Autocontrole: pesquisa e aplicação

Rachel Rodrigues Kerbauy

Tese de Livre-docência

Departamento de Psicologia Experimental

Instituto de Psicologia

Universidade de São Paulo

1991

INSTITUTO PSICOLOGIA USP USP BIBLIOTECA 12025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a muitas pessoas, nem todas aqui nomeadas, pela participação em minha vida. Umas, em um passado distante, e outras em vários pontos desse continuum até o momento presente. Cada uma dessas pessoas foi essencial em minha formação profissional e pessoal.

Madre Cristina Maria, presença constante, cuja confiança e incentivo em todos os momentos foram imprescindíveis.

Rodolfo Azzi e Fred Keller que compartilham com Madre Cristina essa influência benéfica e figuras de relevo em minha vida profissional.

Pela sua aceitação irrestrita e respeito mútuo através dos anos, eu destacaria, entre meus amigos, Atsuko Haga, Carla Concone Stephens, Ivone Corrêa da Costa Parra, Maria Helena de Paula, Nelio Parra, Nilce Pinheiro Mejias e Tania Siciliani. A Ivone devo a apresentação e organização do Memorial. A Maria Helena e Tania a leitura e sugestões de partes desta tese.

Aos colegas do Departamento de Psicologia Experimental agradeço pelo caminho percorrido em conjunto e a vários deles o incentivo em momentos específicos. Aos funcionários, uma ajuda necessária, em especial agradeco a Jacó, Cleuza e Ana Laura pela ajuda durante anos.

Entre os meus familiares destacaria minha mãe e meu pai, "pais corujas" e meu irmão Roberval e sua carinhosa família por sempre compreenderem meu afastamento em funcão de objetivos do momento.

Aos meus filhos Fábio, André e Luís, críticos, carinhosos, filhos queridos, que me obrigam a realizar cousas e aparar arestas... para diminuir as críticas... e receber aprovação e amor. São um permanente incentivo e responsáveis pela minha confiança no futuro. Atendo, doze anos após, ao pedido para que eu fizesse livre docência.

Ao meu amor, marido e companheiro, que desempenha papel de revisor, crítico e confidente, dedico esse esforço para fazer a livre docência.

Índice

I - Introdução.

II - **O Estudo da escolha e da espera:**

. O modelo de aprendizagem Social de Mischel.

. O treinamento em autocontrole. 1

. Modelos derivados da análise experimental do comportamento. 1

. O comportamento controlado por regras. 2

. Alguns comentários sobre os modelos expostos. 2

- Descrição de algumas variáveis nó comportamento por esperar por recompensas previamente escolhidas. 3

- Relatos de decisões sobre experimento e estudos resultantes. 4

. Exemplo de estudo realizado no decorrer dos cursos sobre autocontrole com crianças. 5

- A espera nos estudos de autocontrole: a disponibilidade da recompensa e a noção do tempo da criança. 5

III- **A modificação do comportamento: autocontrole, auto-experimentação.** 88

. Aplicação de um programa de autocontrole com emprego de técnica de auto-observação. 95

. Uma descrição sobre programas de autocontrole realizados em cursos. 107

. Exemplos de programas de autocontrole, pormenorizando suas partes e problemas. 109

. Definição do problema e modificação do próprio comportamento. 111

. Levantamento de linha de base através do auto registro. 114

. Auto-observação e automanipulação: consequências e explicações. 122

. Levantamento de reforçadores e utilização no programa. 128

. Um estudo do comportamento de autocontrole em crianças: organização do caderno escolar. 134

IV - **Perpectivas em automanipulação e autocontrole.** 144

Introdução

Estudar padrões complexos de comportamento é tarefa que desafia psicólogos de diferentes correntes. O comportamento de autocontrole têm exercido um fascínio entre pesquisadores, tanto em trabalho clínico e pesquisas resultantes, como em pesquisa básica. Também as mais diversas tradições científicas realizam investigações sobre autocontrole, encontrando-se procedimentos semelhantes e explicações diversas em psicologia cognitiva, comportamental, em biologia e até em ciências econômicas. Mais recentemente tem havido uma tentativa para integrar os diversos quadros referenciais, unificando-os, (Logue, 1988).

Uma maneira de estudar autocontrole é verificar a escolha entre uma recompensa maior e atrasada e uma recompensa menor e imediata. Quando a escolha é da recompensa maior e atrasada, diz-se que há autocontrole e quando é da recompensa menor e imediata diz-se que há impulsividade.

Colocar a situação experimental dessa forma é procurar estudar o comportamento de escolher e o comportamento de esperar envolvidos nesse modelo.

Quando se verifica o que se estuda em autocontrole, encontra-se uma discussão ininterrupta entre as várias correntes behavioristas e a análise do comportamento e, em especial, entre esta última e os cognitivistas. Tal discussão não se prende à área de autocontrole, mas permeia a produção de Skinner (1969), Rachlin (1989), ôs colaboradores de coletâneas como as

organizadas por Heyes (1989), que apresentam comparações com a perspectiva cognitivista.

Esse movimento, que se iniciou mostrando as diferenças entre as várias maneiras de estudar psicologia, parece tender hoje a verificar os pontos em comum e a demonstrar como esses dois paradigmas se completam. Para responder à questão de por que pessoas fazem escolhas diferentes na mesma situação, as duas teorias têm atualmente enfrentado o fato de que ambas fazem inferências. A teoria cognitivista explica a diferença baseando-se em mecanismos de um processo interno e seus parâmetros. Os behavioristas explicam por história de "reforçamento diferente", portanto fundamentando-se na história passada. Nos dois casos, não existe um acesso, através da observação do fenômeno estudado, quer dos mecanismos internos, quer da história passada, e sua existência é inferida. Temos, então, a colocação do problema em um local e em um tempo inacessíveis.

O problema prático decorrente é o de como com essas teorias é possível predizer o comportamento das pessoas, e de como identificar as condições que produzem a correspondência entre o dizer e o fazer. Colocar o problema dessa forma é retirá-lo dos estudos de autocontrole e centrar na compreensão da Psicologia, ou seja, o conhecimento do próprio comportamento e o de outrem em circunstâncias diversas. Não é este o objetivo deste estudo, embora ao concentrar-se em autocontrole, a compreensão da Psicologia esteja também colocada, pelo menos como um pano de fundo.

Na verdade o objetivo deste trabalho é demonstrar,

através de exemplos de estudos desenvolvidos no decorrer de 15 anos, as soluções e dúvidas encontradas ao pesquisar e ensinar sobre autocontrole.

Considerou-se que, ao mostrar uma linha de pesquisa básica e também uma de aplicação, seria possível colocar questões que parecem solucionadas, outras próximas de solução e, ainda, outras não resolvidas, quer por este autor, quer por estudiosos da área.

II - O ESTUDO DA ESCOLHA E DA ESPERA

Existem duas correntes que estudam a escolha dentro de um modelo de autocontrole, usando o mesmo procedimento básico com algumas alterações decorrentes da maneira de colocar o problema e do ponto de vista teórico:

1. Um grupo que estuda a escolha e a espera e mostra a preferência por um padrão, como produtor do desenvolvimento infantil e de descrição de sua personalidade. Neste grupo, encontra-se o trabalho de Mischel e pesquisadores que com ele trabalharam durante anos, que será descrito a seguir.

2. Um outro grupo é representado por analistas do comportamento que procuram desvendar os modelos quantitativos da escolha. Partem de uma premissa teórica segundo a qual há um aumento relativo na frequência de respostas diante da alternativa que oferece o reforçamento menor, quando se aumenta o atraso para o reforçador maior. O atraso do reforço é um determinante importante. O padrão da escolha é considerado como sendo insensível aos efeitos da frequência relativa da recompensa. A maneira de pesquisar desse grupo será discutida posteriormente.

Considero ainda a existência de um terceiro grupo, que pode ou não empregar o modelo de escolha citado, mas cujo trabalho tem se desenvolvido a partir dos anos setenta e, em parte, tem sido pressionado pelas críticas cognitivistas ao behaviorismo. Este grupo estuda o comportamento controlado por regras e por contingências e do qual se necessita para auxiliar

na explicação do autocontrole.

O MODELO DE APRENDIZAGEM SOCIAL DE MISCHEL

Quanto ao trabalho de Mischel e vários pesquisadores dostacados adianto é interessante verificar que dentro de um enfoque cognitivo, que procura fazer uma síntese entre os princípios do aprendizagem social e os princípios cognitivos e com ênfase na teoria do valor da expectativa, esses autores passaram anos a desvendar o papel do processo cognitivo no atraso auto-imposto. Suas pesquisas são sempre sobre a escolha da recompensa maior e atrasada versus a recompensa menor e imediata. Mischel distingue dois conjuntos de variáveis em sua área de estudo: do um lado os processos de aprendizagem, cognitivos e de desenvolvimento, através dos quais são adquiridas as habilidades básicas para formas particulares de autocontrole. De outro, considera os fatores motivacionais que regulam a escolha dos indivíduos e que são padrões aprendidos e que atuam em determinadas condições incentivadoras. Com essa posição, aproxima-se de Bandura e Walters (1963) na tentativa de explicar os comportamentos humanos complexos.

As questões investigadas por esse grupo de pesquisadores são amplas, abrangendo desde a estabilidade e generalidade da preferência por um padrão de preferência, por atrasar a recompensa relacionada com a idade, até determinar a especificidade dos componentes do comportamento de autocontrole e a importância das variáveis situacionais e cognitivas que

influenciam e interagem com as variáveis pessoais.

Para desvendar essas inter-relações o autor mencionado realizou um conjunto de estudos em laboratório, verificando o efeito do treino direto, como história de reforçamento construída na expectativa e na escolha. Montava uma história, por exemplo com adolescentes, em que havia a resolução de problemas, (Mischel e Staub, 1965). Os sujeitos obtinham sucesso, fracasso ou ainda nenhuma informação sobre o desempenho. A seguir, faziam escolhas entre a recompensa maior e atrasada, mais ou menos preferida. Os sujeitos que obtiveram sucesso optaram, frequentemente, por trabalhar pela recompensa preferida em relação aos que fracassaram. O efeito do sucesso e do fracasso foi muito grande.

Sua curiosidade não cessou e as perguntas continuaram depois de procurar entender as escolhas resultantes dos fatores motivacionais e temporais. Pesquisou, então, quais os fatores que determinaram a habilidade individual de permanecer durante o período de atraso, depois de ter escolhido esperar. Em outras palavras, como se lidava com o período de espera pela recompensa maior. Começaram, assim, seus estudos sobre as cognições durante o período de espera, pois queria conhecer a ligação entre as cognições e as ações das pessoas.

Basicamente, sua pergunta era como os pensamentos afetam a ação. Eles auxiliam ou não o indivíduo a libertar-se do controle de estímulos. Dentro das questões do "Zeitgeist" do momento, colocava o problema como o que ocorre na "caixa preta" do organismo. Considerando-se psicólogo experimental de orientação behaviorista, Mischel admitiu que para realizar seus objetivos tinha que manter a ligação entre o que a pessoa estava

fazendo dentro de si e as condições observáveis "fora de sua pele", que covariavam com suas atividades privadas.

Juntamente com seus alunos, buscou uma metodologia que permitisse estudar experimentalmente o papel dos processos cognitivos e da atenção no autocontrole. Suas pesquisas procuraram manipular a maneira pela que o indivíduo pode transformar os objetos ausentes, tornando-os concretos pela representação ou pistas físicas. Deixa, então, os objetos ausentes e/ou presentes durante o período de espera, manipulando inúmeras condições. Seus sujeitos eram crianças de diversas idades. A elas era ensinado o "jogo" que é o procedimento experimental adotado em suas pesquisas.

Surpreendentemente, em relação às teorias das quais partiu, descobriu que, se as crianças atentassem para a recompensa, o período de atraso era menor. Explorava esses resultados para verificar o que a criança fazia enquanto esperava.

Introduziu na situação experimental a "caixa falante", que se comportava de uma maneira rogeriana, não diretiva, aceitando o que a criança dissesse. Diante dessa condição acontecia uma discussão elaborada e ele desvendava, através desse recurso, não só mecanismos que facilitavam a espera, mas também as observações do comportamento da criança.

Percebeu que a situação aversiva, existente durante a espera, poderia ser contornada através de atividades internas ou externas que distraiam a criança do conflito em que se encontrava e que facilitavam a espera orientada pelo objetivo.

Para encontrar um procedimento de manipular as cognições, introduziu instruções diversas, que idealizavam balas, bolachinhas e coisas que poderiam distrair enquanto a criança esperava pela recompensa maior. Esta série de experimentos, como já foi dito anteriormente, contrariou suas expectativas teóricas de que as imagens e cognições sobre o objeto auxiliassem a espera. O olhar ou pensar na recompensa fazia diminuir o atraso voluntário da recompensa. Em sua maneira de interpretar os fatos, dizia que o efeito do atraso parecia depender de mecanismo supressor e de esquiva que levassem a reduzir a frustração durante a espera. Parecia não haver mediação de fantasias consumatórias da recompensa. Nesta hora, Mischel relembrava B.F. Skinner através da congruência de seu "vá para trás satanás", citado em Walden II, como maneira de resistir à tentação.

Mischel chega , assim, à conclusão que durante a espera a criança talvez possa lembrar-se periodicamente do que está esperando, no caso a recompensa; mas gasta seu tempo atentando para outros estímulos internos e externos, transformando o desagradável em fácil e tirando o pensamento do esperar. Entretanto, considerou que a apresentação de representações simbólicas do objeto, podem ser uma pista que funciona como fichas, reduzindo a função de ativação, ou são uma lembrança para facilitar o período de espera, enquanto o objeto presente, aumenta a frustração e dificulta a espera. As pesquisas de Mischel e seus colaboradores no decorrer de aproximadamente vinte anos possibilitaram algumas conclusões sobre as condições que facilitavam a espera no paradigma estudado. As crianças parecem

escolher esperar pela recompensa maior e atrasada quando:

a. desviam a atenção da recompensa e se ocupam de distrações cognitivas.

b. a recompensa não é visualizada, segundo Mischel e Ebbesen (1970) e confirmado por outros experimentos na área. Mesmo quando a recompensa é visível, o atraso depende do que a criança está fazendo ou pensando. O período de atraso aumenta mais quando se distrai com um brinquedo ou é instruída a pensar em atividades divertidas, Mischel, Ebbesem e Zeis (1972).

c. crianças pequenas pensam na recompensa. Esse efeito pode variar, Mischel e Backer (1975). Se pensar em consumir a recompensa visível, balas e seu gosto, o que denominaram de pensamentos "quentes", há a diminuição do período de espera em relação aos pensamentos mais "frios" sobre a mesma recompensa. O pensamento orientado para a condição "estou esperando por..." aumenta a espera em relação ao pensar relacionado com a recompensa "A recompensa é macia". Ainda segundo os autores Miller, Weistein e Karniol (1978) e Torner e Smith (1977), tanto as crianças de jardim de infância quanto aquelas do 2º e 3º ano primário repetem essas descobertas. Para Yates, Lippett e Yates (1981), as crianças esperam mais quando se envolvem espontaneamente em atividades que distraem.

Esses dados acrescidos pelos de Mischel e Mischel (1983) sugerem a existência de uma progressão no desenvolvimento e compreensão de estratégias eficazes para atrasar a recompensa. As crianças de 3,5 a 5 anos têm dificuldade em compreender as estratégias para tornar o atraso mais fácil como, por exemplo,

não olhar para a recompensa ou usar tipos de pensamentos durante a espera. Ainda conforme esses autores crianças de 8 a 11 anos sabem que cobrir, ao contrário de expor a recompensa, torna o atraso menos aversivo e sabem que o pensamento orientado para a tarefa facilita a espera em relação a pensar nas propriedades consumatórias. Segundo esse conjunto de experimentos, a partir dos seis anos há a aprendizagem de regras básicas para o atraso da recompensa. As crianças mais velhas, acima de 10 anos, criam um ambiente mais favorável para o autocontrole eficiente e, geralmente, preferem cobrir as recompensas. Esses autores estão, no momento, dirigindo suas pesquisas para a relação entre o que as crianças dizem sobre suas estratégias de atraso e sua habilidade real de esperar e trabalhar eficazmente para atrasar a recompensa.

Concluindo esta retrospectiva do trabalho de Mischel, verifico que é instigante acompanhar um conjunto de pesquisas que perseguiram com tanto cuidado um objetivo de desvendar o que acontecia para o atraso da recompensa, para a escolha entre a recompensa maior e atrasada em relação à menor e imediata.

Tendo-se embasado em teorias de personalidade sobre traços estáveis, o acúmulo de dados permitiu ao autor demonstrar que, em condições apropriadas, sejam elas de atenção e motivação - condições cognitivas -, praticamente todas as crianças podiam encontrar estratégias que permitissem atrasar a recompensa por longos períodos.

Embora o seu conjunto de dados o afastasse de suas premissas teóricas iniciais, sustentou-o na busca de processos e permitiu que postulasse duas partes nesse processo de atrasar

a recompensa:

1) que determinada escolha é causada pela expectativa sobre a consequência provável da seleção de uma alternativa. Depende então da experiência anterior direta e vicariante daquele indivíduo, das pistas de modelação e das contigências presentes durante a escolha.

2) que o outro componente é determinado, já depois de escolher esperar como manter seu objetivo. A explicação sugerida é pelas atividades observáveis e cognitivas que reduzam a frustação e aversidade auto-impostas. Seu paradigma da espera está então sujeito às normas e operações de automanipulação como as outras formas de auto-regulação (Kanfer, 1970; Bandura, 1971).

O comportamento essencial, nesse caso, é o progresso do indivíduo em direção a objetivos auto-selecionados na ausência de reforços externos.

É possível pensar que Mischel e as pessoas que trabalham com ele terminam o trabalho nesse ponto. No entanto, o autor se manteve fiel à sua preocupação com o estudo da personalidade e à possibilidade de predizer quais seriam as variáveis que controlariam o desenvolvimento da pessoa. Além das descrições do desenvolvimento das fases de autocontrole, descritas anteriormente, ele procurou explorar os correlatos cognitivos e sociais do comportamento orientado para o atraso. Perguntava-se até que ponto o atrasar a recompensa era indicador de um tipo de personalidade. Os trabalhos dessa fase foram realizados pelo próprio Mischel em (1966) e (1974) por Mischel e Metzner (1962) e, posteriormente, por Mischel e Peake (1982). Foram estudadas

crianças, pré-escolares de quatro anos, em média. Também seus pais foram observados em estudos correlatos, para verificar quanto aqueles que atrasavam recompensa tinham também habilidades para lidar com outras situações e quanto se assemelhavam a seus pais e quanto diferiam deles.

O autor descreve ainda características que considera permanentes no tempo, em estudos longitudinais. Em seus estudos, as crianças que atrasam a recompensa trabalham mais orientadas para o futuro, planejam mais cuidadosamente seus objetivos distantes, têm mais motivação para realizações, são mais responsáveis socialmente e confiáveis, mais brilhantes e maduras, e apresentam maior nível de aspirações, quando comparadas com as que preferem a recompensa mais imediata e, portanto, não esperam.

Sua pesquisa é coerente em relação à predição de comportamento e ao estudo de características da personalidade com todas as implicações possíveis.

O TREINAMENTO EM AUTOCONTROLE

Pode-se entender a pesquisa de Mischel isoladamente. No entanto, nota-se que ele sofre a influência de estudos realizados por outros cientistas na mesma época. Incorpora descobertas e maneiras de trabalhar de Bandura, (1969) como a modelação em seus procedimentos para estudar variáveis de aquisição, por exemplo. Sofre a influência posterior de Meinchembaum (1973) ao investigar, através de questionários no final dos experimentos, o que as crianças dizem sobre o processo por que passaram e assim

por diante.

Nesse contexto, gostaria de aventar a possível influência no trabalho de Mischel de Walden II, novela de ficção científica, escrita por Skinner (1948) e na qual aplicava seus conceitos de análise experimental do comportamento em uma sociedade utópica. Em seu capítulo 14, ao discutir como os interesses pessoais estão em conflito com os interesses dos outros, no caso a sociedade, que tem formas de controle poderosas, ironicamente afirma que esta acaba ganhando, pois leva vantagem em número e idade, (p.107). Mostra como existem recursos para que a sociedade controle e questione os resultados depois de séculos de tentativas. Propõe que os padrões de boa conduta deveriam ser experimentados para responder a questão "de qual é a melhor conduta para o indivíduo em suas relações com o grupo?".

Considera como é impossível prever todas as circunstâncias futuras e especificar a conduta adequada. Por isso "tem-se que estabelecer certos processos comportamentais que levam o indivíduo a moldar seu próprio bom comportamento no momento propício" (p.108). Salienta que isto é autocontrole, mas que em última análise o controle repousa nas mãos da sociedade.

Segue-se um programa detalhado de como ensinar às crianças algumas técnicas que Skinner julga necessárias após um levantamento da literatura, na parte referente às obras sobre moral.

Em seu programa, começa por ensinar a tolerância com experiências de aborrecimento. Também ensina como obter tolerância a estímulos dolorosos ou desagradáveis, a frustração ou a situações atemorizadoras que provocam zanga ou ira. Salienta

que o princípio "vade retro Satanás" é um caso especial de autocontrole que altera o ambiente.

Nesse treino, a partir dos três ou quatro anos as crianças recebem a recompensa (um pirulito) e aprendem com ela presente, a não tocá-la por um determinado período de tempo. Para conseguir, são ensinadas a esconder fora da vista e depois a realizar uma ajuda verbal para facilitar essa espera. Aprendem, ainda, a examinar seu próprio comportamento enquanto olham o pirulito para reconhecer a necessidade de autocontrole. Ao esconder, devem relatar qualquer ganho de felicidade ou redução de tensão. Arranjam então uma forte distração - um jogo interessante. Mais tarde são lembradas do doce e encorajadas a examinar suas reações. O sucesso do treinamento se verifica quando o experimento é repetido e as crianças correm para esconder o pirulito no armário.

Em seguida, o pesquisador ensina uma espécie de libertação psicológica - ocultar o doce por não estar com a atenção fixada nele. Depois é ensinada a tolerância a uma situação aborrecida.

Para escândalo de sua audiência, nessa ficção, acha que até ciúme e inveja podem ser administrados, em doses graduais, durante o treino. Diante de uma espera, qualquer reclamação é uma resposta errada. As crianças aprendem a fazer piada a respeito da situação e o senso de humor é uma boa forma de não levar um aborrecimento a sério. As crianças aprendem que podem cantar. Outro ensinamento que se segue é não usar o grupo, mas valer-se de seus próprios recursos em seu silêncio. Aprendem, a seguir, a

dirigir seus ressentimentos aos objetos, por ser mais fácil de controlar que a agressão pessoal e pelo fato de sua expressão não ser socialmente censurável.

Evidentemente, suas indagações continuam especialmente para saber com que frequência poderia administrar suas lições com segurança. Os esquemas experimentais deveriam assegurar que as situações de treino não são realmente aborrecidas. Ao ler e reler este capítulo, percebo a similitude com o trabalho de Mischel. Na realidade, sua situação experimental de escolher entre a recompensa maior e menor e estudar o que existe durante a espera, variando inúmeras situações, não é muito diferente de querer saber como é a libertação psicológica e ocultar por não estar com a atenção fixada nela

Mischel estudou processos simbólicos, procurou estabelecer as diversas fases de desenvolvimento do autocontrole e deu ênfase exatamente a esse período de espera. Se Mischel havia lido Skinner, eu não sei (mas cita Walden II). Se leu, certamente soube montar uma brilhante sequência de pesquisas e investigar cada elo.

Skinner, por outro lado, deixou um roteiro, em um livro de ficção científica, que mostrava a necessidade de estudos na área de desenvolvimento e aprendizagem de autocontrole. Quarenta anos após, esse mesmo autor escreveu um livro de divulgação sobre como viver a velhice. E de novo pensar sobre um problema, analisá-lo e propor maneiras de lidar com as condições ambientais através de um procedimento de automanipulação.

Fazer a ligação entre o trabalho de Mischel e o de Skinner é tarefa árdua e talvez impossível. Mesmo porque as

pesquisas na área de análise do comportamento empregam um procedimento de fazer a pesquisa que, embora semelhante, é diferente daquele de Mischel e deverá conduzir a resultados distintos como será visto a seguir.

MODELOS DERIVADOS DA ANALISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO

Os experimentos, conduzidos por Herrenstein (1970) e vários pesquisadores que com ele trabalharam são planejados dentro de modelo de laboratório em uma concepção de análise do comportamento. Geralmente, são realizados com pombos e procuram estudar a relação quantitativa entre resposta e reforçamento. Como se trata de pesquisa dentro do referencial de análise do comportamento, parece que a fascinação é decorrente da possibilidade de replicação existente na condição "fortalecimento da resposta" que passou pelo processo de ser seguida por um reforçador.

A lei de igualação estabelece que um organismo emitirá uma quantidade de respostas proporcional à quantidade de reforços que a fonte de reforçamento libera, existindo sempre uma relação com todos os reforçamentos possíveis naquela condição. Herrenstein (1970) formulou essa lei matematicamente. Seus experimentos, em geral são feitos em esquemas concorrentes de reforçamento, onde dois ou mais esquemas independentes estão na situação, propiciando respostas diante de estímulos discriminativos diferentes.

Nessa situação, o organismo só poderá responder a um

esquema, mas pode mudar de um esquema para outro. Também a situação experimental é mecanicamente programada para não haver interferência do experimentador e são possíveis muitos reforços na mesma sessão. Além dessas condições, trabalhando com operante livre, para garantir a independência entre os esquemas das chaves de respostas com seus respectivos estímulos discriminativos, separa-as temporalmente. Utiliza um recurso que consiste em um período durante o qual as respostas não são reforçadas, mesmo que o reforço esteja programado, todas as vezes em que há uma mudança de uma chave de respostas para a outra, com o esquema diferente.

Está, assim, montada sua situação de escolha na qual há acesso ao reforçador, há uma condição de atraso de reforçamento com variações e há também muitas sessões de exposição a essa variação. Com esse procedimento, cada sujeito faz inúmeras escolhas durante a sessão. O modelo envolve escolha e tempo de espera, sendo semelhante ao paradigma empregado por Mischel e colaboradores acrescido das exposições em sequência.

Os dados obtidos com pombos por Herrenstein (1970), com adultos por Novarick (1982), Millar e Novarick (1984) e com crianças Sonuga-Barke, Lea e Webley (1989) apresentam alguns resultados. Mostram que as respostas são mais freqüentes quando aumenta o acesso ao reforço e menos freqüentes quando aumenta o atraso antes do reforçamento. Outro dado encontrado com pombos - Ainslie e Herrestein (1981), Kayel e Green (1987) - é a reversão da preferência. Há reversão da escolha do maior e atrasado para o menor e imediato quando a escolha é feita em um tempo próximo a obtenção do menor. Um caso típico é, por exemplo,

prometer a um colega ler a sua pesquisa no dia seguinte, no período da tarde. No outro dia, quando chega ao trabalho pela manhã, executa suas atividades normalmente e, no final do expediente, prefere ir embora, mesmo se expondo ao descontentamento do colega. O fator tempo parece ser a variável relevante. Antes do tempo, o reforçador maior tem mais valor. Seu valor diminui à medida que decorre o tempo, aumentando os atrasos, e o reforçador menor passa a ter mais valor. A razão de reforçamento é que parece relevante. Se em 15 minutos, ganham-se seis balas. com escolhas consecutivas nos mesmos 15 minutos, é possível ganhar muitas vezes mais escolhendo o reforço imediato, no caso de três balas.

