

# Formas de trabalho na psicoterapia infantil: mudanças ocorridas e novas direções

Jaíde A.G. Regra

*Universidade de Mogi das Cruzes*

## Resumo

Este estudo se propôs a descrever as mudanças ocorridas no atendimento de crianças durante os últimos trinta anos. Demonstrando os cuidados no atendimento de crianças e a procura de variáveis controladoras do comportamento da queixa, além da necessidade de orientação dos pais, evidencia os problemas que merecem análise. Os procedimentos empregados para a análise funcional são ilustrados com um caso sobre o comportamento de birra da criança e o recusar-se a ir à escola e como os desdobramentos do atendimento exigiram mudanças das pessoas envolvidas, na escola e na casa. Reforçam-se, a cada passo, os comportamentos adaptativos da criança.

Faltava, ainda, analisar o comportamento verbal da criança. As metáforas e seu estudo em situação controlada de contar história, diante de material apresentado pelo terapeuta e questões formuladas é o caminho. Baseando-se na seqüência de personagens e suas ações, se descortina um caminho de aplicação e pesquisa ainda a desvendar. O terapeuta avalia seu trabalho pela adaptação da criança, mudança de seu relato e observação da família, quando pertinente.

**Palavras-chave:** atendimento de crianças, recusa de ir à escola, fobia escolar, análise de metáforas.

## Summary

**Methods for working in child psychotherapy: changes occurred and new directions.** This study aimed at describing changes in child therapy that have occurred in the last thirty years. It shows how to be careful in child attendance, the search for the controlling variables of the problem behavior, as well as the relevance of parent orientation, representing aspects that need further analysis. Procedures for the functional analysis are illustrated with the case of a little child whose problem behavior was a refusal to go to school. The process of therapy involved changes in behavior of both parents and teachers. The child adaptive behavior is reinforced step by step. The child verbal behavior also had to be analyzed and this task was accomplished through metaphors and story-telling in a controlled situation, with material and questions presented by the therapist. Based on the characters of the story and their actions, research and application are made. A change in child behavior, becoming more adaptive, and the observation of parents, when needed, provide a way that makes it possible for the therapist to examine his own work.

**Key words:** child attendance, refusal to go to school, school phobia, metaphor analysis.

Nas últimas três décadas, ocorreram grandes mudanças nas formas de intervenção durante o processo terapêutico. A análise experimental do comportamento deu origem a princípios de comportamento que favoreceram uma melhor compreensão das variáveis que controlam o comportamento. Em decorrência desses trabalhos, inicialmente, surgem novas maneiras de compreensão do processo terapêutico. Afir-

mações como as de Bijou (1966) valorizam a atenção social, como uma consequência infalível e reforçadora do comportamento inadequado da criança, o que o levou a concluir que a mudança sistemática dessas contingências sociais deveria ter valor terapêutico.

A terapia comportamental (denominada na época de “modificação de comportamento”) se converteria numa questão de efetuar modifi-

cações nas contingências ambientais de modo que os membros da comunidade da criança atentassem preferencialmente ao comportamento não-anômalo, através de procedimentos aplicados no ambiente natural da criança (Baer e Wolf, 1970).

Os primeiros trabalhos (Azrin e Lindsay, 1956; Ayllon e Michael, 1959; Wolpe, 1961; Williams, 1965; Patterson, 1965) tinham como principal objetivo evidenciar que os princípios demonstrados através da análise experimental do comportamento animal teriam os mesmos resultados com seres humanos.

A relevância dada à avaliação preconizava a utilização de delineamentos que fizessem uso de uma linha de base múltipla, onde se registra a freqüência de dois ou mais comportamentos; introduz-se um procedimento para cada comportamento, em momentos diferentes, e então, observa-se o efeito da variável sobre cada um dos comportamentos. Embora essa avaliação continue altamente relevante, o trabalhar com os eventos privados passou a requerer também outras formas de avaliação. Ao trabalho anterior foram acrescentados outros tipos de intervenção, fundamentados na análise do comportamento complexo, envolvendo o comportamento verbal, formação de conceitos e regras que possam dificultar uma adaptação mais adequada do indivíduo. Formas de avaliação mais adequadas, relacionadas ao comportamento verbal, ainda são incipientes, e fazem parte das inovações metodológicas, tão necessárias ao avanço desta área de estudo.

Na clínica, os trabalhos pioneiros eram feitos, na maioria das vezes, através da mãe ou professora, elaborando-se uma lista de comportamentos inadequados, como parte da queixa, a fim de identificar os estímulos antecedentes e conseqüentes para cada comportamento. Utilizava-se da análise funcional baseada na contingência de três termos: o estímulo antecedente, o

comportamento e o estímulo conseqüente. O comportamento era descrito operacionalmente pelo terapeuta, ou a mãe era levada a fazê-lo. Solicitava-se também uma lista de comportamentos adequados com seus respectivos antecedentes e conseqüentes.

Um breve relato de caso atendido em clínica, pelo autor, em 1972, pode ser ilustrativo.

Criança de seis anos e nove meses, freqüentando a primeira série primária, com queixa de "fobia escolar". Até então era uma ótima aluna e tinha notas muito boas na escola. O problema teve início quinze dias antes da consulta, quando a criança começou a usar óculos de grau. Dizia não querer ir à aula porque algumas crianças faziam gozações por causa dos óculos. Desenvolveu um padrão de comportamento lento, não conseguindo acabar as tarefas em classe, e a professora chamava sua atenção, dizendo que estava no "mundo da lua". Na primeira semana, a criança chorava e/ou vomitava diariamente na escola. Após esta semana, não mais foi à aula por seis dias consecutivos.

Como este comportamento é mais comum em crianças "não seguidoras de regras", procurou-se investigar os padrões de comportamento anteriores à queixa. Foi identificado que a criança apresentava comportamentos de "Birra", o que em muitos casos, envolve o "não seguir regras". A hipótese de estarmos lidando com uma criança que não atendia adequadamente aos limites impostos foi confirmada, sendo relatado que a mãe cedia às "Birrass" da criança, transformando o "Não" em "Sim".

Considerou-se, então, necessário trabalhar primeiramente os comportamentos da mãe e da criança, nos contextos em que ocorria um "Não", pois a "Birra" poderia fazer parte da mesma classe de resposta de "não seguir regras" que estava ocorrendo na escola. Outras classes de respostas que ocorriam na escola foram também identificadas.

Nas tabelas abaixo, temos o levantamento de dados através da Entrevista com a mãe e com a professora, contendo os comportamentos adequados e inadequados da criança, seguidos pelos respectivos antecedentes e conseqüentes ambientais, em casa e na escola.

**Tabela 1.** Comportamento de “Birra” emitido em casa, pela criança, com especificação dos antecedentes e conseqüentes do comportamento

Antecedentes	Comportamento da criança	Conseqüentes
Frente ao estímulo verbal: “Não”.	Criança chora/insiste (para conseguir mudar o “Não” para “Sim”).	Mãe cede em muitas dessas situações. (reforçamento positivo)

Ao analisar os dados da Entrevista com a mãe, identificamos que o choro da criança ocorria, aproximadamente, três vezes ao dia, diante de situações em que a mãe dizia “Não” à criança. A mãe tinha dificuldades em lidar com limites, e ao ver a criança com “Birra”, costumava retirar os limites e permitia que a criança fizesse ou obtivesse o que havia sido negado, antes da Birra, para se ver livre da incômoda situação.

A análise do comportamento nos leva a concluir que o comportamento de “Birra” da criança se caracteriza como comportamento de fuga, pois remove a condição aversiva, que é o impedimento através do “Não”. É também um comportamento reforçado positivamente. O comportamento da mãe, de ceder no momento da “Birra”, se caracteriza como um comportamento de fuga, pois remove a condição aversiva, a “Birra”.

Se a criança tem dificuldades em lidar com limites em casa, pode desenvolver um padrão de comportamento em que escolhe fazer apenas o que gosta, passando a criar problemas quando tem que fazer alguma coisa que não goste muito, como por exemplo, cumprir uma obrigação. Esse padrão de comportamento poderá ser emitido em outros contextos em que ocorra o “Não”, ou uma regra cujo cumprimento não seja muito agradável. Na escola, se a professora repetir o padrão de comportamento da mãe, cedendo às “Birras” ou permitindo o “não seguimento das regras”, então, em ambas as situações, casa e escola, o estímulo verbal “Não” passaria a ter a mesma função (por generalização ou transferência de funções equivalentes).

Na Tabela 2, estão sistematizados os dados sobre os comportamentos emitidos em casa que estão relacionados com a recusa em ir à escola.

**Tabela 2.** Comportamentos emitidos em casa (relacionados com a recusa de ir à escola), com especificação dos antecedentes e conseqüentes do comportamento.

Antecedentes	Comportamento da criança	Conseqüentes
Criança tomando café para ir à escola.	“Não quero ir à aula”.	Mãe explica longamente porque deve ir. (reforçamento positivo)
Criança tomando café da manhã para ir à escola.	Chora.	Mãe abraça e conversa. (reforçamento positivo)
Criança tomando café para ir à escola: corre para o banheiro.	Vomita.	Mãe dá remédio e mostra-se muito preocupada e conversa com criança sobre não ir à escola. (reforçamento negativo pela esquivada condição aversiva: ir à aula)

A análise dos comportamentos da criança, que estão sistematizados na Tabela 2, auxiliam na compreensão sobre o que está ocorrendo com a criança. Ao levantar-se pela manhã, a criança emite uma longa cadeia de comportamentos, relacionada aos preparos para ir à escola. Neste contexto, a aproximação do horário de ir à escola parece favorecer a emissão de comportamentos de recusa de ir à escola.

