era solicitada a emissão de uma resposta diante de uma situação apresentada pela pesquisadora. Conforme descrito, caso a resposta esperada não fosse apresentada prontamente, a pesquisadora oferecia modelos até que o participante conseguisse apresentar a resposta esperada, em novas tentativas. O resultado exibido na Figura 9 e Tabela 8 indica que as mães com mais escolaridade possuem filhos que, na situação avaliada, necessitaram de menos tentativas para apresentar o comportamento alvo (agradeceram com mais facilidade que os demais).

* A análise gráfica é que permite afirmar que a correlação encontrada é negativa.



Legenda:

Eixo X1: N= número de mães em cada categoria

Eixo X2: Categorias de escolaridade da mãe.

Eixo Y: Número de tentativas que os participantes precisaram para apresentar a resposta esperada de “agradecer” na situação do filminho “teste e treino”.

Figura 9. –Correlação da categoria “Número de tentativas para Agradecer” com a categoria “Escolaridade da Mãe”.

Tabela 8. Correlação negativa* entre a categoria “Número de tentativas para Agradecer” com a categoria “Escolaridade da Mãe”, subclasse “Ensino Superior Incompleto”.

Habilidades observadas	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Número de tentativas - Agradecer	8,307	3	0,040

* A análise gráfica é que permite afirmar que a correlação encontrada é negativa.

Comportamentos dos pais

Comportamentos de disciplina mais adequados dos pais, que podem aumentar de acordo com o crescimento dos filhos também podem estar relacionados com um melhor desempenho atual dos participantes. A Figura 10, abaixo, apresenta o resumo das respostas dos pais às questões da entrevista semi-estruturada. A fim de melhor comparar os relatos de comportamentos adequados dos pais na situação de entrevista, as respostas às subcategorias do roteiro foram transformadas em escores. Em seguida foram somados os escores em todas as subcategorias, para cada grupo. Assim, avaliou-se o grau de suporte que os pais ofereciam aos filhos através de comportamentos como ajudar os filhos a iniciar interações, incentivar a auto-exposição do filho em situações sociais, expor a criança a situações novas, confortar em casos de frustração, encorajando a criança e amparar em situações necessárias. O aspecto exigência em relação aos filhos foi avaliado através de questões sobre a atribuição de tarefas domésticas e a expectativa e cobrança de desempenho acadêmico. O quanto os pais monitoram os filhos foi questionado em “informar-se sobre atividades escolares” e “autorizar excursões escolares”. O estilo de controle dos filhos foi avaliado questionando-se as conseqüências administradas pelos pais para comportamentos adequados e inadequados dos filhos. Os comportamentos voltados para o desenvolvimento da empatia foram avaliados através de questões sobre as conseqüências aplicadas para expressões de sentimentos e o quanto procuravam destacar situações problemáticas de outras pessoas e incentivar a ajudar o próximo.

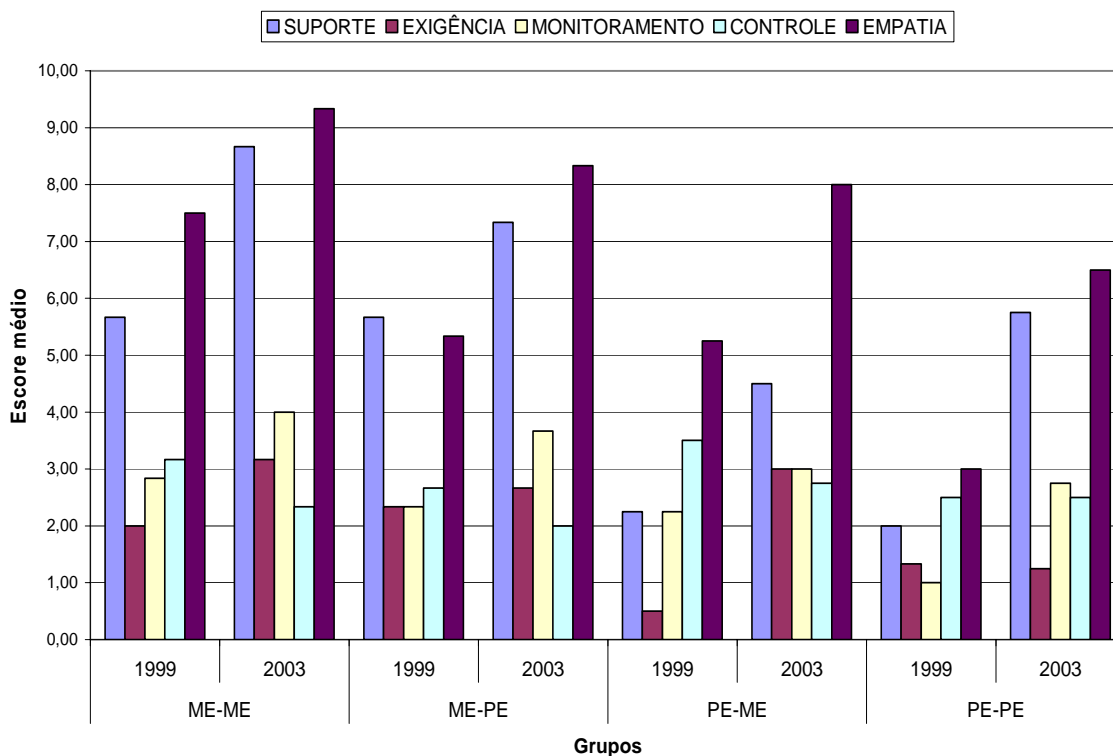
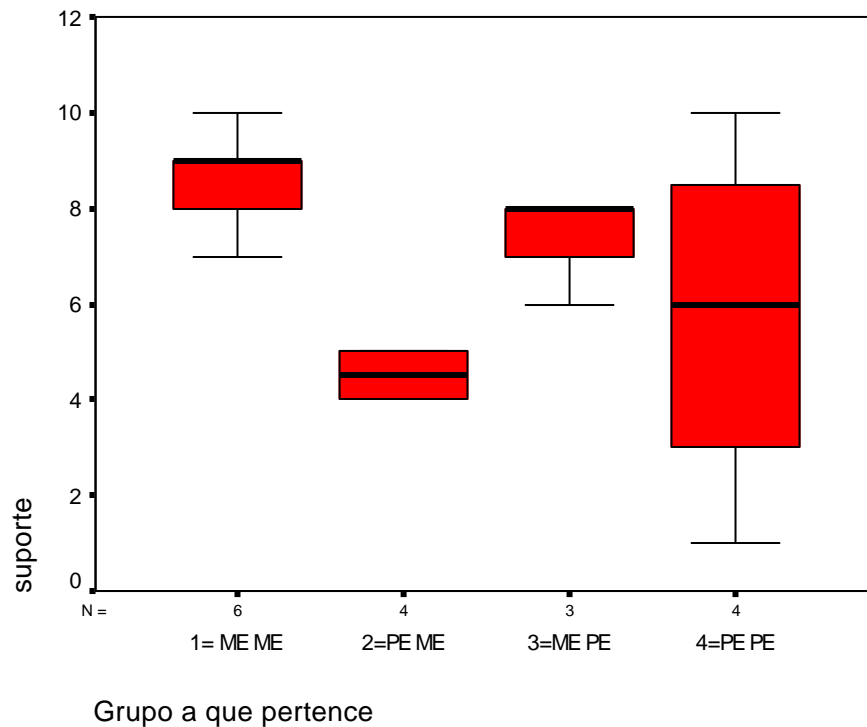


Figura 10. – Soma dos escores apresentados pelos pais dos participantes dos grupos nas categorias do roteiro de entrevista, em 1999 e 2003.

De forma geral, observou-se que todos os grupos apresentaram relatos mais positivos sobre as atitudes de disciplina para com os filhos. Os pais do grupo ME-ME foram os que apresentaram o segundo maior aumento na categoria SUPORTE e, em quase todas as categorias, continuam apresentando escores superiores aos dos outros grupos. Os pais do grupo PE-ME apresentaram o maior aumento na categoria EXIGÊNCIA. Os pais do grupo PE-PE apresentaram o maior aumento nas categorias SUPORTE, MONITORIA e EMPATIA, especificamente no que se refere a consequenciar positivamente a expressão de sentimentos dos filhos. Ainda, foi o único grupo que não apresentou redução na categoria CONTROLE, no que se refere à consequenciação de comportamentos dos filhos e também o único a apresentar redução na categoria EXIGÊNCIA. O grupo ME-PE apresentou os segundos maiores aumentos nas categorias MONITORIA e EMPATIA. Conforme abordado, o estudo anterior

encontrou diferenças significativas entre os grupos nas categorias SUPORTE, EXIGÊNCIA e EMPATIA. Esta informação poderia sugerir que os meninos do grupo PE-ME foram favorecidos pelo aumento da EXIGÊNCIA na disciplina. Já os meninos do grupo PE-PE não apresentaram mudança supostamente devido ao fato dos pais terem ainda reduzido o nível desta mesma categoria na educação dos filhos. A análise estatística das entrevistas realizadas com os pais em 2003, porém, apontou diferença significativa apenas na categoria SUPORTE, indicando superioridade dos pais do grupo ME-ME, como se observa na Figura 11 e Tabela 9.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore de médio de “suporte” utilizado pelos pais na disciplina dos filhos.

Figura 11. – Análise estatística da categoria “Suporte” comparando os quatro grupos, em 2003.

Tabela 9. – Diferença significativa observada nos relatos dos pais do grupo ME-ME na categoria “Suporte”.

Variável	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Suporte	8,543	3	0,036

Comportamentos dos pais associados à manutenção do comportamento empático desde a primeira avaliação

Será apresentada a seguir a análise realizada pela pesquisadora dos dados coletados com alguns participantes, a fim de exemplificar fatores no contexto que podem estar relacionados com a manutenção ou não do comportamento empático instalado em ambiente natural.

Grupo ME-ME

O estudo anterior (Garcia-Serpa, 2001) apontou alguns comportamentos dos pais relacionados ao repertório empático dos filhos, especialmente os que fazem parte das categorias SUPORTE, EXIGÊNCIA E EMPATIA. A primeira envolve o uso de dicas (regras) e aplicação de conseqüências positivas suficientes para auxiliar no desempenho de comportamentos novos ou improváveis (modelagem), bem como no fortalecimento de comportamentos relacionados à independência da criança. A segunda, de forma semelhante, subentende a atribuição de tarefas à criança no âmbito doméstico e em contextos sociais. A entrevista com mães (M) e pais (P) de alguns participantes do grupo ME-ME realizada em 2003, exemplifica como esse processo parece ter ocorrido na vida dos participantes deste grupo:

Sobre situações em que o filho encontra-se em dificuldade (exemplos de atribuição de responsabilidades, ensino de resolução de problemas):

P1+ Bom, se ele tiver tentando fazer algo que ele não vai realmente conseguir a gente tenta às vezes contornar e falar, por que que cê não faz de uma maneira mais simples, né? Tenta dar uma simplificada, vê se ele aceita, né? Agora se for realmente, tipo assim, ele desistir por desistir, né, eu normalmente incentivo a continuar fazendo.

M4+ Pisou hoje, pisou hoje, falei sério com ele, falei “Filho, você tem oito anos, é um problema da escola, você tem que resolver”. Era dia de pegar livro na biblioteca, ele diz que pegou, mas, ele não sabe nem explicar como foi, eu sei que ele não veio com o livro, mas ele disse que o livro não saiu da biblioteca, ele não conseguiu achar o livro lá, aí, como hoje tinha carnaval no final da aula, a Lúcia da biblioteca falou para ele voltar depois para procurar ali, daí ele esqueceu, aí eu falei sério com ele, falei “A única responsabilidade que você tem é a escola, e isso faz parte da escola, você vai resolver.”, ele ligou para a escola, chorando assim, “Eu queria falar com a Lúcia.”, só sei que ela só fica de manhã, aí ele veio para

mim e falou assim “Só quinta feira que eu posso resolver.”, eu falei “Então quinta feira você resolve, que eu não gostei.”, aí agora na quinta ele vai ver isso. Falei: “Fiquei muito triste com você, não pode fazer isso, tem que prestar atenção, vou até levar em consideração que você tava louco para sair para ir para a festa, mas tem que ter”. Às vezes eu fico com dó de falar assim porque ele é tão bonzinho sempre, dá uma mancada às vezes, aí mas, não pode deixar de chamar a atenção.

P6+ Dificilmente ele tem dificuldade em fazer alguma coisa, mas sempre ele acaba escorregando, vem todo espatifado, bate a bicicleta. Eu sempre ajudo, e eu faço questão de ensinar, para que ele saiba, entendeu, desmonta uma vez, da próxima vez já falo “Olha filho, já te ensinei, vem cá, é assim, assim, assado.”, entendeu, então eu tento ensinar para que, quando ela quebrar ele não dependa de ficar me chamando para sempre estar fazendo, mas ele normalmente não demonstra muita dificuldade, em fazer as coisas não, sabe.

Sobre atribuição de tarefas domésticas:

M4+ Tem. Ele leva o lixo, cuida do quarto dele, ele pode mexer em tudo pegar tudo se vem criança mas, depois tem que estar, intacto, hoje ele tem uma nova tarefa, cuidar do cachorro, limpar o xixi do cachorro, ele chorou tanto, “Eu tenho nojo.”, “Filho o que é isso? Você tem que aprender, a cachorra é nossa”, e eu não aliviei, depois ele chorou, mas ele tem que ter as tarefinhas dele, sempre tem que ter.

P4+ Às vezes, tem coisas que eu posso fazer, eu posso ir ali e tal, eu posso ir lá na salinha e desligar a tv, entendeu. Eu peço, muitas vezes, para incentivar, para ele sentir que ele é útil, para ele perceber que ele faz parte do contexto, que ele faz parte da estrutura, então muitas vezes eu peço, só para, às vezes nem é importante, nem é preciso para aquilo, mas peço para ele ajudar mesmo assim...

M1+ Costumamos. Desde ensinar a mexer na cozinha até pegar o ônibus urbano para a escola, sem a gente. Ele vai com a irmã (de 15 anos).

P7+ Ah, quando eu estou em casa eu peço, eu estou lá, eu falo “Filho busca lá em cima para mim”, “Filho, apaga a televisão, não sei o que”. E ele é muito prestativo, você pede, tem dia que não, mas na maioria das vezes ele é prestativo.

Sobre exposição a situações novas:

M6+ Esse projeto mesmo do SESC que é excelente por causa disso, ele viajou muito, ele foi pro SESC Bertoga, sabe, todos os SESC ele conhece, vinha às vezes um pessoal, fazer um trabalho dentro do SESC com as crianças que participam, e ele se tornou uma criança assim, bem, assim bem mais calma, depois que ele começou a participar do SESC. Valeu a pena. E ele não sentiu muito, porque ele se sentia na verdade mais preso, como agora ele fica na casa dele, ele se sente mais livre.

P7+ Eu tenho um sítio, então sábado, eu vou para o sítio. Eu gosto da roça, eu gosto de ficar lá. Quando eu estou na roça, eles andam a cavalo, tiram leite, eles falam “Quero ir aprender a tirar leite” eu falo “Vai”, o dia que não quer ir para a roça também não vai, não obrigo, se entendeu? Mas na maioria das vezes eles gostam de ir para a roça comigo, aí eles ficam lá soltos lá, andam a cavalo, fazem várias coisas.

A terceira classe de comportamentos dos pais relacionada ao comportamento empático dos filhos, a EMPATIA, abrange a descrição e apresentação, pelos pais de situações em que há sofrimento e carência do outro e a consequenciação positiva de comportamentos dos filhos de expressar esse entendimento através da ajuda ao próximo.

Os relatos abaixo exemplificam essa prática pelos pais do grupo ME-ME.

M4+ Ah, mas ele é prestativo demais, se você ler os relatórios do ano passado dele, uma belezinha, o relatório da professora, a cada dois meses, ela fazia uma reunião e fazia um, em todos teve lá que ele, se ele termina primeiro ele vê alguém que tá com dificuldade, ele vai ensinar, e tem um menininho, é a mesma turma e tem um menininho com deficiência auditiva na sala dele, então ele sempre, ele comenta, “Ajudei o Pedro, não sei o que, mãe mas o Pedro é danado, ele não sabe nada, mas de informática é ele que me ensina.”, então é uma troca, eu acho legal isso, ele tem uma deficiência, acho que demorou para ele entrar na escola, uma coisa assim, então ele, ele fala “Eu ensino ele, mas informática é ele que me ensina.”.

P4+ Sim, com certeza. Às vezes, alguns, alguns eventos assim, algumas coisas que ocorrem assim no dia a dia, a gente procura trazer para ele, o aprendizado, em cima daquilo, qualquer coisa, um simples, uma simples passagem, por um local assim que não é muito, do dia a dia dele, assim na proximidade de uma favela, uma coisa parecida, a gente tenta trazer para ele, um ensinamento daquilo, um aprendizado, enfim.

P1+ A gente tenta manter eles ligado no que existe fora, né? A gente faz comentários também de televisão, porque eles assiste o jornal, à noite, normalmente com a gente, ou então na hora do almoço, e a gente faz os comentários do que tá havendo, do que tá acontecendo. a nossa filosofia de vida já tem isso, né, de participar, de ser ativo.

