

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPTO. DE PROCESSOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS**

EFEITOS DA EXPOSIÇÃO A FILMES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS MATERNAS

Fernanda Pingarilho Mendizabal

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Laércia Abreu Vasconcelos

Brasília, DF - 2005

A meus pais, Luiz Eduardo Telles Mendizabal e Eliane Pingarilho Mendizabal e a meu irmão Eduardo Pingarilho Mendizabal.

AGRADECIMENTOS

À Professora Láercia Abreu Vasconcelos, modelo de vida, por sua confiança e por todo apoio dedicado durante a orientação.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, em especial aos professores: Antônio Ribeiro, David Eckerman, Elenice Hanna, Gerson Janczura, Lincoln Gimenes e Rachel Nunes da Cunha, que contribuíram para o meu interesse pela pesquisa e para a realização desse estudo; à equipe do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), em especial à psicóloga Maria Regina Pinelli, que tornou esse estudo possível e à secretária Edna Tôrres, por sua valiosa colaboração.

Às mulheres e crianças que participaram do estudo, pelo carinho e pela cooperação.

Às amigas e colaboradoras Camila, Raquel, Carolina, Marília, Mariana, Natália, Priscilla, Virgínia e Patrícia, por possibilitarem a realização da pesquisa, pelo apoio e incentivo, e por todas as horas dedicadas ao trabalho.

À equipe da Cult Vídeo, em especial ao Alexandre, que viabilizou a pesquisa.

Aos meus alunos de Introdução à Psicologia, pelo incentivo.

Aos profissionais da psicologia: Antônio Isidro, Cláudia May, Salomar Júnior e Kleuton Isídio, pela inspiração.

Aos amigos que estiveram sempre ao meu lado: Anna Carolina, Débora e Felipe, Bianca, Karina, Juliana, Ana Luiza, Mariane, Vladimir, Paulinho, Cadú, Laura, Mariana, Diego, Bruno, Cristiano, Daniel, Miriam, Rafael, Viviane e Geni, por me incentivarem a perseverar, por compartilhar os melhores momentos da minha vida, por todo apoio que me deram nas dificuldades e por todas as lições de vida. Amo vocês!

Aos amigos da Livraria Cultura (em especial à Maria e ao Matias), pelo companheirismo e carinho que me fortaleceram na reta final dessa jornada.

À minha família: meus pais, meu irmão, meus avós Edgard, Regina e Cosette; tios Careca, Lisete, Luciane e Cristiane; primos Luiz Filipe, Mariana, Alexandra e Gabriela; à minha cunhada Cecília, e à Luciene, minha segunda mãe, pela motivação e por todo carinho. Vocês contribuíram de forma fundamental para a formação do que sou hoje, dedico a vocês todas as minhas conquistas!!!

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização desse trabalho.

A todos vocês e àqueles que não foram aqui citados, mas que contribuíram de alguma forma para a conclusão de mais uma etapa na minha vida, muito obrigada!

*“Por que andamos à busca da
significação dos fenômenos, quando os
fenômenos mesmos nos ensinam a
lição?” (Goethe)*

ÍNDICE

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Lista de Figuras	viii
Lista de Tabelas	x
Resumo	xi
Abstract	xii
Introdução	1
Pesquisa básica, aplicada e tecnologia comportamental	4
Contingências aversivas	5
Contingências de reforçamento positivo	12
Práticas educativas parentais	15
O universo midiático	28
Objetivos do estudo	40
Método	42
Participantes	42
Local	42
Material e Equipamento	43
Procedimento	44
Resultados	50
Discussão	76
<i>Desaprovação e Aprovação</i>	76
<i>Orientação, Solução Alternativa e Brincar</i>	78
Programação <i>Controle</i>	80
Comparação das tarefas hipotética e de interação mãe-filho (a)	81
Comparação das sessões de linha de base	83
Variáveis que podem contribuir para a análise funcional dos resultados obtidos no estudo	85
Conclusões.....	91
Referências Bibliográficas	95
Apêndices	107
Apêndice A - Cartaz de convocação das participantes e divulgação da pesquisa	108

Apêndice B - Protocolos de registro	109
Apêndice C - Vídeos utilizados no procedimento	113
Apêndice D - Questionário de avaliação dos vídeos	116
Apêndice E - Episódios de interação mãe-criança	117
Apêndice F - Itens da caixa de brinquedos	119
Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
Apêndice H - Questionário utilizados na entrevista semi-estruturada	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Frequência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> e <i>Aprovação (A)</i> , na Tarefa 1, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> para as participantes <i>A-P</i>	52
Figura 2. Frequência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> e <i>Aprovação (A)</i> , na Tarefa 1, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> para as participantes <i>P-A</i>	54
Figura 3. Frequência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> e <i>Aprovação (A)</i> , na Tarefa 1, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> para as participantes <i>A-P-A-P</i>	56
Figura 4. Frequência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> e <i>Aprovação (A)</i> , durante a Tarefa 1, nas condições de <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , para as participantes <i>Controle</i>	57
Figura 5. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> na Tarefa 2, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> para as participantes <i>A-P</i>	59
Figura 6. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> em cada parte da Tarefa 2, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> , para as participantes <i>A-P</i>	61
Figura 7. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> na Tarefa 2, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos</i>	

(VP1 e VP2) para as participantes <i>P-A</i>	62
Figura 8. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> , em cada parte da Tarefa 2, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> , para as participantes <i>P-A</i>	64
Figura 9. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> , na Tarefa 2, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> , para as participantes <i>A-P-A-P</i>	66
Figura 10. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> , em cada parte da Tarefa 2, nas seis condições: <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , <i>Vídeos Aversivos (VA1 e VA2)</i> e <i>Vídeos Positivos (VP1 e VP2)</i> , para as participantes <i>A-P-A-P</i>	68
Figura 11. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> , na Tarefa 2, nas condições <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , para as participantes <i>Controle</i>	69
Figura 12. Ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> , em cada parte da Tarefa 2, nas condições <i>Linha de Base (LB1 e LB2)</i> , para as participantes <i>Controle</i>	71
Figura 13. Média e desvio padrão da frequência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> e <i>Aprovação (A)</i> , durante a Tarefa 1, nas condições experimentais de todas as participantes (<i>A-P</i> , <i>P-A</i> , <i>A-P-A-P</i> e <i>Controle</i>) ...	72
Figura 14. Média e desvio padrão da ocorrência das categorias <i>Desaprovação (D)</i> , <i>Orientação (O)</i> , <i>Solução Alternativa (SA)</i> , <i>Aprovação (A)</i> e <i>Brincar (B)</i> , durante a Tarefa 2, nas condições experimentais de todas as participantes (<i>A-P</i> , <i>P-A</i> , <i>A-P-A-P</i> e <i>Controle</i>)	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados demográficos das participantes da pesquisa	42
Tabela 2. Programação <i>A-P</i> , <i>P-A</i> , <i>A-P-A-P</i> e <i>Controle</i>	47
Tabela 3. Categorias comportamentais de <i>Desaprovação</i> , <i>Orientação</i> , <i>Solução Alternativa</i> , <i>Aprovação</i> e <i>Brincar</i> , observadas nas Tarefas 1 e 2	49

RESUMO

O objetivo do presente estudo consistiu em apresentar uma análise sistemática da relação entre a exposição a filmes com cenas análogas a contingências de reforçamento positivo (*Vídeos Positivos*) e contingências aversivas (*Vídeos Aversivos*) sobre as práticas educativas utilizadas por mães em diferentes tarefas de interação com seus filhos. A Tarefa 1 consistiu em apresentar 15 situações hipotéticas para a mãe descrever o que faria em cada uma delas, e a Tarefa 2 envolveu uma situação de interação direta entre mãe e filho(a), na qual ambos deveriam brincar com uma caixa de brinquedos e, após a sinalização da experimentadora, a mãe deveria instruir a criança a guardar os brinquedos utilizados. Este estudo exploratório sugere que um dos fatores que pode estar associado à utilização de padrões de comportamento coercitivo na educação de crianças é a mídia, que tem como principal veículo a televisão, meio de comunicação amplamente difundido no cotidiano da população brasileira. Ao considerar as categorias comportamentais definidas no presente estudo – *Desaprovação*, *Aprovação*, *Solução Alternativa*, *Orientação* e *Brincar* – observou-se que as duas primeiras categorias apresentaram efeitos claros da exposição aos filmes, embora os dados apresentem variação entre as participantes. De um modo geral, a *Desaprovação* foi mais frequente após os *Vídeos Aversivos* e a *Aprovação*, após os *Vídeos Positivos*, em ambas as tarefas. Ao considerar as demais categorias, observou-se o controle das respostas pelas características específicas da Tarefa 2. Apesar disso, foi possível observar relações entre os vídeos e essas categorias, com aumento da *Orientação*, da *Solução Alternativa* e do *Brincar* após as exposições aos *Vídeos Positivos*. Apesar das diferentes medidas utilizadas nas Tarefas 1 e 2, frequência e ocorrência de respostas, respectivamente, ao comparar os dados obtidos nas duas tarefas, observou-se um maior número de relações ordenadas entre as categorias comportamentais e os vídeos na Tarefa 2. Durante essa tarefa não houve nenhum registro de comportamentos emitidos pelas mães de punição física contra a criança. No entanto, ao longo da Tarefa 1, foi possível verificar a ocorrência desse tipo de comportamento no relato de sete (63,6%) participantes. Vale notar que das participantes que relataram punição física, apenas três são de baixo nível socioeconômico, o que não corrobora os resultados apontados por Markowitz (2003) de que indivíduos de baixa renda seriam mais propensos à violência do que pessoas mais instruídas e de maior poder aquisitivo.

Palavras-chave: Práticas parentais, mídia, Análise do Comportamento.

ABSTRACT

The objective of the present research was to display a systematical analysis on the relations between exposure to films showing scenes analogous to positive reinforcement contingences (*Positive Videos*) and aversive contingences (*Aversive Videos*) on educational approaches use by mothers in different interactive tasks. Task 1 consisted on presenting 15 hypothetical situations for the mother to describe how she would act in each case; Task 2 involved a direct interaction between mother and child, in which both should play with a toys box and, after a signal given by the researcher, the mother should instruct the child to collect and put away the toys in the box. This exploratory research suggests the media as one of the factors associated with the use of coercive behavior in children's education, especially television, as the spreader communicational media in brazilians' daily life. Considering the behavioral categories established in the present research- *Disapproval*, *Approval*, *Alternative Solution*, *Orientation* and *Play* - it was observed that the two first ones presented clear effect of the films' exposure, although the data varies among the participants. In general, the *Disapproval* was more frequent after the *Aversive Videos* and the *Approval*, after *Positive Videos* in both tasks. Considering the other categories, it was observed that the behaviors wore controlled by the specifics characteristics of Task 2, although it was possible to acknowledge relations between the videos and those categories, with the raising of *Orientation*, of *Alternative Solution* and of *Play* after the exposure to the *Positive Videos*. Even though different approaches were used in Tasks 1 and 2, frequency and occurrence of answer, respectively, comparing the data obtained in the two tasks, it was observed a higher occurrence of ordained relations between the behavioral categories and the videos at Task 2. During this task, there was no physical punishing behavior registered against the child. On the other hand, during Task 1, it was possible to verify the occurrence of that behave in seven of the participant's reports (63,6%). It is important to acknowledge that of all the participants that have reported physical punishment, only three are from low socioeconomic backgrounds, which does not corroborate with the results appointed by Markowitz (2003), to whom individuals with low income would be more likely to act violently than the more instructed ones with grater purchasing power.

Key Words: Parental practices, media, Behavioral Analysis.

O ser humano é considerado pela Análise do Comportamento como parte integrante da natureza, agindo sobre o ambiente no qual está inserido e, conseqüentemente, sendo modificado pelo mesmo, em um processo interativo (Skinner, 1953/2000; Todorov, 1981). Nesse contexto, o comportamento humano é produto de um processo de seleção exercido pelas contingências às quais o indivíduo é exposto ao longo de sua vida. O termo contingência é utilizado por essa abordagem da psicologia para se referir a uma descrição geral das relações entre o comportamento e os eventos ambientais que o estabelecem e mantêm (e.g., Lattal, 1995; Skinner, 1953/2000, Souza, 1995/2001).

O comportamento operante é definido como aquele por meio do qual o organismo modifica seu ambiente. Nesse caso, a contingência se refere às condições sob as quais uma conseqüência é produzida por uma resposta. A interação entre um organismo e o seu ambiente deve especificar pelo menos três elementos, componentes da contingência tríplice: (1) a ocasião em que a resposta ocorre, (2) a resposta emitida pelo organismo e (3) as conseqüências dessa resposta. Os operantes complexos envolvem múltiplas contingências, atuando em diferentes combinações, simultânea ou sucessivamente (Skinner, 1953/2000).

Na análise de contingências é essencial que se considere as probabilidades condicionais que relacionam cada um desses elementos, ou seja, que indicam a possibilidade de ocorrência de um evento na ausência e na presença de outro. Vale ressaltar que essas probabilidades variam de acordo com as especificidades das respostas e de relações temporais. No entanto, apesar de considerar aspectos temporais, contingência não é sinônimo de contigüidade, que se refere, por sua vez, à justaposição de eventos no tempo e no espaço. Na contingência há uma relação de dependência entre

o comportamento e os eventos ambientais, enquanto na contigüidade essa relação de dependência é inexistente (Meyer, 2001).

Para o analista do comportamento o conceito de contingência é tão fundamental quanto o conceito de análise funcional. Sturmey (1996) destacou sete principais definições deste termo: (1) o conceito de análise funcional origina-se da matemática, sendo utilizado para descrever relações entre variáveis sem, contudo, indicar uma relação de causa e efeito; (2) a análise funcional é empregada também no sentido de relatar uma relação de propósito, em uma abordagem cognitiva, na qual um comportamento teria o objetivo de obter reforçadores positivos, ou, ainda, suspender uma estimulação aversiva; (3) o termo análise funcional pode ser utilizado de um modo genérico, independentemente de estar vinculado a uma abordagem teórica específica; (4) a análise funcional pode ser descritiva e eclética, o que corresponde a uma variação da definição anterior, incluindo-se a possibilidade de utilização de conceitos de diferentes abordagens da psicologia; (5) a *análise funcional descritiva comportamental* envolve a descrição das contingências responsáveis pelo comportamento, e está estreitamente relacionada à análise aplicada do comportamento. Nesse caso, os dados comportamentais podem ser obtidos por meio de relatos verbais, e eventos privados podem ser inseridos como objetos de análise. Vale ressaltar que as definições anteriores não envolvem uma análise experimental, ou seja, a manipulação de variáveis em ambiente controlado, no entanto, (6) a *análise funcional experimental* envolve a manipulação de variáveis independentes presentes no contexto, e busca suas relações causais com variáveis dependentes, no caso, o comportamento humano; (7) a análise funcional pode ser utilizada também como tratamento. Nesse caso, o cliente aprende a desenvolver a análise funcional de seus próprios comportamentos, como parte de seu processo psicoterapêutico (e.g., Goldiamond, 1975a, 1975b). Sturmey (1996) e

Cavalcante (1999) enfatizaram a necessidade de estudos voltados para o conceito de análise funcional, considerando o emprego desse termo com diferentes definições.

A análise funcional experimental e a análise funcional descritiva comportamental foram empregadas neste estudo. A análise experimental envolveu a manipulação de vídeos e a avaliação de seus efeitos sobre os comportamentos emitidos por mães em diferentes tarefas de interação com seus filhos. A análise funcional experimental consiste, portanto, em um instrumento utilizado para verificar a forma pela qual a probabilidade de um evento pode ser afetada ou causada por outros eventos (Delitti, 1997/2001). A análise funcional descritiva comportamental foi também utilizada. As participantes responderam a problemas hipotéticos, e suas respostas ao questionário foram interpretadas como fazendo parte de contingências. A partir do relato das mães, portanto, foram desenvolvidas análises funcionais, as quais não envolveram manipulações experimentais dos estímulos ambientais antecedentes e conseqüentes. As questões hipotéticas representaram os estímulos antecedentes, diante dos quais as mães descreveram como poderiam se comportar.

Os comportamentos alvo do presente estudo se referem às práticas educativas utilizadas pelas mães na interação com seus filhos. O problema investigado deriva da preocupação com o alto índice de punição, entre outras estratégias aversivas, utilizada contra a criança no Brasil, com o objetivo de disciplinar e educar (Azevedo & Guerra, 2001; Gonçalves, Ferreira & Marques, 1999). Os vídeos utilizados neste estudo como variáveis independentes, por sua vez, correspondem a um dos veículos do universo midiático que podem controlar o comportamento de seus espectadores, sejam eles crianças e jovens ou educadores. O interesse por esse tema advém da intensa exposição dos cidadãos à televisão, desde a década de 1950, na ausência de orientação ou reflexão crítica sobre as imagens e conteúdos veiculados, especialmente quando se considera

crianças e jovens (Pacheco, 1998/2002). Assim, a seguir, serão apresentados os seguintes temas: (1) pesquisa básica, pesquisa aplicada e aplicação de tecnologias comportamentais; (2) contingências aversivas; (3) contingências de reforçamento positivo; (4) práticas educativas parentais e (5) o universo midiático; (6) finalizando com os objetivos deste estudo.

PESQUISA BÁSICA, APLICADA E TECNOLOGIA COMPORTAMENTAL

Ao considerar os efeitos da mídia sobre o comportamento humano, tema do presente estudo, observa-se a potencial contribuição de diferentes formas de produção de conhecimento. Algumas reflexões sobre a pesquisa básica, a pesquisa aplicada e a aplicação da tecnologia comportamental foram apresentadas por Johnston (1996). De acordo com esse autor, a ciência básica busca a descoberta de relações gerais e ordenadas entre os fenômenos, enquanto que a ciência aplicada, ao utilizar essas relações, se volta para o desenvolvimento de tecnologias efetivas. No campo da psicologia comportamental, o desenvolvimento de tecnologias emerge a partir da análise de procedimentos avaliados empiricamente.

A pesquisa aplicada tem sido classificada por alguns pesquisadores como tendo um *status* acadêmico secundário, devido, de acordo com esses autores, à sua baixa qualidade metodológica. Tal interpretação é consequência de uma série de definições equivocadas, as quais não apresentam uma diferenciação clara entre pesquisa aplicada e aplicação. A prioridade do experimentador, no contexto da pesquisa aplicada, consiste em responder a questões experimentais, utilizando o método científico, o que se distingue da aplicação, a qual busca, por sua vez, oferecer um serviço que atenda às necessidades de uma determinada população ou instituição.

A ciência aplicada pode ser definida como pesquisa experimental que está conectada à pesquisa básica por meio de seu estilo experimental e

princípios fundamentais, claramente guiados por questões e problemas aplicados, mas não ajustada pelas limitações práticas ou pelos interesses dos settings aplicados (Johnston, 1996, p.38).

A distinção entre pesquisa básica e pesquisa aplicada tem se tornado cada vez mais vaga (Howard, 1998). São os objetivos previamente estabelecidos, tanto pela pesquisa básica quanto pela pesquisa aplicada, que determinarão as variáveis de interesse que serão sistematicamente investigadas. A pesquisa aplicada esteve, por algumas décadas, centrada primordialmente na avaliação da eficácia de procedimentos ou tratamentos específicos no contexto clínico. Atualmente, entretanto, seu foco tem se voltado para a descoberta de princípios básicos, o que estabelece uma conjuntura propícia para uma conexão entre os paradigmas de pesquisa básica e aplicada.

Questões aplicadas podem originar uma pesquisa básica mais focada e, em contrapartida, a pesquisa básica pode ocasionar o desenvolvimento de intervenções mais efetivas. Os artigos do *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA) são um exemplo da forma como a pesquisa básica pode favorecer a pesquisa aplicada e a aplicação, bem como questões aplicadas podem enriquecer a pesquisa básica (Vollmer & Hackemberg, 2001). Além disso, a tecnologia comportamental constitui-se, também, em uma fonte potencialmente importante no sentido de gerar novas questões a serem investigadas tanto no campo da pesquisa básica, quanto no da pesquisa aplicada. Portanto, é possível observar o desenvolvimento de estudos que podem emergir da ciência básica para a aplicação e, também, em um sentido reverso (Johnston, 1996).

CONTINGÊNCIAS AVERSIVAS

Após a apresentação da definição de pesquisa aplicada, alguns temas serão apresentados por serem fundamentais para o problema investigado no presente estudo. As contingências aversivas serão o primeiro tema abordado, devido a sua ampla

utilização, veiculada também pela mídia. Sidman (1993) define coerção como a prática de fazer com que outras pessoas se comportem de uma determinada maneira, por meio do uso de punição, ou ameaça de punição. Entre as contingências aversivas, está também o reforçamento negativo, no qual uma resposta aumenta sua probabilidade futura de ocorrência ao interromper (respostas de fuga), evitar ou adiar (respostas de esquiva) um estímulo aversivo (Cameschi & Abreu-Rodrigues, 2005; Catania, 1998/1999; Skinner, 1953/2000; Mazur, 1986/2002).

A punição ocorre, por sua vez, quando uma resposta gera efeitos que reduzem a sua probabilidade. Se essa resposta promove estímulos com propriedades aversivas, o processo é denominado punição positiva. Se, por outro lado, a resposta produz a remoção, omissão ou atraso de estímulos reforçadores, o processo é chamado de punição negativa. Entretanto, nem todos os procedimentos que reduzem a probabilidade de uma resposta podem ser classificados como punição. Mudanças ambientais, como uma variação dos estímulos discriminativos, também podem reduzir a probabilidade futura de uma resposta, bem como os procedimentos de extinção e saciação (Cameschi & Abreu-Rodrigues, 2005).

Sobre os efeitos diretos da punição – redução na frequência da resposta ou sua supressão imediata – sabe-se que podem variar em função de diversos fatores, como os níveis de privação, a magnitude do estímulo aversivo (e.g., intensidade, frequência e duração) empregado para punir e a magnitude do reforço positivo que mantém a resposta que está sendo punida. Ou seja, a contingência de punição não atua isoladamente sobre um comportamento, mas em conjunto com uma série de outras contingências relacionadas à manutenção de uma classe de respostas (Lerman & Vorndran, 2002).

Azrin e Holz (1966) listaram algumas condições necessárias para se efetivar os resultados da punição: (1) a inviabilidade de fuga ou esquivas do estímulo punitivo; (2) a intensidade e a frequência desse estímulo, que devem ser as maiores possíveis desde o início do procedimento, vetando-se o aumento gradual dessas variáveis; (3) a contigüidade entre resposta e consequência; (4) o esquema da punição, ou seja, o fato desta ser administrada de forma constante, ao invés de intermitente; (5) o cuidado em não associar a punição à apresentação de estímulos reforçadores, o que poderia ocasionar o desenvolvimento de propriedades de estímulo discriminativo; (6) a necessidade da punição sinalizar um período de extinção para a resposta que está sendo punida; (7) a remoção ou redução da motivação para a resposta em questão e, por fim, (8) a disponibilidade de respostas alternativas, que dêem acesso a estímulos reforçadores positivos.

As condições especificadas por Azrin e Holz são fundamentais para a análise do comportamento punido. A complexidade desta análise aumenta ao considerar o contexto natural, no qual as consequências programadas para uma determinada resposta, em geral, não ocorrem seguindo critérios sistemáticos. Esquemas de reforçamento independente da resposta podem estar operando, ou ainda, pode haver ocorrências simultâneas de esquemas de reforçamento positivo e de contingências aversivas (e.g., Gadelha, 2003).

As variáveis citadas anteriormente por Azrin e Holz (1966), têm sido negligenciadas no contexto de aplicação da tecnologia comportamental de punição, o que conduz a riscos. Pesquisas mostram, por exemplo, a inefetividade da punição quando apresentada em esquemas intermitentes (Appel, 1968; Azrin, Holz & Hake, 1963; Deluty, 1976; Farley, 1980; Thomas, 1968), quando há variação na magnitude do estímulo utilizado para punir o comportamento alvo (Cooper, Heron & Heward, 1987;

Martin & Pear, 1996; O'Brian, 1989) e quando ocorre algum atraso do estímulo punitivo (Azrin & Powers, 1975; Banks & Vogel-Sprott, 1965; Baron, Kaufman & Fazzini, 1969; Camp, Raymond & Church, 1967; Cohen, 1968; Goodall, 1984; Trenholme & Baron, 1975). Outros estudos citam, também, a possibilidade de o estímulo punitivo adquirir a função de um reforçador condicionado, quando pareado a um estímulo reforçador (Murray & Nevin, 1967; Williams & Barry, 1966). Cameschi e Abreu-Rodrigues (2005) sugerem que há, ainda, diversas possibilidades de investigação sobre os processos moleculares e molares relacionados à punição, cujo conhecimento seria essencial para a aplicação de estratégias punitivas.

Desse modo, embora a literatura aponte algumas variáveis relevantes para se compreender o processo da punição, também indica lacunas, evidenciando a necessidade de estudos adicionais (e.g., Lerman & Vorndran, 2002). Ademais, o grande número de pesquisas realizadas sobre a punição, tanto no contexto da pesquisa básica, quanto no da pesquisa aplicada, apresenta também dados inconsistentes a serem considerados em estudos futuros. Tais inconsistências são, provavelmente, decorrentes da diversidade metodológica presente entre os estudos, o que dificulta a comparação e a generalização de relações funcionais envolvendo a punição. Apesar disso, as estratégias aversivas têm sido amplamente empregadas. E a ampla difusão dessa técnica comportamental é fortalecida pelo fato do comportamento do agente que a aplica ser reforçado pela supressão imediata da resposta punida (Hineline, 1984; Sidman, 1993; Skinner, 1953/2000).

Algumas desvantagens apontadas por Mazur (1986/2002) sobre o uso da punição se referem a seus efeitos colaterais, secundários ou indiretos. É possível haver um aumento ou uma redução na frequência de comportamentos que não são o foco do procedimento. Ou seja, os efeitos colaterais da punição podem ocasionar tanto um

aumento, quanto uma redução, na freqüência de comportamentos socialmente desejáveis que não estejam submetidos à punição. Além disso, pode ocorrer também um aumento na freqüência de *comportamentos inapropriados*¹ que não estão sob o esquema de punição, mas que afetam o desempenho do organismo como um todo, dificultando novas aprendizagens. Entre estes comportamentos estão os autolesivos (e.g., agredir fisicamente a si mesmo); os agressivos ou anti-sociais (e.g., agredir fisicamente uma outra pessoa), emitidos contra o agente que administra a punição, ou contra outros indivíduos presentes no contexto da aplicação do procedimento, e o vandalismo (e.g., ato de destruir patrimônio público ou privado), observado em escolas que utilizam com freqüência a punição como método de controle comportamental.

Outra consequência fundamental do uso da punição é o desenvolvimento dos comportamentos de fuga e esQUIVA por parte do sujeito submetido ao procedimento. Nas situações em que a punição é um método central de controle do comportamento de uma criança, por exemplo, é comum a ocorrência de padrões comportamentais específicos, como a simulação de doenças e o comportamento de mentir, tendo como consequência a suspensão ou a retirada de estimulação aversiva (e.g., punição física; tarefas a serem cumpridas).

A necessidade do uso de monitoramento durante a aplicação da punição representa, também, uma desvantagem desse tipo de procedimento, uma vez que a punição intermitente não demonstra ter a eficácia da punição contínua, ao contrário do que ocorre com o procedimento de reforçamento (Lerman & Vorndran, 2002). Outros pontos importantes na análise da punição referem-se: (1) aos seus efeitos temporários, suprimindo apenas momentaneamente um comportamento alvo, em situações

¹ *Comportamento inapropriado* refere-se à classe de comportamentos que podem apresentar insensibilidade às contingências, que não são valorizados por um determinado grupo social, ou ainda, que são frequentemente consequenciados por estímulos aversivos. Essa classe comportamental pode ser adaptativa no sentido de garantir reforços, ou mesmo a sobrevivência do indivíduo a curto prazo, embora envolva riscos de consequenciação coercitiva a longo prazo (Vasconcelos, 2005).

específicas; (2) à não-aquisição de comportamentos apropriados, ou seja, não se ensina alternativas comportamentais para um comportamento punido e (3) à não-inibição de variáveis motivacionais relacionadas aos comportamentos-problema, o que pode facilitar a reinstalação do comportamento punido no repertório do indivíduo, uma vez que não foram ensinadas formas alternativas de ação (Sidman, 1989/2001).

É devido a todas essas desvantagens que autores como Skinner (1953/2000), Azrin e Holz (1966), Hineline (1984), Mazur (1986/2002), Sidman (1989/2001; 1993) e Baum (1994/1999) sugeriram cautela quanto ao uso da punição, alegando que esse procedimento deve ser evitado. Aspectos éticos estão também envolvidos: uma vez que o comportamento pode ser alterado por meio de reforçamento positivo, não há justificativa para a utilização de procedimentos aversivos. Entretanto, outros autores argumentam que o reforçamento positivo não é sempre eficaz, devendo a punição ser utilizada como um último recurso (Dura, 1991; Grace, Kahng & Fisher, 1994; Vollmer & Iwata, 1993).

Quatro décadas de estudos (e.g., Cunningham & Linscheid, 1976; Lane, Wesolowski & Burke, 1989) mostram que a punição é um procedimento efetivo para a redução de problemas comportamentais no contexto clínico. A contingência de punição tem sido programada no contexto aplicado, em geral, como tratamento para comportamentos inapropriados de uma população com algum grau de deficiência, como os indivíduos diagnosticados com autismo ou retardo mental. Nesses casos, a punição é voltada, especialmente, para comportamentos que podem resultar em algum tipo de comprometimento biológico ou social (e.g., comportamentos autolesivos e comportamentos agressivos). De um modo geral, as estratégias de tratamento em contexto clínico envolvem reprimendas verbais (e.g., Van Houten, Nau, MacKenzie-Keating, Sameoto & Colavecchia, 1982), contenção física (e.g., Smith, Russo & Le,

1999), além da utilização de suco de limão (e.g., Sajwaj, Libet & Agras, 1974), de choque (e.g., Griffin, Locke & Landers, 1975) e da remoção de contextos ou atividades reforçadoras ou de reforçadores condicionados (e.g., Mann, 1972).

Em defesa da punição, tanto estudos com humanos quanto com não-humanos indicam que os efeitos supressivos desse procedimento seriam mais imediatos e extensos do que os efeitos supressivos provocados por outras estratégias, como extinção, saciação e reforçamento diferencial. Outro argumento a favor da punição a apresenta como procedimento implícito em uma série de tratamentos baseados na análise funcional. A perda de reforço contingente ao comportamento submetido ao procedimento de reforçamento diferencial pode ser classificada como uma forma de punição negativa (Lerman & Vorndran, 2002).