A análise desses comportamentos nos leva a concluir que o comportamento verbal da criança “Não quero ir à aula” é reforçado positivamente pelo excesso de atenção, dada pela mãe, que aceita a recusa da criança, mostrando-se permissiva; pode ser também identificado como comportamento de esquiva, se realmente a criança estiver evitando o contato com algo desagradável na escola.

O comportamento de chorar também é seguido de reforçamento positivo e pode aumentar de freqüência.

O comportamento de vomitar pode participar da sobreposição respondente/operante e estar sob controle de múltiplas variáveis. Inicialmente, o comportamento de vomitar poderia estar sob controle de estímulos aversivos, na escola, em decorrência das brigas com os colegas, por causa dos óculos novos; outra condição aversiva poderia ser a mudança na interação com a professora, que passou a chamar a atenção da criança, quando esta ficava distraída. O aumento na complexidade das tarefas, que fazem parte do programa escolar, pode ser um outro fator que se sobrepõe. Quando a mãe permite à criança permanecer em casa, ocorreria a esquiva dos estímulos aversivos da escola, além desse comportamento estar sendo reforçado positivamente.

**Tabela 3.** Comportamentos emitidos na escola com especificação de antecedentes e conseqüentes do comportamento.

Antecedentes	Comportamento da criança	Conseqüentes
Instrução para fazer a tarefa.	Chora.	Prof. <sup>a</sup> agrada e leva a criança para desenhar na sala da diretora. (reforçamento positivo) (função de esquiva da tarefa)
Criança sentada fazendo a tarefa.	Vomita.	Prof. <sup>a</sup> telefona para a mãe que sai do trabalho e leva criança para casa. (reforçamento negativo pela remoção do estímulo aversivo e reforçamento positivo)
Instrução para fazer a tarefa escolar.	Criança olha para a janela.	Prof. <sup>a</sup> chama a atenção da criança. (reforçamento positivo)
Instrução para fazer a tarefa escolar.	Criança faz a tarefa.	Prof. <sup>a</sup> nada fala e nada faz. (extinção)

Na Tabela 3, podemos observar os comportamentos emitidos na escola, relacionados às dificuldades de permanecer em classe.

Frente à instrução para fazer a tarefa, a criança chora e a professora a agrada e a leva para desenhar na sala da diretora. Podemos hipotetizar que o choro ocorreu, inicialmente, quando a criança brigou com os colegas, por causa dos óculos. Uma vez que este comportamento foi reforçado positivamente (e também negativamente por evitar a situação aversiva), ele aumentou de freqüência.

O comportamento de vomitar em classe parecia estar sendo mantido pela remoção dos estímulos aversivos, tendo, assim, a característica de um comportamento de fuga, pois era reforçado negativamente por esta remoção do estímulo aversivo. Posteriormente, poderia também estar sendo reforçado positivamente, pelo excesso de atenção liberada em cada ocorrência desse comportamento.

Outra informação relevante, através da Entrevista com a professora, se refere ao tipo de interação professora/criança. A professora chama a atenção da criança quando esta “não faz” a tarefa e “olha para a janela”, reforçando positivamente o comportamento de “distrair-se”, enquanto que “nada faz” quando a criança “faz” a tarefa e “permanece concentrada”, usando o procedimento de extinção para o comportamento de “permanecer concentrada”. Desta forma, prevê-se que o comportamento de “distrair-se” aumentará de frequência e o comportamento de “concentrar-se” diminuirá de frequência. E foi o que, de fato, ocorreu.

A Tabela 4 mostra os antecedentes dos comportamentos emitidos pela criança quando não vai à escola, e os conseqüentes que se seguem.

Seguindo as informações contidas na Tabela 4, podemos observar que, se a criança for à aula deverá acordar às sete horas da manhã, mas, se informar a recusa em ir à escola na noite anterior, poderá levantar às 10 horas na manhã seguinte. Em termos do custo da resposta, recusar-se a ir à escola oferece mais ganhos do que ir à aula e se transforma numa outra variável controladora do comportamento, que se sobrepõe às demais.

Quando a recusa em ir à escola ocorre às sete horas, no café da manhã, depois de ter-se levantado, é permitido que a criança falte à

aula, a mãe também falta ao trabalho, e mãe e criança passam o dia juntas, o que também é uma situação altamente reforçadora para a criança.

**Tabela 4.** Comportamentos emitidos em casa (quando a criança não vai à escola), com especificação dos antecedentes e conseqüentes.

Antecedentes	Comportamentos da criança	Conseqüentes
Criança junto à mãe, à noite, antes de deitar.	Avisa a mãe que não irá à escola.	Mãe dá conselhos. Mãe não chama a criança para levantar às 7 horas, no dia seguinte, e criança levanta às 10 horas.
Criança junto à mãe, à noite, antes de deitar.	Avisa a mãe que não irá à escola e quer ficar com a mãe em casa.	Mãe não vai trabalhar, no dia seguinte e dá conselhos à criança ao longo do dia.
Criança faltou à escola, levantou às 10 horas e toma café.	Chama os vizinhos para brincar.	Brinca a manhã toda com os vizinhos.
Criança faltou à escola, levantou às 10 horas e termina de almoçar.	Liga a TV.	Assiste TV à tarde e não faz lição.
Criança faltou à escola, levantou às 10 horas, almoçou, assistiu TV e desliga a TV.	Chama os vizinhos para brincar.	Brinca um longo período com os vizinhos.

Quando a criança se recusa a ir à escola e permanece em casa, além de ficar com a mãe, brinca o dia todo com os vizinhos e não precisa fazer lição de casa. Como vemos, todos os comportamentos de recusa em ir à escola são reforçados positivamente em casa, e também cumprem a função de evitar a condição aversiva da escola, se houver.

Continuando a análise dos dados, foi levantada a hipótese de que o comportamento de “Birra” estava sendo reforçado nos diferentes ambientes (casa e escola), sendo considerado que a criança aprendeu um padrão de resposta de “fazer aquilo que deseja”, mesmo quando não é permitido. O comportamento de “Birra” estaria sendo mantido por esquiva (a criança evita fazer o que não quer) e ela é reforçada por emitir comportamentos incompatíveis com seguir regras. Foram levantadas hipóteses de que, ao colocar os óculos novos, a criança não soube lidar com as gozações dos colegas, por inabilidades sociais. Ao ter dificuldades em seguir regras, passou a não atender às regras da escola e obteve mais reforçadores desta forma. Ao passar do pré-primário para a primeira série, aumentou também a complexidade do conteúdo acadêmico, com maior custo de resposta para fazer as tarefas em classe e em casa. Ao ficar em casa, provavelmente obtinha maior número de reforços do que quando ia à aula. Os comportamentos de recusa em ir para a escola eram mantidos por esquiva, uma vez que evitava fazer coisas que não gostava, e também por reforçamento positivo, pois recebiam muita atenção da mãe. Permanecer em casa no horário de aula se tornou um novo contexto, onde emitia comportamentos seguidos de reforçadores positivos poderosos.

Na situação clínica, optou-se por trabalhar com a mãe, primeiro com a “Birra”, para avaliar como ela seguiria as orientações dadas. Estaríamos também preparando a criança para seguir regras, o que aumentaria a probabilidade de emitir os comportamentos, que faziam parte do procedimento II, a ser introduzido, para mudar o comportamento “de recusa em ir à escola”. O terapeuta teria mais tempo para obter novos dados para elaboração de um procedi-

mento com menor risco de falhar, dada a emergência da situação. Como a mãe executava todas as instruções e efetuava todos os registros solicitados pelo terapeuta, os problemas puderam ser resolvidos mais rapidamente. O atendimento constou de oito sessões de orientação da mãe que ocorriam duas vezes por semana, duas entrevistas com a professora e dois atendimentos da criança.

## **Procedimentos básicos**

### **Linha de base histórica**

Foi registrada, através de relato verbal da mãe, uma linha de base histórica dos últimos quatorze dias, quando iniciou o problema, anterior à data da consulta.

### **Linha de base múltipla**

Refere-se ao registro concomitante da linha de base de dois comportamentos, para em seguida introduzir-se o procedimento I direcionado para o comportamento I (Birra em casa) enquanto continua-se o registro do comportamento II (recusa em ir à escola), em linha de base, sem que nenhum procedimento seja introduzido para este comportamento.

Esse controle metodológico pretende identificar se cada um dos comportamentos está sob controle de variáveis diferentes, e se a mudança da variável que controla o comportamento I apenas altera o comportamento I. Este delineamento favorece a identificação das possíveis variáveis controladoras dos comportamentos considerados como alvo de mudanças.