Sonuga - Barke e colaboradores (1989), trabalhando com 16 meninas de 4, 6, 9 e 12 anos, com esquemas concorrentes, fichas trocadas por doces como reforço, encontraram diferenças de acordo com as idades. Enquanto crianças de 6 e 9 anos mantêm a preferência pelo reforçador maior e atrasado, metade das crianças de 4 anos e todas as de 12 anos apresentavam preferência pelo reforçador menor, à medida que aumentava o tempo. Os autores explicam seus resultados através de dois estágios no desenvolvimento do autocontrole. No primeiro estágio, o comportamento é controlado pelo tamanho da recompensa, enquanto no segundo é controlado pela taxa de recompensas. No primeiro estágio, a criança estaria aprendendo a esperar pela recompensa, já no segundo ela aprendeu quando é melhor esperar.

Esses achados são condizentes com os de Millar e Novarick (1984) ao estabelecer que em determinadas circunstâncias adultos (usou "video-game") escolhem a recompensa menor e

imediata. Esta escolha parece ser explicável por ser racionalmente mais econômica. Esses dados de pesquisa com humanos parecem mostrar o desenvolvimento de uma percepção de dois fatos envolvidos na situação de escolha: o atraso e a frequência de reforçadores. Compreender essa relação torna a escolha mais adaptável, mesmo quando exige uma reversão de preferência do maior para o menor.

Esses dados, poucos ainda, revelam uma diferença em relação ao desenvolvimento preconizado por Mischel, segundo o qual as crianças mais velhas preferem atrasar recompensas. Os dados são diferentes pelo procedimento experimental. O de Mischel é uma situação mais natural de escolha na tentativa: ao escolher outra escolha se inicia. Considero esta situação experimental mais semelhante a vida. Por exemplo: como um pedaço de bolo de chocolate e momentos depois, volto a escolher entre bolo e coxinha. é uma situação de tentativas. No caso dos experimentos em esquemas, eles são em sequência, ou seja, há uma série de escolhas no tempo e seu resultado é controlado por este fator a mais. Nessa situação, posso estabelecer a relação em uma sequência e não em uma única tentativa, o que também ocorre em situação real. E muito semelhante ao ditado "mais vale um pássaro na mão do que dois voando". O ditado é acrescido de "oba é maior que dois o número de pássaros, uma vez que a situação se repete, posso ter um monte".

Na situação de seqüências e da reversão encontrada, o valor da recompensa é redefinido em termos da taxa de recompensas que podem ser obtidas e o sujeito fica sensível a mudanças do

atraso. Outras variáveis podem estar incluídas nesse processo de aprender **quando** esperar em relação ao primeiro estágio que é **como** esperar e que os trabalhos de Mischel parecem descrever.

No entanto, esses experimentos com esquemas de reforçamento não respondem às perguntas de autocontrole e estão bastante controlados pelo procedimento. Os dados de Sonage-Baker e colaboradores(1989), bem como suas explicações, apontam em direção ao estudo da mesma instrução para diferentes idades e do efeito dessa informação sobre o comportamento. Os autores pretendem publicar uma continuação da análise de seus dados com a interpretação diferente que os sujeitos fizeram sobre o limite de tempo, quando interrogados após o experimento. Esses estudos mostram a necessidade cada vez maior de estudar o comportamento verbal e as regras que podem aparecer e que controlariam o comportamento tanto ou mais que as contigências.

O COMPORTAMENTO CONTROLADO POR REGRAS

Para conseguir entender autocontrole, é necessário verificar o interesse pelos comportamentos complexos, denominados de cognições (pensar, resolver problemas, perceber, tomar decisões), pelos psicólogos de linha cognitivista. Tanto Keller e Schoenfeld (1950) quanto Skinner (1953) se referem a esses comportamentos nos experimentos com sujeitos humanos; no entanto, evitavam falar ou estudar esses processos.

Suponho que a pressão cognitivista e a existência de correntes behavioristas, que procuram incorporar alguns daqueles conceitos como "teoria de aprendizagem social, terapia

comportamental cognitiva, entre outros, têm quase obrigado os analistas do comportamento a estudar os comportamentos controlados por regras já definidas por Skinner em (1969). Segundo Vaugham (1989), a distinção desses dois tipos de comportamento "inequivocamente liga a pesquisa de análise do comportamento a processos cognitivos" p.98.

Essa mesma autora considera que o interesse em relação ao comportamento controlado por regras só aconteceu a partir do desenvolvimento da pesquisa básica com animais. Esse tipo de pesquisa foi feito com equipamentos sensíveis e permitiu, através de seus métodos e análises de dados, avanços e descobertas de variáveis, das quais o comportamento é função e em especial do contexto no qual ocorre. Essa análise do contexto encontra-se na seqüência de experimentos de Herrnstein.

Pode-se dizer que o interesse por esse trabalho é mais do que simplesmente acadêmico e implica não só pesquisa como soluções de problemas práticos.

Sem uma preocupação de relatar o desenvolvimento do estudo experimental do comportamento controlado por regras, considero alguns trabalhos relevantes, pois abrem novas perspectivas. Galizio (1979) descobriu que havia uma insensibilidade persistente quando o sujeito seguia sem custo uma instrução inadequada. No entanto, quando uma punição era imposta, ocorria uma abrupta redução de seguir a instrução. Em outras palavras, só em contacto direto com as penalidades impostas pelas contigências o sujeito apresentava sensibilidade às condições experimentais.

Investigando o padrão específico de respostas que aconteciam como função das instruções, Catania, Matthews e Shimoff (1982) Catania, Shimoff e Mattews (1989), mostraram que havia insensibilidade em relação às condições experimentais quando os sujeitos recebiam instruções, mesmo que estivessem em contacto com contingências. Posteriormente, constataram que a descrição do desempenho tinha efeito sobre o comportamento não verbal, mas as descrições das contingências produziam maior variabilidade de comportamento. A descrição da contigência propiciava uma correspondência maior entre a descrição e a execução.

Era a análise experimental do comportamento caminhando em sua rota de descrever o comportamento. Truncando um pouco esse caminho, da análise da fala para si próprio, uma outra maneira de estudar como as regras funcionam é através de uma das mais recentes linhas de pesquisa que é aquela voltada para a equivalência de estímulos. Sidman e Tailby (1982) afirmam que "por definição, a existência de uma classe de estímulos equivalentes permite que qualquer variável que afete um dos membros de uma classe afete todos os membros" (p.20). Embora as pesquisas estejam em fase inicial, elas parecem um caminho para continuar a desvendar por que e como os estímulos verbais evocam comportamentos.

O estudo do comportamento verbal e das regras estão conduzindo a caminhos inexplorados, com incorporação de novos conceitos, difíceis para análise do comportamento. E um caminhar, a meu ver, mais na direção de perguntas que interessam aos cognitivistas "do por que " esse controle ocorre.

O trabalho de Malott (1986, 1989) parece que ultrapassou as primeiras respostas behavioristas de porque as regras são seguidas. Saindo das respostas conhecidas, como: "devido a história de reforçamento", ou "segui-las é reforçador", ele começou a fazer uma análise teórica e empírica. Parece ir em direção á resposta anteriormente dada por Skinner (1977), e segundo a qual os alunos estudam para evitar as consequências aversivas deste fato. Malott inicia sua análise com exemplos corriqueiros do por que adiamos as tarefas, por que temos problemas em usar fio dental, exemplo esse que acompanha todo o artigo, publicado em 1989. Considera esses comportamentos operantes e afirma que sua probabilidade deveria aumentar ou decrescer em função dos resultados. Questiona que, para serem eficazes, esses resultados devem ser imediatos, prováveis e mensuráveis

Para poder colocar sua argumentação, divide as contingências comportamentais em duas classes, de acordo com a relação entre o resultado e a resposta que produz o resultado. Há uma classe de contingências que age diretamente e cujos resultados funcionam como uma consequência comportamental para a classe de respostas. Por exemplo, colocar a mão no fogão quente produz o resultado de queimá-la e pune a resposta de tocar o fogão. Uma outra contingência é aquela que não atua diretamente e envolve resultados que não são função de conseqüências comportamentais efetivas para as respostas causais. Malott argumenta que esses resultados são ineficazes por serem atrasados, improváveis e pequenos. O que esses resultados possuem

a mais é que são acumulativos.

Faz uma análise da teoria da seletividade das respostas de Hayes e Myerson e da ligação com o conceito comportamental de regras, as quais define como "uma descrição verbal das contingências comportamentais" p.273. Por exemplo, "quando você toca o fogão e está quente, você se queima". Uma contingência comportamental consiste em uma resposta, um resultado e um estímulo discriminativo na presença do qual a resposta produz o resultado.

Considera que sua definição é uma ligeira extensão de Skinner (1969) que discute regra como "contingência que especifica os estímulos". Afirma que as regras possibilitam um mecanismo comportamental para compreender como pensamentos e quais falas consigo próprio podem controlar o comportamento orientado para um objetivo.

Apesar de parecer inicialmente que se basearia na teoria da seletividade, o autor a critica por tratar-se de afirmações sem suporte empírico de dados de laboratório.

Após analisar várias explicações possíveis e rejeitá-las, inteira ou parcialmente, Malott conclui que os resultados atrasados não controlam o comportamento humano, não funcionam como conseqüências comportamentais, embora o ser humano otimize esses resultados atrasados. Considera que é através das regras e instruções que especificam os resultados do comportamento que estes últimos são mais diretamente controlados.

Os resultados estão muito distantes para controlar o comportamento e, portanto, é mais viável que o comportamento humano seja controlado por regras ou instruções que especifiquem

o resultado de várias ações. Malott sugere que seguir regras é um procedimento de fuga. Entretanto não é exatamente o que está especificado na regra, que determina a ação, mas a consequência funcional pode ser um reforçador negativo, pois seguir a regra termina com a culpa, a ansiedade ou outro evento privado. Ao analisar novamente seu exemplo, sempre presente, de utilizar o fio dental e comparar com o compromisso público, afirma suspeitar que a execução desse ato recebe seu suporte da terminação imediata de pequenos micropesadelos.

Parece que, ao analisar a relevância do comportamento controlado por regras, Malott utiliza os princípios de autocontrole, mas é preciso verificar os pré-requisitos que considera necessários. Assim, continua sua especulação sobre o comportamento e a adequação do controle através de regras que descrevem as contingências atuantes indiretamente, obtendo resultados atrasados, de baixa probalidade ou, então, pequenos e significativos, quando acumulados. Sugere a necessidade de: 1. especificar o controle pela regra; 2. generalizar o controle pela regra; 3. auto-avaliar-se; 4. liberar as consequências comportamentais imediatamente após seguir ou não a regra, sejam pensamentos automáticos ou liberação de ansiedade; e, finalmente, 5. conseqüências comportamentais eficazes. Estas precisam existir, sejam verbais ou não verbais. Para tanto, é necessária a existência de uma história comportamental apropriada que possa estabelecer esses resultados como conseqüências comportamentais eficazes, ou seja, se um pensamento for utilizado, ele deve ter sido pareado com eventos aversivos no passado.

A maneira como Malott coloca o assunto é bastante original e parece resolver alguns problemas da área de autocontrole, ou pelo menos parece apontar novos rumos de pesquisa, seja ela básica ou aplicada.

Sem esgotar as possibilidades da área de estudo do comportamento controlado por regras e por contingências, apresento as regras como uma forma de compreender e explicar o autocontrole. Malott procurou ficar dentro de uma linguagem de análise experimental do comportamento. Procurou não se referir aos estados internos como mediadores de informações ou ações. No entanto, ao fazer sua análise aproximou-se de um pensamento de Michael (1986): "A essência da superioridade humana sobre os organismos não humanos está em nosso controle por contingências remotas, o que, em outro nível, é a maior vantagem da pessoa educada sobre a não educada. Mas é uma simplificação exagerada interpretar os efeitos das contingências remotas como nada mais que o bem conhecido e pesquisado efeito das conseqüências comportamentais" (p.13).

ALGUNS COMENTARIOS SOBRE OS MODELOS EXPOSTOS

Esses dois modelos de estudar a escolha e o atrasar a recompensa, o de Mischel dentro de um paradigma de aprendizagem social e o de Herrnstein dentro de uma concepção de análise experimental do comportamento, são denominados por Logue (1988), em termos de seus procedimentos, de modelos de atraso locais. Isto porque, como já foi afirmado anteriormente, a escolha no paradigma de autocontrole depende do atraso pré-reforço e do

acesso ao reforço embora o fator tempo pós-reforço possa também afetar a escolha.

Esse modelo descrito,também chamado de molecular, tem um contraponto no modelo molar que, segundo Logue (1988), "utiliza a informação para escolher a alternativa que maximiza a quantidade total do reforçamento recebida no período de tempo total considerado, enquanto ao mesmo tempo miniminiza a energia dispondida por unidade de tempo, para obter o reforço" (p.667). Há inúmeras referências a essas concepções de maximização molar como simplesmente modelos de maximização.

O fascinante dessa explicação é o assumir que existe a maximização, porque no passado ela foi fator de sobrevivência e, dessa forma, procura fazer a ligação da teoria molar de maximização com a biologia. Quando se trata de analisar alimento, falam simplesmente em teoria do forrageamento. Esse modelo utiliza fórmulas matemáticas e, geralmente, emprega "a energia" como unidade de análise. Essa energia é uma variável relevante por envolver a locomoção e funções metabólicas necessárias para obter alimento (Pyke, 1977). Esse modelo tem uma analogia com os modelos econômicos que tratam de dinheiro gasto e guardado, do esquema custo-benifício. A função do modelo econômico com o modelo de forrageamento é considerado por Logue (1988) como "aplicável a uma gama maior de situações e potencialmente mais profícuo como modelo geral de autocontrole" p.668.

Ainda procura demonstrar a possibilidade de aplicação em situação natural, pois a unidade de análise é a energia e não apresenta problemas com a escolha que também é assimétrica. A incorporação desses dois modelos para explicar a escolha, a meu

ver, está bem descrita por Pachlin, Battalio, Kagel e Green (1981) e Rachlin (1989) com a incorporação da teoria da decisão à teoria ao autocontrole.

Um ponto importante em autocontrole, definido como escolher a recompensa maior e atrasada, é se essa é a única condição benéfica ao organismo. Talvez existam situações nas quais a impulsividade seja melhor. No que se refere ao ponto de vista da evolução, a experiência passada dos organismos, ensina também esse padrão.

As concepções de Logue (1988) revelam que se os sujeitos humanos, em um teste, mostrassem insensibilidade a variações no atraso de recompensas, esse fato não tornaria espúrio qualquer autocontrole posterior. Por definição, considera o autocontrole mais insensível ao atraso da recompensa ou à pequena variação do atraso da recompensa do que a variações quantitativas. O objetivo deste trabalho não é uma discussão teórica, mas a apresentação da pesquisa que venho desenvolvendo há anos, procurando verificar a semelhança de alguns enfoques como o de análise do comportamento e o da aprendizagem social, representado por Mischel ao estudar autocontrole.

DESCRIÇÃO DE ALGUMAS VARIÁVEIS NO COMPORTAMENTO DE ESPERAR POR RECOMPENSAS PREVIAMENTE ESCOLHIDAS +

Com o objetivo de investigar o papel da atenção no comportamento de autocontrole, em situação experimental, foi desenvolvido por Mischel (1966) um modelo fundamentado na

---

+Este experimento foi realizado em 1979 por Kerbauy e Buzzo.

definição de autocontrole como a capacidade do indivíduo comportar-se, preferindo uma recompensa maior e atrasada, em detrimento de uma recompensa menor e imediata. Essa maneira de trabalhar contém elementos que alguns autores como Skinner (1953), Brigham (1978) e Kanfer (1975) realçam, tais como, a manipulação de variáveis acessíveis apenas para o próprio indivíduo (eventos privados) e de eventos públicos para a solução de problemas, a antecipação de contingências em resposta às alternativas presentes, e a execução da decisão tomada, que altera os estímulos disponíveis.

Para Skinner (1953), o que configura substancialmente a situação de autocontrole, é a existência de conflito caracterizado pela presença de duas alternativas incompatíveis, e que Rachlin (1974), Ainslie (1975) e Mischel (1966), reafirmam pela contemporâneidade destas alternativas. Na proposta de Skinner, quando o indivíduo opta pela alternativa A ou B, o conflito deixa de existir e cessa a resposta de autocontrole, sendo que esta é uma resposta simples, cuja probabilidade de ocorrer é função da história passada do indivíduo, da genética e de antecedentes e consequentes ambientais.

Considera-se o modelo de Mischel (1966) e Mischel, Ebbsen e Zeiss (1972), em que o sujeito deve escolher entre duas recompensas de valores diferentes, recebendo a menor imediatamente, ou a maior, atrasada, após a situação de espera como de preexistência do conflito, (Skinner, 1953) e, portanto, uma situação de autocontrole. Durante o período de espera, a criança encontra-se entre duas alternativas: interromper a espera

e receber a recompensa de menor valor, ou esperar pela de maior valor.

Em um de seus experimentos, Mischel (1970) manipulou a disposição do objeto para investigar os efeitos da atenção sobre a recompensa durante o período de espera. Os resultados sugeriram que, quando confrontadas com a recompensa esperada, as crianças reagiam diferentemente à situação de espera esperavam mais quando não tinham nenhuma recompensa presente, e menos quando estavam diante da recompensa atrasada ou imediata. Em estudo posterior Mischel (1972), com a manipulação de instruções que proviam distração da recompensa, verificou que o atraso voluntário é facilitado quando a atenção e o pensamento dirigem-se a distrações agradáveis mais do que ao objeto esperado. Estudos complementares (Mischel e Backer, 1975), indicaram que o atraso pode ser aumentado por atividades abertas ou encobertas, as quais distraem o indivíduo da recompensa esperada, e que inversamente, o mesmo parece diminuir quando se dirige a atenção à recompensa durante o atraso. Outros estudos Schak e Massari (1973); Mischel e Moore (1973); Mischel e Backer (1975), afirmaram e complementaram estas interpretações.

O presente experimento foi realizado com o objetivo de verificar se a escolha por recompensas dependia do conhecimento da situação de treino anterior em autocontrole e se a situação experimental favorecia a aprendizagem de autocontrole definido como esperar por recompensas.

METODO

SUJEITOS: Foram selecionados 27 sujeitos através do fichário de matrícula dos alunos de 1a série de uma escola pública experimentalmente ingênuos, de ambos os sexos, com idades que variavam de 6,7 anos a 7,10 anos e residentes em favela.

Desses sujeitos foram entrevistados 14. Eram os sujeitos considerados como tendo contato prévio com o experimentador. Os outros 13 sujeitos não foram entrevistados.

MATERIAL: Como recompensa foram usadas balas cobertas de chocolate envolvidas em papel laminado e opaco. Estas, dependendo do controle experimental vigente, permaneciam dentro de uma caixa de cor bege, que ficava a direita do sujeito.

Também utilizou-se um campainha vermelha, de metal, que ficava sobre a mesa, do lado direito do sujeito. Esta emitia um som descontínuo audível pelo experimentador na área externa da sala de experimentação, desde que o sujeito pressionasse um interruptor contido em sua parte superior.

LOCAL: A sala experimental media 2,60m. x 3,00m.. Nela estavam dispostos: um armário com 6 portas; uma bandeira do Brasil no mastro, uma lousa de 1,80cm. x 0,80cm. uma pia branca com torneira medindo 1,20m. x 0,75cm e um anteparo móvel para observação, Kerbauy (1979), no qual permanecia um observador que registrava cursivamente os comportamentos emitidos pelo sujeito durante a espera.

PROCEDIMENTO: As professoras foram avisadas de alguns alunos haviam sido escolhidos, pela faixa etária, para participar de um

experimento, que consistia em observar as crianças em sala de aula o em um local fora da sala. Registraram-se os comentários da professora a respeito dos alunos selecionados tanto do entrevistado como daquele que não foi selecionado para entrevista.

O procedimento foi dividido em três fases: fase I, II e III. Durante as três fases as instruções eram as mesmas para todos os sujeitos entrevistados ou não, bem como o treino inicial.

O procedimento padrão foi o mesmo apresentado por Mischel (1966) e descrito por Kerbauy (1982). Consistia basicamente em uma criança ser treinada a chamar o experimentador ausente através do som de uma campainha e a escolher entre as recompensas apresentadas, a de sua preferência. Para facilitar a escolha, que observamos ser muito sujeita a modificações, optamos por variar somente a quantidade da recompensa: três e seis balas. O experimentador apresentava balas e perguntava: "Qual dos dois montinhos de bala você prefere?". Se o sujeito escolhia o de três, dava-se uma bala e dispensava-se o mesmo, que era novamente colocado na situação experimental reteste em outro momento. Caso essa escolha persistisse desligava-se o sujeito. Feita a escolha por seis balas explicava-se as instruções, portanto o procedimento que apresentava as condições para recebê-las.

Após a verificação da compreensão das instruções o experimentador passava à outra etapa, a Fase I, que consistia em determinar se o sujeito preferia VER ou esconder (ESC) a recompensa preferida durante o período de espera: "Você quer

ficar olhando as balas ou quer que eu as esconda?". Se a criança parecia não entender substituia-se esconder por guardar. De acordo com a resposta do sujeito, a escolha de VER ou ESC, o Experimentador o distribuia em uma condição oposta ou idêntica à escolhida. Para determinação dessa condição experimental distribuiam-se os sujeitos tomando-se como base a sua escolha e uma tabela feita previamente e que dividia os sujeitos, aleatoriamente, nas várias condições:

Tabela 1. Distribuição das condições Experimentais

Escolha	Condição na qual permaneco
Esconder	Ver
Esconder	Esconder
Ver	Esconder
Ver	Ver

Nas fases seguintes, II e III, a mesma pergunta era feita, dando-se novamente oportunidade de optar entre VER e ESC a recompensa escolhida. No entanto, independentemente da resposta do sujeito, este permanecia na condição anteriormente determinada pelo experimentador para a fase I, descrita acima. Dessa forma, o sujeito permanecia em ver, mesmo que houvesse mudado na escolha de VER para ESC . Portanto, poderia ocorrer que o sujeito estivesse em condição igual à que estava na fase I ou diferente dela.

Para os sujeitos que esperavam os 15 minutos previstos no procedimento, pela recompensa maior, terminava a fase II. Os sujeitos que não esperaram na situação experimental, eram reconduzidos à situação experimental em outro dia, até que esperassem 15 minutos pela recompensa escolhida e então terminava para esse sujeito a fase II. Estipulou-se o máximo de 5 tentativas para essa fase.

Na fase III, após intervalo de tempo variável que dependia do final da fase II, tomaram-se novamente todos os sujeitos, reduzidos agora a 23, por abandono da escola. A seguir eles foram colocados na situação experimental da fase II, ou seja, deveriam passar pela situação experimental novamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos dos sujeitos entrevistados ou não entrevistados antes da sessão experimental, encontram-se anotados na tabela 2. Verifica-se que dos 27 sujeitos da fase I, 14 compuseram o grupo dos entrevistados.

Desses 14 sujeitos, oito esperaram para obter a recompensa atrasada maior, e seis sujeitos não esperaram. Do grupo de 13 sujeitos não entrevistados tivemos cinco sujeitos que esperaram e oito que não esperaram a recompensa.

Tabela 2 - Sujeitos entrevistados e não entrevistados que esperaram ou não pela recompensa escolhida

	Não Esperaram	Esperaram	Total
Entrevistados	6	8	14
Não entrevistados	8	5	13
Total	14	13	27

Para averiguar a existência de diferença significativa entre o grupo de entrevistado e o de não entrevistados, quanto à esperar ou não pela recompensa escolhida, aplicou-se a prova de Fisher e os resultados mostraraam ($p \geq 0,19$) que a entrevista não interferiu na resposta de esperar pela recompensa, o que faz supôr que essa variável resposta de esperar está distribuída aleatoriamente na população estudada.

Tabela 3 - Distribuição dos Sujeitos que esperaram e não esperaram, conforme a condição de espera em que permaneceram na primeira tentativa.

Escolha/condição na qual permanece\Esperaram		Não-esperaram		Tota
ESC/VER	1	2	----->	11
ESC/ESC	3	5		
10		17	<-----	
VER/ESC	5	4	----->	16
VER/VER	4	3		
TOTAL	13	14		27

Na fase I, de acordo com a tabela 2, dos 27 sujeitos estudados: dez estavam na condição VER e 17 na condição ESC, mesmo que não coincidisse com suas escolhas anteriores.

Para verificar se essa distribuição foi de fato aleatória, conforme se previa, aplicou-se o teste estatístico do Qui-Quadrado, para uma amostra. Observou-se que $p \geqslant 0,15$ ou seja, os sujeitos foram divididos igualmente entre a condição VER e ESC . Observamos que dos 17 sujeitos que estavam na condição ESC oito esperaram e nove não esperaram.

Aplicada a prova do Qui-Quadrado verificou-se ($p \geqslant 0,75$) que a espera ou não espera pela recompensa está distribuída aleatoriamente nesse grupo.

Dos dez sujeitos que estavam na condição VER, cinco esperaram e cinco não esperaram. Ou seja, na condição VER a espera ou não espera pela recompensa está distribuída também aleatoriamente no grupo (Qui-Quadrado, $p \geqslant 0,99$).

Observamos também que dos 13 sujeitos que esperaram cinco estavam na condição VER e oito na condição ESC. Dos 14 sujeitos que não esperaram cinco estavam na condição VER e nove na condição ESC.

Para testar se a condição em que os sujeitos foram colocados VER ou ESC - determinava a resposta de esperar ou não pela recompensa, aplicou-se a prova de Fisher. Os resultados demosntraram ($p > 0,30$) que a condição - VER ou ESC - não afeta a resposta de aguardar pela recompensa. Esse resultado indica que o treino em autocontrole propiciado pela repetição da situação experimental não favoreceu a variável ESC como

facilitadora de esperar pela recompensa, como demonstra Mischel (1977). No entanto os sujeitos que escolhiam VER ou ESC a recompensa permaneciam nessa escolha todas as vezes em que foram submetidos ao procedimento. Analisando a escolha prévia do sujeito, 16 escolheram VER a recompensa e 11 escolheram ESC. Essa escolha foi totalmente aleatória, conforme detectado pela prova do Qui-Quadrado ($p \geqslant 0,30$).

Tabela 4 - Permanência ou não dos sujeitos na condição escolhida

		ESPERAR	NÃO ESPERAR	TOTAL
Permanecer na condição escolhida	VER-VER	4	3	15
	ESC-ESC	3	5	
Sub-total		7	8	
Não-Permanecer na condição escolhida	ESC-VER	1	2	12
	VER-ESC	5	4	
Sub-total		6	6	
Total		13	14	

Para verificar se a permanência ou não na condição escolhida determinava o comportamento de esperar ou não pela recompensa, aplicou-se a prova de Fisher e verificou-se para $p \geqslant 0,05$ que não há determinação, ou seja, o comportamento de espera está distribuído igualmente na população estudada.