Sidman (1993) destaca que a coerção tem sido aceita socialmente como um fato natural da vida, consistindo em uma estratégia predominante para fazer com que as pessoas se comportem da forma desejada. Esse autor afirma a possibilidade de se eliminar as estratégias aversivas de instituições como escolas, casas de detenção e hospitais psiquiátricos, mas acredita que essas práticas provavelmente não serão excluídas do ambiente natural e das interações interpessoais diárias, como as relações familiares e de trabalho (Sidman, 1989/2001).

A interação entre pais e filhos tem se mostrado rica em restrições e punições com a finalidade de impor disciplina e, em geral, a baixa aplicação de reforçamento positivo é acompanhada pelo uso de procedimentos aversivos. A predominância de estratégias aversivas transforma a família e o lar em um ambiente hostil, ocasionando o enriquecimento dos repertórios de fuga e esquiva. Como os elementos que sinalizam a punição podem adquirir um valor aversivo, os pais que se utilizam de estratégias aversivas como prática freqüente para o controle do comportamento de seus filhos

correm o risco de adquirirem um valor aversivo para estes, inviabilizando outras formas de interação mais adequadas (Gomide, 2004; Patterson, Reid & Dishion, 1992/2002).

Após a análise das desvantagens envolvidas na utilização de procedimentos aversivos, Skinner (1953/2000) e Sidman (1993) mostraram-se críticos dessas estratégias. Para Sidman, sempre poderá haver uma alternativa não-aversiva para a modificação do comportamento, o que torna a punição dispensável. Entretanto, o desenvolvimento de estratégias de tratamento comportamental menos invasivas e a atenuação dos efeitos indesejáveis da punição não têm recebido a devida atenção e investimento por parte dos pesquisadores. Todavia, de acordo com Skinner, seria um erro permanecer satisfeito com a punição sem explorar estratégias ou procedimentos que não a incluam, ressaltando que a maior contribuição da Análise do Comportamento para a humanidade foi o desenvolvimento de alternativas às contingências aversivas, como as contingências de reforçamento positivo (Skinner, 1989/2002; Skinner, 2005).

CONTINGÊNCIAS DE REFORÇAMENTO POSITIVO

Os tratamentos comportamentais baseados em uma abordagem funcional pressupõem que a função do comportamento inapropriado pode ser determinada, e essa informação, por sua vez, pode ser utilizada para delinear táticas de mudança comportamental. Os procedimentos alternativos à punição utilizam-se de estratégias baseadas no princípio de reforçamento positivo, e em outros princípios comportamentais que não envolvem práticas invasivas, como a análise das variáveis motivacionais que mantêm o comportamento-problema, por exemplo.

Skinner (1938) descreveu o princípio do reforçamento como o procedimento no qual a emissão de um comportamento operante produz um estímulo reforçador, tendo como efeito o aumento da força desse operante. Entretanto, nenhum estímulo se define

como reforçador *a priori*, mas em função de seus efeitos sobre uma determinada classe de respostas. O procedimento mais apropriado para classificar e descrever eventos como reforçadores positivos é a observação detalhada das contingências em vigor, que identifica as relações funcionais entre o comportamento e as conseqüências que o mantêm.

Os procedimentos de reforçamento podem ser de dois tipos: (1) o reforçamento positivo consiste na apresentação de estímulos e (2) o reforçamento negativo, na remoção de eventos aversivos do contexto do indivíduo. Em ambos os casos o efeito das conseqüências é o mesmo: aumentar a probabilidade da resposta (Vollmer & Hackenberg, 2001).

Um amplo conjunto de procedimentos ou técnicas comportamentais podem apresentar o reforço de diferentes maneiras, denominadas esquemas de reforçamento. O esquema de reforçamento contínuo corresponde à liberação de um reforço para cada resposta emitida, o que é necessário na fase inicial de aprendizagem. No entanto, os comportamentos tornam-se mais resistentes à extinção (procedimento que corresponde à omissão do reforço) quando mantidos em esquemas de reforçamento intermitente, os quais especificam um determinado número de respostas (esquemas de razão) ou a passagem de tempo (esquemas de intervalo) para a liberação de reforço para um determinado comportamento. Ou seja, nos esquemas intermitentes, o reforçador estará ausente até que um requerimento específico para a resposta seja cumprido. Além dos esquemas simples de reforçamento, existem diversos tipos de esquemas mais complexos, que podem combinar critérios temporais com o número de respostas. São esquemas desse tipo os mais comuns no ambiente natural. O conhecimento dos tipos de esquema é importante porque, em função da contingência, o comportamento pode variar

de maneira significativa e característica (Catania, 1998/1999; Madi, 2004; Mazur, 1986/2002; Pierce & Epling, 1995/1999; Skinner, 1953/2000).

As contingências de reforçamento positivo são fundamentais para promover o fortalecimento de comportamentos apropriados socialmente, garantir o aumento da variabilidade comportamental e produzir sentimentos de auto-estima e de autoconfiança, além de facilitar a instalação de repertório de auto-observação (Keller & Schoenfeld, 1950/1971; Madi, 2004; Skinner, 1953/2000; Skinner, 1987). Nessa perspectiva, Guilhardi (2002b) apresentou alguns procedimentos bem sucedidos no sentido de ensinar aos pais como utilizar esse tipo de procedimento. Por outro lado, esse autor apresentou, também, alguns pontos críticos provenientes do mau uso do reforçamento positivo.

Segundo Guilhardi (2002b), o reforçamento positivo apresentado de forma excessiva pode desenvolver um repertório fraco e sensível à extinção. Entretanto, em outro extremo, o reforçamento positivo raramente apresentado é capaz de gerar uma alta resistência à frustração, situação em que o indivíduo tende a se manter em condições aversivas, mobilizando-se pouco para mudanças. E, ainda, o reforçamento positivo independente da resposta tende a desenvolver padrões comportamentais supersticiosos, nos quais o indivíduo tende a buscar soluções inapropriadas para suas dificuldades, empenhando-se pouco no sentido de descobrir as relações funcionais entre seus comportamentos e o ambiente que o cerca.

A análise funcional tem sido utilizada em diferentes tratamentos a partir da década de 1990, quando um número significativo de estudos utilizou-se dessa técnica para tratar problemas comportamentais (Pelios, Morren, Tesch & Axelrod, 1999). Entre os tratamentos comportamentais baseados em uma abordagem funcional, envolvendo reforçamento positivo, estão: (1) reforçamento independente da resposta, também

conhecido como esquema de reforçamento não-contingente, que estabelece esquemas de tempo fixo (FT) ou de tempo variável (VT) para a liberação do reforço. Por meio desses esquemas é possível enfraquecer as relações entre o comportamento-problema e os estímulos que o mantém, reduzindo a motivação do organismo em se engajar nessa classe de respostas (Vollmer, Iwata, Zarcone, Smith & Mazaleski, 1993; Thompson, Iwata, Hanley, Dozier & Samaha, 2003); (2) reforçamento diferencial de outros comportamentos (DRO), no qual o reforço é liberado para outros comportamentos alternativos, dentro de um intervalo de tempo no qual o comportamento alvo não é emitido (Conyers, Miltenberger, Maki, Barenz, Jurgens, Sailer, Haugen & Kopp, 2004; Thompson, Iwata, Hanley, Dozier & Samaha, 2003); (3) reforçamento diferencial de comportamentos alternativos (DRA), no qual comportamentos incompatíveis com a resposta alvo são reforçadas positivamente (McCord, Thomson & Iwata, 2001) e (4) reforçamento de baixas taxas de resposta (DRL).

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS

Após a descrição das contingências aversivas e de reforçamento positivo, o contexto familiar, especificamente as interações entre pais e filhos será abordado. A família constitui uma organização complexa de relações de parentesco com uma história comum, que vai sendo gradativamente modelada ao longo das gerações, promovendo padrões específicos de comportamento. Esses padrões resultam, também, de normas estabelecidas pelo grupo social no qual a família está inserida, e que são transmitidas, de um modo singular, para as gerações mais novas. As práticas educativas estão circunscritas, portanto, em um contexto mais amplo, que envolve aspectos socioculturais e econômicos (Biasoli-Alves, 1997; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Donatelli, 2004).

De um modo geral, na rotina diária entre pais e filhos, os pais procuram, por um lado, direcionar o comportamento da criança no sentido de estabelecer uma ampla gama de comportamentos considerados como socialmente apropriados e, por outro lado, também se esforçam no sentido de suprimir ou reduzir a frequência de comportamentos que sejam considerados socialmente inapropriados (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Bronfenbrenner (1979/1996) utilizou o conceito de *matriz ecológica* para explicar como é estabelecida essa dinâmica nos sistemas familiares. Para esse autor, o desempenho dos pais na educação dos filhos é resultado de múltiplos fatores contextuais, como cultura, escola e vizinhança, incluindo também variáveis como o nível de estresse diário ao qual os pais são submetidos e alguns padrões comportamentais parentais. Brenner e Fox (1999) se referem, ainda, a outros aspectos que parecem ter influência sobre a seleção das práticas educativas utilizadas pelos pais, como satisfação conjugal, crenças acerca da disciplina, histórico de abuso parental na família, depressão parental, idade e nível de escolaridade dos pais e situação econômica da família. Esses autores sugerem que a interação entre tais fatores teria um impacto tanto direto quanto indireto sobre o comportamento da criança, concepção que pode ser útil para a compreensão do desenvolvimento infantil.

A família é o primeiro agente que adquire função reforçadora e punitiva sobre os comportamentos da criança, ensinando-a como se comportar nos mais diversos contextos. Assim, forma-se um sistema no qual os primeiros comportamentos serão aprendidos, e em que os estímulos previamente neutros adquirirão função discriminativa. Desta maneira, os pais contribuem para que alguns comportamentos aumentem ou diminuam em probabilidade, dependendo do tipo de contingência que é estabelecida em suas interações com seus filhos. Entretanto, os pais não são a única referência social no contexto da criança, não cabendo, por isso, definir o papel parental

como determinante exclusivo dos comportamentos infantis ou juvenis. O ambiente social da criança tem se expandido cada vez mais cedo, e as habilidades que a criança começou a desenvolver no ambiente familiar serão colocadas em prática em um ambiente social mais amplo (Ingberman & Lhör, 2003). A introdução da criança, cada vez mais cedo, em instituições de cuidado e educação infantil, tais como creches e escolas, merece, ainda, estudos sobre os efeitos produzidos nesta geração de crianças (Carvalho, 1997).

Observa-se um número significativamente alto de estudos que têm enfatizado as transformações ocorridas no ambiente familiar mundial, ao longo do tempo, as quais resultam em mudanças nas práticas de cuidado e educação das crianças. Estudos longitudinais contribuem para a análise da evolução das formas de criação dos filhos. Biasoli-Alves (1997) apresenta três estudos do projeto *Família e socialização: processos, modelos e momentos no contato entre gerações*, que descreveram as práticas educativas utilizadas com crianças brasileiras ao longo do século XX. Um dos primeiros fatos observados foi a redução da família nuclear. A quantidade de filhos por casal reduziu consideravelmente ao se comparar as décadas de 1930 e 1940 com as décadas de 1970 e 1980. É possível notar também uma redução no contato entre as diferentes gerações. Se nas primeiras décadas era comum a interação entre os membros da família, agora a interação fica dividida em subgrupos de iguais – crianças, jovens, adultos e idosos. Os papéis exercidos por cada membro da família também eram estabelecidos e determinados de uma forma mais rígida que a atual.

Além disso, o cotidiano das crianças nas primeiras décadas não era tão organizado pelos adultos, como se vê nos dias de hoje. Os tipos de brinquedos e brincadeiras utilizados pelas crianças também sofreram modificações ao longo das décadas analisadas, e os ambientes foram se tornando cada vez mais restritos. As

crianças deixaram de brincar nas ruas para se fecharem no interior de suas casas, e as atividades em grupo deram espaço a brincadeiras solitárias. O lúdico também passou a ser empregado pelos pais com uma nova função, a de entreter a criança a fim de reduzir sua demanda por atenção. A televisão, que foi incluída no contexto familiar a partir da década de 1950, parece ter desempenhado uma função relevante nessas transformações, passando a dominar o espaço e o tempo do contato familiar, modificando a rotina da família e, especialmente, das crianças. Verificou-se, por exemplo, que as crianças da década de 1980 passaram a se expor à televisão em grande parte de seu tempo, o que afetou sua forma de interação com os familiares e com seus pares (Biasoli-Alves, 1997).

A importância de afeto e estimulação para o desenvolvimento infantil só emergiu a partir da década de 1950. O conceito de criança e de família foi também se modificando, e o desenvolvimento da psicologia contribuiu para isso. A partir das décadas de 1970 e 1980, o diálogo entre pais e filhos ganhou destaque e, com ele, as vontades da criança passaram a ser mais consideradas (Biasoli-Alves, 1997). Entretanto, vale ressaltar que o verdadeiro diálogo – no qual há um ouvinte e um falante capazes de sensibilizarem-se mutuamente – ainda não tem sido desenvolvido em muitas famílias (Gomide, 2004).

Biasoli-Alves mostra que, a partir da década de 1950, observou-se também a ascensão da mulher no mercado de trabalho, o que produziu mudanças sociais relevantes, especialmente quanto à educação das crianças. Com isso, emerge o papel do pai na educação infantil, na divisão e no compartilhamento das tarefas domésticas e parentais. Surge, também, a funcionalidade das creches, pré-escolas e educadores profissionais, com importância educacional crescente. Diante desse quadro de mudanças socioculturais, os pais têm apresentado dúvidas e dificuldades em assumir suas

responsabilidades no cuidado com seus filhos, delegando essa tarefa a educadores secundários, como professores de creches ou babás (Ingberman, 2001).

Baumrind (1966), pioneira na análise das interações entre pais e filhos, observou os comportamentos parentais, categorizando-os e identificando os efeitos dessas ações sobre o desenvolvimento das crianças. Essa autora descreveu os comportamentos paternos como práticas parentais. De acordo com essa autora, os estilos parentais não se referem a um comportamento isolado, mas sim a um conjunto de padrões comportamentais associados à educação dos filhos. As práticas parentais são definidas, deste modo, como modelos de interação que os pais estabelecem com a criança em diferentes situações.

Baumrind (1966) propôs três denominações para os estilos parentais: (1) o modelo autoritário, que se refere aos pais punitivos e que visam obter a obediência da criança, negligenciando as necessidades de seus filhos; (2) o modelo permissivo, que diz respeito aos pais atentos às demandas de seus filhos, mas que não estabelecem disciplina de forma apropriada e (3) o modelo autoritativo, que envolve os pais flexíveis e atentos às necessidades da criança, e que conseguem impor disciplina ao comportamento infantil (Brenner & Fox, 1999).

Outra classificação das práticas educativas, proposta por Hoffman (1975), distingue as estratégias disciplinares utilizadas pelos pais em dois grupos: (1) as estratégias indutivas, que objetivam uma modificação voluntária no comportamento da criança, e que se caracterizam por orientar o comportamento por meio da indicação de suas conseqüências (e.g., explicações sobre as conseqüências do comportamento da criança para os outros e para si mesma; explicações sobre regras, princípios e valores) e (2) as estratégias coercitivas, que se distinguem pela aplicação ou ameaça de punição corporal e privação de privilégios ou afeto. De acordo com Hoffman, o uso ocasional de

disciplina coercitiva por pais que utilizam com frequência a disciplina indutiva não prejudicaria o desenvolvimento da criança. As estratégias aversivas podem ter seus prejuízos minimizados quando acompanhadas de explicações que justifiquem a solicitação da mudança de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Para Ferster e Culbertson (1982), o controle aversivo é um padrão de interação entre pais e filhos que pode contribuir para o desenvolvimento de déficits de comportamento. Entretanto, Ferster e Culbertson citam ainda outros tipos de interação entre pais e filhos, caracterizada por uma baixa frequência de reforçamento positivo para as respostas emitidas pela criança, o que contribui para a formação de um repertório social limitado.

Outra classificação dos estilos parentais, citada por diversos autores como Bee, (1997) e Papalia e Olds (2000), é a de Macoby e Martin (1983). Esta classificação é o resultado da reformulação do modelo de Baumrind (1966), sugerindo duas dimensões: (1) exigência, na qual os comportamentos parentais controlam o comportamento dos filhos, impondo-lhes disciplina e estabelecendo regras e (2) responsividade, a qual inclui os comportamentos compreensivos que visam, por meio de apoio emocional e diálogo, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da assertividade das crianças. A responsividade também diz respeito à forma como os pais alteram seus comportamentos e aspectos do ambiente de acordo com o nível das necessidades e limitações da criança.

Baseados nestas duas dimensões – exigência e responsividade, Macoby e Martin (1983) definiram quatro estilos parentais: (1) Autoritário, em que os pais apresentam alta exigência e baixa responsividade – são rígidos e estabelecem regras rigorosas, priorizam a obediência e utilizam a punição como forma freqüente de controle do comportamento, e não valorizam a autonomia, reagindo com rejeição ou

indiferença aos questionamentos e opiniões da criança; (2) Indulgente, em que os pais apresentam elevada responsividade e baixa exigência – não estabelecem regras ou disciplina para a criança, são excessivamente tolerantes e permitem que a criança monitore seu próprio comportamento, são afetivos, comunicativos e receptivos, e tendem a satisfazer qualquer demanda que a criança apresente; (3) Negligente, em que os pais apresentam baixa responsividade e exigência – não são afetivos nem exigentes, demonstram pouco envolvimento com a tarefa de socialização da criança, e não monitoram seu comportamento, respondem apenas às necessidades básicas de seus filhos, e estão freqüentemente centrados em seus próprios interesses; (4) Autoritativo, em que os pais apresentam alta responsividade e exigência – estabelecem regras e monitoram o comportamento de seus filhos, corrigindo comportamentos inapropriados e gratificando os que são apropriados. Os pais estabelecem disciplina de forma indutiva, comunicam-se com seus filhos de maneira clara e aberta, baseada no respeito mútuo; propiciam o desenvolvimento de maturidade e responsabilidade; são afetuosos e responsivos às necessidades da criança, encorajando a tomada de decisões e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades.

O estilo parental autoritativo está relacionado com o desenvolvimento de maiores níveis de competência social, assertividade, auto-estima, desempenho acadêmico e autoconfiança e menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão em crianças e jovens. Os estilos autoritário, indulgente e negligente estão, por sua vez, relacionados a uma maior incidência de resultados negativos no desenvolvimento, como problemas de comportamento, abuso de drogas, fracasso escolar e baixa auto-estima (Cecconello, Antoni & Koller, 2003; Gomes, Teixeira & Costa, 2000).

Novak (1996) também retomou as concepções utilizadas por Baumrind (1966), definindo os estilos parentais como modelos de disciplina familiar e estabelecendo relações com a Análise do Comportamento. De acordo com esse autor, três estilos parentais podem ser observados – autoritário, permissivo e autoritativo. (1) O estilo parental autoritário é caracterizado por uma alta frequência de comportamentos de controle e uma baixa frequência de comportamentos afetivos. Portanto, os pais autoritários seriam aqueles que se utilizam de punição e reforçamento negativo para controlar o comportamento de seus filhos, especialmente quando estes comportamentos não estão de acordo com as regras estabelecidas por eles. Nesse caso, a criança não é solicitada a expressar verbalmente o que pensa, e mesmo quando expressa, seu comportamento não é reforçado positivamente pelos pais, que são, em geral, muito exigentes e poucos amorosos. Pais autoritários tendem a estabelecer em seus filhos padrões comportamentais de medo, apreensão, mal-humor, infelicidade, irritação, hostilidade e vulnerabilidade ao estresse. (2) No estilo parental permissivo, os pais aprovam os comportamentos de seus filhos, sem tentar modificá-los. Esse estilo se caracterizaria por um padrão de reforçamento positivo incondicional – reforçamento independente da resposta. Os pais apresentam baixa exigência e alta responsividade, tendendo a propiciar em seus filhos padrões comportamentais relacionados à rebeldia, coerção, impulsividade, agressividade e baixa motivação para a realização de tarefas. (3) No estilo parental autoritativo os pais tendem a considerar o que seus filhos sentem e pensam, valorizando o ponto de vista da criança sobre seu comportamento em relação ao contexto no qual está inserida. O reforçamento positivo é mais utilizado do que o reforçamento negativo, empregando raramente a punição. Esses pais tendem a desenvolver em suas crianças padrões comportamentais de confiança, autocontrole,

afabilidade, cooperação, curiosidade, motivação para a realização de tarefas e habilidades para enfrentar o stress.

Grande parte dos estudos realizados acerca do tema práticas educativas parentais visou comparar as diversas estratégias utilizadas pelos pais na interação com seus filhos, verificando quais métodos e técnicas seriam mais efetivos para disciplinar crianças ou relacionando tais práticas com outras variáveis, tais como problemas de comportamento infantil (Alvarenga & Piccinini, 2001; Baumrind, 1966; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Gomes, Teixeira & Costa, 2000; Gomide, 2003; Ingberman, 2001; Rocha, 2002). Embora esses estudos não tragam conclusões precisas acerca do tema, apontam algumas direções elucidativas que têm guiado novas pesquisas e direcionado algumas aplicações das técnicas comportamentais.

Um outro aspecto relevante a ser citado é a relativa inconsistência no controle comportamental exercido pelos pais. Esquemas mistos e intermitentes, comuns no ambiente natural, formam um emaranhado de contingências inconsistentes para uma mesma classe de comportamentos emitida pela criança, ocasionando resultados desastrosos. Assim, os comportamentos de uma criança que são reforçados pela família podem não coincidir com os que são reforçados na escola. Além disso, um mesmo agente reforçador pode ser inconsistente ao reforçar um mesmo comportamento (Gadelha & Vasconcelos, 2005).

Entre outros potenciais problemas está a apresentação de reforçadores para comportamentos inapropriados da criança, como a birra, que muitas vezes é reforçada com a atenção dos pais. É comum também se desenvolver um padrão coercitivo de relacionamento, onde, por exemplo, o operante verbal tipo mando – uma ordem da mãe – é cessado ou interrompido pelo comportamento de birra da criança. Assim, a birra é

reforçada negativamente com a retirada do mando, além da possibilidade de estar sendo também reforçada positivamente, com atenção (Patterson, Reid & Dishion, 1992/2002).

Patterson e colaboradores mostraram que a disciplina parental inefetiva, em geral, leva a criança a descobrir que comportamentos tais como choramingar, lamuriar, gritar, agredir ou ter acessos de raiva são efetivos para cessar determinados comportamentos emitidos por outros membros da família, podendo, além disso, produzir diretamente reforçadores positivos, como atenção e afeto. Os membros familiares inadvertidamente provêem contingências reforçadoras para o comportamento infantil aversivo, falhando em prover suporte para os comportamentos pró-sociais da criança. Os comportamentos aversivos da criança podem tornar-se mais frequentes, além de generalizarem para outros ambientes, como a escola e a vizinhança. Essas relações evidenciam que as práticas familiares podem ser possíveis determinantes no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais em crianças e jovens, o que pode persistir na vida adulta. Por outro lado, a efetividade parental em monitorar e disciplinar contribui para a redução na taxa dos comportamentos inapropriados emitidos pela criança (Marinho, 1999).

Ao considerar um comportamento inapropriado da criança e as práticas educativas coercitivas, Guilhardi (2002a) ressalta que esses procedimentos:

merecem cuidadosa avaliação antes de serem empregados. Devem ser evitados. Se, porém, a punição for inevitável deve, então, ser empregada (...) atendendo a todas as especificações que as pesquisas mostraram que são essenciais para torná-la mais eficiente. Deve, ainda, produzir o menor sofrimento possível (Guilhardi, 2002a).

Componentes desnecessários como gritos, beliscões e palmadas devem ser evitados por produzirem reações emocionais que desviam a atenção da criança dos focos mais importantes envolvidos no processo educativo, que consistem em observar o

seu próprio comportamento inapropriado e as conseqüências que ele produziu, além de considerar as alternativas de ação para solucionar o problema (Guilhardi, 2002a).

Bandura e Walters (1963) apresentaram algumas evidências de que os pais que punem severamente o comportamento agressivo dos filhos tendem a produzir crianças ainda mais agressivas (Sears, Maccoby & Levin, 1957). O uso da punição severa foi também correlacionado à delinqüência juvenil (Glueck & Glueck, 1950). Esses resultados poderiam sugerir que a punição tem se mostrado inefetiva na supressão de comportamentos agressivos. No entanto, a supressão produzida é apenas momentânea, ou seja, uma vez que a punição cesse, a resposta agressiva tende a se restabelecer. Além disso, o comportamento agressivo dos pais pode servir como um modelo para o comportamento de seus filhos. Hoffman (1975) observou que quando os pais utilizam estratégias aversivas, como punição física, para disciplinar seus filhos, é comum verificar a utilização dessas mesmas estratégias por parte das crianças, na interação com seus pares e, posteriormente, na educação de seus próprios filhos.

Destarte, Guilhardi (2002a) afirma que os pais devem atuar sob o controle do comportamento inapropriado do filho, e não sob o controle de suas próprias preocupações ou frustrações, sentimentos ou variações de humor. Além disso, a punição física estabelece uma ocasião propícia para o desenvolvimento de um padrão de fuga e esquiva no repertório da criança, como citado anteriormente, ao considerar as contingências aversivas. Desse modo, a criança aprende melhor a fugir e a se esquivar das conseqüências aversivas estabelecidas pelos pais do que a questionar, refletir ou substituir o seu padrão comportamental inapropriado. De acordo com Sidman (1989/2001), a punição acarreta, temporariamente, um alívio aos pais em situações difíceis na interação com seus filhos. Todavia, além de acarretar inevitáveis efeitos

colaterais, não oferece à criança repertórios alternativos de respostas que propiciem uma adaptação construtiva.

Estudos sobre coerção no ambiente familiar, incluindo a punição física, têm recebido especial atenção devido ao grande número de denúncias realizadas de abuso físico contra a criança. Gonçalves, Ferreira e Marques (1999), avaliando o programa SOS criança, verificaram que, dentre os 976 casos analisados, 587 referiam-se a denúncias de maus tratos, com 38,7% de abuso físico, 27,7% de negligência, 26,3% de abuso psicológico e 7,3% de abuso sexual. Alguns estudos sobre violência familiar apontaram, ainda, uma maior probabilidade de uso de estratégias educativas que envolvem punição física em famílias com baixo nível socioeconômico e de escolaridade (Gelles, 1990; Hotaling & Sugarman, 1986; Straus & Gelles, 1990), fatores comuns no Brasil (Markowitz, 2003).

O favorecimento do desenvolvimento de uma criança exige respeito à sua integridade física e psicológica. É condição necessária que o responsável direto pela educação e cuidados de uma criança desenvolva vínculos de amor e segurança (Donatelli, 2005). Os pais que oferecem aos seus filhos oportunidades para o recebimento de reforçadores positivos, ao invés de punição, tendem a proporcionar o desenvolvimento de crianças mais felizes, autoconfiantes e competentes. É interessante notar que, nas famílias que usam frequentemente o reforçamento positivo, raramente surgem ocasiões para a punição (Sidman, 1989/2001). A abordagem construcional apresentada por Goldiamond (2002) complementa essa visão humanista a respeito das práticas educativas, com respeito às diferenças individuais, além da preocupação dos pesquisadores e terapeutas em enriquecer o repertório comportamental do indivíduo, não visando apenas a eliminação de comportamentos-problema.

É necessário o investimento em pesquisa e intervenções voltadas para a prevenção do desenvolvimento de padrões de comportamentos inapropriados. A prevenção é, originariamente, um termo médico, que deve ser empregada pela psicologia com um enfoque funcional. Nesse contexto, a prevenção cabe aos trabalhos educativos que objetivam evitar o estabelecimento de novos casos de distúrbios comportamentais, emocionais e de desenvolvimento (Iñesta, 1990). O conceito de prevenção está, portanto, relacionado a procedimentos educativos voltados para a aprendizagem de comportamentos apropriados que permitam a adaptação às exigências do ambiente social, com um mínimo de riscos para o indivíduo. O projeto *cuidados parentais e mudanças sociais: novos papéis e responsabilidades em uma época de transição* constitui um importante investimento de pesquisa, no contexto brasileiro, ao determinar funcionalmente práticas educativas inapropriadas e avaliar as possibilidades de se desenvolver programas de treinamento nos lares e nas escolas (Ingberman, 2001).

As práticas educativas utilizadas pelas gerações anteriores perdem sua eficácia com as mudanças culturais e socioeconômicas que operam no mundo moderno, e o desenvolvimento de novos modelos não é tarefa simples. É necessário o desenvolvimento de pesquisas e de intervenções que ofereçam oportunidade para a discussão e o desenvolvimento de estratégias alternativas de educação, pautadas em apoio, afeto e esclarecimento.

Os programas preventivos de treinamento de pais têm entre seus principais objetivos a discriminação, por parte dos pais, das relações entre seus comportamentos e os de seus filhos, esclarecendo os princípios comportamentais que governam essa interação. Ao se depararem com alternativas de escolha, os pais poderão se sentir mais livres para valorizar suas histórias familiares, aperfeiçoando práticas educativas que se utilizem majoritariamente de estratégias de reforçamento positivo e menos de

estratégias aversivas. Uma visão crítica será também modelada nesses educadores, para que eles possam ser capazes de interpretar e selecionar informações dentro do grande volume que lhes chega por meio de diferentes veículos de comunicação. No século da informática, da alta velocidade de transmissão de informações diárias, tem valor de sobrevivência para os educadores, assim como para crianças e jovens, o comportamento de saber criticar e selecionar mensagens divulgadas pelos variados tipos de mídia.

O UNIVERSO MIDIÁTICO

A seguir será apresentada uma revisão de estudos abordando os potenciais efeitos da exposição ao universo midiático sobre o comportamento humano. A preocupação com o papel social ou o impacto da mídia deriva do crescente fluxo global de informações pelos diversos veículos de comunicação, o que tem tornado difícil o controle da qualidade, assim como a seleção de abordagens que são apresentadas aos leitores ou espectadores. Um estudo realizado pela Unesco em 1998, em diversos países, incluindo o Brasil, com a participação de cinco mil crianças de 12 anos de idade, mostrou que a televisão é uma mídia presente em todas as regiões pesquisadas e que essa população envolve-se mais com a televisão, em média três horas por dia, do que com outros meios de comunicação ou outras atividades (Andi, 2004).

Um estudo mais recente, realizado pela Unicef em 2002, verificou que jovens brasileiros passam, em média, quatro horas diárias expostos à televisão, audiência que corresponde a 12,3% da população brasileira, e que tem sido disputada pelas emissoras em busca de lucro. Essa pesquisa revelou, também, que 51% dos adolescentes entrevistados têm na televisão sua principal fonte de lazer, e que 63,4% consideram a programação veiculada pelas emissoras como sendo de boa qualidade. Além disso, constatou-se que audiências de diferentes regiões brasileiras apresentam perfis próprios.