### **Linha de base I**

Foi solicitado à mãe para fazer um registro da frequência do comportamento de Birra da criança por quatro dias, registrando

no momento em que ocorre. Não se pretendia ter uma linha de base estável, o que é difícil de se atingir em clínica: em primeiro lugar, porque o tempo requerido pode ser muito longo para se encontrar uma estabilidade; em segundo lugar, porque, mesmo com tempo longo, variáveis que não estão sob controle do terapeuta podem manter a variabilidade do comportamento. Com o registro efetuado durante quatro dias, teríamos apenas alguns dados sobre a frequência aproximada, antes de introduzir o procedimento I para o comportamento de Birra.

### Linha de base II

Durante onze dias foi registrada a frequência de ir à escola.

### Procedimento I

Enquanto continua o registro do comportamento de “recusa de ir à escola”, foi introduzido o procedimento I.

As Birras ocorriam na presença de um “Não”. A mãe foi orientada a não mudar o “Não” para “Sim”, em todas as ocorrências de “Birra”. Apenas diria “Não” para o que realmente não fosse possível conceder permissão e explicaria rapidamente os motivos da recusa para a criança. Desta forma, o comportamento de “Birra” não seria reforçado positivamente, ao mesmo tempo que comportamentos de esquivia poderiam ser bloqueados. A mãe deveria também estar atenta aos comportamentos adequados da criança que deveriam ser fortemente reforçados. Com isto, é previsto que a probabilidade de ocorrência futura se reduzirá para o comportamento de “Birra” e aumentará para os comportamentos adequados da criança.

**Tabela 5.** Descreve o Procedimento I, elaborado para mudar o comportamento de Birra da criança, alterando as contingências ambientais, através da Orientação da mãe.

Antecedentes	Comportamento da criança	Conseqüentes
Frente a estímulo verbal “Não”.	Criança chora e insiste para conseguir o que quer.	Mãe permanece com o “Não” e explica rapidamente os motivos do porque não pode. Diz “Não” somente para as coisas que não são realmente possíveis. (Extinção)
Frente a estímulo verbal “Não”.	Criança aceita o “Não” sem chorar e não insiste.	Mãe elogia a criança ou utiliza um reforçador natural adequado.
Frente a estímulos Variados.	A criança emite comportamentos adequados.	Mãe utiliza reforçador natural adequado.

### Procedimento II

O procedimento II refere-se a um “pacote” terapêutico, envolvendo vários comportamentos, vários contextos e vários procedimentos. Isto porque o comportamento II (recusa de ir à aula) pode englobar duas ou mais classes de respostas com vários membros em cada classe. Embora não possamos precisar e descrever todos os membros da classe, nem especificar os critérios utilizados para denominar cada classe ou mesmo identificar como cada classe foi formada na história de vida da criança, mesmo assim, considera-se que o levantamento de hipóteses sobre as classes de respostas seja útil para a análise do comportamento. Esta utilidade estaria no fato de que a análise pode

favorecer a identificação de possíveis variáveis que controlam o comportamento e desta forma, auxiliar na elaboração de procedimentos que possam produzir as mudanças desejadas.

Podemos supor que alguns dos comportamentos façam parte de uma classe de resposta funcional, em que os diferentes comportamentos apresentam a mesma função no ambiente. No caso da criança, temos duas classes de respostas: a classe I, com cada membro da classe sendo mantido por reforçamento positivo e a classe II, com cada membro da classe sendo mantido por esquiva ou eliminação de estímulos aversivos.

#### Intervenção feita através da orientação da mãe

No décimo primeiro dia de linha de base do comportamento II (recusa de ir à aula), foi introduzido o “pacote” terapêutico. Para o comportamento de recusar-se a ir à escola, a mãe disse à criança que ela poderia escolher entre “ir” ou “não ir” à escola.

Quando a criança diz: “Não quero ir à escola” é recomendável criar uma situação não permissiva, porém, sem confronto direto que possa gerar briga. Uma maneira de fazer isso, sem confronto, é estabelecendo um “trato” com a criança, no qual ela possa escolher entre “ir” e “não ir”, desde que sejam especificadas as conseqüências para cada condição. A formação de “autocontrole” e a “formação de responsabilidade” requerem que a criança aprenda a prever as conseqüências de seu próprio comportamento: Se escolher “ir”, **então** será capaz de prever a conseqüência de seu comportamento nesta condição; Se escolher “não ir”, **então** será capaz de prever a conseqüência de seu comportamento nesta outra condição.

**Tabela 6.** Procedimento II especificando as mudanças de comportamento da mãe que passaram a seguir-se aos comportamentos da criança emitidos em casa e relacionados com a recusa de ir à escola.

Antecedentes	Comportamentos da criança	Conseqüentes
Criança tomando café pra ir à escola.	Criança diz: “Não quero ir à escola”.	Mãe diz: “Você escolhe” e explica as conseqüências para cada condição: Se escolhe “não ir”: 1. deve levantar às 7 horas 2. mãe irá trabalhar 3. criança terá dia neutro (não irá brincar com os vizinhos, nem com brinquedos, nem assistir TV). Se escolhe “ir”: participa de jogos feitos através de duas tabelas: a. uma feita pela professora na escola; e b. outra, feita pela mãe em casa. (tabelas especificadas abaixo).
Criança tomando café da manhã para ir à escola.	Criança vomita.	Mãe cuida sem exageros.
Criança tomando café para ir à escola: corre para o banheiro.	Criança chora.	Mãe pergunta o que está sentindo e dá pouca atenção.

Desta forma, ao escolher “não ir” à escola, a criança deverá experienciar a condição I levantando às sete horas, vendo a mãe sair para trabalhar, não brincando com os vizinhos, não pegando seus brinquedos e não ligando a TV. Não haverá um punidor para o qual direcionar sua raiva, pois foi ela mesma que escolheu esta condição. Agora, é o seu comportamento de escolha que determina as conseqüências de seu comportamento.



**Tabela 7:** Procedimento II especificando as mudanças de comportamento da professora na escola, com descrição dos comportamentos da criança, os antecedentes e os comportamentos conseqüentes.

Antecedentes	Comportamento da criança	Conseqüentes
Instrução para fazer a tarefa.	Chora.	Professora dá atenção reduzida e criança permanece em classe. (extinção)
Criança sentada fazendo a tarefa.	Vomita.	Professora cuida da criança sem excessos. Criança escolhe se quer ir para casa ou se fica na classe, avaliando as conseqüências: 1. se for para casa perde o registro feito no quadro da mãe e as conseqüências positivas por ter permanecido em classe; 2. se ficar em classe recebe as conseqüências positivas da mãe, por ter permanecido em classe e o registro da professora com maior quantidade de tarefas feitas.
Instrução para fazer a tarefa.	Permanece olhando para a janela.	<i>Professora ignora e registra no quadro a quantidade de tarefa que a criança conseguiu fazer naquele período</i> Se a variável controladora do comportamento de olhar para a janela for "atenção da professora", o procedimento é de extinção. Se a variável controladora do comportamento de olhar para a janela for "esquivar-se de fazer a lição". O registro pela professora da quantidade de tarefa feita teria a função de bloquear a esquivo.
Instrução para fazer a tarefa.	Faz a tarefa.	Professora registra num quadro o quanto já conseguiu fazer e elogia a criança bem baixinho.

A Tabela 7 mostra a descrição detalhada do Procedimento II, relacionado com os comportamentos que ocorrem na escola, especificando a Orientação dada à professora, de modo a alterar seus comportamentos em classe, frente aos comportamentos da criança.

Como vemos na Tabela 7, com relação ao comportamento de chorar em classe, a professora foi orientada a dar atenção reduzida a esse comportamento e manter a criança em sala (não levá-la para ir desenhar com a diretora). Com relação ao comportamento de vomitar, além de reduzir a atenção para este comportamento, a professora é orientada a pedir para a criança escolher: Se quer ficar na classe até o final (avaliando as conseqüências positivas dessa escolha); ou Se quer que telefone para a mãe vir buscá-la (avaliando as conseqüências negativas dessa escolha).

Procurou-se alterar as contingências, de modo que os comportamentos adequados fossem reforçados positivamente e os comportamentos inadequados não fossem reforçados e as esquivas pudessem ser bloqueadas.

A professora foi orientada a preencher diariamente uma tabela, de acordo com o seguinte modelo:

**Tabela 8.** Especifica cada tarefa dada pela professora; cada coluna descreve a percentagem de tarefa feita pela criança em cada dia.

Quadro de conquistas						
Data	Tarefas	Fez 100%	Fez 75%	Fez 50%	Não fez	Observ.
15/05/71	Português		X			
15/05/71	Matemática			X		
15/05/71	Ciências	X				
15/05/71	História				X	
15/05/71	Geografia			X		

A Tabela 8 contém todos os dias da semana (de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira) com o nome das tarefas que foram dadas em cada dia. A professora deveria observar a quantidade realizada pela criança em cada tarefa, e registrar se a criança fez 100%, aproximadamente 75%, 50% ou não executou a tarefa. A professora recebeu orientação para olhar as tarefas feitas e elogiar, descrevendo para a criança a quantidade conseguida. “Na próxima vez vamos ver se consegue bater o recorde”, dizia à criança, em voz baixa para não interferir com os outros alunos. Foi analisado com a professora que olhar a quantidade de tarefa feita, ao final de sua execução, dispndia menos tempo do que ficar ao lado da criança para que fizesse a tarefa; também era menos dispendioso do que chamar a atenção da criança, quando não fazia a tarefa, e do que ter que acudir aos vômitos e choros.