P6+ Mostro, mostro, é aquilo que eu havia dito para você, ele vai ver isso na vida, então a pessoa tem que aprender, a ver, e sensibilizar, com uma coisa dessas, com essas questões, a pessoa que não tem comida, respeitar essas pessoas, porque muita gente, que hoje é alcoólatra, tá aí caindo pela rua, foram pessoas bem sucedidas, são condições que a vida impôs a essas pessoas, que elas não tiveram estrutura, conhecimento, talvez, ou alguma coisa, que elas perderam, mas, por aí, então eu mostro sim.

M7+ Você tem que ser humilde, você tem que ser digno, e você tem que amar ao próximo, se você não tiver esses três, você pode ter todo o dinheiro do mundo que você não vai ser ninguém, se você tiver esses três, você não precisa nem ter dinheiro que você vai ser feliz mesmo assim. Então sempre eu insisto, sabe? Falo que “obrigado” é uma coisa que você tem que falar, “por favor” é uma coisa, porque hoje em dia é tão feio, eu acho muito feio criança que não sabe falar “obrigado”, “por favor”, ninguém é dono de nada, sabe? Então eu sempre...

P7+ Eu falo pra eles que não pode deixar a comida no prato, tem que respeitar os outros, que num tem emprego. É isso que a gente procura, eles saem muito comigo na rua, gostam muito de ir na rua, gostam de ir no mercadão, lugar mesmo

que tem o povão, entendeu? Não adianta ficar em shopping, essas frescuraiada que...

Grupo PE-ME

Considerando que além dos pais, a comunidade também pode emitir regras para os seus membros e modelar novos comportamentos, é provável que os participantes do GPE que foram expostos a diferentes contingências extra-familiares tenham tido, por essa razão, seu repertório de comportamentos empáticos aumentado. É provável que os pais, também, tenham discriminado esse aumento de repertório dos filhos e passado, então, a favorecer novas exposições e atribuir mais responsabilidades. Os relatos abaixo exemplificam esse quadro do grupo PE-ME:

Sobre exposição a situações novas

M4- Ah eu deixo, eu deixo porque eu acho muito importante, ele estar no meio, conhecer, várias coisas. Se eu tivesse dinheiro eu levava eles em tudo quanto era país para eles conhecerem tudo, então eu acho muito importante. Desde que ele terminou o prezinho eu vivo procuro colocar ele em atividades fora do horário de aula. Nós moramos perto do CAIC, então, três vezes por semana ele participa de cursos que eles dão lá, informática, música, e duas vezes por semana eu trago ele aqui no SESC pra nataçãõ, ele até já ganhou uma medalha.

M7- Aí esse ano eu falei, filho, você vai estudar catequese? Ele falou, “mãe, eu vou”. Falei, “mas é um negócio sério, não é brincadeira”. Aí depois na catequese, depois, chegou em casa, falou, “mãe, você deixa eu estuda, fazer coroinha?” Falei, “deixo”, mas expliquei, “olha, é um negócio sério, não é brincadeira”. Mas ele tá assim, todo motivado, sabe, ele tá contente, então eu apoio

P7- Então é: “Projeto Férias”, a prefeitura mantém, a gente incentiva, vai. “Projeto SESC” aqui, eu trouxe, eu tava de férias, eu vinha trazer e buscar todo dia à tarde. Na piscina, do SESC. Então quando tem isso na escola, passeio no zoológico, passeio no parque, a gente tá sempre incentivando, eu sou o primeiro a incentivar.

Sobre atribuição de tarefas

M6- Ele lava a louça, ele assim, se eu tô, tenho que sair pra ir fazer alguma coisa e ele tá em casa, “Filho, cê faz aquilo pra mim?” Ele vai lá, recolhe os lixinhos, põe na rua, entendeu? Ele é muito prestativo.

M7- Aí eu falei, olha filho, então cê arruma seu quarto, arruma seu quarto e dá uma arrumada na sala pra mãe, tira o que tá jogado no chão. Ele “tá bom, mãe”. Ele pegou e foi, fez tudo direitinho, sabe. De vez em quando eu falo, filho, vai lá,

junta a sujeira do cachorro pra mãe. Ele reclama, tudo, (xinga), tudo, mas vai, sabe?

Sobre descrever situações em que há sofrimento do outro e incentivar a ajudar:

M7- Nós fomos visitar uma creche. E a gente foi lá, trabalhar, pintar, limpar. Aí ele falou assim, “mãe, posso recolher todos esses brinquedos pra levar pros meninos?” Eu falei assim, “ah, pode filho, é seu, você que vê”. “Ah, então tá bom”. Aí arrumou uma sacolona e levou, sabe? As roupas dele que não serve, “mãe, posso dar pro Manoel, meu primo?” Falei, “pode, filho”. Ele pega, “já vamo separar”, “Oh, Manoel, trouxe isso aqui procê”.

Grupo ME-PE

Os dados dos participantes do grupo ME-PE sugerem que os pais destes participantes passaram a adotar comportamentos que seriam negativamente relacionados com a manutenção do comportamento empático dos filhos, tais como:

a) Restrição de exposição da criança a diferentes contextos sociais, como se observa nos relatos abaixo. Os pais deste grupo relataram dificuldades em criar oportunidades para os filhos estarem em locais desconhecidos, com pessoas diferentes, realizando atividades novas. Supõe-se que a criança que sempre está em contato com novas situações desenvolva o controle por contingências e não fique submetida apenas ao controle por regras exercido pelos pais. Ainda, quanto maior a quantidade de exposição, maior o repertório para se expor a novas situações e aumentar o sentimento de autoconfiança.

M2+ Não, taí o negócio da superproteção. Eu evito, se eu vejo que é um lugar assim que não é legal, eu não deixo ir mesmo.

P3+ A gente fica mais junto, em casa. Não dá muito sentido assim, de sair, porque agora, estar incentivando com esse mundo meio complicado, a gente prefere deixar mais perto da gente.

M3+ Eu costumo assim incentivar ele, “Você tem que fazer amizade, vai lá brincar”, eles costumam brincar com um primo que ele tem que vem de vez em quando, agora sempre que ele chega num lugar ele não costuma fazer amizade, aliás ele nem gosta de sair, ele assim ele prefere ficar em casa do que ir em algum lugar que ele não conheça ninguém, ele fala “Vou ficar lá brincando com quem? Fazendo o que?”, ele nem vai. Nós fomos no Thermas, aí ele queria ir no toboágua, naquele azul, eu senti medo, mas ele se encorajou, acho que devido às

crianças irem ele foi também, eu tava com medo mesmo por ele, porque eu mesma não tenho coragem, mas incentivei ele a ir, depois “Nunca mais, só vou depois, só depois que eu crescer.”. Não insisti, falei pra ele: “Não, mas é assim mesmo, você foi a primeira vez, tá de parabéns, eu mesma não tenho coragem de ir.”, fico incentivando ele nesse sentido aí, para ele não ter medo desse tipo de coisa, eu acho que ele tem, ele é um pouquinho assim, meio com um pé atrás.

M9+ Eu gosto assim, na medida do possível, porque, tem coisa que a gente vê que, é legal ele estar passando, mas às vezes a realidade que tá ali no meio não é adequada, então eu não quero, não vou deixar ele passar, vou segurar ele em casa.

b) Observou-se, ainda, que alguns desses pais não demonstram habilidade para ensinar os filhos a enfrentar situações difíceis, resolver problemas, discriminar os antecedentes e emitir comportamentos mais prováveis de serem reforçados.

M2+ Ele não gosta de briga, ele é chorão. Que nem estes dias na escola, um menino empurrou ele aí ele caiu em cima de outra menina e um menino falou pra ele “você é um assassino”. Ele veio pra casa chorando, dizendo “mãe o que que eu fiz, eu caí em cima da menina e ele ficou me chamando de assassino”. Então são coisas que magoam ele e ele não sabe se defender, falar que não foi ele. Aí eu escuto bastante, rezo junto com ele.

M9+ Ele pegou uma professora que o santo dele já não bateu com o santo dela, já começou aí, primeiro, não teve aquela, sabe, não ficou legal, e eu comecei, não, “Não posso mudar?” e aí ela falou “Não, não pode mudar não, se mudar agora, vai mudar sempre, a vida inteira, não sei o que.”, Ah, menina, tinha dia que eu ficava lá, de uma até às cinco horas, só de olho nele, que ele ficava chorando, chorando, chorando, ele não queria ficar.

c) Outro aspecto relevante foi o grau de exigência destes pais em relação ao desempenho acadêmico dos filhos. No estudo anterior, levantou-se a hipótese de que esta expectativa por parte dos pais pode dirigir a atenção da criança excessivamente para o estudo, estimular a competitividade em sala de aula, e comprometer a interação com os pares no ambiente escolar, especialmente a apresentação de comportamentos empáticos.

M2+ Sou preocupada demais, acho que passei do limite até, acho que eu preciso fazer terapia, eu sofro demais com isso, mas sem magoar ele, sem coagir. Fico na cola da professora, da orientadora, porque ele tem me dado trabalho desde que saiu do pré.

M3+ Ele gosta sempre de acertar, ele não gosta de errar, nem tarefa assim, ele quer chegar e fazer, e num quer errar, chegar na escola e apresentar certo, isso eu também cobro um pouco, ele não quer errar, entendeu, não quer ficar para trás.

M9+ Na escola, falta a concentração um pouquinho, enfim, ele desconcentra fácil, às vezes ele tá olhando a professora, mas não tá prestando atenção. Ah eu me preocupo, Fabíola, porque eu entrei nessa situação sozinha, ele só iria fazer sete anos em setembro, aí o que aconteceu, as professoras, orientadoras lá do parque: “Não você não vai tirar ele, porque, ele tá muito imaturo, não vai dar certo, espere ele ter sete anos completos para ir pra primeira série, você vai pular uma fase da vida dele, aí eu fui lá na escola, e matriculei ele com seis anos mesmo, o pai não incentivou, aliás ele não sabe nem a tabuada de cor, mas eu estou pegando firme com o meu filho, acompanho a leitura, a escrita, a parte de matemática e ele tem acompanhado a sala.

d) De acordo com os relatos, os pais não costumam atribuir e consequenciar adequadamente pequenas tarefas dos filhos no âmbito doméstico.

M2+ Arrumar os brinquedos dele, mas o resto não. Eu acho que se eu pedir para ele fazer alguma coisa, ele ajuda, sou eu que não peço mesmo porque acho que não precisa.

P3+ Tarefa é guardar os brinquedos, as bagunças que ele faz, mas, ele não guarda, isso é a mãe dele que fala para ele, a mãe dele só pede a minha ajuda, eu que tenho que ajudar ele, ele fala. “Se o pai não ajudar eu não vou guardar as coisas”.

M9+ Às vezes espontaneamente ele faz, principalmente a parte dele, de brinquedo essas coisas, aí nem me preocupo porque, ele sabe, ele bagunçou, pode fazer o que quiser, depois tem que arrumar. Ele enrola pra fazer, deixa pra hora de dormir. Agora, serviço de casa assim, ele tem vontade, de lavar a louça, mas ele gasta muito detergente, tem que por bastante, aí vai enchendo a mão com a bucha de espuma, aí que que acontece, fica com muita espuma, aí gasta mais água, tem que ficar lá com a torneira aberta o tempo todo para tirar todo aquele sabão, então eu falo, “Não, não faz não.

e) Os pais do grupo ME-PE, segundo os relatos, apresentam dificuldades no manejo de comportamentos inadequados dos filhos. Parecem não saber descrever as contingências adequadamente para os filhos e, quando o fazem, não aplicam a consequência que estava implicada na descrição. Muitas vezes a consequenciação é inconsistente, acontece em uma situação, mas não em outra, dependendo de fatores que a criança não é capaz de discriminar. Estes pais acreditam que apenas ficar falando sobre um comportamento inadequado do filho após a sua ocorrência produz sua redução, ou

ainda apelam para a sinalização da perda do afeto, dizendo que estão tristes, que não vão mais gostar da criança.

M2+ Eu falo bastante com ele, falo que fiquei triste, que fiquei chateada, mas não deixo de castigo não. Funciona mais o emocional do que deixar de castigo.

P3+ Damos umas broncas, mas bater, bater, a gente nunca colocou a mão neles, nenhum dos dois, nunca precisou bater, a gente só ameaça.

M9+ Hoje mesmo aconteceu essa situação, ele queria porque queria um negócio lá, numa loja lá, aí a moça falou “Ah mas a bateria custa tanto, não sei o que.”, aí ele falou “Me dá mãe, dinheiro para comprar.”, falei “Eu não vou poder comprar o negócio, chega em casa, não funciona, daí a mulher vai falar que não foi ela que vendeu e como é que fica? É melhor trazer a peça aqui.”, “Não.”, fomos até a rua, aí eu fui andando assim, aí me deu nos nervos, peguei o dinheiro, na minha mão “Então vai lá, toma, vai lá, compra aquela porcaria.”, “Ah, agora eu também não quero.”, “Não? Ótimo, entra dentro do carro que nós vamos embora.”. Então às vezes, às vezes eu contornei, na hora eu volto atrás sabe, eu vejo que é importante para ele, tudo, aí eu vou lá comprar não custa nada.

f) Alguns pais deste grupo até apresentam para os filhos situações em que outras pessoas estão sofrendo, incentivam comportamentos de ajudar, mas talvez devido aos fatores anteriores, os filhos apenas atendam os pais na presença destes (controle por regras do tipo aquiescer) e não generalizam estes comportamentos para outros contextos.

M2+ O que mais a gente faz é isso. Às vezes no restaurante a gente paga a comida para alguém que tá na rua pedindo. Sempre a gente vai na feira, ele vê pessoas catando no latão de lixo. Para ele não existe diferença entre pobre e rico, preto e branco, ele convive com todo mundo.

M3+ Mostrar assim não, Fabíola, mas assim quando ele tem preguiça de vestir uma roupa, eu costumo falar assim “Qualquer dia nós vamos te levar numa casa, numa instituição de criança assim carente que realmente não tem braço, não tem perna, para você ver o que que é não ter as coisas e mesmo assim ainda ter esforço para ter”. Falo até para os dois, porque os dois são muito preguiçosos, assim, quer tudo, quer que eu vista, às vezes, quer que eu troque ele, quer que eu pegue não sei o que, pegue uma cueca, pegue não sei o que, então eu falo para assustar ele, “vou levar você não sei aonde para você ver o que que é precisar mesmo, criança não ter um pé, um braço, não saber falar, ouvir, essas coisas”, aí eu falo, mas eu nunca, falo que eu vou levar qualquer dia, até na televisão, tá passando na hora e falo, “ aí tá vendo?” Mostro assim nesse sentido, entendeu?

Da mesma forma que os do grupo ME-PE, os pais do grupo PE-PE apresentam dificuldades no manejo de alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento do comportamento empático nos filhos, tal como se segue:

Restrição para exposição a situações novas, contextos sociais diferentes:

P1- A gente convive muito, mas em nível familiar, que nem, pelo menos, na minha parte, que nem eu falei pra você, o trabalho é muito, só o nosso tempo é mais fim de semana, à noite, o que a gente faz nessa hora de lazer, a gente frequenta muito a área familiar.

P2- A gente leva ele em casa de primos, de pessoas assim para ele se enturmar, mas a gente não tem o que falar para ele, então, o que mais a gente leva ele é em casa de parente mesmo, onde tem criança do tamanho dele, mas aí ele fica meio tímido, daqui a pouco já tá mais solto. Quando tem alguma excursão na escola normalmente ele fala “Ah eu não vou querer ir não, porque eu prefiro que em vez de você gastar dinheiro com a excursão você me dê um CD de vídeo game.”, por exemplo, troca, muitas vezes eles trocam, o passeio, a excursão por alguma outra coisa.

P5- Eu, eu procuro fazer, tanto que em casa eu procuro dar acesso às crianças do prédio, vão lá, até às vezes fico irritado se faz uma bagunça então não sei se eu incentivo, eu procuro pelo menos ser o menos chato possível, porque às vezes eles chegam em casa, não lembro que dia que foi, um dia desses até eu comprei uma Coca-Cola, era acho que umas onze hora, falei, “V. (esposa), comprei pra gente almoçar”, e saí, quando eu cheguei não tinha nada, porque ele pega tudo e toma tudo (ri), então quer dizer, então eu dou essa liberdade porque eu acho que é importante.

Dificuldades no ensino de resolução de problemas, realização de tarefas:

P1- Eu de vez em quando fico pendurando nele, até a minha esposa briga comigo, ela fala “Não você tem que incentivar mais ele, do que ficar tentando criticar”, entendeu, não é, eu não fico muito assim, “Ah vamos...”, faço umas piadinhas com ele, só que ela acha que ele leva para um outro lado mais sério, mas eu sempre brinco “Vamos lá, vamos tenta, tartaruga, vamos fazer” “Você é um burrinho, tá louco, não consegue fazer isso, não consegue fazer aquilo.” mas é tipo, mas o que que é, mais é uma gozação, a gente, brincar, mas ele não, leva muito ao pé da letra isso aí, pelo menos, demonstra não levar.

M2- Ah eu falo, vai tomar um copo de água, acalmar, descansar um pouquinho, e depois volta. Que às vezes eu falo “Ah ele está estressado.”, “descansa um pouquinho depois você volta”. Que ele gosta de desenhar, ele é muito assim perfeccionista, se não for do jeito dele, se a folha tiver uma dobrinha, ele já começa a chorar, já não quer a folha.