Dos 14 sujeitos que não esperaram na fase I e dos quais 11 participaram da fase final, apenas dois mantiveram a escolha e oito alteraram-na através das fases II e III e um sujeito foi

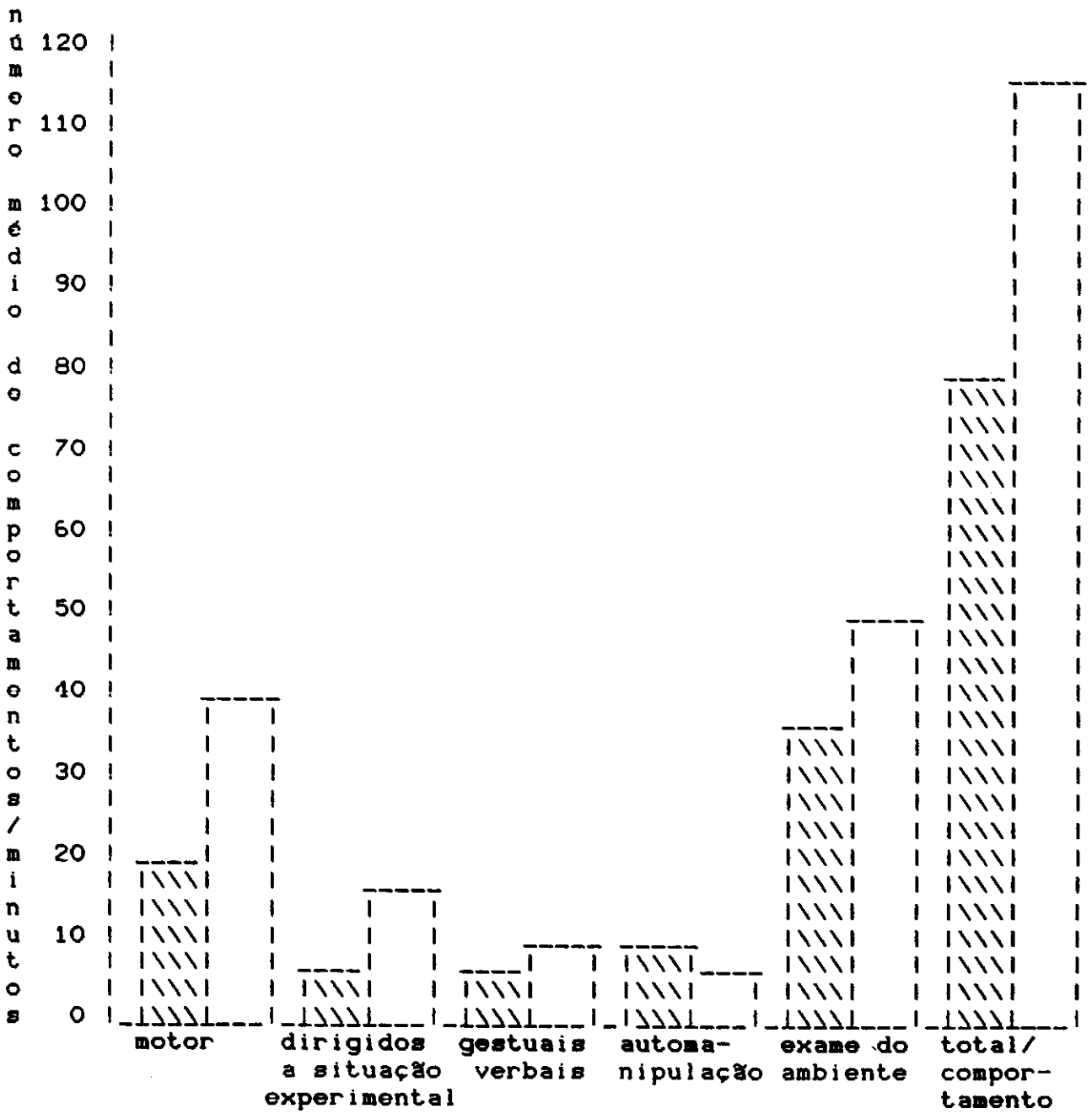
dispensado por escolher três balas.

Todos os sujeitos emitiram uma série de comportamentos que foram registrados e categorizados como: motores, de exame do ambiente, verbais e/ou gestuais, dirigidos à situação experimental e de automanipulação.

Esses comportamentos foram definidos como se segue:

- **Motores.** Consideraram-se nessa categoria os comportamentos de locomoção na sala, o tocar ou mexer nos objetos da sala e não referentes à situação experimental além dos movimentos corporais enquanto sentados, tais como, balançar os pés, espreguiçar, abrir a torneira da pia, andar até a janela.
- **Relacionados com a situação experimental.** Priorizaram-se todos os comportamentos direcionados às balas, à sineta e à caixa que escondia a recompensa.
- **Verbais e gestuais.** Atentou-se para comportamentos com emissão de sons e/ou gestos que faziam supor pronúncia de palavras, embora inaudíveis, como gesticular ou movimentos da boca.
- **Automanipulação.** Consideraram-se aqueles comportamentos relacionados consigo próprio, tocando partes do corpo, quer o vestuário. Ex: coçar, chupar o dedo, mexer no agasalho.
- **Exame do ambiente.** Atentou-se para o fato de o sujeito permanecer sentado olhando em direção aos demais sujeitos ou partes da sala. Ex: Olhar em direção à janela, anteparo móvel para observação.

Gráfico I - Número médio, por minuto, de comportamentos observados durante a espera pela recompensa, Sujeitos que esperaram o tempo previsto e os que não esperaram em todas as fases.



Legenda

Categorias de Comportamento

Ss que não esperaram (n=14)

Ss que esperaram (n=13)

Dos 15 sujeitos que permaneceram na condição escolhida (sete VER/VER e oito ESC/ESC), sete esperaram e oito não esperaram pela recompensa maior e dos 12 sujeitos que permaneceram na condição diferente da escolhida seis esperaram.

Dos 13 que esperaram na fase I - Tabela 3 - 10 mantiveram a mesma escolha e dois alteraram-na durante as fases seguintes, II e III.

Para os sujeitos que esperaram pela recompensa, o tempo médio de espera foi de 15 minutos. Tomando-se como unidade de tempo 1 minuto obtivemos as seguintes médias de comportamentos: 21 comportamentos motores; 34,4 de exame do ambiente; 3 comportamentos verbais ou gestuais; 2,7 dirigidos a situação experimental; 9,7 de auto-manipulação.

Para os sujeitos que não esperaram, o tempo médio de espera foi de três minutos e 44 segundos e a média de comportamentos emitidos por minuto foi de 38,9 motores; 47,09 de exame do ambiente; 6,6 de verbais e gestuais; 10,4 dirigidos à recompensa e 8,4 de auto-manipulação.

Notamos que a frequência de comportamento foi maior nos sujeitos que não esperaram do que nos sujeitos que esperaram pela recompensa maior à exceção dos comportamentos de auto-manipulação. Observando-se o gráfico I verificamos que, em ambos os casos houve grande número de comportamentos motores e de exame do ambiente em detrimento dos outros comportamentos.

Estes comportamentos quantificados por minuto aparecem na seguinte sequência: levanta, vai até a porta, põe a mão na maçaneta da porta e volta a sentar-se, podem ser indicação de ordens dadas a si mesmo em relação à espera pela recompensa

maior. Outra sequência poderia ser: colocar a mão na campainha com um toque mínimo no interruptor, quase inaudível dentro da sala, o insuficiente, portanto, para chamar o experimentador, como foi aprendido em treino da campainha, anterior à fase experimental. Essas sequências podem indicar ordens claras para a espera da recompensa. Somente novos experimentos planejados, dando oportunidades à escolha de atividades na sala, poderiam fornecer dados para esclarecer o comportamento verbal encoberto durante a espera.

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos em cada fase do experimento

		Fase I	Fase II				Fase III
			1at	2at	3at	4at	
Grupo de S que esperaram inical/e	E	13	12 (1)				9
	NE						3
Grupo de S que não esperaram	E		3	5	1 (1)	1 (1)	8
	NE	14	10 (1)	5	3	2	3
	Total		25	10	4	3	23

(1) = significa perdas de Sujeito por abandono ou absenteismo.

E = esperar

NS = não esperar

Nossos dados demonstram que o fato do sujeito ser submetido a este procedimento mais de uma vez, portanto agindo como treino, é eficaz para levá-lo a esperar pela recompensa

maior. Notamos no entretanto que o número de treinos entre os Sujeitos variou de duas a cinco tentativas, e que dos 25 Sujeitos que permaneceram na fase II, três não esperaram mesmo após a quinta tentativa.

Considerou-se neste experimento, em uma população de baixa renda, que um dos fatores determinantes de esperar por recompensa seria o treino anterior. Para verificar essa hipótese o sujeito foi exposto à condição experimental várias vezes até que apresentasse o comportamento de esperar - podendo escolher entre VER e ESC a recompensa. As condições eram mantidas ou modificadas dependendo do delineamento experimental. Para a população estudada VER ou ESC a recompensa não parece constituir fator relevante, pois os sujeitos esperaram ou não na condição escolhida (Ver ou Esconder), sugerindo que a escolha é aletória. Nossos dados contrariam os dados de Mischel (1972) que mostra uma dificuldade maior de esperar quando a recompensa é visível e facilita quando escondida.

Outra variável, à qual Mischel (1972) se referiu, foi o fator confiabilidade no experimentador. Esta poderia facilitar a espera, dependendo da experiência prévia do sujeito, uma vez que garantia a certeza do retorno do experimentador, e do provável recebimento da recompensa desejada. Para eliminar o fator desconfiança, deixava-se a recompensa na sala com o sujeito, estando ele na condição ausente ou presente. No procedimento relatado, além de utilizarmos deste expediente, promovemos uma entrevista inicial com o sujeito antes do período experimental, da qual entrevista pretendiámos estabelecimento de relação mais

confiável entre o sujeito e o experimentador. Supunhamos que os sujeitos entrevistados esperassem por um tempo maior do que o dos não entrevistados.

Durante o experimento repetiu-se o procedimento completo, até que a criança esperasse pela recompensa maior desejada. Nessas sessões espaçadas de uma semana, observamos que cada criança tinha preferência por esperar sob uma determinada condição, e que esta era mantida através das sessões, o que nos sugeriu a estabilização dos padrões de preferência de espera. Podemos conjecturar a probabilidade de aquisição acidental deste comportamento ou ainda que tal aquisição tenha resultado de experiência anterior ou mesmo da aprendizagem de observação de um modelo. Quanto ao treino, o número de tentativas variou de sujeito para sujeito, até que ele apresentasse o comportamento desejado.

Em relação ao efeito do treino na aquisição e manutenção do comportamento de esperar, se o considerarmos como sendo a exposição à situação experimental, é possível admitir que o mesmo facilita o comportamento de autocontrole, aqui definido como esperar pela recompensa maior. No entanto, embora haja progresso à medida em que se expõe à situação experimental, verificamos que algumas crianças (três entre 25), não esperaram pela recompensa, mesmo após cinco tentativas. Pareceria simplista explicarmos esse fato meramente pela recompensa ser reforçadora, uma vez que é bala para uma população carente e também porque os sujeitos queriam trazer amigos, familiares, e colegas de classe para participar da situação experimental. No entanto parece ser essa a variável mais relevante, a julgar pela solicitação de comparecer

novamente ao estudo quando encontram o experimentador, e pelos dados de Kerbauy (1977), pelos quais os sujeitos relataram querer a recompensa.

Somente novos experimentos ou uma metodologia que permitisse analisar o comportamento verbal expresso poderiam fornecer elementos para a compreensão nessa diferença de treino. Uma hipótese provável seria que, para algumas crianças o fato de ficar isolada em uma sala, mesmo nela estando ambientadas, seja aversivo, uma vez que vivem em barracos pequenos, dividindo-os com inúmeros moradores.

Deve-se ainda considerar o fato de que as crianças após terem esperado uma vez, mantiveram esse comportamento na fase III. Um novo experimento em que após a espera, a criança fosse submetida algumas vezes a essa mesma situação poderia indicar a manutenção do treino ou outra variável que atuaria na situação.

Os dados de observação dos comportamentos emitidos durante a espera não são concludentes e levantam inúmeros problemas de pesquisa. Se analisarmos algumas sequências, tais como: levanta, vai até a porta, põe a mão na maçaneta e volta a sentar, podemos considerar como indicação de ordens dadas a si mesmo em relação a esperar pela recompensa maior. Sequências do tipo: colocar a mão na campainha com um toque mínimo no interruptor, quase inaudível dentro da sala, e insuficiente, portanto, para chamar o experimentador fora da sala (som audível aprendido em treino da campainha, anterior ao experimento) podem indicar ordens claras para a espera da recompensa ou uma dificuldade na tomada de decisão. Como explicaremos o cheirar a

bala e depositá-la sobre a mesa na situação VER?

Somente novos experimentos dando oportunidade à escolha de atividades na sala e/ou gravação do verbal controlado por situações poderão fornecer dados para esclarecer o comportamento verbal encoberto durante a espera e a tomada de decisão e sua influência na espera por recompensas maiores. Uma análise do evento privado poderá mostrar se há avaliação das condições de estímulo, valor do reforçador, auto-instrução para espera. Os dados de Dias (1985) parecem demonstrar que o esquema de reforçamento é uma variável relevante na espera por recompensas.

Como limitação do presente experimento, deve-se considerar o pequeno número de sujeitos, especialmente na condição ESC-VER. Os sujeitos selecionados foram todas as crianças naquela faixa etária, disponíveis na escola, que de fato, eram poucas. Novos experimentos com maior população e ou estudo individualizado das crianças que não esperam ou manipulação de outras variáveis poderão esclarecer pontos levantados nesse experimento. Outra limitação que deve ser superada em pesquisas futuras é a falta de dados de comparação com outras populações.

RELATOS DE DECISOES SOBRE EXPERIMENTOS E ESTUDOS RESULTANTES

Esse trabalho apresentado mostrou, com muita intensidade, que se quisesse perseguir o objetivo de ensinar autocontrole para crianças, seria preciso saber quais as variáveis relevantes durante a espera, para a população brasileira, com formação cultural própria.

Considerou-se que aquilo que a criança dizia para si própria era relevante nesse processo. Resolveu-se, então, colocar um gravador durante a espera e dizer à criança que poderia falar com o gravador tudo o que pensava durante a espera. Decidiu-se também trabalhar com crianças maiores, de oito a 10 anos aproximadamente, devido ao seu nível de verbalização e porque, pela literatura, essas crianças estavam na faixa etária daquelas que esperavam pela recompensa. O gravador havia sido testado e descobriu-se a fascinação que exercia sobre as crianças, que dançavam e cantavam "para ele".

Outra variável que foi definida era aquela referente à quantidade de balas: três balas para imediaticidade e seis para espera. Após inúmeras tentativas de determinar reforçadores, verificou-se que a oscilação era muito grande quando dois ou mais reforçadores de qualidade diferente eram testados. Utilizava-se um procedimento elaborado de escolha, que se iniciava com cinco objetos ou doces e os reduzia a dois preferidos. Após trabalhar com combinações possíveis, testava-se em outro dia para iniciar o experimento, mas havia muitas mudanças.

Optou-se por uma variação na quantidade da recompensa, na razão de dobro. O visual apresentava também uma diferença adequada. Os alunos mantinham durante os cursos, geralmente, essa proporção, mesmo quando se tratava de outros objetos, e não comestíveis.

Outro ponto que ficou estabelecido foi o de não manter observadores na situação. Esta decisão foi tomada devido à dificuldade de treiná-los e sustentar uma coleta de dados

agilizada pela falta de disponibilidade de horário. Cabe lembrar ainda que as observações anteriores apontavam muito pouca variação nos comportamentos motores durante a espera e o gravador permitia o acesso verbal que, no caso, interessava sobremaneira.

Com o registro verbal, poder-se-iam identificar as variáveis de controle. Foi o que, realmente, aconteceu na dissertação de mestrado de Marina Buzzo. A seguir, será apresentado um resumo e principais conclusões a que se pôde chegar com essa pesquisa.

O objetivo dessa dissertação foi investigar o efeito das instruções fornecidas ao sujeito (sugerindo verbalizações orientadas ou não para a recompensa) diante da presença ou ausência da recompensa escolhida durante a espera, sobre as verbalizações emitidas, e sobre o tempo que permanecia sózinho na sala experimental.

O trabalho buscava ainda identificar o que a criança pensa enquanto espera e possíveis fatores relacionados com essa maneira de pensar. Existia, a partir desse objetivo, uma preocupação de encontrar uma maneira de descrever esse dado sem atribuir significados não expressos. Pretendia-se um descrição do que a criança diz pensar enquanto espera e, dessa maneira identificar relações possíveis com variáveis existentes na sessão experimental.

Os sujeitos foram 62, sendo 32 do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Todos participaram de duas sessões experimentais. O procedimento foi típico de Mischel, acrescido das instruções para o uso do gravador. Em cada uma das duas sessões, os sujeitos receberam instruções diferentes da primeira, instruções gerais e

na segunda específicas, isto é, orientadas para a situação de espera, as balas, a campainha sobre porque quer ou não esperar. Para análise do comportamento verbal foram sorteados 25 sujeitos da amostra total.

As instruções foram analisadas funcionalmente bem como o relato verbal individual dos sujeitos, explicitando o que foi instruído ao sujeito justapondo-se ao relato verbal transcrito. Esperava-se descrever a situação de espera e verificar como as instruções, orientadas ou não para a situação experimental, podem influir nos relatos verbais.

Os relatos verbais foram divididos em partes denominadas unidades de relato e classificados em duas grandes classes: CI-relatos cuja referência são eventos independentes do experimento e CE-relatos cuja referência são os eventos experimentais.

Constatou-se que os sujeitos esperaram pela recompensa maior independente de estar visível ou escondida, o que se esperava na faixa etária escolhida.

Os resultados indicam que, com a recompensa visível, os sujeitos emitiram maior frequência de verbalizações do que quando escondida e também verbalizações na classe CE, confirmando assim a relevância da instrução no desempenho verbal dos sujeitos.

E interessante constatar que no grupo CE os sujeitos apresentam um maior número de relatos a respeito da situação experimental como um todo, destacando-se as referências a recompensa e ao período de espera.

No grupo CI "os relatos independentes da situação experimental", mostram o decréscimo desses relatos na segunda

sessão ao se considerar a frequência relativa em relação ao total de relatos para esse grupo.

O relato mais freqüente nas duas sessões, é relacionado com as relações de amizade.

O experimento mostrou o efeito das instruções nos relatos verbais gravados durante a espera e o efeito controlador da situação experimental. Mostra de outro lado a variedade de relatos possíveis de serem emitidos na situação de espera.

Com base nos dados obtidos a partir desse trabalho e tendo constatado um treino anterior em autocontrole, resolvi verificar como esse treino acontecia. Então, surgiu a idéia de uma pesquisa que depois concretizou-se através da dissertação de mestrado de Cibele Chapadeiro Sales. Esta pesquisa poderia acrescentar a vantagem de fornecer dados sobre a criança internada em hospital, dependendo do que acontecesse na situação de espera gravada.

Trabalhou-se com crianças internadas em enfermaria juntamente com seus pais ou, pelo menos, com um deles presentes na situação. Foi gravada a interação mãe-criança durante a espera. Completou-se, a informação de como a mãe atuava com a criança doente e internada, durante a gravação da hora do almoço. No entanto, esses dados não foram ainda analisados, pois para tese de mestrado eram suficientes as gravações obtidas durante o período de espera. A interação durante a refeição serviria apenas para mostrar como e se a mãe ensinava autocontrole para seu filho nessa situação e talvez mostrar as semelhanças e diferenças com a situação experimental.

Este trabalho teve como objetivo verificar o

comportamento de esperar pela recompensa maior e atrasada ou escolher a imediata (Os sujeitos do experimento foram dez crianças hospitalizadas, acompanhadas de suas mães). O objetivo era verificar de que forma mãe e criança agem no sentido de conduzir ou não o comportamento de autocontrole da criança.

Enquanto esperavam, um gravador registrou os contatos ou interações mãe-criança. Estas foram transcritas, descritas e categorizadas segundo aquele que realizava o contato ou iniciava a interação. Quatro categorias foram estabelecidas: conforme o conteúdo da fala. Quando se referia a:

a- elementos da situação experimental: mães e/ou crianças se referiram à recompensa num maior número de vezes em menor número ao experimentador, em seguida ao gravador e à campainha.

b- elementos da hospitalização: medicação, internação, alta, etc. As interações que se estabeleceram sobre este tema foram poucas e breves e envolvem apenas informações.

c- autocontrole da criança. As mães faziam indicações de comportamento verbal para a criança emitir numa gradação que variava desde um comportamento qualquer, passando por determinar um comportamento, especificá-lo e até dar um modelo para a criança repetir. As crianças também pediam indicações de comportamentos a serem emitidos.

Várias vezes as mães investigaram se a criança iria se autocontrolar e as razões para fazê-lo. A mãe ou a própria criança indicavam que a criança ia se autocontrolar e, às vezes, que não ia se autocontrolar. A mãe colocava regras para o

comportamento e havia aquelas que colocavam o problema para a criança resolver.

d- outros eventos: mães e crianças emitiram uma variedade de temas ao interagir. Supõe-se que este tipo de interação seja feito para preencher o tempo durante o período de espera, auxiliando a transcorrer o tempo estipulado pelo experimentador mas não de conhecimento da família.

Os resultados mostram ainda que oito entre as dez crianças esperaram. Duas crianças não esperaram. Também não houve diferença no fato de a recompensa estar visível ou escondida.

Constatou-se também que as mães emitem maior número de falas e iniciam maior número de interações, o que indica um controle maior por parte delas do que das crianças. Houve, no entanto, diferença em relação à quantidade e ao conteúdo das falas das mães. Esta diferença pode indicar mães mais ou menos controladoras.

Essas pesquisas completam um ciclo em direção à busca para desvendar alguns fatos sobre autocontrole. Não distante dessa busca, está a preocupação com o ensino desse tipo de comportamento e também com a área de aplicação; por isso foram incluídos outros dois tópicos: o ensino do autocontrole, estudo denominado clínico e um resumo de trabalho desenvolvido em escola.

EXEMPLO DE ESTUDO REALIZADO NO DECORRER DOS CURSOS SOBRE AUTOCONTROLE COM CRIANÇAS

Com a finalidade de carcterizar a área de estudo de autocontrole e os trabalhos que foram realizados no decorrer dos anos, selecionei um trabalho a título de demonstração. Os critérios obedecidos foram: 1) demonstrar como foi possível ensinar quais as variáveis relevantes pesquisadas naquele enfoque escolhido; 2) evidenciar que era permitido ao aluno utilizar seu repertório, respeitando seus interesses teóricos e, muitas vezes, a maneira de coletar dados.

Embora as discussões abrangessem diversos temas, muitos dos alunos se prendiam a seu referencial teórico e, mesmo diante de resultado que nem sempre condiziam com suas expectativas iniciais, o final do experimento os levava a questionar os dados obtidos e a propor novas formas de investigação para esclarecer pontos que permaneceram obscuros.

De um lado, pode-se dizer que os resultados desses estudos de semestre não são conclusivos devido, algumas vezes, à amostra escolhida. Cabe lembrar que, a partir da década de 80, a literatura americana, nessa área, passou a empregar grande número de sujeitos nos experimentos, já que antes esse número se restringia a 30, aproximadamente. De outro lado, perdeu-se muito com a não publicação, em língua portuguesa, de artigos só existentes em revistas internacionais; uma vez que facilitaria a leitura feita por alunos de cursos de graduação em Psicologia e talvez o desenvolvimento da área.

Gostaria de ressaltar que o objetivo principal da

inserção de partes de um trabalho de curso foi meramente um modelo de estudo de autocontrole, sem a preocupação de levantar possíveis críticas ao embasamento teórico dos autores sua pertinência ou fragilidade, ou considerações de ordem de compatibilidade metodológica. É de outro lado, uma maneira de ilustrar uma tentativa de fudamentar o trabalho em teoria diversa das propostas comportamentalistas. Como um exemplo julgamos interessante.

Com a teoria piagetiana poderíamos discutir por exemplo que não se confunde o concreto (ampulheta) com a noção de tempo abstrata. Evidentemente as crianças não foram testadas em seus estágios com provas piagetianas e se escolheu pela idade. Convém lembrar ainda, que era um trabalho de semestre para cumprir a exigência de um curso.

A espera nos estudos de autocontrole: A disponibilidade da recompensa e a noção de tempo da criança

Vários estudos de autocontrole com crianças e adultos procuram identificar o papel dos processos cognitivos durante o período em que se espera uma recompensa. Este período de espera se constitui no que Mischel (1974) chama de "resistência à tentação" e caracteriza o paradigma de espera usado em suas

---

Este estudo foi realizado como requisito do curso PSE 793 "O Comportamento de autocontrole em crianças" por Maria Isabel de Carvalho Pedrosa e Vilma de Lima Bezerra e revisto e reduzido por este autor.

pesquisas de autocontrole. Os sujeitos são colocados diante de uma situação de escolha entre uma recompensa menor imediata e uma recompensa maior atrasada.

Na revisão das pequisas feitas pelo próprio Mischel (1974), nota-se que os vários autores citados buscavam informações sobre como as idéias acerca das contingências em uma situação de escolha, influenciavam a habilidade do indivíduo para sustentar sua atividade dirigida ao objetivo, tentando alcançar seus resultados preferidos.

Considerou-se que uma das variáveis mais relevantes que atuam implicitamente na situação de espera é a capacidade de compreender informações sobre o tempo. Esta compreensão do tempo provavelmente influencia a situação experimental. Observa-se que a criança pequena que ainda não consegue raciocinar em termos de tempo métrico tem dificuldade, ou mesmo, impossibilidade de compreender instruções que tratam de medidas de segundos, minutos, horas ou mesmo, informações que usem termos como "depois", "mais tarde", "daqui a pouco", "amanhã", etc. Quando a criança pequena pede um objeto de sua preferência, o adulto explica: "mais tarde você ganha" ou "espera um pouco", "amanhã eu compro", "depois do banho eu lhe dou" etc. Normalmente, essa criança volta de imediato à pergunta: "já chegou mais tarde?", "já é amanhã", "posso tomar banho agora?".Essa criança não compreende que a expressão foi usada para indicar que um certo período de tempo deve transcorrer, a fim de que ela possa alcançar o objeto requerido.

Em experimentos em que se usa o paradigma da espera,

muitas vezes, a criança desiste de esperar a recompensa mais valiosa quando já transcorreu quase o total do tempo pré-estabelecido pelo experimentador. E bem possível que se essa criança tivesse condições de antecipar que faltava um tempo insignificante e, sendo assim, que não seria exigido dela nenhum esforço, teria esperado pela recompensa. Esse comportamento pareceria absurdo se não se levasse em consideração que a capacidade de fazer estimativa sobre o tempo é uma variável imprescindível para analisar dados sobre o comportamento de espera na criança pequena, que está ainda no nível pré-operatório, conforme será tratado no item seguinte.

Assim, o trabalho de Mischel, que faz uma revisão de estudos sobre autocontrole em situação de escolha usando o modelo da espera, mostra dados sobre o comportamento de crianças, sugerindo hipóteses explicativas à luz das descobertas feitas pelos estudos do desenvolvimento.

Em dois trabalhos, Mischel e Ebbesen (1970) e Mischel, Ebbesen e Zeiss (1972), constatou-se que, quando as crianças permaneceram com as próprias recompensas visíveis, o tempo de espera para obtê-las foi, significativamente, menor do que quando as recompensas estiveram ausentes de seus campos visuais. Em outro estudo, Mischel & Moore (1973), verificou-se que, quando as recompensas foram apresentadas simbolicamente através de slides, o período de espera aumentou em relação à situação de ausência de representação simbólica da recompensa.

Ora, o que se destaca nos resultados desses dois grupos de pesquisa é a diferença crucial entre as consequências da atenção que a criança dá à recompensa relevante num e noutro

caso: se a atenção é voltada para o objeto recompensa real, decresce o período de espera da recompensa e se a atenção é voltada para a recompensa apresentada simbolicamente, aumenta o tempo de espera.

Um outro dado de pesquisa de Mischel, Ebbesen e Zeiss (1972) refere-se ao fato de que num grupo experimental em que se encorajou a criança, através de instruções, a pensar na recompensa de seu campo visual, o tempo de espera da recompensa desejada foi tão curto quanto aquele da situação de "presença do objeto real".

Confrontando o tempo de espera da recompensa escolhida com a situação experimental a que a criança estava-se submetendo, verificou-se que, diante da expectativa criada, o tempo de espera da recompensa escolhida aumenta de acordo com o nível de disponibilidade do objeto-recompensa: a situação experimental em que o objeto real está presente é uma situação mais concreta do que aquela em que sua imagem é projetada em slide; por sua vez, esta última situação parece oferecer pistas do objeto de modo mais vívido do que naquela outra de "pensar sobre o objeto".