Para preencher o quadro, a professora deveria fazer apenas uma cruz a cada meia hora ou mais, o que não dispndia mais que um minuto para registrar. A professora concordou.

A criança levava o quadro para casa, todos os dias, e mostrava para a mãe. Cada pequeno aumento na quantidade de fazer tarefas, a mãe colocava uma estrela num quadro que ficava em casa (reforçamento positivo) enquanto o quadro da professora era devolvido, diariamente. Quando o pai chegava em casa, a mãe contava as conquistas da criança (reforçamento positivo no novo contexto, com a presença do pai).

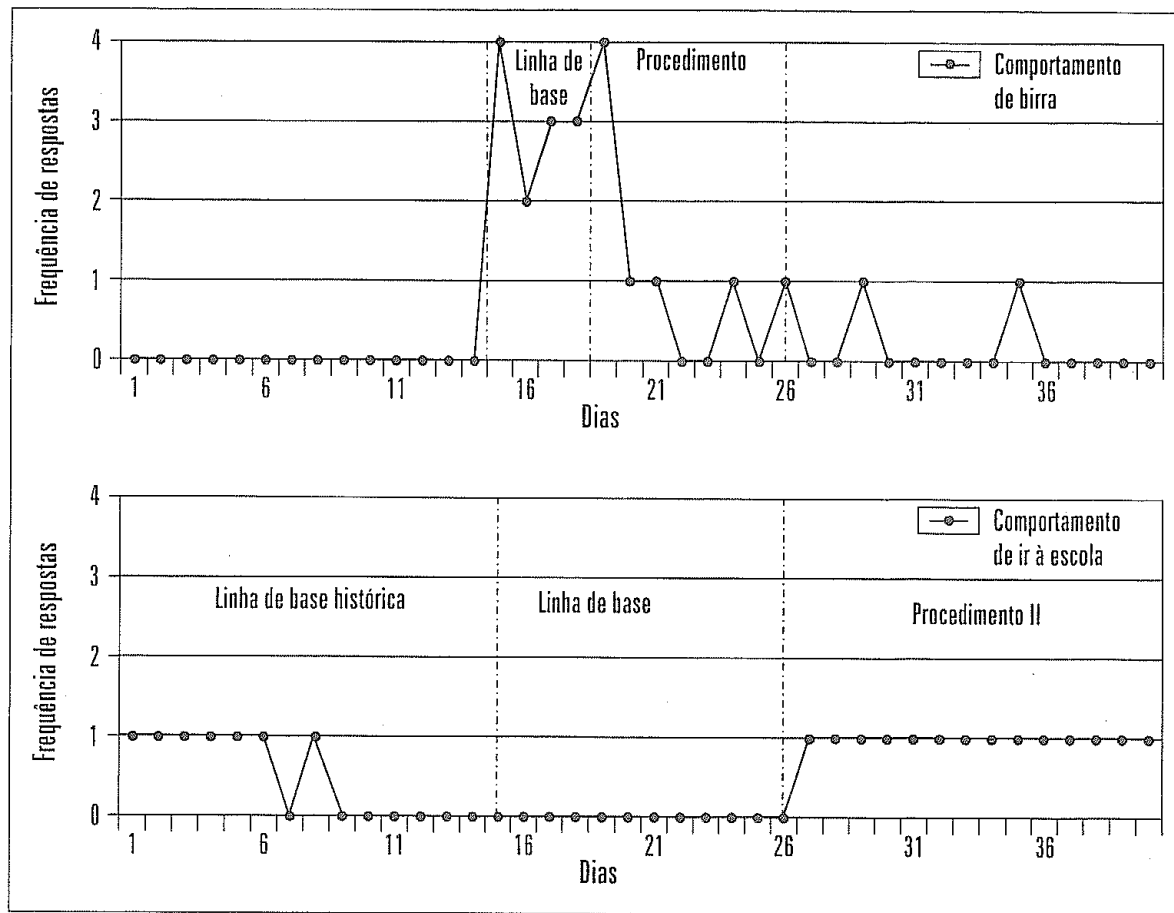
A mãe relata que após dez dias, a criança conseguiu fazer 100% das tarefas na escola e chegou em casa gritando de entusiasmo: “Consegui tudo!” Agora ela era reforçada por fazer as tarefas e seguir regras. Observou-se também que não havia nenhuma dificuldade acadêmica.

A mãe fazia um jogo com a criança quando ia buscá-la na escola. Registrava num outro quadro os pontos conquistados pela criança: se tivesse ficado até o final das aulas ganhava dez pontos e poderia fazer alguma coisa gostosa com a mãe (comprar um doce ou dar um passeio); se tivesse escolhido ir para casa antes do horário, não poderia fazer o jogo; ao chegar em casa tinha o resto do período na condição I (sem brinquedos, sem brincar com vizinhos e sem ligar a TV, até completar o período em que deveria permanecer na escola).

## Resultados

A Figura I mostra a freqüência de resposta de “Birra” e a freqüência de “Ir à escola” durante vinte e seis dias consecutivos, especificando a linha de base coletada pela mãe, introdução do procedimento I e a introdução do procedimento II. Os quatorze dias iniciais mostram a linha de base histórica apenas do comportamento de ir à escola, onde a criança faltou oito dias, sendo os seis últimos dias com faltas consecutivas. No segundo, terceiro e quarto dias que antecederam às faltas, ocorreram vômitos e choro na escola. A linha de base para o comportamento de “Birra” registrado pela mãe, em casa, foi de apenas quatro dias, por ser necessária uma intervenção rápida.

Os dados mostram a linha de base do comportamento de “Birra” obtida em tempo muito reduzido e sem haver um padrão de estabilidade. Com a introdução do procedimento I para o comportamento de “Birra”, pôde ser observado uma redução na freqüência de respostas, em relação à linha de base.



Na linha de base do comportamento de “Birra”, podemos observar doze ocorrências de “Birra”, em quatro dias. Após a introdução do Procedimento I, encontramos sete ocorrências nos quatro dias seguintes; nos dezoito dias que se seguiram, houve quatro ocorrências, sendo que nos últimos onze dias de registro, apenas uma ocorrência, com cinco dias consecutivos sem nenhuma “Birra” ao final do período de registro.

Embora o correto fosse registrar os antecedentes do comportamento, para poder identificar que houve redução da frequência de Birra na presença do “Não”, tivemos esse viés nos dados, uma vez que poderia parecer que a “Birra” tivesse reduzido de frequência simplesmente pelo fato de nenhum “Não” ter sido apresentado. As informações foram baseadas apenas no relato verbal da mãe, que considerou que as

Birras diminuíram porque ela não mais cedia às exigências da filha e que desta forma, a criança estava aprendendo a aceitar o “Não” sem fazer Birra. Segundo a mãe, ocorria o “Não” e a criança passou a aceitar esta condição.

Com a introdução do procedimento I, não ocorreu alteração na linha de base do comportamento II (ir à aula): permaneceu com frequência zero, por onze dias consecutivos. A introdução do Procedimento II mostra um efeito quase imediato na frequência de ir à aula. É possível observar que, no primeiro dia, a criança escolheu não ir à aula e experienciou as novas contingências, por um dia. A partir do segundo dia, escolheu ir à escola. No terceiro dia de aula, houve uma ocorrência de choro e nenhum vômito. A criança continuou indo à escola por quatorze dias consecutivos, sem choro e sem vômito, e recebeu alta.

Num seguimento posterior, após um ano, foi relatado pela mãe não ter ocorrido nenhum problema com relação à escola.

A análise funcional dos comportamentos envolvidos com a queixa de “fobia escolar” favoreceu a elaboração dos procedimentos a partir desta análise. Eleger o comportamento de “Birra”, não trazido como queixa, para ser o primeiro trabalhado, pode ter favorecido o treino da mãe de aplicar os procedimentos e ter auxiliado a criança no desenvolvimento do comportamento de seguir regras.

O fato de ser permitida a escolha entre “ir” e “não ir” à aula, pode também ter ajudado no desenvolvimento de autocontrole, uma vez que todas as conseqüências foram explicitadas: **se for, então** terá um conjunto de reforçadores positivos; **se não for**, esses reforçadores permanecem suspensos até a emissão da resposta de ir à aula.

A orientação da mãe e da professora baseou-se no fato de que as variáveis ambientais mais relevantes, que afetavam os comportamentos de chorar, vomitar e recusar-se a ir à aula, estavam presentes no ambiente da casa e da escola e relacionadas com os comportamentos das referidas pessoas. Devido a isso, a ênfase foi dada à orientação da mãe e da professora.

A unidade de análise utilizada englobou a contingência de três termos e parece ter sido suficiente, tanto para a análise e compreensão das possíveis variáveis que controlam o comportamento, como para favorecer o processo de mudança dos comportamentos sob controle das referidas variáveis. Mas nem sempre é assim. Casos existem em que não temos tanta clareza das possíveis variáveis controladoras e necessitamos de novas maneiras de levantar dados como também novas intervenções para que a mudança ocorra.

A análise do comportamento complexo nos leva à identificação de variáveis sobrepostas, sendo que um mesmo comportamento pode estar sob controle de múltiplas variáveis.