P5- É, ele, dependendo da circunstância, às vezes você até fica um pouco irritado, porque você acha que é falta de interesse mesmo. Tem coisa que ele começa naturalmente, quando é uma coisa que ele gosta ele faz tudo certinho, agora quando é uma coisa que ele não tem interesse, ou por algum motivo não gosta...,

Comportamentos frente às dificuldades cotidianas do filho

M1- Eu coloquei ele no grupo escoteiro, ele foi umas duas vezes e não quis ir mais, a chefe disse que ele reclamava de dor de cabeça. Aí eu falei pra ela “Repara pra você ver, se você mandar ele fazer alguma coisa e ele não conseguir, ele vai reclamar de dor de cabeça”, aí ela falou “É realmente”. Mas não adianta, ele não quer ir mais mesmo.

P2- Aconteceu, tinha uma coisa nova na escola, acho que ele não sabia resolver, ele, o irmão sempre fazia isso, ele começou a reclamar de dor de barriga, reclamar, reclamar, reclamar, aí falamos “Então não vai na aula hoje.”. Aí depois ele contou que ele mentiu, que ele não tava com dor de barriga nada, que ele não queria ir na escola, porque tinha uma coisa que ele não sabia fazer, foi uma vez só, mas depois a gente chamou a atenção, que não podia fazer isso, que na hora que ele tiver com dor a gente vai pensar que ele não tá porque mentira é assim, quando a pessoa mente, dificilmente você acredita mais nela.

Sobre descrever situações em que outros estão em sofrimento, incentivar a ajudar pessoas necessitadas:

M1- Tem, eu sempre tento, falar para ele, tanto que teve agora, professora pediu para levar alguma coisa para ajudar, falei “Y. tava vendo no caderno, a mãe tem que levar alguma coisa. Então leva, para ajudar as pessoas pobres, que não tem o que comer, tudo, leva”. Peguei um pacote de macarrão “Leva”, “Ah não vou levar nada não.” Falei: “Porque não filho?”, Aí falei pra professora, a tia Nazaré, “Olha tia Nazaré, eu dei um pacote de macarrão para o Y., ele não quis trazer.”, ela falou “Ah Y., não acredito que você não quer ajudar, seu amiguinho.”, ele ficou meio assim. Mas eu tento assim mostrar para ele, que tem outras pessoas que precisam, e tem que ajudar. Ah eu gosto muito de ajudar as pessoas, então, eu ensino isso para eles também.

M2- Eu sempre mostro, às vezes eles reclamam de alguma coisa, eu falo “Não é toda criança que tem isso, que tem aquilo.” Mas eles falam “Ah mas eu não tenho nada a ver com a outra criança, problema é dela”, nem deixa eu falar da realidade pra eles.

P5- Não, te confesso que não, nesse ponto, quer dizer, nunca surgiu uma situação.

P1- Não isso aí, acho que eu não faço não.

P2- Não, não como a gente tá sempre no convívio familiar não tem oportunidade de fazer isso.

Sobre atribuição de tarefas no âmbito doméstico:

M1- Eu tento (risos). Eu tento, eu faço assim, sapato deles, eu peço para cada um guardar o sapato. Se a gente pede as coisas pro Y. (filho), ele faz de conta que não tá nem ouvindo sabe.

P2- Num costume falar não. Ele xinga, eu “Pode pegar o sapato, pega os seus brinquedos”, porque a criançada é fogo, faz uma bagunça, e depois num quer pegar. Mas eu evito ficar pedindo.

M2- Eu falo assim “Recolhe esse chinelo.”, não quer, eu digo “Não é eu que uso esse chinelo” mesmo assim não adianta. Eu falo assim, “Pega as toalhas do banheiro traz aqui,...., traz aqui em baixo para mim pendurar no varal”. Ele responde: “Ah eu não, não sou mulher, ah eu não vou casar”.

P5- Cê pede pra fazer alguma coisa, e ele é muito assim de questionar, eu falo assim, “Filho”, às vezes eu tô deitado, “Filho, pega o negócio ali”. Aí ele diz: “Por que que você não levanta e pega?” Ele fala isso. Aí você tem que colocar, “como você é criança cê tem que fazer, teu pai tá mandando”. Mas às vezes, dependendo da situação, irrita um pouco porque às vezes você vê que ele não quer fazer não é porque ele não quer, porque ele tenha dificuldade, é falta de interesse. Então se eu peço: “Filho, leva o lixo lá em baixo pro pai”. Ele diz: “Ah, pai, não vou não, vou ver a televisão, eu não quero”. Eu mesmo pego e vou, aí ele desce porque quer ir quer ir comigo, né? , Também não há muita necessidade prática de ele ajudar, o que ele faz é, é as funções dele, fazer a tarefa dele, jogar o computador dele, ele já fica muito tempo na escola.

Sobre exigência excessiva quanto ao desempenho acadêmico do filho

M1- Me preocupo. Olho tudo o que chega, pergunto “Y., você não tem tarefa?”, ele “Não, mãe não tem, a professora falou para mim que ela não vai mandar muita tarefa, é uma vez ou outra assim ela vai dar tarefa.”. Porque na primeira série, era tarefa todo dia, ele falava “Olha mãe, tarefa é todo dia.”, então ela já tinha os livros lá, então ela falou para eles, “Olha, cada dia vocês vão fazendo uma página.”, então teve criança que terminou primeiro como ele. A professora até me disse: “Manera um pouco”, mas eu me preocupo, eu gosto de pegar o caderno dele, ver como que tá o caderno dele, se ele tá indo bem, se não tá. Eu falei para ele “O Y., olha sua letra como que está filho, você precisa melhorar mais um pouquinho, na primeira série era bem melhor”.

P2- Às vezes ele vem me pedir “Ah você ajuda eu a fazer tarefa, a mãe falou que tá tudo errado” (risos), não é que tá tudo errado, é que a S. ela é perfeccionista, entendeu, então ele vai fazer uma frase, “Isso aqui é com letra maiúscula, tal”, e eu já sou bem relaxação com essas coisas. Então, ele tem pouca dificuldade, inclusive na escola, a professora já falou, que ele nunca ficou de reforço, sempre na escola lá tem, vamos supor, quem tá de reforço, fica até as seis, e quem tá bem sai cinco e dez, então todo dia ele sai cinco e dez, porque ele, tem, ele é caprichoso assim, ele, vai escrever, e vê que tá feia a letra, que tá borrado, ele não quer, ele vai no escritório, eu pego folha de sulfite, se tiver amassada ele não quer para desenhar, então o desenho dele tem que ser, ele é perfeccionista demais.

Dificuldades no manejo de comportamentos inadequados dos filhos:

M1- Olha, eu fico muito brava, eu sou assim, eu falei, ultimamente, eu tô falando para eles “Eu tô falando demais, eu não sei se eu continuo falando demais ou se eu pego uma cinta para dar em vocês, porque não dá.” Eu sou assim, a minha mãe fala que eu sou muito escandalosa. Então às vezes eu brigo, o pai tem o costume de, às vezes, dar uns tapinhas, sabe, eu já não, eu grito muito, eu falo muito, então ele se assusta. Sai correndo, ele tá com essa mania agora, ele sai correndo, se você fala pra ele “Y. eu vou dar em você.” Ele se manda, sai correndo, se esconde. Então quando ele faz coisa errada eu tento corrigir ele assim, “Olha Y., o que que você fez, não é assim”.

M3- Ele faz uma carinha de coitado que a gente fica com dó, eu dou umas broncas, falo que não é assim que se faz, mas às vezes acabo rindo do jeito dele.

Em resumo, a análise do relato dos pais na entrevista de 2003 apontou que comportamentos como atribuir responsabilidades, ensinar a resolver problemas, promover a exposição a situações novas, descrever situações em que outras pessoas estão em dificuldades ou sofrimento e incentivar a ajudar parecem estar relacionados à manutenção e desenvolvimento do comportamento empático dos filhos, em contextos onde os pais reforçam comportamentos adequados e seguimento de regras de forma consistente.

Tentativas utilizadas para aquisição de novos comportamentos

As gravações dos filminhos “teste e treino” individuais realizados com os meninos foram transcritas e atribuíram-se escores para as tentativas utilizadas por cada um para emitir o comportamento esperado. Ao participante que apresentasse a resposta esperada prontamente, atribuía-se um ponto. Se precisasse de uma segunda tentativa, atribuía-se dois pontos e assim por diante. Caso fosse apresentada pausa (latência) para a resposta, somava-se meio ponto (conforme descrito na página 57). Foram realizados “filminhos” focalizando as habilidades: 1) iniciar conversação, 2) confortar e expressar apoio, 3) resistir à pressão do grupo, 4) agradecer e 5) elogiar. As Figuras 12 e 13 mostram as médias de tentativas utilizadas pelos quatro grupos.

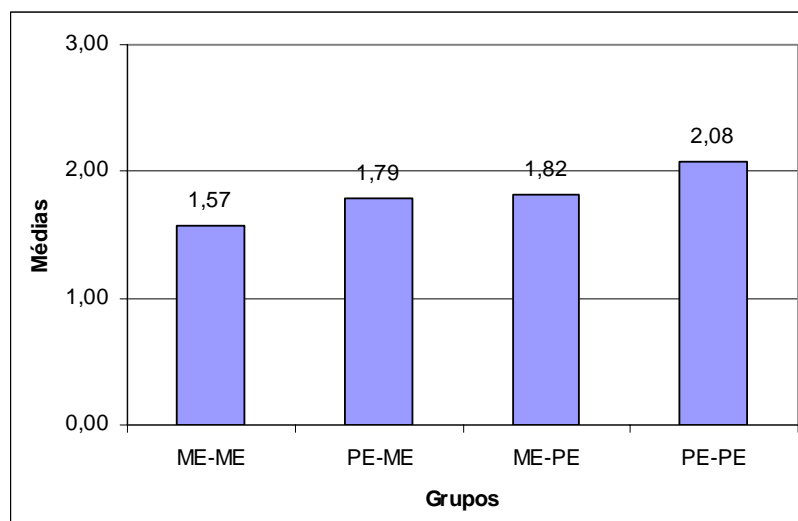


Figura 12. – Escore médio das tentativas utilizadas pelos grupos para emissão de comportamento satisfatório.

A Figura 12 permite observar que o grupo ME-ME necessitou menos tentativas e o grupo PE-PE necessitou mais tentativas para apresentar os desempenhos satisfatórios, sendo que os dois outros grupos tiveram desempenhos intermediários. Porém a análise estatística não apontou estas diferenças como significativas.

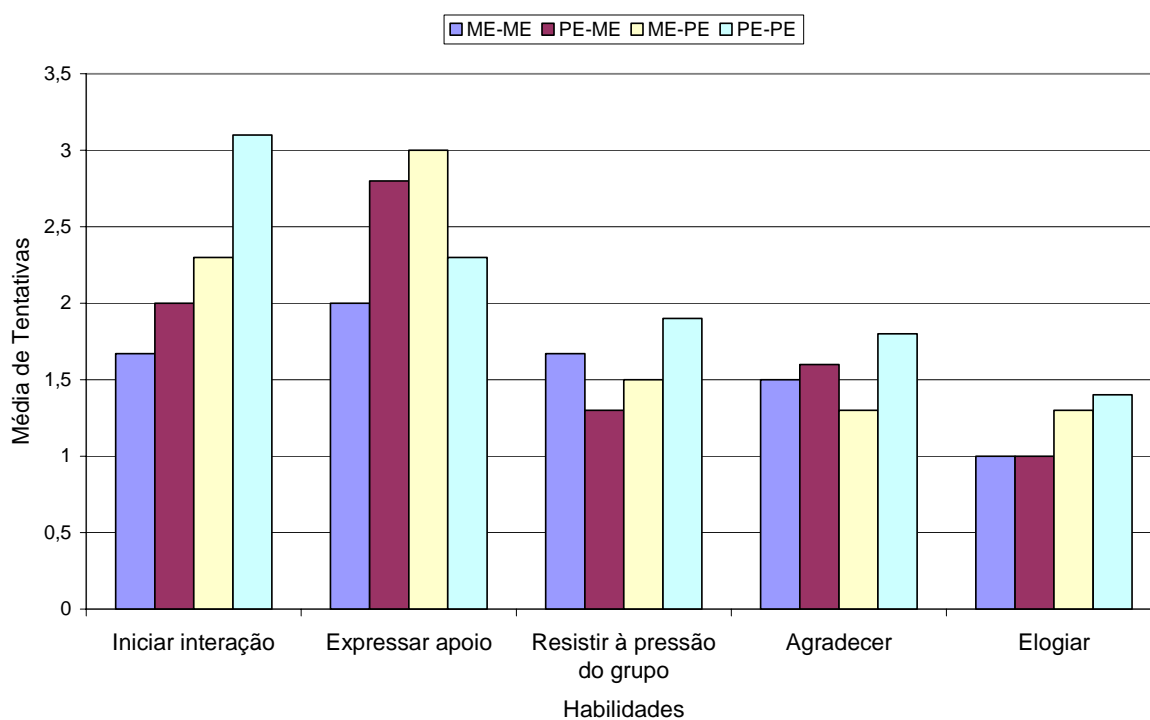
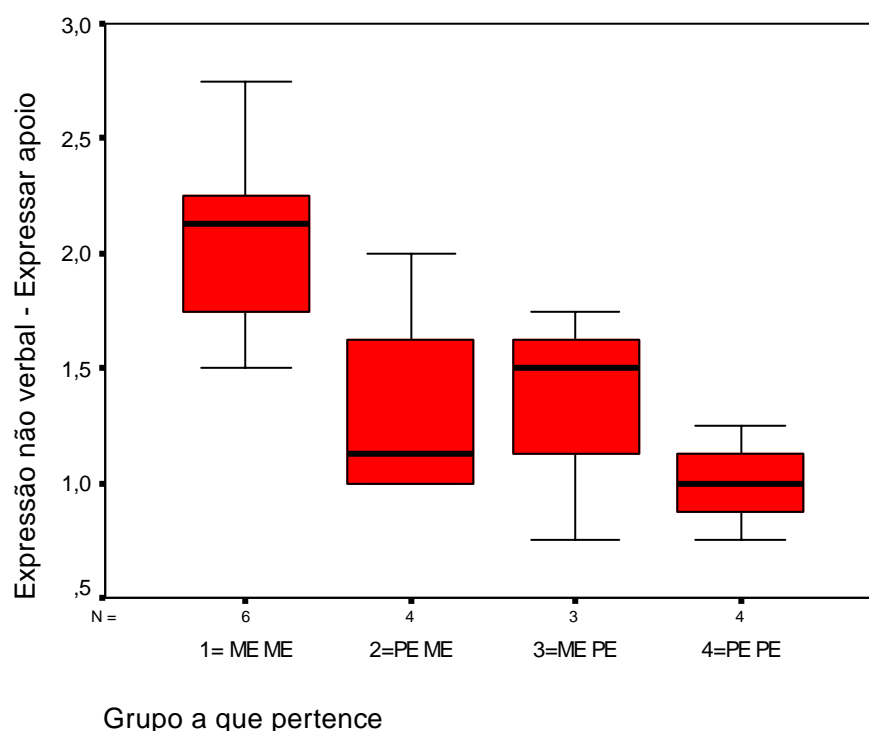


Figura 13. – Escore médio de tentativas utilizadas por cada grupo, para desempenho das habilidades focalizadas.

A Figura 13 apresenta as tentativas utilizadas pelos grupos nas habilidades focalizadas. *Iniciar interações* parece ser o indicador da diferença entre os grupos na investigação de 2003: os participantes do grupo ME-ME apresentaram mais facilidade no desempenho desta habilidade. *Expressar apoio* foi a habilidade de maior dificuldade para todos os grupos, ME-ME obteve um desempenho um pouco melhor, seguido por PE-PE. *Resistir à pressão do grupo* parece ter sido de maior dificuldade para PE-PE e ME-ME. *Agradecer e Elogiar* mostraram-se as habilidades mais fáceis de serem apresentadas por todos os grupos. É importante notar, porém, que a análise estatística sobre as tentativas utilizadas pelos participantes não demonstrou diferenças significativas entre os grupos.

Foi realizada ainda uma análise das expressões não-verbais dos participantes durante todo o procedimento do filminho “teste e treino”, como descrito na página 57. A análise estatística encontrou diferença significativa para a resposta “expressar apoio”, favorecendo os participantes do grupo ME-ME, como pode ser observado na Figura 14 e Tabela 10.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore médio dos participantes na avaliação da expressão não-verbal durante as tentativas para “expressar apoio”.

Figura 14. – Análise estatística das expressões não-verbais dos participantes dos grupos durante a apresentação da resposta “expressar apoio”.

Tabela 10. – Diferença significativa observada nas expressões não-verbais durante a apresentação da resposta “expressar apoio”, favorecendo o grupo ME-ME.

Variável	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Expressão não-verbal da resposta de “expressar apoio”	9,285	3	0,026

Os resultados mostram que embora os participantes não sejam significativamente diferentes no número de tentativas utilizadas para verbalizar o comportamento-alvo em “expressar apoio”, a expressão não-verbal apontou diferença entre eles, como se observa na Figura 14. Os participantes do PE-PE, que haviam se destacado mais que os dos grupos ME-PE e PE-ME obtiveram o menor escore na avaliação não-verbal.