Os resultados de três pesquisas diferentes, com objetivos e situações semelhantes e mesma faixa etária, embora de amostras distintas, levantam questões sobre os processos de pensamento da criança na faixa etária investigada de 3,6 a 5,5 anos. O nível cognitivo subjacente a um comportamento aberto pode conduzir a modos distintos de responder às situações oferecidas. Essa afirmação, segundo os autores, justifica os resultados contrários às expectativas da literatura sobre o assunto segundo

os autores. Conforme Mischel (1974) a explicação poderia estar no desenvolvimento cognitivo quanto ao período em que se formam as imagens mentais.

Diante dos dados empíricos e explicações possíveis e considerando a noção de tempo como uma variável relevante para o paradigma de espera, tem-se como objetivo:

1 - Examinar se existe diferença no comportamento de espera de crianças de dois níveis de desenvolvimento cognitivo (o do pensamento intuitivo e o da inteligência operacional concreta) em quatro condições experimentais, quando se oferece um meio auxiliar de avaliar a duração do tempo estabelecido para espera.

2 - Criar uma condição de experimento em que possam ser comparados, numa mesma população, os níveis de disponibilidade do objeto-recompensa no período de espera auto-imposta: presença concreta da recompensa, presença da imagem da recompensa e instrução para pensar na recompensa.

Segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento da inteligência é uma construção. Isto significa que uma criança pequena difere, significativamente, de uma criança maior quanto à forma de perceber e processar o mundo que a cerca.

PIAGET (1980) distingue três grandes estágios no desenvolvimento cognitivo: 1) o sensório-motor, 2) o estágio de preparação e construção das operações concretas e 3) o estágio das operações formais; sendo cada um deles caracterizado por uma série de aquisições, que se consolidam no final.

Será focalizado aqui o segundo estágio, por corresponder ao das crianças investigadas nesse trabalho.

A possibilidade de pensar operacionalmente permite à criança nova forma de conceber o mundo. Com relação as "imagens mentais", um dos pontos que interessa ser discutido mais pormenorizadamente no contexto desse trabalho, vale lembrar que existem as imagens de transposições, de reproduções de movimentos e transformações, assim como imagens antecipadoras de eventos em andamento. No período pré-operacional (do pensamento intuitivo), embora as imagens mentais possam reproduzir certos movimentos, elas são, de certa forma, estáticas e descontínuas, pois não são reversíveis e, portanto, não são operatórias. Depois dos 7-8 anos a imagem se torna antecipadora e esse progresso não resulta de uma modificação interna e autônoma das imagens, mas resulta da intervenção de contribuições exteriores, devido à formação das operações. Essas imagens antecipadoras possibilitam, por sua vez, apoio às próprias operações. A partir daí, a percepção, ao invés de se restringir a cópias mais ou menos inflexíveis, constitui-se de formas de relações ou funções.

Ora, o que essas considerações sobre imagens podem vir a contribuir para os estudos de autocontrole, que encontram resultados interessantes sobre o tempo de espera da recompensa relacionado com as situações de disponibilidade da mesma (presença de recompensa, representação da recompensa e instruções para pensar na recompensa)?. Na pesquisa, onde a recompensa foi representada através de slide, as crianças, com idade em torno de 4 anos e meio, tiveram um tempo de espera bem maior do que nas pesquisas com crianças de mesma idade, em que se usou a recompensa presente ou se pediu para a criança pensar sobre ela.

A partir da compreensão do problema, sob esse ponto de vista, não se justifica mais a expectativa, comentada na introdução deste trabalho, de que o tempo de espera na situação de pensar na recompensa deva ser maior do que na situação de representação do objeto, por ser aquela uma situação mais abstrata do que esta. Essa expectativa talvez possa persistir quando se tratar de crianças mais velhas, que estejam no período de operações concretas e cujas percepções não se restrinjam a cópias mais ou menos inflexíveis, mas podem ser transformadas em imagens vívidas, em que a realidade é recriada a partir de pistas disponíveis.

Além das imagens mentais, é de especial interesse, nesse trabalho, focalizar a aquisição da noção de tempo por ser essa noção uma variável relevante para os objetivos pretendidos.

Parece evidente a necessidade de se levar em conta a noção de tempo da criança nos estudos de autocontrole que usam o paradigma da espera. Escolher, entre uma recompensa maior e atrasada e outra menor e imediata, é avaliação de uma passagem de tempo. Esta tarefa é bastante difícil para uma criança pequena ou mesmo para uma criança que já alcançou o período das operações concretas, mas que ainda não coordena as operações de seriação, de partição e encaixe em um deslocamento contínuo.

O uso de um instrumento que auxilie a avaliação da passagem de tempo, necessária à obtenção da recompensa, poderá influenciar os resultados dos estudos de autocontrole que usam o paradigma de espera. A criança que opta por esperar e que tem diante de si uma ampulheta, por exemplo, poderá avaliar a duração desse tempo, emparelhando-o ao escoamento da areia. O relógio

também é um instrumento de auxílio na avaliação da passagem de tempo. Entretanto, a ampulheta parece ter vantagens adicionais sobre o relógio por ser mais simples, sem sinais gráficos e sem o mecanismo de funcionamento dos ponteiros inacessíveis à compreensão da criança. Usando uma ampulheta para avaliar a passagem de tempo estabelecida, a criança não está diante de algo abstrato.

METODO

Sujeitos - Foram sujeitos 24 crianças, de ambos os sexos, pertencentes à população infantil de um edfício de 116 apartamentos, de classe média, da cidade de São Paulo.

Metade das crianças pertenciam ao grupo etário compreendido na faixa de 3,0 - 4,11 anos. E a outra metade tinha idades compreendidas na faixa de 7,0-8,11 anos. A seleção dos sujeitos foi feita com vistas a representar dois dos períodos de desenvolvimento cognitivo, descritos por Piaget (1969,1980). O primeiro grupo corresponde ao nível de pensamento intuitivo ou pré-operatório e o segundo grupo, ao nível de inteligência operatória concreta.

O recrutamento das crianças para participar do experimento foi feito aproveitando-se a ocasião em que, espontaneamente, desciam para brincar na área de lazer do edifício em que moram. Algumas estavam chegando naquele momento e outras já haviam iniciado alguma brincadeira (jogo de bola, balanço, bicicleta). No caso das crianças menores, antes de o experimentador convidá-las pessoalmente, conversava com as mães

ou responsáveis, explicando os objetivos do experimento e pedindo autorização para que participassem do trabalho. O experimentador iniciava o contato com cada criança no momento em que a convidava para participar de um joguinho de esperar, depois do qual ela poderia ganhar biriba. Caberia à criança tomar a decisão de se gostaria ou não de participar.

Após o experimento, a criança era conduzida à área de lazer, onde estava brincando anteriormente, e era pedido a ela para não contar o joguinho às outras crianças.

Material e justificativa para seu emprego - Para a realização da pesquisa, foram utilizadas duas ampulhetas, várias biribas, dois discos de papel, uma figura representando uma criança soltando biribas, um pequeno questionário, lápis e papel para registro dos comportamentos observáveis.

As duas ampulhetas eram, caracteristicamente, análogas quanto à cor da areia, formato dos vidros e suporte da madeira que servia para a sustentação dos vidros, exceto em tamanho: existia uma menor e outra maior. A ampulheta menor media um tempo de dois minutos e meio com variações de até cinco segundos. A ampulheta maior media um tempo de nove minutos com variações de até 20 segundos. Esta variação decorria do fato de estas ampulhetas não serem instrumentos inteiramente precisos de medição de tempo, haja vista pequenas diferenças decorrentes da organização aleatória dos grãos de areia ao escoarem do lado superior para o lado inferior do vidro. A ampulheta é um instrumento que concretiza a passagem do tempo, porque a criança delimita essa passagem a partir do instante e que a areia começa

a escoar da parte superior do vidro para a inferior, até o momento em que a areia da parte superior se acaba.

A medição física, abstrata do tempo é, então, emparelhada à operação física, perceptível de deslocamento da areia de um recipiente superior para um inferior.

Este modo de proceder, apoiando a avaliação de um período de tempo em uma operação física perceptual, parece mais condizente com as reais possibilidades de compreensão da criança do que um outro tipo de procedimento, em que se convida a criança a esperar x minutos ou a esperar um tempo indeterminado, enquanto o Experimentador vai até outro lugar ou executa uma tarefa qualquer, por exemplo, escrever uma carta. Tais durações são difíceis de serem dimensionadas até por um adulto.

É sabido que o uso da ampulheta não permite à criança uma métrica temporal. Neste caso, significando compreender que a passagem da areia gastará um tempo, que é a razão da quantidade de areia pelo diâmetro da abertura existente entre os dois lados do vidro. A métrica do tempo, nesta avaliação a partir das ampulhetas, supõe que o escoamento da areia se dá numa velocidade constante, assim como também se admite ser constante a velocidade de deslocamento dos ponteiros de um relógio. Uma criança pequena pode supor qua a areia do vidro grande escoará primeiro porque, associado ao "tamanho grande", existe uma série de conjecturas de que "o maior tem mais força", "o maior ganha nas disputas de corrida" etc. No entanto, mesmo sem essa métrica temporal seria possível proporcionar-lhe, antes do início do experimento, um período de observação para que ela constatasse que "a ampulheta pequena termina e a grande ainda falta muito para terminar".

Com esse aparato seria possível transmitir-lhe, através das instruções, que um tempo "pequeno" está associado à recompensa pequena, enquanto um tempo "grande" está associado a uma recompensa grande, tornando-se irrelevantes os minutos correspondentes a um e outro. O uso das ampulhetas, portanto, tinha como objetivo contornar a dificuldade da criança relativa à compreensão do tempo de espera incluído nos estudos de autocontrole.

As biribas, outro material usado no experimento, são uma espécie de fogos de artifício. Ao serem jogadas contra o chão, produzem um estalo e não oferecem risco de acidente e são muito usadas nas festas juninas. As crianças lhes dão nomes diferentes como, por exemplo, estalos, bombinhas, chumbinhos, traques de massa, etc. As biribas foram utilizadas, neste estudo, como a recompensa que a criança recebia após o período de espera. Se ela preferisse esperar o escoamento da areia da ampulheta pequena, a recompensa seria de três biribas; entretanto, se ela preferisse esperar o escoamento da ampulheta grande, a recompensa seria de seis biribas.

As biribas foram colocadas sobre dois discos de papel amarelo-vivo medindo, cada um deles, oito centímetros de diâmetro. Em um dos discos eram colocadas as três biribas e no outro, as seis. A finalidade dos discos era delimitar, de modo preciso, a área de colocação das biribas de uma e outra quantidade; pois, conforme se sabe através da literatura sobre o tema (Piaget & Inhelder, 1980), a criança pequena, antes do estágio das operações concretas, é influenciada por uma impressão

perceptual. Usando o disco como suporte, evitava-se o risco de uma criança comparar as duas quantidades de biribas, a partir de um espaço não delimitado claramente e sujeito à delimitação virtual, influenciada pela proximidade maior ou menor com as bordas da mesa, com a ampulheta, etc.

Outro material usado no experimento foi uma figura que representava uma criança, em traje junino, soltando biribas ao lado de uma fogueira. A figura foi desenhada em tamanho proporcional às dimensões de uma folha de papel que media 25 cm X 33 cm. Ela era usada em uma das situações do experimento, em que a representação simbólica da recompensa substituia a presença de recompensa.

Um questionário, de duas perguntas, investigou o que pensava a criança, enquanto esperava a recompensa e o que ela gostaria de fazer enquanto esperava se viesse, outra vez, a realizar aquele "joguinho". Através das verbalizações que a criança expressasse em resposta a essas questões, pretendia-se ter uma idéia de suas estratégias de espera naquelas condições, ou estratégias que ela própria imaginaria se pudesse planejar as suas condições de espera.

Situação - O experimento foi realizado no salão de lazer do próprio edifício em que moravam as crianças. Era um espaço de aproximadamente sete metros X dez metros, mobiliado com algumas mesinhas de quatro cadeiras, supostamente para brinquedos de jogos, desenhos, etc. As paredes eram decoradas com motivos infantis. Este salão era separado do pátio interno do edifício (área de lazer ao ar livre) por uma vidraça, que continha uma cortina transparente, impedindo parcialmente a visão do pátio.

Cada criança, testada individualmente, era convidada a sentar-se em uma cadeirinha, ao lado do experimentador, diante de uma mesa situada em um dos recantos da sala que não permitia uma visão desse pátio de lazer. Já estavam colocados sobre a mesa as ampulhetas e os dois conjuntos de biribas e seus suportes correspondentes.

Procedimento - O planejamento segundo a disponibilidade da recompensa apresentou quatro condições: 1ª Condição: presença da recompensa - a criança esperava pela recompensa menor ou maior (três ou seis biribas), enquanto ambas estavam disponíveis a sua vista. 2ª Condição: presença da imagem da recompensa - a criança esperava pela recompensa, menor ou maior, sem que elas estivessem presentes. O experimentador as escondia após o período de instrução, substituindo-as por uma figura da recompensa, deixando esta figura presente durante todo período de espera. 3ª Condição: instrução para pensar na recompensa - nesta situação, a criança não dispõe da recompensa presente nem da imagem direta dessa recompensa. Após as instruções, o experimentador retira as recompensas maior e menor da vista dela, escondendo-as e instruindo-a para pensar sobre a recompensa enquanto espera. Sugere-se que ela fale o nome biriba (ou estalo, ou bombinha, etc., conforme ela usa) para que o experimentador assegure-se de que ela está pensando nas recompensas. 4ª Condição: grupo de controle - após o período de instrução, o experimentador retira as recompensas maior e menor da frente da criança, escondendo-as e não apresenta a figura da recompensa nem tão pouco sugere a estratégia de pensar sobre elas. Nada lhe é acrescentado.

Deste modo, as 12 crianças do período pré-operatório e as 12 do grupo operatório foram divididas em quatro subgrupos, a fim de corresponder às três situações experimentais e à quarta condição de grupo de controle.

Após o término do contacto o experimentador perguntava à criança se ela conhecia e como ela chamava aquelas coisinhas que estavam ali em cima (apontando para os dois conjuntos de biribas). Em seguida, usando o nome que a criança dissesse (biribas, bombinhas, etc), perguntava onde havia mais, se nesse montinho, ou nesse outro (apontando com o dedo para cada um dos conjuntos).

Mesmo que a criança desse uma resposta correta o experimentador perguntava quantas biribas havia em cada um dos conjuntos (novamente apontando para um e outro). As crianças grandes respondiam, de imediato, a quantidade correta. As crianças pequenas se atrapalhavam um pouco e, então, o experimentador lhes ajudava a contar, correspondendo cada biriba a um dos seus dedos. Esta pergunta sobre a quantidade de biribas tinha importância, apenas, enquanto servia de oportunidade para chamar atenção do conjunto que tinha mais e do que tinha menos quantidade de biribas.

Prosseguindo, o experimentador perguntava se a criança queria ganhar esse ou aquele montinho (sempre apontando para a quantidade referida). Como era de se esperar, invariavelmente ela respondia que queria o que tinha mais biribas. Perguntava-se o porque de querer aquele e as respostas eram do tipo "porque tem mais". "porque tem muito" etc..

Em seguida o experimentador chamava atenção da criança

para a ampulheta com as seguintes perguntas:

- Você conhece isso? (apontando para uma das ampulhetas).

- Repara o que acontece quando viro ela (pausa). A areia vai caindo e passa toda para baixo.

O experimentador deixa escoar um pouco a areia de uma e de outra ampulheta e continua.

- Qual você acha que termina primeiro? Onde a areia vai acabar primeiro, passando toda para baixo? - (apontando, respectivamente, para a parte superior e inferior da ampulheta).

Todas as crianças maiores respondiam correto e justificavam suas respostas adequadamente. Neste caso, o experimentador podia prosseguir com as instruções. Por outro, lado as crianças menores respondiam errado, apontando para a ampulheta pequena e/ou justificando inadequadamente sua resposta. Geralmente, admitiam que a ampulheta grande terminava primeiro porque ela era "mais forte" ou "corria mais depressa" ou "a grande ganha a corrida". Por este motivo, fazia-se necessária a introdução de uma nova etapa no procedimento específico para esse grupo de crianças pequenas, esta etapa consistia em ver as duas ampulhetas e deixar escoar a areia, até que a criança visse que a pequena terminava primeiro (não se esperava que a areia da grande escoasse totalmente). O experimentador explicava que isso acontecia, porque existia pouca areia naquela ampulheta e havia muita na outra. Em seguida, ele comunicava à criança que iria desvirar as ampulhetas, para deixá-las do jeito que estavam antes.

Enquanto a areia escoava nas ampulhetas que foram, então, colocadas em sentido inverso, o experimentador voltava a chamar a atenção para as biribas, pois a demonstração do funcionamento das ampulhetas havia distanciado a atenção da criança das recompensas.

-Você se lembra qual dos montinhos de biriba você falou que queria ganhar?

-Pois bem, para você ganhar esse (as seis), você precisa esperar a areia dessa ampulheta grande passar toda para baixo; se você quiser ganhar essas biribas daqui (as três), você somente espera por essa ampulheta pequena que termina logo.

Estas instruções eram ditas fazendo-se uma correspondência da ampulheta grande com o conjunto de seis biribas e da ampulheta pequena com o conjunto das três biribas.

-E agora, o que você escolhe? Você quer ganhar essas biribas ou essas?

Invariavelmente, as crianças respondiam que queriam ganhar as seis biribas e então o experimentador perguntava:

-Para ganhar essas, você precisa esperar por qual das ampulhetas?

Esta pergunta era uma maneira de checar a compreensão das instruções por parte das crianças.

Depois disso o experimentador acrescentava:

-Então, está combinado: você vai esperar que a areia dessa ampulheta (a grande) passe toda para baixo, porque você quer ganhar essas biribas (conjunto de seis). Você sabe que ela demora muito, não sabe? Ela demora mais do que essa (apontando para a ampulheta pequena)

O experimentador esperava a confirmação do comprometimento por parte da criança, o que sempre aconteceu após essas duas questões provocativas, anteriormente descritas.

-Pois bem, está combinado. Mas ainda preciso lhe falar uma coisa: se você ficar cansado e não quiser mais esperar pela ampulheta grande, porque ela demora muito, você pode desistir e, então, só ganha as biribas desse montinho (apontando para a três biribas). Preste bem atenção: você só ganha essas biribas daqui (as seis) se esperar que a areia dessa ampulheta caia todinha para baixo; se você não quiser esperar, você então só ganha três biribas. Combinado?

Após a confirmação da criança, o experimentador, mais uma vez, se assegurava da compreensão das intruções.

A partir desse momento, os procedimentos variavam de acordo com as quatro condições de espera - presença da recompensa, presença da figura da recompensa, instruções para pensar sobre a recompensa e o grupo de controle.

Na condição de presença da recompensa, o experimentador perguntava se podia começar e então virava as ampulhetas.

Na segunda condição, o experimentador dizia à criança que iria esconder as biribas enquanto ela esperava. Em seguida, colocava diante dela, sobre a mesa, ao lado das ampulhetas, a figura colorida de uma criança soltando biribas.

Na terceira condição, o experimentador também falava que iria esconder as biribas enquanto ela esperava e acrescentava:

-Enquanto você espera, fique pensando nas biribas que você vai receber quando terminar. Fale alto, algumas vezes, o

nome de "biriba" (ou bombinha, ou estalo, ou traque ou chumbinho, conforme a criança as denominava) para eu ouvir e saber que você está pensando nelas.

Na quarta condição, o experimentador avisava que iria esconder as biribas enquanto ela esperava e nada sugeria à criança.

Nas quatros condições de espera, o experimentador afastava-se da criança, ficando a uns três metros dela e avisava que iria ficar ali escrevendo enquanto ela esperava. Ele anotava todas as verbalizações surgidas, respondia às questões que por acaso a criança fizesse durante aquele período e registrava, a cada 30 segundos, aproximadamente, o que a criança fazia no momento em que ele levantava a vista para observá-la.

Após o término do período de espera, o experimentador dava à criança a recompensa apropriada e perguntava-lhe.

-O que você pensou enquanto esperava? Conta para mim?

-Se você voltasse outra vez, o que você gostaria de fazer enquanto espera? Você sabe dizer pra mim?

Outras perguntas complementares, não planejadas, poderiam, neste momento, ser feitas sempre visando a esclarecer as idéias qua as crianças tinham sobre o tempo. Essas perguntas, na grande maioria da vezes, retomavam algum comentário espontâneo feito pela criança durante as instruções ou durante o período de espera.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho, como já foi mencionado, se propôs a oferecer uma contribuição para o estudo do modelo de espera levando em consideração o nível de desenvolvimento cognitivo da criança (pensamento intuitivo e operatório concreto) e quatro condições diferentes de disponibilidade da recompensa. Os dados encontrados foram de duas naturezas: de um lado, dados quantitativos sobre a escolha da recompensa e tempo de espera; de outro, um grande número de informações colhidas através da observação do comportamento da criança, durante o experimento ou colhida através de questões dirigidas à criança, após o experimento.

Com relação aos dados quantitativos, observou-se que houve preferência pela recompensa maior e atrasada em detrimento da menor, quase imediata (dois minutos e meio). Pode-se afirmar que nenhuma das crianças, independentemente do estágio de desenvolvimento e da condição experimental, preferiu e esperou a segunda opção, como pode ser visto na tabela 1.

TABELA 1 Distribuição das crianças em dois grupos de idade, de acordo com o tempo do espera e a condição experimental.

CONDIÇOES	IDADES			
	3,0 - 4,11 anos		7,0 - 8,11 anos	
	Tempo de espera		Tempo de espera	
	2 1/2 min.	9 min.	2 1/2 min.	9 min.
Disponibilidade dirota	0	3	0	3
Disponibilidado da imagem	0	3	0	3
Instrução p/ pensar	0	3	0	3
Grupo controle	0	3	0	3
TOTAL	0	12	0	12

A leitura da tabela permite dizer que não houve diferença entre os comportamentos de espera das crianças dos dois grupos etários (3,0 - 4,11 e 7,0 - 8,11 anos) que correspondem aos dois períodos de desenvolvimento cognitivo referidos: pensamento intuitivo e operacional concreto respectivamente. Não foi também diferente o comportamento das crianças de cada uma das situações experimentais nem do grupo de controle.

A espera unânime, pela recompensa mais demorada, constitui-se em um fato relevante, que pode ser explicado através dos registros das crianças às questões pós-experimentais.

Pelos dados obtidos nas observações durante a sessão

experimental, foram agrupadas em quatro categorias, a fim de facilitar sua apresentação e análise.

Na primeira categoria, encontram-se dados relativos à ampulheta e/ou à compreensão do tempo. A segunda diz respeito aos comportamentos ligados à recompensa ou à figura da recompensa (na situação de disponibilidade indireta). A terceira categoria está relacionada aos comportamentos relativos ao ambiente. E, finalmente, a quarta está relacionada com mudanças de postura e automanipulações da criança.

Os comportamentos classificados na terceira e quarta categorias não oferecem novidade. Como em outros experimentos relatados e que dizem respeito ao modelo da espera, observaram-se alguns comportamentos que denotam que a criança interage com o ambiente enquanto espera, como que buscando não sentir passar o tempo. Observaram-se, ainda, alguns poucos comportamentos relativos ao próprio corpo.

Um exemplo de ocorrências de comportamentos referentes à terceira categoria pode ser visto a seguir:

> S. 4,0 anos. Depois de olhar as ampulhetas afasta-se da mesa sobre a qual elas estavam e senta-se num banco encostados na parede oposta (distância de 4 metros aproximadamente). Dirige o olhar para o experimentador, olha novamente para o pátio e assim procede durante dois minutos até quando se instala novamente frente às ampulhetas. Locomove-se novamente pela sala, observa as figuras da parede, voltando rapidamente para perto das ampulhetas.

Como exemplos de ocorrências de comportamentos relativos à quarta categoria, mudanças de postura e automanipulação, podem ser citados partes dos protocolos de:

S. 4,0 anos. Fazia um movimento com os lábios, produzindo um som semelhante ao de uma buzina (fazia beicinho e besourinho).

S. 7,2 anos. Permanecia sentada diante do material do experimento quando, a uma certa altura, começou a mexer a perna direita enquanto as mãos estavam cruzadas sobre as pernas. Posteriormente, colocou as mãos sobre o banco onde estava sentada (a cada lado das pernas). Voltou a cruzar as mãos sobre as pernas, girando o dedo da mão direita sobre o da mão esquerda.

Como foi dito anteriormente, esses comportamentos, classificados na terceira e quarta categorias, são frequentes nos estudos de autocontrole com o paradigma de espera de que eles correspondem a uma pequena proporção das ocorrências. Os dados relativos à primeira e a segunda categorias parecem contribuir no sentido de sugerir explicações para o comportamento unânime de espera da recompensa maior e atrasada nas crianças investigadas e, consequentemente, na tentativa de direcionar os estudos de autocontrole em crianças, buscando novos procedimentos que melhor se coadunem com suas possibilidades cognitivas.

Os comportamentos da primeira categoria, ou seja, os relativos à ampulheta e/ou à compreensão do tempo, podem ser exemplificados com alguns protocolos. Eles serão apresentados em três subcategorias. Uma primeira refere-se a comportamentos de

olhar as ampulhetas; uma segunda exemplifica verbalizações sobre a ampulheta e sobre o tempo; uma terceira é relativa à manipulação da anpulheta.

Exemplo da primeira subcategoria:

S. 8,3 anos. Após haver demonstrado ter compreendido o experimento, permanece imóvel olhando fixamente as duas ampulhetas. Encostado no espaldar da cadeira, olha para a ampulheta grande e depois para a pequena. Quando a areia da ampulheta pequena acaba de escoar, ele coloca as mãos sobre a mesa e apóia o queixo sobre o dorso das mãos. Seu rosto fica a um palmo da ampulheta. Dirige o olhar ora para a parte superior da ampulheta, ora para a parte inferior. Em seguida, fixa o olhar no ponto mediano da ampulheta, ou seja, no local do orifício por onde escoa a areia. Olha seqüenciadamente para a parte superior e inferior da ampulheta e, nos momentos finais, concentra o olhar na parte superior da mesma. O sujeito repetiu essa seqüência de comportamentos durante todo o tempo do experimento. Levantou a cabeça e olhou noutra direção, somente no momento em que a areia da ampulheta grande acabou de escoar.

Exemplos da segunda subcategoria: verbalização sobre a ampulheta e sobre o tempo:

S. 7,2 anos. No finzinho do experimento diz:

-Tá acabando!

S. 3,6 anos. No início do experimento, ele comenta

espontaneamente:

-Essa é grande, essa é pequena.

A uma certa altura, ele diz:

-Acaba, areia, acaba!

S. 7,0 anos. Antes de ir para a sala onde se realizava o experimento, teve de deixar a bicicleta da qual parecia gostar. Quando iniciou o experimento, optou esperar pela ampulheta grande. Por volta de sete minutos, quis desistir e, conseqüentemente, ganhar a recompensa menor. Em seguida, olhou para a ampulheta maior, viu que havia muito pouca areia e disse:

-Falta pouco! Quero esperar.

S. 8,4 anos. Durante as intruções, o sujeito comentou:

-Eu esperei até agora para ver isso (apontando as ampulhetas) que eu só posso preferir esperar pela grande. Eu estava louca para entrar; como vou esperar essa que acaba rapidinho?!

Em seguida, ela formulou as seguintes questões:

-Para medir as horas precisa ampulheta muito grande?

-Sim

-Quanto tempo é preciso para sair essa areia todinha? (apontando para a ampulheta menor).

-E preciso dois minutos e meio.

-E a grande?

- Precisa nove minutos.