### **Mudanças ocorridas no atendimento**

Na década de setenta, nos casos clínicos com queixa de problemas de aprendizagem, a criança era atendida diretamente quando havia necessidade de serem trabalhados seus comportamentos acadêmicos, que eram observáveis pelo produto da resposta.

Comportamentos emocionais seriam decorrência das variáveis ambientais e eram trabalhados na maioria das situações, através da orientação de pais e professores.

Outros casos atendidos não se mostraram tão rápidos, nem tão fáceis de se identificar as variáveis controladoras. Muitas vezes, os resultados mais lentos podiam ser atribuídos à dificuldade dos pais em seguir os procedimentos recomendados, enquanto em outras situações, a criança parecia estar pouco sensível às contingências planejadas pelo terapeuta.

Uma melhor compreensão das análises feitas por Skinner (1953, 1966, 1986) sobre comportamentos encobertos, sentimentos, comportamentos governados por regra, juntamente com novos dados que puderam ampliar o corpo de conhecimento, deram impulso inicial às mudanças que estavam por vir.

O behaviorismo radical restabelece o equilíbrio entre o mentalismo e o behaviorismo metodológico. No mentalismo é afastada a atenção dos acontecimentos externos que podem explicar o comportamento enquanto no behaviorismo metodológico ocorre exatamente o contrário: ao enfatizar os acontecimentos externos, desvia-se a atenção da auto-observação. O Behaviorismo Radical passa a considerar os acontecimentos ocorridos no mundo

privado, sob a pele de cada um, não considerando tais acontecimentos como não-observáveis e nem descartando-os como subjetivos (Skinner, 1974).

Compreender melhor as colocações de Skinner (1953, 1957, 1974) favoreceu as mudanças na forma de atendimento. O caso de “fobia escolar” descrito acima, mostrou que a análise funcional do comportamento é nosso instrumento básico de trabalho e que os procedimentos devem ser decorrência desta análise.

Identificar alguns encobertos relacionados com os problemas da criança pode ampliar a análise e favorecer a identificação de um maior número de variáveis controladoras. Por exemplo, quando a criança agride os pais e o terapeuta, quando é elogiada ou acarinhada, podemos levantar algumas hipóteses iniciais. Supomos que o estímulo reforçador foi inadvertidamente emparelhado com o comportamento inadequado, numa cadeia de respostas, como se segue: Comportamento inadequado Õ Comportamento adequado Õ Elogio/Carinho (Sd) Õ Comportamento inadequado.

No contexto terapêutico, essa mesma criança descreve uma estória/fantasia sobre o personagem de seu desenho e diz, “ninguém gosta dele”. Em outro momento diz que quando as pessoas a agradam são falsas; se não gostam dela, só agradam para parecer que são boazinhas. O terapeuta pode estabelecer relações entre esses três eventos e levantar a hipótese de que, quando acarinhada ou elogiada, a criança acredita que a pessoa não está sendo sincera (finge gostar dela) e então, ao ser acarinhada ela agride (Regra/Nalin, 1993).

Nesta situação podemos hipotetizar que “ser acarinhada” é um estímulo antecedente, seguido por um comportamento verbal encoberto (ela está fingindo), seguido do comportamento agressivo.

Ao terapeuta cabe perguntar, “De onde vem esta seqüência comportamental?” “Como foi formada?” E assim nos deparamos com formas mais complexas de comportamento verbal, para os quais não temos procedimentos efetivos, demonstrados e avaliados experimentalmente.

Esta situação acima ilustra muito bem porque, em muitos casos, apenas uma orientação de pais e professores pode não funcionar, mesmo que os pais apliquem corretamente todos os procedimentos indicados. Neste exemplo, é necessário alterar o conceito formado pela criança e os pais não poderão fazer isso, pois são necessários procedimentos que alterem o processo de generalização, que provocou uma distorção na maneira da criança perceber as contingências. Parece que através de um processo de generalização, ocorreu uma distorção de alguns contextos e a criança passa a se comportar de modo agressivo mesmo quando o contexto se altera, ou seja, com pessoas que estão sendo sinceras.

Vemos, então, que as mudanças que foram ocorrendo no processo terapêutico se fizeram necessárias, conforme os terapeutas foram encontrando dificuldades para mudar alguns comportamentos do cliente e foram se atualizando, em consonância com a evolução da pesquisa básica e análise do comportamento.

Para onde estamos indo?

A literatura mais recente mostra que não foram negligenciados os cuidados metodológicos dos trabalhos clínicos iniciais. Como decorrência, torna-se necessário acrescentar novas formas de intervenção, acompanhando os avanços da pesquisa básica. Quando nos deparamos com as complexidades do comportamento verbal, temos que lidar com comportamentos controlados verbalmente.

Em casos semelhantes ao atendido em 1972, a análise do comportamento hoje poderia ser feita de maneira semelhante. Porém agora, trabalhar com comportamentos encobertos, pensamentos, sentimentos e também com comportamentos governados verbalmente, amplia nosso instrumento de trabalho para uma análise funcional que se expandiu para cinco termos. Como fazer isto com rigor metodológico e avaliação sistemática é o desafio.

Michael (1980) em seu discurso presidencial na ABA, ao falar sobre o pessoal novo que entrara na área da análise do comportamento, observa que seus interesses e orientações começaram a mudar. Considera que os primeiros analistas comportamentais foram atraídos para a área como uma disciplina científica. Eram behavioristas e apresentavam “compromisso” em relação à ciência do comportamento e ao behaviorismo, como uma visão de mundo. Mas à medida que a área crescia, apareciam analistas do comportamento não “comprometidos” com a área, muitos deles, psicólogos aplicados ecléticos, que apenas somavam a análise do comportamento à sua coleção de técnicas. Desse modo não adquiriram a ciência ou a filosofia da ciência que era responsável pela tecnologia.

Salientar este aspecto parece de fundamental importância quando dele decorre a mera aplicação de técnicas, sem que seja feita uma análise funcional. O profissional fundamentado com os princípios básicos e acompanhando o desenvolvimento da pesquisa aplicada, terá maior probabilidade de identificar as possíveis variáveis independentes, das quais a variável dependente possa ser função. Devido ao fato da análise do comportamento complexo envolver a análise do comportamento verbal e a interação

entre múltiplas variáveis, a mera aplicação de técnicas reduz a probabilidade de se fazer intervenções que efetivamente alterem um determinado padrão de comportamento inadequado. Quando, porém, através da interpretação dos dados, aplicando os princípios básicos de comportamento, efetuamos uma análise do possível efeito que determinadas variáveis têm sobre uma classe de respostas, aumentamos as possibilidades de efetuarmos intervenções mais eficazes ou de selecionarmos a técnica mais adequada. Concluímos que as seleções das técnicas e dos tipos de intervenções eficazes decorrem de uma análise das variáveis controladoras e não dos sintomas.

Complementando sua análise, Michael (1980) argumenta que a perda que ocorre para a tecnologia, pela falta de contato com a pesquisa básica, pode ser equiparada à perda que ocorre para a pesquisa básica, quando existe essa falta de contato com o campo aplicado. Isto porque o campo aplicado é uma importante área de teste para a generalidade e suficiência dos princípios e técnicas descobertas em laboratório, especialmente porque muitos dos trabalhos de laboratório são feitos com animais. Outra perda para o campo aplicado, considerado pelo autor devido ao contato insuficiente com a pesquisa básica, é a incapacidade de tirar vantagens rápidas dos achados de pesquisa básica que são altamente relevantes para vários aspectos do trabalho aplicado. Salienta ainda a importância da rápida utilização dos resultados de pesquisa básica ao afirmar que hoje se conhece muito mais sobre discriminação condicional, devido ao fato de se ampliar para situações aplicadas, os procedimentos de “emparelhamento com o modelo”. Lamenta porém o fato de que essa nova informação tenha sido muito pouco usada na situação aplicada.

Consideramos também importantes as especificações apresentadas por Wilson (1997), que agrupa três características relevantes da terapia comportamental:

- a. a necessidade de definir o problema em termos de déficit e excesso comportamental identificável;
- b. a especificação de que as soluções clínicas são derivadas de princípios teóricos experimentalmente validados;
- c. a necessidade de testes rigorosos dos resultados das intervenções que examinam não somente eficácia, mas também os mecanismos de ação.

Estas características especificadas acima estão em acordo com as afirmações de Michael (1980). Quanto ao item (c) acreditamos que, ao se tratar de técnicas, fica mais fácil essa avaliação rigorosa dos resultados das intervenções, com seus mecanismos de ação.

Kerbaui (1996) destaca como grande desafio o desenvolvimento de uma metodologia que permita o estudo das relações terapeuta-cliente, durante as sessões, no decorrer da terapia. Há a exigência de propor uma metodologia que cada terapeuta possa empregar em sua prática, para avaliar o que ocorre na sessão terapêutica e identificar os padrões de interação. O fundamento para essa análise é que a sessão terapêutica é um laboratório onde o cliente aprende novas formas de interação e como analisar seu comportamento.

Estamos à procura de uma nova metodologia que possibilite tais testes rigorosos, nas situações em que se trabalha com o comportamento verbal do cliente, através da análise funcional do comportamento complexo. Uma vez que as formas de comportamento verbal complexas de que dispomos na sessão terapêutica requerem pesquisa, o terapeuta hoje se utiliza de formas de análise baseadas na expe-

riência clínica. Falta levar essas observações para o laboratório para se obter um corpo de conhecimento científico relacionado à clínica ou desenvolver novas metodologias na pesquisa aplicada.