Avaliações de pais, professores e colegas de classe

As Figuras 15 e 16 apresentam os escores obtidos pelos grupos nas diferentes avaliações, antes do programa, depois e após seis meses.

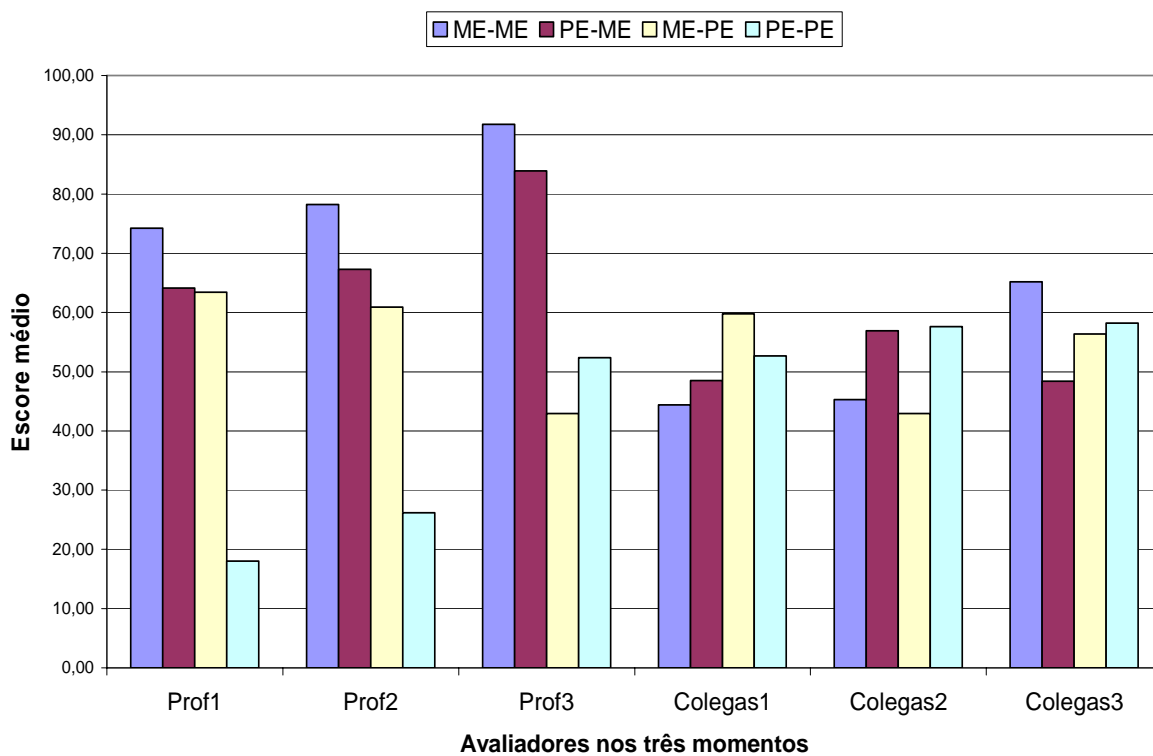


Figura 15. – Escore médio obtido pelos grupos nas avaliações de professores, por meio do SMHSC e de colegas de classe, na avaliação sociométrica, antes (1), depois (2) e após cinco meses (3).

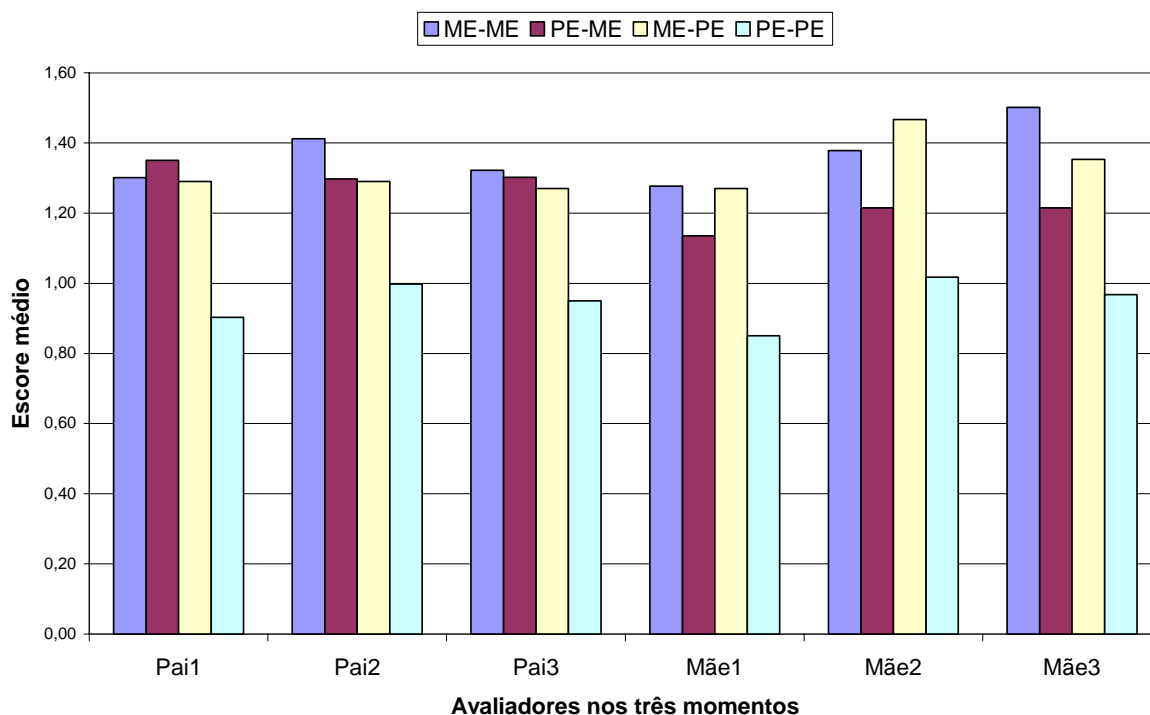


Figura 16. –Escore médio obtido pelos grupos nas avaliações de pais e mães, por meio do SSRS, antes (1), depois (2) e após seis meses (3).

As figuras acima mostram que há várias diferenças entre o que relatam os avaliadores. Os colegas de classe, embora se encontrassem no mesmo contexto que os professores, não apresentaram avaliações semelhantes a estes, e diferiram também da opinião de pais e mães. A análise estatística não encontrou diferenças significativas entre os grupos na avaliação dos colegas de classe.

Os pais parecem observar menos mudanças que as mães, e ainda parecem avaliar os filhos de forma mais otimista (observando-os como mais habilidosos). Tanto pais quanto mães não estão sob o mesmo controle que os professores, que observaram melhoras graduais após a participação da criança no programa, com exceção do grupo ME-PE. O grupo ME-PE, de acordo com a avaliação do pai não apresentou diferenças após ter participado do programa. Do ponto de vista das mães ocorreu uma melhora logo após o programa, que não se manteve na terceira avaliação. De acordo com os professores o desempenho dos participantes piorou após o programa e mais ainda após

cinco meses. Já os colegas de classe avaliaram o grupo como tendo piorado logo após o programa e repetido praticamente o mesmo escore da primeira avaliação, quando foi realizada a terceira. Esse resultado parece demonstrar que este foi o único grupo que aparentemente não se beneficiou da participação do programa, já que não produziu mudanças em termos de aprendizagem, generalização ou manutenção. É provável que os fatores relacionados à mudança de muito empáticos para pouco empáticos destes participantes (por exemplo, situações de conflito dos pais), continuaram operando após a realização do programa.

O grupo **ME-ME**, de acordo com as avaliações da mãe e do professor cresceu na segunda e terceira avaliações. Já na avaliação sociométrica, o grupo praticamente não sofreu alteração de escore na segunda avaliação, melhorando apenas na terceira. Como é possível observar, este grupo foi o que obteve o maior escore em todas as avaliações após seis meses, o que indica, além da generalização do que foi aprendido, manutenção ao longo do tempo.

O grupo **PE-ME**, do ponto de vista dos pais não apresentou mudanças significativas nos três momentos de avaliação, o que demonstra pouca generalização para o ambiente familiar. Segundo os professores, o grupo apresentou melhores escores na terceira avaliação e, de acordo com os colegas de classe observou-se melhora imediatamente após o programa, que não se manteve na terceira avaliação. Este resultado parece indicar que aconteceram mais generalizações no ambiente escolar que foram mantidas ao longo do tempo, apenas sob a ótica do professor.

No grupo **PE-PE**, pais e mães avaliaram os filhos de forma semelhante. De acordo com eles, os filhos melhoram um pouco apenas na segunda avaliação, não mantendo este resultado na terceira. Mais uma vez isso pode ser indicativo de pouca generalização para o ambiente familiar, ou ainda, uma falta de discriminação destes comportamentos por

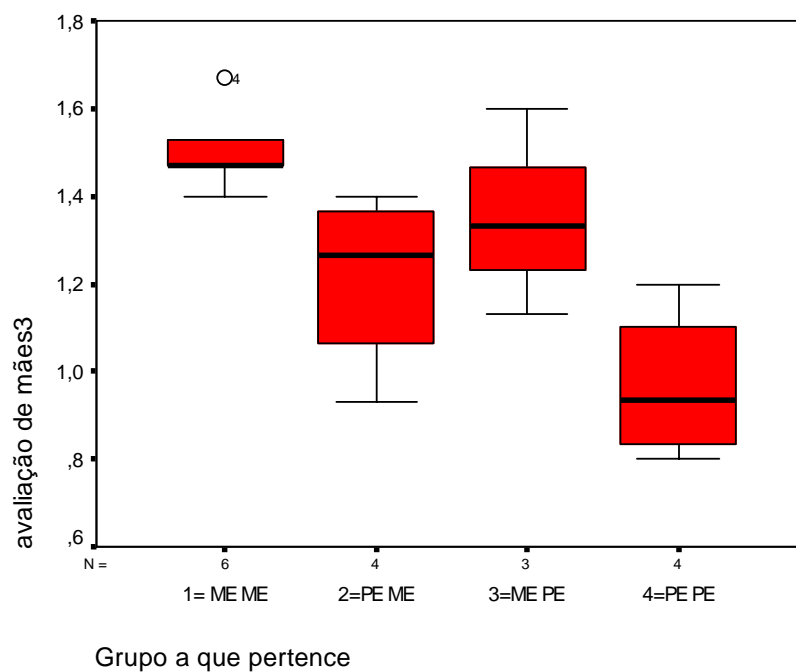
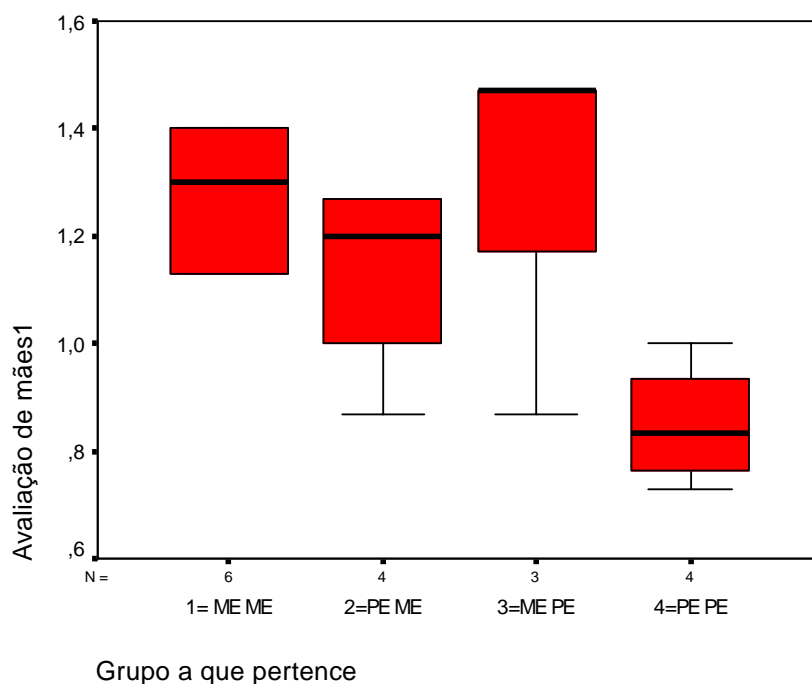
parte dos pais. Nas avaliações dos professores este grupo apresentou desempenho gradativamente melhor nas duas últimas avaliações, e segundo os colegas de classe, houve pequeno aumento depois do programa que se manteve após cinco meses. Tal resultado permite supor que este grupo também apresentou mais generalizações para o âmbito escolar.

A análise estatística, conforme apresentado na Tabela 11, mostrou diferenças significativas entre os grupos nas seguintes avaliações:

Tabela 11. – Diferenças significativas observadas nos relatos de mães, pais e professores dos participantes dos grupos.

Variável	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
Avaliação de mães 1	7,920	3	0,048
Avaliação de mães 3	10,930	3	0,014
Avaliação de pais 3	8,360	3	0,039
Avaliação de professores 1	9,399	3	0,024
Avaliação de professores 2	8,103	3	0,044
Avaliação de professores 3	8,129	3	0,043

As Figuras 17 e 18 ilustram as diferenças significativas encontradas na análise estatística da avaliação das mães antes e depois de seis meses do programa.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore de avaliação das mães.

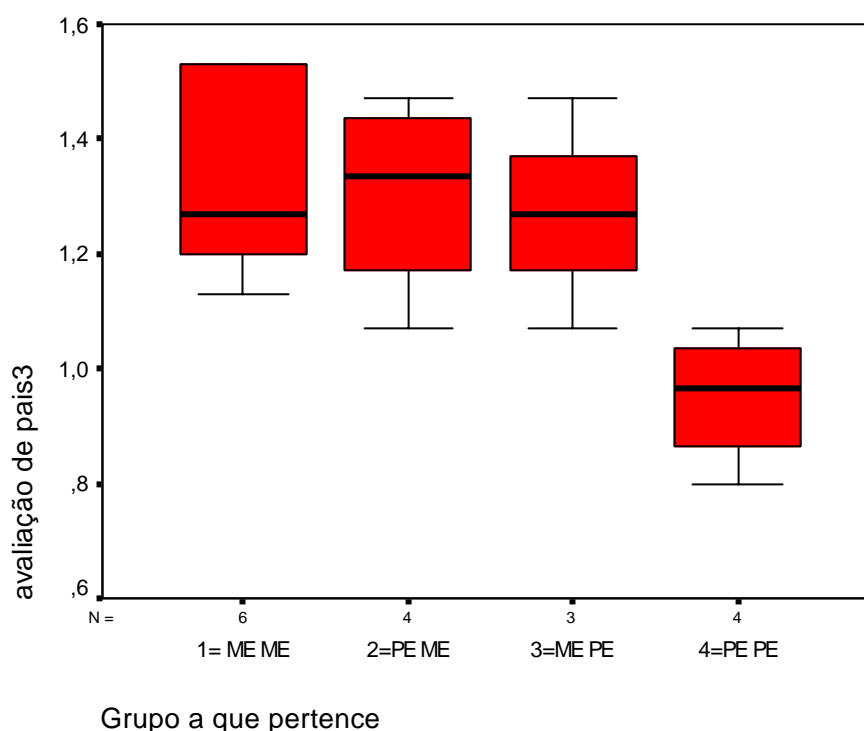
Figuras 17 e 18. – Análise estatística da “Avaliação de mães 1” e “Avaliação de mães 3” comparando os quatro grupos.

Pode-se observar nas figuras acima que, segundo as mães:

➤ Os participantes do grupo PE-PE possuíam um repertório inicial significativamente inferior de habilidades sociais, comparado com os demais (Figura 17).

➤ Considerando a última avaliação, todos os grupos apresentaram maiores escores comparando-se com os do início, porém, os participantes do grupo ME-ME, obtiveram destaque em relação aos demais (Figura 18).

A Figura 19, abaixo, ilustra a diferença significativa encontrada na análise estatística da avaliação de pais depois de seis meses do programa.