Tentando testar sua capacidade de compreender e estimar o tempo, o experimentador, após o período de espera, formula algumas questões como:

-Você acha que um minuto é quanto tempo? É pouco ou é muito tempo?

-É um pouco demais.

-Um minuto dá para fazer o quê?

-Um minuto dá para uma criança brincar e para um adulto trabalhar.

-Brincar de quê?

-De correr, de pular...

-E se você for pular, quantas vezes você pula? Quantas vezes dá para pular em um minuto?

-Com vezes.

-Em um minuto?

-Sim, dá para fazer uma lição de duas coisas.

-O que são duas coisas?

-Assim, por exemplo: linguagem e matemática, duas matérias.

-E dois minutos, dá tempo para fazer o quê?

-Se for dois minutos é bastante demais.

-Bastante para quê?

-Para assistir televisão, fazer lição e para mim jantar.

Exemplos da terceira subcategoria que é a relativa à manipulação da ampulheta:

S. 7,1 anos. Quando a ampulheta menor esvaziou, segurou-a com o polegar e, sem levantá-la da mesa, arrastou-a fazendo o trajeto de um semicírculo. Em seguida, deixou-a mais afastada da ampulheta grande.

S. 3,6 anos. No final do experimento, aproxima a ampulheta pequena (que já estava vazia) da ampulheta grande, arruma as duas e as deixa permanecer assim até o final.

Esses dados apresentados, que correspondem à primeira categoria de comportamento, parecem apontar algumas peculiaridades que surgiram em conseqüência do procedimento planejado. De acordo com esse procedimento, que tinha o intuito de explorar outras formas de investigar o comportamento de autocontrole de crianças, segundo o modelo de espera concebido por Mischel, utilizou-se um par de ampulhetas para medição do tempo. Mesmo sem comunicar uma noção métrica e precisa do tempo, as ampulhetas transmitiam uma noção grosseira e intuitiva, pois permitiam que a criança constatasse que optar pela ampulheta grande significa esperar mais como (se viu pelos protocolos de observação).

A atenção da criança voltada para a ampulheta em funcionamento fazia com que ela permanecesse constantemente informada de que, apesar de a ampulheta grande ser mais demorada, havia um limite perceptível de duração, concretamente medido através da quantidade de areia que faltava escoar. Os protocolos S. 8,3 anos, S. 7,0 anos, apresentados há pouco, ilustram bem esses comentários.

É preciso salientar que esse auxilio da ampulheta, permitindo uma avaliação empírica do período de espera, pareceu representar uma inovação relevante para os estudos dessa área; o que se pode depreender, do exame do protocolo como é difícil para elas avaliarem uma passagem de tempo, mesmo que seja curta.

A ampulheta, todavia, além de informante do tempo de modo decodificável pela criança, pareceu ter funcionado também como fator de distração. A própria forma, o colorido e a movimentação da areia tornavam-na bastante lúdica, mesmo para a criança que já a conhecia anteriormente. Os protocolos de S. 8,3 anos e de 8,4 anos apoiam não só essa suposição, como também o fato de a maior parte dos registros das ocorrências durante o experimento, em qualquer das situações apresentados, referirem-se a esse instrumento.

Os comportamentos agrupados, na segunda categoria, aqueles relativos à recompensa ou à figura da recompensa, demonstraram um interesse da criança pela recompensa usada, bem como preferência unânime pela quantidade maior de biribas e a espera.

São exemplos de ocorrências classificadas nessa segunda categoria:

S. 3,6 anos. Participante do grupo experimental que recebia instrução para pensar na recompensa. Após o experimentador guardar a recompensa, o sujeito pergunta:

-Não vai ter a caixinha para dar as bombinhas?

-Vai.

-Cadê as bombinhas?

-Estão guardadas.

-Aonde? Na sua casa?

-Não, num esconderijo.

Mais adiante, o sujeito grita para um adulto que aparece na porta:

-Tá fazendo bombinha?

S. 7,11 anos. Depois que, na ampulheta pequena, a areia havia terminado de escoar a areia, o sujeito formula a seguinte questão:

-Mas, se eu esperar pela grande, eu só ganho a grande? Eu não ganho essa aqui também que já terminou?

S. 3,6 anos. Dirige o olhar para as biribas e se aproxima delas baixando a cabeça, deixando seu rosto muito próximo delas. Depois levanta o rosto bruscamente.

S. 8,0 anos. Foi examinada na situação de disponibilidade indireta da recompensa. Sentada, com as duas mãos sobre o joelho, olha para a figura. Olha ao redor de si e torna a olhar a figura e, em seguida, olha para a ampulheta. Na entrevista, após o experimento, o sujeito responde ao examinador.

-Fiquei pensando no desenho, o caipira jogando biriba.

-E o que você estava pensando enquanto olhava o desenho?

-Pensando no desenho só...porque eu gosto de desenho.

É interessante registrar aqui que as crianças na condição experimental, em que se dava uma instrução para pensar na recompensa, não falavam o nome "biriba" (ou bombinha, ou chumbinho, etc..)* durante o experimento, conforme era

recomendado. As verbalizações dese grupo sobre a recompensa ocorreram apenas quando, durante as instruções, eram feitas algumas perguntas para certificar-se de que elas tinham compreendido bem o que estava sendo proposto.

Apesar do interesse demonstrado pela recompensa, ele não pareceu superar aquele demonstrado pelas ampulhetas em nenhuma das situações experimentais, mesmo naquela da presença da recompensa. Isto porque as ocorrências da primeira categoria foram bem mais numerosas do que as da segunda, sugerindo uma maior atenção da criança em relação às ampulhetas.

Deve-se ressaltar que os dois grupos de crianças não se diferenciaram quanto à escolha da recompensa, nem quanto ao tempo de espera da mesma. Todas elas, tanto de um grupo como de outro, escolheram a recompensa maior e atrasada e conseguiram esperar até o fim do período estabelecido para obtê-la. As situações de disponibilidade da recompensa, portanto, não provocaram variações nos resultados. Admitia-se que os dados revelassem diferenças comportamentais, uma vez que o modo de processar as informações recebidas e de recriar as situações estimuladoras são, caracteristicamente, diversos para os dois níveis cognitivos. Os resultados obtidos, contudo, não apoiaram essa expectativa. Pelo contrário, revelaram um desempenho homogêneo por parte das crianças. A uniformidade desses resultados (100% das crianças se comportando de modo igual) aguça a curiosidade de qualquer pesquisador no sentido de buscar pistas que possam sugerir que variável pode ter concorrido para o direcionamento desses resultados.

Os registros cursivos dos comportamentos mostram que o olhar, a manipulação das ampulhetas e, ainda, os comentários sobre seu funcionamento foram comportamentos típicos do grupo A.

A partir da análise qualitativa desses dados, pode-se depreender que as ampulhetas serviram à função pretendida de apoio perceptual para a avaliação do tempo por parte da criança, mas também introduziu uma nova variável no trabalho, que foi a de distraí-las no período de espera. Frases como: "Falta pouco! Quero esperar" ou "Acaba areia, acaba" parecem mostrar que a informação recebida, ao invés da ampulheta, sustentou o comportamento de espera, influenciando o desempenho do sujeito.

Por outro lado, deve-se reconhecer que a ampulheta serviu de estímulo distrativo, ajudando a criança na espera da passagem do tempo. Os inúmeros registros de comportamentos de olhar fixamente a ampulheta, alternando a vista sobre a parte superior e inferior da mesma e, às vezes, atentando para o orifício central que liga o lado superior ao inferior da ampulheta por onde escoa a areia, são exemplos do quanto esse instrumento distraía a criança . Uma delas, S. 8,4 anos, chegou a verbalizar espontaneamente esse fato, dizendo: -"Eu esperei até agora para ver isso (apontando as ampulhetas) que eu só posso preferir esperar pela grande. Eu estava louca para entrar; como vou esperar essa que acaba rapidinho?!".

Também foi possível observar que, mesmo as crianças maiores, tinham dificuldade em compreender uma métrica temporal. Tais crianças imaginavam, como foi o caso de S. 8,4 anos, uma série de atividades a serem feitas dentro de um ou dois minutos, atividades cuja realização excediam a duração de tempo

mencionado. Esta dificuldade em avaliar uma passagem de tempo pré-estabelecido indica a importância de se usar, nos estudos de autocontrole com o modelo do atraso, um instrumento que auxilie a criança nessa tarefa, de modo a deixar comparáveis as duas situações de espera. Embora as ampulhetas tenham minimizado a dificuldade de avaliação do tempo, reconhece-se que elas, ao distrairem os sujeitos no período de espera, acrescentaram à situação um novo fator que interferiu nos resultados, prejudicando a análise pretendida.

Não se pode deixar de mencionar outros fatores que podem ter contribuído para um resultado unânime de esperar a recompensa maior e demorada.

O tipo de recompensa usada pareceu ser bastante atraente, sobretudo na época em que foi realizado o experimento. As biribas, recompensa usada neste estudo, eram cobiçadas pelas crianças que brincavam no pátio do edifício e que presenciavam os sujeitos saírem da sala de exame soltando os fogos. Além disso, o ruído provocado pelas biribas chamava a atenção das outras crianças, propiciando a aproximação e a comunicação entre os sujeitos da pesquisa. Ao saírem da sala soltando biribas, as crianças não se continham e informavam o que se passara, apesar das recomendações contrárias dos experimentadores. Ouviam-se comentários como este: "fazendo o joguinho da tia, a gente ganha biriba" ou "se a gente espera mais, ganha mais biriba". Essa comunicação representou outra variável que interferiu no trabalho, uma vez que as crianças eram testemunhas de que se recebia a recompensa de verdade e não era um "jogo de faz de

conta". Comenta-se na literatura de autocontrole, que muitos sujeitos verbalizam que não tendo garantias de que vão receber a recompensa maior e atrasada, optam pela recompensa menor e imediata.

Outro fato que também pode ter interferido no experimento, direcionando as crianças no sentido de todas esperarem pela recompensa maior, foi o estabelecimento de um comportamento. O experimentador apresentava as alternativas de escolha: recompensa menor e imediata ou recompensa maior e atrasada. A criança podia escolher entre uma e outra e, em seguida, devia expressar sua preferência. Mesmo sabendo que podia desistir de sua escolha, a criança pode ter se sentido comprometida, procurando se esforçar para não romper o contrato estabelecido de modo explícito.

Todos esses aspectos, acima mencionados, surgiram a partir dessa abordagem exploratória do problema e apontam para a necessidade de se fazer um outro estudo onde se possa controlar, adequadamente, as possíveis variáveis interferentes aqui levantadas.

Uma vez que a noção de tempo da criança pareceu um fator bastante importante nos estudos de autocontrole que usam o modelo do atraso, sugere-se um trabalho em que as crianças sejam divididas em dois grupos de investigação, a partir das provas piagetianas. Através desse procedimento, pretendeu-se demonstrar a consequência da noção de tempo no desempenho da criança. É importante também que se possa avaliar se a ampulheta, de fato, interfere como estímulo distrativo da situação de espera. Para isto, os grupos podem ser organizados de modo a que metade das

crianças sejam avaliadas com as ampulhetas deixadas a sua frente e, a outra metade, utilize as ampulhetas apenas, no período das instruções, como instrumento auxiliar para compreensão da tarefa.

Para atender ao objetivo de se estudar o nível de desenvolvimento cognitivo relacionado às instruções de disponibilidade da recompensa, deve-se, em primeiro lugar, aumentar o número de crianças em cada uma das situações de modo a que os dados possam, se for o caso, indicar alguma tendência e não peculiaridades. Em segundo lugar, deve-se reestruturar a situação de "pensar sobre a recompensa". Observa-se no presente estudo, que não se tinha garantias de que, de fato, as crianças estavam pensando na recompensa. As instruções que as orientavam para "falar nas biribas", durante o período de espera, não funcionou para as crianças menores, nem mesmo para as maiores: nenhuma referência foi feita às biribas, durante esse período. Tudo faz crer que o grupo de "pensar na recompensa" tornou-se semelhante ao "grupo de controle", para o qual nada foi sugerido. Essa dificuldade pode ser contornada, talvez, através de um plano de experimento em que o próprio examinador deva fazer comentários sobre a recompensa, a intervalos regulares, com pequenas frases.

E, finalmente, para encerrar a lista de sugestões para trabalhos futuros, talvez seja prudente usar as recompensas tradicionais dos estudos de autocontrole, tais como balas e chocolates, visto que se conhece o interesse que as crianças têm por esse tipo de recompensa e, além do mais, isso pode tornar as pesquisas dessa área mais passíveis de comparação.

III- A MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO: AUTOCONTROLE, AUTO-EXPERIMENTAÇÃO

A aplicação dos princípios de Análise Experimental do Comportamento tem-se desenvolvido muito, particularmente no que diz respeito aos procedimentos de autocontrole relacionados a problemas humanos. Em pinceladas históricas desse desenvolvimento, considero que o texto de B.F. Skinner (1953) - **Ciência e Comportamento Humano** - foi fundamental. As citações desse trabalho acontecem dentro de um enfoque de Análise do Comportamento ou de Aprendizagem Social, apresentando concordâncias e discordâncias, mas sempre levando em consideração as suas colocações básicas. Talvez esse texto de Skinner seja uma de suas mais importantes contribuições, especialmente pela análise que apresenta sobre "self". Cabe acrescentar outros artigos que obrigaram a repensar o problema dentre eles destacando os de Bandura (1969), Staats e Staats (1963) e Kanfer (1970).

A colocação de um problema de identidade pessoal e também a determinação do que se constitue esse tópico foi uma interpretação de um problema filosófico e psicológico à maneira behaviorista. Nesse contexto, especificava o que o rótulo abrange subjetivamente ao invés de interpretá-lo pelo que está explícito.

Com a aceitação, da denominação autocontrole e da especificação de técnicas de controle por Skinner, era de se esperar que a área viesse a ter um importante desenvolvimento. No entanto, observou-se que a mesma permaneceu com altos e baixos

inexplicáveis, ainda que o uso dos princípios do reforçamento combinados com técnicas de autocontrole pudessem apresentar uma perspectiva de desenvolvimento para a humanidade.

Entre os trabalhos pioneiros sobre o tema tem-se o de Goldiamond (1965) que aplicou técnicas simples a comportamentos diversos, centrando o autocontrole em um conceito de controle de estímulo. Como enfocava a perda de peso, a dificuldade para estudar e o aconselhamento conjugal, parecia que facilitaria pesquisas na área, o que de fato não ocorreu, embora alguns autores, como Williams e Long (1975) confirmam que esse trabalho tenha provocado discussões.

Nessa mesma época, outro trabalho que considero pioneiro e influente foi a Análise do Comportamento Alimentar, Ferster, Nuremberg e Levitt (1962). Embora esse trabalho não tenha incluído dados de pesquisa, foi uma análise de comportamento exaustiva e propiciou o desenvolvimento de pesquisas sobre obesidade um dos temas que mais produziu livros e artigos nos últimos 30 anos. Os primeiros pesquisadores da área, como Stuart (1967), citaram e construiram seus programas, inclusive a sequência comportamental, baseando-se nas análises de Ferster e colaboradores. Autores posteriores geralmente ignoraram a referência de Ferster. Tendo eu perguntado a razão para um deles, fui informada de que havia ausência de dados. No caso específico, a análise foi fundamental e poucos poderão ser considerados do mesmo nível na Análise do Comportamento. Talvez alguns trabalhos de Michael (1982) e Mallot (1989) possam se igualar a essa análise, mas continuo sem saber se a influência será a mesma de

Ferster na área de obesidade. Pode-se também considerar que análises de outros autores seguiram a mesma direção por basearem-se no mesmo referencial e, como foram próprias, não o citaram.

Procurando identificar a contribuição da análise do comportamento nota-se que tem caminhado em duas direções. Por um lado, décadas de pesquisa em laboratório com animais e aplicações do behaviorismo; por outro, problemas que exigem modificação do comportamento. Os analistas de comportamento são cada vez mais numerosos. No entanto, na área de aplicação a problemas clínicos, especialmente em autocontrole, não considero que se possa falar em uma contribuição pura, mas sim em uma contribuição do behaviorismo, com um enfoque que procura estudar comportamentos interagindo com as contingências ambientais.

Ao tratar dos problemas humanos a nível de modificação de comportamento, no início da década de sessenta, encontram-se autores como Homme (1965) e Cautela (1965), que procuraram lidar com eventos internos. Considero Homme o primeiro pesquisador que definiu, formalmente, eventos internos denominando-os de coverantes. Para ele, sentimentos e pensamentos são comportamentos que poderiam ser tratados como os observáveis, salientando seu papel na modificação desses comportamentos. Cautela, por sua vez, propunha um processo de imaginar comportamentos e consequências que afetavam comportamentos observáveis.

Cabe destacar também o trabalho de Wolpe (1958) sobre a dessensibilização sistemática e sua implicações no estudo de fenômenos que nem sempre são claramente definidos, mas que

passaram a ser tratados como ansiedade ou pensamentos obsessivos. Há ainda as contribuições de Meinchembaum (1973) a respeito do que a pessoa diz para ela própria, destacando as auto-instruções. Estas pesquisas abriram perspectivas em automanipulação do comportamento.

Na área de auto-administração de contingências comparada com a administração externa, destacam-se os trabalhos pioneiros de Bandura (1969) e Kanfer (1970) e, posteriormente, Gross e Drabman (1982). A partir da pesquisa feita por esse grupo de autores surgiram controvérsias sobre o auto reforçamento, que deram origen às contribuições teóricas de Gewirtz (1971), Catania (1975), Goldiamond (1976), entre outros.

Dessas polêmicas dentro do comportamentalismo, foi-se desenvolvendo a área de autocontrole, também denominada automanipulação, ou manipulação de contingências, ou ainda, auto-experimentação e, mais amplamente, auto-regulação. No entanto, em sua aplicação, inúmeras técnicas são empregadas e tanto a ênfase como a explicação fornecida dependem da concepção teórica dos autores, além da especificidade do caso em estudo.

A preocupação de pesquisar ininterruptamente, bem como de tratar casos de modificação do comportamento como casos de investigação científica, é uma tradição antiga iniciada provavelmente por Skinner em seu artigo de 1956 "A case history in Scientific Method". Neste artigo, percebia sua vida como a de um cientista comportamental, e não se considerava incluído nos relatos feitos pelas estaticistas e pelos cientistas metodológicos.

Livros de autocontrole, automanipulação e mais recentemente com a denominação de auto-ajuda proliferaram através dos anos. Parece que alguns deles tiveram maior repercussão em área clínica, destacando-se, dentre estes os artigos e livros de Mahoney (1972,1977), Stuart (1967) e Bandura (1969).

Graças às pesquisas que continuaram através dos anos, das mudanças que ocorreram na designação da área de pesquisa e de aplicação, da colocação de autocontrole como uma forma mágica de resolver problemas, passou-se para uma posição mais moderada. Hoje acredita-se que alguns problemas são controlados, por fatores biológicos (como no caso do grande obeso) e, também por fatores ambientais, porém sobre esses últimos não se tem controle suficiente. Há ainda, fatores genéticos, distúrbios fisiológicos e imposições sociais que limitam profundamente a possibilidade de se comportar. Essa posição não invalida a percepção pessoal de que se pode mudar, em certas ocasiões, de uma forma que anos antes seria julgada impossível. Os livros sobre autocontrole parecem mostrar a não aceitação de uma afirmação do tipo "sou assim mesmo", mas não se pode excluir o fato de que fazem parte de uma cultura anglo-saxônica que enfatiza o individual e a possibilidade de uma pessoa, por esforço pessoal, alterar não só as condições em que vive como o seu próprio comportamento.

Apesar das limitações referentes à automanipulação dos comportamentos e das dificuldades para definir alguns deles em termos passíveis de medida e descrição, bem como das restrições culturais e pessoais relativas ao repertório básico em autocontrole, a área tem-se desenvolvido e apresenta ainda hoje

possibilidades ilimitadas de pesquisa e aplicação. Alguns problemas específicos e suas dificuldades serão abordados em outros pontos deste trabalho e, especialmente, em suas conclusões.

Dessa exposição conclui-se que, sendo uma área de estudo em desenvolvimento, os autores se dividem em concepções e explicações para um mesmo fenômemo.

Com a finalidade de buscar uma explicação e de analisar o comportamento, colocaria o problema de autocontrole como tendo sua origem na história de aprendizagem e sendo controlado pelas contingências ambientais existentes . Dessa forma, em última instância, o ambiente explicaria esses comportamentos.

A teoria de aprendizagem social, ao explicar o processo psicológico que ocorreria na auto-regulação, descreve três estágios que poderiam ser observados na seguinte sequência: Numa primeira etapa, há automonitoria ou auto-observação, que seria uma cuidadosa verificação do próprio comportamento a partir de expectativas do desempenhos anteriores na mesma situação. A segunda etapa consiste na auto-avaliação, que seria a comparação entre a informação obtida com a auto-observação e um critério para aquele comportamento. Na realidade, seria uma discriminação entre o que está sendo realizado e o que se deveria realizar. Da concordância ou discrepância entre o comportamento e a informação, haveria ou não correção do comportamento. A terceira etapa é o auto-reforçamento, que consiste em a própria pessoa liberar consequências reforçadoras ou punitivas, dependendo da avaliação do seu desempenho.

Em situação clínica, empregam-se inúmeros métodos para aumentar a eficácia dos comportamentos em cada estágio da auto-regulação. Ao conceituar auto-regulação e analisá-la no âmbito clínico, Kanfer (1975) baseou-se em pesquisas de laboratório e constituiu uma tabela (localizada abaixo), que organiza os principais fatos do processo pelo qual o indivíduo manipula o próprio comportamento, incluindo a determinação do padrão e o comprometimento.

Fatores que podem influenciar o comprometimento para a execução de um programa de autocontrole.

Comprometimento mais fácil	Comprometimento mais difícil
1.atrasar o começo do programa	1.começar o programa imediatamente
2.história de reforçamento positivo por cumprir promessas	2.Punições anteriores por falhar em cumprir promessas
3.recentemente foi permissivo com saciação	3.o comportamento problemático não é percebido como sob o controle do paciente, "não posso ser ajudado".
4.é grande a culpa, o desconforto e o medo pela ação (efeito aversivo da resposta)	4.é grande o reforço positivo para o comportamento problemático.
5.fuga de desaprovação social	5.o critério muito exigente para mudança
6.presença de outros fazendo promessas (modelação e pressão social)	6.Consequências severas para o não cumprimento das promessas
7.o comportamento a ser alterado é privado e não pode ser	7.o comportamento é publicamente observável

facilmente conferido

8.a promessa é formulada vagamente

8.O apoio para o planejamento do programa não é antecipado

Ao conceituar auto-regulação, Kanfer (1975) afirma que esse termo se aplica ao caso geral em que a pessoa dirige seu próprio comportamento. Considera, no entanto, que, quando o comportamento a ser executado ou evitado é conflitante, exigindo um redirecionamento, é de autocontrole. Afirma que é o mais encontrado em clínica onde são aplicados métodos de automanipulação.

Como decorrencia, pela influência de suas colocações, facilidade de transmitir os conceitos na análise desse processo de auto-regulação as idéias e procedimentos de Kanfer foram bastante empregados em área clínica e no trabalho em escolas. Nesse sentido, apresentarei um exemplo de um projeto desenvolvido durante um dos cursos ministrados em pós-graduação, no qual cada aluno deveria fazer um programa para si próprio como exigência de trabalho prático do curso.

APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA DE AUTOCONTROLE COM O EMPREGO DA TECNICA DE AUTO-OBSERVAÇÃO

A necessidade de um programa de autocontrole aparece sempre que as respostas do sujeito envolvem decisões entre alternativas conflitantes ao longo do tempo (Rachlin, 1974;

Este trabalho foi realizado como parte das atividades exigidas no curso PSE 793 Autocontrole por Sonia Regina Loureiro e está sendo submetido à publicação em revista do Psicologia.

Ferster, 1962). Na maioria das situações há um divergência entre as consequências imediatas da resposta e suas consequências tardias. O comportamento observado, aparentemente, não tem uma ligação direta com as variáveis ambientais.

Conceituar o autocontrole como um fenômeno comportamental que pode ser analisado em função dos princípios comportamentais torna-o possível de ser ensinado e aprendido (Brigham, 1978). Para desenvolver um programa de autocontrole, deve considerar-se a interação do comportamento e do meio ambiente. Bandura (1978) sugere que a análise completa dessa interação deve envolver três fatores: ambientais, comportamentais e cognitivos, os quais interagem reciprocamente como elementos dinâmicos no processo de auto-regulação. Há diferentes abordagens e procedimentos para implementar os programas de autocontrole (Ferster, 1962; Goldiamond, 1965; Rimm e Marsters, 1974; Fox, 1962; e Bandura, 1969), mas dentro do enfoque de Teoria de Aprendizagem Social e, especialmente pelos trabalhos desenvolvidos por Kanfer (1975), três fases são essenciais: auto-observação, auto-avaliação e auto-reforçamento.

Na atividade clínica e pelos dados de pesquisa, constata-se que essas três fases apresentam dificuldades específicas e, dificilmente, são realizadas sistematicamente pelos pacientes durante a prática clínica rotineira. O treino de um repertório básico necessário para registros, por exemplo, é uma das maneiras de sistematizar auto-observação, entretanto, dificilmente é encontrado instalado no paciente e o terapeuta opta por aceitar relatos, mais ou menos detalhados, dos fatos

escolhidos pelo paciente ou respostas a perguntas específicas dirigidas ao mesmo pelo terapeuta.

Procurando esclarecer o problema da sistematização de coleta de dados, aproveitou-se o envolvimento dos autores em uma situação de curso que exigia a realização de um trabalho de caráter mais clínico e também uma coleta sistemática dos dados. Os resultados obtidos parecem decorrentes da sistematização dessa coleta e, à guisa de exemplos da possibilidade oferecida pelo auto-registro, os dados serão aqui representados.

O programa de autocontrole teve como objetivo a alteração das respostas de dirigir próximo a ciclistas, motoqueiros e pedestres em cruzamentos de tráfego intenso e servidos por semáforo. A escolha dessas respostas deveu-se ao alto nível de ansiedade relatado pela motorista frente à situação em que temia atropelá-los ou, ao desviar, envolver-se em uma colisão com outros carros. A motorista tinha suas respostas de dirigir estabelecidas há mais de três anos, possuindo carteira de habilitação e relatando sentir-se, desde que começou a dirigir, muito aflita com o tráfego.

Coleta de dados e o estabelecimento das etapas do procedimento a partir de avaliação dos resultados em cada etapa.

Os dados eram colhidos e organizados pelo sujeito que, posteriormente, apresentava-os ao grupo constituído pelo professor e demais alunos. Nesse grupo ocorriam discussões sobre os dados já colhidos e sugestões para as próximas etapas.

O procedimento do programa de autocontrole desenvolvido

constituiu-se das seguintes etapas: 1ª fase de auto-observação, constando o levantamento da linha de base das respostas que envolvem os comportamentos observáveis e privados; 2ª fase de análise dos dados e estabelecimento de critérios de avaliação; 3ª fase de auto-reforçamento e 4ª fase de generalização. Durante todo o programa deu-se ênfase à análise dos registros de observação, os quais constituiram condição para o estabelecimento das fases, sendo mantidos em todas as etapas, como está exemplificado nas tabelas.

Escolheu-se como situação de observação dois cruzamentos de uma via expressa que fazia parte do percurso, diário do sujeito.