Kohlenberg e Tsay (1987) afirmam que a primeira característica do behaviorismo radical é que explica o comportamento humano complexo em termos de comportamento, ao invés de entidades ou objetos. Ao invés de “memória” e “pensamento”, a análise é baseada em “lembrando” e “pensando”. A análise teórica do fenômeno clínico é baseada no delineamento de vários tipos diferentes de comportamento do cliente. Isto inclui comportamento modelado pelas contingências, comportamento governado por regras, ou mais precisamente, comportamento governado verbalmente. Dois tipos de comportamento verbal, os quais denominam-se “tato” e “mando”, são enfatizados como importantes para a análise: são os comportamentos de “tato a si mesmo” e “mando a si mesmo”. O “tato” foi extensivamente discutido por Skinner (1957) em seu exercício de interpretação e o “mando” inclui comandos, perguntas e outros comportamentos que minuciosamente especificam suas contingências. De acordo com a posição analítica do comportamento, “tato” e “mando” são aprendidos do mesmo modo que os outros comportamentos. Ressaltam que deve ser enfocada a exposição do cliente ao reforçamento na sessão de terapia e no ambiente natural, o que modela e mantém novos comportamentos.

Kohlenberg e Tsai (1987) propõem a terapia comportamental radical para adultos baseada nos efeitos de reforçamento durante a relação terapêutica. Esses dois autores consideram que o método socrático e teste de hipótese usado por Beck (1978) é um modo engenhoso de não usar instrução direta com o

cliente, reduzindo sua motivação de seguir instruções para agradar ao terapeuta e desta forma criando situação favorável para que o cliente entre em contato com reforçadores naturais. Esta proposta é denominada Psicoterapia Analítica Funcional (FAP).

Para a população infantil encontramos uma adaptação da FAP, feita por Conte e Brandão (1999), com resultados promissores.

Na década de setenta, Davison (1976) já considerava que na terapia do comportamento o alvo principal para modificação devia ser os próprios comportamentos que ocorrem durante a sessão e que tenham probabilidade de solapar o curso do tratamento.

Ao buscar uma compreensão analítico-comportamental da depressão, Dougher e Hackbert (1994) destacam a importância da análise funcional do comportamento do indivíduo em relação ao contexto específico em que ocorre. Para desenvolver sua análise, recorrem a conhecimentos recentes sobre equivalência de estímulos (Sidman e Talby, 1982; Spradlin e Saunders, 1984) e em particular sobre transferência de funções entre estímulos.

As mudanças ocorridas estão, muitas vezes, em sintonia com as descobertas recentes em pesquisa básica, mostrando que a pesquisa aplicada favorece a generalidade dos dados.

Porém, como muito bem colocado por Wilson (1997), são necessários testes rigorosos dos resultados das intervenções com seus **mecanismos de ação**.

A Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) proposta por Hayes e Wilson (1994) tem como objetivo levar o cliente a reduzir os comportamentos de esquiva e aumentar sua habilidade de assumir e manter compromisso de mudança comportamental, com adultos. Conte (1999) propõe sua aplicação para crianças, descrevendo como isto pode ser feito.

Em termos de realização de testes rigorosos dos resultados de intervenção, temos o trabalho de Zettle e Hayes (1986) com os dados de avaliação da primeira versão da ACT (distância compreensiva) com doze participantes com depressão. Mais dados se tornam necessários.

Uma das mudanças ocorridas no atendimento infantil está ligada ao fato de se perceber que a criança também deveria ser atendida, além dos pais. A necessidade do atendimento direto da criança suscitou um novo problema referente a:

1. qual o tipo de dado relevante a ser obtido;
2. como obtê-lo;
3. para que obtê-lo;
4. o que fazer com esses dados (como utilizá-los).

Inicialmente, o contato com o uso da fantasia apresentado por Oaklander (1983) mostrou-se como um trabalho inovador. Ao ser apresentado com fundamentos da gestalt, verificou-se que poderia ser facilmente transposto e explicado pelos referenciais da análise do comportamento. Várias adaptações foram feitas e seu uso incorporado na avaliação e tratamento (Regra/Nalin, 1993).

Foi também identificado que a criança nem sempre formula sua queixa e quando o faz nem sempre é a mesma que foi trazida pelos pais.

No contato direto com a criança, logo percebemos que não é comum ocorrer, por parte dela, relatos de situações-problema as quais vivenciou. Isto por vários motivos:

1. é difícil para a criança falar sobre seus sentimentos desagradáveis, quando vivenciou uma história de desaprovção ou punição em relação a eles;



2. a criança também apresenta dificuldade em identificar e nomear seus próprios sentimentos e a comunidade verbal encontra dificuldade para ensinar a nomeação dos encobertos (Skinner, 1976);
3. pelo medo de que verbalizar sobre tais sentimentos acarrete desaprovação do terapeuta, por supor que esses sentimentos possam não ser aceitos socialmente;
4. por ficarem preocupadas com o fato de que esses sentimentos possam ser comunicados aos pais, com os quais muitas vezes têm uma história de desaprovação ou punição.

Identificar de forma aproximada como uma criança se sente em determinada situação, nem sempre é possível através de entrevista. Compreender como a história de vida da criança favoreceu o desenvolvimento de determinados conceitos, como seu comportamento está sob controle de determinados contextos, e como alguns de seus comportamentos são governados verbalmente pode ajudar na identificação de muitas variáveis que controlam determinados comportamentos-problema.

Sessões de psicoterapia da década de 80, nos primeiros anos que passamos a trabalhar com fantasias, implicavam em um processo de mudanças. Inicialmente foram utilizados relatos verbais curtos sobre os desenhos, ampliando posteriormente para relatos-estórias, através de diferentes atividades, com registro de toda verbalização da criança.

O trabalho com fantasias inspirou-se no trabalho de Oaklander (1978). Foi efetuada uma adaptação para a abordagem comportamental através da análise do relato verbal da criança (estória sobre um desenho ou atividade).

Foi também observado que fazer perguntas à criança que geram respostas mais descritivas sobre os personagens da estória, sem oferecer uma direção (O que é isto? Como isto ocorre? O que ele pensou nessa situação? O que ele sentiu? O que acontece quando ele faz isso?), pode favorecer a identificação de alguns conceitos sobre os eventos, os quais podem ser atribuídos à própria criança ou a comportamentos de outras pessoas por ela observadas. Relatar o que o personagem pensou, numa dada situação, e o que pensou sobre esta situação, são situações diferentes daquelas em que a criança deve relatar um comportamento agressivo que emitiu com o irmão ou os pais. Esse tipo de pergunta parece amenizar o fato do relato verbal ter seu conteúdo modelado pelo reforçamento diferencial do terapeuta, como foi muito bem analisado por De Rose (1997), quando coloca que as distorções mais significativas podem ocorrer quando o reforço é contingente ao conteúdo da resposta verbal, independentemente da correspondência da resposta com o estímulo discriminativo. Eliminar tais distorções é difícil, e devemos estar atentos ao comportamento do terapeuta, ora como variável independente, ora como variável dependente.

## Descrição de um caso clínico

A descrição de uma atividade, utilizada com um caso, atendido em 1982 (dez anos após o atendimento do primeiro caso relatado) pode melhor exemplificar o que foi dito acima: Desenho em quadrinhos feito por uma criança de dez anos, quarta série, com inabilidades sociais e medo de situações que considera perigosas, tais como, nadar e sair na rua sozi-

nho; dificuldades escolares com matemática, cometendo erros de raciocínio e cálculo, embora demonstre ser capaz de acertar; comportamentos dependentes com relação ao irmão mais novo, brigas e competição.

### **Orientação de pais e professores**

Para a professora de natação foi orientado um programa de enfrentamento gradual das situações ao vivo, com remoção gradual de ajuda. Com os pais foi recomendado reduzir verbalizações excessivas sobre previsão de perigo e exposição gradual da criança às situações que lhe provocam medo. Programou-se desenvolver habilidades de tomar decisões, sem ajuda, e desenvolvimento de hábitos de estudo mais adequados.

Em todas as situações foram levantados dados sobre comportamentos antecedentes e conseqüentes para cada comportamento que requeria mudança.

Além dos dados levantados de forma semelhante ao caso de 1972, acrescentou-se o atendimento direto da criança, para se trabalhar os padrões de comportamento que ocorriam durante as sessões terapêuticas. A Fantasia através do desenho foi considerada como um relato verbal sobre os personagens de uma estória, que pode oferecer dados adicionais sobre possíveis padrões de comportamento, regras e conceitos formados durante a história de vida da criança.

**Atendimento direto da criança:** o detalhamento de uma sessão tem o objetivo de ressaltar a importância do atendimento direto, efetuado em conjunto com a orientação de pais, e mostrando como intervir com as variáveis relevantes em cada uma das situações.