Essas diferenças se devem às características culturais de cada região, bem como a aspectos socioeconômicos. Por exemplo, os jovens de classe média têm à sua disposição um maior conjunto de alternativas de entretenimento. Em contrapartida, para a grande maioria dos jovens das classes mais pobres, a televisão é a principal fonte de lazer e informação. Esses dados foram também citados pela pesquisa *Jovem Brasil*, realizada em 2000, com um total de 2098 jovens com idade entre 12 e 20 anos, em sete capitais brasileiras. Dos participantes, 74% responderam que sempre assistem à televisão, e essas porcentagens são maiores nas classes de menor poder aquisitivo e entre crianças mais novas (Andi, 2004).

Uma conclusão consistente da literatura é que a televisão pode influenciar o comportamento de crianças e adultos (Mazur, 1986/2002). A capacidade da mídia em impactar sensorialmente crianças e jovens foi destacada por Sodré (2002), um dos colaboradores da pesquisa *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. Na visão desse autor, a mídia produz a realidade, promovendo o estabelecimento de novos hábitos, costumes, percepções, modos de sentir e pensar (Andi, 2004).

Existem relatos de estudos sobre a relação entre televisão e criança desde a década de 1950 (Himmelweit, Oppenheim & Vince, 1958). Mas as teorias e métodos utilizados têm se apresentado como parciais e inapropriados, dando origem a resultados contraditórios e inconclusivos. Grande parte das pesquisas existentes, 88% de acordo com uma revisão realizada em 1995 pela *London School of Economics and Political Sciences*, enfoca os possíveis efeitos da televisão sobre o desenvolvimento da criança, mas de um modo amplo, referindo-se a aspectos como o efeito de programas com conteúdos particulares sobre os comportamentos de um determinado grupo de crianças. Apesar dos resultados não apresentarem conclusões incontestáveis e passíveis de

generalização, eles incentivam movimentos sociais. Entre estes, estão a discussão sobre a responsabilidade social das empresas de comunicação diante de suas audiências e a mobilização de diferentes setores da sociedade mundial pela implementação de instrumentos de regulação mais nítidos para o setor televisivo (Andi, 2004).

Especialistas de diversas áreas e um crescente número de Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm utilizado os resultados deste campo de estudo para reivindicar o desenvolvimento de conselhos reguladores, o estabelecimento de parâmetros de qualidade e outras políticas públicas que possam reduzir os possíveis danos dos efeitos da superexposição das crianças e adolescentes à mídia. Atualmente, um dos projetos de maior relevância no cenário mundial é o *International Clearinghouse on Children, Youth and Media* (ICCYM), criado em 1997 pela Unesco e pelo governo sueco. O objetivo é ampliar o conhecimento sobre o envolvimento de crianças e jovens com a mídia, com base na *Convenção da Organização das Nações Unidas pelos Direitos da Infância* (Andi, 2004).

O centro de informações da ICCYM se tornou uma referência internacional para o debate sobre mídia e direitos da infância e da adolescência, devido às suas pesquisas publicadas sobre temas tais como: (1) a influência da exposição de crianças à violência na televisão (1998); (2) a educação para a mídia e a participação de crianças e jovens nos meios de comunicação (1999); (3) a violência em jogos de computador e pornografia na televisão e na internet (2000); (4) a situação da infância e da adolescência em relação aos meios de comunicação no mundo (2001); (5) a globalização do mercado de comunicação e seu efeito na vida das novas gerações em todo o mundo (2002) e (6) as responsabilidades e os limites da mídia em relação às crianças e adolescentes (2003).

Ao considerar a relação entre mídia e comportamento agressivo ou anti-social, grande parte dos trabalhos realizados analisa a relação entre a exibição de cenas violentas em programas televisivos e os padrões de comportamentos agressivos de crianças e adolescentes. Pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970 traçaram relações lineares de causalidade entre a exposição a conteúdos violentos na mídia e o comportamento infanto-juvenil. Entretanto, a complexidade desse fenômeno e o conceito de multideterminação do comportamento conduziram ao questionamento das relações lineares estabelecidas. Pesquisadores admitem que os meios de comunicação são uma importante fonte de informações sobre sexo, drogas e violência, mas o estabelecimento de uma relação direta de causa e efeito entre violência na mídia e o comportamento anti-social de crianças e jovens é precipitado, pois desconsidera o efeito de diferentes variáveis que podem estar sendo negligenciadas.

Nos anos 1960, Bandura enfatizou os efeitos violência na mídia televisiva sobre o comportamento dos espectadores. A sua teoria de aprendizagem social apresenta que os modelos de comportamento violento tendem a ser imitados quando as consequências são reforçadoras e/ou não-punitivas (e.g., Bandura, Ross & Ross, 1961; Bandura, Ross & Ross, 1963; Bandura, 1965; Wilson e cols., 1999/2000). Outros estudos ampliaram as variáveis potencialmente importantes para a análise dos efeitos da violência na televisão. Alguns introduziram explicações cognitivas mostrando que muitos efeitos, embora transitórios, favorecem o desenvolvimento de padrões de comportamento anti-sociais ou em maior interesse pela violência televisiva (Berkowitz, 1984).

Hogben (1998) mostrou que a forma como a violência é apresentada pelos meios de comunicação também é uma informação importante. Programas nos quais a violência era justificada – seja por meio do conceito de justiça, seja por defesa ou outra variável – tendem a ter uma correlação maior com o fortalecimento de comportamentos agressivos

do que programas que enfatizam apenas as conseqüências desagradáveis da violência – o sofrimento da vítima ou a punição do agressor.

A pesquisa *Remoto Controle* (Andi, 2004), que analisou o conteúdo das programações televisivas brasileiras, revelou a forma na qual a violência tem sido apresentada. De acordo com o estudo, 50% dos programas que retratam a violência, seja discutindo, mencionando ou mostrando cenas violentas, não a contextualizam, apresentando o que os pesquisadores denominaram de violência gratuita. A outra metade, apresenta a violência na forma de guerras em geral (13,3%), guerra do Iraque (13,3%), violência urbana (6,7%), violência sexual (3,3%), violência racial e outros tipos de preconceito (3,3%), boxe (3,3%), briga de namorados (3,3%) e violência dentro de presídios (3,3%).

A metodologia utilizada pelos estudos desse campo é diversificada, o que dificulta a generalização ou a comparação de resultados. Algumas pesquisas baseiam-se em dados correlacionais. Por exemplo, muitos estudos com crianças e adolescentes têm apresentado uma correlação positiva entre a quantidade de tempo gasto diante da televisão e o nível de agressividade na vida diária (e.g., Gerbner, Gross, Eleey, Jackson-Beeck, Jeffries-Fox & Signorielli, 1977). Vale ressaltar que as relações entre os elementos estudados é de correlação, o que não implica em causalção, não sendo possível afirmar que assistir à violência na televisão produz comportamentos agressivos. Pode ser que pessoas com padrão de comportamento agressivo, determinado por outras variáveis presentes em sua história de vida, escolham assistir com maior freqüência a programas violentos (Mazur, 1986/2002).

A relação entre comportamentos anti-sociais e a exposição à televisão foi também analisada em um estudo longitudinal desenvolvido por Eron, Huesmann, Lefkowitz e Walder (1972), no qual comportamentos de assistir televisão e

comportamentos agressivos foram avaliados em 200 crianças e reavaliados, com os mesmos participantes, dez anos depois. Os autores encontraram correlação entre preferência por programas violentos, na primeira análise, e agressividade, na segunda análise. Porém, não encontraram correlação entre agressividade, na primeira análise, e preferência por programas violentos, na análise posterior. Esses resultados sugerem que o comportamento de assistir a programas violentos pode influenciar o repertório agressivo de um indivíduo, e não o contrário. Outros estudos longitudinais chegaram a resultados semelhantes (e.g., Huesmann, Lagerspetz & Eron, 1984). Entretanto, resultados contraditórios foram também apresentados (e.g., Milavsky, Kessler, Stipp & Rubens, 1982).

Outra estratégia metodológica utilizada nesse campo de pesquisa consiste nos estudos experimentais, nos quais as variáveis são controladas – isoladas e manipuladas pelo experimentador. Os dados obtidos por estudos dessa natureza sugerem que programas violentos podem aumentar a frequência de comportamentos agressivos em crianças (e.g., Wood, Wong & Chachere, 1991). Um problema dos estudos experimentais está relacionado à artificialidade ambiental estabelecida por esse tipo de metodologia, o que inclui o presente estudo.

Ao analisar os potenciais efeitos da exposição de imagens violentas sobre crianças e jovens, os estudos sobre o impacto de videogames ganharam espaço nas últimas décadas. O mercado tem produzido inúmeros jogos voltados para o comportamento de matar e destruir, e alguns dados corroboram correlações positivas entre a exposição a jogos violentos e o comportamento agressivo de crianças e adolescentes (Dill & Dill, 1998). Em um trabalho de revisão, Kirsh (2003) confirma esses resultados em mais de 20 artigos, incluindo estudos correlacionais e experimentais. Portanto, tanto os videogames quanto os programas televisivos com

conteúdo violento podem influenciar o comportamento de crianças e jovens, contribuindo para o fortalecimento de comportamentos agressivos.

Além disso, outro veículo de mídia que apresentou um crescimento significativo a partir de 1999, adquirindo um papel de destaque entre a população jovem é a internet. No entanto, a internet ainda não é acessível a todos, enquanto que a televisão está presente na maioria dos lares brasileiros. Dados do Ibope de 2003 revelaram que jovens entre 12 e 17 anos passaram em média 13 horas mensais diante do computador e 120 horas diante da televisão, em setembro de 2003 (Andi, 2004).

A alta exposição de crianças e jovens à televisão, internet e videogames é potencialmente prejudicial ao desenvolvimento. A baixa interação social exigida por esses veículos e a característica sedentária dessas atividades resultam em prejuízos para essa população. Trabalhos realizados pela *Academia Americana de Pediatria* enfatizaram os possíveis impactos negativos – comportamento agressivo, atividade sexual precoce, obesidade, depreciação da auto-imagem e baixo rendimento escolar (Andi, 2004). Uma variável de fundamental importância, a falta de monitoramento parental, foi considerada por Singer, Miller, Guo, Flannery, Frierson e Slovak (1999), a qual pode afetar o comportamento de crianças, ocasionando altas taxas de comportamento agressivo, diante da alta exposição à violência na televisão (Kirsh, 2003).

Njaine e Minayo (2004), em um trabalho de revisão envolvendo estudos sobre a violência na mídia e seus efeitos sobre crianças e jovens, fazem importantes alertas. Há uma discrepância entre a produção científica nacional e internacional. É necessário um maior investimento na busca de uma compreensão cultural específica, voltada para a prevenção da violência e para a promoção da saúde, bem como para a adequação de teorias e métodos ao contexto brasileiro. O *Programa do Adolescente da Organização*

Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) enfatiza a necessidade de se aplicar modelos de investigação que contemplem os aspectos socioeconômicos e culturais de cada país. Em grande parte da produção nacional, os estudos são da área da psicologia, realizados entre as décadas de 1970 e 1980, abordando principalmente a programação preferida do público infante-juvenil e sua relação com comportamentos agressivos.

Fatores como a história de vida de cada espectador, as experiências e aprendizados individuais, o processo de educação a que foram ou são expostos, tanto no contexto familiar como em outros ambientes têm sido desconsiderados nos estudos, tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Todas essas variáveis negligenciadas, entretanto, podem afetar a forma como cada indivíduo reage a uma determinada programação televisiva. Ou seja, o modo como os programas são interpretados, compreendidos, valorizados e criticados varia entre os indivíduos, dependendo do meio no qual estão inseridos (Pacheco, 1998/2002).

Portanto, a condenação da mídia deve ser cautelosa, uma vez que o próprio consumo desses meios mantém os conteúdos servidos. Ou seja, as estratégias da mídia respondem, em última análise, ao comportamento de consumo da sociedade. O estudo realizado por Porto (2002) identifica esse ponto, uma vez que 54% dos participantes relataram que a existência de cenas de violência na televisão não é motivo suficiente para que se mude de canal ou se desligue o aparelho. Dentre esses entrevistados, a maioria é composta por jovens (64,1%), pela camada social mais alta (57,5%) e com nível de escolaridade superior, contrastando com o resultado de estudos que mostram que programas com conteúdo violento têm maior aceitação dentro das faixas de renda mais baixas e menos instruídas.

O *Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação* (LAPIC) do *Departamento de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo* tem

demonstrado interesse em estudar e discutir a relação entre a mídia e o desenvolvimento infantil, com o compromisso de desenvolver estudos que contemplem variáveis que têm sido negligenciadas pela literatura. No primeiro *Simpósio Brasileiro de Televisão, Criança e Imaginário*, realizado em 1996, os profissionais do LAPIC discutiram a programação televisiva no cotidiano infantil – o seu impacto sobre as famílias brasileiras e a educação, com a formação e propagação de valores e modelos educativos. As análises desenvolvidas pelo LAPIC voltaram-se para a responsabilidade ética e social dos meios de comunicação frente à criança. Como bem cultural, produzido e consumido pela sociedade, a televisão tem, basicamente, a função de entretenimento, mas isso não exclui sua força pedagógica, embora o valor do que ela ensina possa ser discutível (Pacheco, 1998/2002).

A televisão transmite informações a todo instante, por meio de uma linguagem própria e complexa, mesmo quando esse não é o seu principal objetivo. Por meio de novelas, seriados, documentários, noticiários e publicidade, a televisão oferece pacotes de informações, estabelecendo relações de causa e consequência e definindo padrões estéticos, morais, culturais, políticos e de gênero. Essas informações podem ser verídicas ou fictícias, independentemente disso, são apresentadas da mesma forma aos mais diversos tipos de espectadores (Andi, 2004).

O fato de a mídia modelar valores e comportamentos, criando e estabelecendo necessidades justifica investimentos de pesquisa e o desenvolvimento de políticas sociais. Portanto, é necessário o aperfeiçoamento das formas de regulação da televisão. Mesmo os canais comerciais de televisão (e.g., *Rede Globo, SBT, Record, Band*), com acesso ao público em geral, devem ter uma preocupação ética-educativa, especialmente no mundo contemporâneo, o qual impõe limites ao tempo de convívio familiar e reduz as opções de lazer. Acima de qualquer especulação teórica, as experiências em curso

revelam a viabilidade de uma televisão que consiga, ao mesmo tempo, divertir e educar (Andi, 2004).

Rice, Huston, Truglio e Wright (1990) verificaram que as crianças de três a cinco anos de idade que eram espectadoras regulares do programa educativo *Vila Sésamo*, apresentado nos Estados Unidos, tiveram um desempenho melhor em testes de vocabulário do que as crianças de mesma faixa etária que não assistiam ao programa. Dados como esse sugerem que a televisão pode ter efeitos distintos sobre os espectadores, e não apenas os efeitos adversos, em geral investigados. Assim como ocorre com os outros veículos de mídia, não é a televisão em si, mas a forma como ela é utilizada que irá determinar seus efeitos sobre os comportamentos dos espectadores.

A estratégia de criação de ficção para rádio e televisão, com o objetivo de proporcionar mudanças de comportamento socialmente significativas é outro exemplo da união dos aspectos éticos, educativos e de entretenimento. Essa estratégia foi chamada de Método Sabido, em homenagem ao seu criador, o ex-diretor artístico da Televisa no México, Miguel Sabido, que iniciou na década de 1970 a inclusão de informações na mídia destinadas a promover mudanças de comportamento relacionadas à saúde. Seu modelo inseriu temas sociais como aspectos centrais de telenovelas. O analfabetismo e o planejamento familiar foram alguns dos exemplos abordados com sucesso no México (Andi, 2004).

A equipe de Sabido replicou suas estratégias em um canal indiano, no início na década de 1980. Esse programa de treinamento permitiu a criação da primeira novela com conteúdo social realizado na Índia, incluindo a promoção do planejamento familiar e a elevação do *status* da mulher na sociedade. Durante os 17 meses em que esteve no ar, a novela atingiu taxas de até 90% de audiência. Uma pesquisa realizada pela Universidade da Califórnia a respeito desse projeto mostrou que 70% dos

telespectadores indicaram ter aprendido, por meio da novela, que mulheres devem receber oportunidades iguais a dos homens; 68%, que as mulheres devem fazer suas próprias escolhas e 71%, que o tamanho da família deve ser limitado. A equipe de Sabido também levou sua metodologia para alguns países africanos, como o Quênia, onde seu trabalho também apresentou resultados positivos. Desse modo, o Método Sabido inspirou o desenvolvimento de novas experiências televisivas com caráter educativo e social (Andi, 2004).

No Brasil, experiências desse estilo estão, em sua maioria, inseridas em novelas e seriados da Rede Globo de Televisão, com uma abordagem menos direta dos temas contemplados. A estratégia utilizada por esses programas é conhecida como *merchandising social*, que consiste em despertar a atenção da população para assuntos específicos. Entretanto, não tem como objetivo a promoção de mudanças de comportamento, embora tenham produzido resultados favoráveis nessa direção (Andi, 2004).

Uma experiência brasileira que merece destaque é a campanha desenvolvida pela Rede Brasil Sul, em 2003, intitulada *O amor é a melhor herança. Cuide das crianças*, com o objetivo de combater a violência e os maus tratos contra a criança. Esse projeto envolveu todos os veículos de comunicação nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, criando histórias protagonizadas por personagens do folclore brasileiro, como o “boi-da-cara-preta”, o “bicho-papão” e a “mula-sem-cabeça”, que apareciam ao lado de seus filhos com a mensagem “Sim, a cada oito minutos uma criança é vítima de abuso sexual no Brasil” e com o questionamento dos personagens “Eu é que sou um monstro?”. Os programas veiculados contaram com o apoio de especialistas, e foram voltados para a busca de soluções para os problemas envolvendo a violência contra crianças, tendo como base o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Essa estratégia

resultou em um aumento significativo da procura aos órgãos ligados ao sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, em ambos os estados (Andi, 2004).

Os profissionais de psicologia no Brasil têm esboçado algumas manifestações de interesse pelo tema da mídia, mantendo, inclusive, um representante do *Conselho Federal de Psicologia* no *Conselho de Comunicação do Senado Federal*, cujas atividades tiveram início em 2002. O objetivo é propiciar um espaço qualificado de debate e auxílio para o desenvolvimento das políticas públicas no campo da comunicação. Embora sem poder de deliberação, esse órgão representa uma das instâncias mais importantes do Brasil na mobilização por uma maior participação social nos debates sobre os meios de comunicação de massa (Andi, 2004).

Criada em 2002 pela *Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados*, com o objetivo de acompanhar permanentemente a programação televisiva, rastreando os eventuais abusos praticados pelas emissoras, a campanha *Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania* permite que sejam indicados e divulgados os nomes dos programas que desrespeitam os princípios básicos da cidadania. Além da participação direta dos cidadãos, a campanha conta com uma *Comissão de Acompanhamento da Programação de Rádio e Televisão* que fiscaliza as condutas abusivas e oferece pareceres técnicos com base na análise da programação televisiva e nas denúncias recebidas (Andi, 2004).

A participação de organizações não-governamentais (ONGs) nessa área tem também se expandido. Essas organizações têm se dedicado a pesquisas e monitoramento; ao desenvolvimento de uma visão crítica por parte da sociedade; à mobilização de uma cultura de mídia; bem como ao estímulo de uma programação de qualidade. Em várias partes do mundo, o respeito aos direitos do cidadão quanto à qualidade de conteúdos e imagens veiculados pela mídia ganharam uma dimensão

institucional. No Brasil, pode-se destacar a presença marcante do *Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação*, do *TVer* e da *Midiativa* (Andi, 2004).

Na análise dos potenciais efeitos adversos de uma longa exposição às novas tecnologias de comunicação ou, especificamente, da exposição de crianças e jovens à televisão, é fundamental considerar a contribuição dos pais como educadores. Os pais podem enfraquecer a força dos estímulos veiculados no universo midiático, quando estes se referirem a informações inapropriadas. Entretanto, assim como a televisão influencia padrões de comportamento em crianças e jovens, ela pode também ter o mesmo efeito sobre os educadores, especificamente sobre a seleção de práticas educativas. Portanto, o contexto contemporâneo brasileiro, de alta exposição à televisão e seus potenciais efeitos, são fundamentais para se considerar e avaliar as práticas educativas parentais.

OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo geral deste estudo é apresentar uma análise sistemática da relação entre a exposição a filmes com cenas análogas a contingências de reforçamento positivo e filmes com cenas análogas a contingências aversivas sobre as práticas educativas utilizadas pelas mães na interação com seus filhos. As famílias brasileiras têm amplamente recorrido a estratégias educativas aversivas com o objetivo de disciplinar suas crianças. Um dos fatores que pode estar associado à utilização de padrões de comportamento aversivo na educação dos filhos é a mídia, que tem como principal veículo a televisão, meio de comunicação amplamente difundido no cotidiano da população brasileira (Pacheco, 2002).

Entre os objetivos específicos da pesquisa, estão: (1) investigar as relações existentes entre a exposição a filmes que contêm contingências de reforçamento

positivo e filmes com contingências aversivas sobre a seleção, por parte da mãe, de estratégias educativas que envolvam essas contingências e (2) comparar as estratégias educativas selecionadas pela mãe em uma situação hipotética (Tarefa 1) com a interação em uma situação real (Tarefa 2), envolvendo a díade mãe-criança.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa onze mulheres, com uma média de idade de 31 anos (23 a 47 anos), mães de pelo menos um filho(a) com idade entre um ano e meio a quatro anos. A convocação das participantes foi realizada por meio de cartazes divulgados na Universidade de Brasília (Apêndice A). Quanto ao nível socioeconômico, seis famílias eram de baixa renda e cinco de classe média. Quanto à escolaridade, três participantes tinham nível fundamental; quatro tinham nível médio e quatro tinham nível superior. As crianças participaram de seis das dez sessões realizadas, interagindo com suas respectivas mães, em sessões individuais.

Tabela 1
Dados demográficos das participantes da pesquisa.

Participante	Idade	Nível Econômico	Escolaridade
Ana	26	baixa renda	nível superior
Eva	24	baixa renda	nível fundamental
Kátia	23	baixa renda	nível fundamental
Liana	27	baixa renda	nível médio
Rita	28	baixa renda	nível fundamental
Vera	47	baixa renda	nível médio
Anita	30	classe média	nível superior
Lisa	42	classe média	nível superior
Paula	33	classe média	nível médio
Diana	28	classe média	nível médio
Alcione	33	classe média	nível superior

Local

O experimento foi conduzido no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (CAEP/IP), em uma sala que contém um espelho unidirecional, através do qual as observações foram realizadas por duas observadoras treinadas.

Material e equipamento

Foram utilizados uma televisão, um vídeo-cassete e uma fita VHS editada com trechos distintos de filmes nacionais (Apêndice C), contendo quatro vídeos com 10 min de duração cada, dois deles contendo situações representativas de contingências aversivas, que serão denominados de *Vídeos Aversivos*² (VA1 e VA2) e dois contendo situações ilustrativas de contingências de reforçamento positivo, os quais serão denominados de *Vídeos Positivos*³ (VP1 e VP2), ambos em contextos de interação social.

Os vídeos VA1 e VA2 contêm cenas de discussões e brigas no contexto familiar, separação conjugal, interação hostil entre empregado e patrão, dificuldades relacionadas à pobreza, como a fome, e discriminações socioeconômica e racial. Os vídeos VP1 e VP2, por sua vez, contêm cenas envolvendo membros de uma família ou casais e amigos em situações de integração social e racial, diálogos, festas, passeios e viagens na praia e no campo, jogos e comemorações.

As tarefas realizadas no procedimento envolveram duas situações distintas. A Tarefa 1 (T1) consistiu na apresentação de uma gravação em áudio, contendo a descrição de quinze situações hipotéticas de interação mãe-criança, relacionadas a eventos do cotidiano. Para isso, também foram utilizados no experimento um gravador com uma fita cassete, contendo as situações descritas no Apêndice E. A Tarefa 2 (T2), por sua vez, consistiu em uma situação de interação direta da participante com seu filho,

² Os *Vídeos Aversivos* apresentam comportamentos em situações que se assemelham a contingências aversivas, envolvendo o reforçamento negativo e a punição. O reforçamento negativo – a retirada de um estímulo aversivo (e.g., ameaça de punição, reprimendas verbais e punição física) contingente a um determinado comportamento – resulta no aumento de sua probabilidade futura de ocorrência. Entretanto, as punições positiva e negativa reduzem a frequência de um comportamento por meio da apresentação de um estímulo aversivo (punição positiva) ou pela retirada de estímulos valorizados pelo indivíduo (punição negativa).

³ Os *Vídeos Positivos* apresentam comportamentos em situações que se assemelham a contingências de reforçamento positivo, os quais têm como resultado o aumento da frequência de um comportamento, quando contingente a um reforço positivo. Sentimentos de prazer podem acompanhar a emissão de um comportamento em tais contingências (Skinner, 1989/2002).

envolvendo brincadeiras com uma caixa de brinquedos. O que contou com a utilização de uma caixa de papelão (50 x 42,5 x 32 cm), colorida com tinta guache verde e enfeitada com adesivos ilustrando diversos temas e personagens infantis. Também foram utilizados 37 brinquedos e 18 livros infantis adequados à faixa etária das crianças envolvidas no estudo (Apêndice F). Em ambas as tarefas, o registro das respostas emitidas pelas participantes foi feito em protocolos semi-estruturados (Apêndice B). As sessões foram também registradas por uma câmera de vídeo.

Procedimento

Os quatro vídeos foram avaliados por um grupo de 15 voluntárias antes da sua aplicação na pesquisa, por meio de um questionário semi-estruturado, conforme apresentado no Apêndice D. Esse questionário de avaliação foi também preenchido pelas participantes da pesquisa ao final de cada sessão experimental, a fim de avaliar se eles poderiam ser classificados para cada participante como sendo filmes que envolviam contingências aversivas, acompanhadas, em geral, por sentimentos como ansiedade, raiva e medo (e.g., Sidman, 1989/2001), ou contingências de reforçamento positivo, em geral acompanhadas por sentimentos de alegria e prazer (e.g., Skinner, 1989/2002). O questionário de avaliação enfatizou os sentimentos eliciados pelos filmes porque, para observadores não-treinados, a utilização de sentimentos como forma de classificação de eventos é uma prática cultural comum na sociedade brasileira.

Um total de dez sessões foi realizado individualmente, com cada participante ou díade mãe-criança, exceto para as participantes *Controle*, que participaram apenas das sessões de Linha de Base. Para as demais participantes, as sessões foram administradas três vezes por semana, com duração média de 30 min (20 – 40 min). Na primeira sessão foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G), com o

objetivo de informar às voluntárias sobre os objetivos da sua participação no estudo, bem como sobre os procedimentos aos quais seriam submetidas. Com as participantes que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento, foi realizada uma entrevista semi-estruturada. Durante essa entrevista, baseada no questionário apresentado no Apêndice H, as participantes responderam a 45 questões incluindo informações sobre: (1) dados gerais como idade, estado civil, nível de escolaridade, profissão e nível socioeconômico; (2) relacionamento com o parceiro ou cônjuge; (3) relacionamento com seus(suas) filhos(as); (4) aspectos relevantes de seu histórico familiar e de sua rotina diária e (5) práticas educativas utilizadas por seus pais ou responsáveis.

Ao iniciar as sessões, a experimentadora perguntava sobre possíveis ocorrências de acontecimentos relevantes presentes no dia ou na semana da participante, considerando que alguns eventos poderiam interferir em seu desempenho nas tarefas propostas. A seguir, fornecia a seguinte instrução:

Você assistirá agora a um pequeno vídeo. Procure prestar bastante atenção a ele, evitando distrações.

O experimento compreendeu três condições experimentais: (1) exposição aos vídeos contendo contingências aversivas (VA1 e VA2), (2) exposição aos vídeos contendo contingências de reforçamento positivo (VP1 e VP2) e (3) não exposição aos vídeos (linha de base). As participantes foram divididas em quatro grupos, de acordo com o delineamento dessas condições. Cada grupo experimental contou com a participação de três integrantes, exceto o grupo *Controle*, que foi composto por duas participantes.

As participantes *Controle* (Kátia e Lisa) foram expostas às tarefas T1 e T2 sem ter acesso aos vídeos VAs e VPs. Portanto, essas participantes foram submetidas apenas às sessões de linha de base (LB1 e LB2), com um intervalo de uma semana entre as

duas sessões. Para as participantes *A-P* (Vera, Anita e Liana), os vídeos VAs foram apresentados em quatro sessões consecutivas, seguidas por quatro sessões consecutivas de apresentação dos vídeos VPs. Para as participantes *P-A* (Ana, Paula e Alcione) a ordem de apresentação dos vídeos foi invertida. Para as participantes *A-P-A-P* (Diana, Eva e Rita) a ordem de apresentação dos vídeos foi intercalada ao longo das sessões experimentais.

Para as participantes *A-P*, *P-A* e *A-P-A-P*, a primeira e a última sessões corresponderam à linha de base (LB1 e LB2, respectivamente), na qual não houve apresentação de vídeos, ou seja, a participante entrou em contato direto com as tarefas. Para as demais sessões, as tarefas se seguiram à apresentação de cada vídeo. A Tabela 1 apresenta as quatro programações experimentais (*A-P*, *P-A*, *A-P-A-P* e *Controle*) e a distribuição dos vídeos e tarefas em suas respectivas sessões experimentais.

Tabela 2
Programação *A-P*, *P-A*, *A-P-A-P* e *Controle*.

PARTICIPANTES SESSÕES	<i>A-P</i>	<i>P-A</i>	<i>A-P-A-P</i>	<i>CONTROLE</i>
LB1	sem vídeo tarefas T1 e T2	sem vídeo tarefas T1 e T2	sem vídeo tarefas T1 e T2	sem vídeo tarefas T1 e T2
1	vídeo VA1 tarefa T1	vídeo VP1 tarefa T1	vídeo VA1 tarefa T1	
2	vídeo VA2 tarefa T2	vídeo VP2 tarefa T2	vídeo VP2 tarefa T2	
3	vídeo VA1 tarefa T2	vídeo VP1 tarefa T2	vídeo VA2 tarefa T2	
4	vídeo VA2 tarefa T1	vídeo VP2 tarefa T1	vídeo VP1 tarefa T1	
5	vídeo VP1 tarefa T1	vídeo VA1 tarefa T1	vídeo VA2 tarefa T1	
6	vídeo VP2 tarefa T2	vídeo VA2 tarefa T2	vídeo VP1 tarefa T2	
7	vídeo VP1 tarefa T2	vídeo VA1 tarefa T2	vídeo VA1 tarefa T2	
8	vídeo VP2 tarefa T1	vídeo VA2 tarefa T1	vídeo VP2 tarefa T1	
LB2	sem vídeo tarefas T1 e T2	sem vídeo tarefas T1 e T2	sem vídeo tarefas T1 e T2	sem vídeo tarefas T1 e T2

Cada vídeo ocorreu apenas uma vez com cada uma das tarefas – VA1-T1, VA1-T2, VA2-T1, VA2-T2, VP1-T1, VP1-T2, VP2-T1 e VP2-T2 – o que permitiu a comparação de cada uma das relações filme-tarefa em todas as programações: *A-P*, *P-A*, *A-P-A-P*. Além disso, uma mesma tarefa foi antecipada por ambos os tipos de filme, aversivos (VA1 e VA2) e positivos (VP1 e VP2), o que permitiu a comparação das respostas emitidas pela participante em cada uma das condições especificadas.