Na 1ª fase de auto-observação, ocupo-se de definição clara da resposta e do levantamento da linha de base. O comportamento registrado consistiu, basicamente, nas respostas de dirigir e manejar o carro, assim definidas: a) diminuir a velocidade (V), detectada pela marcação do velocimetro e pela mudança para marchas mais lentas, exemplo de 3ª para 2ª e de 2ª para 1ª; b) acelerar ou amentar a velocidade (V), consistindo em pressionar o acelerador e/ou mudar para marchas mais leves como, por exemplo, de 1ª para 2ª e de 2ª para 3ª; c) brecar (Br), consistindo em apertar, simultaneamente, os pedais de embreagem e breque visando a diminuir a velocidade do carro ou a pará-lo; d) girar a direção (GD), consistindo em mover a direção para a direita ou para a esquerda, afastando-se de forma perceptível da linha (imaginária) que vinha sendo mantida; e) buzinar (Bu), acionar a buzina de forma a emitir um som característico.

Em uma 1ª etapa da linha de base, as respostas de

Exemplos dos registros feitos pelo sujeito em cada etapa do programa de Autocontrole.

1ª etapa de Linha de Base

Dia Hora	Situação Ciclistas	Motoqueiros	Pedestre	Só	Com pessoas	Comportamentos Expressos
1/9 12 h	4	1	-	x	-	↓ velocidade Girei a Direção desviando

2ª etapa da Linha de Base

Dia Hora	Situação Ciclistas	Só	C/ Pessoas	Comportamentos Observações	Encobertos
17/9 8 h	2	x	-	↓ Velocidade Desviei (GD) -Bicicleta quase bateu no carro.	Quase eu mato esse cara, que medo! Se eu não teimar, paro de dirigir. (boca seca, suando)

3ª otapa - Faso do Auto-Reforçamento

Dia Hora	Situação Ciclistas	Só	C/ Pessoas	Comportamentos Observações	Encobertos
11/10 11 h	2	-	x(1)	↓ Velocidade mantive a Direção-Buzinei (ciclistas se afastaram)	Que trânsito incrível! Mas até que consegui, buzinei e dei conta.

4ª etapa - Faso de Generalização

Dia Hora	Situação Ciclistas	local	Comportamentos
21/10 9 h	3	cruzamento	Mantive a direção, buzinei e os 3 ciclistas que "dançavam" na rua se afastaram. Fui xingada. Já automatizei a resposta, com xingo ou sem xingo está dando certo. Isso é bom!

dirigir foram registradas quase todas as vezes em que o sujeito passava pelo cruzamento escolhido e também a frequência de ciclistas, motoqueiros e pedestres próximos ao carro (estimativa de 40 cm). Em uma 2ª etapa da linha de base, registrou-se só a frequência de ciclistas. Decidiu-se fazer o registro só durante o dia, acrescentando se o sujeito estava só ou acompanhado e os comentários verbais feitos. Definiu-se também que o registro deveria ser feito logo após o sujeito ter chegado ao seu local de destino, sendo aceitos registros feitos até uma hora após a ocorrência da observação; pois, apesar dos vieses introduzidos, registrar imediatamente aumentaria muito o custo da resposta, o que possivelmente diminuiria o número de observações.

Na 1ª etapa da linha de base foram feitas 28 observações, durante 12 dias. Observou-se, nesses registros, a frequência de ocorrência de proximidade de 75 ciclistas, 22 pedestres e seis motoqueiros. Esse dado pareceu-nos sugestivo, na medida em que a frequência de proximidade caracterizou qual a situação relevante para o sujeito. As diferenças numéricas explicam-se, provavelmente, pelo fato de os cruzamentos serem seguidos por uma rampa, levando o sujeito a observar com maior dificuldade as motos que arrancam com maior velocidade, o mesmo ocorrendo quanto aos pedestres que, por estarem atravessando a rua e contrariando a sinalização, tendem a correr ou pelo menos desviar do carro, o que diminui o tempo de proximidade.

Quanto às sequências de respostas, observou-se que o sujeito emitia respostas diversas quando só ou acompanhado:

- quando só: diminui a velocidade e desvia o carro;
- quando com outras pessoas: diminui a velocidade, matém a

direção.

Considerando-se esses dados e a alta frequência de ciclistas (75), decidiu-se fazer um segundo levantamento da linha de base mais detalhado, envolvendo só a proximidade de ciclistas e registrando os comportamentos observáveis e encobertos.

Esse levantamento consistiu na 2ª etapa da linha de base, em que foram realizadas 20 observações, num período de dez dias, tendo sido observadas a proximidade com 62 ciclistas e a manutenção das sequências de respostas quando só ou acompanhada.

Observações e veículos de duas rodas e pedestres registrados durante linha de base

LB	1ª etapa	2ª etapa	Total
observações	28	20	48
nº de dias	12	10	32
ciclistas	75	62	137
podestros	22	-	22
motoqueiros	6	-	6

Os dados colhidos nessa 48 observações apontam 137 ocorrências de proximidade com ciclistas, destacando-se em alta frequência as respostas de: diminui a velocidade (45) e desviar a direção (41), contrapondo-se às respostas de baixa frequência de manter a direção (4), buzinar (6) e brecar (9). A análise desses dados aponta para a alta frequência da combinação de respostas de diminuir a velocidade e desviar a direção, caracterizando de

forma objetiva o temor do sujeito de envolver-se em um acidente por colidir com outro veículo ou por ser abalroado por outro.

A análise do resgistro dos comportamentos encobertos mostrou que o temor de atropelar parece estar ligado à crença de dirigir mal. Este tipo de julgamento aparece ligado ao receio de ser incapaz de resolver empecilhos de trânsito ou atropelar alguém, bem como deixar de dirigir, o que implicaria abrir mão de uma série de atividades diárias.

Com esses dados, considerou-se concluída a fase de auto-observação, na medida em que eles permitiram detectar as relações funcionais envolvidas no comportamento de dirigir próximo a ciclistas e, especialmente, no quanto a utilização de recursos como buzina e manutenção da direção, que poderiam evitar o risco de colidir, tinham baixa frequência no comportamento do sujeito.

Passou-se para outra fase do processo de autocontrole, a auto-avaliação, ou seja, a definição de critérios visando a comparar e a avaliar o significado, para o sujeito, de dirigir mal e o temor de atropelar ciclistas e também buscar um critério externo que facilitasse essa comparação.

Levantaram-se os componentes verbais que envolviam o significado de dirigir mal para o sujeito, destacando-se os seguintes:

- temor de bater o carro quando esse risco parece ser considerado menor pela maioria das pessoas;
- temor de atropelar em circunstâncias pouco justificadas ou em que a justificativa seja imperícia;
- dirigir com preocupação constantemente voltada para o que outros motoristas, ciclistas e pedestres poderão fazer;

- planejamento de caminhos para dirigir só em lugares conhecidos e de menor tráfego, evitando vias expressas e lugares movimentados.

Respostas do motorista diante dos ciclistas na 2ª e 3ª etapas da observação

	2ª etapa	3ª etapa	Generalização
nº de observações	20	35	20
diminuir velocidade	45	32	15
desviar a direção	41	03	02
manter a direção	04	30	18
buzinar	06	34	19
brecar	09	01	01

A procura de estabelecer um critério externo ao próprio sujeito consistiu em entrevistar quatro pessoas, avaliadas pelo sujeito como dirigindo bem, perguntando-lhes como se sentiam e o que faziam quando dirigiam próximo a ciclistas. Os pontos comuns levantados por essas pessoas foram: a) quanto à sequência de respostas: mantêm a direção, buzinam e logo que podem, ultrapassam; b) quanto ao temor, todas disseram ter receio de atropelar os ciclistas. Nos dois casos, havia diferenças entre os entrevistados, pois quanto à sequência, duas pessoas disseram que sempre aumentam a velocidade e as outras disseram reduzir; já com relação ao temor, duas disseram expressá-lo xingando e as outras duas, comentando ou queixando-se.

Com esses elementos, procedeu-se à avaliação do significado de dirigir mal e o temor de atropelar ciclistas,

considerando-se que essa é também uma preocupação de pessoas que o sujeito julga dirigir bem, efetuando assim a 2ª fase de auto-avaliação. Discutiu-se ainda com o professor e o grupo de alunos que o "ser cuidadosa ao dirigir" é um ponto positivo como critério, o que parece que levado a extremos está produzindo ansiedade.

A análise dos dados mostrou ainda qua a utilização de buzina, que pode funcionar como alerta, era pouco usada e que os encobertos ligados ao sentimento de incapacidade requeriam uma reformulação.

Após essa avaliação, a comparação dos dados do sujeito com os fornecidos pelos entrevistados, completou-se a fase do procedimento de auto-avaliação; confrontaram-se os critérios, chegando-se a algumas decisões. Iniciava-se, dessa maneira, a 3ª fase que consistia em deixar claras a nova resposta e as suas consequências. Decidiu-se: a) reformular a sequência de respostas, procurando manter as seguintes respostas: diminuir a velocidade, manter a direção, usar a buzina, só mudar de direção após ter realizado essa sequência ou quando o risco de bater parecesse inevitável; b) diariamente, em um horário pré-determinado, rever a maneira como dirigiu ao longo do dia e centrando a análise na afirmativa "que ser cuidadosa é condição para dirigir bem". Essa análise consistia, principalmente, em considerar ser cuidadosa como uma qualidade e um ponto positivo; c) parear a realização da sequência de resposta pelo menos uma das afirmativas auto-reforçadoras: "estou conseguindo", e/ou "buzinando é mais fácil", e/ou "assim dirijo melhor"; d)semanalmente, dirigir em um lugar que regularmente o sujeito

tende a evitar pelo grande tráfego, mas que lhe oferece condições de reforçamento positivo.

Nessa etapa foram realizadas 35 observações, em um período de 19 dias, tendo-se observado modificações positivas e gradativas quanto à sequência das respostas e a modificação dos encobertos negativos. Estes foram substituídos por elementos mais positivos sugerindo a efetivação das mudanças, na medida em que o sujeito modificou o seu desempenho. Assim a modificação da sequência de respostas detectada pela alta frequência de manter a direção (30), combinada a diminuir a velocidade (32) e ao uso de buzina (34) contrapondo-se a baixa frequência de desviar a direção (3) e brecar (1), pareceu suficiente para modificar o conjunto de respostas objetivadas pelo programa de autocontrole.

O sujeito relatou sentir-se melhor, mais apto a desempenhar a resposta de dirigir, menos ansioso e, principalmente, conseguindo separar o risco de atropelar da incapacidade para dirigir, fato que não ocorria antes do programa de autocontrole.

A generalização foi registrada em locais diferentes das fases anteriores com a finalidade de ampliar as posssibilidades de ocorrência de resposta de dirigir e, desse modo, garantir sua manutenção. Além do registro das respostas anteriormente anotadas, deu-se ênfase maior ao registro dos encobertos, especialmente quanto à sequência de pensamentos, uma vez que se havia constatado a importância das crenças do sujeito no seu processo de dirigir.

Foi realizado um registro diário durante 20 dias,

observou-se a manutenção das sequências das respostas aprendidas: diminuir a velocidade (19), manter a direção (18), buzinar (19), contrapondo-se a desviar a direção (2) e brecar (1). Os dados numéricos demonstram um refinamento nas respostas o que já ocorria durante o procedimento de auto-reforçamento e que pode ser detectado pelos dados e relatos do sujeito, sendo a resposta buzinar exemplo típico, uma vez que ocorreu 19 vezes em 20 dias, número esse que pareceu razoável para um motorista e que durante a linha de base só ocorria seis vezes em 48 registros.

Após cinco meses do término do programa, foram realizadas cinco observações, tendo-se detectado a manutenção da sequências das respostas e a avaliação positiva do próprio sujeito sobre seu comportamento de dirigir próximo a ciclistas.

Durante todo o programa, a passagem de fase a fase foi feita com base em uma análise dos registros da observação do comportamento.

Essa mesma análise trouxe uma outra contribuição na medida em que o sujeito pôde detectar que o processo envolvido, quanto à resposta de dirigir, se faz presente em outras respostas motoras trazendo-lhe, independentemente dos fatos, um sentimento de incapacidade para executá-las. A detecção dessa relação e os resultados positivos do programa de autocontrole levaram o sujeito, por si só, a iniciar um treinamento semelhante envolvendo a resposta de nadar.

Concluindo, pode-se dizer que a análise do resgistro de observação contendo de 103 observações colhidas em um período de aproximadamente dois meses, além de etapa fundamental para as fases do programa de autocontrole, permitiu aplicar para os

resultados de um programa de uma resposta simples para um aspecto mais geral, que parece envolver uma classe mais ampla de respostas-desempenho motor. E provável que este desempenho tenha sido pouco reforçado positivamente na história de vida do sujeito. Parece que a generalização envolveu a aprendizagem do procedimento de autocontrole e que a necessidade de treinamento para a outra resposta deveu-se a característica das respostas motoras, as quais envolvem sequências comportamentais próprias.

UMA DESCRIÇÃO SOBRE PROGRAMAS DE AUTOCONTROLE REALIZADOS EM CURSOS

A apresentação desse caso não indica que todos os registros são realizados com essa precisão. Além disso, as discussões com as pessoas nem sempre conduzem a resultados satisfatórios.

Durante os 15 anos em que ministrei cursos de autocontrole, exigia como requisito que o aluno fizesse um programa para si próprio, passando pelas etapas que ele, posteriormente, ensinaria a seus clientes. Os resultados obtidos, nesta atividade, variavam.

O programa de curso baseava-se em várias etapas que eram desenvolvidas ao lado de discussões teóricas. Após a definição dos problemas, as leituras se intensificavam nos assuntos mais escolhidos e nos procedimentos empregados, pois, a parte teórica tida como relevante já havia sido discutida e era retomada sempre que fosse considerado necessário.

As etapas do programa eram as seguintes:

1- Escrever uma lista de insatisfações pessoais que pudessem ser tratadas em classe ou com o professor, em particular. Desta lista poderiam constar insatisfações gerais.

2- Escolher dois problemas com o objetivo de modificação, procurando especificar a situação em que ocorriam sem observação sistemática. Após esta etapa e com seu desdobramento para outra aula, cada aluno deveria escrever o problema em termos dos princípios de comportamento já conhecidos, especificando a situação e especificando, ainda se iria aumentar ou diminuir a frequência ou colocar o comportamento sob controle de estímulos específicos.

3- Fazer uma lista geral de reforçadores e determinar quais poderiam ser empregados em caso de construção de um programa de modificação do comportamento escolhido.

4- Fazer a linha de base, empregando auto-observação e especificando frequência e situações. Essa linha de base era estudada em cada caso e, às vezes, alterada na segunda semana, dependendo da necessidade de apresentar mais dados ou da suficiência dos resultados já obtidos.

5- Apresentar uma análise dos dados obtidos, uma lista dos antecedentes e um plano para alteração do comportamento. Se um

componente emocional fosse detectado, este deveria ser considerado no procedimento e, se necessário, seria elaborado um plano de ação. Outra possibilidade seria verificar sua alteração com alguns procedimentos, prevendo alterações. A generalização também deveria ser prevista no plano.

6- Executar o programa proposto, iniciando-o através de um contrato por escrito de comprometimento consigo próprio ou com terceiros, caso fosse considerado necessário.

7- Apresentar por escrito o estudo terminando com uma especificação das dificuldades encontradas em cada etapa.

EXEMPLOS DE PROGRAMAS DE AUTOCONTROLE, PORMENORIZANDO SUAS PARTES E PROBLEMAS

A sequência de passos na elaboração do trabalho de autocontrole procurava atender a objetivos específicos de ensino e pesquisa tais como:

1. fornecer condições para planejar o trabalho clínico e de pesquisa. Após a realização desse trabalho, esperava-se também proporcionar uma reflexão que conduzisse a elaboração de novas propostas de pesquisa e levantamento de problemas metodológicos. Buscava-se uma filosofia de trabalho cuja rotina deveria ser acompanhada da atividade mais sistemática de pesquisa;
2. ensinar procedimentos mais empregados em programas de autocontrole;

3. propiciar o reconhecimento das facilidades e dificuldades envolvidas na instalação ou alteração de frequência de comportamentos bem como identificar as contingências que controlam esses comportamentos;

4. descrever acuradamente as dificuldades encontradas em cada etapa e as soluções propostas para cada uma delas;

5. identificar as características que permitem propor o conceito de autocontrole como se referindo a um comportamento;

6. comparar as várias técnicas empregadas e a aplicabilidade em diferentes situações, através da participação na elaboração dos programas vigentes no semestre;

Além de poder beneficiar, particularmente, a pessoa envolvida na alteração de um comportamento, essa forma de trabalhar - para atingir objetivos específicos de ensino e pesquisa - tem seu centro no registro meticuloso do comportamento e no levantamento de linha de base. O planejamento, raramente, pode ser considerado como sendo tipo A-B-A em que a variável dependente é manipulada com cuidado. Esse planejamento também não pode ser visto como uma auto-experimentação, conforme foi proposto por Neuringer (1981). Contudo, as contingências naturais acabaram por transformar os estudos em sofisticados delineamentos experimentais.

Apresentarei, a seguir, exemplos de cada parte desse processo de ensino. Para tanto, selecionei trechos originais, por mim corrigidos, de relatórios entregues pelos alunos do curso. Esses trechos estão entre aspas e sem os nomes para manter o anonimato. Representam descrições detalhadas das atividades

praticadas pelo sujeito. Outros exemplos foram resumidos e reescritos para serem apresentados e poderem propiciar a discussão de pontos que destaco como relevantes em autocontrole.

Definição do problema e modificação do próprio comportamento

A primeira etapa do trabalho era a escolha de cinco comportamentos. A seguir, esses comportamentos deveriam ser explicados em termos de suas contigências, segundo visão pessoal e sem observação direta. Essa descrição poderia ser feita em linguagem coloquial. Embora o professor reservasse horas para discussão individual mediante solicitação, os problemas eram discutidos pela classe.

Dentre os comportamentos escolhidos para alteração, encontra-se o comportamento de pensar "vou ter que falar em público tal dia". Pretende-se diminuir para zero a frequência de o sujeito pensar que deverá falar para um grupo em uma ocasião determinada. como: reunião, seminário, etc

Outro exemplo mais detalhado refere-se ao padrão alimentar e pode ser observado a seguir:

"Costumo fazer minhas refeições em horários diferentes, dependendo do dia da semana. Não costumo tomar café completo pela manhã e almoço em horário variável de acordo com minha programação profissional diária. Também não costumo jantar, mas tomo um lanche, que também ocorre irregularmente. Outras vezes antes de ir às aulas, outras na hora em que volto. Algumas vezes, ainda, faço dois mini-lanches, sendo um antes das aulas e outro

na volta.

Nos fins de semana, almoço e lancho lentamente, sendo frequente, em tais circunstâncias, a ingestão de alimentos em quantidade acima do habitual, o que resulta, quase sempre, em ocorrências de problemnas do digestão.

Convém apontar que, na maioria das vezes, eu preparo a refeição. E uma tarefa que gosto de executar nos fins de semana, quando não há exigências de horário, o que permite sofisticar o cardápio. Durante a semana, o preparo é ligeiro, roubando tempo da própria refeição. Em geral, os pratos são simples e saudáveis na base de legumes, verduras, carne e ovos.

Gostaria de estabelecer um padrão regular de alimentação, cumprindo três refeições por dia, em horários constantes. Gostaria também do comer lentamente, fazendo com que cada refeição tivesse a duração de pelo menos 20 minutos, e não menos. Acredito que os resultados da mudança trariam benefícios para o organismo e permitiriam melhor controlo dos alimentos ingeridos".

A especificação mais detalhada dos problemas, envolvendo descrição dos comportamentos e das condições em que ocorrem, geralmente, conduz à alteração do problema inicial e/ou maior precisão ao definí-lo para observação. A segurança na escolha do comportamento para alterar era maior. Acontecia, no entanto, que às vezes o comportamento escolhido procurava muito mais satisfazer a exigência do curso.

Voltando ao relato anterior, verificou-se que, após ter especificado os cincos problemas escolhidos como o padrão alimentar, a aluna conclui:

"Analisando todos esto comportamentos, concluí que os padrões irregulares de alimentação e recreação, bem como a dificuldade de definir horários para atividades esportivas devem-se à sobrecarga de compromissos profissionais, Torna-se necessária a organização das atribuições e horários, bem como a renúncia de algumas das atividades profissionais, de tal forma que surjam horários livres que facilitem a adoção dos comportamentos desejados de lazer e recreação.

Esta mudança trará como consequência alterações em várias áreas da vida, com necessidade de reajustamento no sistema geral. O comportamento verbal apontado pareceu-me pouco relevante quando comparado aos outros problemas, pois não vem atrapalhando de forma significativa minha maneira de atuação. Acredito que o que mais me aborreceu foi não tê-lo percebido antes de outras pessoas. Restou, então o comportamento de fumar. Para ser alterado, envolve um processo pelo qual já passei e no qual confio".

Convém acrescentar que, após um procedimento sofisticado que envolvia um registro detalhado de tempo entre cigarros, seu número baixou de 29 máximos na linha de base para 17 no final do experimento. Os resultados não são expressivos e acima do número mínimo saudável. Provavelmente, seu projeto cuidadoso foi realizado como exigência do curso e talvez o fumar nesse caso, precisaria ser trabalhado a nível de alterações radicais no ritmo de vida do sujeito.

De qualquer maneira, essa descrição inicial dos comportamentos parece um passo fundamental para poder esclarecer

qual é o problema e quais as contingências que o mantêm. A lista dos cinco comportamentos consiste em uma aprendizagem de descrição e um início de observação não sistemática que, no decorrer do curso, é burilada através de registros sistemáticos.

Levantamento da linha de base através do auto-registro

Dependendo do problema escolhido, propunha-se a realização de seu registro. É importante salientar qua não havia teste de hipóteses claramente definidas ou de variáveis para serem manipuladas. Durante o auto-registro, esperava-se levantar com exatidão essas variáveis e determinar as contigências que controlavam o comportamento, para que a intervenção fosse eficaz e realmente individual.

Pode-se citar, como exemplo a colocação do problema: dificuldade de falar em sala de aula, com inibição desse comportamento que conduzia a um registro com os seguintes itens: data, situação, interlocutores, conteúdo da discussão, verbalização e identificação da inibição. A análise de 16 registros, nem sempre com todos os itens preenchidos, durante uma semana, mostrou que a ocorrência de verbalização estava relacionada à falta de domínio sobre o tema discutido. Esse era baseado em uma leitura proposta com pelo menos uma semana de antecedência. Ao analisar as inibições e as verbalizações encobertas, notou-se quo ao lado de "não sei isso" existiam afirmações do tipo "não aprendo mesmo", "não vou conseguir". Estas eram colocadas como uma esquiva ou punição, mas dependiam de informações reais sobre a leitura. Na realidade, o tempo empregado para estudo era pouco e sem nenhum ritmo.

A partir dessa auto-observação e da análise dos registros, o enfoque foi mudado para hábito de estudo, havendo um cronograma de dias e horas disponíveis para essa atividade. Também foi determinado um mínimo de leituras necessárias para um bom desempenho em curso.

Um outro exemplo de dificuldades resolvidas através da auto-observação e do auto-registro com alterações frequentes à medida que novos dados são coletados, diz respeito ao problema descrito como sendo: "um sentimento de ineficiência na leitura de textos em inglês".

O inglês era fundamental para uma disciplina obrigatória, com trabalho de campo. A disciplina em questão começou, então, a ser uma disciplina-problema tendo em vista a quase totalidade dos textos a serem lidos eram apresentados em inglês. Ao mesmo tempo, era a atividade de maior valência, pois o cumprimento da mesma, além de garantir o número de créditos escolares, colocaria bases cognitivas e afetivas para a nova área de estudo recém-iniciada.

Um primeiro registro sugerido foi sobre comportamentos diários com data, local, horário e o "que pensou" (durante dois dias). O registro das atividades gerais apontaram vários problemas: muitas interrupções no estudo, por motivos diversos. As interrupções ocorriam tanto no ambiente doméstico devido a conversas, quanto na biblioteca causado por devaneios.

O exame do comportamento de ler numa língua estrangeira mostrou grande lentidão e dificuldade de compreensão. O sujeito interrompia a leitura ao encontrar uma palavra ou expressão cujo

significado desconhecido dificultava a compreensão. Tentava decifrá-lo, levando em consideração o contexto. Uma vez fracassada a tentativa, passava a procurar o significado no dicionário e a anotá-lo no pé da página. O fato de pesquisar o significado de palavras no dicionário fazia o sujeito voltar a ler o parágrafo para compreender o significado da leitura. Depois da leitura de alguns parágrafos, sentia a necessidade de anotar aspectos mais relevantes a fim de ter alguma informação resumida, disponível para uma revisão. Esse conjunto de atividades complexas com interrupções possibilitavam a ocorrência de comportamentos concorrentes como a conversa e o devaneio.

Pode-se, neste caso, falar em uma primeira linha de base que ofereceu direção para modificar o registro dos dados:

1) qual o tempo gasto para ler cada página na situação inicial;

2) quantas palavras, em média, eram desconhecidas pelo sujeito na leitura do texto em inglês;

3) o quanto de tempo o sujeito realmente estuda e o quanto de tempo o sujeito interrompe essa atividade;

4) que comportamentos concorrem com o comportamento de estudar.

Seria necessário, então, que na ficha de registro constasse um espaço específico para anotar local e data de estudo, horário, número da página, quantas palavras desconhecidas por página, a natureza da interrupção e, ainda, o tempo total gasto para ler a página (início e término).

Pode-se verificar que a linha de base prevista para ser rápida e realizar-se de uma só vez, em aproximadamente duas semanas, estendia-se no tempo devido às alterações que sofria. Essas alterações eram decorrentes da necessidade de uma definição

mais clara do problema. Este apresentava-se, agora, diferente daquele colocado no início, em sua primeira formulação.

E necessário lembrar que de "sentimento de ineficiência da leitura de textos escritos em inglês" passou-se a analisar a própria maneira de ler, conhecimento de palavras, as interrupções. O problema, como se vê, mudou. Devido à auto-observação, ele passou a ser visto de maneira mais objetiva e os comportamentos envolvidos tornaram-se mais transparentes.

A condição de curso permitia esse tipo de trabalho, bem como o estabelecimento das várias linhas de base. Entretanto neste momento, cabe perguntar se a condição de consultório clínico daria essa mesma possibilidade.

No caso que vem sendo apresentado, nesta nova linha de base, escolheu-se um texto de uma revista bastante usada no curso com a finalidade de obter, na medida do possível homogeneidade pelo menos quanto às 46 linhas e duas colunas.

Constatou-se que o número de significados desconhecidos variava de três a 15, perfazendo uma linha de base de oito palavras por página. Para proceder à contagem, fez-se uma primeira leitura rápida, enquanto se assinalavam as palavras cujo desconhecimento do significado comprometia a compreensão do texto.

O procedimento de circular as palavras deu uma nova percepção do campo. Numa página de centenas de palavras, o significado desconhecido era de uma dezena delas.

Neste ponto, considerou-se terminada a linha de base embora o procedimento continuasse e o auto-registro fosse mantido. O próximo passo sugerido foi o de pesquisar o

significado das palavras no dicionário e, em seguida, fazer a leitura conhecendo o significado das mesmas. Seria, então, necessário anotar: o tempo gasto na primeira leitura rápida, na pesquisa do vocabulário e na segunda leitura, visando à compreensão do texto. O auto-registro era agora possível através de uma ficha contendo espaço para: data, número da página, tempo (início e término), local, interrupção, número de palavras por página (na primeira fase). E o registro era agora feito em três fases: 1º)leitura rápida; 2º)pesquisa do significado; 3º)leitura compreensiva. Permanecia ainda a necessidade de ter uma informação resumida disponível sobre o texto, para garantir a revisão posterior, visando à retenção de aspectos relevantes e à elaboração de perguntas para discussão em classe.

Foi marcado um encontro com a professora da disciplina buscando verificar como estava sendo feito o registro. Constatou-se que, no resumo, apareciam palavras cujo significado já havia sido pesquisado e que continuavam sendo problema na compreensão. As palavras apareciam em inglês e a tradução da sentença era feita literalmente. Foi, então, sugerido que se colocasse mais uma fase no estudo com o objetivo de memorizar palavras-chave e mais frequentes no texto, visando à transferência da aprendizagem.