A criança apresentava dificuldades para descrever muitos de seus comportamentos e sentimentos. Para registrar a frequência de um

comportamento, dependemos de que ele seja identificado e descrito. Muitas vezes os pais nos dizem de um modo vago, "Não sei porque ele é tão inseguro, não se arrisca e nem toma decisões". Além de operacionalizar essas descrições, encontramos outros comportamentos que são importantes para serem mudados, mas que não foram identificados, nem pelos pais e nem pela criança. Temos, então, que utilizar outros recursos de avaliação comportamental. Fica claro, que só Entrevistas com pais, professores e com a criança, apesar de necessárias, não são suficientes.

**Desenho-fantasia:** foi apresentado um desenho em quadrinhos para a criança compor uma estória em seis cenas, com o título: O sapo no pântano.

*Cena I.* O sapo estava afogado na areia movediça. O dono dele deixou ele andar no pântano, porque o soltou da gaiola para jantar. Em vez de jantar, o sapo foi em outro lugar. Quando o dono se assustou o sapo estava na areia movediça. O sapo sentiu que ia morrer.

*Cena II.* Aí veio o dono dele e o salvou.

*Cena III.* O dono dele foi para casa com ele.

*Cena IV.* No meio do caminho encontraram uma cobra e viram que tinha um cipó.

*Cena V.* Aí eles subiram no cipó e conseguiram fugir.

*Cena VI.* Aí o dono dele foi para casa com ele. Deu comida a ele e juntou.

### **Questionamento sobre a estória:**

(T) Com quem vivia o sapo?

(C) Com o filho do dono.

(T) Como se sente o filho do dono?

(C) O filho do dono se sente mais livre. Só que o quintal era grande.

(T) Por que o sapo fica na gaiola?

(C) Porque se for livre como o filho do dono ele foge.

(T) Porque foge?

(C) Foge porque sente que está solto, daí se perde e não volta mais. Quer ir onde o menino vai e não pode e aí quer tentar voltar e se perde.

(T) Porque o sapo tinha dono?

(C) Porque o dono tinha comprado o sapo de um cara que vendia animais. Comprou para ter mais uma companhia. Em casa não ficava na gaiola. Só no quintal pode ficar solto porque o muro é alto. É como se o sapo estivesse preso.

(T) Como o sapo se sente preso?

(C) Ele se sente melhor do que antes de ser vendido porque ele ficava num lugar mais fechado ainda e sem companhia e agora o filho do sapo sempre brinca com ele e ele está gostando.

(T) Agora escolha alguma coisa do desenho para ser você.

(C) Eu não sou nada aí. O dono do sapo é meu pai.

**Análise da estória com a criança:** como a criança não se escolheu para nenhum personagem da estória, analisamos a situação do sapo.

(T) O que podemos fazer para ajudar o sapo?

(C) Se for para o Zoológico fica pior ainda porque pode ficar num lugar mais aberto e também não vai se sentir feliz porque o filho do dono não está perto.

(T) Existe um jeito do sapo se sentir livre e ficar perto do filho do dono?

(C) O sapo ir para o clube junto com o menino e o menino dar um jeito para ele entrar no clube.

(T) Por que os outros que tem que dar um jeito para o sapo e ele não resolve por ele mesmo?

(C) Porque é um animal irracional. Não pensa. Pensa, mas não sabe o que pensa

(T) Não dá para o sapo ser como o menino?

(C) Não. Só papagaio fala.

(T) E na fantasia?

(C) Na fantasia dá. Mas não tenho a mínima idéia para fazer com que ele fique igual ao menino, como o **irmão dele**.

#### **Análise do relato verbal com a criança**

Foram utilizadas metáforas para discutir sobre os medos que se tem de correr riscos e

enfrentar situações. Como o sapo pode ser livre rompendo cada grade da gaiola (terapeuta vai apagando cada grade), romper as grades foi relacionado com a aquisição de comportamentos que levam uma criança a enfrentar situações por si mesma e se sentir livre.

Através desses modelos de sessões, foram trabalhados os comportamentos dependentes, levando a própria criança a relacionar os comportamentos alternativos para uma dada situação.

É difícil obter uma descrição de sentimentos por parte da criança e as metáforas podem ajudar nisso. Por outro lado, falar dos personagens de uma estória também é mais fácil do que de si mesmo. Falar primeiro dos personagens parece uma aproximação graduação desejável, para depois poder falar de si mesmo.

Perceber que o sapo espera sempre que os outros dêem um jeito pra resolver as situações para ele, pode levar a criança a discriminar o seu próprio padrão de comportamento. Ser levado a identificar padrões de comportamentos alternativos sobre como tomar decisão pode ser visto como uma graduação de dificuldades, para depois identificar os seus próprios comportamentos de tomar decisão de modo independente.

Nessa situação, a fantasia tem a função de introduzir o assunto de forma natural, ao se conversar sobre os personagens que estão mais próximos das fantasias da criança. Ao analisar o comportamento dos personagens estamos ensinando a criança a fazer análise funcional do comportamento, inicialmente usando a sua forma lúdica, através da fantasia. Transpor a análise funcional para seu próprio comportamento é uma etapa posterior.

Descrever para a criança os padrões de comportamento já descritos pelos pais parece dificultar a tarefa do terapeuta. Primeiro porque

os pais costumam descrever de modo crítico e portanto estas queixas ficam relacionadas com os estímulos aversivos. Segundo, porque os pais descrevem parte da informação relacionada ao que puderam observar ou concluir.

### **Múltiplas atividades com intervenções específicas**

O desenho em quadrinhos se coloca como um estímulo fraco, no sentido em que pode determinar qualquer tipo de estória, e portanto a estória inventada pode ter relação com a história de vida de seu criador e do mundo que o cerca.

As perguntas favorecem a descrição de possíveis comportamentos mediante contextos específicos e também a identificação de possíveis regras e formação de conceitos ocorridos na história de vida da criança.

Ao fazer a ponte da fantasia com a realidade, quando a criança é levada a identificar quais os padrões de comportamento dos personagens da estória que têm relação com os seus padrões de comportamento e de seus familiares, a criança está sendo conduzida a falar de seus próprios padrões de comportamento, sem desaprovação ou crítica. Esta parece uma experiência relevante facilitada pela fantasia.

Falar de seus padrões de comportamento que não são adaptativos leva o terapeuta a ensinar à criança a fazer análise funcional do comportamento, prever conseqüências, avaliar alternativas de comportamento mais adaptativas a cada tipo de situação e que sejam mais adequadas a sua história de vida.

Atrelar "tarefas" semanais a serem realizadas fora do consultório, favorece a instalação de novos padrões de comportamento, como também a generalização dos comportamentos adquiridos durante as sessões de terapia.

### **Outras formas de intervenção**

1. Orientação para o professor de natação e para os pais com relação ao medo de nadar;
2. Análise dos relatos verbais sobre as situações de vida diária onde apareciam os problemas;
3. Planejamento de tarefas para tomar iniciativa com amigos;
4. Planejamento de situações para emitir comportamentos de independência, para resolver problemas sem ajuda.

### **Resultados**

#### **a. Quanto à criança:**

- Natação: passou a nadar sem problemas, apenas não mergulhava do trampolim.
- Relacionamento social: grande aumento no número de amigos próprios e tomada de iniciativa para os contatos interpessoais. Passou a brincar muito na rua, em grupo e sem brigas.
- Ocorreu aquisição de hábitos de estudo adequados.

#### **b. Alterações na forma de fazer orientação de pais:**

Tanto a forma de trabalhar com a criança passou por mudanças, como também a maneira de fazer uma Orientação de Pais.

Alguns pais seguem facilmente a orientação dada, mesmo quando nos utilizamos de registro de comportamento para se ter uma avaliação efetiva. Outros pais têm dificuldades para registrar e muitas vezes para seguir uma orientação dada. Ao se referir às dificuldades enfrentadas, com relação a seguir uma orientação, alguns pais costumam dizer, "Depois que faço, eu sei que não deveria ter feito, mas não adianta mais".

Os terapeutas infantis são então desafiados a encontrar tipos de intervenção que possam ser mais efetivas, para mudar o comportamento de alguns pais, quando tais comportamentos estão afetando o desenvolvimento emocional da criança.

Para isto, precisamos efetuar uma análise do comportamento da mãe, procurando identificar as possíveis variáveis que controlam seu comportamento. Há situações em que necessitamos, através do comportamento verbal, mudar a função do contexto sob o qual seu comportamento ocorre.

Eis um exemplo de caso: Uma mãe que estava sendo orientada, tinha uma filha de seis anos que apresentava dificuldade de ficar com a mãe fora de vista. Qualquer afastamento da mãe desencadeava na criança, um choro intenso e sem interrupção, por longos períodos. A interação entre as duas era difícil, tendo a mãe grande dificuldade em identificar e elogiar comportamentos adequados da filha. Desta forma, os momentos que passavam juntas era conturbado e repleto de brigas.

A mãe foi ensinada a fazer uma análise funcional dos comportamentos que ocorriam nestas situações e supunha-se que, de posse das informações sobre os efeitos de seu comportamento sobre a criança, pudesse alterar esses comportamentos e ter momentos mais agradáveis com a filha. Por alguns meses a mãe continuou se queixando dos mesmos problemas e dizendo que não conseguia mudar seu comportamento; que, depois da briga, sabia o que deveria ter sido feito antes da briga começar, mas sempre de maneira tardia.