Na primeira tarefa (T1), a participante recebeu a seguinte instrução:

Você ouvirá agora a uma gravação que contém várias situações envolvendo a interação de uma mãe com o seu filho. Vamos considerar que a mãe seja você, e a criança, o(a) seu filho(a). Sua tarefa será oferecer uma solução para os problemas apresentados, sempre que eu sinalizar, dando continuidade às situações. Sinta-se à vontade para agir de acordo com o seu ritmo. Você pode falar ou fazer o que desejar ou achar necessário, mas não pense muito antes de responder, pois não existe solução certa ou errada. Seja você mesmo, em tudo o que fizer ou falar. Alguma dúvida? Pronta para começar?

Em seguida a gravação em fita cassete foi apresentada, contendo as 15 situações-problema (Apêndice E). O áudio continha três vozes representando uma narradora, uma mãe e uma criança, simuladas pelas observadoras. Ao final de cada situação-problema, um intervalo foi programado e sinalizado pela experimentadora, no qual a participante relatava uma solução possível para o problema apresentado. As respostas emitidas foram filmadas e registradas no protocolo pelas observadoras treinadas.

Na segunda tarefa (T2), a seguinte instrução foi apresentada à mãe (a criança não teve acesso às instruções):

Você poderá brincar com seu(sua) filho(a) por alguns minutos, utilizando os brinquedos que estão dentro dessa caixa. Assim que eu sinalizar (batidas na porta), você deverá pedir para que ele(a) arrume, na caixa, os brinquedos utilizados por vocês durante a brincadeira. Você pode ajudar o(a) seu(sua) filho(a), mas tente não guardar todos os brinquedos por ele(a).

Em seguida, apenas a mãe e a criança interagiram no contexto experimental, no qual foram filmadas e observadas através de um espelho unidirecional. Cada mãe teve 5 min por sessão para brincar com a criança, e eles poderiam escolher quantos brinquedos quisessem. Após o tempo especificado, a experimentadora sinalizava, por meio de batidas na porta, o momento em que a mãe deveria solicitar à criança que guardasse os brinquedos utilizados dentro da caixa. Os brinquedos deveriam ser guardados em um período de 5 min (Ver Marinho, 1999).

Os comportamentos observados e registrados foram tabulados e analisados pela experimentadora e observadoras, de acordo com a seguinte classificação: *Desaprovação* (D), *Orientação* (O), *Solução Alternativa* (SA), *Aprovação* (A) e *Brincar* (B). A Tabela 3 apresenta as definições destas categorias comportamentais.

Tabela 3

Categorias comportamentais de *Desaprovação*, *Orientação*, *Solução Alternativa*, *Aprovação* e *Brincar*, observadas nas Tarefas 1 e 2.

<i>Desaprovação</i> (D)	Comportamentos verbais ou não-verbais que indiquem desencorajamento, proibição ou restrição de alguma ação da criança; punição física; ameaça de punição física; ordens ou pedidos emitidos de forma aversiva, isto é, com tom de voz elevado e expressão facial de desaprovação. Todos esses comportamentos são emitidos sem a explicação de variáveis contextuais para a criança.
<i>Orientação</i> (O)	Comportamentos que direcionem a atividade da criança, por meio de pedidos, instruções, ordens, conselhos, correções, questionamentos, explicações e negativas, com intensidade da voz moderada. Todos esses comportamentos são acompanhados pela descrição das variáveis contextuais.
<i>Solução Alternativa</i> (SA)	Comportamentos emitidos no sentido de corrigir ou modificar um comportamento por meio de negociações; indicando alternativas para a solução de um problema; oferecendo modelos ou auxílio na execução de uma tarefa e sugestões de brincadeiras em situações-problema.
<i>Aprovação</i> (A)	Comportamentos verbais ou não-verbais que indiquem encorajamento e afeto.
<i>Brincar</i> (B)	Interagir com a criança conversando ou manipulando brinquedos ou livros; cantar e dançar com ou para a criança. Proposta de atividades lúdicas.

RESULTADOS

As Tarefas 1 e 2 serão analisadas por meio das medidas de frequência e ocorrência das categorias comportamentais, respectivamente. Na Tarefa 1, as mães respondiam a cada uma das 15 situações-problema, e os dados possibilitaram o registro de frequência das categorias comportamentais definidas nesta pesquisa – técnica denominada *registro de evento* (Fagundes, 1983). Entretanto, na Tarefa 2 a sessão foi dividida em dois blocos com 5 min de duração cada, um deles destinado à brincadeira envolvendo a caixa de brinquedos, e o outro destinado à tarefa de guardar os brinquedos utilizados dentro da caixa. Cada um desses blocos foi subdividido em intervalos de observação com a duração de 1 min, nos quais a ocorrência ou não-ocorrência das categorias comportamentais foi registrada – técnica denominada *registro a intervalos* (Fagundes, 1983).

Por esse motivo, os dados da Tarefa 2 não representam a frequência da emissão dos comportamentos, como na Tarefa 1, devido à dificuldade de computação do início e do término de cada categoria. O comportamento de brincar, em geral, quando ocorreu, foi contínuo dentro do intervalo de 1 min, ou mesmo ao longo do bloco de 5 min. Portanto, os dados não poderiam ser descritos por meio da medida de frequência. Uma participante pode ter brincado três vezes e outra 12 vezes, entretanto, a primeira pode ter brincado durante 5 min, enquanto que a segunda pode ter brincado por poucos segundos, embora em um número maior de vezes. Além disso, foi freqüente a ocorrência simultânea do comportamento de brincar com outras categorias comportamentais – *Orientação, Solução Alternativa, Aprovação e Desaprovação*. Assim, o registro de frequência das categorias na Tarefa 2 não foi utilizado, pois a frequência igual a um poderia ser interpretada como baixa, quando o que ocorreu foi a

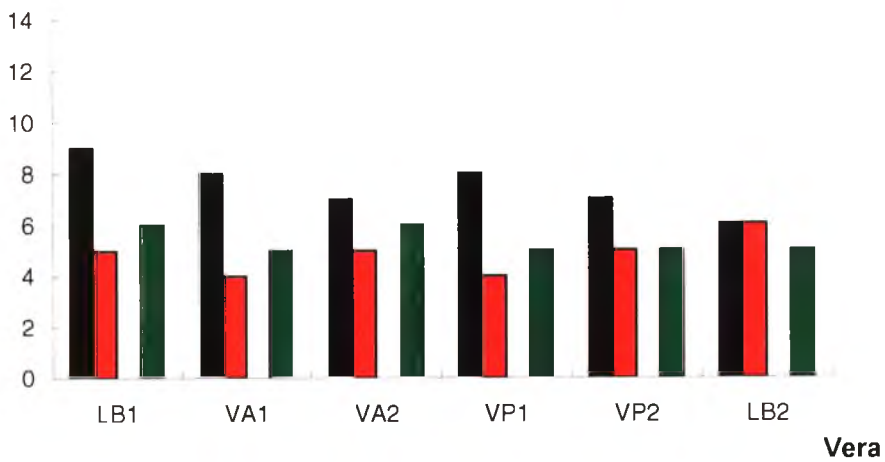
emissão do comportamento de forma ininterrupta, ao longo de todo um intervalo de observação.

Os dados das condições experimentais – linha de base (LB1 e LB2), *Vídeos Aversivos* (VA1 e VA2) e *Vídeos Positivos* (VP1 e VP2), serão apresentados para as participantes – *A-P*, *P-A*, *A-P-A-P* e *Controle*. As Figuras 1, 2 e 3 apresentam a frequência das categorias *Desaprovação* (D), *Orientação* (O), *Solução Alternativa* (SA) e *Aprovação* (A), nas seis sessões experimentais, para as participantes *A-P*, *P-A* e *A-P-A-P*, respectivamente, durante a Tarefa 1.

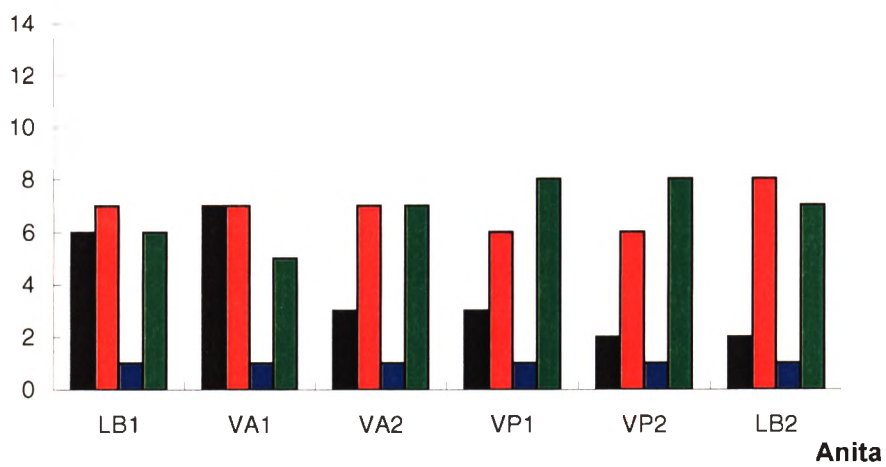
Na Figura 1, Vera apresentou diminuição na frequência da categoria *Desaprovação* ao longo das condições experimentais, mantendo os valores mais baixos em LB2. Entretanto, a frequência da categoria *Orientação* mostrou aumento no transcorrer das condições, mantendo seus mais altos valores em LB2. A frequência de *Aprovação* diminuiu após a primeira exposição aos *Vídeos Aversivos*. Contudo, aumentou após a segunda exposição aos *Vídeos Aversivos*, retornando às mais baixas frequências durante os *Vídeos Positivos* e em LB2. A categoria *Solução Alternativa* não foi emitida por duas participantes durante a Tarefa 1 – Vera e Liana. Anita apresentou estabilidade na categoria *Orientação*, de LB1 às condições VA. A frequência dessa categoria reduziu e manteve-se estável nas condições VP, apresentando seus mais altos valores em LB2. A *Solução Alternativa* foi estável durante todo o procedimento, sendo emitida em baixa frequência. A mais alta frequência de *Desaprovação* ocorreu na primeira exposição aos *Vídeos Aversivos*, entretanto, reduziu com a apresentação dos *Vídeos Positivos*, mantendo seus valores mais baixos em VP2 e em LB2, enquanto que a frequência da *Aprovação* aumentou durante as condições VP, mantendo-se alta em LB2. Liana apresentou, ao se comparar LB1 e LB2, redução da *Desaprovação* e



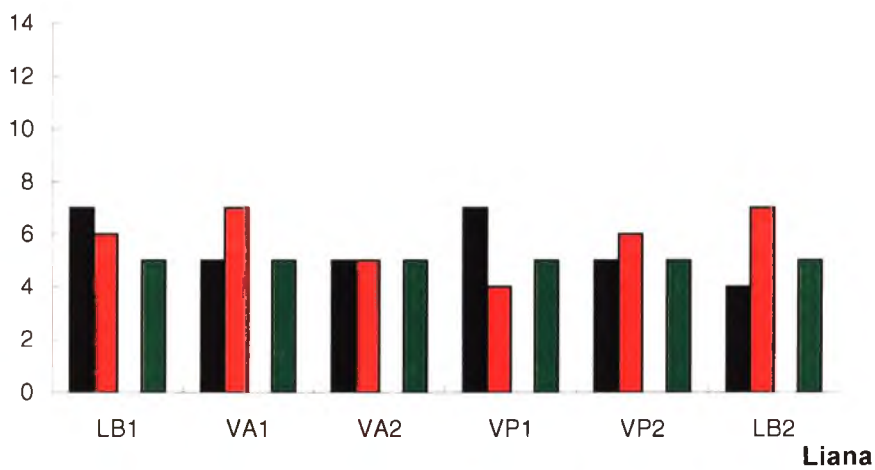
Frequência de Respostas



Vera



Anita



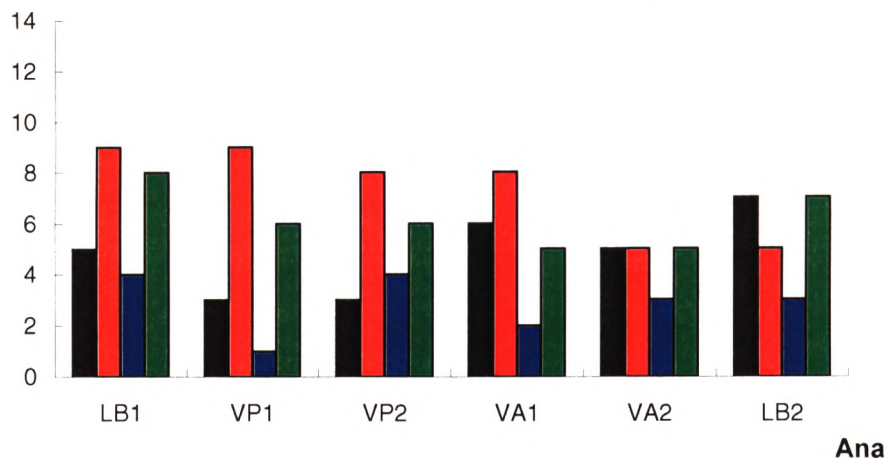
Liana

Sessões

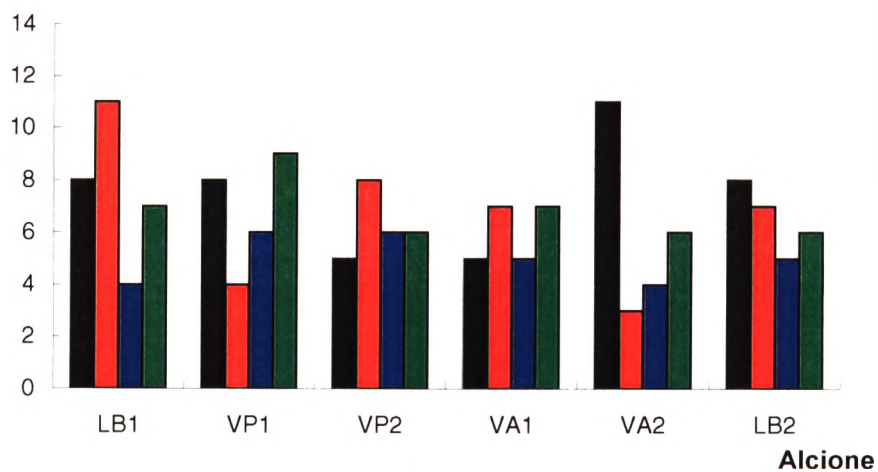
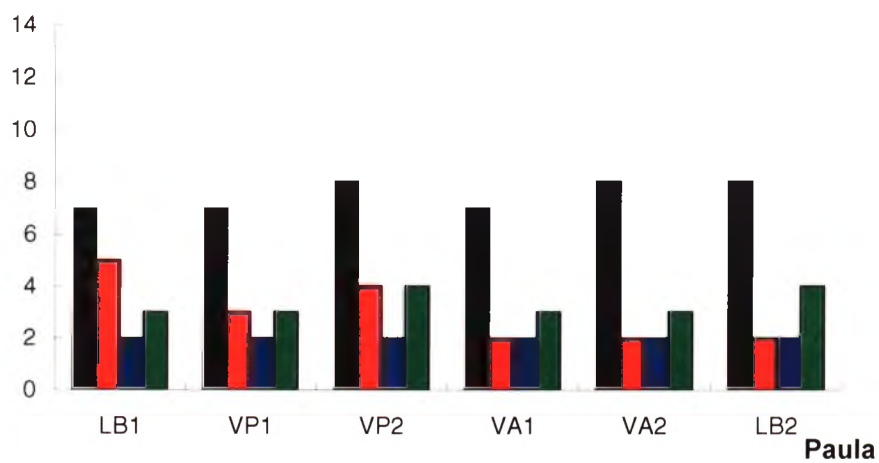
Figura 1. Frequência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA) e Aprovação (A), na Tarefa 1, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2) para as participantes A-P.

aumento da *Orientação*, embora, após a primeira exposição aos *Vídeos Positivos*, a *Desaprovação* e a *Orientação* tenham aumentado e diminuído, respectivamente. A frequência de *Aprovação* manteve-se constante ao longo dessa tarefa.

Na Figura 2, que corresponde às participantes P-A, Ana apresentou redução na frequência da categoria *Desaprovação* nas condições VP e aumento nas condições VA, que se manteve alta em LB2. A frequência da categoria *Orientação*, em geral, manteve-se constante, reduzindo com a segunda apresentação de VA, valor que se manteve em LB2. A categoria *Solução Alternativa* apresentou suas mais altas frequências em LB1 e VP2. Para essa participante, as menores frequências de *Aprovação* foram observadas durante as sessões com *Vídeos Aversivos*. Paula apresentou aumento na frequência de *Desaprovação* durante a segunda exposição a cada tipo de vídeo (VP2 e VA2), mantendo a mais alta frequência dessa categoria em LB2. A *Orientação* apresentou suas mais altas frequências em LB1 e após o segundo VP. Com os *Vídeos Aversivos*, ocorreu uma redução na frequência dessa categoria comportamental, a qual se manteve em LB2. A categoria *Solução Alternativa* manteve-se baixa e constante nas seis condições experimentais. A *Aprovação* mostrou aumento após a segunda exposição aos *Vídeos Positivos*, no entanto, a frequência dessa categoria retornou aos valores de LB1 e VP1 durante as exposições aos VAs. Apesar das últimas condições terem sido os *Vídeos Aversivos*, em LB2 a *Aprovação* retornou aos valores apresentados em VP2. Alcione apresentou redução na frequência de *Desaprovação* durante a segunda exposição aos *Vídeos Positivos*, valor que se manteve constante com a primeira apresentação dos *Vídeos Aversivos*. Entretanto, a frequência dessa categoria aumentou consideravelmente após a segunda exposição ao VA. Essa participante apresentou as maiores frequências da categoria *Solução Alternativa* nas condições VP. A maior frequência de *Aprovação* ocorreu durante a exposição ao VP1, permanecendo relativamente constante nas demais



Frequência de Respostas



Sessões

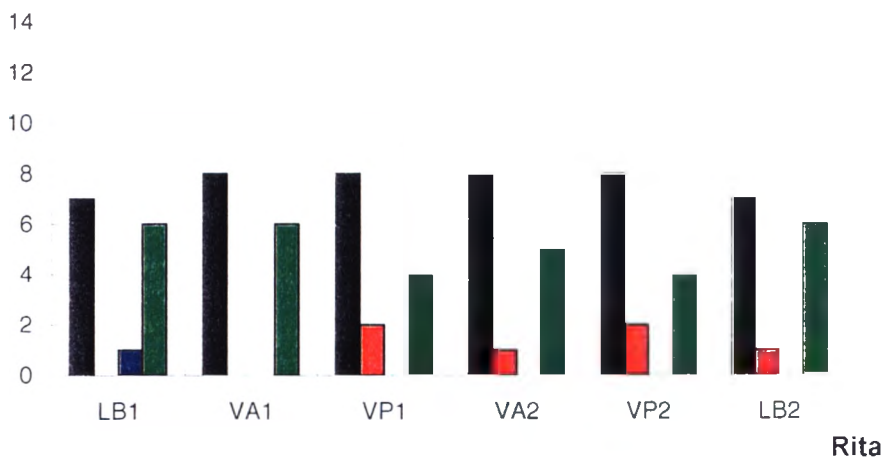
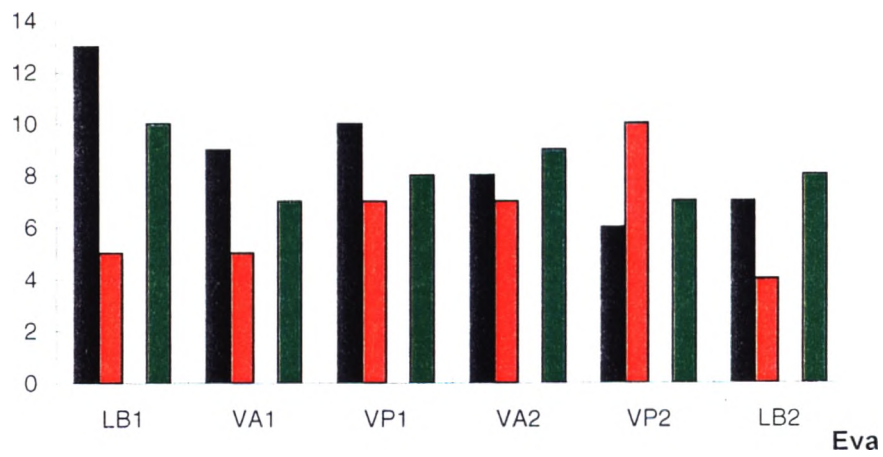
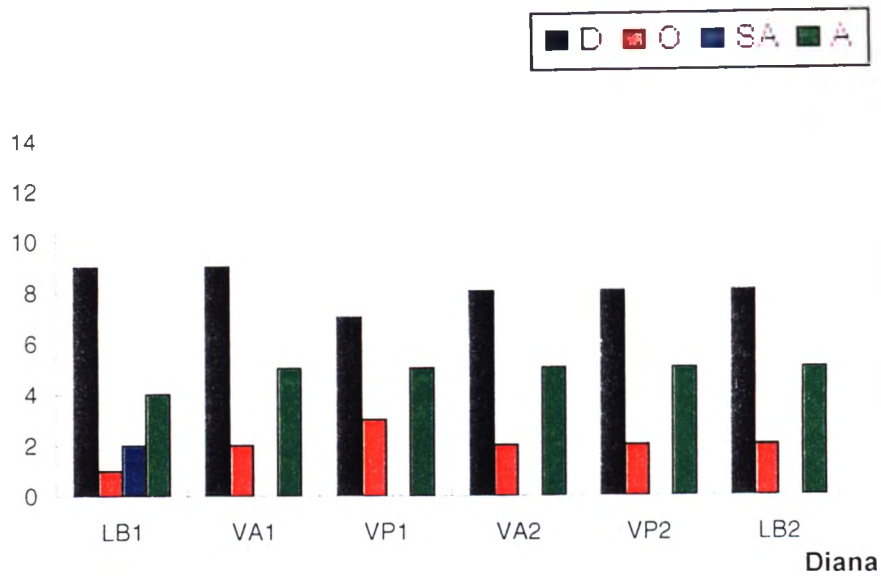
Figura 2. Frequência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA) e Aprovação (A), na Tarefa 1, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2) para as participantes P-A.

condições.

Na Figura 3, correspondente às participantes *A-P-A-P*, a frequência de *Desaprovação* da participante Diana diminuiu após a primeira exposição aos *Vídeos Positivos*, e aumentou após VA2, mantendo-se constante nas demais condições. Também nessa sessão, a *Orientação* apresentou sua mais alta frequência, retornando aos valores apresentados em VA1 nas demais condições. A *Aprovação* manteve-se constante, e a categoria *Solução Alternativa* só foi emitida por essa participante em LB1, assim como ocorreu com a participante Rita. Com a participante Eva, observou-se uma clara redução da categoria *Desaprovação*, ao se comparar LB1 com LB2. Essa participante apresentou a mais baixa frequência de *Desaprovação* e a mais alta frequência de *Orientação* em VP2. Eva não emitiu comportamentos da categoria *Solução Alternativa* durante a Tarefa 1, e a categoria *Aprovação* não apresentou variações sistemáticas. A participante Rita apresentou estabilidade da *Desaprovação* ao longo das condições experimentais. A categoria *Orientação* apareceu apenas a partir da primeira exposição aos *Vídeos Positivos*, apresentando suas mais altas frequências nas condições VP. Além disso, a frequência da *Aprovação* foi mais baixa após a exposição aos *Vídeos Positivos*.

A Figura 4 apresenta a frequência das categorias comportamentais durante a Tarefa 1, nas duas condições de linha de base, para as participantes *Controle*. Vale ressaltar que a segunda exposição à tarefa, sem a manipulação dos vídeos, mostrou para ambas as participantes diminuição na frequência da *Desaprovação*. Para Kátia, todas as categorias apresentaram redução em LB2, exceto a *Aprovação*, que se manteve constante nas duas condições. Para Lisa, a categoria *Solução Alternativa* manteve-se constante e a *Orientação* aumentou, enquanto que as frequências de *Desaprovação* e *Aprovação* diminuíram.

Frequência de Respostas



Sessões

Figura 3. Frequência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA) e Aprovação (A), na Tarefa 1, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2). Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2) para as participantes A-P-A-P.

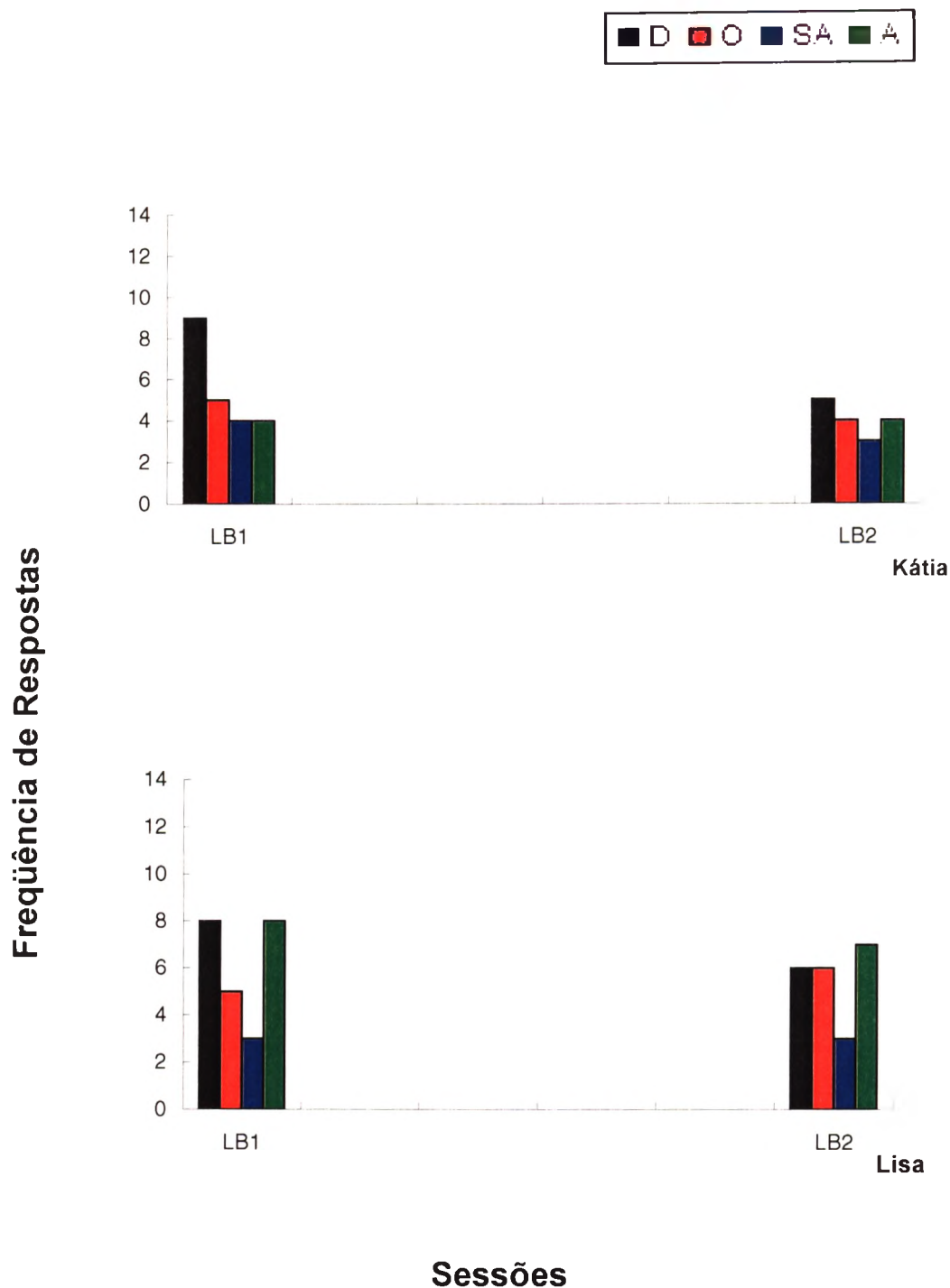


Figura 4. Frequência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA) e Aprovação (A), durante a Tarefa 1, nas condições de Linha de Base (LB1 e LB2), para as participantes *Controle*.

Os dados que serão apresentados a seguir, nas demais figuras, dizem respeito à Tarefa 2. A Figura 5 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais durante a Tarefa 2, nas seis condições experimentais, para as participantes A-P. Para Vera a categoria *Desaprovação* somente ocorreu na segunda exposição aos *Vídeos Aversivos*, acompanhada pela redução da *Solução Alternativa*. A *Aprovação* teve sua mais alta ocorrência após a segunda exposição ao VP, apesar da baixa ocorrência na primeira exposição aos *Vídeos Positivos*. Entretanto, vale ressaltar que na primeira sessão em VP a mãe relatou estar doente. Anita também apresentou aumento na ocorrência da *Desaprovação* durante a segunda exposição ao VA, enquanto a ocorrência das categorias *Orientação* e *Brincar* reduziram nessa sessão. Entretanto, a categoria *Orientação* apareceu em suas maiores ocorrências nas condições VA, reduzindo nas sessões de VP e retornando ao seu valor inicial em LB2. Não houve ocorrência de *Solução Alternativa* nas sessões VP, e nas demais sessões a ocorrência dessa categoria foi baixa e constante. Ao comparar LB1 com a primeira sessão de *Vídeos Aversivos*, observa-se que a ocorrência da *Aprovação* diminuiu e se manteve relativamente constante até o final do procedimento. Para a participante Liana, observa-se a não-ocorrência de *Desaprovação* na primeira exposição ao VA e na segunda exposição ao VP. Essa categoria apresentou seus valores mais altos durante as duas sessões de linha de base. A categoria *Orientação* mostrou aumento de LB1 para as condições VA, com posterior redução, nas condições VP, apresentando ocorrência mais baixa em LB2 do que em LB1. Os dados observados em relação à categoria *Aprovação*, com essa participante, mostram suas mais altas ocorrências nas primeiras exposições a VA e a VP – ocorrendo em 6 min do total de 10 min da Tarefa 2. A categoria *Brincar* teve sua mais alta ocorrência durante a primeira exposição aos *Vídeos Positivos*, mantendo altas ocorrências até LB2.