"Nesse ponto, o procedimento estava claro. Houve uma manipulação de variável e, como já foi salientado outra fase se iniciou, na qual o auto-registro continou como procedimento.

Um outro exemplo de resposta escolhida foi a de "diminuir a frequência de respostas emocionais negativas". O destaque para observação centrava-se nas expressões faciais das

emoções negativas, tais como, olhar para baixo, franzir a testa, sinais que denotassem tristeza. Seguiam-se registros das situações eliciadoras, como: supervisão, reunião de monitoria e estímulos específicos, como: expressões faciais, falas, também registravam-se a emoção sentida e outras respostas encobertas do tipo pensamentos.

Os registros deveriam ocorrer com o máximo de tempo de 60 minutos e, após o evento, eliminavam-se aquelas respostas que não obedecessemn a esse critério.

"Ao analisar os registros, foi possível especificar:
a) respostas emocionais observáveis: tremor nas mãos e pés, tremor generalizado, olhar baixo, falar trêmulo, rápido e em de voz alta.
b) respostas encobertas: fazer julgamentos indevidos de pessoas, culpar pessoas de quem não gostava, desconfiar de pessoas queridas, fazer avaliações negativas de seu desempenho profissional, perguntar sempre as razões das coisas, avaliar sempre o próprio comportamento culpando-se por problemas, fazer afirmações sobre utilidade de autocontrole;
c) emoções sentidas: raiva, ódio, tristeza e alegria.
d) comportamentos de outras pessoas que eliciavam as emoções negativas;
i) dos alunos: recusar-se a fazer atendimento, atrasar-se para a aula, recusar-se a ler em inglês, falar de forma considerada indevida por sua monitora;
ii) de colegas e profissionais: fazer comentários desairosos sobre os alunos, culpar somente o aluno por não obter resultados

em um programa, comentar sobre clientes, atrasar-se para as reuniões, fazer comentários sobre o comportamento do sujeito".

Após este registro pensar-se-ia em terminar a linha de base e começar a intervenção. No entanto, após faltar a uma aula foram relatadas as seguintes intervenções durante a linha de base:

a) tentar controlar as emoções, o que não foi conseguido; b) camuflar a expressão facial através da maquiagem, o que levou a constatar que esfregava a mão no rosto durante situações aversivas, estragando a maquiagem. O sujeito passou a controlar essa resposta emitindo outras incompatíveis, como escrever, apoiar as mãos sobre a mesa e as cadeiras. c) iniciou o uso de óculos escuros para impedir que as pessoas percebessem a expressão fisionômica e, especialmente, que observassem os seus olhos. Constatou ser insuficiente, pois os olhos não eram os únicos correlatos das emoções.

As observações se ampliaram depois dessas tentativas frustadas de resolver o problema. Agora a procura era do momento em que se iniciava a expressão, pois mesmo quando aconteciam coisas positivas durante o período da manhã, estas eram insuficientes para provocar a demonstração de alegria, uma vez que havia problemas. Assim, todas as emoções até o momento de sair de casa começaram a ser registradas. Para a formulação de um critério de expressões positivas e negativas e estimulação proprioceptiva da diferença entre elas, as expressões eram investigadas diante do espelho, pela manhã. No entanto, a linha de base não pôde ser mantida; pois, ao investigar a expressão facial, o sujeito a alterava de negativa para positiva, quando

necessário.

A esta altura o procedimento estava em curso e o sujeito propunha-se a:

1) inspeção matinal e alteração para expressão positiva;

2) relaxamento muscular, especialmente da expressão facial, como assobiar uma música. Este procedimento poderia ser substituído por outro tipo de relaxamento como, por exemplo, ler jornal a caminho do trabalho que também ajudava a relaxar. Neste caso as notícias deveriam ser, preferencialmente, alegres. Descobriu-se que o fato de estar atualizado era reforçador.

3)para o tom de voz, empregou-se a ação de iniciar a falar em um tom mais baixo que o usual e, ao notar o controle do tremor e da velocidade, poder-se-ia aumentar a intensidade.

A passagem da linha de base para a intervenção foi imprevista, mas provavelmente o auto-registro provocou ansiedade em demasia. Esta ansiedade exigia uma ação para ser eliminada. O fazer parecia ser mais reforçador do que o planejamento para fazer.

Após esses exemplos e a análise de outros programas, redigidos também em cursos parece que algumas conclusões tornaram-se claras.

Determinar o término da linha de base e o início da intervenção neste caso é difícil. Deveria estar encerrada ao estabelecer claramente os vários tipos de respostas contidas na classe "expressão emocional negativa"; mas, com as intervenções do sujeito ao procurar alterar comportamento sem resultados, percebeu-se a necessidade de observar o início das expressões.

Essa observação de inspeção conduzia à mudança e o procedimento se iniciou interrompendo-se a linha de base.

Convém notar que se fosse em situação clínica real essa sobreposição estaria adequada. No caso de ensino, procurou-se determinar as variáveis que atuavam e buscou-se intervir com procedimentos específicos. O que aconteceu demonstra novamente a reatividade da observação e remete ao fato de que talvez uma experimentação dessa forma não seja possível, pois levaria a respostas muito simples e sem motivação, o que não é a realidade.

Auto-observação e automanipulação: consequências e explicações

Uma das dificuldades desse tipo de trabalho é a exposição do aluno em público ou a pressão de colher resultados para o curso e a possibilidade de fraudá-los. Minha experiência parece demonstrar que para resolver os três problemas, os alunos escolhiam comportamentos simples para serem modificados. Evidentemente, havia os alunos que queriam aumentar a frequência sexual (até hoje não sei se era real ou gozação) e eu considerava inadequado para o curso. Havia também aqueles que se propunham a emagrecer e não saiam da fase de linha de base. Houve até programas para aprender a faltar em alguma atividade a fim de que sobrasse tempo de lazer num horário sobrecarregado. Outra alternativa proposta por esse aluno foi parar de fumar, um dos poucos reforçadores existentes naquele momento para aquela pessoa.

Embora no momento participasse com entusiasmo desses casos, hoje, ao rever relatos e lembrar das pessoas, pergunto-me

até que ponto algumas das justificativas eram reais. No entanto, seu número é tão reduzido que não prejudica os demais relatos que, em sua maior parte, são coerentes e demonstram que a pessoa escolheu realmente um problema que a afligia ou então era uma escolha responsável de um problema que permitiria passar pelas etapas de aprendizagem propostas como trabalho prático.

A observação empregada tanto em área clínica quanto em pesquisa em terapia comportamental tem sido, geralmente, com comportamentos observáveis e em situação natural.

A reatividade da observação foi extensivamente observada e constituiu-se em objeto de pesquisas quando se iniciaram os trabalhos em área aplicada como Johnson e White (1971) entre outros, que a mostraram ao empregar observadores independentes na situação.

Quando Goldiamond (1965) e Stuart (1967) solicitaram que os sujeitos observassem seus próprios comportamentos, notou-se que a auto-observação poderia ser reativa. As pesquisas se seguiram e são clássicas as de Mc Fall (1970), Broden. Hall e Mitts (1971) e Nelson (1977) por demonstrarem que o auto-registro, frequentemente, produz mudança na direção pretendida.

Há evidentemente, maneiras de se controlar essa reatividade, colocando-se um observador que não interfira enquanto observa o sujeito durante a linha de base. A seguir introduz-se o auto-registro e continua-se a fazer o registro mesmo durante a retirada da variável manipulada. Depois disso os dois regitsros são confrontados e julgada a sua pertinência. No entanto, pode surgir outro problema no momento em que o sujeito sabe que seu registro está sendo conferido e passa a apresentar

alterações em seu comportamento.

Apesar da surpresa que a reatividade provoca nos observadores, sabe-se que o comportamento não é, necessariamente, consistente imutável. A inconsistência demonstrada pela reatividade da observação é um fato empírico e pode ser explicado. As variáveis encontradas durante o registro podem ocorrer devido a discriminações mais sutis e definição mais adequada do comportamento, o que anteriormente não era bastante claro. O registro permite burilar a definição do comportamento ou substituí-lo inteiramente por outro. Desde 1960, Sidman já admitia a necessidade de explicar a variabilidade encontrada em uma linha de base. Esta variabilidade pode ser maior quando se trata de auto-observação. O auto-registro parece esclarecer a dificuldade de precisão da resposta em situação de aplicação e conduz tanto à alteração do problema, quanto à forma como é colocado, graças ao aumento de dados a respeito.

Deve-se acrescentar também o próprio fato do comportamento ser passível de modificação. A resposta tem funções específicas e, ao observar que o estudo é interrompido por prolongados devaneios, torna-se quase impossível para o sujeito continuar a divagar tanto tempo quando percebe a incompatibilidade com o comportamento de estudar e o tempo dispendido. A própria situação mudou diante da discriminação do devaneio e do tempo gasto, maior do que o suposto.

Com meus alunos, observou-se frequentemente a mudança do problema a partir dos primeiros registros. Parece que a máxima grega "conhece-te a ti mesmo" está em desuso, surpreendendo a

pessoa ao observar-se. Esse fato é admitido por quase todos os alunos, já que consideram válida e necessária a auto observação.

A medida que a auto observação se altera e passa a ser procedimento de mudança, ela torna-se diferente. De recurso para conhecer e obter informações, passa a alterar o comportamento. Kazdin (1974) diz que seu efeito não se mantém. Minha experiência em cursos de autocontrole permitiu encontrar pessoas que, ao iniciar um registro de comportamento para aumentá-lo ou diminuí-lo, modificaram o comportamento na direção esperada. Repetiu-se uma vez o procedimento de auto-observar com cinco problemas obtendo o mesmo resultado. A explicação para o fato parece ser um forte controle instrucional. Esse controle é tão bem instalado que, diante dos objetivos da observação, eles passam a funcionar como uma regra dominando o comportamento. Para as pessoas com esse controle é uma excelente economia...de treino.

Em seu estudo clássico, Broden, Hall e Mitts (1971) descrevem o caso de Lisa que mudou seu comportamento mesmo não existindo grande fidedignidade em seus registros, já que os seus dados não eram iguais aos de observadores independentes.Esse caso coloca a questão interessante da fidedignidade da auto-observação e o próprio efeito de auto-observar-se. Parece que as mudanças ocorrem mesmo quando a auto-observação não é muito fiel. O fato de auto-observar-se parece ser suficiente e coloca dúvidas sobre a necessidade de precisão. Os sujeitos "perdiam" dados quando transcorria um certo intervalo de tempo pós-comportamento e este não era registrado.

A partir da discussão anterior, pode-se supor que a discriminação do comportamento produziu efeito. Essa afirmação,

aparentemente, está adequada à afirmação quase unânime da importância do auto-registro e que se encontra nos relatos que tenho arquivado.

Além dessa alteração do comportamento na direção esperada, outro fato ocorreu: a interferência no início da linha de base sem que fossem esclarecidas quais as variáveis controladoras e um delineamento realmente eficaz para o problema. É o caso de um dos exemplos, com o uso de maquiagem, óculos escuros procurando controlar emoções sem técnicas poderosas ou um forte controle instrucional. Nesse caso, atribuo os resultados ao desconforto provocado pelo comportamento em questão, pois o tempo gasto para a linha de base e os esclarecimentos de variáveis parecem longos demais. Faltou também o comportamento de autocontrole e a visão de experimentador que os programas desse tipo em certo sentido exigem. Ao submeter-se a esses programas as pessoas passam por transformações no que se refere às noções de liberdade e possibilidade para construir, dentro de certos limites, um repertório para resolver problemas. Entretanto, é um exemplo de como alguns escolhiam problemas que realmente os afligiam, aproveitando as facilidades oferecidas pelo curso.

É preciso ainda discutir a dificuldade de registro já que o curso oferece condições ímpares e registrar comportamento é uma tarefa difícil, pois é um comportamento extremamente complexo e exige um treino específico. Afirmar a possibilidade de comparação e poder perceber as mudanças não é o suficiente, na maior parte dos casos. A discriminação da emissão do

comportamento é ocasião para que este seja registrado e, posteriormente, transformado em gráficos ou tabelas. Finalmente, deve-se analisar o resultado para que se faça, a seguir uma comparação baseada em um critério de desempenho considerado, implicita ou explicitamente, como padrão.

A dificuldade inicial parece estar no fato de que as pessoas não se observam naturalmente. Assim o treino específico torna-se necessário. Ele pode ser instalado através de modelação, feedback e reforço ou até mesmo ser passado de externo para interno. Em situação clínica, às vezes, o psicólogo pergunta à pessoa se ela estaria interessada em se envolver nesse treino. Geralmente, o terapeuta aceita relatos das experiências do paciente e, aos poucos, consegue registros simples.

Um exemplo de registro utilizado durante quase dois anos, refere-se à dissertação de mestrado de Denise Heller. Os sujeitos de baixa escolaridade, um deles analfabeto, registraram e gostavam desta atividade, desde o local em que se alimentavam até as referências os pensamentos e às dificuldades de suas vidas. O grupo aparentemente, asssumira um caráter especial em suas vidas e auxiliou a perda ou a manutenção do peso (nem sempre de acordo com o objetivo) e como local de encontro e novos planejamentos de vida. Através dos registros foi possível estabelecer-se o fato de que vários comportamentos utilisados nos programas de autocontrole não tinham relação com a perda de peso, como por exemplo, comer com garfadas espaçadas.

Cabe perguntar se não existe, nesta situação, um fenômemo cultural de um país em que as pessoas gostam do jeitinho e de improvisar, o "certinho" que o registro faz supor,

produzindo uma dissonância. Mudar essa crença e auxiliar na elaboração de planejamentos é tarefa árdua e supõe uma longa aprendizagem com resultados nem sempre previsíveis.

Uma função inesperada do registro foi a de fornecer estímulos discriminativos (SDs) claros para os familiares revelando que a pessoa estava empenhada no trabalho. Diante desse fato, quando se tratava de estudos, as interrupções eram evitadas. Essa situação é mais fácil de ser compreendido em uma cultura como a nossa em que os limites pessoais são comumente invadidos, em especial, quando se trata da dona de casa, da mãe. Os treinos de assertividade no Brasil apresentam problemas e têm que sofrer adaptações culturais e o dizer explicitamente parece ser menos adequado que o implícito ou o "jeito mineiro". No entanto, este fato está aberto a pesquisas uma vez que não se têm dados, mas só anedotas e especulações. De qualquer maneira, o registro que foi feito sigilosamente para evitar constrangimentos, conforme o problema ou, então, a pressão social contra ou a favor, parece apresentar uma outra função a ser investigada, a de SDs explícitos para pessoas envolvidas na situação.

Levantamento de reforçadores e utilização no programa

Analisando 30 projetos de graduação e dez de pós-graduação, encontram-se uma lista de reforçadores que se repetem, para exemplificá-los, resolvi dividí-los em: pessoais no sentido de que a própria pessoa os administra, e sociais quando

depende da interação com outras pessoas.

Entre os pessoais, encontram-se: pensar em si próprio, pensar em quanto gosta das coisas que faz, analisar uma situação baseada em dados concretos, passear aos domingos (cinemas, parques, viagens curtas), viajar, ler jornal, cuidar da casa, tomar banho de sol, concluir tarefas antes do prazo final, comprar livros, cumprir o que foi planejado, ir ao centro da cidade, deitar no sofá da sala e ler em silêncio, ir ao cinema para ver filme de espionagem, policiais ou situações de relacionamento humano especial, fazer ginástica ritmica, ir à praia com sol e tomar banho de mar, regar plantas em noites quentes, tomar café de máquina, chupar balas de hortelã, tomar chá quente, arrumar flores em vaso e olhar; analisar casos; fazer doces e bolos; fazer crochê, ver filmes na TV, comprar objetos de uso pessoal, comprar roupas desnecessárias, comer em restaurante, comer alimentos específicos (são enumerados..de melancia a empadinha...), comprar bijoutorias, comprar perfume, ir ao teatro e shows, estudar ou ler em casa.

Nos sociais, verificam-se: conversar com amigos, organizar festas e reuniões, fazer surpresas agradáveis e inesperadas, fazer programas com filhos e sobrinhos, estar próximo de pessoas queridas, receber elogios quanto ao desempenho profissional, cumprimentar pessoas pelo dia do aniversário, ir ao restaurante com amigos.

É interessante constatar que os reforços são liberados em sua maior parte pela própria pessoa, o que vai de encontro com a solicitação de reforçadores passíveis de serem administrados no decorrer do programa. Evidentemente, quando exigem intermediários

perdem a imediaticidade. No entanto, nas listas apareciam reforçadores difíceis de serem utilizados no momento.

Uma característica encontrada é que as pessoas, de modo geral, preferem administrar consequências a nível de pensamentos e o próprio fato de ter alcançado o objetivo proposto é um reforçador. Mesmo pessoas que se propunham a empregar reforçadores do tipo "comprar algo", acabaram não fazendo e incluiram no relatório frases como: "nenhum reforçador da lista foi usado". Geralmente, as pessoas que deram essas informações não incluiam em suas listas pensamentos ou satisfação pela realização da atividade e isto só foi percebido no decorrer do programa.

Houve o caso de um programa iniciado como alteração de comportamentos que envolviam interação social e assertividade, e foi modificado após o início dos registros para "verificar a quantidade de reforçadores disponíveis". Detectou-se que havia uma minimização do reforçador externo e maximização das punições e que os reforçadores de fato eram escassos. A escassez real se completava com encobertos de desvalorização pessoal. O programa transformou-se em um levantamento de reforçadores e aprendizagem de responder a situações sociais.

O problema do auto-reforçamento e auto-punição é mais sério do que parece com determinadas histórias de aprendizagem e de viver em ambientes críticos e punitivos. É preciso ter presente que se auto-reforçar significa apresentar a si próprio um estímulo positivo contingente com a emissão de um comportamento ou se significa remover um estímulo negativo. É uma

aprendizagem como outra qualquer na qual está também incluída a avaliação do comportamenmto. Este deve ser comparado com um padrão, geralmente uma regra social. Dependendo da situação, essa liberação pode ser aprendida ou não, ou ainda pode sofrer a influência de exigências mais benevolentes, ou então mais rígidas. Os experimentos de aprendizagem social de Bandura e sua equipe (1964,1966) mostram o efeito do companheiro ou modelo nessas situações. Estudavam o papel da modelação na transmissão de padrões de auto-reforçamento. Entre as conclusões desse grupo está a da aprendizagem de auto-reforçamento através da exposição ao modelo, cujos padrões de reforçamento são afetados pelas experiências anteriores de modelação e, neste caso, o auto-reforçamento tem o mesmo efeito do reforçamento auto-administrativo na manutenção da resposta. Evidentemente, suas conclusões se baseiam em estudos de laboratório.

Algumas perguntas parecem respondidas. O reforçamento auto-administrado tem o mesmo efeito que o externamente administrado, especialmente quando a pessoa antecipa reforçadores do tipo "aprovação social" por desempenhar certos comportamentos. Provavelmente, o auto-reforçamento não será mantido sem suporte, externo. No entanto, os reforçadores naturais que o desempenhar a atividade envolve então, geralmente, de acordo com as regras sociais e a aprovação unânime. Pelos projetos analisados há ainda a considerar que as pessoas vivem com uma sobrecarga de atividades e horários o que explicaria a inclusão de itens como "ler na sala em silêncio...'.

De qualquer maneira, existe uma grande diferença entre as situações e reforçadores utilizados em situações experimentais

e aquelas empregadas em situação natural. Nessa área as pesquisas necessárias são várias e dentre elas destacam-se aquelas sobre os pensamentos automáticos, que podem ser punitivos ou reforçadores. Excluir ou incluir o auto-reforçamento como sendo capaz de manter comportamento e discutir sua eficácia parece teórico demais. Discutir negando a evidência empírica do auto-reforçamento como o fazem Morgan e Bass (1973) e Sohn e Lamal (1982) devido ao delineamento experimental dos estudos examinados, parece insuficiente. Provavelmente, essas discussões repousam mais em opiniões preconcebidas do que naquilo que funciona ou não.

Explicações parecem despontar com os estudos atuais sobre o comportamento controlado por regras. Quanto a pessoa poderia fraudar a aplicação das consequências em função de seu desempenho é uma pergunta difícil, mas que poderia ser estudada. O ponto principal é diminuir a distância entre a sofisticação desses estudos e os dados anedóticos da experiência clínica, de tal modo que eles sejam testados dos dois lados, com pontos de contato. A meu ver, um dos melhores trabalhos fazendo, essa ligação é o de Malott (1989). Esse não é um estudo experimental, mas lógico-dedutivo como inúmeros outros escritos por psicólogos que influenciaram no desenvolvimento da Psicologia.

É interessante constatar que na lista de reforços solicitada aparecem alguns supostos reforçadores. Embora sejam reforçadores em potencial, a pessoa só poderá empregá-los em condições especiais, como: viajar, jantar fora, etc. Outros reforços estão disponíveis no dia-a-dia e deveria existir uma

privação rigorosa para manter seu poder reforçador. São exemplos os casos citados de "bala de hortelã" ou "pensamentos sobre seu desempenho". Se o reforçador for empregado com rigor, o sujeito só os obterá quando desempenhar o comportamento esperado; mas alguns deles não estão sujeitos à saciação como, por exemplo, os pensamentos. Esta situação é acrescida pelas contigências presentes na vida da pessoa, no momento, como é o caso das expressões emocionais negativas, já apresentado anteriormente, a pessoa com esse fato público ou este estereótipo precisaria não só alterar seu desempenho, mas também que as pessoas à sua volta percebessem a alteração. Entretanto uma eventual recaída serviria para generalizações indevidas das pessoas que a cercam. Ainda em relação às pessoas envolvidas no programa. cabe lembrar que o fator econômico não impediu ou dificultou a aquisição de bens, pois era praticamente inexistente.

Considero que o componente reforçador continua sendo o reforçamento natural, decorrente da emissão do comportamento, a julgar pelos relatos como se pode verificar a seguir: "Embora eu tivesse estabelecido um dia fixo da semana, sábado, para a compra de reforçadores, o cumprimento desta parte não foi possível devido ao acúmulo de atividades na faculdade, que me requereram este tempo para a execução dos mesmos. Somente no 16º dia de aplicação do procedimento é que consegui comprar um reforçador. Isto ajudou a desanimar um pouco, não somente pela não compra do reforçador da lista, mas principalmente pela quebra do procedimento tão cuidadosamente elaborado".

Convém acrescentar que este sujeito fazia um programa para parar de fumar acrescido de um outro para não ganhar peso

durante esse processo. Ela apresentava um procedimento de retirar o cigarro em determinadas situações, começando pelas mais fáceis. No final do semestre, estava fumando três cigarros e raramente empregava os encobertos preparados para lidar com situações ansiógenas que se tornavam ocasião para fumar.

UM ESTUDO DO COMPORTAMENTO DE AUTOCONTROLE EM CRIANÇAS: ORGANIZAÇÃO DO CADERNO ESCOLAR.

A avaliação da própria atividade é um dos problemas centrais em autocontrole, que leva a pessoa a liberar conseqüências ao seu desempenho. Precisa-se portanto encontrar um padrão de avaliação. É importante existir um critério objetivo que, atingindo ou não, forneça pistas claras de como e quais conseqüências ou reforçadores precisam ser liberados.

A fim de analisar esse problema de avaliação, escolheu-se o caderno escolar, foi introduzido um padrão de desempenho claro e solicitado aos sujeitos para se auto-avaliarem.

METODO

Sujeitos. crianças, com aproximadamente oito anos, cursando a 2ª série do 1º grau e pertencentes a quatro classes distintas, de uma escola particular, de classe média, localizada na Zona Sul.
Procedimento. A coordenadora do curso levantou em aula, com as crianças, quais os itens que faziam parte de boa organização dos cadernos escolares. A partir desse levantamento e da inclusão de outros, que já haviam sido escolhidos como relevantes pelo

experimentador, após uma análise dos cadernos e uma discussão com a coordenadora da escola, realizou-se o treino de cada item.

O treino foi feito pela coordenadora da escola e planejado pelo experimentador. Consistiu, em dividir a classe em pequenos grupos e de acordo com os itens do registro, um grupo fazia o item bem feito e o outro fazia mal feito. A seguir, comparavam-se os dois trabalhos auxiliados por mais um grupo que servia de "professora" e auxiliava a comparar. Todos os itens passaram por esse processo. O experimentador foi informado do sucesso do treino que era considerado relevante para a instalação do comportamento, pois levaria a criança a analisar se a lição estava ou não organizada naquele item. Como última etapa, ensinou-se a criança a fazer uma análise de sua lição e a registrar com um **S** ou com um **N**, em uma folha de registro, após a lição de casa ser feita, se cada um dos itens de organização fora realizado. A cada semana de registro, este mudava de cor tendo sido amarelo, azul, rosa, verde e branco (vide exemplo).

Posteriormente, a professora ou o experimentador forneciam feedback às crianças, em dias alternados, geralmente de forma escrita, sobre a objetividade do registro feito. Um procedimento de linha de base múltipla permitiu o controle de algumas variáveis.

Tabela 1. Exemplo do delineamento empregado com as classes de 2º ano;

LB - linha de base

T - Treino

Classe D	LB	T	Procedimento feedback diário e oral sobre adequação do registro	
Classe C	LB	T	Sem registro, só orais	Introdução do registro
Classe B	LB	T	Registro	
Classe A	LB		Treino	Registro

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados sorteando-se com reposição cinco crianças para cada semana do procedimento, incluindo-se a linha de base, considerada em três dias anteriores ao treino.

Os dados mostraram que só houve diferença dos resultados da linha de base e do treino. Não houve diferença quanto às formas de treino oral ou com registro.

Dados anedóticos mostraram que as professoras que haviam trabalhado sem registro colocaram os itens copiados nos cadernos das crianças, enfatizando consulta. Este fato invalidou o procedimento planejado para estudo de variáveis no caso da instrução oral e levou a verificar a utilidade do registro.

Posteriormente esse procedimento foi introduzido em todas as séries da escola, pois foi constatada pelas professoras uma diminuição de erros em português e matemática. Nova tentativa

do procedimento experimental sucumbiu devido à singularidade da escola e à relações dos professores que eram muito interessados no bom desempenho de seus alunos e uma competividade entre professoras.

O registro foi criticado pelas crianças que não gostavam de fazê-lo. Utilizar régua para os traços também não foi de grande auxílio. O item em que mais o experimentador aprendeu foi com "letra legível", colocado por ser considerado, uma forma objetiva do cuidado para com a letra. De modo geral, as letras pioraram e quando a professora dizia algo, o aluno retrucava que estava legível. Foi necessário alterar esse item para letra caprichada e assim foi empregada na 3ª e 4ª série com bons resultados. Como se vê, a instrução era relevante e havia uma reatividade em relação a ela que precisou adequar-se à linguagem das crianças. Outro fato foi que as professoras queriam o bom desempenho de seus alunos e introduziram modalidades próprias de controle não previstas, como: dar bolinha cheia ou fazia para quem não fazia o registro.

Para a lição organizada passou-se a utilizar um registro menor em que foram misturados os itens: "apagar bem" e "lição limpa", saíram "fazer traço com régua" e substituiu-se "letra legível" por "letra caprichada".