Procuramos investigar que possíveis emoções poderiam estar fazendo parte da cadeia de respostas e interferindo indevidamente na emissão do comportamento desejável. Perguntamos à mãe como tinha sido a sua história de vida, com relação ao ficar junto de sua mãe, quando era criança. A mãe relata que tinha uma irmã mais velha (tia da criança), a quem tentava ficar próxima, e quase sempre era

repelida por ela, que queria ficar sozinha com as amigas, impedindo-a de ficar junto. A mãe acreditava que a sua mãe (avó da criança) protegia sua irmã (tia da criança) e sentia-se muito isolada e rejeitada com esta situação.

A mãe, ao brigar com a criança, ouve de sua filha que quer ir para a casa da avó ou procura ficar muito próxima da tia. A mãe interpreta esses eventos, considerando que a criança prefere mais a tia e a avó do que a própria mãe. Isto a faz sentir muita raiva (de modo semelhante à que sentia quando era criança, nas situações em que se sentia rejeitada) que a impede de agradecer ou elogiar a filha, não conseguindo seguir a orientação proposta.

Foi ressaltado para a mãe que ela era a figura mais importante para a filha, analisando-se as fantasias e que esta desejava muito o seu afeto, e poderia se unir à avó e tia para fazer ciúmes à mãe, porque percebia que ficava irritada. Esta irritação da mãe poderia funcionar para a criança como um “teste de afeição”: como não estava sendo mostrado afeto de outras maneiras, a demonstração de ciúmes pela mãe poderia ser uma pista para a criança de que a mãe gostava dela. A situação parecia estar ficando cada vez mais difícil, porque cada uma delas estava sentindo-se rejeitada pela outra.

A mãe relata que, após reinterpretar o mesmo contexto de outra forma, parou de sentir raiva quando a criança “grudava” na avó ou na tia. Conseguia tratar bem a criança, elogiar e acarinhar e só então conseguiu seguir a orientação proposta inicialmente. Depois disso, ocorreram mudanças significativas na interação entre mãe e filha, mudando mais rapidamente os inadequados da criança, seu choro e seu apego excessivo.

Esta maneira de analisar a situação decorreu da hipótese levantada pelo terapeuta, de que os pais, frente a contextos vividos em sua história de vida que se assemelham aos que vivem com seus filhos, evocam emoções e comportamentos semelhantes, em ambos os

contextos. Isto poderia ocorrer, por um processo de generalização de estímulos ou equivalência de estímulos. Quanto aos terapeutas, estes podem desenvolver comportamentos supersensíveis, e acreditar que uma intervenção ineficiente foi a responsável pelas mudanças obtidas. Daí a necessidade de inovações metodológicas, para que possamos desenvolver um manejo mais adequado das situações complexas, para as quais não nos são oferecidas formas de intervenção adequadas, já testadas.

Na literatura, encontramos respaldo para inovações. Fields, Reeve, Adams e Verhave (1991), num estudo sobre generalização das relações de equivalência, observaram que os estímulos que constituíam a classe de equivalência, como treinado, não estavam somente relacionados entre si, mas estavam funcionalmente relacionados em variação de grau, com uma ampla classe de outro estímulo. Os autores consideram que a generalização das relações de equivalência, relacionadas neste estudo, pode ser usada como modelo para categorias complexas observadas no ambiente natural. Em termos de características físicas, todos os estímulos que ocorrem naturalmente em categorias complexas não são perceptualmente similares. Concluem que o desenvolvimento de categorias complexas que ocorrem no ambiente natural pode ser considerado pelos efeitos combinados, de formação de classe de equivalência e generalização de estímulos.

Leigland (1998) ressalta como única área de pesquisa mais ativa e de relevância para as interações verbais, como uma atividade funcional "simbólica", o campo de equivalência de estímulos ou fenômeno relacional derivado, com trabalhos como os de Sidman, 1994; Hayes, 1994 e outros. Entre outras colocações, esse autor enfatiza a necessidade de métodos para clarificar as relações entre o fenômeno relacional derivado e o amplo domínio do comportamento verbal, como ocorre fora do laboratório. Afirma, ainda, serem necessários

outros métodos empíricos e experimentais para a análise do comportamento verbal, sendo necessária uma inovação metodológica com desenvolvimento de novas preparações experimentais, como instrumentos analítico-funcionais.

Também na procura de possíveis soluções, Wilson (1997) propõe que se fortaleça a conexão entre a Ciência Psicológica Aplicada e Básica.

## Referências

- Ayllon, T. e Michael, J. (1959). The psychiatric nurse as a behavioral engineer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, (2), 323-334.
- Azrin, N.H., e Lindsley, R. (1956). The reinforcement of cooperation between children. *Journal of abnormal and social psychology*, (52), 100-102.
- Baer, D.M., e Wolf, M.M. (1970). Recent Examples of Behavior Modification in Preschool Settings. In C. Neuringer e J. Michael (Edit.), *Behavior Modification in Clinical Psychology* (pp. 10-25). Appleton-Century-Crofts New York: Meredith Corporation.
- Bijou, S.W. (1966). A functional analysis of the retarded development. In N.R. Ellis (Ed.). *International review of research in mental retardation*, (vol.1, pp. 1-19). New York: Academic Press.
- Conte, F.C.S. (1999). A terapia de aceitação e compromisso e a criança: uma exploração com o uso da fantasia a partir do trabalho com argila. Em R.R. Kerbauy e R.C. Wielenska (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva-da reflexão teórica à diversidade na aplicação*. Santo André: Arbytes.
- Conte, F.C.S. e Brandão, M.Z.S. (1999). Psicoterapia Analítico-Funcional: a relação terapêutica e a Análise Comportamental Clínica. Em R.R. Kerbauy e R.C. Wielenska (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva-da reflexão teórica à diversidade na aplicação*. Santo André: Arbytes.
- Davison, A.G. (1976). *The Therapeutic Relation*. In Goldfried e Davison. *Clinical Behavior Therapy*. Holt, Rinholt and Winston.

- De Rose, J.C.C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. Em R.A. Banaco (org.). *Sobre Comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: Arbytes.
- Dougher, M.J. e Hackbert, L. (1994). A behavior analytic account of depression and a case report using acceptance-based procedures. *The Behavior Analyst*, (17), 321-334.
- Fields, L.; Reeve, K.F.; Adams, B.J. e Verhave, T. (1991). Stimulus Generalization and Equivalence Classes: A Model for Natural Categories. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, (55), 305-312.
- Hayes, S.C. (1994). Relational frame theory: A functional approach to verbal events: In S.C. Hayes; L.J. Hayes; M.Sato e K. Ono (Eds.). *Behavior analysis of language cognition* (pp.9-30). Reno, New York: Context Press.
- Hayes, S.C. e Wilson, K.G. (1994). Acceptance and commitment therapy: Altering the verbal support for experimental avoidance. *The Behavior Analyst*, (17), 289-303.
- Kerbaui, R.R. (1996). Preenchendo a distância entre o laboratório e a psicoterapia. Resumos da 48ª Reunião da SBPC, São Paulo, p. 450.
- Kohlenberg, R.J. e Tsai, N. (1987). Functional Analytic Psychotherapy. In N.S. Jacobson (Ed.). *Psychotherapy in the clinical practice: cognitive and behavioural perspectives*. New York: Guilford Press.
- Leigland, S. (1998). The Methodological Challenge of the Functional Analysis of Verbal Behavior, (15), 125-127.
- Michael, J. (1980/1986). Fuga da Análise do Comportamento (Discurso presidencial ABA, 1980). *Cadernos de Análise do Comportamento*, 8, (trads. S.B. Meyer e A.L. Rossito - Revisão de Celso Goyos). Publicado originalmente em *The Behavior Analyst*, 3, (2), 1-22.
- Oaklander, V. (1978). *Descobrendo Crianças: Abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. (Trad. George Schlesing em 1980). São Paulo: Summus.
- Patterson, G.R. (1965). A learning theory approach to the treatment of the school phobic child. In L.P. Ullmann e L. Krasner (org.), *Case Studies in Behavior Modification* (pp.279-285). New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Regra/Nalin, J.A.G. (1993). O uso da fantasia como instrumento na psicoterapia infantil. *Temas em Psicologia*, (2), 47-56.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Cooperative.
- Sidman, M. e Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. Matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, (37), 5-22.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York/London: Free Press/Collier MacMillan, 1965.
- \_\_\_\_\_ (1957). *Verbal Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- \_\_\_\_\_ (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Spradlin, J.E. e Saunders, R.R. (1984). Behaving appropriately in new situations: A stimulus class analysis. *American Journal of Mental Deficiency*, (88), 574-579.
- Williams, C.D. (1959). *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (59), 269.
- Wilson, K.G. (1997). Science and Treatment Development: Lessons from the History of Behavior Therapy, (28), 547-558.
- Wolpe, J. (1961). The systematic desensitization treatment of neuroses. *Journal Nerv. Ment. Dis.*, (132), 189-203.
- Zettle, R.D. e Hayes, S.C. (1986). Disfunctional control by client verbal behavior. The context of reason giving. *The Analysis of Verbal Behavior*, (4), 30-38.
- Zettle, R.D. e Raines, J.C. (1989). Group cognitive and contextual therapies in treatment of depression. *Journal of Clinical Psychology*, (45), 438-445.