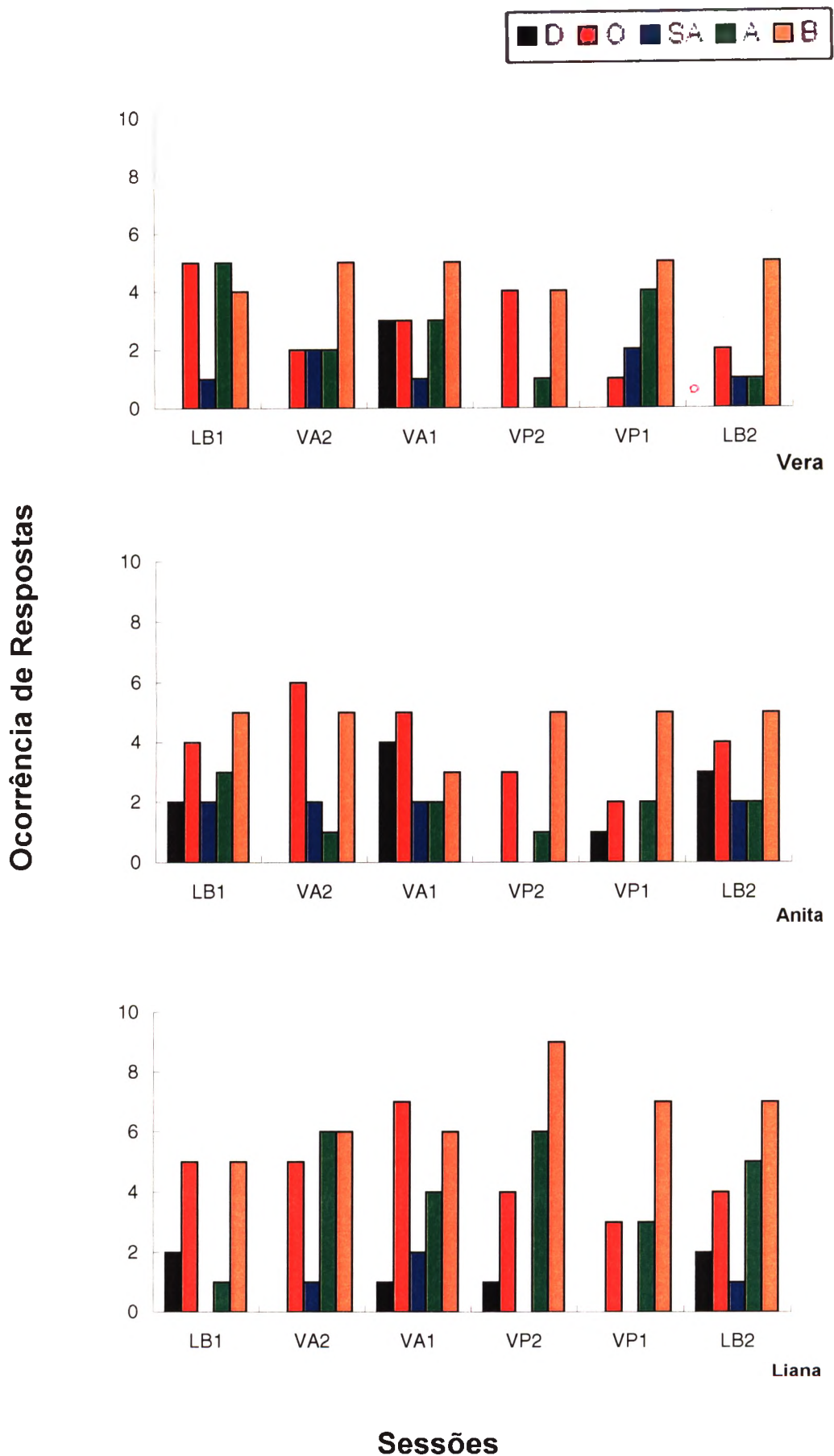


Figura 5. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), na Tarefa 2, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2) para as participantes A-P.

A Figura 6 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais para cada parte da Tarefa 2, nas seis condições experimentais das participantes A-P. É interessante notar que, para Vera, não houve ocorrência de *Aprovação* na segunda parte da tarefa, em nenhuma das condições experimentais, exceto na primeira sessão de linha de base, onde a mãe aprovou a filha por ter aceitado ficar com uma das observadoras em outra sala enquanto a pesquisadora realizava a entrevista com a mãe. A mais alta ocorrência de *Aprovação* ocorreu na primeira parte da segunda exposição a VP, em 4 min da sessão. A *Desaprovação* só foi observada durante a segunda sessão de VA, ocorrendo nas duas partes da tarefa, embora acompanhada pela alta frequência das categorias *Orientação*, *Aprovação* e *Brincar*, na primeira parte da tarefa. Para a participante Anita, a categoria *Brincar*, que ocorreu apenas na primeira parte da tarefa, caiu consideravelmente com a segunda exposição ao VA. A maior ocorrência de *Desaprovação* ocorreu na primeira parte da segunda exposição ao VA. Com a introdução dos *Vídeos Positivos*, a categoria *Brincar* retorna à sua ocorrência máxima, mantendo-se constante até a LB2. Liana, por sua vez, apresentou aumento da *Aprovação* nas duas partes da primeira exposição ao VA, mas essa categoria reduziu após a segunda exposição aos *Vídeos Aversivos*. O aumento na ocorrência dessa categoria foi também observado nas duas partes da primeira sessão com VP. A categoria *Solução Alternativa* foi emitida apenas na segunda parte das sessões com VA e na segunda parte da LB2. A categoria *Brincar* mostrou, em geral, alta ocorrência na primeira parte de todas as condições, exceto na segunda exposição ao VA. Na segunda parte das condições VA e VP os valores dessa categoria foram baixos e semelhantes, com a mais baixa ocorrência na primeira exposição ao VA, após LB1.

A Figura 7 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais durante a Tarefa 2, ao longo das seis condições experimentais, para as participantes P-A. Ana

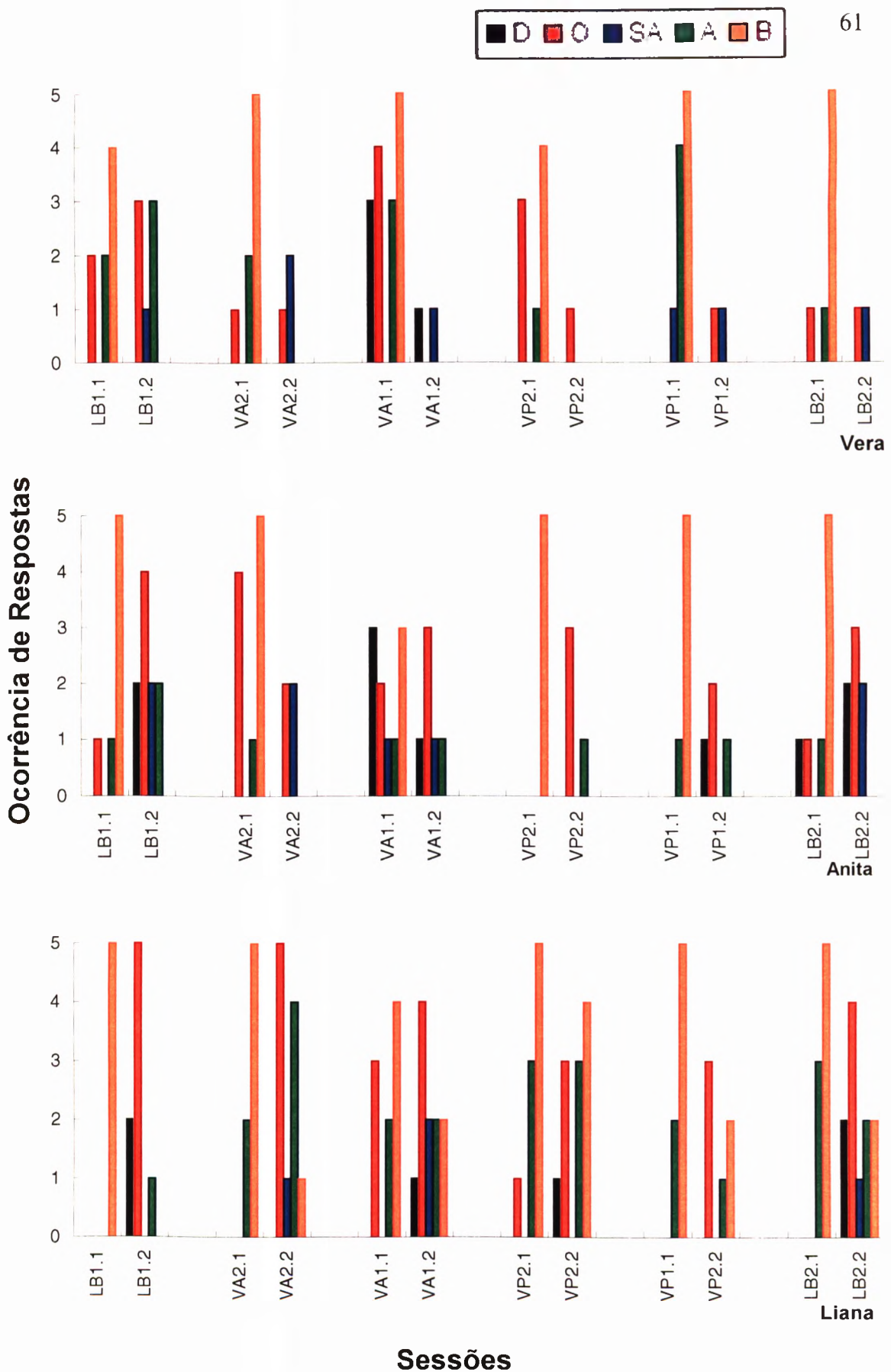


Figura 6. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), em cada parte da Tarefa 2, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2), para as participantes A-P.

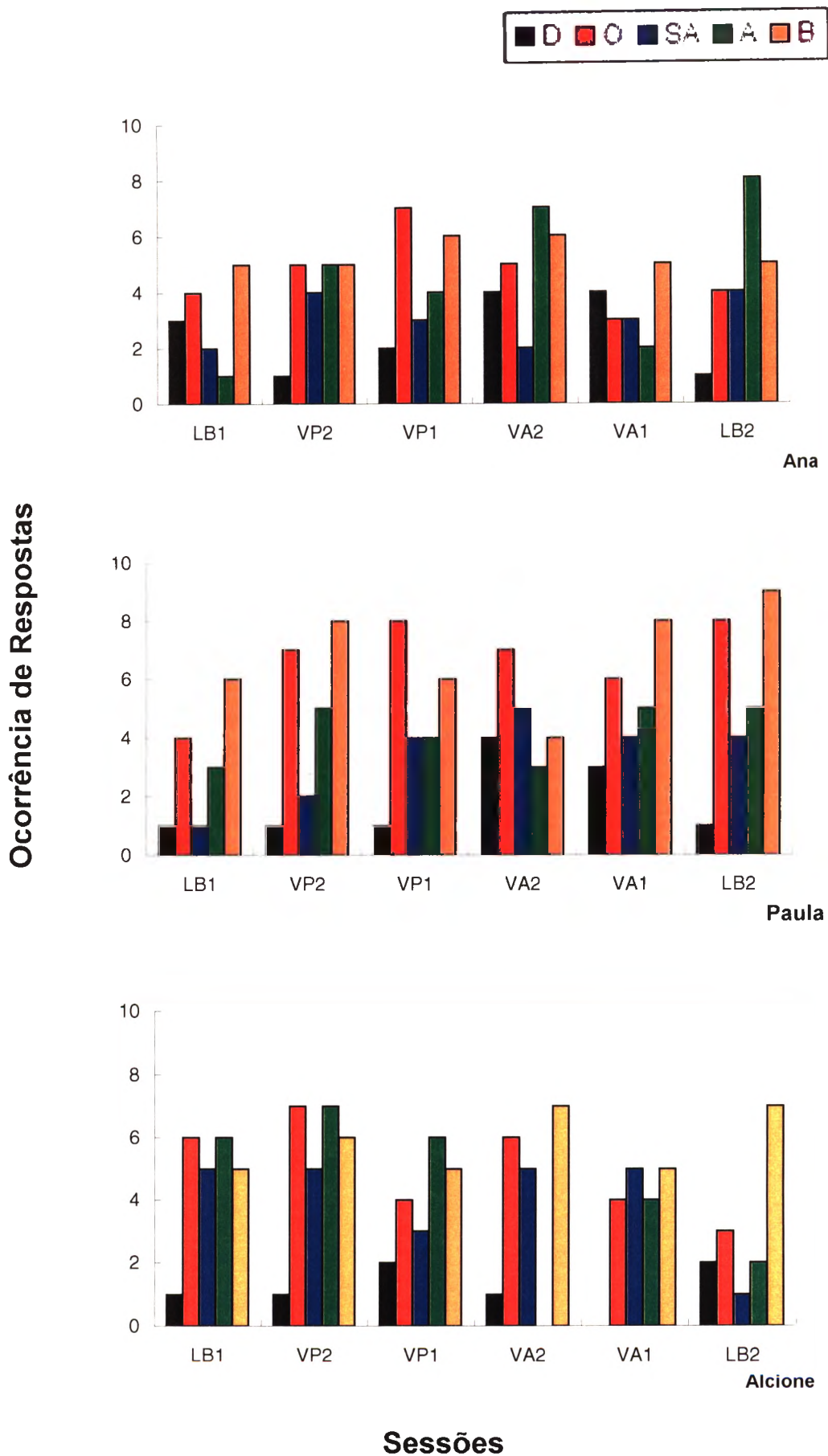


Figura 7. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), na Tarefa 2, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2) para as participantes P-A.

apresentou ocorrência da *Desaprovação*, em seu mais alto valor, nas condições VA. A *Aprovação*, no entanto, aumentou de LB1 para a primeira exposição aos *Vídeos Positivos*. Embora essa categoria tenha aumentado na primeira sessão de VA, diminuiu consideravelmente após a segunda exposição aos *Vídeos Aversivos*. Apesar dos últimos vídeos apresentados para Ana terem sido VA, observou-se, em LB2, uma alta ocorrência de *Aprovação*. Ao comparar LB1 e LB2, observam-se as mais altas ocorrências de *Aprovação* e *Solução Alternativa* na última condição. Com a participante Paula, foi possível observar um aumento considerável na ocorrência de *Desaprovação* durante as exposições aos *Vídeos Aversivos*, como observado com a participante Ana. As categorias *Orientação* e *Brincar* diminuíram após a primeira exposição à condição VA. Quanto à *Aprovação*, houve aumento de LB1 para a primeira exposição à condição VP, e redução da condição VP para a primeira exposição ao VA. Entretanto, essas relações não foram mantidas com a segunda exposição a cada tipo de vídeo. Isto é, na segunda exposição ao VP a *Aprovação* diminuiu, enquanto que na segunda exposição ao VA, aumentou, mantendo-se constante em LB2. Nos resultados de Alcione, destacam-se a maior ocorrência de *Aprovação* com a primeira exposição ao VP e a não-ocorrência dessa categoria durante a primeira exposição aos *Vídeos Aversivos*. Embora tenha ocorrido *Aprovação* durante a segunda exposição ao VA, seu valor foi inferior ao observado nas condições anteriores – LB1, VP1 e VP2. A maior ocorrência de *Orientação* foi observada após a primeira exposição à condição VP. Ao comparar LB1 e LB2, verificaram-se aumento das categorias *Desaprovação* e *Brincar*, além da redução das categorias *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Aprovação*.

A Figura 8 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais para cada parte da Tarefa 2, nas seis condições experimentais das participantes P-A. Ana somente apresentou *Desaprovação* nas duas partes da tarefa nas condições VA. Além disso,

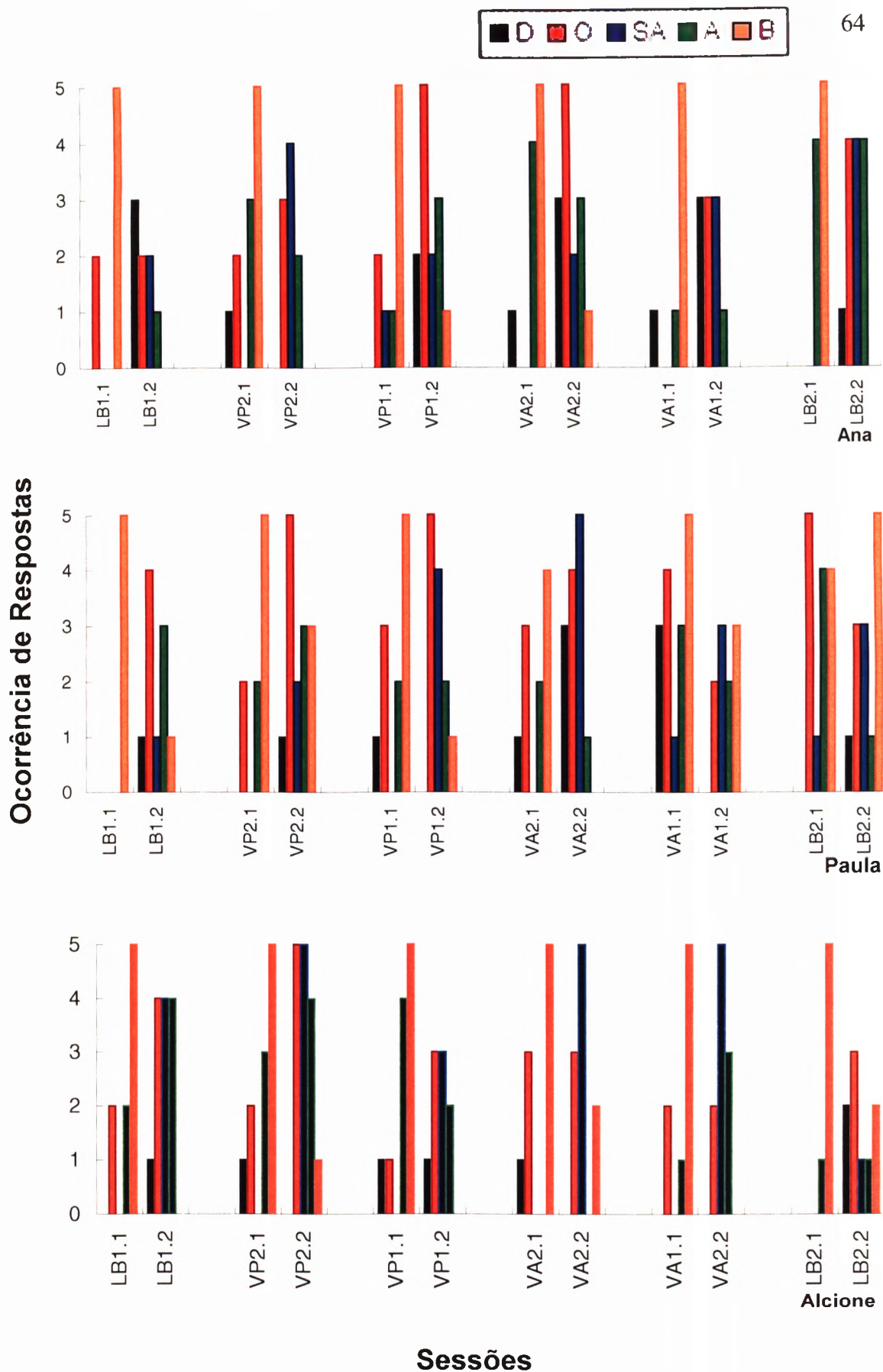


Figura 8. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), em cada parte da Tarefa 2, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2), para as participantes P-A.

foram nessas condições que Ana apresentou as mais altas ocorrências dessa categoria. A *Orientação* aumentou com as exposições ao VP, na segunda parte da tarefa, mantendo-se alta na segunda parte da primeira exposição ao VA. O *Brincar* manteve-se constante, com ocorrência máxima, durante a primeira parte da tarefa, ocorrendo na segunda parte apenas na segunda exposição ao VP e na primeira exposição ao VA. A *Aprovação* aumentou de LB1 para as duas sessões com *Vídeos Positivos*. Embora após a primeira exposição aos *Vídeos Aversivos* a frequência da *Aprovação* tenha aumentado, com a segunda exposição ao VA, teve sua mais baixa ocorrência. Paula apresentou aumento da *Desaprovação* nas condições VA. A *Orientação* aumentou na segunda parte da tarefa, nas condições VP. Ao considerar a categoria *Aprovação*, na segunda parte da tarefa, em LB1, observa-se que apenas em LB2 essa categoria apresentou aumento em sua ocorrência, na primeira parte da tarefa. Para Alcione, após os *Vídeos Positivos* a *Aprovação* apresentou ocorrência máxima, como em LB1. Entretanto, após a primeira exposição ao VA, esta categoria não foi emitida. A *Desaprovação* foi mantida constante nas quatro primeiras condições – LB1, VP2, VP1 e VA2. Apenas na condição final, em LB2, a *Desaprovação* apresentou sua mais alta ocorrência, na segunda parte da tarefa, acompanhada pela mais baixa ocorrência de *Aprovação*.

A Figura 9 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais durante a Tarefa 2, ao longo das seis condições experimentais, para as participantes A-P-A-P. A Tarefa 2 foi mais sensível do que a Tarefa 1, ao ocasionar resultados mais ordenados entre os vídeos e as categorias comportamentais, para essas participantes (ver Figura 3). Os resultados de Diana mostram que as únicas sessões em que não houve a ocorrência de *Desaprovação* foram nas condições VP. Na primeira apresentação dos *Vídeos Positivos* foi possível observar aumento da categoria *Brincar*, o que só se repetiu em LB2. A menor ocorrência da *Aprovação* se deu, por sua vez, durante uma das

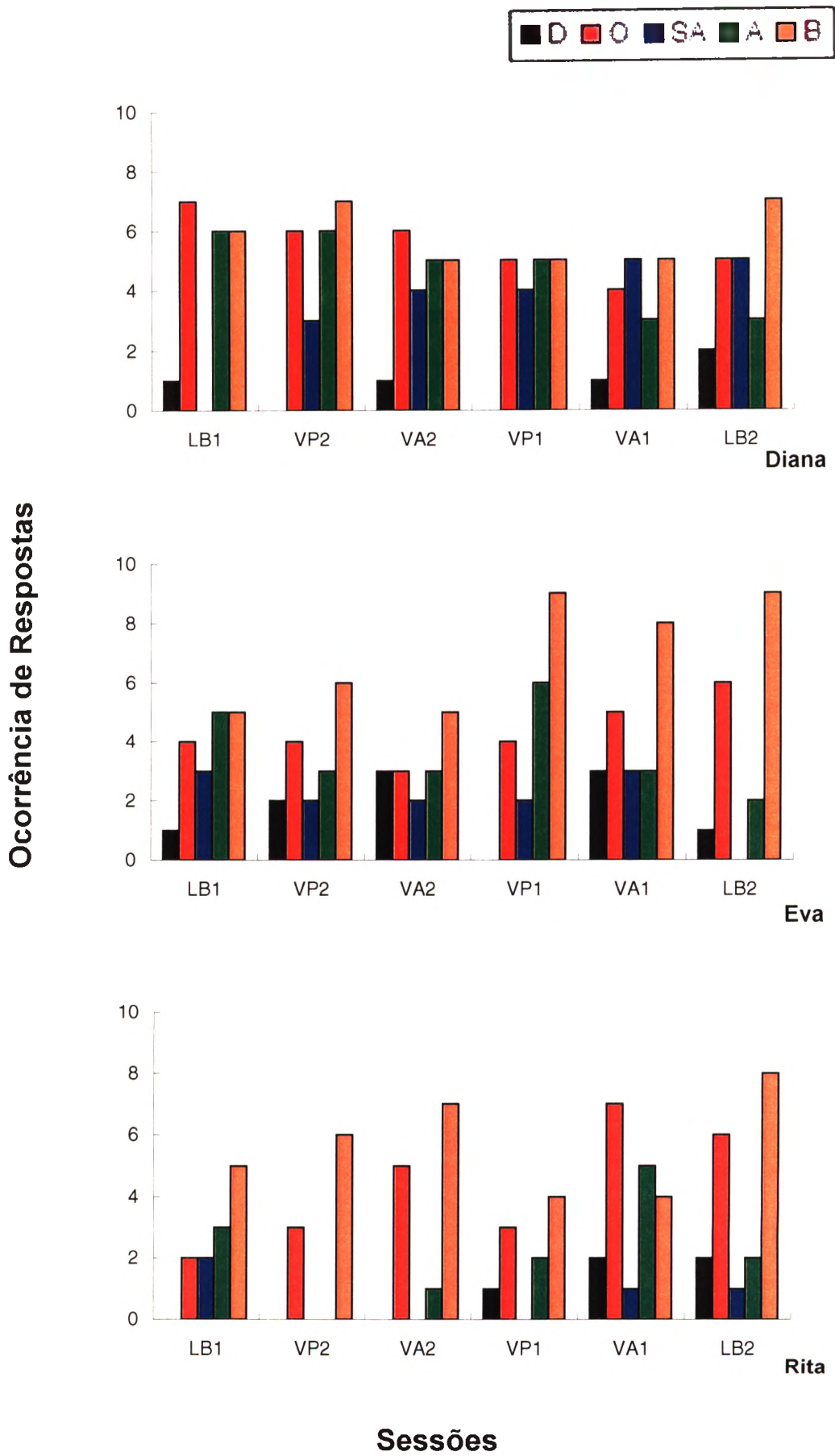


Figura 9. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), na Tarefa 2, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2), para as participantes A-P-A-P.

apresentações dos *Vídeos Aversivos*, valor que se manteve constante na sessão seguinte (LB2). Para Eva, as maiores ocorrências de *Desaprovação* foram apresentadas após a exposição aos *Vídeos Aversivos* e a maior ocorrência de *Aprovação* foi observada após a segunda apresentação de VP. Rita, por sua vez, apresentou a mais alta ocorrência de *Aprovação* e de *Desaprovação* após a segunda exposição ao VA. Essa participante não apresentou dados sistemáticos em ambas as tarefas.

A Figura 10 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais nas duas partes da Tarefa 2, ao longo das seis condições experimentais, para as participantes A-P-A-P. Diana apresentou *Desaprovação* apenas na segunda parte da Tarefa 2, em todas as condições, exceto naquelas com *Vídeos Positivos*. Eva não emitiu comportamentos da categoria *Desaprovação* após a segunda exposição ao VP. As maiores ocorrências dessa categoria foram observadas na segunda parte da tarefa, após a exposição aos *Vídeos Aversivos*. Nas condições VP, na segunda exposição ao VA e em LB2, a categoria *Brincar* ocorreu também na segunda parte da tarefa. Por fim, a participante Rita, após a segunda exposição ao VP, apresentou a categoria *Desaprovação* na segunda parte da tarefa, o que se manteve nas duas condições finais – a segunda exposição ao VA e LB2, em ambas as partes.

A Figura 11 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais na Tarefa 2, nas condições LB1 e LB2 das participantes *Controle*. As categorias *Desaprovação* e *Aprovação* aumentaram de LB1 para LB2, para as duas participantes, durante essa tarefa. Kátia apresentou também aumento nas categorias *Orientação* e *Solução Alternativa*. Apenas *Brincar* manteve-se constante. Para Lisa, a categoria *Brincar* aumentou de uma sessão para a outra, e houve redução na ocorrência das categorias *Orientação* e *Solução Alternativa*, a qual foi emitida apenas em LB1. Os dados das participantes *Controle* são diferentes nas duas tarefas. A *Desaprovação* diminuiu na

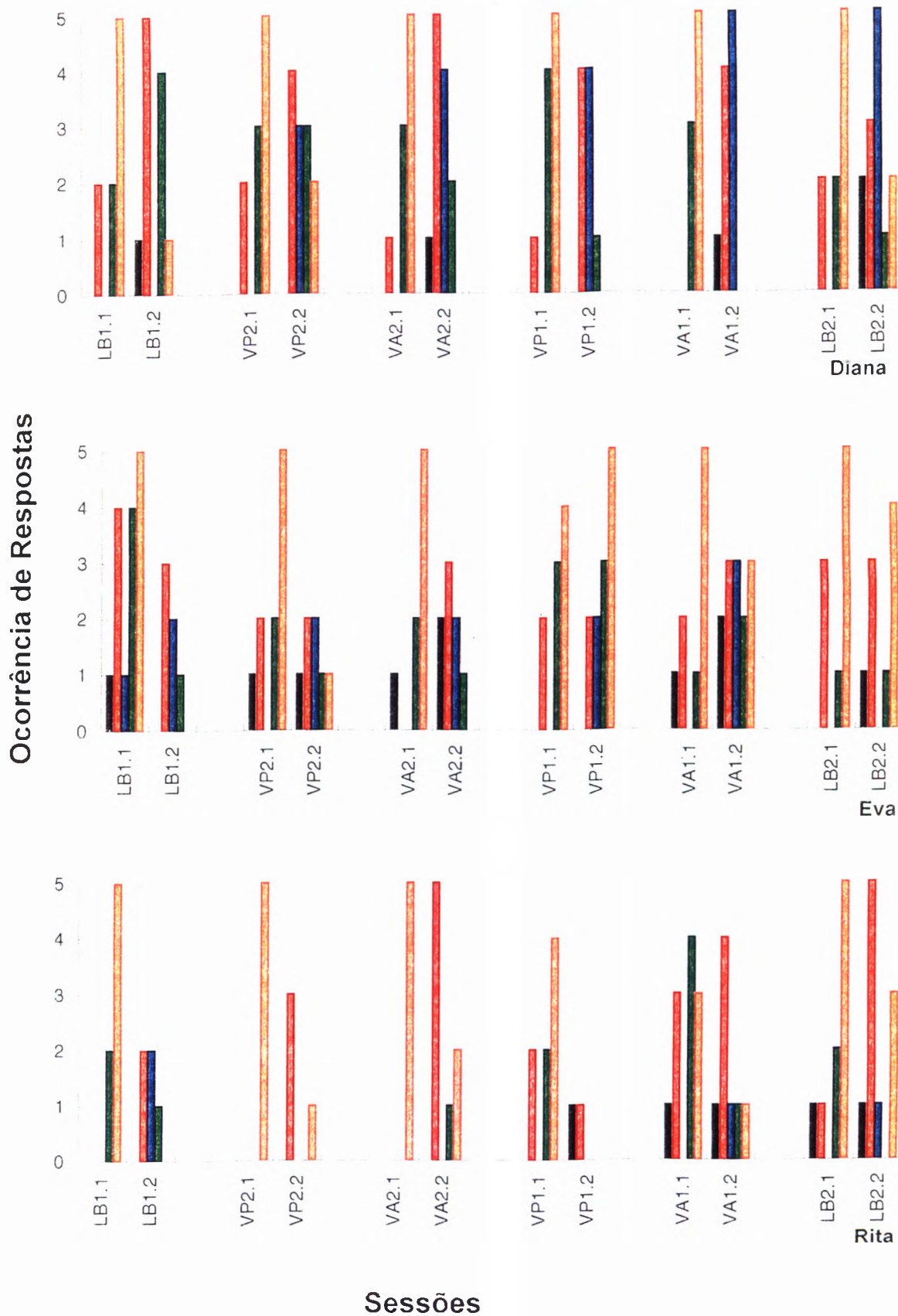


Figura 10. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), em cada parte da Tarefa 2, nas seis condições: Linha de Base (LB1 e LB2), Vídeos Aversivos (VA1 e VA2) e Vídeos Positivos (VP1 e VP2), para as participantes A.P.A.P.