Legenda:

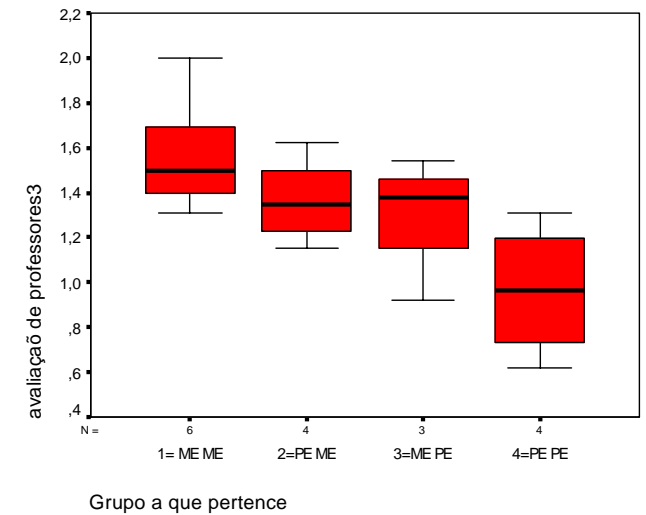
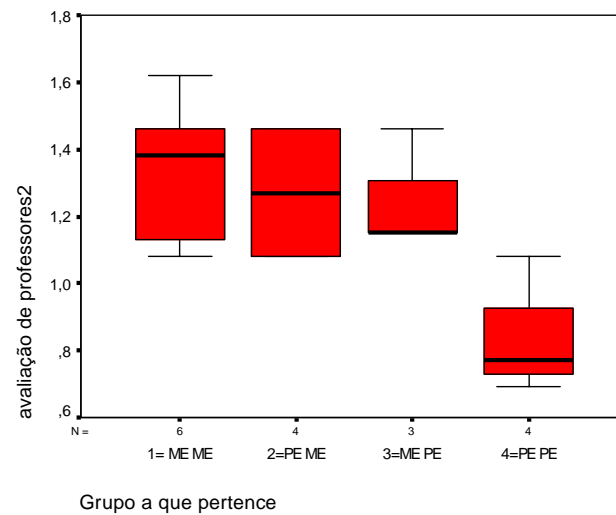
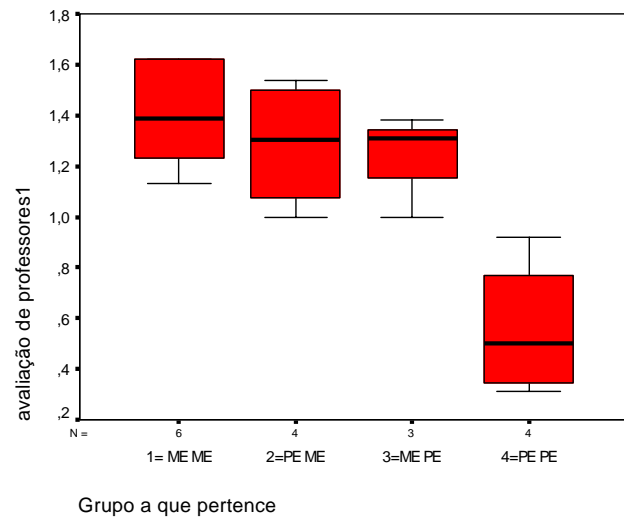
Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore de avaliação dos pais após seis meses.

Figura 19. Análise estatística da “Avaliação de pais 3” comparando os quatro grupos.

A avaliação de pais depois de seis meses da intervenção apontou que, de acordo com eles, os participantes do grupo PE-PE, apresentaram um repertório significativamente inferior de habilidades sociais, em relação aos demais, mesmo após a intervenção.

Em seguida, encontram-se as Figuras, 20, 21 e 22 que ilustram a análise estatística realizada com os resultados das avaliações dos professores antes, após e depois de cinco meses da intervenção.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore de avaliação dos professores nos três momentos.

Figuras 20, 21 e 22. – Análise estatística da “Avaliação de professores 1”, “Avaliação de professores 2” e “Avaliação de professores 3” comparando os quatro grupos.

As avaliações de professores antes, depois e após seis meses da intervenção, apontaram que, inicialmente, o grupo PE-PE apresentava um déficit muito significativo em relação aos demais. Porém, esta diferença foi diminuindo gradativamente nas outras avaliações, sugerindo a generalização de comportamentos aprendidos no programa para o ambiente escolar. Verifica-se, entretanto, que apesar do avanço, o grupo PE-PE ainda continuou inferior, comparado com os outros.

Os professores avaliaram ainda o desempenho acadêmico dos participantes antes, depois e após cinco meses da intervenção, como se apresenta na Figura 23.

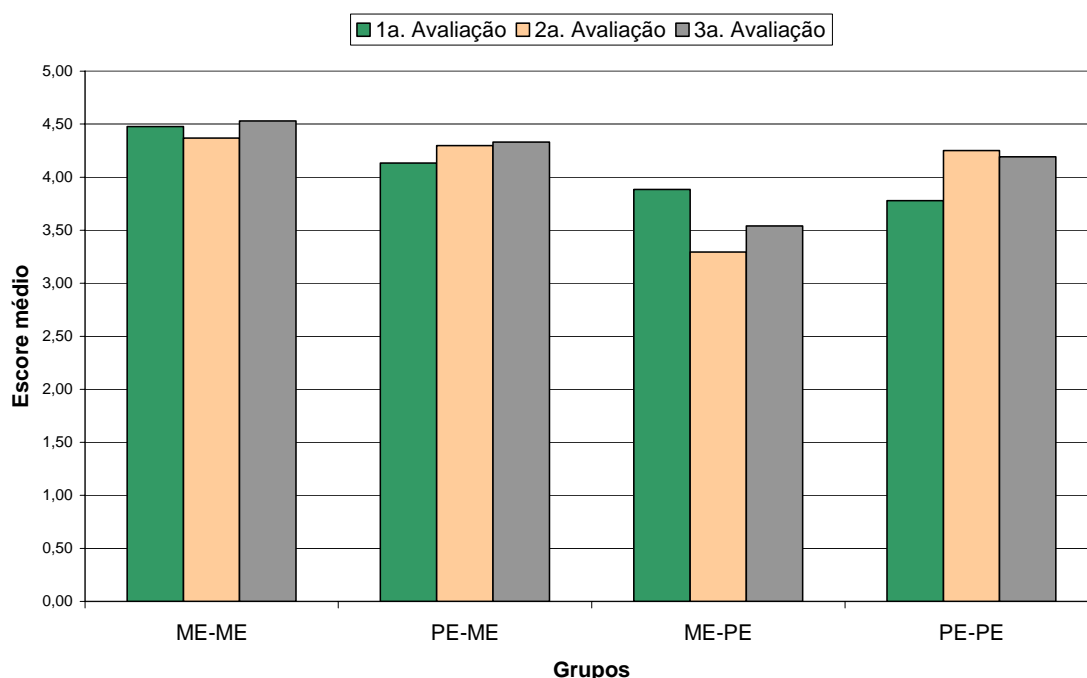


Figura 23. – Escore médio de desempenho acadêmico dos participantes, avaliado pelos professores, antes, depois e após cinco meses da intervenção.

A Figura 23 mostra que os grupos ME-ME e PE-ME, já apresentavam um desempenho acadêmico muito satisfatório e mantiveram-no nas avaliações posteriores. O grupo ME-PE, em mais esta medida, apresentou redução após a primeira avaliação, colocando-se em uma posição inferior aos demais. O grupo PE-PE mostrou melhora no desempenho acadêmico nas duas avaliações após a intervenção. A análise estatística, porém, não apontou diferenças significativas entre os grupos nas três avaliações.

Observações durante a intervenção

A Figura 23 apresenta os escores médios obtidos pelos grupos nas categorias *Desempenho observado HS de participação*, *HS de empatia e civilidade* e *HS de assertividade de enfrentamento e autocontrole*, elaboradas a partir das filmagens realizadas durante as sessões de intervenção, conforme descrito nas páginas de 62 a 64.

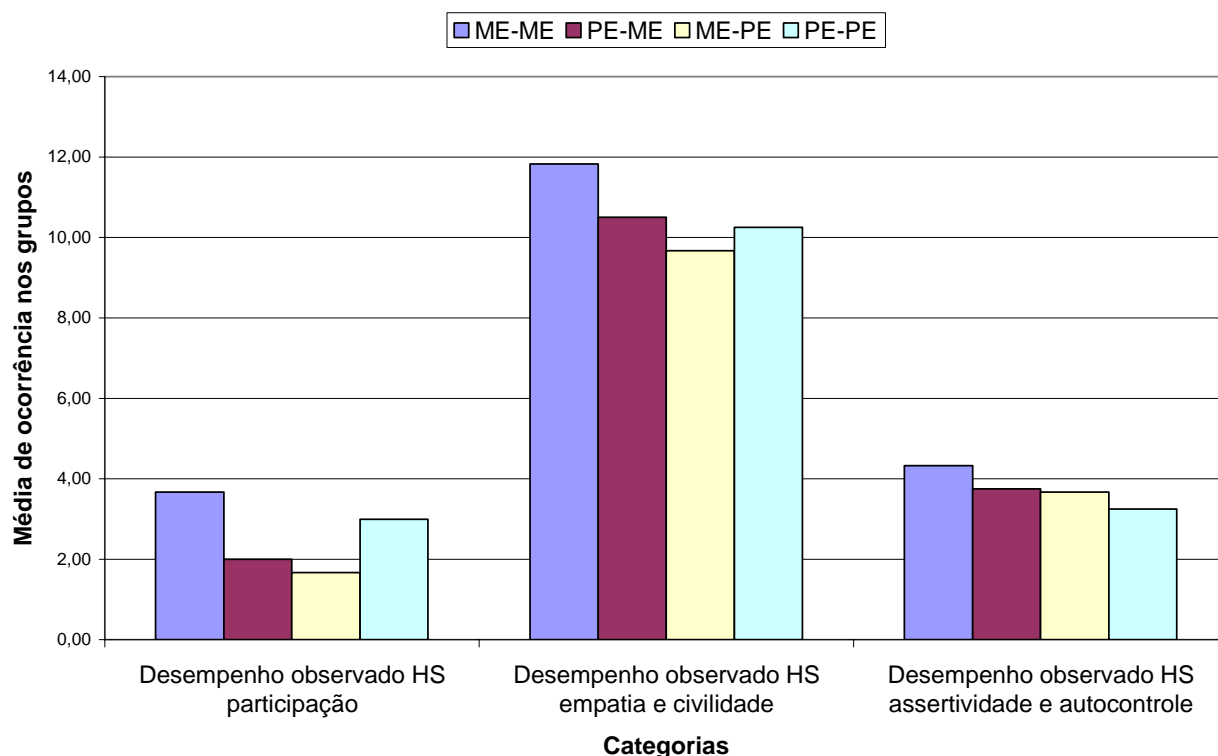
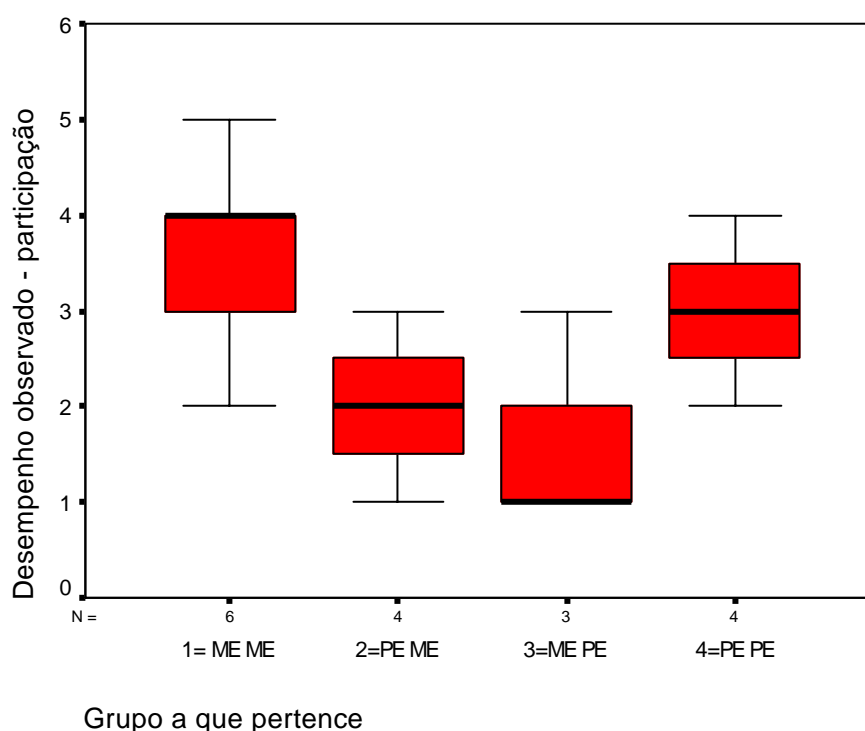


Figura 23. Escore médio de ocorrência das categorias de Desempenho observado obtido pelos participantes dos grupos.

A Figura 23 mostra que o *Desempenho observado* do grupo ME-ME foi superior aos demais nas três categorias, mas essa diferença foi estatisticamente significativa (conforme Figura 24 e Tabela 12, abaixo) apenas para a categoria *HS de participação*, que envolve iniciar interações, juntar-se a grupo, propor brincadeiras e convidar alguém para brincar. Este resultado se confirma ainda através da observação da pesquisadora, uma vez que os meninos deste grupo foram os que mais interagiram espontaneamente com os demais durante as atividades da intervenção.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore obtido na categoria “Desempenho observado – HS de participação”.

Figura 24. – Análise estatística da categoria “Desempenho observado HS de participação” comparando os quatro grupos.

Tabela 12. Comparação entre os quatro grupos nas categorias de Desempenho observado.

Habilidades observadas	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
HS de participação	7,596	3	0,055

A Figura 25 apresenta os escores médios de *Relatos de desempenho pelos participantes*, mostrando superioridade do ME-ME em *HS de participação* e escore bem inferior do PE-ME na *HS assertividade de enfrentamento e autocontrole*. A análise estatística, porém, não apontou diferenças significativas entre os grupos em nenhuma destas três categorias.

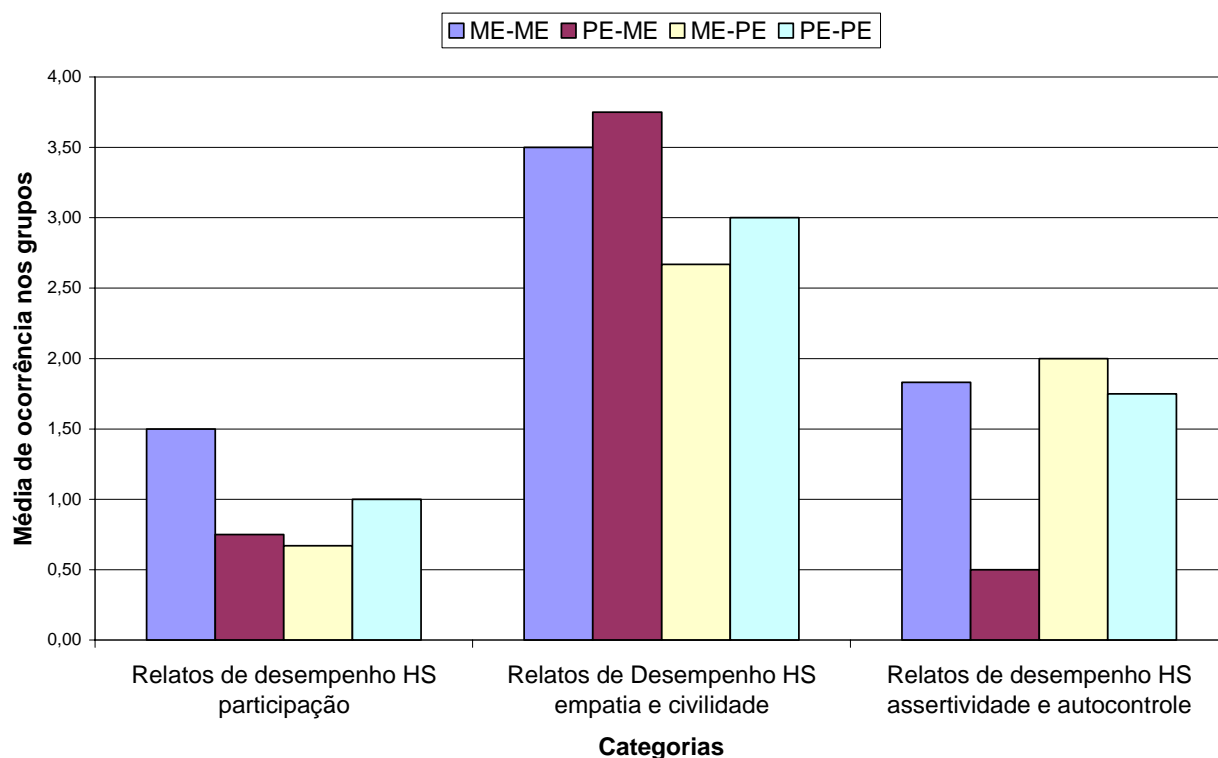


Figura 25. Escore médio dos participantes nas categorias de Relatos de desempenho pelos participantes.

A Figura 26, abaixo, apresenta os escores médios de *Generalização para ambiente familiar e/ou escolar*, indicando que o grupo PE-PE foi o que mais se destacou nas três categorias, embora continue apresentando desempenho inferior ao dos demais grupos, conforme avaliação dos professores, como já observado anteriormente. A análise estatística, porém, encontrou diferença significativa entre os grupos apenas na categoria *HS de empatia e civilidade*, conforme a Figura 27 e Tabela 13, abaixo.