O item "escrever uma palavra para avaliar a lição", foi feito pelas crianças, com palavras formais, do tipo: boa, ruim. Às vezes aparecia um "formidável" ou "bacana". Houve casos de muitos "não" ao avaliar os itens seguidos de uma palavra "ótimo" de avaliação ou vice versa e, nesses casos, às vezes,

Um exemplar original dos registros feitos pelas crianças

ESCOLA

Organização da lição

Registro

NOME:

Organização \ Data			10/3	11-3	12-3
Usar lápis apontado					
Fazer letra legível					
Ler os itens					
Planejar espaço					
Numerar os itens					
Fazer margem					
Pular linhas					
Fazer traço com régua					
Fazer lição limpa					
Apagar bem					
Fazer um traço no final de lição					
Escrever uma palavra para avaliar a lição	Otimo		muito bom	mais ou menos	bem

descobria-se em conversa com as crianças algum problema que poderia ser sanado. Esse item não foi retirado das avaliações por ser considerado básico para a aprendizagem de auto-reforçar-se. Só agora ao redigir esse trabalho percebo que para ensinar auto-reforçamento deveria ter ensinado a formular frase com descrição clara das contingências como tem sido discutido neste trabalho. No registro, deveria constar somente se fez ou não a frase. Talvez com esse procedimento de ensino criasse um outro problema em relação à escola e ás professoras, pois, para ser coerente, as frases que incluissem fuga de situação aversiva estariam adequadas. Seriam aceitas frases como "Fiz a lição bem feita para não levar bronca da tia" ou "Fiz a lição direito para não ficar ouvindo os gritos e sermões de minha mãe".

Apresento a avaliação conjunta, de duas classes de 2º ano, sobre o registro. Nota-se que a maioria se distribui em como o registro melhorou a lição, havendo baixa frequência em cada um dos outros itens que foram diversificados devido à maneira de as crianças se expressarem.

Para planejar o intervalo de tempo adequado entre registro, seria necessário introduzir o registro que garantisse a manutenção dos comportamentos instalados e pudesse utilizá-los como recurso de procedimento. Fez-se um planejamento de cinco classes com intervalo de 30 dias e três de registro, três classes com intervalo de 20 dias e três de registro e cinco classes com intervalo de 15 dias e três de registro.

Não há dados conclusivos, mas sabe-se que o registo controlava o desempenho e que seria melhor introduzí-lo em

intervalos, pois há itens que só são realizados com registro como se vê, num bilhete de uma professora "Rachel, as crianças acham que fazer traço no final da lição e escrever uma palavra para avaliá-la, só se faz quando há registro".

Avaliar-se é um comportamento complexo: exige análise do próprio desempenho e comparação com um padrão. Precisaria, certamente, um treino maior e identificação de quanto desse repertório existe no comportamento da criança. Resta saber ainda de sua utilidade na escola e de como passar a informação às professoras sobre a necessidade de treino para aprender a avaliar-se sobre a necessidade social desse comportamento.

Fusão de respostas de duas classes de porque gostar ou não de fazer registro

Gostou:

- porque ajudou a fazer lição bonita	21
- porque me ajudou muito	2
- gosto de preencher os itens (fazer margem,etc.)	1
- ajuda a lembrar de preencher as coisas que tinha esquecido	1
- porque ajudava a minha lição de casa	1
- gosto de me avaliar	1
- porque me ajudou a melhorar	2
- com o registro, o diário fica mais bonito ou organizado	4
- porque é muito legal	1
- para já saberem se avaliar	1
- sem o registro não conseguiria guardar os itens	4

- melhorou a letra 1

Não Gostou

- porque não precisava de registro 2
- porque eu não gosto de fazer estas coisas 1
- porque é mais interessante fazer sem registro 1
- porque eu fiz traço com régua e você põe que não 1
- é chato ficar fazendo S e N 1
- é chato colocar traço com régua, etc.. 2
- se não fizer o registro tira bolinha meia 1
- piorei o capricho 1
- porque eu não gostei 1
- tem muitas frescuras 1
- não melhorou com o registro e pode melhorar sozinho 1

Reproduziu-se aqui uma das instruções fornecidas às professoras em 1980

Tia, começamos outra etapa do trabalho. Durante esse período, mais curto:

1) Recapitular os critérios para a correção de cada item. Convém que o **planejamento de espaço** seja bem esclarecido, enfatizando-se a colocação dos números bem enfileirados nas contas, um embaixo do outro e o sinal da operação fora da conta, para não ser considerado.

É importante também que, em **letra legível**, seja considerado o número legível, para facilitar a matemática.

Tia, transmita a seus alunos o seu entusiasmo pela organização de

leva à boa disposição das pessoas para ler.

2) Pedir às crianças para colocar a palavra de avaliação não só no caderno, mas também no registro.

3) Anotar no registro:

NF - quando a criança não fez.

F - quando faltou.

4) Procurar não rasurar o seu S ou N e fazê-lo sempre a tinta para eu poder detectar com facilidade.

5) Se você é da 4ª série e usa caderno de matemática ou português para a lição, pode pedir à criança para colocar M ou P no topo da coluna do registro.

6) Explicar, deixando claro, que o **registro** é (tentarei colocar numa linguagem que eu usaria com as crianças).

- Um elemento auxiliar para guardar, na cabeça, aquilo que serve para todos os cadernos.
- uma maneira da pessoa se conhecer melhor e, depois, saber o que irá fazer para modificar-se.
- uma maneira de ficar mais independente.
- a pessoa escolhendo e analisando como está sua atividade.

A palavra para avaliar a lição é importante porque:

a. sempre que a gente acaba uma tarefa ou atividade deveria avaliar-se e dizer, dentro da cabeça, como está, para manter-se como está ou mudar na vez seguinte (o registro dá a "dica" da palavra, pelo número de itens bem feitos).

b. quanto mais a gente puder analisar objetivamente as coisas, e dizer palavras legais, mais a gente se respeita (se auto-estima é a palavra do psicólogo).

a palavra do psicólogo).

c. as pessoas, para serem felizes, precisam dizer mais palavras legais a elas próprias.

d. o registro e a palavra ajudam a gente "a crescer", melhorar na direção que a gente escolher.

TIA NÃO DÊ BOLA CHEIA OU VAZIA para quem fizer ou não o registro. Simplesmente corrija o registro, não estabelecendo consequências que não sejam as suas palavras de incentivo.

Concluiria dizendo que este é um exemplo de uma de minhas incursões em escola. E um local difícil de trabalhar e nem sempre os resultados na pesquisa ou delineamento projetado se realiza. Parece no entanto que há ganhos reais para a criança.

IV - PERSPECTIVAS EM AUTOMANIPULAÇÃO E AUTOCONTROLE

Pareco desapontadora a interação ou fertilização possível entre a área de pesquisa básica de laboratório e a prática clínica ou as áreas de aplicação. Essa separação entre pesquisadores e aquelas pessoas que atuam nos problemas práticos pareco irreconciliável. As revistas científicas americanas, continuam a exigir estatística com coeficientes de significância. entretanto o mesmo não ocorre com as revistas brasileiras, porque existem poucas pesquisas em área clínica. Uma alternativa que apareceu nessa área é o livro de Barlow, Hayes e Nelson, (1985). Nesta obra sobre o cientista praticante, procuram sair do ideal e fazer uma passagem, discutindo a integração da ciência com a prática. Os autores apresentam medidas realistas e práticas, de mudanças de comportamento, discutem procedimentos para que seja possível a aplicação a situações.

Essa busca dos pesquisadores é comum a todos, como se pode deduzir com base dados apresentados, especialmente no trabalho dos alunos. A auto-observação foi fundamental para a realização de um programa de autocontrole. O registro é importante mas apresenta dificuldade em sua instalação e poucas pessoas se dispõem a fazer, mesmo quando utilizam o intervalo de tempo ou o controle pela atividade. Na escola, o registro foi controvertido. Os alunos se distribuiam em sua aceitação.

Talvez o ponto mais relevante seja perguntar às próprias crianças o que elas pensam ser responsável pelo seu comportamento. Foi de certa forma o que procurei investigar nas

dissertações de mestrado resumidas anteriormente e as conclusões levam em direção ao controle exercido pelos procedimentos envolvidos e do valor da recompensa.

Levando com rigor a proposta de desenvolver autocontrole desde tenra idade e escapando um pouco de teorias que enfatizam pontos como dependência das pessoas, maturação, ajuda externa, instrução direta, observação do modelo, esforço pessoal, talvez se pudesse concluir que é possível a criança expressar as necessidades próprias e os ajustamentos necessários para desenvolver certas habilidades especiais. Por exemplo: que poderia fazer sua lição melhor se brincasse mais tempo com seus amigos, ou o que gostaria de ler se os livros fossem de aventura.

Com base tanto nos trabalhos de Mischel como no grupo de análise de comportamento pode-se dizer que o ser humano é capaz de analisar seu comportamento no tempo e talvez os programas de autocontrole devam dar condições para que isto aconteça com mais frequência. Continuaria, então, bastante presa a planejamentos ambientais e talvez a trazer de volta construto importante que é a motivação. Sem ela é impossível fazer escolhas. O sistema de auto-reforçamento tem que ser novamente repensado, uma vez que parece ser um componente crítico no ambiente natural. Apesar das críticas possíveis aos trabalhos experimentais com auto-reforçamento, Mallott (1989) afirma relutantemente se coloca na categoria de acreditar, a priori, na possibilidade de auto-reforçamento. Eu me coloco aqui com menor relutância.

A analise pormenorizada do controle do comportamento abriu possibilidades de estudar as regras e conhecer um elemento

de ligação entre o que se faz e o que se pensa. As regras cumpririam seu papel como operação motivadora, pois estabeleceram certos estímulos como consequências comportamentais mais eficazes. O estabelecimento das regras pode tornar os estímulos mais reforçadores ou aversivos, resultando em comportar-se de acordo com ela. Na realidade, pode-se dizer que a regra funcionaria como uma operação motivadora e dependeria de uma história de reforçamento de segui-la ou punição por não segui-la. Dessa forma, a regra é uma maneira de descrever as contingências que estão atuando diretamente e as que estão atuando indiretamente.

A regra funciona como condição estabelecedora e de alguma forma envolve as consequências comportamentais. Posso dizer afirmações encobertas de vários tipos desde pensamentos reforçadores: "é bom gastar tempo para pensar e redigir este estudo, pois pode tornar-se uma tese ou ser publicado", ou então pensamentos aversivos sobre falhar em cumprir a regra com consequências naturais para o comportamento: "estou trabalhando pouco hoje, devaneei muito e escrevi pouco", ou pensamentos aversivos, nos quais os comportamentos emitidos não estão conduzindo a bons resultados "Se eu não começar a trabalhar, eu não vou atingir meu objetivo". Ao fazer isto, estou liberando consequências comportamentais sob a forma de pensamento. As afirmações críticas ou mesmo aquelas sobre a condição aversiva estabelecem condições das quais se pode fugir seguindo a regra e reforçando o cumprimento da mesma.

Com essas considerações fica evidente que, mais do que

uma maneira de auxiliar no estudo de autocontrole, as regras são uma área de pesquisa com muitas possibilidades. Uma delas seria esclarecer melhor sua função no caso do comprometimento, fator importante nos paradigmas de auto-regulação.

Esse fator de comprometimento e a percepção de modificação do comportamento parece ter sido relevante para os alunos ao fazer seus programas. Talvez a área de psicologia organizacional é a que mais tem lidado com esse tipo de problema em seus esforços para controlar o absenteísmo, o atraso, a permanência na companhia e a lealdade. Geralmente, as consequências acontecem muito depois do comportamento emitido. Em seus programas de incentivo, essas consequências são relacionadas à quantidade e à qualidade do trabalho, e podem ser econômicas ou podem criar a oportunidade para realização de cursos ou ainda um esquema de trabalho mais favorável. Restaria verificar como, além dessas condições oferecidas está funcionando a descrição que a pessoa faz da situação e que, neste caso, pode funcionar como descrição do prêmio, tornando-se uma forma de instrução. Essa descrição auto-produzida pode ter efeitos e estes são novamente uma área de investigação, relevante para o estudo do autocontrole.

Todos esses temas tratados se abrem como perspectivas teóricas e de aplicação. Cada um com sua singularidade, mas os efeitos que atuam indiretamente precisam ser esclarecidos e incorporados na análise de comportamento, como propõe Michael (1986) e Malott (1989).

Além de falar em temas obscuros, em auto-regulação é necessário especificar a área de saúde que parece a mais carente

de maneiras de trabalhar advindas de autocontrole. Os dados epidemiológicos dão as pistas sobre que direção caminhar, mas conhecer a maneira de realizar esse processo de mudança é conhecer o caso individual e descrevê-lo em todos os ângulos possíveis. O estudo do caso único parece ser o ajudante fiel da psicologia, outra vez.

Para o nosso país, vejo como necessidade uma formação do pesquisador na área de autocontrole com uma filosofia específica. Tornar a pessoa responsável por si própria, sabendo utilizar os órgãos do governo, mas que realmente tenha como filosofia que ela é responsável por si. Nesse sentido, eu vejo a contribuição do trabalho em autocontrole: tornar a pessoa mais livre.

Evidentemente diante dessas considerações, há a questão ética, se a psicologia é aplicada, para influenciar o comportamento humano, a pergunta fundamental é: em qual direção?. Outra decorrente é: quais as consequências para o indivíduo e para a comunidade e sociedade na qual ele vive.

Enumerando os problemas de saúde tem-se como sustentação os dados epidemiológicos e biopsicológicos que apontam as seguintes direções: aumentar a interação social, atividade física, a recuperação ou padrões de bem estar satisfatórios em caso de doenças crônicas e degenerativas, ingerir uma alimentação saudável, manter comportamentos de segurança para evitar acidentes com veículos motorizados, e, no trabalho, desde manter corredores desobstruídos até evitar a exposição a materiais inflamáveis e tóxicos, o controle da violência e do estresse, controle das infecções e doenças sexualmente transmissíveis.

Além das questões éticas há as específicas e pertinentes, quando é sugerida uma série de comportamentos saudáveis, para prevenir ou aliviar doenças físicas (nutrição saudável, exercícios, ingerir medicamentos, não fumar, usar cinto de segurança, escovar os dentes). Qual é adesão, uma vez estabelecido o comportamento qual a sua manutenção? Como se auxilia a pessoas a fazer aquilo que os especialistas preconizam que é bom para ela?

Este trabalho procurou mostrar a atuação em área de pesquisa básica e aplicada que venho exercendo há anos. Pela própria razão de estar em um departamento de psicologia experimental e não em um de área clínica houve um direcionamento de pesquisa. Somente nos últimos anos passei a dedicar mais tempo a área de saúde, entretanto esta parte não consta deste estudo.

Para concluir, considero que a psicologia, na área da saúde, é disciplina de pesquisa e atuação. A maneira de realizar essa proposta é através de uma rotina de trabalho medida e avalida, lidando com desafios propostos ao Homem o caminho parece ser individual e de autocontrole para depois reverter em social. Nessa direção de atuação individual e consequentemente social, o Homem precisaria saber quando e porque comprometer-se, definir seus objetivos, avaliar-se e planejar condições para emissão de comportamentos que considera úteis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AINSLIE, G. (1975). Specious reward: a behavioral theory of impulse control. **Psychological Bulletin**, 82, 463-496.

AINSLIE, G. & HERRNSTEIN, R.J. (1981). Preference reversal and delayed reinforcement. **Animal Learning & Behavior**, 9, 475-482.

BANDURA, A. (1969). **Principles of behavior modification.** New York: Holt Rineiart and Winston. Inc.

BANDURA, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement process. Em: R. Glaser (org.) **The nature of reinforcement.** New York: Acedemic Press, 228-278.

BANDURA, A. (1982). Self eficcacy mecanism in human agency. **American Psychologist**, 37, 122-147.

BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1963). **Social learning and personality development.** New York: Holt, Rinehart e Winston.

BARLOW, D. H. ; HAYES, D. C. & NELSON, R. O. (1985). **The scientist practitioner: research and accountability in clinical and educational settings.** New York: Pergamon Press.

BRIGHAM, T. A. (1982). Self-management: a radical behavioral perspective. Em: P. Karoly & F. Kanfer (org.) **Self-management and behavior change.**. Pergamon Press.

BRIGHAM, T. A. (1978). Self-control. Em: A. C. Catania & T. A. Brigham (org.) **Handbook of Applied Behavior Analysis: Social and Instructional Processes.** New York: Wiley e Sons.

BRODEN, M.; HALL, R. V. & MITTS, B. (1971). The effects of self-recording on the classroom behavior of two eigth-grade students. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 4, 191-199.

BUZZO, M. A. P. (1986). **Um estudo em autocontrole: descrição de métodos verbais dos sujeitos em situação de espera.** Dissertação de Mestrado apresentado no IPUSP.

CATANIA, A. C. (1975). The myth of self-reinforcement. **Behaviorism**, 3, 192-199.

CATANIA, A. C.; MATTHEWS, B. A. & SHIMOFF, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: interactions with nonverbal responding. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 38, 233-248.

CATANIA, A. C.; SHIMOFF, E. & MATTHEWS, B. A. (1989). An experimental analysis of rule-governed behavior. Em: S. C. Hayes (org.) **Rule governed behavior: cognition, contingencies and instructional control.** New York: Pergamon Press, 177-150.

CAUTELA, J. R. (1966). Treatment of compulsive behavior by covert sensitization. **The Psychological Record**, 16, 33-41.

DIAS, T. R. S. (1985). **Analise experimental de variáveis em situações de escolha.** Tese de Doutorado apresentada no IPUSP.

FERSTER, C. B.; NURENBERG, J. L. & LEVITT, E. B. (1962). The control of eating. **Journal of Mathetics**, 1, 87-109.

FERSTER, C. B. (1972). Classificação da patologia do comportamento. Em: L. Krasner & L. P. Ullman (org.) **Pesquisas sobre modificação do comportamento.** Sao Paulo, EPU.

FOX, L. (1962). Effecting the use of efficient study habits. **Journal of Mathetics**, 1, 75-86.

GALIZIO, M. (1979). Contingency shaped and rule governed behavior: instructional control of human loss avoidance. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 31, 53-70.

GEWIRTZ, J. L. (1971). The roles of overt responding and extrinsic reinforcement in "self" and "vicarious-reinforcement" phenomena and "observational learning" and imitation. Em: R. Glaser (org.) **The nature of reinforcement.** New York: Academic Press, 279-309.

GOLDIAMOND, I. (1976). Self-reinforcement. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 9, 509-514.

GOLDIAMOND, I. (1965). Self-control procedures in personal behavioral problems. **Psychological Reports**, 17, 851-868.

GROSS, A. M. & DRABMAN, R. S. (1982). Teaching self-recording, self-evolution, and self-reward to nonclinic children and adolescents. Em: P. Karoly & F. H. Kanfer (org.). **Self-management and behavior change.** New York: Pergamon Press, 185-314.

HAYES, S. C. (1989). **Rule-governed behavior: cognition, contingencies and instructional control.** New York: Plenum Press.

HELLER, D. C. L. **Identificação de variáveis para elaboração de um programa de redução e manutenção de peso adaptados a uma população de baixa renda.** Dissertação de Mestrado apresentado no IPUSP, 1980.

HERNSTEIN, R. J. (1970). On the law of effect. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 4, 267-272.

HOMME, L. E. (1965). Perspectives in psychology: XXIV control os coverants, the operants of the mind. **The Psychological Record**, 15, 502-511.

JOHNSON, S. M. & WHITE, G. (1971). Self-observation as an agent of behavioral change. **Change Therapy**, 2, 488-497.

KAGEL, J. H. & GREEN, L. (1987). Intertemporal choice behavior: evaluation of economic and psychological models. Em: L. Green & J. H. Kagel (org.) **Advances in behavioral economics**. New York: Ablex.

KANFER, F. H. (1970). Self-monitoring: methological limitations and clinical aplications. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 35, 148-152.

KANFER, F. H. (1975). Self-management methods. Em: F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (org.) **Helping people change: a textbook of methods**.

KAZDIN, A. E. (1978). Methodology of applied analysis. Em: A. C. Catania & T. A. Brigham (org.) **Handbook of applied behavior analysis: social and instructional processes**. New York: Wiley e Sons.

KELLER, F. S. & SCHOENFELD, W.N. (1950). **Principles of psychology**. New York: Appleton - Century - Crofts.

KERBAUY, R. R. (1977). A aprendizagem de um discriminação em crianças deficientes, normais e a manipulação de diferentes reforços. **Boletim de Psicologia**, XXIX, 72-73.

KERBAUY, R. R. (1979). Um anteparo móvel para observação. **Psicologia**, 5, 85.

KERBAUY, R. R. (1981). Um estudo sobre a espera da recompensa: possibilidades que essa situação apresenta. **Boletim de Psicologia**, XXXIII, 52-57.

LOGUE, A. W. (1988). Research on self-control: an integrating framework. **Behavioral and Brain Sciences**, 11, 665-709.

McFALL, R. M. (1970). The effects of self-monitoring on normal smoking behavior. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 35, 135-142.

MAHONEY, M. (1974). **Cognition and behavior modification**. Cambridge, Mass: Balinger.

MALOTT, R. W. (1989). The achievement of evasive goals: control by rules describing contingencies that are not direct acting. Em: S. Hayes (org.) **Rule-governed behavior: cognition, contingencies, and instructional control**. New York: Plenum Press.

MATTHEWS, B. A.; CATANIA, A. C. & SHIMOFF, E. (1985). Effects of uninstructed verbal behavior on nonverbal responding: contingency descriptions versus performance description. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 43, 155-164.

MEICHEMBAUN, D. H. (1973). Cognitive factors in behavior modification: modifyng what clients say to themselves. Em: C. M. Franks & G. T. Wilson (org.) **Behavior therapy: theory & practice**. New York: Brunner e Mazel, 416-432.

MILLAR, A. & NAVARICK, D. J. (1964). Self-control and choice in humans: effects of video game playing as a positive reinforcer. **Learning and Motivation**, 15, 203-218.

MILLER, D. T.; WEINSTEIN, S. M. & KARNIOL, R. (1978). Effects of age and self-verbalization on children's ability to delay gratification. **Developmental Psychology**, 14, 569-570.

MICHAEL, J. L. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 37, 149-155.

MICHAEL, J. L. (1986). Repertoire-altering effects of remote contingencies. **The Analysis of Verbal Behavior**, 4, 10-18.

MISCHEL, H. N. & MISCHEL, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. **Child Development**, 54, 603-619.

MISCHEL, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. Em: B. A. Maher (org.) **Progress in experimental personality research**. Academic Press.

MISCHEL, W. (1974). Processes in delay of gratification. Em: L. Berkowitz (org.) **Advance in experimental social psychology**. Academic Press.

MISCHEL, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. **American Psychologist**, 39, 351-364.

MISCHEL, W. & BAKER, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. **Journal of Personality and Social Psychqlogy**, 31, 254-261.

MISCHEL, W. & EBBESEN, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. **Journal of Personality and Social Psychology**, 16, 329-337.

MISCHEL, W.; EBBESEN, E. B. & ZEISS, A. R. (1982). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. **Journal of Personality ande Social Psychology**, 21, 204-218.

MISCHEL, W. & METZNER, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and lengh of delay interval. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 4, 425-431.

MISCHEL, W. & MOORE, B. (1980). The role of ideation in voluntary delay for symbolically-presented rewards. **Cognitive Therapy and Research**, 4, 211-221.

MISCHEL, W. & PEAKE, P. K. (1982). Beyond deja vu in the serch for cross-situational consistency. **Psychological Review**, 89, 730-755.

MISCHEL, W. & STAUB, E. (1965). Effects of expectancy on working and waiting for larger rewards. **Journal of Personality and Social Psychology**, 2, 625-33.

MORGAN, W. G. & BASS, B. A. (1973). Self-control through self-mediated rewards. Em: R. D. Rubin; J. P. Brady & J. D. Henderson (org.) **Advances in behavior therapy**, 4, 117-12664. New York: Academic Press.

NAVARICK, D. J. (1982). Negative reinforcement and choice in humans. **Learning and Motivation**, 13, 361-377.

NAVARICK, D. J. (1985). Choice in human: functional properties of reinforcers established by instruction. **Behavioural Processes**, 11, 269-277.

NAVARICK, D. J. (1986). Human impulsivity and choice: a challenge to traditional operant methodology. **Psychological Record**, 36, 343-356.

NAVARICK, D. J. & FANTINO, E. (1976). Self-control and general models of choice. **Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Process**, 2, 75-87.

NELSON, R. O. (1977). Assessment and therapeutic functions of self-monitoring. Em: M. Hersen; R. M. Eisler & P. M. Miller (org.) **Progress in Behavior Modification**, 5, 263-308.

NEURINGER, (1981). Self-experimentation: a call for change. **Behaviorism**, 9, 79-94.

PIAGET, J. (1980). **Psicologia da criança**. Sao Paulo: Difel, 1980.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1969). As imagens mentais. Em: P. Fraisse & J. Piaget (org.) **Tratado de psicologia experimental.** Rio de Janeiro: Forense.

PYKE, G. H.; PULLIAM, H. R. & CHARNOV, E. L. (1977). Optimal for aging: a selective review of theory and tests. **Quaterly Review of Biology**, 52, 137-154.

RACHLIN, H. (1974). Self-control. **Behaviorism**, 2, 94-107.

RACHLIN, H. (1989). **Judment: decision, and choice: a cognitive behavioral synthesis.** New York: Freeman and Company.

RACHLIN, H.; BATTALIO, R.; KAGEL, J. & GREEN, L. (1981). Maximization theory in behavioral psychology. **Behavioral & Brain Sciences**, 4, 371-417.

RIMM, D. C. & MASTERS, J. C. (1974). **Behavior Therapy.** New York: Academic Press.

SALES, C. C. **Interacao mae-crianca um estudo de autocontrole: a escolha entre a recompensa imediata e atrasadą.** Dissertacao de Mestrado aguardando defesa no IPUSP, 1991.

SCHACK, M. L. & MASSARI, D. J. (1973). Effects of temporal aids on dalay of gratification. **Development Psychology**, 8, 168-171.

SIDMAN, M. (1960). **Tactics of scientific research.** New York: Basic Books.

SIDMAN, M. & TAILBY, E. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 37, 5-22.

SKINNER, B. F. (1948). **Waldem II: uma sociedade do futuro.** São Paulo: EPU. trad. de 1972 do original americano.

SKINNER, B. F. (1953). **Science and human behavior.** New York: The MacMillan Company.

SKINNER, B. F. (1956). A case history in scientific method. **American Psychologist**, 11, 221-223.

SKINNER, B. F. (1969). **Contingences of reinforcement.** Englewood Cliffts: Prentice Hall.

SKINNER, B. F. (1989). The initiating self. **Recent Issues the Analysis of Behavior.** Columbus: Merril Publishing Company.

SOHN, D. & LAMAL, P. A (1982). Self-reinforcement: it's reinforcing capacility and clinical utility. **The Psychological Record**, 32, 79-203.

SONUGA-BAKER, E. J. S.; LEA, S. E. G. & WEBLEY, P. (1989). The development of adaptative choice in self-control paradigma. **Journal of Experimental Analysis of Behavior**, 51, 77-85.

STAATS, A. W. (1972). Language behavior therapy a derivative of social behaviorism. **Behavior Therapy**, 3, 165-192.

STAATS, A. W. & STAATS, C. K. (1963). **Complex human behavior**. New York: Holt, Rineart & Winston.

STUART, R. B. (1967). Behavioral control of overeating. **Behav. Res. and Therapy**, 5, 357-365.

TORNER, I. J. & SMITH, R. A. (1977). Age and overt verbalization in delay-maintenance behavior in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 24, 123-128.

VAUGHAM, M. Rule-governed behavior in behavior analysis: a theoretical and experimental history. Em: S. C. Hayes (org.) **Rule-governed behavior: cognition, contingencies and instructional control**. New York: Plenum Press.

WILLIAMS, R. L. & LONG, R. L. (1975). **Toward a self-managed life style**. Boston: Houghton Milflin Company.

YATES, G. C. R.; LIPPETT, R. M. & YATES, S. M. (1981). The effects of age, positive affect induction, and instructions on children's delay of gratification. **Journal of Experimental Child Psychology**, 32, 169-180.