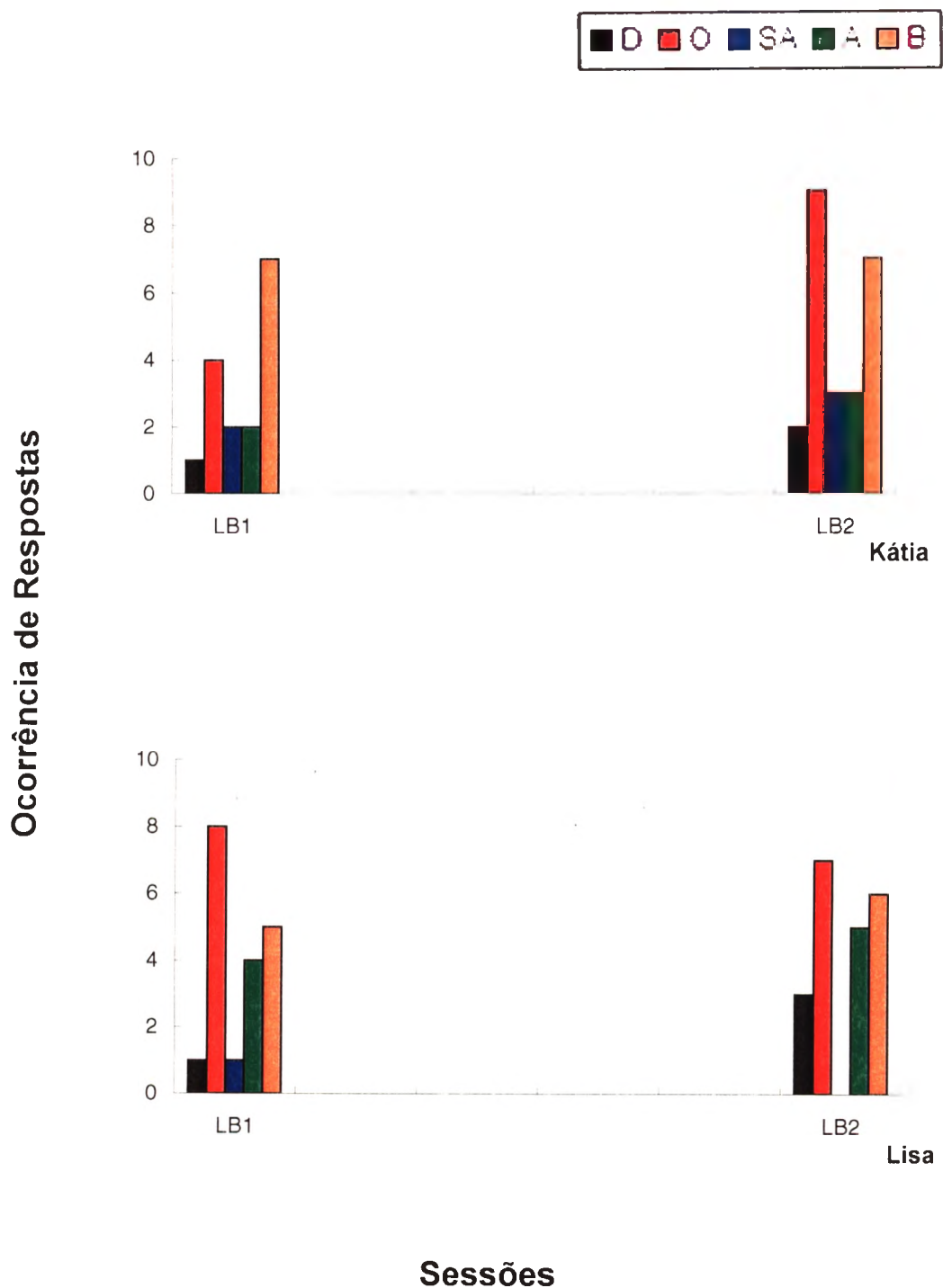


Figura 11. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), na Tarefa 2, nas condições: Linha de Base (LB1 e LB2), para as participantes *Controle*.

Tarefa 1, entre as sessões, enquanto aumentou na Tarefa 2. A *Aprovação* manteve-se baixa e constante ou diminuiu na Tarefa 1, enquanto aumentou na Tarefa 2.

A Figura 12 apresenta a ocorrência das categorias comportamentais nas duas partes da Tarefa 2, em LB1 e LB2, para as participantes *Controle*. Kátia e Lisa não emitiram a categoria *Desaprovação* na primeira parte de LB1, no entanto, essa categoria apresentou ocorrências semelhantes na segunda parte dessa sessão. Nas duas partes de LB2, as ocorrências da *Desaprovação* de Lisa mostraram aumento. Kátia não emitiu a categoria *Orientação* na primeira parte em LB1, mas apresentou sua mais alta ocorrência na primeira parte de LB2. A *Solução Alternativa* só ocorreu na segunda parte, em ambas as sessões, apresentando aumento em LB2. Essa participante apresentou estabilidade da *Aprovação* nas duas partes da tarefa em LB1. No entanto, em LB2 houve aumento nessa categoria durante a primeira parte da tarefa, a qual retornou ao valor de LB1 na segunda parte da tarefa, isto é, ocorreu apenas no primeiro minuto da tarefa. A categoria *Brincar* apresentou ocorrências semelhantes em ambas as sessões, reduzindo na segunda parte da tarefa. Para Lisa, a *Desaprovação* também não ocorreu na primeira parte de LB1, mas aumentou na segunda parte de LB2. A *Orientação* manteve-se estável nas duas partes da tarefa em LB1. Todavia, em LB2 houve redução considerável dessa categoria na primeira parte da tarefa, seguida pelo aumento em sua ocorrência na segunda parte. A *Solução Alternativa* ocorreu somente na segunda parte de LB1. A *Aprovação* ocorreu nas duas partes da tarefa, tendo mais alta ocorrência na segunda parte, em LB1 e LB2. Para a categoria *Brincar*, observou-se que Kátia manteve o mesmo padrão em LB1 e LB2, enquanto Lisa, que não emitiu essa categoria na segunda parte de LB1, a apresentou em ambas as partes de LB2.

As Figuras 13 e 14 apresentam a média e o desvio padrão da frequência e da ocorrência das categorias comportamentais, durante as Tarefas 1 e 2, respectivamente,

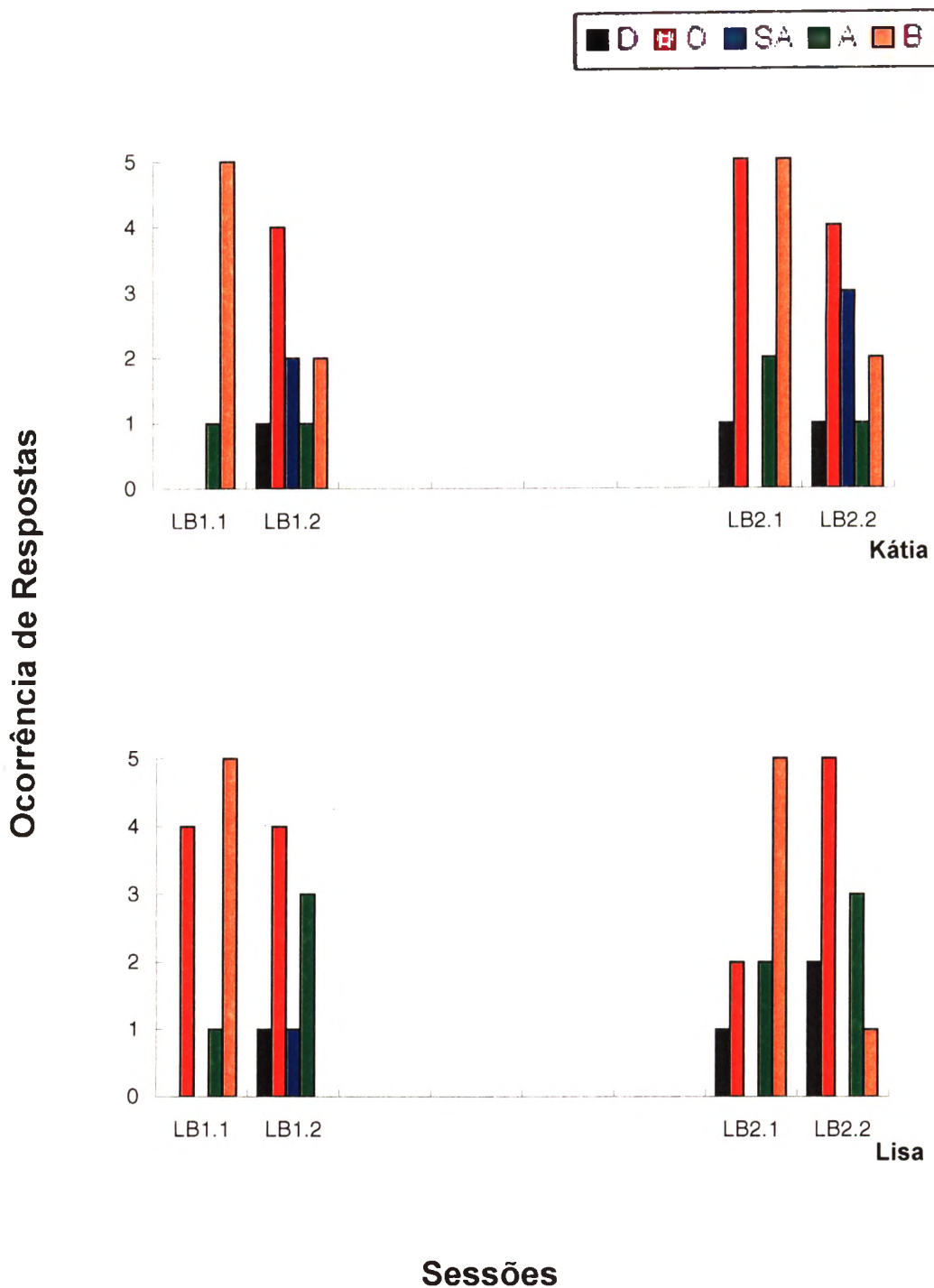
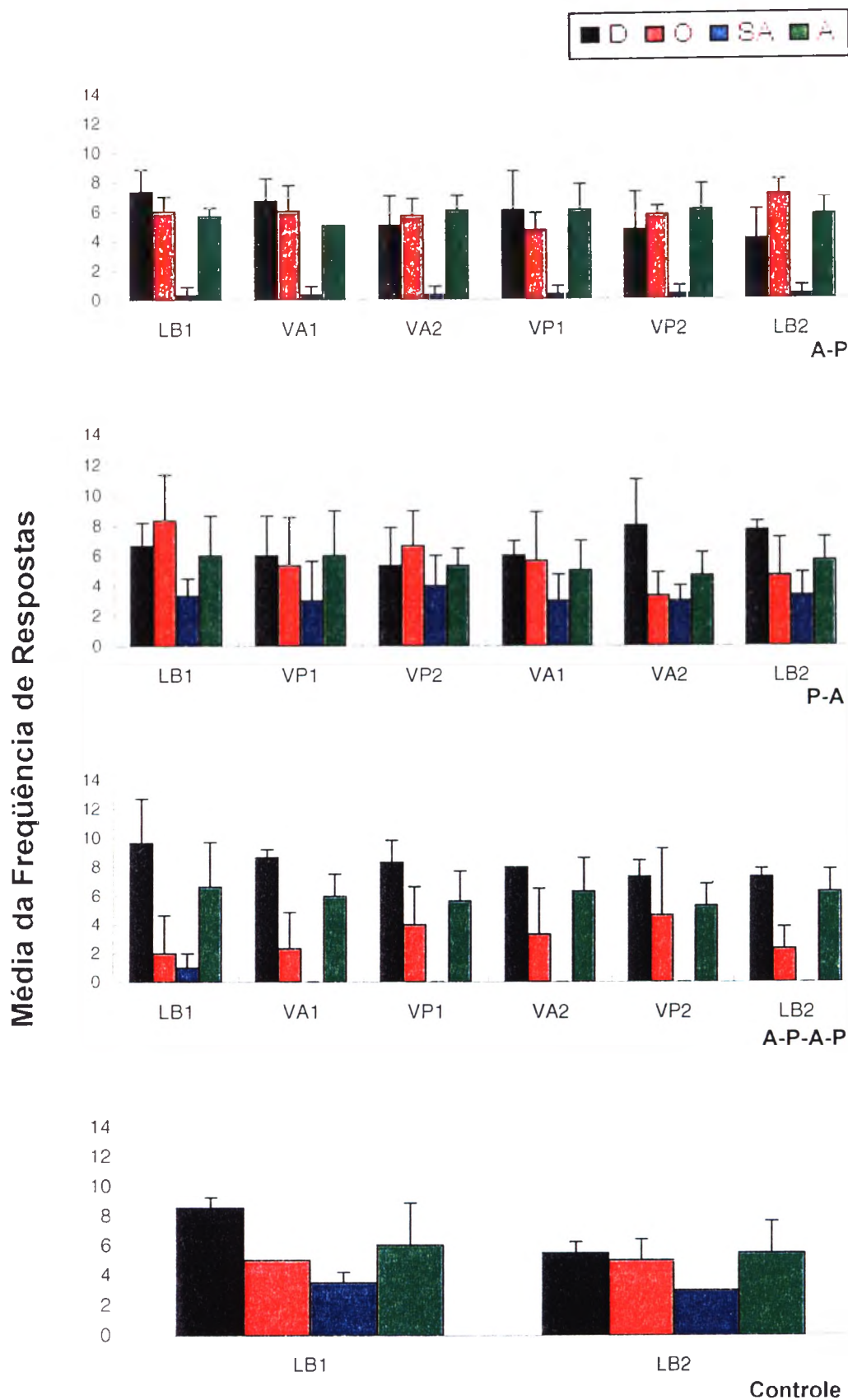


Figura 12. Ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), em cada parte da Tarefa 2, nas condições: Linha de Base (LB1 e LB2), para as participantes *Controle*.



Sessões

Figura 13. Média e desvio padrão da frequência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA) e Aprovação (A), durante a Tarefa 1, nas condições experimentais de todas as participantes (A-P, P-A, A-P-A-P e *Controle*).

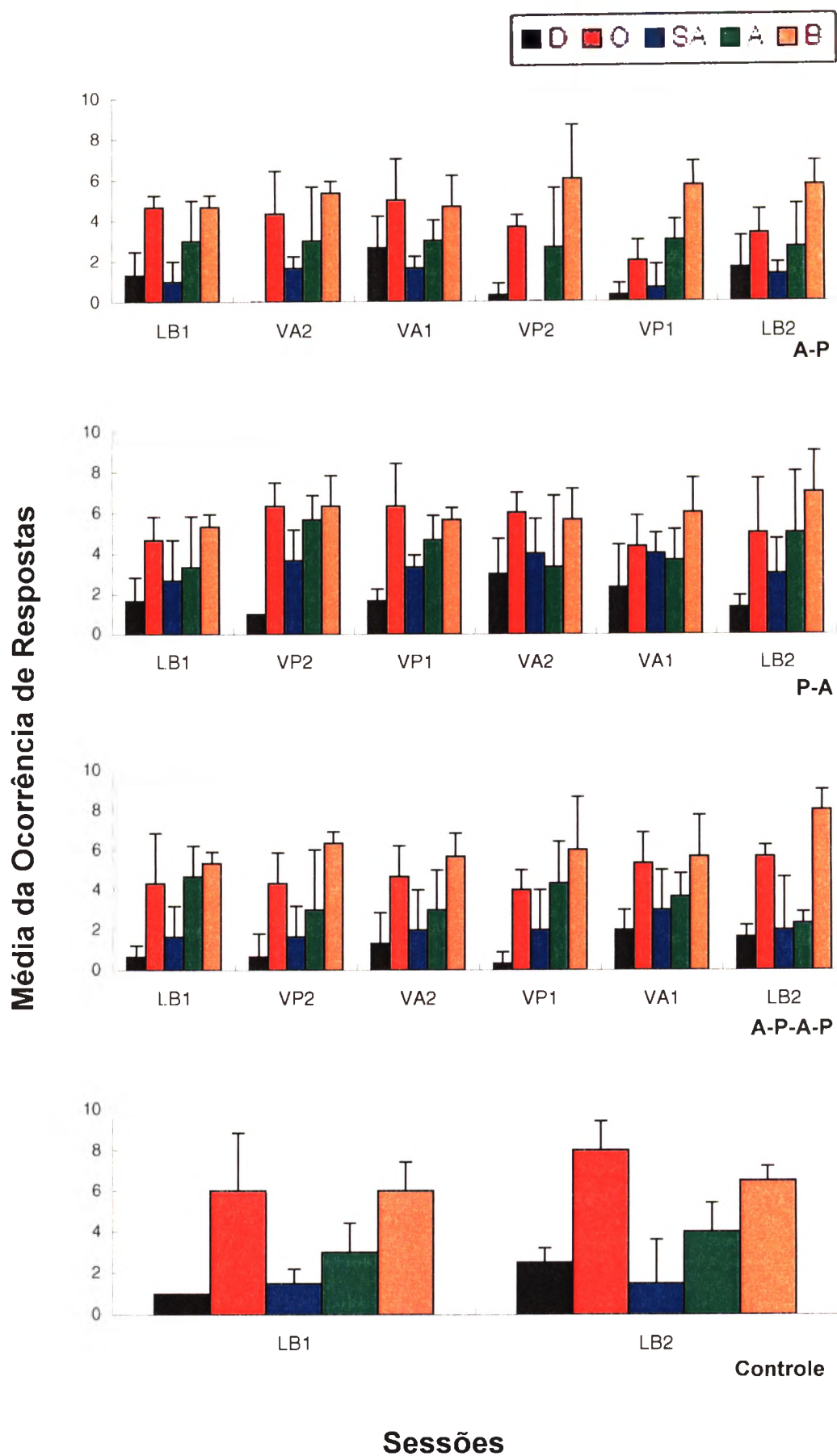


Figura 14. Média e desvio padrão da ocorrência das categorias Desaprovação (D), Orientação (O), Solução Alternativa (SA), Aprovação (A) e Brincar (B), durante a Tarefa 2, nas condições experimentais de todas as participantes (A-P, P-A, A-P-A-P e *Controle*).

ao longo das condições experimentais, para todas as participantes da pesquisa. Observa-se, na Figura 13, para as participantes *A-P*, que a frequência de *Desaprovação* diminuiu ao se comparar as sessões de linha de base, e a *Orientação* aumentou. Os dados médios mostram uma pequena diminuição da *Aprovação* ao sair da sessão LB1 para a VA1, e a menor frequência da *Desaprovação* após a segunda exposição aos *Vídeos Positivos*. Em geral, no transcorrer das sessões as frequências das demais categorias foram mantidas aproximadamente constantes. Para as participantes *P-A*, ao comparar LB1 e LB2, a *Desaprovação* aumentou e a *Orientação* diminuiu. A *Desaprovação* diminuiu nas condições VP e aumentou nas condições VA, atingindo seu maior valor na segunda exposição a estes vídeos. A categoria *Aprovação* apresentou seus menores valores nas condições VA. No transcorrer das sessões, a *Solução Alternativa* foi estável, tendo seu mais alto valor em VP2. Essa categoria teve suas mais altas frequências emitidas pelas participantes *P-A*. Para as participantes *A-P-A-P*, a *Desaprovação* apresentou suas menores frequências nas duas últimas condições – VP2 e LB2. Ao comparar as condições VPs e VAs, observa-se que a *Orientação* foi mais alta após a exposição aos *Vídeos Positivos*. A *Solução Alternativa* foi emitida, em baixa frequência, apenas em LB1, enquanto a *Aprovação* não apresentou alterações sistemáticas. Para as participantes *Controle*, houve redução na categoria *Desaprovação*, enquanto as demais categorias mantiveram-se estáveis, ao se comparar as condições LB1 e LB2.

Na Figura 14, as participantes *A-P* apresentaram a maior ocorrência de *Desaprovação* na segunda sessão em VA e as menores ocorrências de *Orientação* nas condições VP, assim como ocorreu com a categoria *Solução Alternativa*. A *Aprovação* manteve-se estável no transcorrer das condições, enquanto a categoria *Brincar* apresentou suas maiores ocorrências nas condições VP e em LB2. Para as participantes *P-A*, as maiores ocorrências de *Desaprovação* foram observadas nas condições VA,

enquanto as maiores ocorrências de *Aprovação*, foram registradas nas condições VP e LB2. As maiores ocorrências de *Orientação* foram registradas nas condições VP e na primeira exposição a VA. As categorias *Solução Alternativa* e *Brincar* mantiveram-se constantes durante as sessões. Para as participantes *A-P-A-P*, as maiores ocorrências de *Desaprovação*, *Orientação* e *Solução Alternativa* ocorreram em VA. A *Aprovação* aumentou com a segunda apresentação de VP e a categoria *Brincar* apresentou aumento nas condições VP e em LB2. Para as participantes *Controle*, foi observado um aumento na ocorrência das categorias *Desaprovação*, *Orientação* e *Aprovação*. As categorias *Solução Alternativa* e *Brincar* mantiveram-se estáveis na Tarefa 2.

Um aspecto a ser abordado refere-se ao acordo entre os observadores. A avaliação do índice de concordância entre observadores garante a fidedignidade dos dados apresentados, e permite observar se as definições das categorias comportamentais foram definidas de forma clara e precisa. As observadoras previamente treinadas para participar deste estudo, registraram suas observações nos protocolos de registro (Apêndice B). Os registros obtidos foram comparados com a filmagem de todas as sessões. Convencionalmente, o índice de concordância deve ser superior a 70% (Sturmey, 1996). Esse valor foi calculado com base no total de acordos dividido pela soma dos acordos com os desacordos, multiplicado por 100 [(acordos/acordos + desacordos) x 100]. O resultado foi um índice de concordância de 91,5% para a Tarefa 1 e de 84,5% para a Tarefa 2.

DISCUSSÃO

As categorias comportamentais de *Desaprovação* e *Aprovação* serão analisadas, inicialmente, apresentando uma separação entre essas categorias das demais. Em seguida, os resultados serão apresentados destacando: (1) uma análise das categorias *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Brincar*; (2) os resultados das participantes *Controle*; (3) comparações entre as Tarefas 1 e 2; (4) as sessões de linha de base e demais condições experimentais *A-P*, *P-A*, *A-P-A-P*; (5) diferenças individuais entre as participantes e (6) algumas conclusões finais.

DESAPROVAÇÃO E APROVAÇÃO

Ao considerar as categorias comportamentais definidas no presente estudo, observa-se que a *Desaprovação* e a *Aprovação* mostraram efeitos das exposições aos filmes, embora os dados apresentem variação entre as participantes. De um modo geral, as menores frequências de *Desaprovação* se deram nas condições LB e VP, especialmente na segunda exposição aos *Vídeos Positivos*. Na Tarefa 1, Anita (*A-P*), Ana e Alcione (*P-A*), Diana (*A-P-A-P*) em VP1, e Eva (*A-P-A-P*) em VP2, ilustram esses resultados. E na Tarefa 2, Vera, Anita e Liana (*A-P*), Ana e Paula (*P-A*), Diana, Eva e Rita (*A-P-A-P*) mostraram essa relação entre *Desaprovação* e os *Vídeos Positivos*. Entretanto, cinco participantes apresentaram alta frequência dessa categoria durante as condições VP. Na Tarefa 1, Vera e Liana (*A-P*), Paula (*P-A*) e Eva (*A-P-A-P*), sendo que Vera relatou estar doente durante a sessão e Eva relatou uma discussão familiar na noite anterior. E na Tarefa 2, Alcione (*P-A*). Apenas na Tarefa 1, quatro participantes emitiram frequências aproximadas de *Desaprovação* tanto após os *Vídeos Aversivos* como após os *Vídeos Positivos* – Vera (*A-P*), Paula (*P-A*), Diana e Rita (*A-P-A-P*). Os

dados de Rita mostram também as mais baixas frequências de *Aprovação* após os *Vídeos Positivos*, em relação aos *Vídeos Aversivos*.

A diminuição da *Desaprovação* após a exposição aos *Vídeos Positivos* é um resultado esperado, ao se considerar que exposições repetidas a cenas análogas a contingências positivas podem influenciar interações nesta direção. Entretanto, uma alta frequência ou ocorrência de *Desaprovação* em ambos os vídeos, ou ainda, uma mais alta frequência ou ocorrência após os filmes VP quando comparados aos filmes VA pode sugerir, no primeiro caso, padrões individuais de respostas de algumas participantes, independente das manipulações feitas neste estudo. Isto é, uma alta utilização de *Desaprovação* pelas mães na interação com seus filhos. O segundo caso, no qual os *Vídeos Positivos* foram seguidos por mais alta *Desaprovação* mostra também ausência de controle dos filmes. Pelo menos uma participante em cada programação mostrou as maiores frequências de *Desaprovação* nas condições de linha de base. Na Tarefa 1, em LB1 (Vera/A-P e Eva/A-P-A-P) e em LB2 (Ana/P-A), e na Tarefa 2, em ambas as sessões de LB (Liana/A-P) e em LB2 (Diana/A-P-A-P). É interessante notar que, ao final do estudo, uma participante em cada tarefa aumentou a *Desaprovação* em LB2, comparado às demais sessões (Ana/P-A e Diana/A-P-A-P).

A categoria *Desaprovação* foi emitida com frequência alta em grande parte das condições das Tarefas 1 e 2, após os *Vídeos Aversivos*. Oito das nove participantes mostraram estes resultados (Vera e Anita/A-P, Ana, Paula e Alcione/P-A, Diana, Eva e Rita/A-P-A-P, respectivamente – Figuras 1, 2, 3, 5, 7 e 9). Em geral, na Tarefa 1, há uma alta frequência de *Desaprovação* distribuída em todas as sessões, enquanto na Tarefa 2 a ocorrência de *Desaprovação* é mais alta após a exposição aos *Vídeos Aversivos* (ver Figuras 5, 7 e 9). Ao se comparar as duas tarefas, verificou-se também que, para as participantes A-P, a *Desaprovação*, que se apresentou sem sistematicidade

durante a Tarefa 1 (principalmente para Vera e Liana), apresentou-se de forma mais sistemática na Tarefa 2 para Vera, com o aumento dessa categoria em VA1 (Figuras 1 e 5).

Quanto à categoria *Aprovação*, observa-se que 73% das participantes (um total de oito mães – na Tarefa 1: Anita/A-P, Ana, Paula e Alcione/P-A e na Tarefa 2: Vera e Liana/A-P, Paula e Alcione/P-A, Diana e Eva/A-P-A-P) apresentou alta frequência ou ocorrência dessa categoria em uma das exposições aos filmes VPs. Entretanto, a *Aprovação* também foi alta em uma das exposições ao VA, ou foi igualmente alta nas sessões VP e VA. No primeiro exemplo, quatro participantes apresentaram esses resultados (na Tarefa 1: Vera/A-P, Eva e Rita/A-P-A-P, e na Tarefa 2: Ana/P-A e Rita/A-P-A-P). No segundo exemplo, quatro participantes apresentaram alta *Aprovação* tanto na condição VP quanto na condição VA (na Tarefa 1: Liana/A-P e Diana/A-P-A-P, e na Tarefa 2: Anita e Liana/A-P e Paula/P-A). Como observado com a *Desaprovação*, a *Aprovação* mostrou efeitos da exposição aos *Vídeos Positivos*, embora haja variação nos dados ao comparar a emissão dessa categoria nos dois tipos de vídeos.

ORIENTAÇÃO, SOLUÇÃO ALTERNATIVA E BRINCAR

Ao considerar as demais categorias além da *Desaprovação* e *Aprovação*, observa-se que as categorias – *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Brincar* – mostraram maior variação na Tarefa 1, não sendo, entretanto, emitidas por todas as participantes, e foram controladas por características específicas da tarefa na Tarefa 2. Em geral, a *Orientação* teve mais alta ocorrência na segunda parte da Tarefa 2, quando a mãe dava instruções para a criança guardar os brinquedos na caixa. Vale ressaltar o controle dos *Vídeos Positivos* sobre esta categoria. Na Tarefa 1, a mais alta frequência de *Orientação* ocorreu em VP para Ana, Paula e Alcione (P-A – Figura 2), Diana e Rita (A-P-A-P –

Figura 3). Outras participantes distribuíram suas respostas de *Orientação* entre os vídeos VA e VP (Vera, Anita e Liana/A-P – Figura 1 e Eva/A-P-A-P – Figura 3).

As maiores frequências da categoria *Solução Alternativa* surgiram nas condições VP de apenas duas participantes (na Tarefa 1: Ana e Alcione/P-A e na Tarefa 2: Ana/P-A). Essa categoria ocorreu com baixa frequência durante a Tarefa 1. Para Anita (A-P) e Paula (P-A) a frequência da *Solução Alternativa* foi aproximadamente constante em todas as condições, ao longo dessa tarefa. Apenas as participantes P-A a emitiram em todas as sessões. Essa categoria teve mais alta ocorrência na segunda parte da Tarefa 2, para todas as participantes, o que se deve à configuração da tarefa. Assim, os resultados das categorias *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Brincar* são controlados, na Tarefa 2, pela segunda parte da tarefa, na qual a mãe deveria instruir a criança a guardar os brinquedos sem, contudo, fazê-lo por ela. Na Tarefa 1, *Orientação* e *Solução Alternativa* não foram emitidas por algumas participantes e, em geral, se distribuíram entre os dois tipos de vídeos (VP e VA). É interessante notar que a *Orientação* foi mais alta em VP para um número maior de participantes do que *Solução Alternativa*. A interação com crianças mais novas, com até seis anos de idade, parece possibilitar mais facilmente o aparecimento de comportamentos dos adultos de direcionar a atividade infantil, ensinando, sugerindo ou ordenando o que esta deve fazer, o que explicaria o alto índice de mandos, entre outros comportamentos categorizados como *Orientação*, durante o experimento (Marinho, 1999).