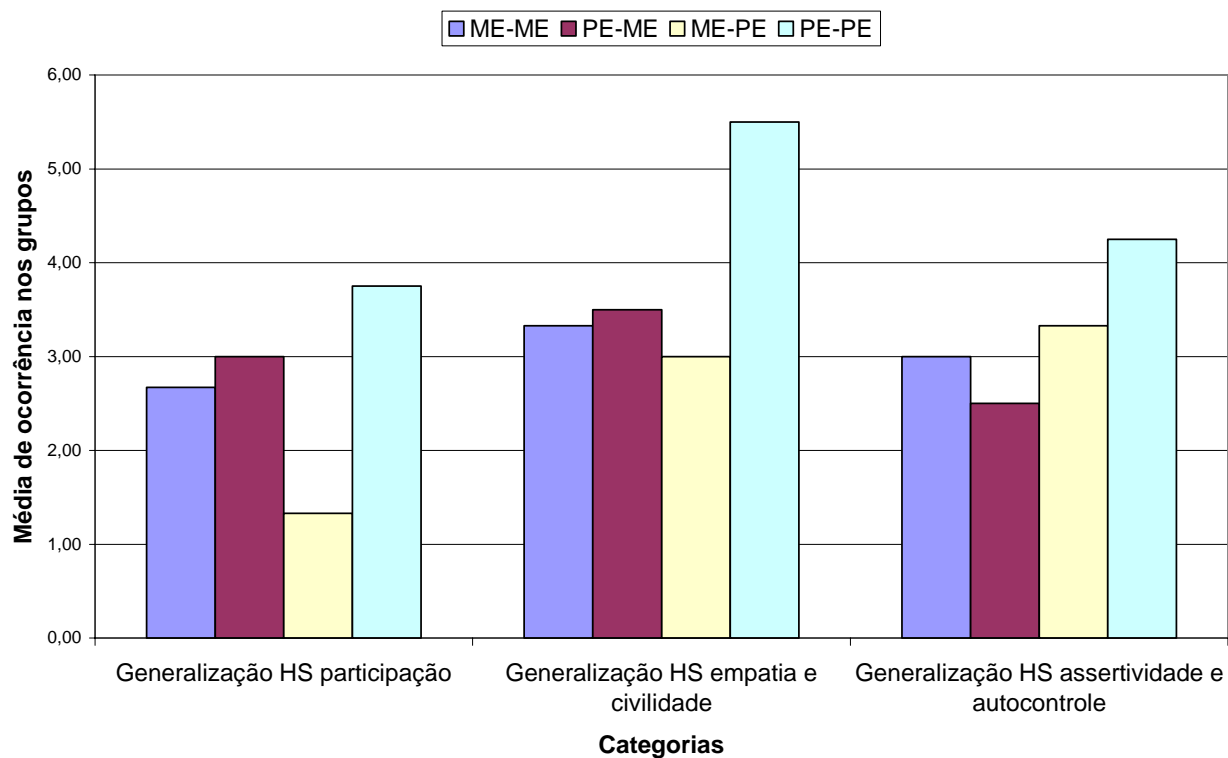
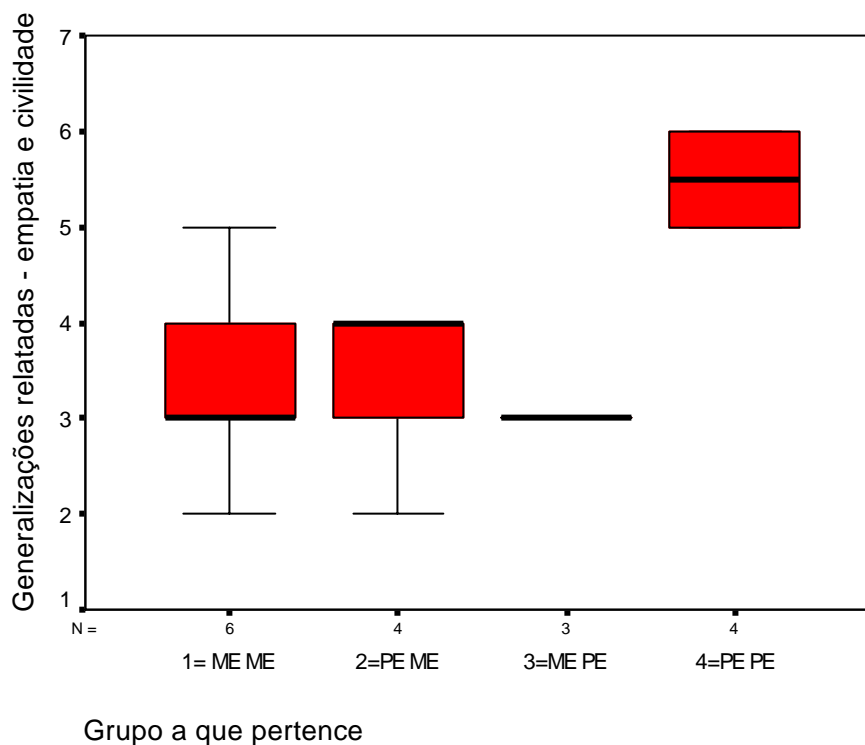


Figura 26. – Escore médio dos participantes nas categorias de Generalização para ambiente familiar e/ou escolar.



Legenda:

Eixo X: N= número de participantes em cada grupo

Eixo Y: Escore obtido na categoria "Generalizações relacionadas – HS de empatia e civilidade".

Figura 27. – Análise estatística da categoria "Generalização para ambiente familiar e/ou escolar – HS de empatia e civilidade" comparando os quatro grupos.

Tabela 12. – Comparação entre os quatro grupos nas categorias de Generalização para ambiente familiar e/ou escolar.

Habilidades observadas	Qui-quadrado	Graus de liberdade (df)	p (sig.)
HS de empatia e civilidade	9,089	3	0,028

A filmagem da sessão de *follow-up* também produziu um escore médio de ocorrência das habilidades ensinadas e apresentadas pelos participantes conforme apresentado a seguir, na Figura 28:

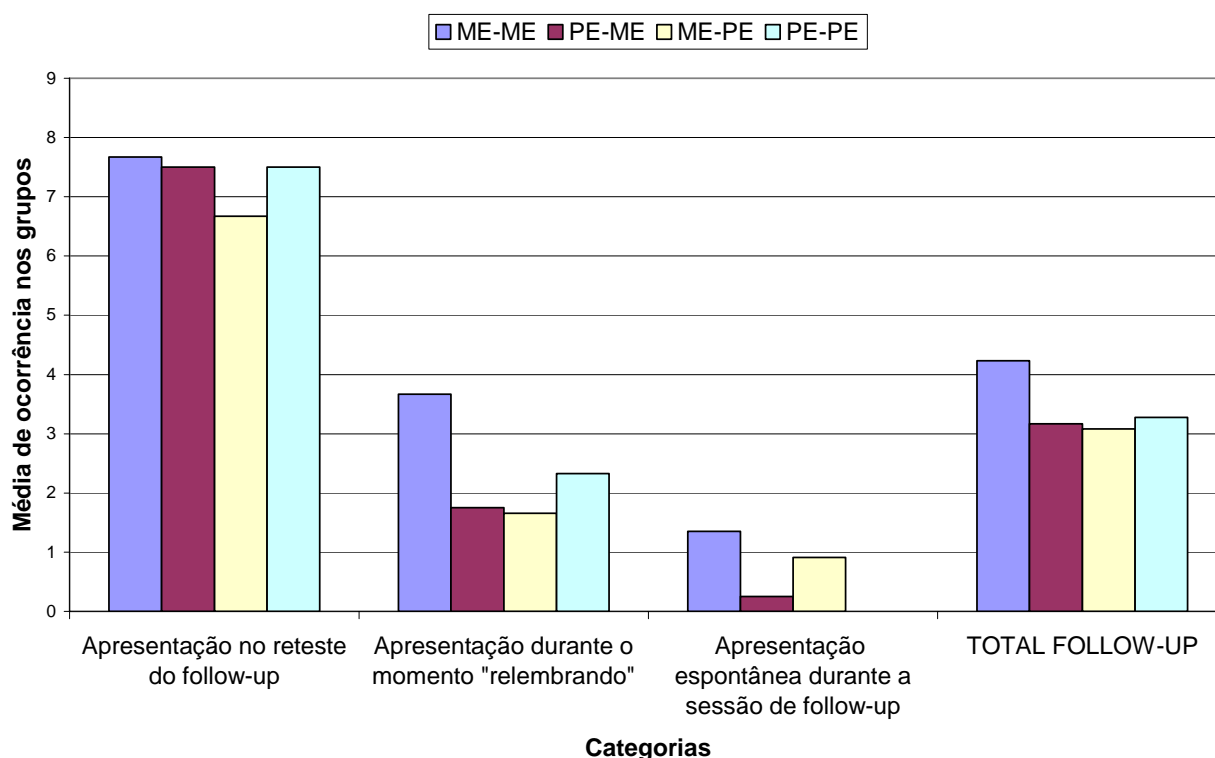


Figura 28. Desempenho dos grupos nas categorias relacionadas à sessão de follow-up.

Na categoria “apresentação no reteste” os grupos se comportaram de forma semelhante, com exceção de ME-PE, que foi um pouco inferior. Nas demais categorias apenas o grupo ME-ME se sobressaiu sugerindo que além de possuírem um repertório mais rico, apresentam boa aquisição e manutenção de novos comportamentos. Na apresentação espontânea, os melhores desempenhos ocorreram com meninos do GME

de 1999, dado que pode indicar a possibilidade de, na ausência de solicitação específica, o repertório passado tem maior probabilidade de se manifestar. Os meninos do PE-PE apresentaram, na sessão de follow-up, desempenho semelhante ou superior aos meninos que mudaram de grupo, o que sugere que, se forem programadas condições de ensino adequadas, crianças com déficits de repertório podem adquirir novos comportamentos que lhe proporcionarão interações sociais mais satisfatórias.

DISCUSSÃO

Pesquisadores clínicos de áreas diversas têm verificado que muitos dos comportamentos adquiridos em intervenções não se mantêm por muito tempo em ambiente natural, ou ficam restritos ao contexto de treinamento. Esta questão tem preocupado a esses profissionais, que procuram investigar meios de garantir a efetividade dos programas e tratamentos do ponto de vista da manutenção de resultados. Rothman (2000) sugeriu que, por exemplo, observar como se dá a história natural de manutenção ou mudança de comportamentos a longo prazo poderia fornecer informações que auxiliariam os profissionais no planejamento estratégico da manutenção dos ganhos terapêuticos. Por essa razão, o presente estudo objetivou analisar a estabilidade temporal do repertório de habilidades sociais empáticas em meninos avaliados por pais e professores em estudo anterior e em comportamentos dos pais relacionados à educação dos filhos.

O presente estudo teve ainda, como objetivo, verificar, através da realização de um programa de intervenção breve com os meninos, focalizando algumas habilidades sociais, se há diferenças entre eles no que se refere à aquisição dessas habilidades, generalização para outros comportamentos e ambientes e manutenção ao longo do tempo, tendo em vista seus repertórios diferentes no passado. A aquisição de comportamentos foi avaliada através da realização de “filminhos” individuais, que tornaram possível analisar quantas tentativas cada criança necessitava para a apresentação de determinada forma de resposta.

Com este objetivo, dezessete meninos e seus pais, que há quatro anos fizeram parte de uma investigação, conduzida pela pesquisadora, a respeito de indicadores do comportamento empático e sua relação com ações educativas e empatia dos pais,

submeteram-se a uma nova avaliação. As avaliações foram realizadas por pais, professores, colegas de classe e pela pesquisadora, através da observação das filmagens do programa. Os resultados indicaram que os dois grupos formados no estudo anterior – meninos muito empáticos e meninos pouco empáticos – não se mantiveram depois de quatro anos. Pouco menos da metade dos 17 meninos avaliados mudaram de grupo. Dos nove que eram empáticos no passado, três se tornaram pouco empáticos e dos oito que eram pouco empáticos, quatro se tornaram empáticos. Portanto, em resposta à questão da manutenção de comportamentos em ambiente natural, encontrou-se que nem sempre os comportamentos se mantêm. Os fatores que pareceram contribuir para a manutenção ou para a mudança dos comportamentos serão analisados a seguir.

A manutenção de comportamentos pode ser analisada em dois grupos: a) grupo ME-ME: Os seis meninos que foram avaliados como muito empáticos há quatro anos e que foram novamente avaliados como muito empáticos e b) grupo PE-PE: Os quatro meninos que foram avaliados como pouco empáticos há quatro anos e foram novamente avaliados como pouco empáticos. A ausência de manutenção, a mudança pode ser analisada nos dois outros grupos: c) grupo PE-ME: Os quatro meninos que foram avaliados como pouco empáticos há quatro anos e foram agora considerados muito empáticos e d) grupo ME-PE: Os três meninos que foram avaliados como muito empáticos e que quatro anos depois foram considerados pouco empáticos.

Alguns fatores podem contribuir para a manutenção dos comportamentos empáticos. A análise do relato dos pais permitiu observar que os participantes que se mantiveram muito empáticos têm pais que apresentam, no convívio diário, comportamentos das classes SUPORTE, EXIGÊNCIA e EMPATIA. Em outras palavras, estes pais atribuem aos filhos tarefas e responsabilidades, orientam e acompanham a resolução de problemas, oportunizam a exposição a situações ou

ambientes diferentes e freqüentemente dirigem a atenção dos filhos para as dificuldades e sofrimento de outras pessoas, descrevendo este tipo de contingência e incentivando a expressão de apoio e ajuda ao próximo. Provavelmente esses pais só conseguem que os filhos respondam às demandas citadas acima, pois desde o princípio, souberam modelar comportamentos importantes (via reforçamento) tais como o seguir regras. Supõe-se, pela experiência dos estudos realizados, que os comportamentos da classe “empatia e civilidade” dependeriam do seguimento de regras para a sua instalação, cedo na infância. Sem menosprezar o quanto a evolução pode ter selecionado comportamentos altruístas para a preservação da espécie, comportamentos como agradecer, elogiar, oferecer ajuda, compartilhar, dependeriam de condições eficientes de ensino por parte da comunidade, que envolveriam em grande parte o controle por regras.

Os resultados do presente estudo apontam para o fato de que as crianças muito empáticas são boas seguidoras de regras, sensíveis ao reforço obtido na interação social e têm pais que souberam posicionar limites em seus comportamentos, combinando reforço e punição de forma consistente. O controle por regras é importante especialmente nos casos de comportamentos difíceis de serem instalados por conseqüências naturais ou naqueles em que um comportamento gerador de problemas está sob um maior controle das contingências diretas e imediatas, como ocorre na impulsividade (Meyer, 2005). Regras podem substituir o procedimento de modelagem de uma resposta (Skinner, 1969/1984) e introduzem novas formas de regulação social propiciando maior resistência à extinção ou a conseqüências imediatas.

Lowe, Beasty e Bentall (1983) encontraram que, entre dois e quatro anos, as crianças começam a apresentar algum controle por regras, mas é a partir de cinco anos que já são capazes de apresentar a mesma resposta à regra que os adultos. Como o estudo anterior foi realizado por volta dos quatro, cinco anos, é provável que alguns pais,

que já modelavam adequadamente os comportamentos dos filhos, passaram a fazer uso do controle por regras, descrevendo e reforçando comportamentos apropriados em contexto social. É preciso considerar, entretanto, que os pais devem, na medida do possível, emitir regras que permitam o “rastrear” e não apenas o “aquiescer”. Em outras palavras, não podem reforçar a obediência cega dos filhos, mas, à medida que os filhos crescem, procurar orientá-los para entrarem em contato com as conseqüências naturais implicadas nas regras, ficando mais sob controle delas. Pode-se hipotetizar que a resiliência observada nos participantes que continuaram empáticos apesar das adversidades se deva ao fato deles não estarem tanto sob controle da aprovação dos pais para a emissão de comportamentos desta natureza, e já estarem sensíveis ao reforço da própria interação social com outros.

Lattal (1989) sugere, partindo de estudos com animais, que o efeito de persistência da história de vida, pode estar relacionado com a força de determinado comportamento no passado, ou, no caso presente, com o quanto este comportamento foi valorizado (reforçado) no ambiente da criança. Assim, para compreender os fatores na história de vida, que podem ter produzido resiliência em alguns participantes, que continuaram sendo empáticos apesar das dificuldades, é preciso recorrer ao ambiente, e mais especificamente aos comportamentos dos pais.

Outro fator favorável à manutenção dos comportamentos foi evidenciado pela análise estatística das características sócio-demográficas dos grupos que mostrou que a escolaridade do pai foi significativamente superior no grupo ME-ME. Ainda, os pais com mais escolaridade foram aqueles cujos filhos apresentaram o maior escore na categoria “Desempenho observado HS de participação”, que envolve comportamentos mantidos tipicamente por reforçamento positivo direto, obtido na interação social, tais como iniciar interações, juntar-se a grupo, propor brincadeiras e convidar alguém para brincar.

Esses dados sugerem que pais com mais estudo têm mais informações sobre procedimentos adequados na educação de filhos e de fato utilizam esse conhecimento, conseqüenciando e emitindo regras que buscam colocar os filhos em contato direto com as contingências. A escolaridade das mães foi correlacionada ainda com a categoria “Desempenho observado HS de assertividade de enfrentamento e autocontrole”, apontando que mães com maior escolaridade, tiveram filhos que obtiveram escores superiores em comportamentos como recusar pedido abusivo, resistir à pressão do grupo, defender os próprios direitos, negociar/convencer e lidar com gozações/demonstrar espírito esportivo, que seriam mantidos por reforçamento negativo, representando esquiva de estimulação aversiva. Esses resultados, destacando a importância da educação para a comunidade e reafirmam a necessidade de se garantir que as pessoas tenham acesso e condições favoráveis para estudar além do nível da alfabetização, apropriando-se de um saber que se relacione com seu cotidiano e proporcione melhores condições de vida para si e seus descendentes.

Considerando a justificativa que deu origem a este estudo, promover conhecimentos acerca de como ocorre a manutenção de um comportamento em ambiente natural, para melhor planejar a manutenção de ganhos terapêuticos, algumas hipóteses podem ser levantadas:

a) Serão melhor sucedidos em tratamentos psicoterapêuticos participantes com um histórico mínimo de seguimento de regras. Segundo Skinner (1989/1995) a maior parte do trabalho dos terapeutas consiste em fornecer conselhos na forma de ordens ou descrição de contingências, ou seja, emitem regras. Meyer (2005) afirma que provavelmente as mudanças no comportamento do cliente sejam obtidas por meio de uma combinação entre a alteração do controle por regras e a modelagem que ocorre na relação terapêutica.

b) A generalização de comportamentos aprendidos em um contexto terapêutico só ocorrerá se as regras emitidas pelo terapeuta forem do tipo “rastrear”, que permitam ao cliente discriminar qual a ocasião adequada para a apresentação de um comportamento treinado, com alta probabilidade de obter reforço.

c) A manutenção de determinada mudança, a longo prazo, dependerá do quanto o cliente encontra reforço em seu ambiente natural para os comportamentos aprendidos. Em casos nos quais as respostas do cliente à terapia costumavam ser do tipo “aquiescer”, é provável que, ao final do processo psicoterapêutico, não encontre o mesmo reforçamento no ambiente e deixe de emití-las.

Após avaliar a manutenção dos comportamentos empáticos faz-se necessário analisar os fatores que podem contribuir para a mudança desses comportamentos.

Mudança de comportamentos foi verificada na melhora de desempenho de quase todos os meninos na avaliação dos professores, comparada com a do estudo anterior. Este resultado pode estar relacionado com o aumento e variação das demandas para comportamentos sociais em escolas de ensino fundamental, que geralmente estabelecem contingências mais exigentes em termos de independência e responsabilidade do que na pré-escola. Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) encontraram dados sugerindo que o aumento da idade possibilita a aquisição de comportamentos socialmente mais aceitáveis. Estas contingências podem ter produzido certo avanço no repertório social especialmente dos meninos do GPE. Entretanto não se pode esquecer que algumas limitações de procedimentos podem ter influenciado nos resultados: os professores não foram os mesmos nos dois momentos de avaliação, nem os instrumentos utilizados (inventários para o professor e videotape).

A entrevista realizada com os pais das crianças que eram pouco empáticas e passaram a ser consideradas empáticas (grupo PE-ME) evidenciou que algumas situações às quais os filhos foram expostos produziram melhor desempenho no comportamento empático, como ingresso em programas educativos públicos, colônia de férias e atividades ligadas a instituições religiosas. A exposição a contingências favoráveis pode promover o desenvolvimento de habilidades e sentimento de autoconfiança (Garcia-Serpa, 2001) o que é apoiado por investigações recentes que sugerem que a adaptação sócio-emocional de uma criança a longo prazo, assim como seu desempenho acadêmico e cognitivo e seu sentido de cidadania são estimulados por constantes oportunidades para fortalecer a competência social durante a infância (Hartup & Moore, 1990; McClellan & Kinsey, 1999; Parker & Asher, 1987; Rogoff, 1990).

Os participantes do grupo PE-ME parecem ter se beneficiado da participação em contextos com agentes reforçadores diferentes, que podem ter possibilitado a aquisição de comportamentos sociais tal como o empático. Seus pais podem também ter sido influenciados por estes contextos para se comportarem de forma a manter essas aprendizagens, reforçando comportamentos e promovendo novas exposições da criança a situações sociais. É provável que esta prática, tenha permitido uma ampliação do repertório comportamental dos meninos, seu contato com as contingências ambientais e não apenas o controle por regras emitidas pelos pais, bem como o fortalecimento do sentimento de autoconfiança, condições importantes para que a criança continue se expondo às contingências de seu cotidiano.

No caso da mudança para pior os pais relataram condições que podem estar relacionadas com o baixo desempenho no comportamento empático dos meninos que eram muito empáticos há quatro anos e passaram a ser considerados pouco empáticos (grupo ME-PE): conflitos na relação conjugal, discordância entre os pais sobre a

educação do filho e desemprego. Vários trabalhos encontrados na literatura relacionam conflitos no ambiente doméstico com dificuldades das crianças, tais como depressão, isolamento, baixa competência social e acadêmica e problemas de saúde (Rutter, 1971; Jenkins & Smith, 1990; Grych & Fincham, 1990; Katz & Gottman, 1993).

É provável que os pais do grupo ME-PE, diante dos conflitos citados, encontraram dificuldades para continuar o manejo adequado dos comportamentos dos filhos após a primeira investigação, deixando de colocar limites quando necessário, reforçando comportamentos de forma inconsistente, evitando a exposição do filho a situações ou ambientes diferentes, não atribuindo responsabilidades (baixa exigência), priorizando o desempenho acadêmico em detrimento da socialização e emitindo regras de forma inadequada. Estes comportamentos, inclusive, coincidem com os dos pais do grupo PE-PE, relatados em 1999 e reafirmados em 2003.

Aprendizagem, pelos filhos, de novos comportamentos no contexto familiar ocorre quando: a) um dos pais apresenta esse comportamento e reforça a emissão dele pelo filho (modelação); b) os pais passam a reforçar diferencialmente a apresentação, pelo filho, de comportamentos na direção daquilo que os pais pretendem (modelagem); e c) os pais elaboram regras (pedidos, ordens, conselhos, descrições de contingências) e reforçam o seu seguimento pelos filhos.

Elksnin e Elksnin (1998) apontam alguns fatores que podem influenciar a aquisição e desempenho de habilidades sociais pelas crianças no contexto escolar:

1. Comportamentos de interferência. Algumas crianças podem apresentar alguns comportamentos que interferem na aprendizagem e uso de habilidades sociais. Por exemplo, quando a criança é muito ansiosa pode evitar situações sociais, negando a si mesma a oportunidade de tornar-se mais socialmente competente. Em outra situação, quando a criança é impulsiva e desatenta pode ser incapaz de aprender e utilizar

habilidades sociais. Neste caso, seria necessário primeiro focalizar a intervenção nestes comportamentos de interferência, antes do ensino de habilidades sociais.

2. Falta de oportunidade. Há crianças que são mal sucedidas na aquisição e desempenho de habilidades sociais porque têm poucas ocasiões para apresentar esses comportamentos. Neste caso, pais e professores deveriam prover oportunidades para o uso destas habilidades, incluindo atividades estruturadas como estudo em duplas, monitorias, trabalhos em grupo.

3. Falta de feedback e reforçamento. As crianças precisam receber feedbacks específicos assim que apresentam uma habilidade. Assim, os programas precisariam encorajar pais, professores, funcionários a fornecer feedbacks para este tipo de comportamento. Além disso, pais, professores e funcionários deveriam valorizar, conseqüenciar os comportamentos sociais adequados das crianças, a fim de que possam ocorrer com mais freqüência.

4. Falta de sensibilidade a pistas ambientais. As crianças podem até ser capazes de apresentar uma habilidade, mas não sabem a ocasião adequada para fazê-lo. Os professores precisariam, segundo os autores, ser ensinados a oferecer pistas com relação a isso para as crianças.

Programa de intervenção

Os resultados do programa de intervenção ensinando habilidades sociais às crianças mostraram que este, apesar de breve, produziu mudanças favoráveis, que foram generalizadas e mantidas na maioria dos casos. Este resultado parece corroborar a análise feita com o grupo PE-ME, de que a participação em programas que promovem habilidades sociais pode produzir mudanças importantes em repertórios deficitários.

O procedimento dos filminhos “teste e treino” não foi suficientemente discriminativo para responder à pergunta de pesquisa sobre a diferença na aquisição de comportamentos em meninos, devido ao delineamento utilizado que não possibilitou avaliar se os participantes que emitiram a resposta com poucas tentativas de fato aprenderam com mais facilidade ou se já a apresentavam em seu repertório. Durante a intervenção a aprendizagem pelos meninos se deu de forma diferente, mas a diferença não foi significativa.

A avaliação das tentativas utilizadas pelos participantes para apresentar os comportamentos esperados na situação do filminho “teste e treino” mostraram um dado a princípio curioso: o bom desempenho dos participantes do grupo PE-PE, na resposta verbal “expressar apoio”. Uma explicação para este fato seria o tipo de avaliação, que exigia apenas a emissão de uma resposta verbal em situação de teste. Assim, esses meninos, conseguiram discriminar facilmente qual a resposta esperada e emití-la, exibindo um controle por regra do tipo aquiescer, mas não o fazem habitualmente, em situação natural. Tiveram, porém, mais dificuldade de discriminar a resposta esperada em “resistir à pressão do grupo” exibindo um padrão de seguimento de regra com baixa discriminação do contexto em questão (insensibilidade às contingências), em que supostamente consideraram que a pesquisadora fosse reforçar a passividade e condescendência na situação social envolvida no teste. O grupo ME-ME também não se saiu bem nesta habilidade, provavelmente por ser formado por participantes que encontram reforço na interação social (ver páginas 109-110) e assim tendem a não apresentar recusas às solicitações de parceiros temendo que estes se esquivem da interação, uma dificuldade que se procurou trabalhar no programa. A análise estatística apontou diferenças entre os grupos na expressão não-verbal da resposta “expressar apoio”, favorecendo o grupo ME-ME. Este dado seria uma informação um pouco mais

fiel sobre como os participantes emitem o comportamento em questão fora da situação de teste. Del Prette e Del Prette (2005) enfatizam que a comunicação de emoções ocorre muito mais por meio da expressão não-verbal do que da verbal.

O programa de intervenção breve buscou treinar as habilidades que se encontravam deficitárias para a maioria dos participantes utilizando metodologia vivencial, com uso do SMHSC (Del Prette e Del Prette, 2005), e adotando-se procedimentos semelhantes ao sugerido por Elksnin e Elksnin (1998). As sessões do programa envolveram o treinamento para contingências que estão presentes especialmente no contexto escolar, por essa razão as avaliações dos professores foram as que apresentaram maiores mudanças depois da intervenção e após cinco meses, mostrando que os participantes apresentaram melhor desempenho nas avaliações após o programa, com exceção dos do grupo ME-PE. A generalização para outros ambientes, parece ter sido obtida mais expressivamente no ambiente escolar, pois os pais relataram menos mudanças significativas no comportamento dos filhos após o programa. Embora os colegas de classe estejam no mesmo contexto que os professores, não avaliaram os participantes de forma semelhante: as aprendizagens dos participantes no programa não parecem ter tido efeito sobre seu status sociométrico. Vários estudos, de fato, destacam a estabilidade do status sociométrico na infância (Parke & cols, 1997; Bukowski & Newcomb, 1984; Berler, Gross & Drabman, 1982; Strain, Odom & McConnell, 1984) e ainda a relação da escolha sociométrica com a reputação social dos colegas (Bukowski & Newcomb, 1984). Morais, Otta e Scala (2001) encontraram que as escolhas sociométricas positivas se relacionam com atributos sociais e afetivos positivos. Esses dados ressaltam a necessidade de se promover, desde cedo na infância, habilidades sociais que possibilitem interações satisfatórias entre pares. A análise estatística apontou diferenças significativas entre os grupos na generalização para outros ambientes (especialmente o escolar),

favorecendo o PE-PE, dado que sugere o quanto repertórios deficitários podem se beneficiar da participação em programas de intervenção.

A generalização para outros comportamentos, observada durante as sessões do programa não apresentou resultados consistentes, sendo percebida em raras ocasiões em que, ainda, tinha-se dúvida se havia ocorrido generalização de um comportamento aprendido para outro ou se o participante já possuía tal comportamento em seu repertório anteriormente.

A manutenção dos comportamentos aprendidos no programa após cinco meses foi observada pelos professores em todos os grupos, exceto ME-PE. A sessão de follow-up, em que se procurou avaliar este aspecto não apresentou diferenças significativas entre os grupos, talvez devido ao fato de se ter utilizado um procedimento deficiente em que os participantes tinham apenas que apresentar as respostas treinadas diante de um estímulo conhecido e, nos momentos de recreação livre, não terem ocorrido oportunidades para os participantes apresentarem os comportamentos treinados.

Considera-se que os resultados do programa de intervenção poderiam ser ampliados para o contexto familiar se os pais tivessem recebido algum tipo de orientação para reforçar os comportamentos ensinados quando os filhos estivessem em sua companhia (La Greca, 1993; Pffiffner & McBurnett, 1997). Vários estudos apontam para a necessidade de se envolver a família e o grupo de pares para garantir a generalização e manutenção dos ganhos terapêuticos (Castro, Melo & Silvares, 2003; Erwin, 1994; La Greca & Fetter, 1995; Trower, 1995; Odom & Strain, 1984).

CONCLUSÃO

O presente estudo apresentou uma avaliação longitudinal do comportamento empático de meninos e do comportamento de seus pais avaliados em 1999 e 2003. Concluiu-se que história de vida, circunstâncias atuais e aprendizagem exercem efeitos no repertório atual de habilidades sociais.

Os resultados mostraram que ocorreram algumas mudanças no cotidiano das famílias que se relacionaram com a mudança do repertório de comportamento empático em alguns participantes, mas não em outros, o que permite supor que haveria maior manutenção em situações em que comportamentos sociais tais como os empáticos foram bem instalados e colocados sob controle das conseqüências naturais da interação social. No caso dos que antes pertenciam ao GME e passaram a ser considerados pouco empáticos, a história prévia não era tão favorável quanto à das outras crianças do GME e as mudanças parecem ter tido um peso negativo. Já no caso dos participantes do GPE a maioria dos que passaram a ser considerados muito empáticos foram expostos a circunstâncias capazes de favorecer o desenvolvimento da empatia e de outros comportamentos sociais.

Um programa de intervenção foi implementado a fim de verificar diferenças entre os participantes quanto à aquisição, generalização e manutenção de comportamentos ao longo do tempo. As limitações do delineamento não permitiram produzir resultados consistentes acerca da aquisição, nem da generalização para outros comportamentos. A generalização para outros ambientes foi verificada especialmente pelos professores, que mostraram que as habilidades treinadas foram melhor avaliadas após o programa principalmente no grupo PE-PE, que encontrava-se muito inferior aos demais. O grupo ME-PE praticamente não apresentou generalizações, resultado que salienta as condições

aversivas a que estavam sendo submetidos. Os comportamentos observados pelos professores após a realização do programa foram mantidos depois de um período de cinco meses.

Os resultados de manutenção de comportamentos em ambiente natural, apontados neste estudo, podem ser úteis para pesquisadores e profissionais da área clínica, no que concerne ao planejamento da generalização e manutenção de ganhos terapêuticos no ambiente extra-treinamento ao longo do tempo. Os dados sugeriram que para que um comportamento aprendido seja mantido, deve ter sido fortemente reforçado na situação terapêutica e precisa ter sido colocado sob o controle discriminativo de regras do tipo “rastrear”. A pessoa que participa de um processo terapêutico precisa encontrar reforçadores em seu ambiente natural para continuar emitindo as classes de comportamentos aprendidas.

Muitos analistas do comportamento apresentam ressalvas a respeito do controle por regras exercido por pais, educadores e terapeutas, devido ao fato de em muitos casos, o comportamento estabelecido por regras não mudar de acordo com a mudança nas contingências. Tal situação ocorre quando o indivíduo deixa de manter contato direto com o ambiente e, neste caso, as regras e auto-regras retardam o processo de extinção, ou seja, reduzem sensibilidade à mudança (Rosenfarb, 1992). Hayes & Ju (1998) afirmam que não há uma relação direta e absoluta entre regras e insensibilidade às contingências. Para os autores, na verdade, as regras alteram o contato com contingências programadas, alterando a função de estímulos (Hayes & Ju, 1998; Albuquerque, 2001) e podem evocar comportamentos improváveis, que serão reforçados na situação natural.

Cada um carrega, em sua história pessoal, alguns comportamentos sob o controle de regras que, insensíveis à mudança ambiental, podem até ser encarados como um fator

de resiliência, de preservação em situações adversas, como exemplificou Skinner (1974/1982), na frase encontrada na epígrafe do presente trabalho:

O indivíduo que se recusa a 'ser derrotado' num campo de concentração, que não é 'quebrado' pelos esforços feitos para aviltar-lhe ou destruir-lhe a dignidade ou identidade, transcendeu seu meio ambiente atual. Dizer que ele é capaz de injetar um sentido diferente nesse meio é simplesmente dizer que ele está sob o controle mais poderoso de sua própria história. **Skinner, 1974-1982, p.154.**

Assim, utilizar do controle por regras de maneira racional para a instalação de comportamentos morais na infância, relacionados à convivência social (tais como a empatia), cidadania, preservação do meio ambiente, pode favorecer o desenvolvimento de pessoas mais adaptadas e mais comprometidas com o futuro da civilização.

"A escolha é clara: ou não fazemos nada e permitimos que um futuro miserável e provavelmente catastrófico nos alcance, ou usamos nosso conhecimento sobre o comportamento humano para criar um ambiente social no qual poderemos viver vidas produtivas e criativas, e fazemos isso, sem por em risco as chances de que aqueles que se seguirão a nós sejam capazes de fazer o mesmo" **Skinner 1978, p.166.**

REFERÊNCIAS

- Abelman, R. (1985). Styles of parental disciplinary practices as a mediator of children's learning from prosocial television portrayals. *Child Study Journal*, 15, 131-146.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Albuquerque, L. C. (2001). Definições de regras. In: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.) *Sobre o Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 132-140). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Amato, P. R. (1988). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, n.1, 39-53.
- Amato, P. R. & Fowler, F. (2002). Parental practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64 n 3, p. 703-716.
- 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.
- 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 – da reflexão teórica à diversidade na aplicação.* (pp.75-82). Santo André, SP: Arbytes.
- Barbosa, D. R. (2001). Relação entre mudança de peso e competência social em dois adolescentes obesos durante intervenção clínica comportamental. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A. & Dino, G. A. (1980). Empathy in young children: Relation to parents' empathy, affection, and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, 16, 243-244.
- Barrett, P. M., Dadds, M. R. & Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety disorders: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 333-342.
- Barrett, P. M. (2000). Treatment of childhood anxiety: Developmental aspects. *Clinical Psychology Review*, 20, 479-494.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Berler, E. S., Gross, A. M. & Drabman, R. S. (1982). Social skills training with children: Proceed with caution. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 41-53.

- Blonk, R. W., Prins, P. J., Sergeant, J. A., Ringrose, J., & Brinkman, A. (1996). Cognitive-behavioral group therapy for socially incompetent children: Short-term maintenance effects with a clinical sample. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 215-224.
- Bolsoni-Silva, A. T. B. , Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais e filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional, 3*, 203-215.
- Bolsoni-Silva, A. T. B. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e a de seus filhos? *Argumento, 7*(3), 71-86.
- Bolsoni-Silva, A. T. B., Del Prette, A. & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento, 9*, 11-29.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E. & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology, 154*(3), 375-382.
- Bryant. B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology, 20*, n.5, 941-952.
- Bussab, V. S. R. & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In: L. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: Reflexões(im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Calkins, S.D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59* n 2-3, 53-72.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles, 40*, n.9/10, 711-729.
- Castro, R. E. F.; Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*, n.2, 309-318.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. (D. D. G. de Souza, trad.), Porto Alegre: Artmed.
- Cecconello, A. M. & Köller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia, 5*, 71-93.
- Cecconello, A.M., De Antoni, C. e Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo, 8*, 45-54.
- Christoff, K. A., Scott, W. O. N., Kelley, M. L., Schlundt, D., Baer, G. & Kelly, J. A. (1985). Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy, 16*, 468-477.
- Coie, J.D.; Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.

- Cooney, R.R. (1998). Relations among aspects of parental control, children's work related skills and academic achievement. Paper presented at the Biennial Conference on Human Development, Mobile, AL, March, 5-7.
- Costa, F.T., Teixeira, M.A.P. e Gomes, W.B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 n 3, 465-473.
- Crosbie-Burnett, M. & Giles-Sims, J. (1994). Adolescent adjustment and stepparenting styles. *Family relations*, 43 n 4 p.394-99.
- Del Prette, A., Branco, A. M. U., Ceneviva, M. S. A. G., Almeida, N. V. F., Ades, C. (1986). A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 2, n.3, 245-264.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 9(2), 287-389.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 1, 61-73.
- Del Prette, Z. A. P. (2003). Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades sociais. Relatório de auxílio à pesquisa no exterior (pós-doutorado), aprovado pela FAPESP (Proc. N. 02/00105-2). São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC- Del Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Denham, S. A. & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.
- Devereux, E. C., Shouval, R., Bronfenbrenner, U., Rodgers, R. R., Kav-Venaki, S., Kiely, E. & Karson, E., (1974). Socialization practices of parents, teachers and peers in Israel: The Kibbutz versus the city. *Child Development*, 45, 269-281.
- Domitrovich, C.E. & Bierman, K.L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 n 2, 235-63.
- Dunn, A. L., Resnicow, K. & Klesges, L. M. (2006). Improving measurement methods for behavior change interventions: Opportunities for innovation. *Health Education Research, Theory & Practice*, 21 s.1., 121-124.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R. M., Miller, P.A., & Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicarious induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24, 237-246.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*, 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*, 2227-2247.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in school and clinic, 33*, 131-140.
- Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counseling Psychology Quarterly, 7*, 305-311.
- Falcone, E. (1998). A avaliação de um programa de treinamento de empatia com universitários. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Falcone, R. (2000). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. In: E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de Caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil* (pp. 79-136). Campinas: Papirus.
- Feshbach, N. D. & Roe, K. (1968). Empathy in six and seven year-olds. *Child Development, 34*, 133-145.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology, 1*, 102-107.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist, 5*, 25-30.
- Feshbach, S. & Feshbach, N. D. (1986). Aggression and altruism: a personality perspective. In: C. Zahn-Waxler, M. Cummings, R. Iannotti (Eds.). *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 189-217). New York: Cambridge University Press.
- Freeman, T. J. & Lattal, K. A. (1992). Stimulus control of behavioral history. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 57*, 5-15.
- Galassi, J. P. & Galassi, M. D. (1979). Modification of heterosocial skills deficits. In: A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skill training*. New York: Plenum.
- Garcia-Serpa, F. A. (2001). Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FFCLRP/Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: Empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia, 40* (1), 77-88.
- Garnezy, N. & Masten, A. (1994). Chronic adversities. Em M. Rutter, E. Taylor & L. Herson (Eds.), *Child and adolescence psychiatry* (pp.191-207). Oxford: Blackwell Scientific Publication.

- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development, 65*, 622-637.
- Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training and consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Greco, L. A. & Morris, T. L. (2001). Treating childhood shyness and related behavior: Empirically evaluated approaches to promote positive social interactions. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*, n.4, 299-318.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive contextual framework. *Psychological Bulletin, 108*, 267-290.
- Guevremont, D. C., MacMillan, V. M., Shawchuck, C. R., & Hansen, D. J. (1989). A peer-mediated intervention with clinic-referred socially isolated girls. *Behavior Modification, 13*, 32-50.
- Hamilton, M. L. (1973). Imitative behavior and expressive ability in facial expression of emotion. *Developmental Psychology, 8*, 138.
- Hardy, D. F., Power, T. G., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development, 64*, 1829-1841.
- Harrigan, J.A. (1984). The effects os task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and emotion, 8*, n.2, 157-169.
- Hartup. W. W. & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly, 5*(1), 1-18.
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 345 854.
- Hayes, S. C., Zettle, R. D., & Rosenfarb, R. (1989). Rule-following. Em S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control* (pp. 191-220). New York: Plenum Press.
- Hayes, S. C., & Ju, W. (1998). The applied implications of rule-governed behavior. Em W. O'Donohue (Ed.), *Learning and behavior therapy* (pp. 374-391). Boston: Allyn and Bacon.
- Henderson, K. (1998). Moral reasoning, empathy, and behavior of students with and without emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Impact of a structured program of experiential learning activities involving animals and nature. Dissertação publicada em *Humanities and Social Sciences, 58*(11-A).
- Hidalgo, C. G. & Abarca, N. M. (1992). *Comunicación interpersonal*. Editorial Universitária.

- Hoffman, M. L. & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, n.1, 121-137.
- Hoffman, M. L. (1982). Measurement of empathy. In C. Izard (Ed.), *Measurement of emotions in infants and children* (pp. 279-296). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Honig, A. S. & Park, K. (1993). *Maternal childrearing practices with preschoolers: Relation to infant/toddler care patterns*. Paper presented at the National Head Start Conference, November, Washington, D. C.
- Jenkins, J. M. & Smith, M. A. (1990). Marital disharmony and children's behavioral problems: Aspects of a poor marriage that affect children adversely. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 793-810.
- Jonas, A. L. (1997). O que é auto-regra? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 144-147). Santo André, SP: ARBytes.
- Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29, n.6, 940-950.
- Keefe, T. (1976). Empathy: The critical skill. *Social Work*, 21, 10-14.
- Kendall, P. C. & Morrison, P. (1984). Integrating cognitive and behavioral procedures for the treatment of socially isolated children. In A. W. Myers & W. E. Craighead (Eds.), *Cognitive behavior therapy with children* (pp. 262-288). New York: Plenum.
- Koegel, R.L. & Rincover, A. (1977). Research on the difference between generalization and maintenance in extra-therapy responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1-12.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Labellarte, M. J., Ginsburg, G. S., Walkup, J. T., Riddle, M. A. (1999). The treatment of anxiety disorders in children and adolescents. *Biological Psychiatry*, 46, 1567-1578.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations*, 43, 425-432.
- LaGreca, A. M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here? *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 288-298.
- LaGreca, A. M. & Fetter, M. D. (1995). Peer relations. In: A. R. Eisen, C. A. Kearney, & C. E. Schaefer (Eds.), *Children handbook of anxiety disorders in children and adolescents*. (pp. 81-130). Northvale, N. J.: Jason Aronson.

- Lattal, K. A. (1989). Contingencies on response rate and resistance to change. *Learning and Motivation, 20*, 191-203.
- Levin, J. & Fox, J. A. (2004). *Estatística para ciências humanas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Levine, L. E. & Hoffman, M. L. (1975). Empathy and cooperation in 4-year-olds. *Developmental Psychology, 11*, 533-534.
- Linnell, K.E., Stechmann, A.M. & Watson, C.G. (1975). Resocialization of schizophrenic patients. *American Journal of Occupational Therapy, 29 (5)*, 288-290.
- Lowe, C. F.; Beasty, A., & Bentall, R. P. (1983). The role of verbal behavior in human learning: Infant performance on fixed-interval schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 39*, 157-164.
- Lowenstein, L. (1983). Treatment of extreme shyness by implosive, counselling, and conditioning approaches. *Association of Educational Psychologists, 6*, 64-69.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-82). Campinas: Alínea.
- Marlatt, G. A. & Gordon, J. R. (1993). *Prevenção da Recaída*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martinez, H., & Ribes, E. (1996). Interactions of contingencies and instructional history on conditional discrimination. *The Psychological Record, 46*, 301-318.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escola precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em saúde mental* (pp. 130-149), Ribeirão Preto: CGP em Saúde Mental – FMRP/USP.
- Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-292). Campinas: Alínea.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
- Matos, M. A. (2001). Comportamento governado por regras. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 3*, n.2, 51-66.
- Matson, J. L., Sevin, J. A. & Box, M. L. (1995). Social skills in children. In: W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: clinical techniques and applications* (pp. 36-53). New York: Allyn and Bacon.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. (1999). Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same age classrooms. *Early Child Research & Practice*. (online). Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/v1n1.html>.
- McClellan, D. E. & Katz, L. G. (2001). *Assessing young children's social competence*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 455 974.

- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 9, 185-211.
- Mestre, V. & Perez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral: Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
- Meyer, S. B. (1980). The effects of self-recording on the generality of parenting behaviors. Masters Thesis, Department of Psychology, Western Michigan University.
- Meyer, S. B. (1997). O conceito de análise funcional. Em: M. Delitti (Org) *Sobre comportamento e cognição. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. (pp.31-36). Santo André, SP: Arbytes.
- Meyer, S. B. (2001). A relação terapeuta-cliente é o principal meio de intervenção terapêutica? Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 95-98). Santo André: ESETec.
- Meyer, S. B., & Vermes, J. S. (2001). Relação terapêutica. Em B. Rangé (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais. Um diálogo com a psiquiatria* (pp. 101-110). Porto Alegre: Artmed.
- Meyer, S. B. (2005). Regras e auto-regras no laboratório e na clínica. In: J. Abreu-Rodrigues, M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, M. L. S; Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 119-131.
- Morris, T. L., Messer, S. C., & Gross, A. M. (1995). Enhancement of the social interaction and status of neglected children: a peer-pairing approach. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 11-20.
- Novak, G. (1996). *Developmental Psychology: Dynamical systems and behavior analysis*. Reno: Context Press.
- Odom, S. L. & Strain, P. S. (1984). Peer mediated approaches for promoting children's social interactions: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-557.
- Oliveira, E.A., Marin, A.H., Pires, F.B., Frizzo, G.B.; Ravello, T. e Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 n 1, 1-11.
- Paludo, S. S. & Köller, S. H. (2005). Resiliência na rua: Um estudo de caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, n.2, 187-195.
- Park, R. D., O'Neil, R., Spitzer, S., Isley, S., Welsch, M., Wang, S., Lee, J., Strand, C. ,& Cupp, R. (1997). A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 635-662.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.

- Pavarino, M. G. (2004). Agressividade e empatia: um estudo com crianças pré-escolares. Dissertação de mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pavarino, M.G., Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2004). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, 36(2), 127-134.
- Pavarino, M.G., Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Pfiffner, L. J. & McBurnett, K. (1997). Social skills training with parent generalization: treatment effects for children with attention deficit disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, n.5, 749-757.
- Philippot, P. & Feldman, R. S. (1990). Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression. *The British Journal of Social Psychology*, 29(1), 43-54.
- Planalp, S. (1999). *Communicating emotion: Social, moral and cultural processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rayfield, A., Monaco, L. & Eyberg, S. (1998). Parent-child interaction therapy with oppositional children: A review. In: S. Russ & T. Ollendick (Eds) *Handbook of psychotherapies with children and families*.
- Reeve, S. A. (2001). Effects of modeling, video modeling, prompting, and reinforcement strategies on increasing helping behavior in children with autism. Dissertação publicada em *The Sciences and Engineering*, 62(3-B).
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20(4), 275-289.
- Riggs, D.S. & Foa, E.B. (1999). Transtorno obsessivo-compulsivo. Em: D.H. Barlow (Org.) *Manual clínico dos transtornos psicológicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Rogoff, B. M. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York; Oxford University Press.
- Rosenfarb, I. S. (1992). A behavior analytic interpretation of the therapeutic relationship. *The Psychological Record*, 42, 341-354.
- Rothman A. J. (2000). Toward a theory-based analysis of behavioral maintenance. *Health Psychology*, 19, s.1, 64-69.
- Rutter, M. (1971). Parent-child separation: Psychological effects on the children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 12, 233-260.
- Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in newborns. *Developmental Psychology*, 12, 175-176.

- Seligman, M.E.P.(1995). *O que você pode e o que não pode mudar*. Rio de Janeiro. Ed. Objetiva.
- Simmer, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5, 136-150.
- Skinner, B. F. (1953/1967). *Ciência e comportamento humano*. (J.C. Todorov & R. Azzi, Trans.), Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Skinner, B. F. (1957/1978). *O comportamento verbal*. (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Editora Cultrix-EDUSP.
- Skinner, B. F. (1969/1984). Contingências do reforço: Uma análise teórica. Em *Pavlov-Skinner da Coleção Os Pensadores* (R. Azzi & R. Moreno, Trans.) São Paulo: Editora Abril Cultural.
- Skinner, B. F. (1974/1982). *Sobre o behaviorismo*. (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Skinner, B. F. (1989/1995). *Questões recentes na análise comportamental*. (A. L. Neri, trad.), Campinas: Papyrus Editora.
- Skinner, B. F. (1990). Can Psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45 (11), 1206-1210.
- Silvares, E.F.M. (1981). Da clínica para o ambiente natural: O problema da generalização. Tese de doutoramento não-publicada, apresentada ao Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema* 12, s.1, 93-100.
- Smith, S. W. & Gilles, D. L. (2003). Using key instructional elements to systematically promote social skills generalization for students with challenging behavior. *Intervention in School and Clinic*, 39, n.1, 30-37.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, n.2, 84-96.
- Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In: C. Zahn-Waxler, M. Cummings & R. Iannotti (Eds). *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp.135-164). New York: Cambridge University Press.
- Strain, P. S., Odom, S. L. & McConnell, S. (1984). Promoting social reciprocity of exceptional children: identification, target behavior selection and intervention. *Remedial and Special Education*, 5, 21-28.
- Strain, P. S., & Odom, S. L. (1986). Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52, 543-551.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development* (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press.

- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development, 64*, 188-201.
- Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Orgs). *Empathy and its development* (pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.
- Todorov, J. C. & Moreira, M. (2004). Análise experimental do comportamento e sociedade: um novo foco de estudo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 25-29.
- Tomkins, S. S. (1963). Affect, imagery, consciousness. In: *Negative Affects, 2*. New York: Springer.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: State of the art and future directions. In: W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.) *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp.54-80). New York: Allyn and Bacon.
- Vettorazi, A., Frare, E., Souza, F.C., Queiroz, F.P., Luca, G.G., Moskorz, L. & Kubo, O.M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças no contexto clínico. *Interação em Psicologia, 9(2)*, 355-369.
- Wanchisen, B. A. (1990). Forgetting the lessons of history. *The Behavior Analyst, 13*, 31-37.
- Wanchisen, B. A. & Tatham, T. A. (1991). Behavioral history: A promising challenge in explaining and controlling human operant behavior. *The Behavior Analyst, 14*, 145-155.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11* (3), 130-143.
- Weiner, H. (1965). Conditioning history and maladaptive human operant behavior. *Psychological Reports, 17*, 935-342.
- Weiner, H. (1969). Controlling human fixed-interval performance. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 12*, 349-373.
- Weiner, H. (1970). Human behavioral persistence. *The Psychological Record, 20*, 445-456.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. London: Cornell University.
- Wing R. R. (2000). Cross-cutting themes in maintenance of behavior change. *Health Psychology, 19*, s.1, 84-88.
- Yozo, R.Y.K. (1995) *Cem jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Ágora.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development, 47*, 118-125.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. (1979). Child-rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*, 319-330.

- Zahn-Waxler, C., Cummings, M. & Iannotti, R. (1986). Altruism and aggression; problems and progress in research. In: C. Zahn-Waxler, M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: biological and social origins*. (pp.1-15). New York: Cambridge University Press.
- Zettle, R. D. & Hayes, S. C. (1982). Rule-governed behavior: A potential theoretical framework for cognitive-behavioral therapy. In: P. C. Kendal (Org.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, (pp.73-118). New York: Academic Press.