A categoria *Brincar* foi mais frequente durante a primeira parte da Tarefa 2, quando a mãe e a criança estavam manipulando os brinquedos, para todas as participantes (ver Figuras 6, 8 e 10). Entretanto, 64% das participantes (Liana/A-P – Figura 6; Ana, Paula e Alcione/P-A – Figura 8 e Diana, Eva e Rita/A-P-A-P – Figura

10) também emitiu essa categoria durante a segunda fase da Tarefa 2, embora em menor ocorrência.

PROGRAMAÇÃO CONTROLE

Os resultados das participantes *Controle* sugerem algumas considerações. Enquanto na Tarefa 1 observou-se diminuição da frequência de *Desaprovação*, na Tarefa 2 os resultados foram opostos, a *Desaprovação* aumentou sua ocorrência da sessão LB1 para LB2. Estes dados podem refletir as diferenças entre as tarefas. Em uma situação hipotética (Tarefa 1), em LB1, as mães mostraram alta frequência dessa categoria comportamental. Entretanto, após a história experimental de exposição às questões hipotéticas, na outra sessão, a frequência de *Desaprovação* diminuiu. Em uma situação de real interação entre mãe e filho(a) (Tarefa 2), a ocorrência de *Desaprovação* foi inicialmente baixa em LB1, mas aumentou em LB2, após a história experimental citada anteriormente. A diferença observada pode, então, ser atribuída a características das tarefas, diante dos problemas hipotéticos e reais a serem resolvidos. Na situação real a *Desaprovação* aumentou, apesar do nível de complexidade do problema apresentado (guardar os brinquedos) ser relativamente menor, comparado aos problemas hipotéticos da Tarefa 1. As categorias *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Brincar*, na condição *Controle*, também variaram entre as tarefas. Na Tarefa 1, a *Orientação*, por exemplo, para uma participante diminuiu e para a outra, aumentou (Figura 4). Em ambas as tarefas observam-se estas relações (Figuras 4 e 11). Para uma participante, em cada tarefa, os resultados da categoria *Solução Alternativa* foram replicados, havendo diminuição de LB1 para LB2. Finalmente, a categoria *Brincar* teve alta ocorrência na primeira parte da Tarefa 2, mas também foi observado na segunda parte da tarefa.

O resultado das participantes *Controle* na Tarefa 2 devem ser considerados com especial atenção. Esta tarefa, em princípio, favoreceu a não-ocorrência de comportamentos de *Desaprovação* porque tratava-se de uma atividade de brincadeira, comparada à Tarefa 1, que continha 12 situações-problema envolvendo comportamentos inapropriados da criança. A diminuição da *Desaprovação* na Tarefa 1, apresentada pelas participantes *Controle* pode ter sido efeito da história de exposição à tarefa. As situações-problema podem tornar-se, com a sua repetição, uma ocasião para a emissão de comportamentos de reflexão sobre as práticas educativas utilizadas, favorecendo, assim, a redução da *Desaprovação*.

COMPARAÇÃO DAS TAREFAS

HIPOTÉTICA E DE INTERAÇÃO MÃE-FILHO(A)

Ao comparar as Tarefas 1 e 2 é necessário considerar que: (1) Na Tarefa 1, dos 15 problemas hipotéticos, apenas três – o sétimo, o oitavo e o décimo terceiro – apresentaram comportamentos que poderiam ser imediatamente reforçados. No entanto, as demais questões exigiram que a mãe recorresse a outros comportamentos não citados na situação-problema para que pudesse utilizar elogios ou comentários de *Aprovação*. (2) Na Tarefa 2, a mãe poderia, em princípio, usar reforçamento positivo em toda a tarefa. Na primeira parte, ao brincar com a criança, assim como ao guardar os brinquedos, na segunda parte da tarefa. Portanto, a presença de reforçamento positivo na primeira tarefa representa um custo maior para a mãe do que na Tarefa 2. Na Tarefa 1, a *Aprovação*, para ocorrer, exigiu mais *Orientação*, o que pode ser observado na frequência dessa categoria, a qual foi relativamente estável em todas as condições (ver Figuras 1, 2 e 3). Entretanto, na Tarefa 2, especialmente para duas participantes (Anita

e Liana/A-P – Figura 5), a ocorrência da *Orientação* foi mais alta na segunda parte da tarefa, quando os brinquedos deveriam ser guardados (ver Figura 6).

Durante a Tarefa 2 não houve nenhum registro de comportamentos emitidos pelas mães de punição física contra a criança. No entanto, ao longo da Tarefa 1, foi possível verificar a ocorrência desse tipo de comportamento no relato de sete (63,6%) participantes (Vera, Anita e Liana/A-P; Paula/P-A; Diana e Eva/A-P-A-P e Lisa/Controle). Vale notar que das sete participantes que relataram punição física, apenas três são de baixo nível socioeconômico, o que não corrobora os resultados apontados por Markowitz (2003) de que indivíduos de baixa renda seriam mais propensos a comportamentos agressivos do que pessoas mais instruídas e de maior poder aquisitivo. A frequência desses comportamentos variou entre 1 e 4, mantendo-se relativamente constante para cada participante, inclusive nas condições VP. Vale citar que a punição física faz parte da definição da categoria de *Desaprovação* (Tabela 3, p. 50). A incidência do relato de punição corporal entre as participantes do estudo chama a atenção para a ampla utilização da punição física pelos pais, considerando-a uma “estratégia educativa”, assim como observado na pedagogia tradicional, no início do século passado (e.g. Azevedo & Guerra, 2001).

Apesar das diferentes medidas utilizadas nas Tarefas 1 e 2, frequência e ocorrência de respostas, respectivamente, ao comparar os dados obtidos nas duas tarefas, observa-se um maior número de relações ordenadas entre as categorias comportamentais e os vídeos VP e VA na Tarefa 2 (e.g., Vera/A-P e Paula/P-A). Ou seja, observa-se que algumas participantes que não apresentaram dados claros na Tarefa 1, os apresentam na Tarefa 2, sugerindo que esta tarefa produz efeito relativamente mais ordenados dos vídeos sobre as respostas das participantes. Um exemplo disso se refere ao fato de que, na Tarefa 2, todas as participantes P-A mostraram aumento da categoria

Aprovação em VP, em relação a LB1 (Figura 7), o que ocorreu durante a Tarefa 1 apenas para Alcione (Figura 2). No entanto, o planejamento da Tarefa 1 é importante. Por ser hipotética, ela permite abarcar situações que não poderiam ser contempladas de outro modo, por envolverem riscos às participantes, infringindo, assim, princípios éticos.

COMPARAÇÃO DAS SESSÕES DE LINHA DE BASE

Ao comparar a frequência e a ocorrência da categoria de *Desaprovação* nas sessões de linha de base, LB1 e LB2, observa-se os seguintes resultados. Na Tarefa 1, o maior número de participantes mostrou diminuição da *Desaprovação*, em duas das programações experimentais (todas as participantes *A-P*, Diana e Eva/*A-P-A-P*, ver Figuras 1 e 3, respectivamente). A terceira participante *A-P-A-P* manteve a frequência constante em LB1 e LB2. Assim, nesta tarefa, apenas a programação *P-A* (ver Figura 2) produziu aumento da *Desaprovação* em LB2. Estes dados podem ser explicados pela contigüidade entre as exposições aos vídeos VA e a LB2. Essa história prévia resultou também na diminuição, em geral, das categorias de *Orientação* e *Solução Alternativa*. Os efeitos da contigüidade ocorreram na Tarefa 2, em *A-P-A-P*, para Diana e Rita (ver Figura 9). Entretanto, apesar da contigüidade entre os filmes VA e LB2, na Tarefa 2, duas participantes *P-A* (Ana e Paula, Figura 7) mostraram redução na ocorrência da *Desaprovação* em LB2, quando comparada à última exposição ao VA, contígua à LB2. Nessa tarefa, quatro participantes mantiveram constante a ocorrência de *Desaprovação* entre as sessões LB1 e LB2 (Liana e Vera/*A-P*, que não emitiu em ambas as sessões, Paula/*P-A* e Eva/*A-P-A-P* – ver Figuras 5, 7 e 9, respectivamente). Apenas Ana/*P-A* (Figura 7) mostrou diminuição, enquanto Anita/*A-P*, Alcione/*P-A*, Diana e Rita/*A-P-A-P* (Figuras 5, 7 e 9, respectivamente) aumentaram a ocorrência de *Desaprovação*.

A *Aprovação* mostrou diminuição, aumento ou manteve-se constante ao comparar as sessões LB1 e LB2. Na Tarefa 1, Vera (A-P), Ana, Alcione (P-A) e Eva (A-P-A-P) mostraram diminuição dessa categoria em LB2 (Figuras 1, 2 e 3, respectivamente). Na Tarefa 2, Vera e Anita (A-P), Alcione (P-A) e todas as participantes A-P-A-P (Figuras 5, 7 e 9, respectivamente) também apresentaram diminuição da *Aprovação* de uma sessão para outra. Um número menor de participantes mostrou aumento dessa categoria em LB2, cinco participantes (45%). Na Tarefa 1: Anita (A-P), Paula (P-A) e Diana (A-P-A-P) (Figuras 1, 2 e 3, respectivamente) e na Tarefa 2, Liana (A-P), Ana e Paula (P-A) (Figuras 5 e 7, respectivamente). Apenas na Tarefa 1 observou-se a manutenção da frequência de *Aprovação* de algumas participantes – Anita e Liana (A-P) e Rita (A-P-A-P) (Figuras 1 e 3, respectivamente). Portanto, a história experimental resultou, em geral, na diminuição da categoria *Aprovação* de muitas participantes. Esse resultado conduz a uma outra investigação com o seguinte problema: a história de exposição aos filmes aversivos é responsável pelos resultados citados acima? Grupos poderiam ser expostos a apenas um dos filmes (VP ou VA), na tentativa de responder a essa questão.

As demais categorias comportamentais – *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Brincar* – merecem alguns destaques. Na Tarefa 1, cinco participantes, 45%, apresentaram aumento da *Orientação* em LB2 e na Tarefa 2, sete participantes aumentaram a ocorrência do comportamento de *Brincar* em LB2. Esses dados sugerem efeitos da história experimental.

Algumas conclusões podem ser formuladas a partir das programações experimentais utilizadas neste estudo – A-P, P-A e A-P-A-P. Essas programações foram delineadas a fim de controlar os efeitos de seqüência de apresentação dos diferentes vídeos. No entanto, os resultados sugerem que A-P e P-A são suficientes para a

avaliação dos efeitos sobre as categorias comportamentais. Ao intercalar os filmes VP e VA, a cada sessão, é possível que ocorra um menor controle dos filmes sobre as categorias comportamentais, o que pode ser observado especialmente na Tarefa 1 (Figura 3).

VARIÁVEIS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A ANÁLISE FUNCIONAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NO ESTUDO

A frequência de *Desaprovação* foi aproximadamente igual para todas as participantes na Tarefa 1, na sessão inicial de LBI. A *Aprovação*, no entanto, foi mais baixa para duas delas (Paula/*P-A* e Diana/*A-P-A-P*). As demais participantes apresentaram frequências altas e semelhantes da categoria *Aprovação*. A terceira categoria que se destaca é a *Orientação*, a qual foi emitida em alta frequência por todas as participantes *A-P*, para duas *P-A* (Ana e Alcione) e uma *A-P-A-P* (Eva). Estes dados da primeira sessão de linha de base, na Tarefa 1, são mostrados nas Figuras 1, 2 e 3, respectivamente.

Entretanto, após a história experimental, as mães *A-P*, inicialmente com padrões semelhantes de respostas nas categorias *Desaprovação*, *Aprovação* e *Orientação*, alteraram seus padrões de respostas, especialmente nas duas primeiras categorias citadas acima. As medidas de frequência e ocorrência de respostas, das Tarefas 1 e 2, respectivamente, não podem ser comparadas em termos absolutos. Porém, a não-ocorrência de uma categoria que teve alta frequência na Tarefa 1 é de fundamental importância. Isto é, em algumas condições (duas de Anita e Liana/*A-P* e cinco de Vera/*A-P*, na Tarefa 2, Figura 5) a categoria de *Desaprovação* não foi emitida.

Uma variação que não foi contemplada pelo estudo, e que pode ser controlada por futuras pesquisas, é a ordem de apresentação das tarefas. Para todas as participantes,

a Tarefa 1 foi apresentada primeiro, inclusive nas sessões de linha de base (Ver Tabela 2, p. 46). Assim, pode ser interessante intercalar a apresentação das tarefas para grupos distintos de participantes, iniciando para alguns com a Tarefa 2, para controlar os efeitos de uma tarefa sobre a outra. Pais e professores também podem ser incluídos em futuras pesquisas, não limitando o estudo à observação da interação entre mães e filhos. Ainda no que se refere à seleção dos participantes, uma sugestão consiste em selecionar indivíduos com alta e baixa exposição à televisão em seus cotidianos.

A avaliação dos filmes pelas participantes constitui uma outra variável que pode ser investigada em futuras pesquisas. No presente estudo, foi realizada uma pré-avaliação dos vídeos (ver Apêndice D), com sujeitos que não participaram da pesquisa e não tinham conhecimento do procedimento, além da avaliação realizada com alunas do curso de Psicologia, a fim de verificar se as cenas corresponderiam a situações análogas a contingências de reforçamento positivo (no caso dos *Vídeos Positivos* – VP) e a contingências aversivas (no caso dos *Vídeos Aversivos* – VA). Os vídeos também foram avaliados pelas participantes da pesquisa, ao fim de cada sessão. Os resultados dessas avaliações apresentaram consistências, com a atribuição, em geral, de altos índices de aversividade para os *Vídeos Aversivos* e de agradabilidade para os *Vídeos Positivos*, isto é, a classificação geral dos vídeos correspondeu às contingências que pretendiam representar.

A classificação dos vídeos em VP e VA foi realizada com base em uma aproximação das contingências neles apresentadas às contingências de reforçamento positivo e contingências aversivas, respectivamente. Vale ressaltar que o conceito de contingência envolve uma relação de dependência, ou uma relação funcional, entre um comportamento-referente e eventos ambientais, tais como operações estabelecedoras, ocasiões – estímulo discriminativo – e conseqüências produzidas pelo comportamento.

Portanto, as contingências de reforçamento positivo e as aversivas, a partir da Lei do Efeito, são descrições de dados observados, os quais mostram um processo de aumento (VP) em uma unidade de medida comportamental, ou a sua diminuição (VA). A generalidade dessas relações funcionais tem sido amplamente demonstrada. Algumas conseqüências produzem, em diferentes ambientes, com diferentes indivíduos, em várias sessões de observação, fortalecimento (VP) ou enfraquecimento (VA) de comportamentos de diferentes classes ou topografias (e.g., Andronis, 2004).

A seguir serão consideradas algumas características idiossincráticas de algumas participantes. Estes dados podem contribuir para futuras investigações envolvendo algumas características demográficas, avaliação de filmes e desempenho nas tarefas. Na programação A-P, Vera é uma mãe insular, a qual não conta com uma rede de apoio social para dividir os seus trabalhos domésticos, incluindo os cuidados de sua única filha. Essa participante representa as mudanças estruturais na família descritas por Biasoli-Alves (1997). Vera apresenta alta frequência de *Desaprovação* durante a Tarefa 1, mas ao longo da Tarefa 2 quase não há ocorrência dessa categoria. Vale ressaltar que, para essa participante, os *Vídeos Aversivos* foram avaliados como aversivos e os *Vídeos Positivos* como agradáveis, com notas máximas (cinco).

Anita é a única participante A-P de classe média e com nível de educação superior completo. Apesar disso, relatou punição física durante a Tarefa 1. Essa participante também avaliou os vídeos de forma clara, dando nota máxima para os *Vídeos Aversivos* e nota quatro para os *Vídeos Positivos*. Para Anita, VA1 foi mais efetivo que VA2, durante a Tarefa 1, no sentido de afetar as categorias comportamentais, aumentando a *Desaprovação* e reduzindo a *Aprovação*, enquanto que VP1 aumentou a *Aprovação* e VP2 reduziu a *Desaprovação*. Na Tarefa 2, VA1 também apresentou resultados mais claros, aumentando consideravelmente a ocorrência de

Desaprovação, além de reduzir o *Brincar*. Em VA2, houve uma redução considerável da *Aprovação*, nessa tarefa. Um ponto interessante para essa participante é que os *Vídeos Positivos* suprimiram a ocorrência de *Solução Alternativa*, na Tarefa 2, enquanto nas demais condições, em ambas as tarefas, essa categoria foi emitida. Liana avaliou também os vídeos com distinção, atribuindo nota máxima aos *Vídeos Positivos*, enquanto os *Vídeos Aversivos* receberam nota mais baixa (três). É possível interpretar esta avaliação dos *Vídeos Aversivos* como não tendo para essa participante, claras características aversivas. E, de fato, para Liana, as condições VA não produziram efeitos sistemáticos sobre os comportamentos, em nenhuma das tarefas. Os *Vídeos Positivos* também não afetaram de forma diferenciada e ordenada as categorias comportamentais durante a Tarefa 1, no entanto, na Tarefa 2, VP1 ocasionou o aumento da *Aprovação* e do *Brincar*, quando comparado à condição contígua VAI.

As respostas de Liana na avaliação dos filmes e seu desempenho nas tarefas evidenciam que os filmes são condições que podem representar, para algumas participantes, contingências que se assemelham às de reforçamento positivo e às aversivas (reforçamento negativo e punição). Para algumas participantes, no entanto, estes filmes não são considerados situações análogas às contingências citadas acima, como foi o caso de Liana. Este resultado destaca a importância de investimento adicional, em futuras replicações deste estudo. Uma alternativa pode ser utilizar somente cenas que envolvam a interação entre pais e filhos, o que poderia resultar em padrões de comportamento adotados com os próprios filhos. Neste estudo, os filmes apresentaram contextos variados, o que em geral é observado em filmes ou novelas de televisão. O objetivo da seleção dessas cenas foi evitar um claro viés ou modelo para as respostas das mães. Entretanto, é necessário desenvolver uma pesquisa sobre os efeitos

de tais exposições a cenas estritamente familiares, o que poderá resultar em avaliações mais uniformes das mães, das contingências análogas apresentadas.

Na programação *P-A*, Ana foi a única participante que não relatou sentimentos em relação aos vídeos, durante a avaliação dos mesmos, embora tenha classificado-os como desagradáveis e agradáveis durante a classificação dos VA e VP, respectivamente (Ver Apêndice D). Para esta participante, na Tarefa 1, a frequência de *Desaprovação* aumentou na condição VA, enquanto que a de *Orientação* diminuiu nessa condição. Além disso, a *Aprovação* e a *Solução Alternativa* mostraram frequências mais altas em VP. Na Tarefa 2 também foi observado um aumento da *Desaprovação* em VA e um aumento da *Orientação* e da *Solução Alternativa* em VP. As demais categorias não sofreram variações sistemáticas em relação aos vídeos.

Assim, a avaliação dos filmes pode ser aperfeiçoada em futuras replicações não envolvendo apenas o relato de sentimentos. Vale ressaltar novamente que Liana (*A-P*), Ana e Paula (*P-A*) mostraram variação na avaliação das situações análogas às contingências aversivas e de reforçamento positivo, uma vez que as contingências aversivas não foram assim consideradas por essas participantes. Entretanto, como discutido anteriormente, a contigüidade entre os filmes VA e a LB2 produziu aumento da *Desaprovação* de duas das três participantes. Apesar do relato verbal ter apresentado uma avaliação com menores níveis de aversividade dos vídeos VA, estes produziram efeitos nas condições finais do estudo – VA e LB2.

Ainda na condição *P-A*, Paula avaliou os *Vídeos Positivos* com notas máximas, e os *Vídeos Aversivos* com notas mínimas (um). Durante a Tarefa 1, essa participante apresentou as maiores frequências de *Orientação* e *Aprovação* em VP, enquanto as demais categorias não sofreram variações sistemáticas. Na Tarefa 2, entretanto, a *Desaprovação* aumentou consideravelmente em VA, enquanto que a *Orientação*, a

Aprovação e o *Brincar* mostraram-se mais altos em VP. Alcione avaliou todos os vídeos com notas máximas, de forma a sugerir a existência das contingências análogas nos *Vídeos Positivos* e nos *Vídeos Aversivos*. Para essa participante, há um claro efeito de VA2, na Tarefa 1, sobre a *Desaprovação* e de VP1 sobre a *Aprovação*. Na Tarefa 2, esta categoria também tem sua mais alta ocorrência em VP.

Na programação *A-P-A-P*, Diana avaliou os vídeos de maneira clara, dando nota quatro para todos eles. A frequência de *Desaprovação* foi alta durante a Tarefa 1, sendo superior às demais categorias. Entretanto isso não foi observado na Tarefa 2. Apesar dos vídeos terem sido apresentados de maneira intercalada, para essa participante a *Desaprovação* foi maior nas condições VA, durante as duas tarefas. A *Aprovação* reduziu nas condições VA, na Tarefa 2, enquanto manteve-se estável na Tarefa 1. A categoria *Brincar* apresentou sua mais alta ocorrência na condição VP. Eva também avaliou os vídeos de forma clara, com nota máxima. Apesar do aumento da *Desaprovação* em VP1, durante a Tarefa 1, ao comparar com o VA1 que a antecedeu, houve uma redução considerável dessa categoria em VP2, apesar dos vídeos serem apresentados intercaladamente. A *Orientação* aumentou nas condições VP, mas as demais categorias não apresentaram variações sistemáticas durante essa tarefa.

Entretanto, na Tarefa 2 a *Desaprovação* aumentou consideravelmente em VA, bem como a *Aprovação* e o *Brincar* apresentaram suas mais altas ocorrências em VP1. Na avaliação de Rita, os vídeos VA receberam nota baixa (dois) e os vídeos VP, nota quatro. Essa avaliação parece ter contribuído para uma indiferenciação entre os filmes. Essa participante apresentou alta frequência de *Desaprovação* durante a Tarefa 1, mas isso não ocorreu na Tarefa 2. Rita não apresentou variações sistemáticas durante a Tarefa 1, com a redução da *Aprovação* em VP. No entanto, houve um aumento da *Orientação* nessa condição. Durante a Tarefa 2 esse resultado se inverteu, com o

aumento da *Orientação* em VA. Nessa tarefa, a *Aprovação* também se mostrou mais freqüente em VA, assim como na Tarefa 1. A categoria *Brincar* também aumentou em VA, ao contrário do que ocorreu com a maioria das participantes. Apesar disso, foi observado um aumento da *Desaprovação* em VA1, o que se manteve na sessão contígua final de LB2. Assim, há, em geral, consistência entre o relato verbal, a nota atribuída aos dois tipos de vídeo – VP e VA – e as medidas de *Desaprovação* e *Aprovação*.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa representa uma estratégia alternativa, complementar, de um campo de estudos voltado para a investigação dos efeitos de alguns tipos de filmes sobre o comportamento humano. Há uma extensa literatura apresentando o efeito da exposição a conteúdos e imagens de violência sobre o comportamento anti-social de crianças e jovens (e.g., Andi, 2004; Dill & Dill, 1998; Eron, Huesmann, Lefkowitz & Walder, 1972; Gerbner, Gross, Eeley, Jackson-Beeck, Jeffries-Fox & Signorielli, 1977; Himmelweit, Oppenheim & Vince, 1958; Hogben, 1998; Huesmann, Lagerspetz & Eron, 1984; Kirsh, 2003; Mazur, 1986/2002; Njaine & Minayo, 2004; Pacheco, 1998/2002; Sodré, 2002; Wood, Wong & Chachere, 1991). O presente estudo investigou os potenciais efeitos desses conteúdos e imagens sobre as práticas educativas maternas, especificamente sobre algumas categorias comportamentais – *Desaprovação*, *Aprovação*, *Orientação*, *Solução Alternativa* e *Brincar*.

Os resultados apresentaram relações funcionais entre a exposição a *Vídeos Aversivos* e *Vídeos Positivos* e os comportamentos das mães na interação com seus filhos. Em um contexto mais amplo, o método Sabido mostrou também resultados de determinadas exposições a conteúdos e imagens, com o objetivo de desenvolver repertórios comportamentais específicos. Programas televisivos promoveram o

planejamento familiar, a diminuição do analfabetismo e a valorização de minorias em determinadas comunidades (Andi, 2004). Assim, a união do entretenimento com aspectos éticos e educativos constitui uma possibilidade viável para educadores e profissionais responsáveis pelo controle de diferentes mídias, entre outros agentes formadores de opinião. Portanto, a seleção de filmes ou de programas televisivos pode contribuir para uma educação integral de crianças e jovens, a qual envolva uma ampla formação intelectual e afetiva, incluindo aspectos éticos e culturais.

A respeito das práticas educativas parentais, diversos procedimentos têm sido empregados com sucesso para a redução de estratégias educativas inapropriadas, reduzindo a utilização da punição física, dentre outras formas de controle aversivo, e incluindo contingências de reforçamento positivo. A experiência clínica e de pesquisa têm mostrado que os pais podem ser orientados a utilizar novas técnicas na interação com seus filhos, sem incorrer nos riscos inerentes à utilização de procedimentos aversivos, promovendo o desenvolvimento do repertório comportamental geral de ambos, pais e filhos (e.g., Azevedo & Guerra, 2001; Patterson, Chamberlain & Reid, 1982; Sidman, 1989/2001 e Skinner, 1953/2000).

No início da década de 1990, observa-se um aumento significativo de estudos publicados sobre comportamento agressivo, com uma crescente utilização de procedimentos de reforçamento positivo, quando comparados à punição (Pelios, Morren, Tesch & Axelrod, 1999). Uma vantagem do uso de técnicas não-aversivas consiste no fato de que além de enfraquecer os comportamentos considerados *inapropriados* (ver definição apresentada na p. 9), essas estratégias permitem que a criança aprenda outros comportamentos. Ademais, as estratégias não-aversivas provêm a criança com modelos de comportamento mais desejáveis. Além disso, contingências de punição prejudicam a relação de reciprocidade e afeto entre pais e filhos e eliciam

sentimentos negativos na criança, elevando, por exemplo, o nível de ansiedade devido ao medo da punição ou de sua ameaça. Nesse sentido, o reforçamento positivo possibilita o amplo desenvolvimento do indivíduo em um contexto que envolve amor e respeito entre educador-educando (Ceconello, Antoni & Koller, 2003).

Vale ressaltar que a criança é compreendida, a partir da Análise do Comportamento, como um ser humano completo que certamente contribui, com sua individualidade, nos diferentes contextos em que participa. Ao promover contingências de reforçamento positivo, os educadores favorecerão o aumento de sua participação, criando um ambiente acolhedor no qual todas as pessoas se sintam respeitadas e queridas. Assim, é necessário enfatizar que a criança não é apenas um indivíduo a ser estimulado e treinado, é fundamental o conceito de desenvolvimento voltado para o respeito das potencialidades e idiosincrasias que definem cada uma. O respeito à criança e ao jovem também são demonstrados pela orientação, seleção e forma de utilização do universo midiático.

Pais, educadores, políticos, antropólogos, psicólogos e profissionais de comunicação têm se dedicado a discussões sobre as influências nocivas da mídia sobre crianças e jovens (Andi, 2004). Apesar da variabilidade dos dados apresentados, em parte devido à dificuldade de comparação das diferentes metodologias ou populações utilizadas nas pesquisas, os resultados sugerem o poder educativo e formador da televisão (e.g., Carlsson & Feilitzen, 1999/2000; Mazur, 1986/2002).

Entretanto, os padrões de comportamento observados entre crianças e jovens são complexos e devem ser analisados também a partir de metacontingências – contingências entrelaçadas, cada qual com sua consequência individual, que são, em conjunto, mantidas por uma consequência comum (e.g., Todorov, Martone & Moreira,

2005). Nesse contexto, as práticas educativas constituem-se variáveis fundamentais a serem consideradas ao lado de outros fatores sociais e culturais.

O desenvolvimento de padrões de comportamento no ser humano é compreendido pelo analista do comportamento a partir de uma abordagem funcional (e.g., Bijou, 1993/1995; Schlinger, 1995). Desse modo, a criança é também capaz de alterar seu meio ambiente e ser constantemente modificada por ele. A interação é dinâmica e complexa. Assim, não se trata de dizer que a televisão estimula ou estabelece determinados valores, necessidades ou padrões de comportamento anti-sociais, isoladamente. Afinal, os comportamentos de uma criança sofrem a influência de três fontes de seleção concomitantemente: (1) filogenética, a seleção natural; (2) ontogenética, a seleção individual advinda de sua história de aprendizagem, e (3) cultural, as regras de um grupo social transmitidas entre as diferentes gerações.

Esta área de estudo merece pesquisas adicionais, voltadas para o aperfeiçoamento das metodologias utilizadas, bem como o isolamento de variáveis potencialmente importantes nestas análises. O presente estudo exploratório pode contribuir para a abertura desse campo de pesquisa ao apresentar uma pergunta que merece investimento adicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 3, 449-460.
- Andi (2004). *Remoto Controle: Linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. São Paulo: Cortez.
- Andronis, P.T. (2004). *The Blue Books: Goldiamond and Thompson's functional Analysis of Behavior*. Cambridge: Cambridge Center for Behavioral Studies.
- Appel, J.B. (1968). Fixed-interval punishment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 11, 803-808.
- Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (2001). *Mania de bater: A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu.
- Azrin, N. H., Holz, W. C. & Hake, D. F. (1963). Fixed-ratio punishment. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 141-148.
- Azrin, N.H. & Holz, W.C. (1966). Punishment. In W.K. Honig, *Operant behavior: Areas of research and application*, pp. 380-447. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Azrin, N.H. & Powers, M.A. (1975). Eliminating classroom disturbances of emotionally disturbed children by positive practice procedures. *Behavior Therapy*, 6, 525-534.
- Bandura, A. & Waters (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Banks, R.K. & Vogel-Sprott, M. (1965). Effect of delayed punishment on an immediately rewarded response in humans. *Journal of Experimental Psychology*, 70, 357-359.

- Baron, A., Kaufman, A. & Fazzini, D. (1969). Density and delay of punishment of free-operant avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12, 1029-1037.
- Baum, W.M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, Comportamento e Cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887- 907.
- Bee, H. (1997). *A criança em desenvolvimento (7ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Bijou, S.W. (1993/1995). *Behavior analysis of child development*. Reno: Context Press.
- Brenner, V. & Fox, R.A. (1999). An empirically derived classification of parenting practices. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 343-356.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cameschi, C.E. & Abreu-Rodrigues, J. (2005). Contingências aversivas e comportamento emocional. In J. Abreu-Rodrigues e M.R. Ribeiro (Orgs.) *Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Camp, D.S., Raymond, G.A. & Church, R.M. (1967). Temporal relationship between response and punishment. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 114-123.
- Carlsson, U. & Feilitzen, C.V. (1999/2000). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A.M. (1997). O desenvolvimento social da criança e seus contextos de emergência. *Temas em Psicologia*, 3, 27-31.

- Catania, A.C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, S.N. (1999). *Análise na terapia comportamental: Uma discussão das recomendações do behaviorismo contextualista*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Ceconello, A.M., Antoni, C. & Koller, S.H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Cohen, P.S. (1968). Punishment: The interactive effects of delay and intensity of shock. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 11, 789-799.
- Conyers, C., Miltenberger, R., Maki, A., Barenz, R., Jurgens, M., Sailer, A., Haugen, M. & Kopp, B. (2004). A comparison of response cost and differential reinforcement of other behavior to reduce disruptive behavior in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 411-415.
- Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (1987). *Applied behavior analysis*. New York: Macmillan.
- Cunningham, C.E. & Linscheid, T.R. (1976). Elimination of chronic infant ruminating by electric shock. *Behavior Therapy*, 7, 231-234.
- Delitti, M. (1997/2001). Análise funcional: o comportamento do cliente como foco da análise funcional. In M. Delitti (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. Santo André: Esetec.
- Deluty, M.Z. (1976). Choice and the rate of punishment in concurrent schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 25, 75-80.
- Dill, K.E. & Dill, J.C. (1998). Video game violence: A review of the empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, 3, 407-428.

- Donatelli, D. (2004). *Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina*. São Paulo: Arx.
- Dura, J.R. (1991). Controlling extremely dangerous aggressive outbursts when functional analysis fails. *Psychological Reports*, 69, 451-459.
- Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M. & Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27, 253-263.
- Fagundes, A.J.F.M. (1983). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon.
- Farley, J. (1980). Reinforcement and punishment effects in concurrent schedules: A test of two models. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 33, 311-326.
- Ferster, C. B. & Culbertson, S. A. (1982). *Behavior principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gadelha, Y.A. (2003). *Fortalecimento e generalização de comportamentos sociais de crianças com deficiência auditiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Gadelha, Y.A. & Vasconcelos, L.A. (2005). Generalização de estímulos: aspectos conceituais, metodológicos e de intervenção. In J. Abreu-Rodrigues e M.R. Ribeiro (Orgs.) *Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Gelles, R.J. (1990). Domestic criminal violence. In N.A. Weiner, M.A. Zahn & R.J. Sagi (Eds.), *Violence: patterns, causes and public policy*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Gerbner, G., Gross, L., Eleey, M.F., Jackson-Beeck, M., Jeffries-Fox, S. & Signorielli, N. (1977). TV violence profile n° 8: The highlights. *Journal of Communication*, 27, 171-180.

- Glueck, S. & Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goldiamond, I. (1975a). Alternate sets as a framework for behavioral formulation and research. *Behaviorism*, 3, 49-86.
- Goldiamond, I. (1975b). Insider-outsider problems: A constructional approach. *Rehabilitation Psychology*, 22, 103-116.
- Goldiamond, I. (2002). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behavior and Social Issues*, 11, 108-197.
- Gomes, W. B., Teixeira, M. A. P. & Costa, F. T. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13, 117-126.
- Gomide, P.I.C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 1.
- Gomide P.I.C. (2003) Estilos Parentais e Comportamento Anti-social. In Zilda e Almir Del Prette (Org.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. São Paulo: Editora Alínea.
- Gomide, P.I.C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: Regras e limites*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, H.S., Ferreira, A.L. & Marques, M.J.V. (1999). Avaliação de serviço de atenção a crianças vítimas de violência doméstica. *Revista de Saúde Pública*, 33, 6.
- Goodall, G. (1984). Learning due to the response-shock contingency in signaled punishment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36B, 259-279.

- Grace, N.C., Kahng, S.W. & Fisher, W.W. (1994). Balancing social acceptability with treatment effectiveness of an intrusive procedure: A case report. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 171-172.
- Griffin, J. C., Locke, B. J. & Landers, W. F. (1975). Systematic manipulation of potential punishment parameters in the treatment of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 458-468.
- Guilhardi, H.J. (2002a). Punição não é castigo. Artigo não publicado, disponível em <http://www.terapiaporcontingencias.com.br/pdf/helio/Punicao.pdf>.
- Guilhardi, H.J. (2002b). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte & S.M.B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento Humano*. Santo André: Esetec.
- Himmelweit, H., Oppenheim, A.N. & Vince, P. (1958). *Television and the child*. London: Oxford University Press.
- Hineline, P.N. (1984). Aversive control: A separate domain? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 495-509.
- Hoffman, M.L. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hogben, M. (1998). Factors moderating the effect of televised aggression on viewer behavior. *Communication Research*, 25, 220-247.
- Hotaling, G.T. & Sugarman, D.B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: the current state of knowledge. *Violence and Victims*, 1, 101-124.
- Howard, K.I. (1998). Some relationships between basic and applied research. *Behavior Therapy*, 29, 715-719.

- Huesmann, L.R., Lagerspetz, K. & Eron, L.D. (1984). Intervening variables in the TV violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental Psychology*, 20, 746-775.
- Iñesta, E.R. (1990). *Psicología y salud: Un análisis conceptual*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Ingberman, Y.K. (2001). O estudo de padrões de interação entre pais e filhos: prevenção da aquisição de comportamentos desadaptados, embasamento para a prática clínica. In H.L. Guilhardi; M.B.B.P. Madi; P.P. Queiroz e M.C. Scoz (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade*. Santo André: Esetec.
- Ingberman, Y. K. & Lhör, S., (2003) Pais e filhos: Compartilhando e expressando sentimentos. In F.C. Conte e M.Z.S. Brandão (Orgs.), *Falo ou não falo: expressando sentimentos e comunicando idéias*. Araçongas: Mecenas.
- Keller, F.S. & Schoenfeld, W.N. (1950/1971). *Princípios de Psicologia: Um texto sistemático na ciência do comportamento* (3ª ed.). São Paulo: Herder.
- Kirsh, S.J. (2003). The effects of violent video games on adolescents: The overlooked influence of development. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 377-389.
- Lane, I. M., Wesolwski, M. D. & Burke, W. H. (1989). Teaching socially appropriate behavior to eliminate hoarding in a brain injured adult, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20 (1), 79-82.
- Lattal, K.A. (1995). Contingency and behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 18, 204-224.
- Lerman, D.C. & Vorndran, C.M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 431-464.

- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development (4ª ed.)*. New York: Wiley.
- Madi, M.B.B.P. (2004). Reforçamento positivo: Princípio, aplicação e efeitos desejáveis. In C.N. Abreu & H.J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia Comportamental e Cognitivo-Comportamental: Práticas Clínicas*. São Paulo: Rocca.
- Mann, R. A. (1972). The behavior-therapeutic use of contingency contracting to control an adult behavior problem: Weight control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 99-109.
- Marinho, M.L. (1999). Orientação de pais em grupo: Intervenção sobre diferentes queixas comportamentais infantis. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
- Markowitz, F.E. (2003). Socioeconomic disadvantage and violence: Recent research on culture and neighborhood control as explanatory mechanisms. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 145-154.
- Martin, G. & Pear, J. (1996). *Behavior modification: What it is and how to do it (5ª ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mazur, J.E. (1986/2002). *Learning and Behavior (5ª ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- McCord, B.E., Thomson, R.J. & Iwata, B.A. (2001). Functional analysis and treatment of self-injury associated with transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 195-210.
- Meyer, S.B. (2001). O conceito de análise funcional. In *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. Santo André: Esetec.

- Milavsky, R.J., Kessler, R., Stipp, H. & Rubens, W.S. (1982). *Television and Behavior: Ten Years of Scientific Progress and Implications of the Eighties*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Murray, M. & Nevin, J.A. (1967). Some effects of correlation between response-contingent shock and reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10, 301-309.
- Njaine, K. & Minayo, M.C.S. (2004). A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9, 1.
- Novak, G. (1996) *Developmental Psychology: Dynamical System and Behavior Analysis*. Context Press: Reno.
- Pacheco, E.D. (Org.) (1998/2002). *Televisão, criança, imaginário e educação (3ª ed.)*. Campinas: Papyrus.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento Humano (7ª ed.)*. São Paulo: Pioneira.
- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992/2002). *Antisocial Boys: Comportamento anti-social*. Santo André: Esetec.
- Pelios, L., Morren, J., Tesch, D., & Axelrod, S. (1999). The impact of functional analysis methodology in treatment choice for self-injurious and aggressive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 185-195.
- Pierce, W.D. & Epling, W.F. (1995/1999). *Behavior analyses and learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Porto, M.S.G. (2002). Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. *Sociologias*, 4, 8, 152-171.

- Rice, M.L., Huston, A.C., Truglio, R., & Wright, J. (1990). Words from "Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26, 421-428.
- Rocha, G.V.M (2002). *Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito em pré-escolares*. Dissertação de mestrado, UFPR.
- Sajwaj, T., Libet, J., & Agras, S. (1974). Lemon-juice therapy: The control of life-threatening rumination in a six-month-old infant. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 557-563.
- Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. New York: Harper and Row.
- Sidman, M. (1989/2001). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno.
- Sidman, M. (1993). Reflections on Behavior Analysis and Coercion. *Behavior and Social Issues*, 3, 1, 75-85.
- Singer, M.I., Miller, D.B., Guo, S., Flannery, D.J., Frierson, T. & Slovak, K. (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*, 104, 878-884.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: MacMillan.
- Skinner, B.F. (1953/2000). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1987). Antecedents. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 48, 447-448.
- Skinner, B. F. (1989/2002). *Questões recentes na análise comportamental (3ª ed.)*. Campinas: Papyrus.

- Skinner, B.F. (2005). Documentário em DVD: *Análise do Comportamento: Contribuições para o desenvolvimento social e pessoal*. São Paulo: Yorubá Audiovisual.
- Smith, R.G., Russo, L. & Le, D.D. (1999). Distinguishing between extinction and punishment effects of response blocking: A replication. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 32, 367-370.
- Souza, D.G. (1995/2001). O que é contingência? In R.A. Banaco, *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: Esetec.
- Straus, M.A. & Gelles, R.J. (1990). *Physical violence in American families: risk factors and adaptations to violence in 8145 families*. New Jersey: Transaction.
- Sturme, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. New York: Wiley.
- Thomas, J.R. (1968). Fixed-ratio punishment by timeout of concurrent variable-interval behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 11, 609-616.
- Thompson, R.H., Iwata, B.A., Hanley, G.P., Dozier, C.L. & Samaha, A.L. (2003). The effects of extinction, noncontingent reinforcement and differential reinforcement of other behavior as control procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 221-238.
- Todorov, J.C. (1981). A psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 325-347.
- Todorov, J.C., Martone, R.C. & Moreira, M.B. (2005). *Metacontingências: comportamento, cultura e sociedade*. Santo André, SP: Esetec.
- Trenholme, I.A. & Baron, A. (1975). Immediate and delayed punishment of human behavior by loss of reinforcement. *Learning and Motivation*, 6, 62-79.

- Van Houten, R., Nau, P. A., MacKenzie-Keating, S. E., Sameoto, D., & Colavecchia, B. (1982). An analysis of some variables influencing the effectiveness of reprimands. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*, 65-83.
- Vasconcelos, L.A. (2005). Histórias infantis: Interpretações analítico-comportamentais para uso lúdico-educacional. Santo André: Esetec.
- Vollmer, T.R. & Hackenberg, T.D. (2001). Reinforcement contingencies and social reinforcement: Some reciprocal relations between basic and applied research. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 241-253.
- Vollmer, T.R. & Iwata, B.A. (1993). Implications of a functional analysis technology for the use of restrictive behavioral interventions. *Child and Adolescent Mental Health Care, 3*, 95-113.
- Vollmer, T.R., Iwata, B.A., Zarcone, J.R., Smith, R.G. & Mazaleski, J.L. (1993). The role of attention in the treatment of attention-maintained self-injurious behavior: Noncontingent reinforcement and differential reinforcement of other behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 9-21.
- Williams, D.R. & Barry, H. (1966). Counter conditioning in an operant conflict situation. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 61*, 154-156.
- Wood, W., Wong, F.Y. & Chachere, G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin, 109*, 371-383.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Cartaz de convocação das participantes e divulgação da pesquisa

MAMÃE

QUER PARTICIPAR DE NOSSA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL?

SE VOCÊ TEM ENTRE 20 E 35 ANOS DE IDADE

E SEU FILHO(A) TEM ENTRE 1 E 4 ANOS,

VOCÊS PODERÃO PARTICIPAR DE NOSSO TRABALHO,

CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE CONHECIMENTO EM PSICOLOGIA,

A FAVOR DE UM MUNDO MAIS SAUDÁVEL!

ENTRE EM CONTATO COM A GENTE PELO TELEFONE

944 7199 ou 916 9549

FALAR COM A PESQUISADORA FERNANDA

APÊNDICE B
Protocolos de Registro

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS DURANTE A TAREFA 1 – problemas hipotéticos:

Data: _____ Sessão: _____ Participante: _____

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9

10

11

12

13

14

15

OBS:

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS DURANTE A TAREFA 2 – interação mãe-criança:

Data: _____ Sessão: _____ Participante: _____

DURANTE O PERÍODO DEDICADO A BRINCAR COM OS ITENS DA CAIXA:

1º MINUTO:

2º MINUTO:

3º MINUTO:

4º MINUTO:

5º MINUTO:

OBS:

DURANTE O PERÍODO DEDICADO A GUARDAR OS BRINQUEDOS NA CAIXA:

1º MINUTO:

2º MINUTO:

3º MINUTO:

4º MINUTO:

5º MINUTO:

OBS:

APÊNDICE C
Vídeos utilizados no procedimento

VA1 – 600 s

Filme	Diretor Ano	Trecho do filme original (s)	Duração da apresentação (s)
Felicidade é...	José Pedro Goulart 1995	0:29:47 – 0:31:00	73
Pequeno dicionário amoroso	Sandra Werneck 1997	1:12:25 – 1:13:17	52
Amores	Domingos Oliveira 1998	0:33:53 – 0:35:28	95
Com licença, eu vou à luta	Lui Farias 1986	0:34:52 – 0:35:50	58
Bicho de sete cabeças	Láís Bodanzki 2000	0:13:09 – 0:14:37	88
Cronicamente inviável	Marcelo Coutinho 2000	0:38:15 – 0:40:22	127
Cronicamente inviável	Marcelo Coutinho 2000	0:55:46 – 0:56:19	37
Cronicamente inviável	Marcelo Coutinho 2000	0:14:24 – 0:14:51	32
Central do Brasil	Walter Salles 1998	0:27:26 – 0:28:04	38

VA2 – 600 s

Filme	Diretor Ano	Trecho do filme original (s)	Duração da apresentação (s)
Pequeno dicionário amoroso	Sandra Werneck 1997	1:30:31 – 1:32:01	90
Amores	Domingos Oliveira 1998	0:57:56 – 0:59:04	68
Com licença, eu vou à luta	Lui Farias 1986	0:04:50 – 0:05:55	65
Domésticas	Meireles & Olival 2001	0:39:05 – 0:39:59	71

Bicho de sete cabeças	Láís Bodanzki 2000	0:22:21 – 0:24:17	116
Domésticas	Meireles & Olival 2001	1:29:35 – 1:30:22	64
Cronicamente inviável	Marcelo Coutinho 2000	1:00:12 – 1:00:47	52
Cronicamente inviável	Marcelo Coutinho 2000	1:18:46 – 1:19:58	72

VP1 – 600 s

Filme	Diretor Ano	Trecho do filme original (s)	Duração da apresentação (s)
Pequeno dicionário amoroso	Sandra Werneck 1997	0:45:30 – 0:46:43	73
Com licença, eu vou à luta	Lui Farias 1986	0:48:28 – 0:48:59	31
Felicidade é...	José Pedro Goulart 1995	1:06:56 – 1:08:58	122
A partilha	Daniel Filho 2001	1:09:15 – 1:13:41	233
Eles não usam black tie	Leon Hirszman 1981	0:33:26 – 0:35:02	96
Cronicamente inviável	Marcelo Coutinho 2000	0:41:17 – 0:42:02	45

VP2 – 600 s

Filme	Diretor Ano	Trecho do filme original (s)	Duração da apresentação (s)
Traição	Arthur Fontes 1999	1:16:05 – 1:16:32	38
Pequeno dicionário amoroso	Sandra Werneck 1997	0:53:28 – 0:55:00	92
Eles não usam black tie	Leon Hirszman 1981	0:06:25 – 0:09:14	169
Eles não usam black tie	Leon Hirszman 1981	1:06:29 – 1:08:08	99

Eles não usam black tié	Leon Hirszman 1981	0:54:04 – 0:55:14	70
Amores	Domingos Oliveira 1998	1:28:27 – 1:29:10	43
Como ser solteiro	Rosane Svartman 1998	0:08:21 – 0:09:50	89

APÊNDICE D
Questionário de Avaliação dos Vídeos

Data: _____ Idade: _____ Vídeo Analisado: _____

Instrução Geral: *Você assistirá a quatro vídeos contendo diversas cenas de filmes. Após a apresentação de cada vídeo, será realizada uma breve entrevista com você. Você responderá a algumas perguntas, mas não precisa se preocupar em dar uma resposta correta. São questões de opinião pessoal, por isso você deverá ser o mais sincera possível. Mas atenção: não é você que está sendo avaliada, e sim os vídeos. Sua participação terá um grande valor para essa pesquisa. Alguma dúvida? Podemos começar?*

(Procure não conversar nem comentar com as colegas durante a apresentação dos vídeos)

Você gostou de ver essas cenas? () SIM () NÃO

O que te fez gostar (não gostar) delas?

Nesse vídeo, algo chamou a sua atenção? () SIM () NÃO

O quê?

Essas cenas despertam em você algum tipo de sentimento? () SIM () NÃO

(caso afirmativo) Que sentimentos são esses? Você poderia dar alguns exemplos?

Que nota você daria para essa “sensação” de 1 a 5, sendo 1 o mais fraco e 5 o mais forte?

1 2 3 4 5

Como você avalia as situações que você acabou de ver?

() agradáveis () desagradáveis () nenhum dos dois

Comentários:

Quanto você considera essas cenas **(agradáveis ou desagradáveis)**?

Dê uma nota de 1 a 5, sendo 1 o mais fraco e 5 o mais forte: 1 2 3 4 5

Observações:

APÊNDICE E
Episódios de Interação Mãe-Criança
(Tarefa 1 – Problemas hipotéticos)

À noite, você chega em casa, cansada de um dia de trabalho, e depois de cumprir com as tarefas de casa, como lavar roupa, fazer comida, lavar a louça e limpar a casa, precisa colocar seu filho para dormir:

Mãe – Filho está na hora de dormir. Vamos escovar os dentes, tomar água, fazer xixi e trocar de roupa.

Filho – Ah, não mãe... De novo você me mandando dormir!? Agora não, espera um pouquinho. (choramingando)

Mãe – Filho, já é muito tarde, já passou da hora de ir pra cama!

Filho – Não. Não quero e não vou! (gritando)

(1) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Após convencê-lo a dormir, você precisa trocar a roupinha dele:

Mãe – Filho, vamos trocar de roupa e vestir o pijama?

Filho – Vamos mamãe...

A criança troca de roupa sem problemas, mas na hora de ir ao banheiro para escovar os dentes...

Filho – Mamãe, não quero escovar os dentes. Não precisa fazer isto todos os dias... (manhoso)

Mãe – Precisa escovar os dentes sim, a mamãe já falou isto para você...

Filho – Ah, não mãe! Não quero e não vou! (gritando)

(2) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Seu filho já está deitado há uma hora. Mas ele se mexe muito na cama, se vira de um lado para outro sem parar. Você já está quase dormindo quando ele te chama:

Filho – Mamãe, quero fazer xixi...

Depois que você o coloca na cama novamente, ele pede água.

Filho – Traz água pra mim, mamãezinha?

Depois de algum tempo você já está dormindo, mas ele te chama novamente, porque quer fazer xixi de novo...

(3) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Pela manhã, seu filho acorda com a carinha fechada. Não aceita outra pessoa que não seja você para lhe trocar a roupa. Chora porque não quer escovar os dentes. Chora porque não quer vestir a roupa. Chora porque quer brincar com você, que já está atrasada e ainda tem muitas coisas para resolver em casa antes de sair para o trabalho...

Mãe – Filho, eu não posso brincar com você agora, já estamos muito atrasados!

Filho – Droga mamãe! Você nunca tem tempo pra mim!!! (chorando)

(4) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Chorando, seu filho começa a jogar tudo pelo chão! Derruba objetos que se quebram, arranca pedaço de plantas e continua chorando, pedindo várias coisas para você:

“mamãe, brinca comigo” (manhoso)

“mamãe, não quero ir para a escolinha hoje, não gosto de lá” (manhoso)

“mamãe, não vai trabalhar, fica comigo”... (chorando)

(5) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Ao ser negado qualquer pedido, seu filho reage com chutes e xingamentos...

Mãe – Filho, agora não dá, a mamãe está muito ocupada...

Filho – Você é uma boba! Eu odeio você, sua chata! (gritando)

(6) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Ao fim do dia, depois de muito trabalho, você pega a condução e vai buscar seu filho na escolinha:

Filho – Mamãe, hoje a gente plantou legumes na hortinha do colégio! Eu plantei cenoura! A cenoura é bonita e faz bem pra saúde! Foi a professora que disse! A gente precisa cuidar bem da natureza e se alimentar bem também! Ah, mamãe... eu estava com tanta saudade de você... Me dá um abraço?

(7) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Chegando em casa, seu filho quer ajudar a preparar o jantar. Ele quer ajudar a lavar as verduras, quer segurar as batatas que você vai descascar, quer abrir e fechar a torneira da pia para você, quer tirar as panelas do armário para fazer o arroz, a carne, quer varrer a cozinha, quer passar um paninho em cima da pia...

(8) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Com a comida pronta, você chama todos para comer. Ao chamar seu filho nada acontece, ele não responde nem vem à cozinha. Você chama de novo, dizendo que a comida está na mesa. A criança responde mudando de assunto:

Filho – Mamãe, hoje eu pintei meu caderninho com tintas coloridas e pincel!

Mãe – Que bom! Agora, vamos todos jantar. A mamãe está cansada e com fome...

Filho – Ah, não mãe. Não estou com fome. Quero ver televisão!

Mãe – Nada disso, temos que comer agora! Já está tarde e a mamãe está muito cansada...

Filho – Por favor mamãe, eu não tô com fome, deixa eu ver televisão!? (choramingando)

(9) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Durante o jantar a criança mantém a comida na boca sem mastigar. Ora cospe na mesa, ora joga objetos no chão, incluindo parte da comida que está em seu prato. Sua roupa fica toda suja. De repente, ele derruba o prato com toda a comida e começa a rir...

(10) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Enquanto você está comendo, a criança pede pra ir ao banheiro.

Depois, você volta a jantar e ele pede para você brincar com ele:

Filho – Mamãe, pára de comer e vem brincar comigo... (choramingando) Vem mamãe... Vem...

Por favor... Eu quero brincar com você! Pára de comer e fica comigo, mamãe! Que droga! Você nunca tem tempo pra brincar comigo! (chorando e gritando)

(11) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Depois de limpar a casa você se prepara para dar banho em seu filho:

Mãe – Vem, está na hora do banho.

Filho – Pode ser depois desse programinha na TV?

Mãe – Tudo bem, assim que acabar o programa você vai tomar o seu banho.

Alguns minutos depois:

Mãe – Pronto! Acabou o programa! Vamos tomar banho?

Filho – Ainda não, mãe. Você sabia que agora tem um outro programinha na televisão, é sobre um dragãozinho e uma bruxinha? Ele começa agora! Vamos ver?

(12) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Após dar banho em seu filho, você o prepara para dormir.

Já deitado em sua cama ele diz:

Filho – Mamãe, posso te pedir duas coisas?

Mãe – Pode meu filho...

Filho – Me dá um beijo e conta uma historinha pra mim?

(13) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

A criança ainda não tomou sua mamadeira de leite para dormir. Você já esquentou o leite pela segunda vez e agora entrega a mamadeira para a criança. Seu filho pega a mamadeira, fica mordendo o bico, brincando com a mamadeira e diz:

Filho – Mamãe, posso dormir com você hoje?

(14) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

Após dormir durante algumas horas, a criança acorda e começa a chorar... Você levanta e percebe que a criança está toda molhada... O xixi vazou da fralda e agora tudo está completamente molhado... A criança chora...

(15) O que você faria? Como você se sente diante dessa situação?

APÊNDICE F
Itens da caixa de brinquedos (Tarefa 2)

- 1 boneco de pano com 80 cm de altura.
- 1 painel com formas geométricas, bichos e flores.
- 1 buzina.
- 1 caixa de montar com personagens da Disney.
- 1 carrinho de plástico.
- 1 carrossel.
- 1 corrente em forma de corações corações.
- 1 jogo de boliche.
- 1 jogo de montar “LEGO”.
- 1 miniatura de um personagem da McDonald’s.
- 1 pato de borracha.
- 1 regador em formato de girafa.
- 1 tartaruga de plástico.
- 2 bonecos de pelúcia que emitem som, com a inscrição “eu te amo”.
- 2 chocalhos.
- 3 bolas de plástico.
- 3 bonecos de pelúcia.
- 4 miniaturas da Turma do Ursinho Pooh.
- 5 bolas de borracha.
- 5 miniaturas de dinossauros.

Livros:

- A bela e a fera.
- A princesa e o sapo.
- Aladim.
- Ali Babá e os 40 ladrões.
- As formas.
- Bela adormecida.
- Cinderela.
- Menino maluquinho
- O cachorrinho Pepe.
- O flautista de Hamelin.
- O mágico de Oz.
- O soldadinho de chumbo.
- Pequena sereia.
- Pequeno polegar.
- Pinóquio.
- Roger, o filhote.
- Simbad, o marujo.
- Viagens de Gulliver.

APÊNDICE G
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em acordo às Normas de resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde-MS)

Instituições participantes do Projeto:

- Departamento de Processos Psicológicos Básicos do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

A senhora _____

está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa a ser desenvolvida pela aluna Fernanda Pingarilho Mendizabal, para a conclusão do curso de pós-graduação (mestrado) em Psicologia sob a orientação da professora doutora Laércia Abreu Vasconcelos, da Universidade de Brasília.

A pesquisa tem o objetivo de analisar a relação entre algumas variáveis presentes em nosso ambiente social e cultural e as práticas educativas utilizadas com crianças. Para isso, juntamente com a pesquisadora, alunas do curso de Psicologia da UnB participarão do estudo como observadoras treinadas, para fazer os registros necessários à coleta dos dados, o que também envolverá o uso de filmadora.

As sessões serão nos dias e horários acordados, antecipadamente, com as participantes e com os membros integrantes da equipe envolvida no projeto. Cada participante será submetida a seis (6) sessões experimentais de, no máximo, uma hora de duração cada, incluindo a apresentação deste *consentimento livre e esclarecido* e a entrevista semi-estruturada, distribuídas em seis (6) encontros, o que envolverá, em média, o período de duas (2) semanas de participação.

O presente documento procura fornecer à participante as informações necessárias sobre os procedimentos que serão utilizados, bem como esclarecer que não se trata de qualquer tipo de processo terapêutico ou de tratamento. Ademais, a voluntária poderá recusar-se a participar da pesquisa, ou mesmo dela se afastar, a qualquer momento, sem que este fato venha lhe causar algum constrangimento ou

penalidade. Além disso, os pesquisadores se comprometem a não revelar a identidade das voluntárias em qualquer publicação resultante desse estudo.

As participantes responderão a um questionário abordando aspectos pessoais gerais, bem como fatos e eventos relevantes da sua história de vida. O procedimento envolverá, também, a apresentação de vídeos, seguida pela exposição a tarefas relacionadas a atividades e situações da vida cotidiana. Em algumas dessas tarefas o seu filho(a) participará com você.

Informações adicionais podem ser obtidas a qualquer momento com a pesquisadora **Fernanda Pingarilho Mendizabal** pelo telefone de contato: **9244-7199**.

Antes de assinar este termo, a senhora deve informar-se plenamente sobre o mesmo, não hesitando em formular perguntas sobre qualquer aspecto que julgar conveniente esclarecer.

Brasília (DF), _____ de _____ de _____

Nome completo da voluntária participante:

Nome completo do filho(a) participante:

Assinatura da voluntária participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

(Fernanda Pingarilho Mendizabal)

Observação: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está apresentado em duas vias, das quais uma ficará com a participante voluntária e a outra com a pesquisadora.

APÊNDICE H
Questionário utilizado na entrevista semi-estruturada

Como é a vida profissional de seu parceiro?

Qual é o nível de formação dele?

Como tem sido a sua vida profissional?

O seu trabalho atual te satisfaz?

Se não, em que aspectos você está insatisfeita?

Como é o seu dia-a-dia?

Quais são as suas dificuldades atuais?

Quais são os seus planos e projetos de vida?

Relate alguns fatos marcantes da sua vida atualmente:

Como é um dia estressante em sua vida?

Como você sente esse estresse? (descreva o que você sente)

O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas atividades de lazer?

Você gosta de assistir televisão?

Se sim, com que frequência você assiste?

Quais são os seus programas preferidos?

Cite alguns filmes que tenha assistido e gostado:

Você tem outros filhos?

(se a resposta for afirmativa, relacione o sexo e as idades respectivas)

Como é a relação com a sua família hoje? (pais ou responsáveis, irmãos, entre outros)

SUA HISTÓRIA DE VIDA

Como foi a sua infância?

Como era a sua relação com os seus pais (ou responsáveis)?

Há alguma coisa que você pretende fazer de diferente dos seus pais (ou responsáveis) na educação de seu(s) filho(a)(s)?

O que por exemplo?

Tem irmãos? Quantos?

Como se relacionava com eles na infância?

Você acha que houve alguma diferença de educação entre você e seus irmãos?

Quer comentar alguma coisa a respeito?

Qual é o nível de formação dos seus irmãos?

Seus irmãos trabalham?

Em que?

Quem morava com você?

Onde sua família morava?

Quem cuidava das crianças?

Como você avalia esses cuidados?

Como você avalia a educação de teve (em casa)?

De que maneiras você foi corrigida por seus pais (ou responsáveis) quando criança?

Seus pais (responsáveis) trabalharam?

Em que?

Ainda trabalham?

Em que?

Qual é o nível de formação deles?

Você poderia citar alguns fatos marcantes da sua infância?

Como você percebia a relação (conjugal) dos seus pais durante a sua infância?

Como é a relação (conjugal) deles atualmente?

Como era o dia-a-dia na sua casa?

Conversavam muito ou pouco? Sobre o quê?

Quais eram os valores da sua família (religião, por exemplo)?

Cite alguns acontecimentos marcantes na família (perdas; doenças; mudanças):

O que faziam nos finais de semana, nas férias, no tempo livre?

Como foram os seus relacionamentos (namoros, casamentos) anteriores? (cite também a duração de cada um)

Observações: