

PUC
RIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



HELENE DE OLIVEIRA SHINOHARA

ORIENTAÇÃO DE PAIS E CONTROLABILIDADE
ASPECTOS PREVENTIVOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

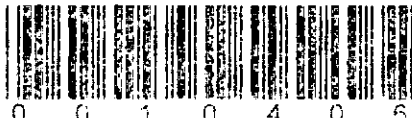
Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1985.

CTCH

Centro de Teologia e de Ciências Humanas

N Chamada: 150 / S5560 / TESE UC

Título: Orientação de pais e controlabilidade



0 0 1 0 4 0 5

Ex 1-CENTRAL

1996

HELENE DE OLIVEIRA SHINOHARA

ORIENTAÇÃO DE PAIS
E CONTROLABILIDADE: ASPECTOS PREVENTIVOS

Dissertação para obtenção do Grau
de Mestre em Psicologia.

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro / 1984

PE/D
 3250
 16/09/85
 BIBLIOTECA
 DO RIO DE JANEIRO
 10406

150
 S5568
 TESE UC

[Handwritten signature/initials]

Ao Guilherme, a quem tenho tenta-
do propiciar inúmeras experiênci-
as de controle.

Este trabalho visa principalmente argumentar sobre a controlabilidade como fator preventivo no desenvolvimento do desamparo aprendido, segundo posição teórica de M.P. Seligman.

Partindo do pressuposto de imunização ao desamparo, através de exposições sucessivas a experiências de controle, foi montado um experimento onde 12 casais de pais e suas respectivas crianças de 2 a 4 anos eram os sujeitos. Houve aleatoriedade na divisão deles em grupos de controle e experimental.

Inicialmente foram obtidas frequências de comportamentos considerados adequados para os pais e dos considerados inadequados para as crianças. Este critério de adequação para os pais foi baseada na teoria de Seligman, como sendo os comportamentos facilitadores para o desenvolvimento da percepção de controle na criança. O critério de inadequação para as crianças foi baseado nos sinais de ansiedade, desamparo e depressão.

Aos pais do grupo experimental foi então dada orientação sobre princípios comportamentais e aspectos dos estudos de Seligman, visando modificar suas habilidades em lidar com seus filhos e conseqüentemente diminuir a frequência dos comportamentos inadequados destas crianças. Novas observações foram feitas após quatro meses, para uma avaliação de nossa interferência em diferentes tempos.

Os resultados analisados tanto estatística, quanto individualmente, indicam uma alteração positiva nos comportamentos dos pais que participaram das palestras, bem como nos de seus filhos. Nossa previsão é de que estas crianças, cujos pais aprenderam a estabelecer melhores contingências e a proporcionar mais

experiências de controle para elas, crescerão menos suscetíveis aos efeitos da incontrolabilidade.

Basically, this thesis presents a discussion of "controlability" as a preventive factor in the development of learned helplessness, according to the theoretical position of M.P. Seligman.

Starting from the basic assumption of immunization against helplessness through repeated exposition to experiences of control, we developed an experiment with 12 complex parents and their children (between 2 and 4 years old) being the subjects. They were randomly allocated to the experimental or the control groups.

Initially, we recorded the frequencies of adequate parent-behavior and inadequate child-behavior. The criterium for the adequacy of parent-behavior was based on Seligman's theory, that is, behaviors that facilitate the development of the child's perception of control. The criterium for inadequacy of child-behavior was based on signs of anxiety, helplessness and depression.

The parents of the experimental group were submitted to an orientation program focusing on behavior principles and aspects of Seligman's studies, trying to modify their abilities in dealing with their children and consequently reducing the frequency of inappropriate child-behaviors. Two behavioral observations followed: one immediately after the orientation program and the other 4 months later; in order to assess the effect of our

intervention at different intervals.

The results, which were both statistically and individually evaluated, show a positive change in the behaviors of the parents that participated in the orientation sessions, as well as in the behaviors of their children. Our prediction is that those children, whose parents learned how to establish better contingencies and how to create experiences of control for them, will be less vulnerable to the effects of "uncontrollability".

Agradeço especialmente

- a Harald Lettner, por sua orientação, incentivo e apoio em todos os momentos decisivos desta tese;
- a Julio Cesar Shinohara, pela elaboração gráfica dos dados e constante companheirismo;
- à Narcisa Maria G. dos Santos, pelo trabalho estatístico realizado;
- à Carmem Silvia Carvalhaes de Oliveira, pela revisão do texto e valiosas contribuições;
- às famílias que participaram do experimento, sem as quais o mesmo não seria possível;
- ao CNPq, pela bolsa de estudos durante o Mestrado.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	1
2 - CONTROLABILIDADE E INCONTROLABILIDADE.....	5
2.1 - Comportamentos adequados dos pais.....	13
2.2 - Comportamentos inadequados das crianças.....	16
3 - ORIENTAÇÃO DE PAIS.....	19
4 - ENUNCIADO DAS HIPÓTESES.....	25
5 - METODOLOGIA.....	27
5.1 - Sujeitos.....	27
5.2 - Procedimento.....	28
5.3 - Design experimental.....	29
5.4 - Tratamento Estatístico.....	29
6 - RESULTADOS.....	31
6.1 - Análise estatística.....	33
6.2 - Alguns dados individuais.....	45
6.3 - Discussão.....	48
7 - CONCLUSÃO.....	51
8 - BIBLIOGRAFIA.....	53
9 - ANEXOS.....	60

1 - INTRODUÇÃO.

Estudos realizados com crianças nas mais diversas áreas enfatizam o relacionamento com os pais como fator principal de seu desenvolvimento emocional, cognitivo, motivacional, social, etc. (Seligman, 1975; Bijou, 1963; Lundin, 1969; Patterson, 1965; etc.).

Os pais, em geral, nesta sociedade, são as primeiras pessoas a participarem do universo da criança e com ela convivem, ensinando e ampliando o seu dia a dia. É este ambiente familiar, esta relação, que influenciará a visão que a criança terá do mundo, determinará basicamente seu modo de interagir com os outros e com os fatos. (Seligman, 1975).

É claro que, com o crescimento, outras pessoas, adultos ou colegas, passam a fazer parte desta convivência e a complementar o papel dos pais. Estaremos falando aqui de crianças pequenas, ou seja, daquelas para as quais os pais ainda são predominantes no estabelecimento de contingências.

Para Lundin (1969, pag. 413), não há dúvida de que "os tipos de comportamentos aprendidos na infância são básicos e importantes para o desenvolvimento de comportamentos posteriores". Os pais, como esclarece Patterson (1965), são fontes naturais do reforçamento social deste meio, sendo eles, portanto, quem aplicará consistente ou inconsistentemente os estímulos reforçadores e punitivos nos primeiros anos de vida de suas crianças. A eficácia dos pais como agentes é determinada não só pelo tipo e esquema de reforçamento ou punição, como por suas características como pessoas. Indo além, Patterson acredita que muito do que

é denominado comportamento de traço de personalidade seja condicionado no processo de interação de uma criança com os adultos de seu mundo social.

Bijou (1963, pag. 109) afirma que "o estudo do desenvolvimento infantil deve ser orientado em direção à análise de variáveis de organismo - o papel do processo hereditário e dos eventos ambientais que influenciam as consequentes variáveis orgânicas - e a história de vida do organismo total interagindo com eventos ambientais a partir da fecundação". Sendo, então, os pais, os mais íntimos neste processo de seus filhos, o conhecimento dos princípios básicos do reforçamento social viria a ser extremamente valioso para eles na educação destas crianças, a fim de influenciá-las no desenvolvimento de comportamentos necessários ao êxito na vida futura.

"Pais, colegas e irmãos formam uma parte importante do meio da criança em termos de prover "dicas" para comportamentos tanto apropriados como inapropriados, e consequências que encorajam ou não estes comportamentos" (Gambrell, 1977, pag. 356). Em acordo, Bijou (1972, pag. 71) afirma que "um número considerável de comportamentos desajustados de uma criança é estabelecido e mantido pelos pais, especialmente pela mãe, devido a sua relação singular com a criança".

Estudos observacionais de Sallows (1972) sobre interação pais-criança mostram que pais de crianças-problema oferecem um esquema mais rico de consequências positivas para comportamentos coercivos (birra, por ex.) do que os pais de crianças não problema. Também condições como disciplina superrestrita, punição excessiva e superproteção limitam a aprendizagem de compor

tamentos alternativos adequados para a criança.

Pesquisas realizadas por Wahler e colaboradores e citadas por Bijou (1972, pag. 71) visam tratar relações problemáticas através de treinamento da mãe numa situação clínica. Como eles mesmos propõem, são ainda necessários outros estudos que visem desenvolver técnicas para modificar práticas específicas dos pais. Nossa pesquisa também tem este objetivo.

Concordamos que "pais efetivos observam o comportamento da criança mais de perto e intervêm no começo de uma cadeia de comportamentos inadequados..., antecipam situações que podem levar a comportamentos coercivos e reforçam comportamentos desejáveis" - (Gambrill, 1977, pag. 262). Para isso, são o que precisam é orientação e treinamento.

Seligman (1975) fala dos pais como principais responsáveis na criação de contingências para as crianças. Eles propiciam oportunidades de desenvolvimento do senso de controle sobre os eventos, eles ensinam às crianças lições de domínio sobre as coisas ou lições de desamparo. "Certos arranjos de contingências ambientais produzirão uma criança que acredita ter ou não condições de ser bem sucedida... e isto é determinado pela sua experiência com eventos controláveis ou incontroláveis" (Seligman, 1975).

De toda esta literatura, surgiu nossa idéia de estabelecer um programa para pais, onde lhes fossem mostradas as implicações práticas da teoria do desamparo aprendido de Martin E. P. Seligman, bem como princípios que regem o comportamento humano. Acreditamos, sim, na importância dos pais para o estabelecimento

mento do sentido de eficácia da criança sobre seu pequeno mundo. Acreditamos, sim, que "a precocidade, a quantidade e a intensidade das experiências de controle determinarão a base das estruturas emocionais e motivacionais" (Seligman, 1975, pag. 127).

2 - CONTROLABILIDADE E INCONTROLABILIDADE

Fala-se em incontrolabilidade quando um evento ocorre independentemente do que se faça a respeito; e desamparo é o estado psicológico resultante de experiências com este tipo de eventos. Sistemáticamente, aqui estão relacionados os conceitos mais básicos para o nosso trabalho. Inicialmente, desenvolveremos a definição de incontrolabilidade predominante nos trabalhos de Seligman.

Respostas instrumentais ou operantes são aquelas que podem ser modificadas por recompensas ou punições; em outras palavras, as consequências alteram a probabilidade de ocorrência destas respostas.

A consequência pode ocorrer se e somente se houver emissão da resposta e definir uma situação na qual cada resposta sempre produz um reforço. Neste caso, a probabilidade da consequência ocorrer quando a resposta é emitida é 1,0 e este tipo de pareamento é chamado reforçamento contínuo (CRF).

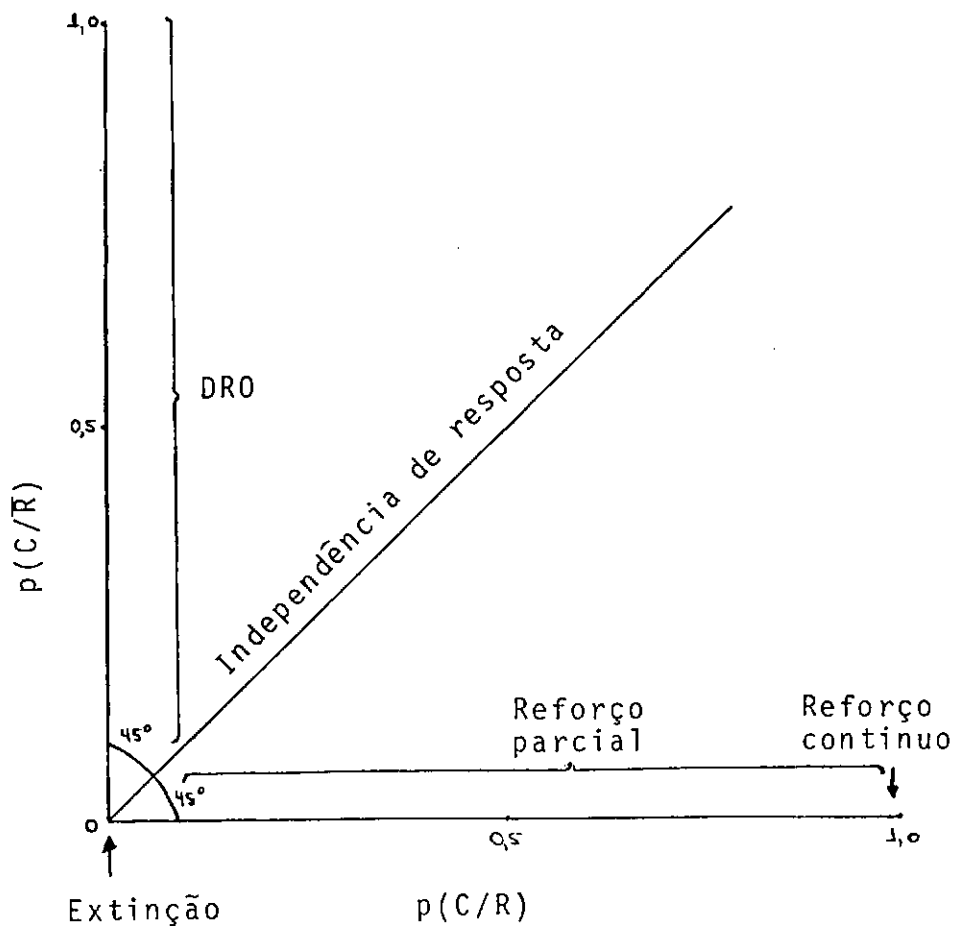
Outra contingência possível é quando uma resposta que era anteriormente seguida por determinado efeito, passa agora a não mais produzir aquela consequência. Isto determina uma probabilidade 0,0 da consequência ocorrer quando a resposta é emitida e este tipo de não-pareamento é chamado extinção.

No entanto, não somente estes dois extremos são possíveis. Pontos de contínuo de probabilidades ocorrem no caso do reforçamento intermitente, onde uma resposta é ocasionalmente seguida de um reforço, segundo esquemas de razão ou de intervalo.

Nesses exemplos até agora citados, as consequências

dependem da emissão de uma resposta específica; no entanto, ainda é possível aprendizagem numa contingência chamada DRO - reforçamento diferencial de outros comportamentos - (Reynolds, 1961). Aqui são possíveis pontos do contínuo de probabilidades da consequência ocorrer quando uma resposta R não é emitida (\bar{R}).

Resumindo, Seligman (1975, pag. 18) coloca estas quatro possibilidades num gráfico que representa o espaço de contingência de respostas.



Aparece, então, o momento de independência de resposta, onde a probabilidade da consequência é a mesma, quer a

resposta ocorra ou não. Numa linguagem estatística poderia ser as sim representado:

$$(p(C/R) = p(C/\bar{R}))$$

Por outro lado, qualquer ponto que se desvie desta linha, implica em alguma controlabilidade e poderia ser escrito:

$$(p(C/R) \neq p(C/\bar{R}))$$

Neste caso, a ocorrência de R altera a probabilidade de ocorrência de C (por ex., um reforçador), o que propicia um controle do evento C pelo sujeito.

Seligman e outros, desde 1967 vêm trabalhando com arranjos de incontrolabilidade, tentando determinar seus efeitos sobre o repertório dos sujeitos. Cachorros expostos a choques inescapáveis em uma situação, mais tarde falharam em aprender a escapar de choques numa situação diferente, onde a fuga era possível. Chamou-se a isto de efeito de interferência. Os efeitos observados não são quantitativos (não aquisição da resposta de fuga, por ex.) como também qualitativos, por alterarem outras respostas do repertório dos sujeitos. Também esses efeitos variam em função da espécie estudada e das naturezas dos estímulos e da resposta.

Além da hipótese de desamparo aprendido para explicação deste efeito, outras alternativas têm sido oferecidas. Discutiremos algumas delas, concentrando-nos posteriormente na de

desamparo aprendido que tem apresentado maior suporte empírico e uma explicação mais abrangente do fenômeno, principalmente em se tratando de sujeitos humanos.

A hipótese de adaptação sustenta que o sujeito não está suficientemente motivado para fugir do choque escapável, por ter se adaptado a ele durante a fase de incontrolabilidade. Parece não haver evidência experimental para esta explicação, enquanto que muitos experimentos a desconfirmam (Seligman e Maier, 1967).

A hipótese de sensibilização explica a deficiência na aprendizagem de fuga posterior por uma sensibilização ao choque, que incapacita o sujeito a emitir respostas organizadas. Vários argumentos não a corroboram, já que a explicação fica a nível de ineficiência de resposta e não ausência de resposta. Também a intensidade do choque não atenua o efeito de interferência (Overmier e Seligman), o que não é previsto por esta hipótese.

Existem ainda hipóteses alternativas que mantêm que a exposição a choques inescapáveis interfere com a aprendizagem posterior porque esta exposição inicial muda a atividade motora do sujeito. Esta alteração pode se dar por (1) estabelecimento de respostas competitivas com a de fuga, ou por (2) fatores bioquímicos que impediriam o sujeito de se movimentar suficientemente.

Vários estudos têm tentado esclarecer o peso destas hipóteses (Maier e Testa, 1975; Rossellini e Seligman, 1975; Seligman Groves, 1970; Seligman e Bragley, 1975) e a conclusão destes é de que não são suficientes para todos os efeitos dos efeitos de interferência, apesar de existirem enquanto processos e poderem influenciar comportamentos (Maier e Seligman, 1976).

Desamparo aprendido é a explicação dada por Seligman e outros, para os efeitos da incontrolabilidade. Esta hipótese argumenta que os sujeitos submetidos a estímulos incontroláveis aprendem que os eventos do meio são independentes de suas respostas. A representação cognitiva desta aprendizagem seria de expectativa de que resposta e consequência são independentes, produzindo os efeitos motivacionais, cognitivos e emocionais da incontrolabilidade. Esta aprendizagem interferirá futuramente na aquisição de uma resposta instrumental.

O deficit motivacional corresponderia à diminuição na iniciativa de respostas frente a novos choques. Em outras palavras, eventos incontroláveis são responsáveis por diminuir a motivação de iniciar respostas voluntárias de controle sobre futuros eventos. (Maier e Seligman, 1976).

O deficit cognitivo corresponderia à dificuldade na aprendizagem posterior de dependência entre estímulo e resposta. Esta dificuldade inclui o retardamento na percepção de controle, isto é, na percepção de que as respostas tiveram sucesso.

O deficit emocional corresponderia às limitações de correntes do medo e futuramente talvez da depressão. O sujeito é modificado em sua emocionalidade, em qualquer situação de incontrolabilidade, e estudos relatam aparecimento de ansiedade (Weiss, 1968), aumento de pressão sanguínea (Hokanson, 1971), distúrbio do apetite (Hearst, 1965), entre outros.

Seligman usa deste modelo de desamparo aprendido para explicar também a depressão humana, sugerindo que estes comportamentos observados em seus experimentos representam esta modali-

dade de psicopatologia. Ele acredita que se forem estes dois fenômenos, desamparo aprendido e depressão, semelhantes em sintomas, etiologia, "cura" e prevenção, poder-se-ã comparã-los e considerar o modelo adequado. Ele, no entanto, não afirma poder seu modelo de desamparo caracterizar toda a gama de depressões (Seligman, 1975, pag. 76), apenas os casos mais primordiais.

Resumidamente, a argumentação de Seligman, em Desamparo (1975), segue-se assim:

Em termos de sintomas, nota-se correspondência em pelo menos seis pontos: (1) dificuldade na iniciação de respostas voluntárias - estudos sistemáticos da depressão relatam reduzi da atividade do paciente, maior tempo de reação, passividade, lentidão intelectual e apatia social; (2) tendência cognitiva negativa - em geral, as pessoas deprimidas se vêem ineficazes, interpretam uma dificuldade como fracasso total, são pessimistas e apresentam auto-avaliação negativa; (3) curso temporal - os sintomas depressivos desaparecem com o correr do tempo, em quase todos os casos. Em geral, o tempo acaba curando; (4) falta de agressividade - os deprimidos carecem de hostilidade aberta contra os outros e são menos competitivos; (5) perda de libido e de apetite - depressivos em geral emagrecem, se desinteressam sexualmente e podem até se tornar impotentes; (6) alterações fisiológicas - tanto na depressão, como no desamparo parece haver depleção de noradrenalina e participação da atividade colinérgica.

Em termos de etiologia, o modelo do desamparo sugere que a causa deste fenômeno se encontra na crença de que toda ação é inútil e muitas teorias da depressão (Bibring (1953); Melges e Bowlby (1969); Ferster (1973); Beck (1971) enfatizam este

aspecto. A doença, a morte, a velhice poderiam ser alguns exemplos de eventos que desencadeiam tanto desamparo, quanto depressões reativas.

Com referência à "cura", o modo mais eficaz de "sanar" o desamparo é a exposição forçada ao fato de que responder produz consequências. Várias terapias que garantem poder curar a depressão parecem lidar com o senso de eficácia do paciente. A terapia cognitiva de A. T. Beck (1978) tenta mudar a expectativa negativa fazendo com que o deprimido passe a acreditar na sincronia de suas respostas com o ambiente. Na terapia de treinamento assertivo, o indivíduo aprende a emitir respostas que surtem efeitos consideráveis.

Burgess (1968), em seus tratamentos por meio de tarefas progressivas, propicia ao paciente oportunidades de complexidade gradual para ser bem sucedido e assim encorajar o responder e conseqüentemente a auto-estima.

Quanto à prevenção, "o desamparo adquirido pode ser evitado se, antes de ser exposto à incontrolabilidade, o sujeito passar por experiências em que exerça controle sobre as conseqüências" (Seligman, 1975, pág. 97).

J.S. Watson (1972), em seus experimentos com crianças, verificou que, a partir dos 8 meses de idade, elas se engajam em atividades que envolvem análise de contingência. Emitir respostas que produzem conseqüências reforçadoras contingentemente pode ser aprendido a partir desta idade e estas atividades de controle parecem dar grande prazer à criança.

H.F. Harlow (1962) tem feito estudos sistemáticos

sobre efeitos da privação materna em animais, observando padrões autistas de comportamento. Seligman sugere que a criança privada de mãe ou de estimulação, perde não só amor, como controle sobre os eventos de sua vida.

Hannon, Rosellini e Seligman (1974) experimentaram em três grupos de ratos o efeito de choques escapáveis, inescapáveis ou de nenhum choque em tarefas posteriores de fuga. A conclusão favorece a hipótese de imunização ao desamparo, visto que somente os ratos submetidos a choques inescapáveis se desempenharam mal posteriormente. "A experiência de controle em idade precoce pode imunizar o organismo contra o desamparo em idade adulta" (Seligman, 1975, pág. 135).

Esta afirmação de base experimental parece nos levantar hipóteses sobre a possibilidade de imunização, dependente das experiências de controle e de manipulação das fontes de reforços, na vida de um indivíduo. Portanto, se existir sincronia entre respostas e consequências (controle objetivo), a criança irá aprender, através do desenvolvimento de sua percepção de controle, que responder é efetivo. Caso contrário, ela aprenderá que responder não adianta, deficitando-se, então, em iniciar respostas, adquirindo tendência cognitiva negativa e apresentando ansiedade, medo e depressão.

Em nossa pesquisa, estaremos intervindo junto aos pais no sentido de obter modificação dos comportamentos deles em relação aos filhos. Queremos com isto, em última instância, proporcionar esta imunização contra o desamparo às crianças.

A seguir, descreveremos, então, quais os comportamentos adequados dos pais que visamos aumentar de frequência e

quais os comportamentos inadequados das crianças que poderão conseqüentemente diminuir de frequência.

2.1. COMPORTAMENTOS ADEQUADOS DOS PAIS

Tentando estabelecer quais os comportamentos apresentados pelos pais que resultariam em situações de controlabilidade para a criança, levantamos na literatura os seguintes:

1. Sinal de Segurança - Segundo a argumentação de Seligman, (1975, pág. 104), a imprevisibilidade de um acontecimento gera ansiedade e medos generalizados. Se, no entanto, houver a possibilidade de um sinal que anteceda o evento aversivo, a resposta de ansiedade ficará restrita aquele momento e o sujeito permanecerá "seguro" de que nada acontecerá na ausência do sinal. Esta previsão lhe garantirá controle sobre estes eventos.

Ex.: comportamentos tais como avisar a criança que os pais vão sair ou passear, que terá que ir ao dentista, tomar injeção, ficar com alguém durante a viagem dos pais, etc.

2. Responsividade - A definição de controlabilidade depende de dois conceitos: o de resposta voluntária e o de dependência entre resposta e consequência. A responsividade dos pais, no caso, determinaria a consequência direta para o comportamento da criança. Pais que deixassem de responder efetivamente aos comportamentos emitidos pelos filhos, estariam deixando de proporcionar a relação de dependência e a imediaticidade necessária ao estabelecimento de contingências. Uma mãe responsiva é fundamental na aprendizagem do senso de domínio (Seligman, 1975, pág. 137).

Ex.: Interessar-se pelos assuntos trazidos pelas crianças, explicar determinadas perguntas, responder às solicitações, seja para negar ou conceder, etc.

3. Estimulação - A privação de estímulos é um dos fatores que contribuem para a aprendizagem de incontrolabilidade (Seligman, 1975, pág. 137). Sómente através de reforçamento adequado, seja na modelagem de um novo comportamento, seja em procedimentos de fading, ou na manutenção de comportamentos desejáveis, poder-se-ia adquirir um repertório amplo de respostas voluntárias. A controlabilidade dependeria da emissão destas.

Ex.: Comportamentos como elogiar aproximações sucessivas do comportamento objetivo final, dar oportunidades para tentativas de comportamentos novos, diminuir a ajuda progressivamente, assim que cada passo esteja estabelecido, etc.

4. Jogos de sincronia - Seligman (1975, pág. 137) ressalta a importância de experiências de sincronias entre ações e consequências, desde a infância. Aprender este controle sobre o ambiente poderia aumentar o senso de domínio que a criança desenvolverá.

Ex.: Estabelecer brincadeiras em que o responder depende do comportamento voluntário da criança (como: imitação, dar o sinal de começo ou fim, etc.), permitir que a criança estabeleça ou mude algumas regras, atender suas preferências e escolhas, etc.

5. Lidar com insucesso e frustração - Os processos de atribuição de um acontecimento como dependente ou independente de sua própria ação são bastante característicos nos depressi

vos. A aprendizagem de uma avaliação não distorcida é fundamental. Seligman (1975, pág. 143) relata um experimento sobre retreinamento de atribuição (Dweck, 1973) para reafirmar sua hipótese de que são necessários alguns fracassos e o desenvolvimento de uma tática de lidar com o insucesso, para reverter o desamparo.

Ex.: Ensinar a pensar sobre o porquê de um erro, incentivar respostas alternativas, fornecer oportunidade de experiências com fracasso e frustração, modelar comportamentos adequados para lidar com estas experiências, etc.

6. Adiamento de reforço - Altas frequências de comportamentos são conseguidas em esquemas intermitentes de reforçamento, os quais garantem também uma resistência maior à extinção (Whaley D.L. e Mallot, R.W., pág. 70). Aprender a esperar é um treino em auto-controle que também aumenta o senso de domínio.

Ex.: Ensinar a esperar pelo reforço estabelecendo contingências de intervalo ou razão, proporcionar experiências de retenção de reforço até a permissão para adquiri-lo, fornecer ocasiões onde vales ou fichas adquiram valor reforçador e que possam ser trocados futuramente (Token economy).

7. Padrões claros e explícitos - Seligman (75, pág. 145) relata uma pesquisa de S. Cooper Smith (1967) em que se conclui que as crianças que revelavam maior auto-estima provinham de ambientes em que os padrões eram claros e explícitos. Daí sua defesa a respeito de que, se esses padrões desaparecerem, o sentido de valor, domínio e auto-estima não poderão ser conquistados.

Ex.: Os pais determinam certas regras com a criança e não as variam de acordo com o estado de humor deles ou pre

sença de outras pessoas; os limites devem facilitar a discriminação do que pode ou não ser feito em qualquer situação; os pais não cedem às manipulações através de birras ou outros comportamentos inadequados, bem como intervêm imediatamente visando interromper a cadeia destas respostas.

7. Constância - A uniformidade no lidar com a criança determinará maior probabilidade do estabelecimento da relação entre resposta e consequência. As contingências seriam reforçadas a cada emissão de resposta, facilitando também a discriminação das mesmas. A rotina diária como horário e sequência de eventos propicia experiências de controle, bem como desenvolvimento da percepção temporal.

Ex.: Estabelecer horários para as principais atividades da criança, responder sempre com a verdade às perguntas delas, de acordo com sua possibilidade de compreensão e, tentar lidar com a criança com a mesma disponibilidade a despeito de seus problemas.

Todas essas serão as classes de respostas a serem observadas na interação de nossos sujeitos pais.

2.2. COMPORTAMENTOS INADEQUADOS DAS CRIANÇAS:

Levantamos aqui alguns dos principais comportamentos indesejáveis de crianças que pudessem ser característicos em processos de ansiedade, desamparo e depressão.

1. Choro

Chorar em alta frequência

2. Irritabilidade

Responder emocionalmente com exagero a estímulos.

3. Mau-humor

Amuar-se, fazer "bico", apresentar-se facialmente "triste".

4. Baixa motivação

Não iniciar atividades.

5. Pouca resistência à frustração

Demora na aceitação de que algo não vai ocorrer ou não pode ser feito.

6. Birra

Jogar-se no chão, bater com os pés.

7. Agitação ou Hiperatividade

Baixo limiar de atenção e concentração; agitação psicomotora.

8. Retração Social

Isolamento físico, pouca interação social com crianças e/ou adultos.

9. Dependência

Requisitar ajuda ou coisas na mão que seja maturamente capaz de fazer sozinha.

10. Exigência para imediatividade

Necessidade de reforçamento imediato, sem possibilidade de adiamento ou previsão de futuro.

11. Passividade

Não reação a estímulos, aceitação pacífica do que lhe impõem, permanência por longo tempo no mesmo lugar ou em atividade monótona.

12. Manipulação ou Agressividade

Exigir que as coisas sejam sempre do jeito que quer; reagir agressivamente com as pessoas para impor as exigências.

Estes comportamentos serão os observados em nossos sujeitos crianças.

3 - ORIENTAÇÃO DE PAIS

O modelo comportamental de orientação de pais é baseado na posição de que o comportamento da criança é extensamente função de contingências naturais do ambiente, especificamente aquelas ocorridas na família entre pais e filhos. Consequentemente, se os comportamentos problemáticos da criança são o alvo de mudança, é claro que o ambiente natural deva ser modificado (Ross, 1972; Tharpe Wetzel, 1969). Além disso, assume-se também que o processo básico que contribui para o problema é a deficiência de habilidades dos pais em lidar com a criança.

Seguindo esta linha, vários programas têm sido montados a fim de ensinar aos pais como trabalhar com o comportamentos positivos ou negativos dos filhos. Tem-se notado um aumento considerável de literatura a este respeito.

Uma posição terapêutica mais abrangente, isto é, com o envolvimento de várias pessoas importantes para o desenvolvimento e manutenção do problema, tem promovido benefícios. Os pais passam a desenvolver papéis produtivos no processo e cooperam com o terapeuta na execução do programa estabelecido. "Treinamento de pais é efetivo para uma variedade de problemas de comportamento específicos e uma variedade de população. Recursos como manuais escritos, modelos em video tape e feed back ao vivo têm sido usados, tanto em grupo quanto individualmente" (Schreibman, 1983, pág. 107).

Apesar de "procedimentos comportamentais terem demonstrado claros efeitos positivos em pouco tempo com crianças com problemas de comportamento" (Ross, 1981), nem sempre é sim -

ples conseguir envolvimento dos pais no cumprimento do programa.

Miller e Gottlieb (1974) afirmam que 80% das mudanças comportamentais em tratamentos de crianças com distúrbios poderiam ser preditas pelas medidas de personalidade dos pais.

Miller (1975) chegou, então, a estabelecer quatro categorias de pais de acordo com suas respostas ao treinamento. No primeiro grupo, estariam os pais que dão rápida e satisfatória resposta à intervenção, têm alta iniciativa e autonomia e mantêm adequadamente o programa. No segundo grupo, estariam os pais cujos resultados finais são positivos, mas que apresentam problemas durante a intervenção e requisitaram extenso envolvimento do terapeuta. O 3º grupo seria dos pais que apresentaram pouca aquisição e pouca evidência de que o programa iria durar. E no 4º grupo estariam os que deram pouca ou nenhuma resposta à intervenção e encerraram precocemente o treinamento.

Problemas de motivação e cooperação parecem surgir na maioria dos casos, já que os pais muitas vezes se sentem inaptos, sem condições ou desesperançados por vários fracassos anteriores. O aumento da satisfação dos pais no programa está diretamente ligado às medidas objetivas de mudanças alcançadas pela criança. Eles têm assim feed back constantes e positivos de suas eficiências em intervir no problema.

Historicamente, programas de treinamento de pais têm focado muito mais mães do que pais. No entanto, assume-se que o envolvimento do pai é benéfico para o resultado do tratamento e Adubato, Adams e Budd (1981) propuseram que caso somente a

mãe seja viável para o tratamento, sirva ela de professora das novas habilidades adequadas para o marido, para extensão dos benefícios da orientação para ambos os pais. "A ausência de suporte do pai para as tentativas da mãe em lidar com a criança pode exarcebar a situação disfuncional" (Patterson, 1980).

Quando o comportamento de uma criança é visto no quadro de referência de uma análise funcional, tornam-se exequíveis o treinamento e o programa de comportamento socialmente desejável. As figuras adultas importantes da vida da criança, como pais e professores, são orientados no sentido de assumirem papéis mais ativos e eficazes. Eles são utilizados para ampliar a situação terapêutica e facilitar a generalização (Phillips, 1960; Richard e Mund, 1965; Patterson, 1965). A responsabilidade do terapeuta é usar grande engenhosidade na programação desta intervenção.

Bijou (1972) afirma que o treinamento dos pais nas práticas de criação dos filhos pode ser programado para ser feito em casa e deve seguir o princípio básico de reforçamento diferencial de aproximações sucessivas às práticas desejáveis. Parte do problema seria a definição destas e a pesquisa sobre reforçadores altamente eficazes. Estes programas teriam como objetivo prevenir o desenvolvimento de problemas mais graves com o avançar da idade.

"Em vista do que se conhece sobre como o comportamento pode ser condicionado, parece que mesmo diferenças de possível base biológica no comportamento podem ser afetadas por variação do treinamento" (Staats, 1973). Apesar da frequência de aprendizagem do valor de vários reforçadores variar em crianças

diferentes, os princípios da aprendizagem parecem ser os mesmos em uma ampla série de diferentes indivíduos e espécies.

Dollard e Miller (1980) sugerem uma formulação de que as crianças aprendem todas as suas habilidades socialmente importantes, sistema reforçador, valores e moral, respostas apropriadas a estímulos complexos, etc. Portanto, o conjunto extenso de comportamento que denominamos personalidade é considerado predominante em termos de aprendizagem. Assim, os pais desempenham o papel mais importante no treinamento desses comportamentos complexos.

Uma análise da aprendizagem da aquisição do comportamento leva a focalizar os pais como treinadores, quer eles tenham ou não intenção de manipular as condições. Staats e Staats (1973) sugerem que os pais poderiam ser participantes ativos no que se refere à disposição das circunstâncias mais eficazes para produzir um repertório comportamental abundante, rico e ajustado, usando um mínimo de estimulação aversiva e um máximo de reforçamento positivo. Assim parece que com uma tarefa de treino com tais responsabilidades, os pais necessitam compreender os princípios do comportamento pelos quais as crianças aprendem.

A literatura sobre orientação de pais focaliza em geral aspectos terapêuticos para problemas específicos trazidos para o profissional comportamental. Portanto, nesta área, esta orientação tem como objetivo informar os adultos envolvidos sobre princípios comportamentais e estabelecer técnicas de intervenção.

Nossa orientação, por ter somente características

preventivas, lidarã somente com a informação e discussã dos estudos sobre controlabilidade e desamparo e de princĩpios comportamentais.

As palestras serã dadas em grupo, seguindo o seguinte programa:

01. O objetivo da tese e hipõteses do trabalho.
02. O que ẽ controlabilidade e desamparo.
03. Comportamentos esperados dos pais.
04. A influẽncia do ambiente sobre o comportamento.
05. O que ẽ condicionamento operante.
06. Como estabelecer contingẽncias.
07. O que ẽ reforçamento positivo.
08. Tipos de reforços.
09. Esquemas de reforçamentos.
10. Como executar procedimentos de modelagem, modelaço e fading.
11. Sistema de pontos (token economy).
12. A utilizaço do princĩpio de Premack.
13. O que ẽ extinço.
14. O reforçamento diferencial (DRO).
15. Discriminaço e generalizaço.
16. Fatores que influenciam a eficãcia dos reforçadores: privaço e saciaço.
17. O que ẽ reforçamento negativo: fuga e esquivã.
18. Puniço e seus efeitos.

19. Tipos de punição: positiva e negativa.
20. A técnica de time-out e over correction.

Cada item será visto de forma bastante acessível ao leigo, procurando relacionar a teoria à prática. Exemplos serão dados e buscados entre os participantes em caráter esclarecedor, bem como forma de discussão dos problemas que possam estar ocorrendo em cada família.

Será pedida uma leitura adicional do livro "Convivendo com as crianças" de Patterson, G.R. e Gullion, M.E.; Edit. de Brasília, 1979; para fixação dos conceitos, já que a forma de instrução programada do mesmo mostra ser eficiente como exercício.

4. ENUNCIADO DAS HIPÓTESES

A partir da posição teórica de Seligman, chega-se à especulação de que crianças com maiores oportunidades de experiências de controle estarão imunizadas contra o desamparo. Acreditando neste pressuposto, estaremos dando orientação aos pais no sentido de propiciarem a seus filhos controle sobre as consequências. A longo prazo, nossa previsão é de que estas crianças cujos pais modificarem seus comportamentos estarão menos suscetíveis aos efeitos da incontrollabilidade, do que as cujos pais não receberem nenhuma orientação nossa.

Portanto estaremos desenvolvendo dois experimentos. No primeiro nossos sujeitos serão os pais e estaremos lidando com as variáveis: comportamento dos pais (VD) e orientação de pais (VI). As hipóteses a serem testadas são:

H₁ - pais que receberem nossa orientação terão seus comportamentos adequados em relação aos filhos aumentados de frequência.

H₂ - a frequência dos comportamentos adequados dos pais após nossa orientação será maior do que a frequência dos comportamentos adequados dos pais que não receberem nossa orientação.

H₃ - a mudança dos comportamentos dos pais que receberem a orientação permanecerá após um período de 4 meses.

No segundo experimento, nossos sujeitos serão as crianças e estaremos lidando com as variáveis: comportamentos das

crianças (VD) e comportamentos mudados dos pais (VI). As hipóteses a serem testadas são:

H_{1a} - crianças cujos pais receberem nossa orientação terão seus comportamentos inadequados diminuídos de frequência.

H_{2a} - a frequência dos comportamentos inadequados das crianças cujos pais receberem nossa orientação, será menor que a frequência dos comportamentos inadequados das crianças cujos pais não receberem nossa orientação.

H_{3a} - a mudança dos comportamentos das crianças cujos pais receberem nossa orientação, permanecerá após um período de 4 meses.

5. METODOLOGIA

5.1. Sujeitos

Foram estudadas doze famílias, sendo que seis pertenciam ao grupo experimental e seis ao grupo de controle. Esta divisão foi aleatória.

Cada família era composta dos pais (casados ou não) e de pelo menos uma criança com idade entre dois anos completos e quatro anos incompletos, matriculada em escola ou creche. Esta faixa etária foi escolhida por já apresentarem linguagem (o que nos facilitaria na observação das interações); por terem uma relação estreita, intensa e de uma certa maneira dependente com os pais; e por ter nosso trabalho características preventivas.

Foram controladas também variáveis tais como escolaridade dos pais (no mínimo 2º grau completo) e classe econômica (média ou alta avaliada através das profissões, local de residência, escola da criança, etc.). Tentamos assim evitar de maneira teórica (Seligman, 1975, pág. 145) que a criança já estivesse num processo de desamparo devido à pobreza, aglomeração habitacional e opressão social.

O quadro de características dos sujeitos é então o seguinte:

A. Grupo Experimental

- A₁ pais casados / criança masculina - 3 anos
- A₂ pais casados / criança masculina - 3 anos
- A₃ pais casados / criança masculina - 3 anos
- A₄ pais casados / criança masculina - 2 anos
- A₅ pais separados / criança feminina - 2 anos
- A₆ pais separados / criança masculina - 3 anos

B. Grupo de Controle

- B₁ pais casados / criança masculina - 3 anos
- B₂ pais casados / criança masculina - 3 anos
- B₃ pais casados / criança masculina - 2 anos
- B₄ pais casados / criança feminina - 2 anos
- B₅ pais casados / criança feminina - 2 anos
- B₆ pais separados / criança masculina - 3 anos

5.1 - Procedimento

Foram inicialmente observadas todas as famílias segundo os comportamentos levantados como adequados para os pais e os levantados como inadequados para as crianças. Este período foi de 4 horas.

Após isto, os pais do grupo experimental participaram de 4 palestras semanais de duas horas cada sobre os assuntos discriminados na pág.23.

Foi combinado que, se somente houvesse a participação de um dos pais nas reuniões, deveriam estas ser transmitidas ao ausente, o qual se comprometeria a levar adiante a orientação dada. Para pais separados, o compromisso foi idêntico.

Todas as palestras foram dadas a todas as mães. Somente um pai assistiu a todas elas e dois outros a apenas uma.

No final deste período, novas observações foram feitas nas famílias de ambos os grupos, para comparação com a frequência dos comportamentos observados anteriormente e consequente avaliação de nossa intervenção.

Num follow-up quatro meses após, foram novamente

feitas as mesmas observações.

5.3 - Design Experimental

PAIS	FASE I (LINHA DE BASE)	FASE II (RESULTADOS)	FASE III (FOLLOW-UP)
GRUPO EXPERI- MENTAL			
GRUPO DE CON- TROLE			

CRIANÇAS	FASE I (LINHA DE BASE)	FASE II (RESULTADOS)	FASE III (FOLLOW-UP)
GRUPO EXPERI- MENTAL			
GRUPO DE CON- TROLE			

5.4 - Tratamento Estatístico

Serão usados testes não-paramétricos para a verificação de nossas hipóteses, dada a impossibilidade de se testar a normalidade da distribuição dos dados, devido ao pequeno tamanho da amostra. Outras condições exigidas pelas provas paramétricas também não são preenchidas por nosso modelo.

Os testes mais indicados são então:

- o Wilcoxon, para as hipóteses 1 e 3 do grupo de pais e de crianças, onde existem duas amostras relacionadas que proporcionam escores de diferenças que podem ser ordenados segundo seus valores absolutos e;

- o Teste U de Mann - Whitney, para a hipótese 2 do grupo de pais e de crianças, por ser uma prova não-paramétrica das mais poderosas em se tratando de amostras independentes e pequenas.

Determinaremos nível de significância 0,05, critério considerado adequado em termos de exigência, para as ciências do comportamento.

6. RESULTADOS

Tabela das frequências totais de comportamentos adequados dos pais.

		FASE I	FASE II	FASE III
	1	18	39	30
GRUPO EXPE-	2	20	34	24
RIMENTAL	3	14	23	14
	4	13	30	24
	5	7	26	22
	6	14	23	27
	1	22	10	11
GRUPO DE	2	20	20	12
CONTROLE	3	8	10	10
	4	8	9	11
	5	10	20	21
	6	14	23	20

Tabela das frequências totais de comportamentos inadequados das crianças.

		FASE I	FASE II	FASE III
	1	5	10	9
GRUPO EX-	2	26	10	11
PERIMENTAL	3	14	8	14
	4	20	13	11
	5	18	12	10
	6	24	20	17
	1	24	22	20
GRUPO DE	2	20	29	30
CONTROLE	3	10	18	20
	4	28	26	24
	5	18	16	17
	6	17	15	10

6.1 - Resultados estatísticos.

a . Teste da homogeneidade dos grupos experimental e de controle na Fase I (Pais)

- . nível de significância: $\alpha = 0,05$
- . tamanho da amostra: $n = 6$
- . região crítica: consiste nos valores de U cujas probabilidades de ocorrência não supere 0,05

FASE: ANTERIOR À ORIENTAÇÃO

GRUPO	ESCORE					
EXPERIMENTAL	18	20	14	13	7	14
CONTROLE	22	20	8	8	10	14

ESCORES EM ORDEM ASCENDENTE

ESCORE	7	8	8	10	13	14	14	14	18	20	20	22
GRUPO	E	C	C	C	E	E	E	C	E	E	C	C
	-	1	1	1	-	-	-	4	-	-	6	6

Obtemos o valor de U contando os escores E que precedem cada escore C

$$U = 1+1+1+1+4+6+6 = 19$$

Consultando a tabela de Mann-Whitney para $n_1=n_2=6$ e $U = 19$ obtemos $p(U) > 0,531$

Decisão: Como 0,531 é maior do que 0,05 não podemos rejeitar H_0 ao nível de 0,1.

b. Teste da Homogeneidade dos grupos experimental e de controle na Fase I (Crianças)

- . nível de significância: $\alpha = 0,05$
- . tamanho da amostra: $n = 6$
- . região crítica: consiste nos valores de U cujas probabilidades de ocorrência não supere 0,05

FASE: ANTERIOR À ORIENTAÇÃO

GRUPO	ESCORE					
EXPERIMENTAL	5	26	14	20	18	24
CONTROLE	24	20	10	28	18	17

ESCORES EM ORDEM ASCENDENTE

ESCORE	5	10	14	17	18	18	20	20	24	24	26	28
GRUPO	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C
	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-

Obtemos o valor de U contando os escores C que precedem cada escore E

$$U = 1+2+3+4+5 = 15$$

Consultando a tabela de Mann-Whitney para $n_1=n_2 = 6$ e $U = 15$ obtemos $p(U) = 0,350$

Decisão: Como $0,350$ é maior do que $0,05$ não podemos rejeitar H_0 a esse nível.

c. Teste da hipótese 1 para o grupo de pais

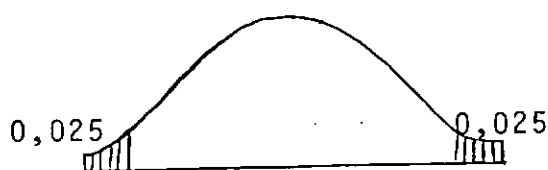
H_1 : Pais que receberem nossa orientação terão seus comportamentos adequados em relação aos filhos aumentados de frequência.

H_0 : Pais que receberem nossa orientação não terão seus comportamentos adequados em relação aos filhos aumentados de frequência.

. Nível de significância: $\alpha = 0,05$

. tamanho da amostra: $n = 6$

. região crítica: Como o teste é bilateral, a região crítica consiste de valores de Z_T cuja probabilidade associada seja menor ou igual a $0,025$



$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} = \frac{6(7)}{4} = 10,5$$

$$\sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}} = \sqrt{\frac{6(7)(13)}{24}} = 4,7697$$

$$Z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Onde T é a maior soma de postos de mesmo sinal

PAR	FASE I	FASE II	d	posto	posto c/ sinal menos freq.
1	18	39	-21	-6	-
2	20	34	-14	-3	-
3	14	23	-9	-1,5	-
4	13	30	-17	-4	-
5	7	26	-19	-5	-
6	14	23	-9	-1,5	-

Como não há diferenças de sinal dos postos, $T = 0$

$$Z_T = \frac{0 - 10,5}{4,7697} = 2,20$$

$$P(Z > 2,2) = 0,0139$$

Decisão: Como 0,0139 é menor do que 0,05 podemos rejeitar H_0

d. Teste da hipótese: 2 para o grupo dos pais

H_1 : a frequência dos comportamentos adequados dos pais após nossa orientação será maior do que a frequência dos comportamentos adequados dos pais que não receberem nossa orientação.

H_0 : a frequência dos comportamentos adequados dos pais após nossa orientação não será maior do que a frequência dos comportamentos adequados dos pais que não receberem nossa orientação.

. nível de significância: $\alpha = 0,05$

. tamanho da amostra: $n = 6$

. região crítica: consiste nos valores de U cujas probabilidades de ocorrência não supere 0,05

FASE: IMEDIATAMENTE APÓS A ORIENTAÇÃO

GRUPO	ESCORE					
EXPERIMENTAL	39	34	23	30	26	23
CONTROLE	10	20	10	9	20	23

ESCORES EM ORDEM ASCENDENTE

ESCORE	9	10	10	20	20	23	23	23	26	30	34	39
GRUPO	C	C	C	C	C	E	E	C	E	E	E	E
	0	0	0	0	0	-	-	2	-	-	-	-

Obtemos o valor de U contando os escores E que precedem cada escore C

$$U = 2$$

Consultando a tabela de Mann-Whitney para $n_1=n_2=6$ e $U = 2$ obtemos $p(U) = 0,004$

Decisão: Como 0,004 é menor do que 0,05 rejeitamos

H_0

FASE: 4 MESES APÓS A ORIENTAÇÃO

GRUPO	ESCORE					
EXPERIMENTAL	30	24	14	24	22	27
CONTROLE	11	12	10	11	21	20

ESCORES EM ORDEM ASCENDENTE

ESCORE	10	11	11	12	14	20	21	22	24	27	30
GRUPO	C	C	C	C	E	C	C	E	E	E	E
	0	0	0	0	-	1	1	-	-	-	-

Obtemos o valor de U contando os escores E que precedem cada escore C

$$U = 1 + 1 = 2$$

Consultando a tabela de Mann-Whitney para $n_1 = n_2 = 6$ e $U = 2$ obtemos $p(U) = 0,004$

Decisão: Como $0,004$ é menor do que $0,05$ rejeitamos H_0

e. Teste da hipótese 3 para o grupo dos pais

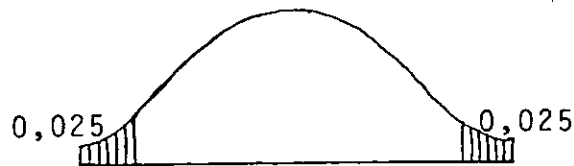
H_1 : A mudança dos comportamentos dos pais que receberam orientação permanecerá após um período de 4 meses

H_0 : A mudança dos comportamentos dos pais que receberam orientação não permanecerá após um período de 4 meses

. nível de significância: $\alpha = 0,05$

. tamanho da amostra: $n = 6$

. região crítica: Como o teste é bilateral, a região crítica consiste de valores de Z_T cuja probabilidade associada seja menor ou igual a 0,025



$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} = \frac{6(7)}{4} = 10,5$$

$$\sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}} = \sqrt{\frac{6(7)(13)}{24}} = 4,7697$$

$$Z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Onde T é a menor soma de postos de mesmo sinal

PAR	FASE I	FASE II	d	posto	posto c/ sinal menos freq.
1	39	30	9	5	-
2	34	24	10	6	-
3	23	14	7	4	-
4	30	24	6	3	-
5	26	22	4	1,5	-
6	23	27	-4	-1,5	1.5

$$T = 1,5$$

$$Z_T = \frac{1,5 - 10,5}{4,7697} = -1,89$$

$$P(Z \leq -1,89) = 0,0294$$

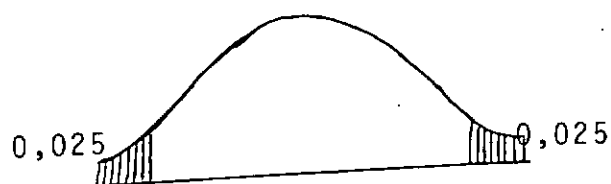
Decisão: Como 0,0294 é menor do que 0,05 podemos rejeitar H_0

f. Teste da hipótese 1 para o grupo das crianças

H_1 : Crianças cujos pais receberam nossa orientação terão seus comportamentos inadequados diminuídos de frequência

H_0 : Crianças cujos pais receberam nossa orientação não terão seus comportamentos inadequados diminuídos de frequência

- . nível de significância: $\alpha = 0,05$
- . tamanho da amostra: $n = 6$
- . região crítica: Como o teste é bilateral, a região crítica consiste de valores de Z_T cuja probabilidade associada seja menor ou igual a 0,025



$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} = \frac{6(7)}{4} = 10,5$$

$$\sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}} = \sqrt{\frac{6(7)(13)}{24}} = 4,7697$$

$$Z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Onde T é a menor soma de postos de mesmo sinal

PAR	FASE I	FASE II	d	posto	posto c/ sinal menos freq.
1	5	10	-5	-2	2
2	26	10	16	6	-
3	14	8	6	3,5	-
4	20	13	7	5	-
5	18	12	6	3,5	-
6	24	20	4	1	-

$$T = 2$$

$$Z_T = \frac{2 - 10,5}{4,7697} = -1,78$$

$$P(Z \leq -1,78) = 0,0375$$

Decisão: Como 0,0375 é menor do que 0,05 podemos rejeitar H_0

g. Teste da hipótese 2 para o grupo das crianças

H_1 : a frequência dos comportamentos inadequados das crianças cujos pais receberem nossa orientação será menor do que a frequência dos comportamentos inadequados das crianças cujos pais não receberem nossa orientação.

H_0 : a frequência dos comportamentos inadequados das crianças cujos pais receberem nossa orientação não será menor do que a frequência dos comportamentos inadequados das crianças cujos pais não receberem nossa orientação.

. nível de significância: $\alpha = 0,05$

. tamanho da amostra: $n = 6$

. região crítica: consiste nos valores de U cujas probabilidades de ocorrência não supere 0,05

GRUPO	ESCORE					
EXPERIMENTAL	10	10	8	13	12	20
CONTROLE	22	29	18	26	16	15

ESCORES EM ORDEM ASCENDENTE

ESCORE	8	10	10	12	13	15	16	18	20	22	26	29
GRUPO	E	E	E	E	E	C	C	C	E	C	C	C
	0	0	0	0	0	-	-	-	3	-	-	-

Obtemos o valor de U contando os escores C que precedem cada escore E

$$U = 3$$

Consultando a tabela de Mann-Whitney para $n_1=n_2 = 6$ e U obtemos $p(U) = 0,008$

Decisão: Como $0,008$ é menor do que $0,05$ podemos rejeitar H_0

FASE: 4 MESES APÓS A ORIENTAÇÃO

GRUPO	ESCORE					
EXPERIMENTAL	9	11	14	11	10	17
CONTROLE	20	30	20	24	17	10

ESCORES EM ORDEM ASCENDENTE

ESCORE	9	10	10	11	11	14	17	17	20	20	24	30
GRUPO	E	E	C	E	E	E	E	C	C	C	C	C
	0	0	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-

Obtemos o valor de U contando os escores C que precedem cada escores E

$$U = 1+1+1+1 = 4$$

Consultando a tabela de Mann-Whitney para $n_1=n_2 = 6$ e $U = 4$ obtemos $p(U) = 0,013$

Decisão: Como $0,013$ é menor do que $0,05$ podemos rejeitar H_0

h. Teste da hipótese 3 para o grupo das crianças

H_1 : A mudança dos comportamentos das crianças cujos pais receberem nossa orientação permanecerá após um período de 4 meses.

H_0 : A mudança de comportamento das crianças cujos pais receberem nossa orientação não permanecerá após um período de 4 meses.

. nível de significância: $\alpha = 0,05$

. tamanho da amostra: $n = 6$

. região crítica: Como o teste é bilateral, a região crítica consiste de valores de Z_T cuja probabilidade associada seja menor ou igual a 0,025



$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} = \frac{6(7)}{4} = 10,5$$

$$\sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}} = \sqrt{\frac{6(7)(13)}{24}} = 4,7697$$

$$Z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Onde T é a menor soma de postos de mesmo sinal

PAR	FASE I	FASE II	d	posto	posto c/ sinal menos freq.
1	22	20	2	4	4
2	29	30	-1	-1,5	-
3	18	20	-2	-4	-
4	26	24	-2	-4	-
5	16	17	-1	-1,5	-
6	15	10	5	6	6

$$T = 10$$

$$Z_T = \frac{10 - 10,5}{4,7697} = - 0,10$$

$$P (Z \leq - 0,1) = 0,4602$$

Decisão: Como 0,4602 é maior do que 0,05 não podemos rejeitar H_0 .

6.2 - Alguns dados individuais

A leitura dos gráficos de cada família do grupo experimental nos mostrou certos aspectos que merecem relevância. A relação entre os dados de pais e suas respectivas crianças também esclarece alguns pontos que podem passar despercebidos quando analisados estatisticamente.

É importante ressaltar que de todas as categorias de comportamentos adequados dos pais observados, a relativa ao

sinal de segurança foi a única que aumentou em frequência em todo o grupo experimental. Parece que além de clareza em compreendê-la, dada a sua objetividade, também os resultados mais imediatos em situações específicas e frequentes (saídas dos pais, por exemplo) devem ter sido responsáveis pela mudança. As categorias de responsividade e estimulação também conseguiram aumento de frequência. Cinco dos pais parecem tê-las compreendido bem e aplicá-las consistentemente os princípios de aprendizagem envolvidos nelas.

Os gráficos de totais de comportamentos adequados dos pais nos mostram claramente que houve, em todos do grupo experimental, um aumento de frequência no momento imediatamente após a orientação. Mesmo notando-se diminuição desta frequência após o período de 4 meses, jamais voltou-se ao nível da linha de base e, em um dos casos, continuou havendo aumento.

Analisando-se as categorias de comportamentos inadequados das crianças, as que apresentaram diminuição na maioria das crianças do grupo experimental foi a de manipulação e baixa motivação. Pode-se entender que por estarem os pais mais hábeis em lidar com as crianças, puderam eles interromper ou transformar as tentativas inadequadas de serem manipulados. Puderam também estimulá-las a se iniciarem em comportamentos novos e a se interessarem por isto.

Verifica-se que com exceção de uma criança, todas as outras diminuíram seus comportamentos inadequados inicialmente. Três continuaram diminuindo na observação de follow-up. Somente uma criança chegou a apresentar aumento em relação à linha de base.

Na tentativa de correlacionar os dados mais significativos dos pais com o de sua própria criança, obtivemos o seguinte:

Os pais 6 apesar de não serem os que tiveram maior aumento no total das frequências de seus comportamentos adequados, foram os que apresentaram aumento em 6 das 8 categorias. Em concordância com nossas expectativas, a criança 6 também apresentou diminuição no total dos comportamentos inadequados, tanto na fase II quanto na fase III.

Os pais 4 também apresentaram aumento de frequência em 5 das categorias e a criança deles diminuiu seus comportamentos inadequados em ambas as fases posteriores ao experimento. As famílias 2 e 5 obtiveram resultados semelhantes.

A família 3 apresentou-se peculiar, com os pais aumentando seus comportamentos adequados em somente 2 categorias na fase II e retrocedendo posteriormente à frequência inicial. A respectiva criança também diminuiu a princípio seus inadequados, retrocedendo à frequência de linha de base. Parece que o mecanismo foi idêntico para os pais e para a criança, confirmando nossas previsões. Estes dados apesar de não serem os mais positivos quanto ao resultado final, são os que mostram decisivamente a correlação entre a mudança dos pais e o comportamento da criança.

Somente na família 1, apesar dos pais terem reagido muito positivamente à orientação, a criança aumentou seus comportamentos inadequados. Talvez a explicação se encontre em outras variáveis que possam ter interferido, ou a um reajustamento familiar que estaria levando um tempo maior do que os nossos 4 meses.

6.3 - Discussão

Os resultados estatísticos nos indicam que inicialmente antes do experimento, os grupos experimental e de controle eram homogêneos, isto é, não mostravam diferenças estatisticamente significativas, ao nível de 0,05.

A seguir, verificamos a aceitação das hipóteses de pesquisa 1, 2 e 3 para o grupo dos pais e as hipóteses 1 e 2 para o grupo das crianças. Estes dados, vistos em associação com os gráficos individuais, nos indicam a eficiência de nossa orientação na modificação do comportamento dos pais em lidar com seus filhos. Consequentemente, houve também diminuição dos comportamentos inadequados das crianças, principalmente na fase experimental. Após o período de 4 meses esta redução não se manteve, embora os comportamentos inadequados não tenham voltado a atingir a frequência de linha de base.

A intervenção direta com os pais provocou não só uma mudança circunstancial, mas se acentuou com passar do tempo, até nossa observação de follow-up. Confirmamos assim, que o conhecimento de princípios comportamentais e dos estudos sobre desamparo aprendido pôde auxiliar os pais na interação adequada com seus filhos.

Ao interferirmos, provavelmente, criou-se uma nova dinâmica familiar onde comportamentos inadequados das crianças, que eram anteriormente reforçados, passaram a entrar em extinção e os incompatíveis, e portanto adequados, começaram a receber especial atenção dos pais. Questionamos também se entre o casal, um novo sistema de avaliação de seus papéis como pais ter-se-ia ini

ciado e, embora esta fosse uma mudança apenas num setor de suas vidas, para as crianças significou uma nova forma de educação.

A nossa expectativa era de que a diminuição dos comportamentos inadequados das crianças continuasse ocorrendo, já que os pais estavam mantendo o discutido e proposto na orientação. A não confirmação disto pode não significar que a correlação entre o comportamento dos pais e o de seus filhos seja baixa, mas que talvez todo este rearranjo de contingências na família tenha envolvido outras variáveis, ou novas formas de controle, não previstas por nós. Também consideramos que a ocorrência de comportamentos inadequados no repertório das crianças, em baixa frequência, não significa processos de ansiedade, desamparo ou depressão. A "anormalidade" estaria, sim, na frequência elevada. Daí o nosso objetivo ser a diminuição dos comportamentos inadequados e não a total extinção deles.

Em termos críticos ao nosso experimento, gostaríamos de propor uma reaplicação do mesmo, em amostragem maior e de características diferentes da tratada por nós. Experimentos em outras faixas etárias, em outros níveis sociais, econômicos ou de escolaridade, talvez pudessem esclarecer mais as múltiplas variáveis que determinam o estado de desamparo.

Talvez um trabalho onde vários pesquisadores pudessem participar da coleta de dados, já que é esta fase a mais exaustiva para ser realizada por um só profissional.

Também seria necessário um maior apoio das instituições e da própria população. A pesquisa brasileira ainda não merece a devida atenção e colaboração destes dois níveis da so-

cidade, o que dificulta principalmente o recrutamento dos sujeitos.

As categorias de comportamentos escolhidos também poderiam ser depuradas num novo experimento, agora que se obteve os dados das usadas por nós. A objetividade das instruções dadas aos pais pôde elevar a compreensão das mesmas e consequentemente provocar maiores mudanças, como no caso de signal de segurança, estimulação e responsividade. Tentar-se-ia assim, uma delimitação clara entre as categorias, já que as nossas não eram excludentes entre si. Como primeiro trabalho nesta área, queríamos principalmente levantar o maior número de dados possíveis, para que, futuramente, pudessem ser elaboradas medidas mais sofisticadas daquelas categorias que fossem vistas como relevantes.

De qualquer maneira, os resultados indicam um caminho fértil para pesquisas, onde o aprimoramento de nossa técnica de orientação de pais ocorreria com certeza.

7. CONCLUSÃO

Verificou-se que a orientação dada aos pais foi eficiente em alterar o modo deles lidarem com seus filhos. Em se modificando as contingências estabelecidas, o comportamento inadequado das crianças também sofreu redução, exceto num dos casos.

Ao propiciarem mais experiências de controle a seus filhos, provavelmente estão eles agindo preventivamente contra o processo de desamparo aprendido. Estas crianças, segundo a previsão de Seligman, estarão mais imunes aos efeitos da incontrollabilidade. Gostaríamos de propor um estudo longitudinal para observação do desenvolvimento destas crianças, o que poderia nos trazer elementos de indiscutível valor sobre a prevenção do desamparo.

De maneira geral, acreditamos na necessidade de se continuar pesquisando exaustivamente este terreno da psicologia humana. O trabalho preventivo continua sendo o de maior amplitude de resultados positivos para a sociedade. Investir numa educação de base experimental nos garantirá adultos mais saudáveis tanto emocional quanto comportamentalmente. A previsibilidade é um dos objetivos da ciência que só se realiza no exercício constante da pesquisa.

Em termos práticos, trabalhos de orientação de pais têm sido desenvolvidos nas áreas educacional, assistencial, médica e psicológica. Em cada um destes setores, seria produtiva a utilização de um instrumento básico que determinasse os objetivos comuns. A mudança comportamental dos pais elevaria a probabilidade de êxito em todos estes campos de trabalho. Em se visando a saúde da família, e em particular da criança, estar-se-ia ten

tando prevenir deficits cognitivos, motivacionais e emocionais, característicos do desamparo.

Como o universo da criança estende-se com o passar dos anos, não somente os pais deveriam ser alvo de modificação, mas também os professores que tanto participarão de seu desenvolvimento. Programas específicos de reciclagem nas escolas poderiam não só auxiliar os mestres no desempenho de suas funções, como alterar estados de desamparo trazidos pelas crianças de lares inadequados.

Socialmente, acreditamos no muito que existe para ser feito em relação à criança e na possibilidade prática de orientações grupais para os diretamente envolvidos na tarefa de sua formação.

Diante da constante massa de novas posições educacionais a qual o leigo está exposto, verifica-se um certo questionamento e insegurança dos pais em seu comportamento diário. Há necessidade de esclarecê-los, já que até há pouco tempo, eram indiscutíveis os seus papéis. Pesquisas multidisciplinares têm apontado suas falhas e novas maneiras mais eficientes têm sido propostas. O momento social as exige.

Há que se buscar cada vez mais conhecimentos empíricos e transmiti-los em larga escala à população. Informação é poder de crítica e evolução. É sempre oportuno aprender!

8. BIBLIOGRAFIA

- ADUBATO, S.A., ADAMS, M.K. e BUDD, K.S. Teaching a parent to train a spouse in child management techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1981, nº 14, 193-205.
- BECK, A.T. e RUSH, A.J. Adults with Affective Disorders. Em H. Hersen e A.S. Bellack (Eds.) *Behavior Therapy in the Psychiatry Setting*. Baltimore: The Williams & Williams Company, 1978.
- BIBRING, E. The Mechanism of Depression. Em P. Greenacre (Ed.) *Affective Disorders*. New York: International Universities Press, 1953. Pp. 13-48.
- BIJOU, S.W. Estudos Experimentais do Comportamento Infantil, Normal e Desajustado. Em L. Krasner e L.P. Ullman (Eds.), *Pesquisas sobre Modificação de Comportamento*. São Paulo : Edit. Herder, 1972.
- BURGESS, E.P. The Modification of Depressive Behavior. Em R.D. Rubin e C.M. Franks (Eds.), *Advances in Behavior Therapy*. New York: Academic Press. 1968. Pp. 193-199.
- COHEN, S., ROTHBART, M. e PHILIPS, S. Locus of Control and the Generality of Learned Helplessness in Humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976. Vol. 34, nº 6, 1049-1056.
- EASTMAN, C. Behavioral Formulations of Depression. *Psychological Review*, 1976, Vol. 83, nº 4, 277-294.

- FERSTER, C.B. A Functional Analysis of Depression. American Psychologist, 1973, 28, 957-870.
- FERSTER, C.B. e PERROT, M.C. Behavior Principles. New York : Appleton - Century and Crofts, 1969.
- FERSTER, C.B. e SKINNER, B.F. Schedules of Reinforcement. New York: Appleton - Century and Crofts, Inc., 1957.
- GAMBRILL, E.D. Behavior Modification. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977.
- GARBER, J. e HOLLON, S.D. Universal versus Personal Helplessness in Depression: Belief in Uncontrollability or Incompetence? Journal of Abnormal Psychology. 1980, Vol. 89 , nº 1, 56-66.
- GATCHEL, R.J. e PROCTOR, J.D. Psychological Correlates of Learned Helplessness in Man. Journal of Abnormal Psychology, 1976 Vol. 85, nº 1, 27-34.
- GRIEST, D.L. e WELLS, K.C. Behavioral Family Therapy with Conduct Disorders in Children. Behavior Therapy, 1983, Vol. 14, nº 1, 37-53.
- GUZ, I. Depressão. ARS CVRANDI, Outubro de 1981, 83-111.
- HANNUM, R.D., ROSELLINI, R. e SELIGMAN, M.E.P. Development of Learned Helplessness in the rat.
- HARLOW, H.F. The Heterosexual Affectional System in Monkeys . American Psychologist, 1962, nº 17, 1-9.

- HARRIS, S.L. e FERRARI, M. Developmental Factors in Child Behavior Therapy. Behavior Therapy, 1983, Vol.14, nº 1, 54-72.
- HEARST, E. Stress Induced Breakdown of Appetitive Discrimination Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1965, nº 8, 135-146.
- HOKANSON, J.E. Availability of Avoidance Behavior in Modulating Vascular - Stress Responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1971, nº 19, 60-68.
- KLEIN, D., FENCIL-MORSE, E. e SELIGMAN, M.E.P. Learned Helplessness, Depression and the Attribution of Failure. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, nº 33, 508-516.
- KRASNER, L. e ULLMAN, L.P. Pesquisa sobre Modificação de Comportamento. São Paulo: Edit. Herder. 1972.
- LIBERMAN, R.P. e RASKIN, D.É. Depression: a Behavior Formulation. Archives of General Psychiatry, 1971, Vol. 24, 515-523.
- MAIER, S.F. e SELIGMAN, M.E.P. Learned Helplessness: Theory and Evidence, Journal of Experimental Psychology, 1976, Vol. 105, nº 1, 3-46.
- MAIER, S.F. e TESTA, T. Failure to Learn to Escape by Rats Previously Exposed to Inescapable Shock is Partly Produced by Associative Interference. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1975, nº 88, 554-564.

- MELGES, F.T. e BOWLBY, J. Types of Helplessness in Psychopathological Process. Archives of General Psychiatry, 1969 , n° 20, 690-699.
- MILLER, W.H. Systematic Parent Training. Champaign, Iclinois : Research Press, 1975.
- MILLER, W.H. e GOTTLIEB, F. Predicting Behavioral Treatment Outcome in Disturbed Children: a preliminary report of the responsivity index of parents. The Behavior Therapy 74 n° 5, 210-214.
- MILLER III, I.W. e NORMAN, W.H. Learned Helplessness in Humans: A Review and Attribution - Theory Model. Journal of Abnormal Psychology, 1979, Vol. 86, n° 1, 95-118.
- OVERMIER, J.B. e SELIGMAN, M.E.P. Effects of Inescapable Shock upon Subsequent Escape and Avoidance Learning. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1967, n° 63, 23-33.
- PATTERSON, G.R. An Application of Conditioning Techniques to the Control of a Hyperactive Child. Em L.P.Ullman e L. Krasner (Eds.), Case Studies in Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- PATTERSON, G.R. Mothers: the unacknowledged victims. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1980.

- PATTERSON, G.R. Respostas a Estímulos Sociais. Em L. Krasner e L.P. Ullman (Eds.), Pesquisas sobre Modificação de Comportamento. São Paulo: Edit. Herder, 1972.
- PATTERSON, G.R. e GULLION, M.E. Convivendo com as crianças. Brasília: Coordenada Editora, 1979.
- PITTMAN, N.L. e PITTMAN, T.S. Effects of Amount of Helplessness Training and Internal - External Locus of Control on Mood and Performance. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, Vol. 37, nº 1, 39-47.
- RIMM, D.C. e MASTERS, J.C. Terapia Comportamental. São Paulo: Edit. Manole, 1983.
- ROSELLINI, R. e SELIGMAN, M.E.P. Frustration and Learned Helplessness. Journal of Experimental Psychology, 1975, nº 104, 149-157.
- ROSS, A.O. Behavioral Therapy. Em B.B. Wolman (Ed.), Manual of Child Psychopathology. New York: Mc Graw - Hill, 1972.
- ROSS, A.O. Child Behavior Therapy: principles, procedures and empirical basis. New York: Wiley, 1981.
- ROTH, S. A Revised Model of Learned Helplessness in Humans. Journal of Personality, 1980, Vol. 48, nº 1, 103-133.
- SALLOWS, G. Comparative Responsiveness of Normal and Deviant Children to Naturally Ocurring Consequences. Tese de Doutorado, 1972.
- SCHREIBMAN, L. Are we forgetting the Parent in Parent Training. The Behavior Therapy, 83, Vol. 6 nº 6, 107-110.

- SELIGMAN, M.E.P. Desamparo-sobre depressão, desenvolvimento e morte. São Paulo: Hucited-Edusp, 1975.
- SELIGMAN, M.E.P. e BEAGLEY, G. Learned Helplessness in the Rat. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1975, Vol. 88, 534-541.
- SELIGMAN, M.E.P. e GROVES, D. Non-transient Learned Helplessness. Psychonomic Science, 1970, nº 19, 191-192.
- SELIGMAN, M.E.P. e MAIER, S.F. Failure to Escape Traumatic Shock. Journal of Experimental Psychology, 1967, nº 74, 1-9.
- SIEGEL, S. Estatística não-paramétrica aplicada às ciências do comportamento. Rio de Janeiro: Ed. Mc Gran-Hill do Brasil, 1975.
- SKINNER, B.F. The Behavior of Organisms. New York: Appleton - Century - Crofts, 1938.
- STAATS, A.W. e STAATS, C.K. Comportamento Humano Complexo. São Paulo: EPU e EDUSP. 1973.
- THARP, R.G. e WETZEL, R.J. Behavior Modification in the natural environment. New York: Academic. 1969.
- WATSON, J.S. Reactions to Response - Contingent Stimulation in Early Infancy. Merrill - Palmer Quarterly, 1972, nº 18, 219-228.
- WEISS, J. M. Effects of Coping Response on Stress. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1968, nº 65, 251-260.

- WHALEY, D.L. e MALLOT, R. W. Elementary Principles of Behavior.
Kalamazoo: Behaviordelia, 1970, cap. 6.
- WINEFIELD, A.H. Frustration Instigated Behavior and Learned Helplessness. Journal of Psychology, 1979, nº 102, 267-274.
- WONNACOTT, T.H. & WONNACOTT, R.J. - Introdução à Estatística .
Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1980.

9. ANEXOS

FOLHA PARA OBSERVAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS DAS CRIANÇAS E DOS ADEQUADOS DOS PAIS

IDENTIF: IDADE:

HORÁRIO: DATA:

LOCAL:

CPTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FREQ.	choro	irrit// agressi//	mau humor	baixa motiv.	frustr.	birra	hipera//	retrsoc.	dep.	imed//	pass//	Manip.

OBSERV:

(Continuação)

CPTO sinal de

FREQ:

insuc. e frustr

adia/o de ref.

padrões

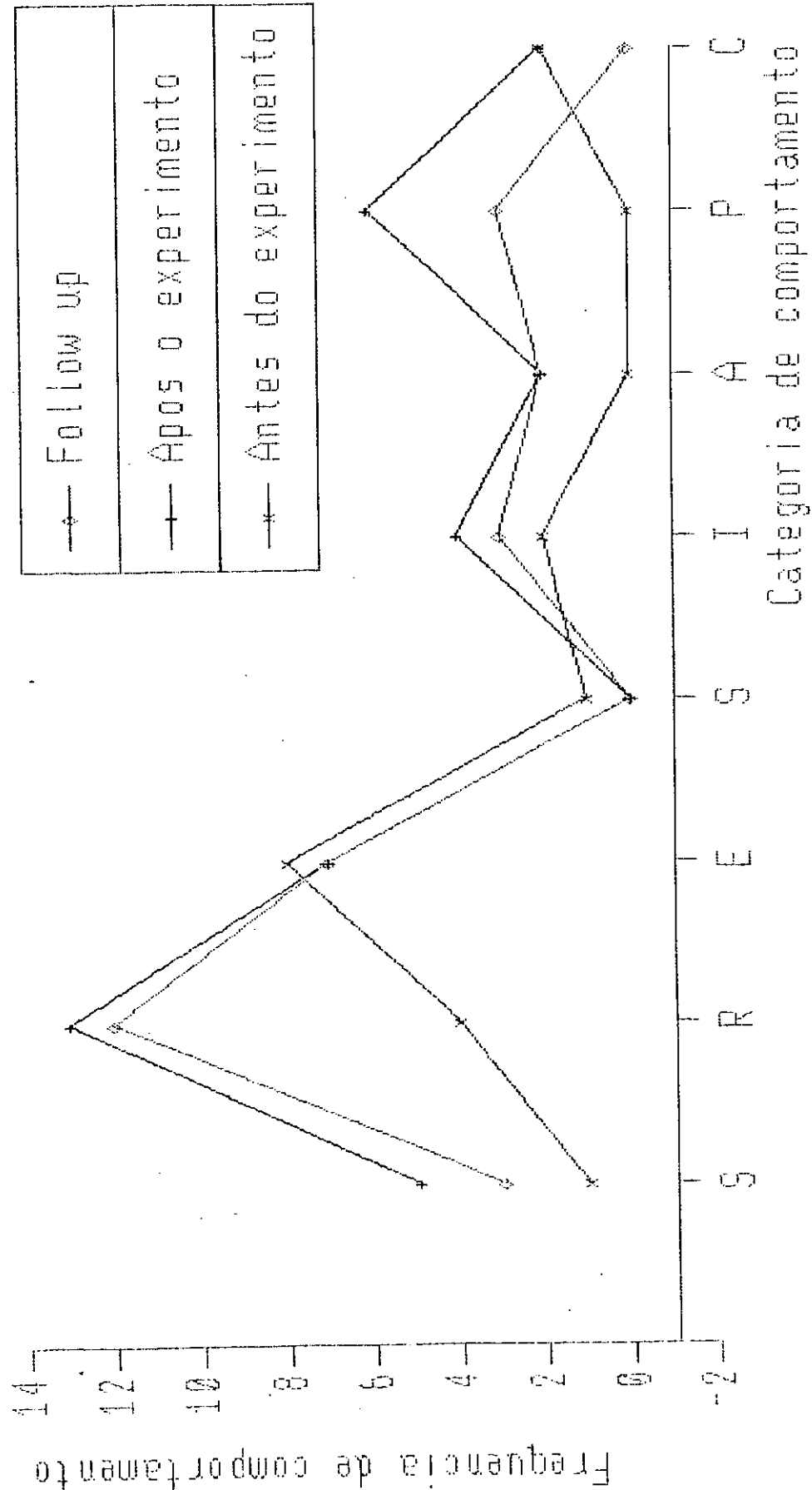
constância

mul.

sincronia

OBS:

GRAFICO II
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Pais I



2025

GRAFICO III
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Pais II

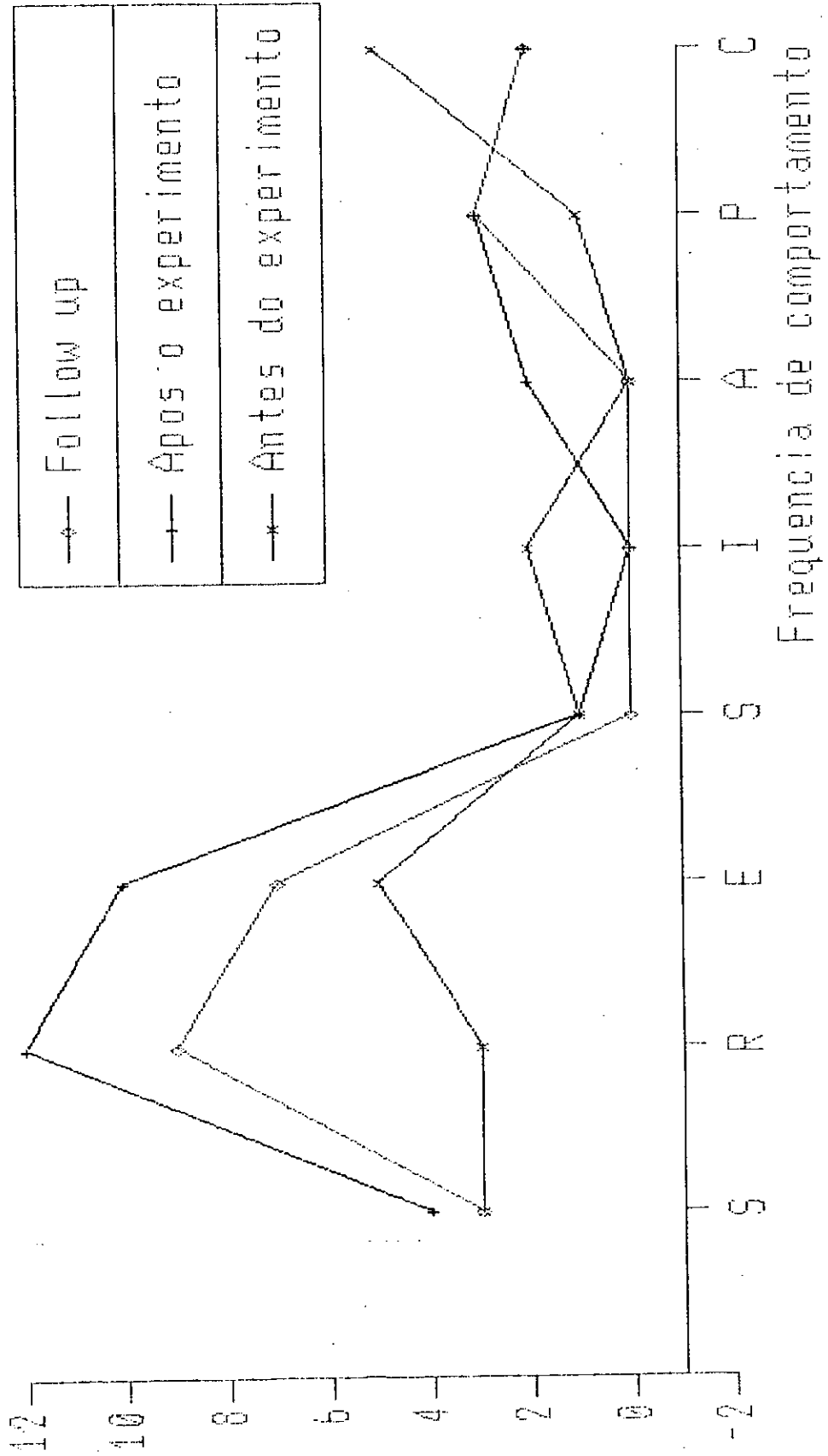


GRAFICO IV
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Pais II

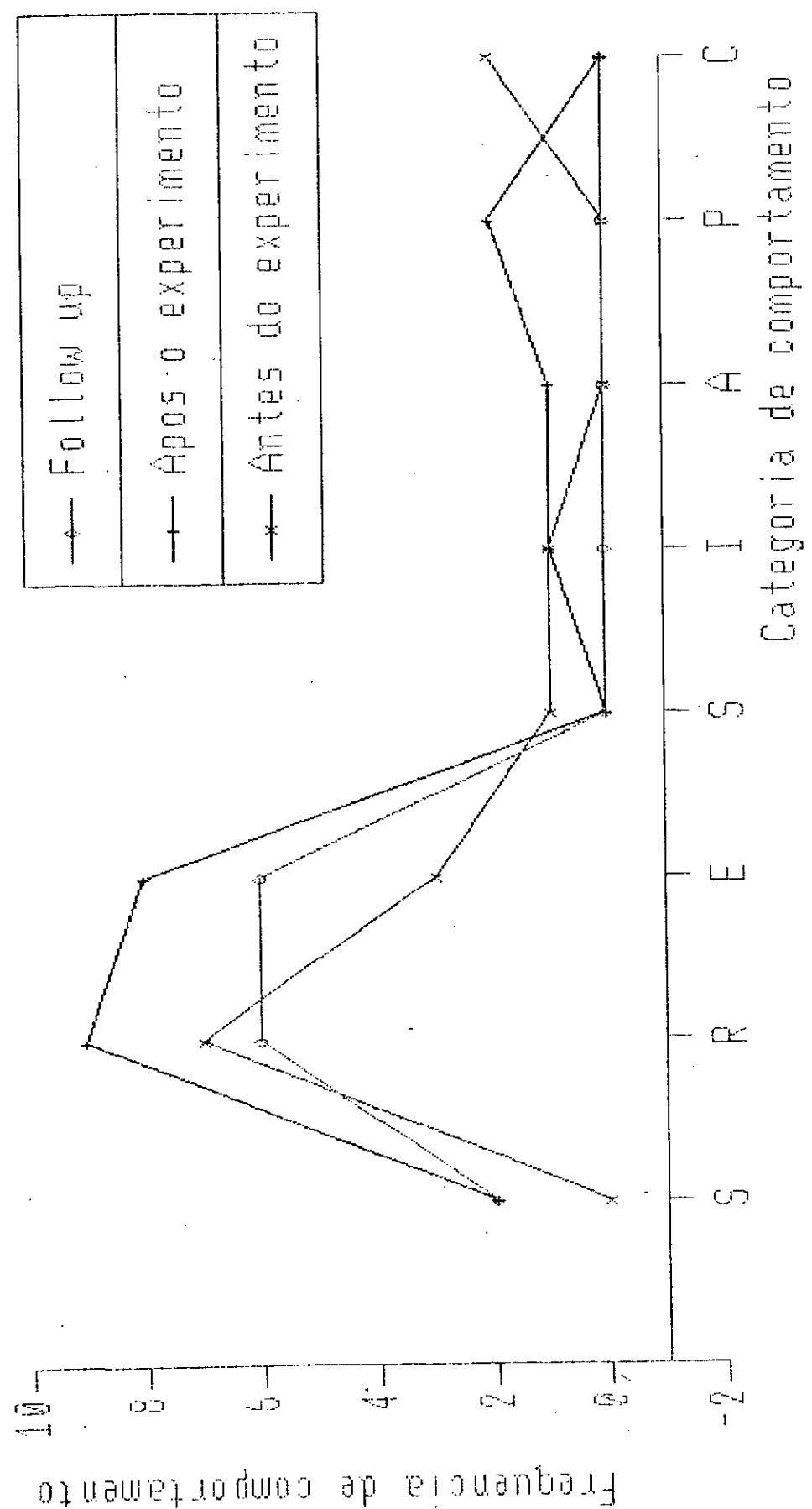


GRAFICO V
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Paisly

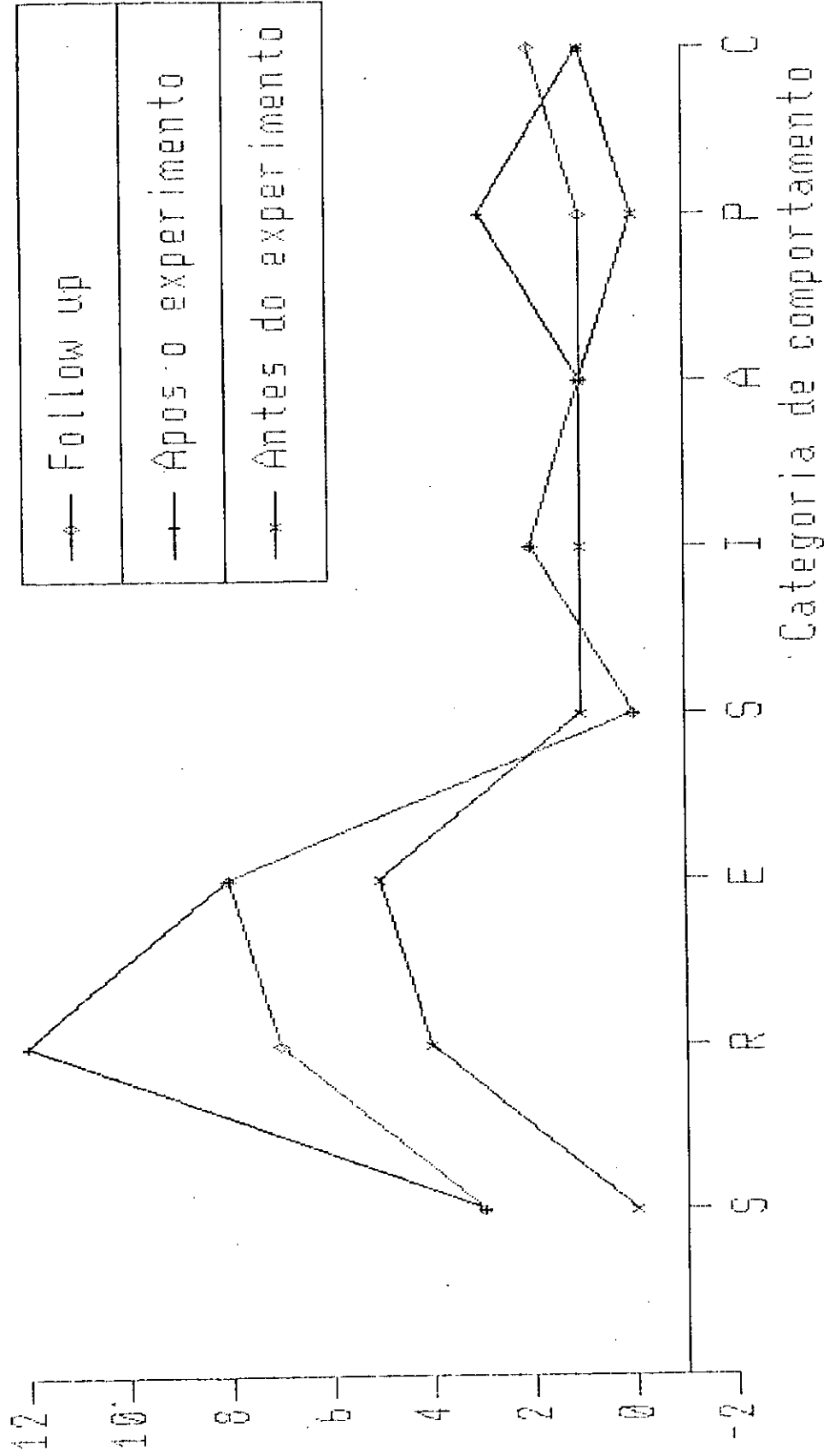


GRAFICO VI
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental PaisV8

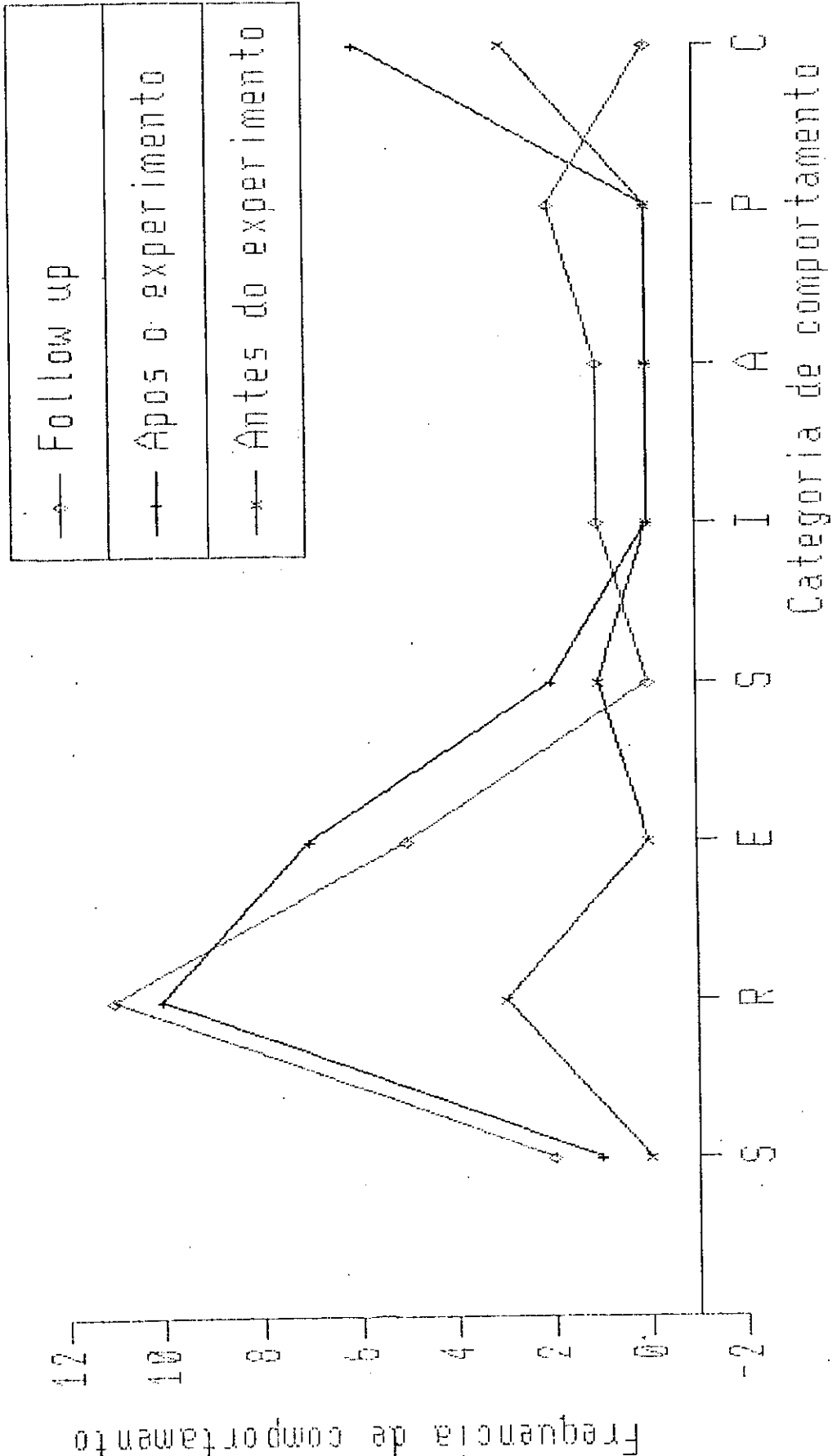


GRAFICO I
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental PaisVI

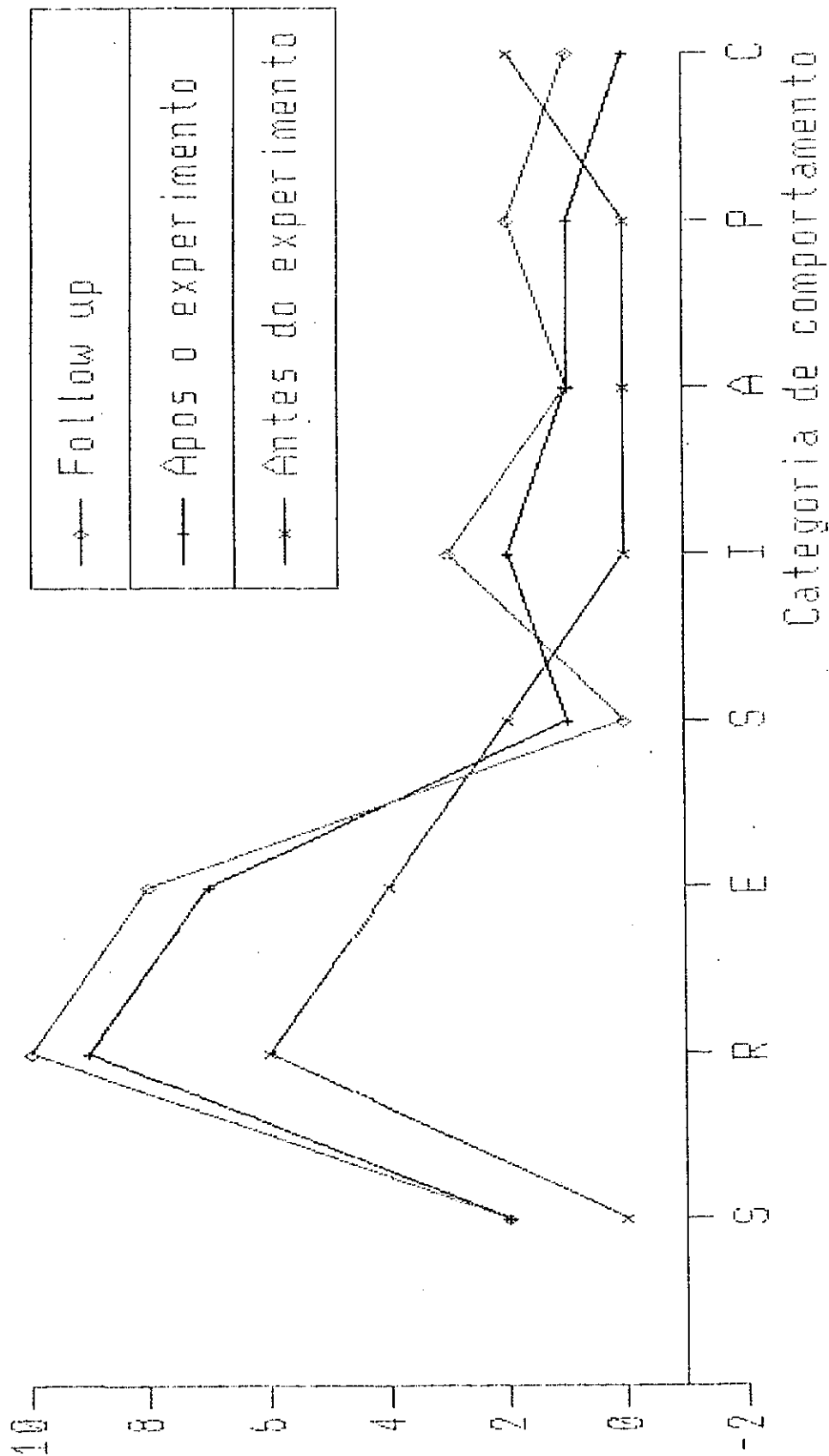


GRAFICO VIII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Paisa

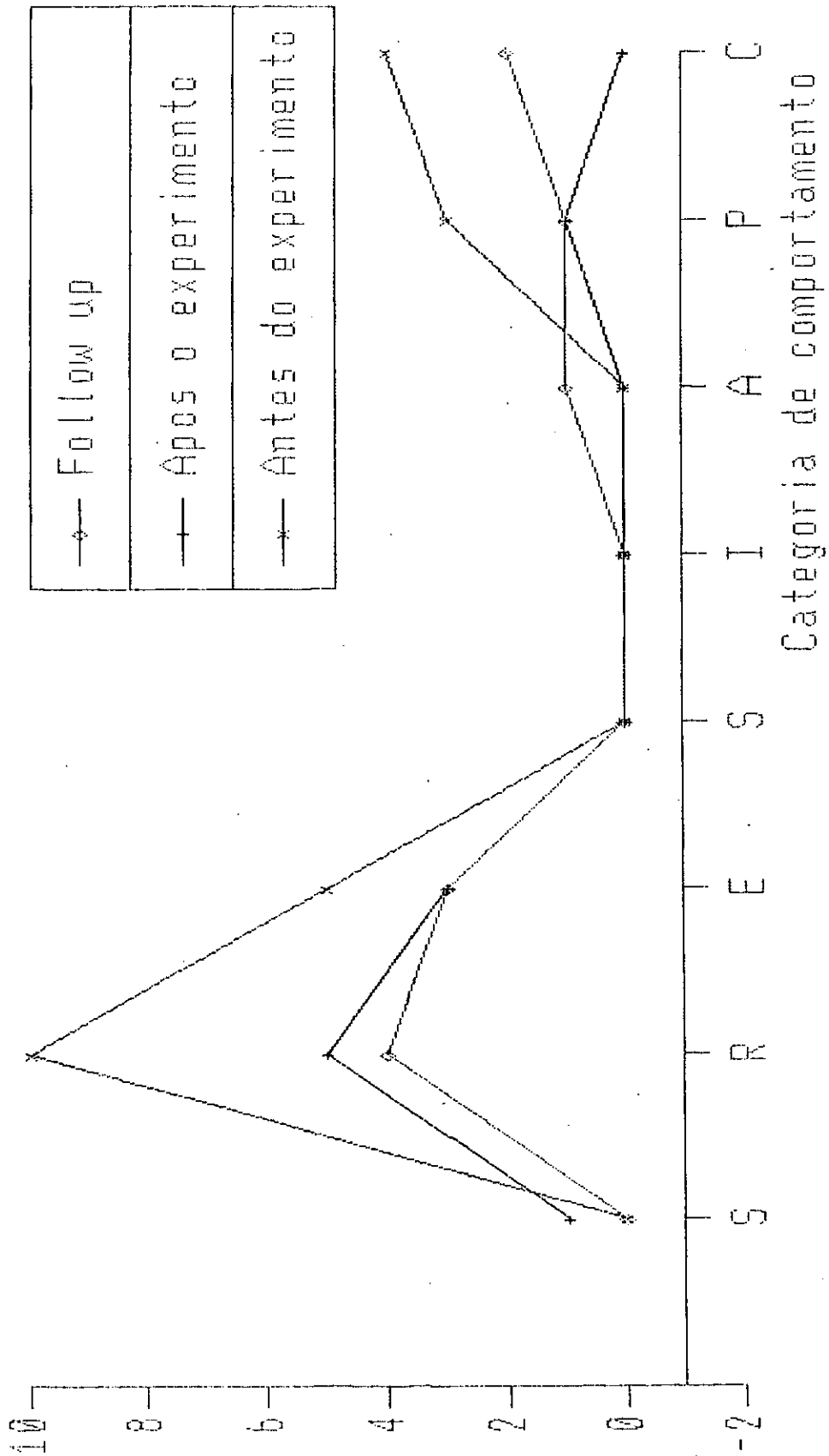


GRAFICO IX
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Paisa

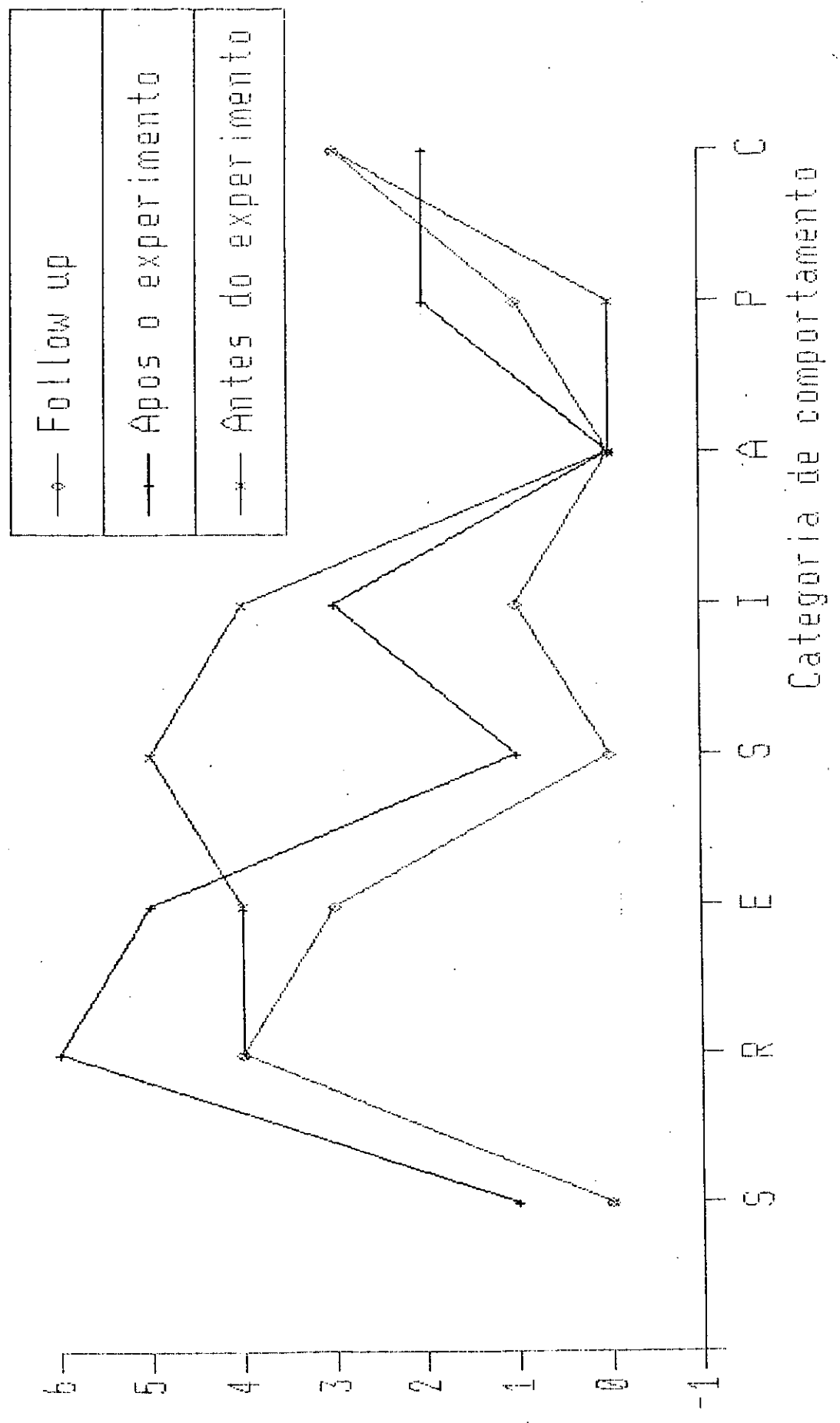


GRAFICO VII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Pais 111a

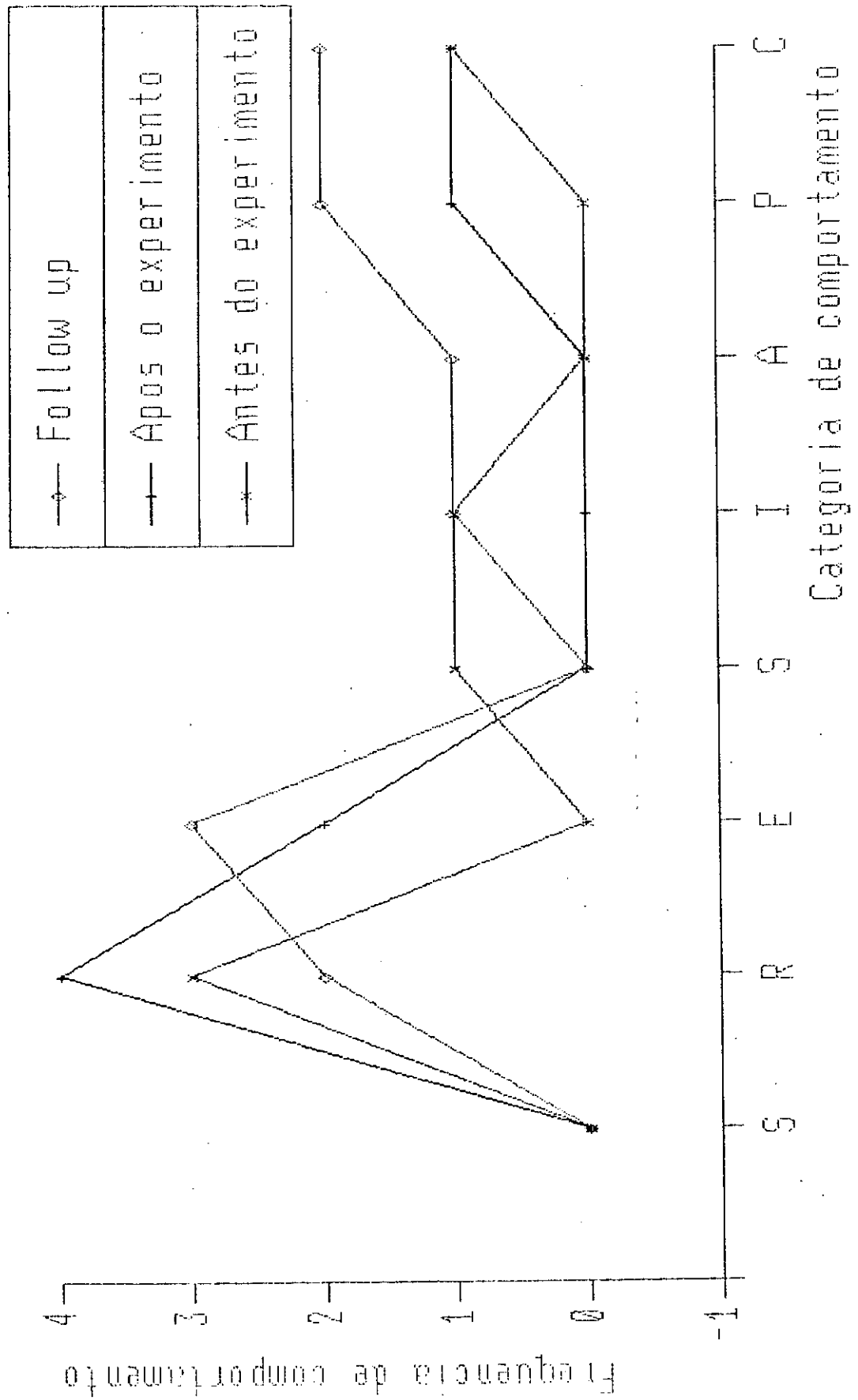


GRAFICO X

FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES

Grupo de Controle Pais Ia_{4a}

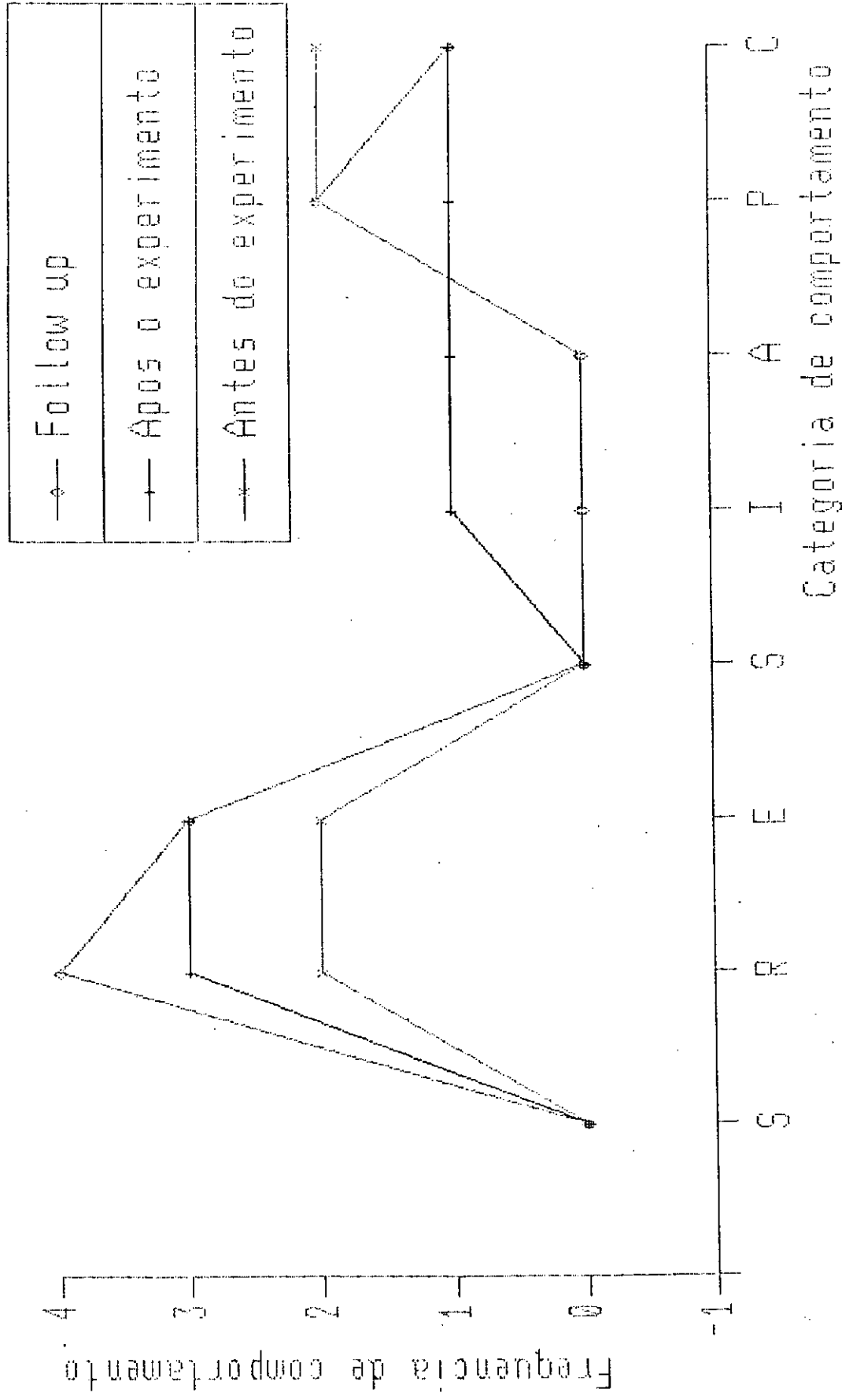


GRÁFICO XI
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Pais Ia

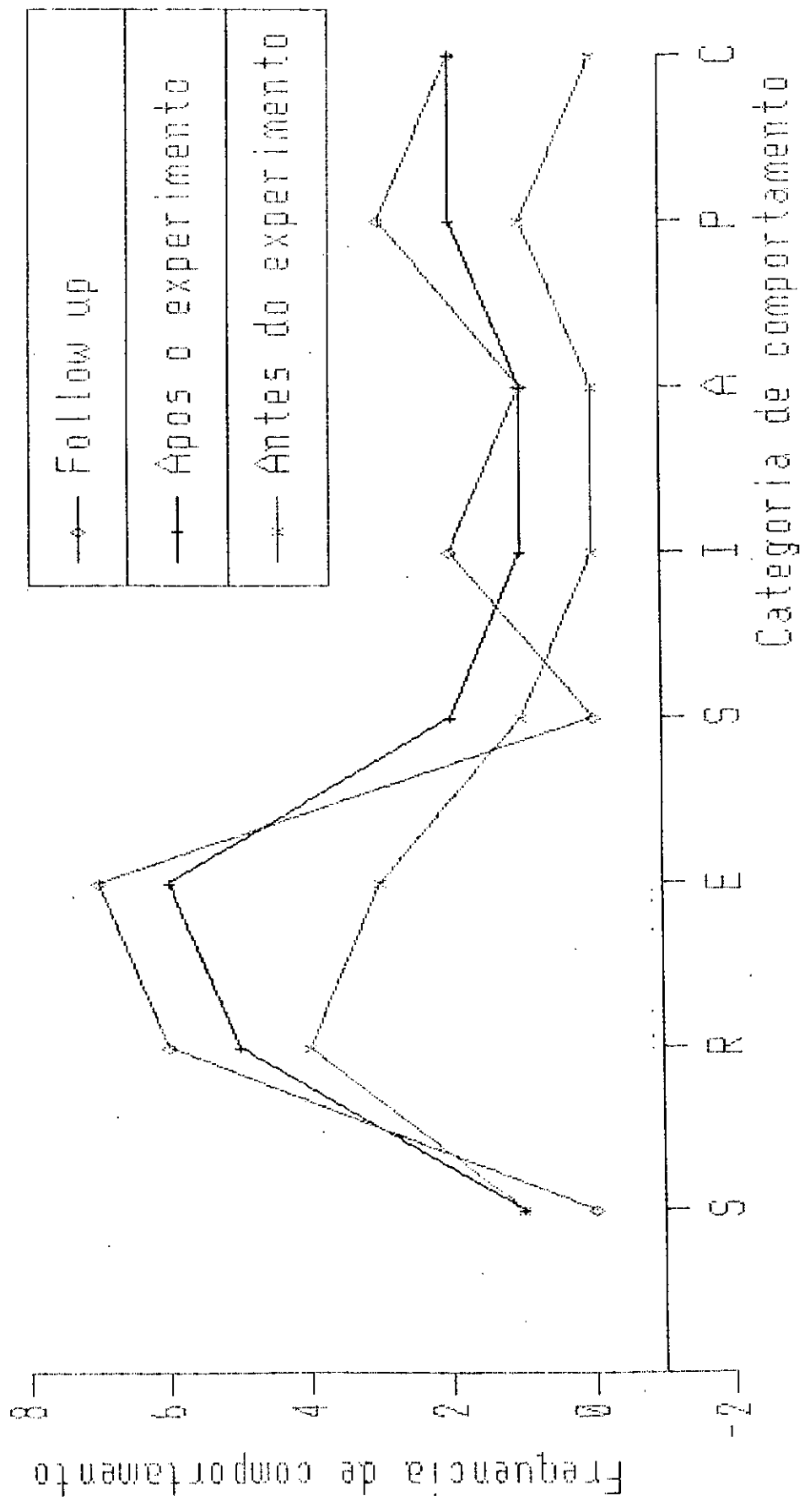


GRAFICO XII

FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES

Grupo de Controle Pais Ia

6a

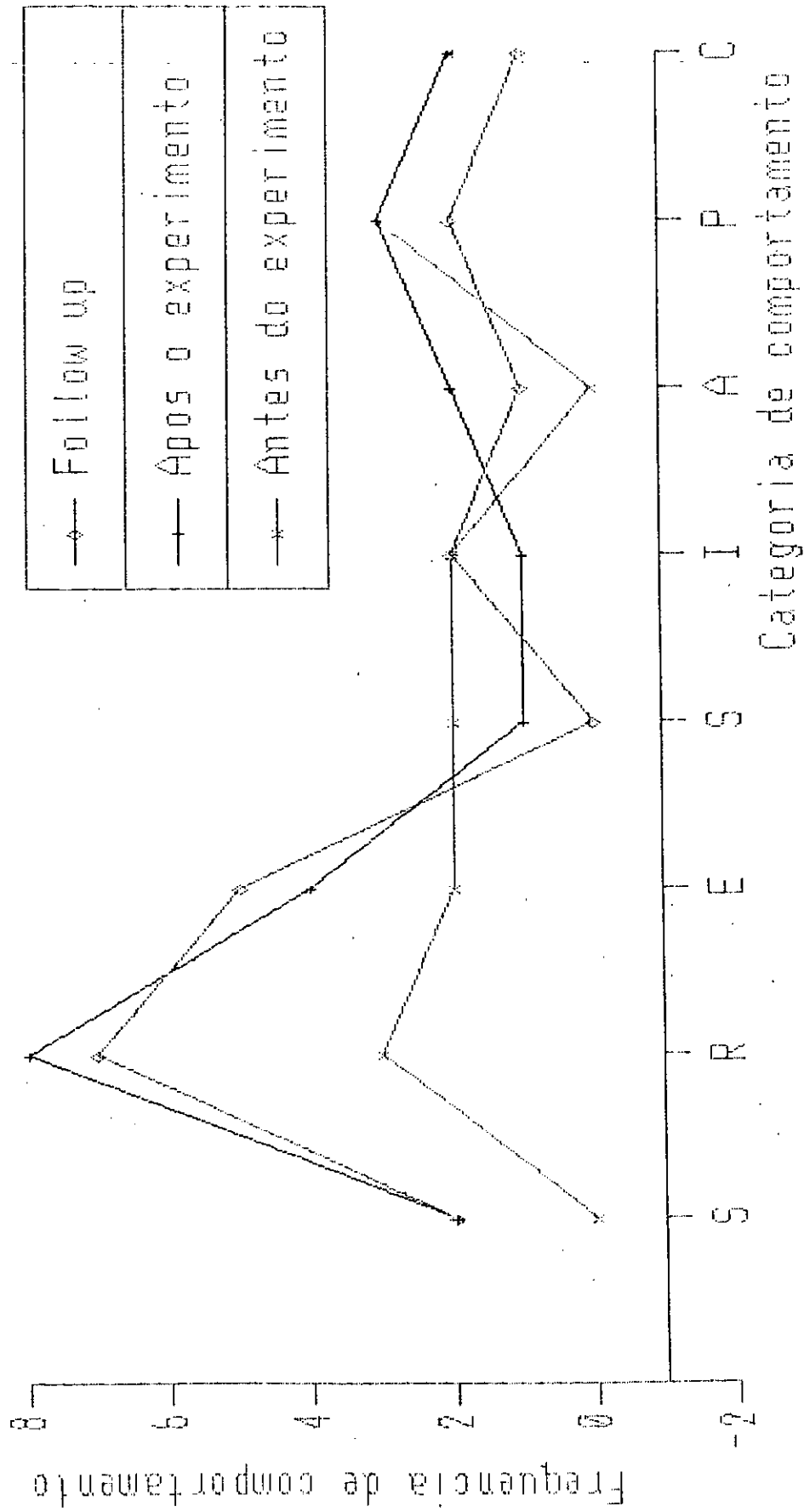
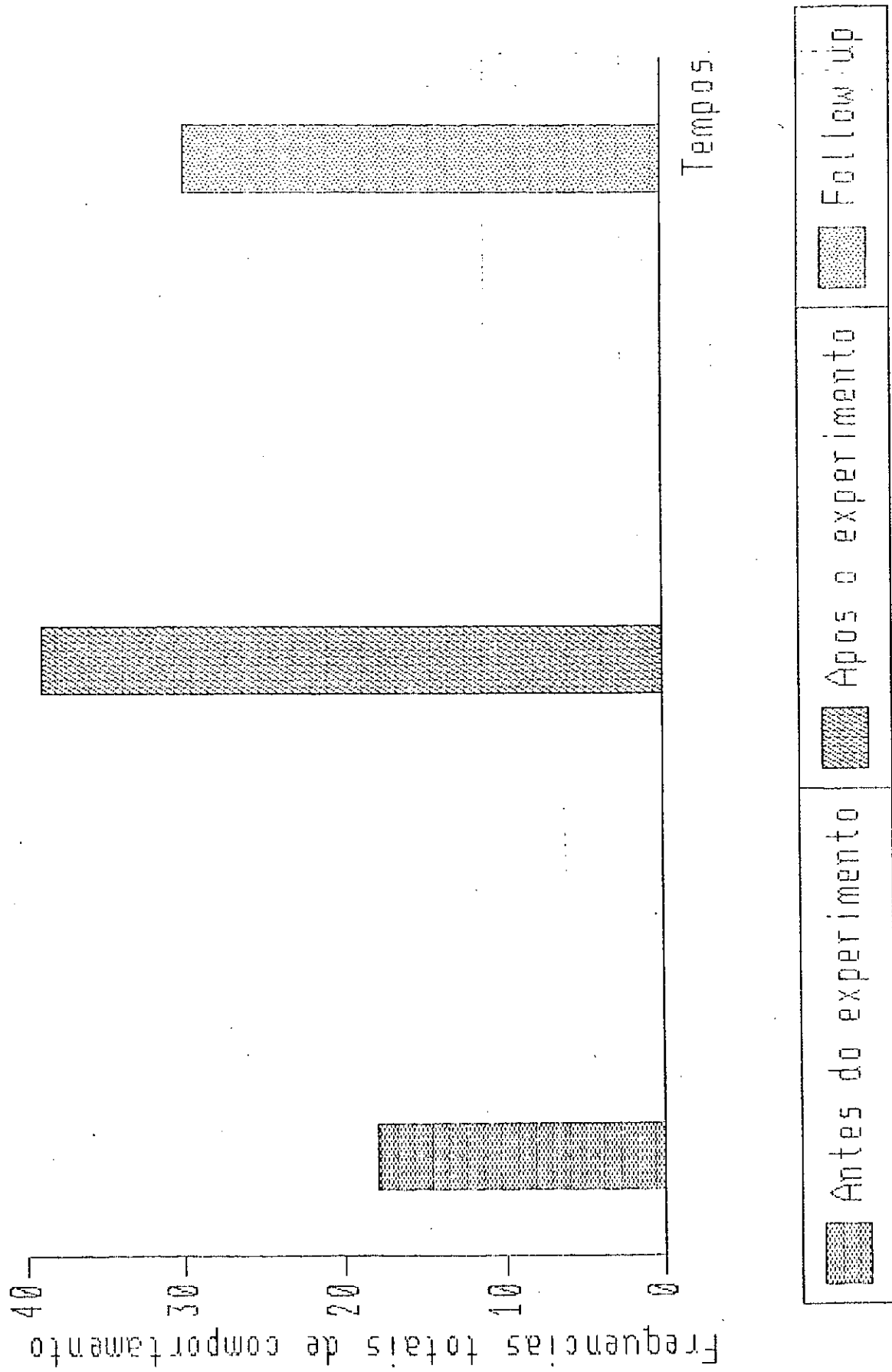
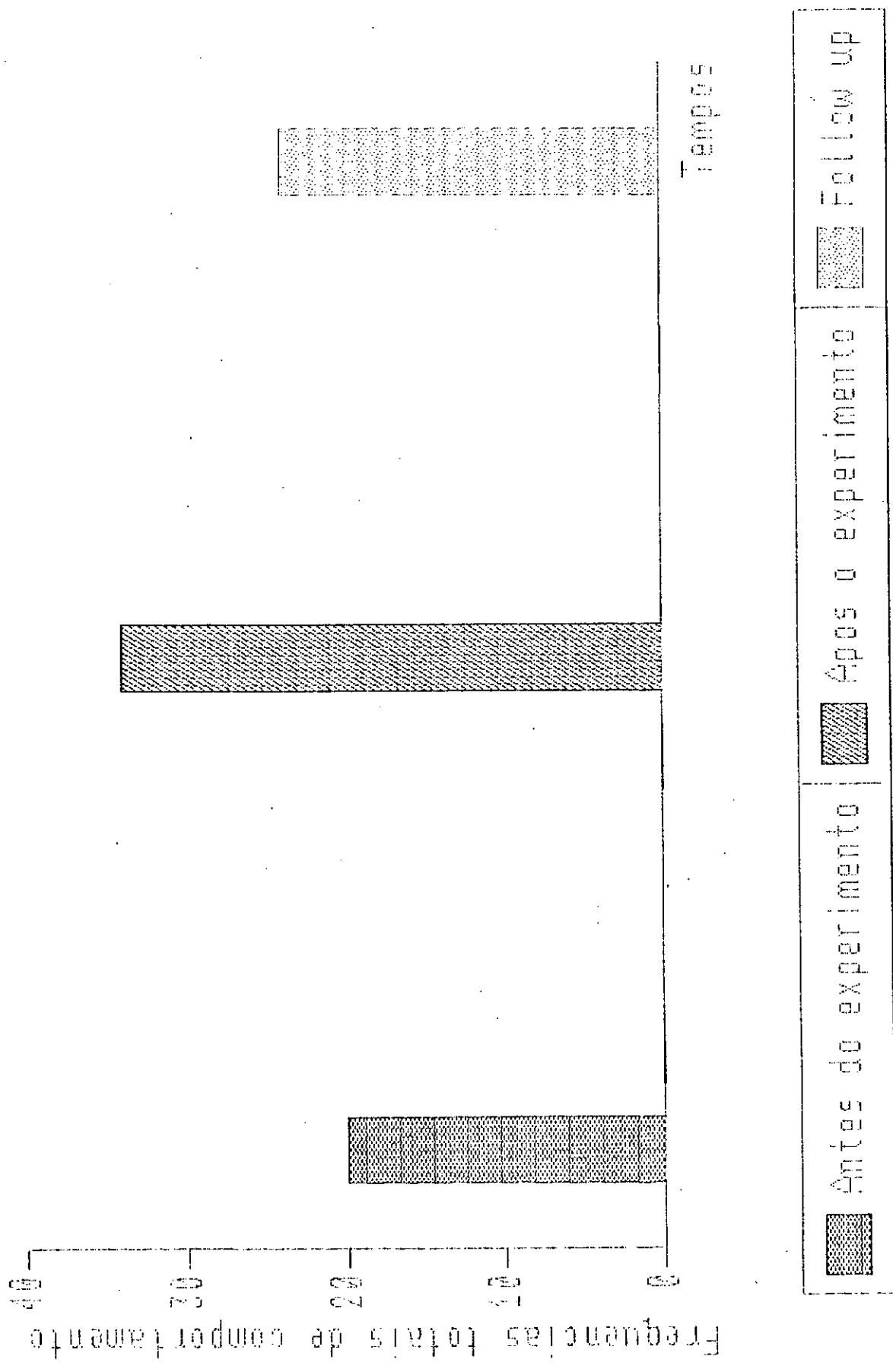


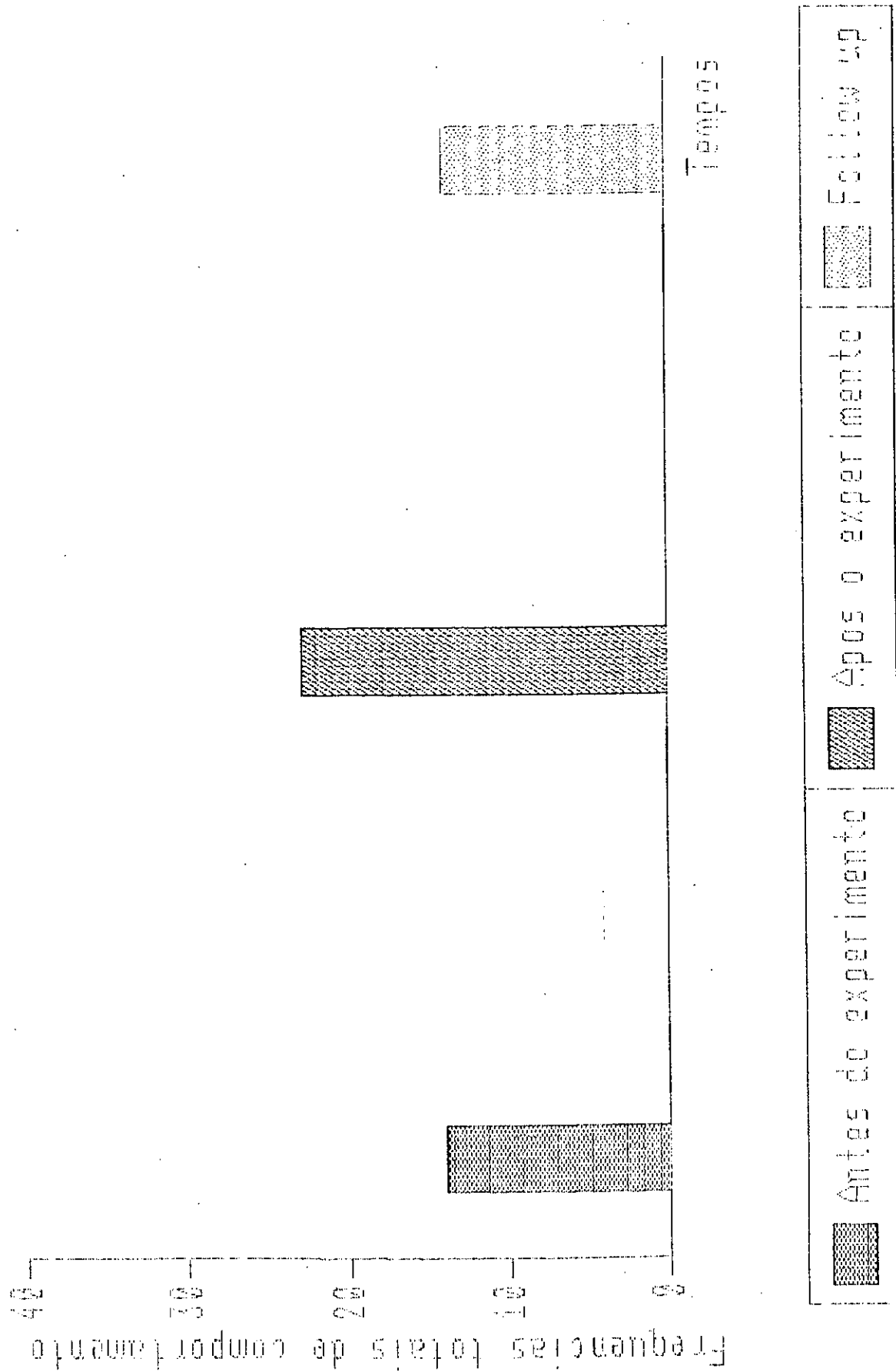
GRAFICO II
FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo Experimental Pais I



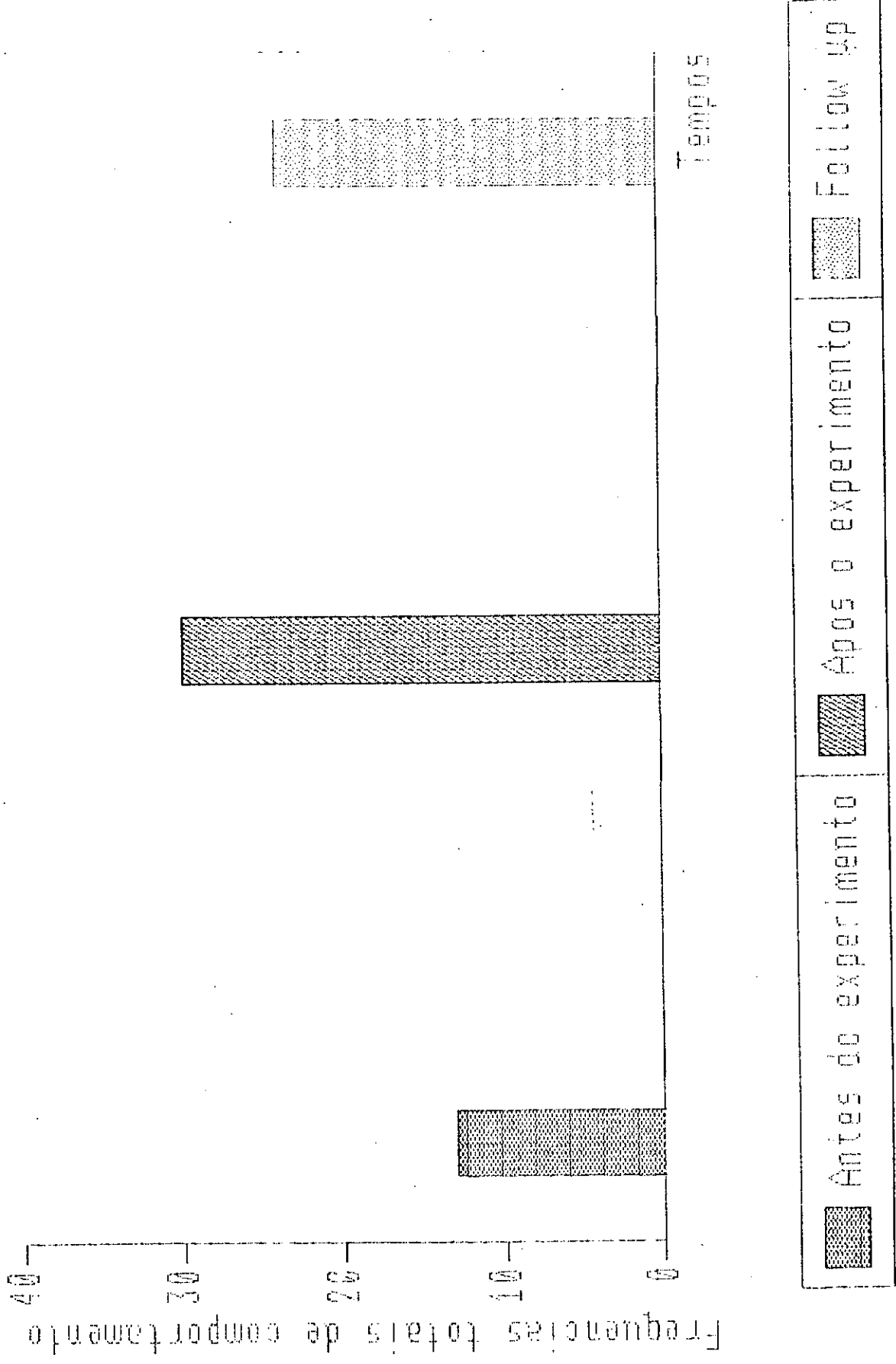
FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 GRAFICO III
 Grupo Experimental Pais II



Grupo Experimental PaisIII



FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 GRAFICO V
 Grupo Experimental Pais IV



FRECUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo Experimental Pais V

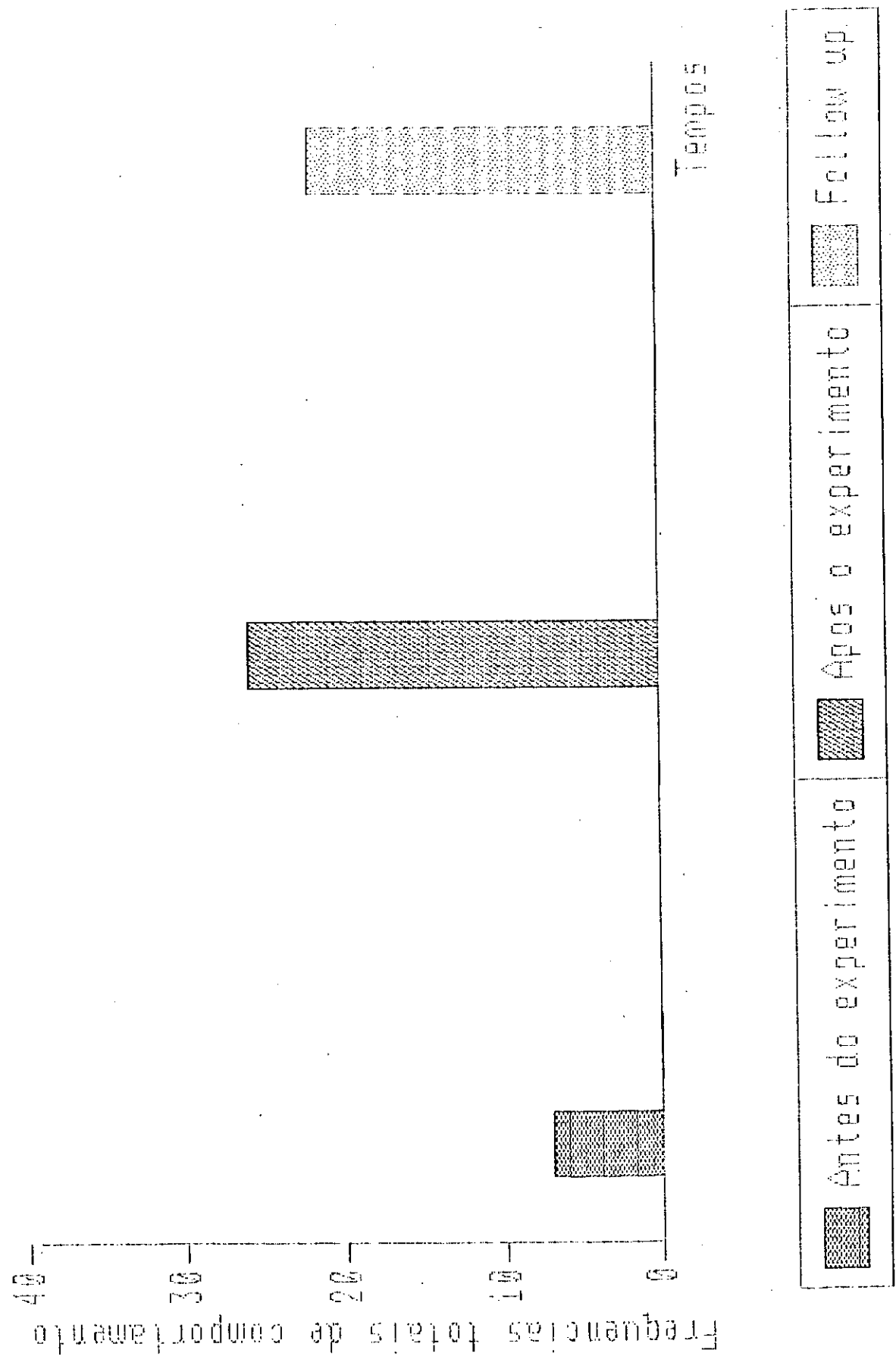


GRAFICO I

FRECUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo Experimental PaisVI

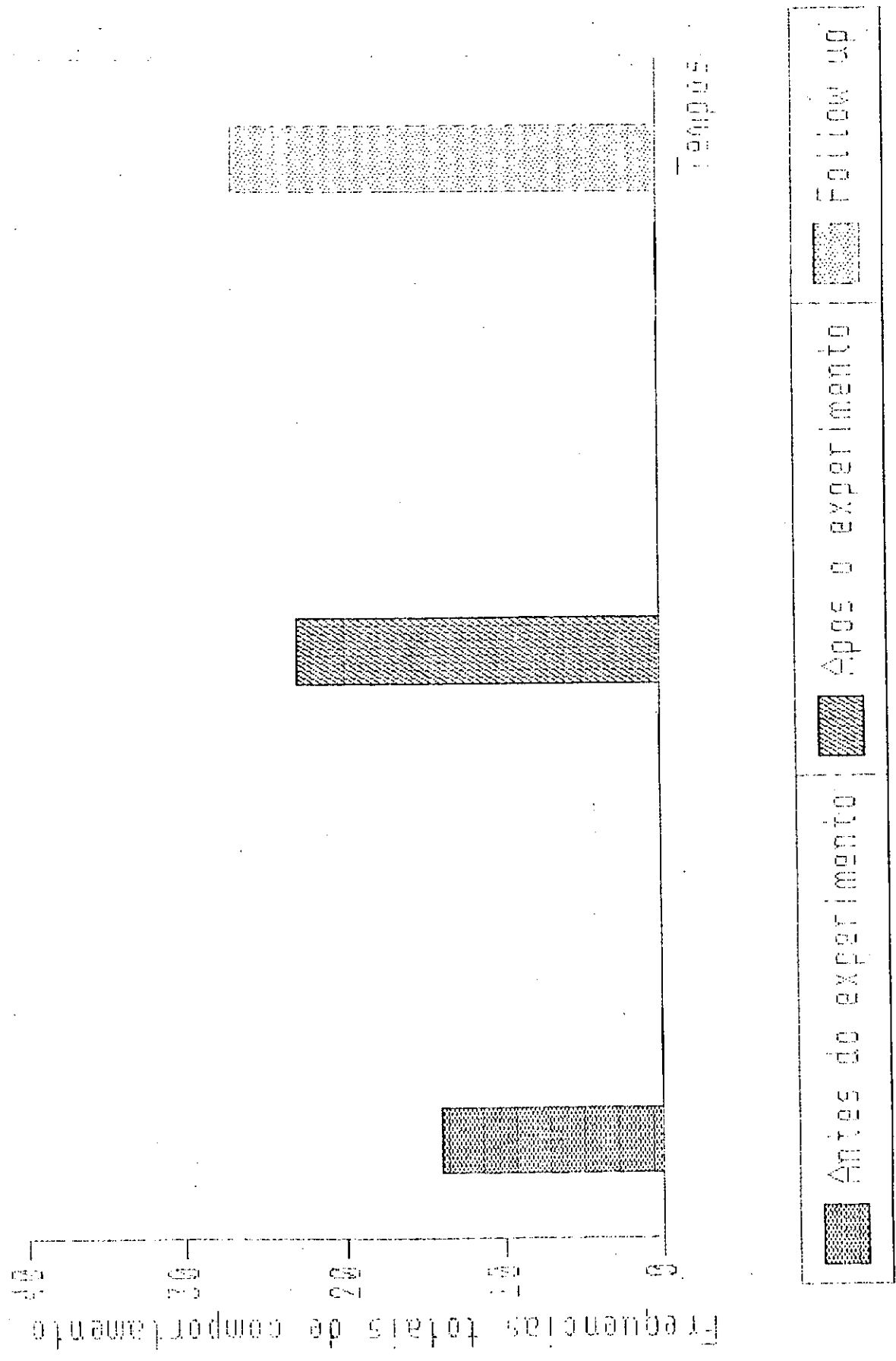


GRAFICO VIII
 FRECUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Pais Ia

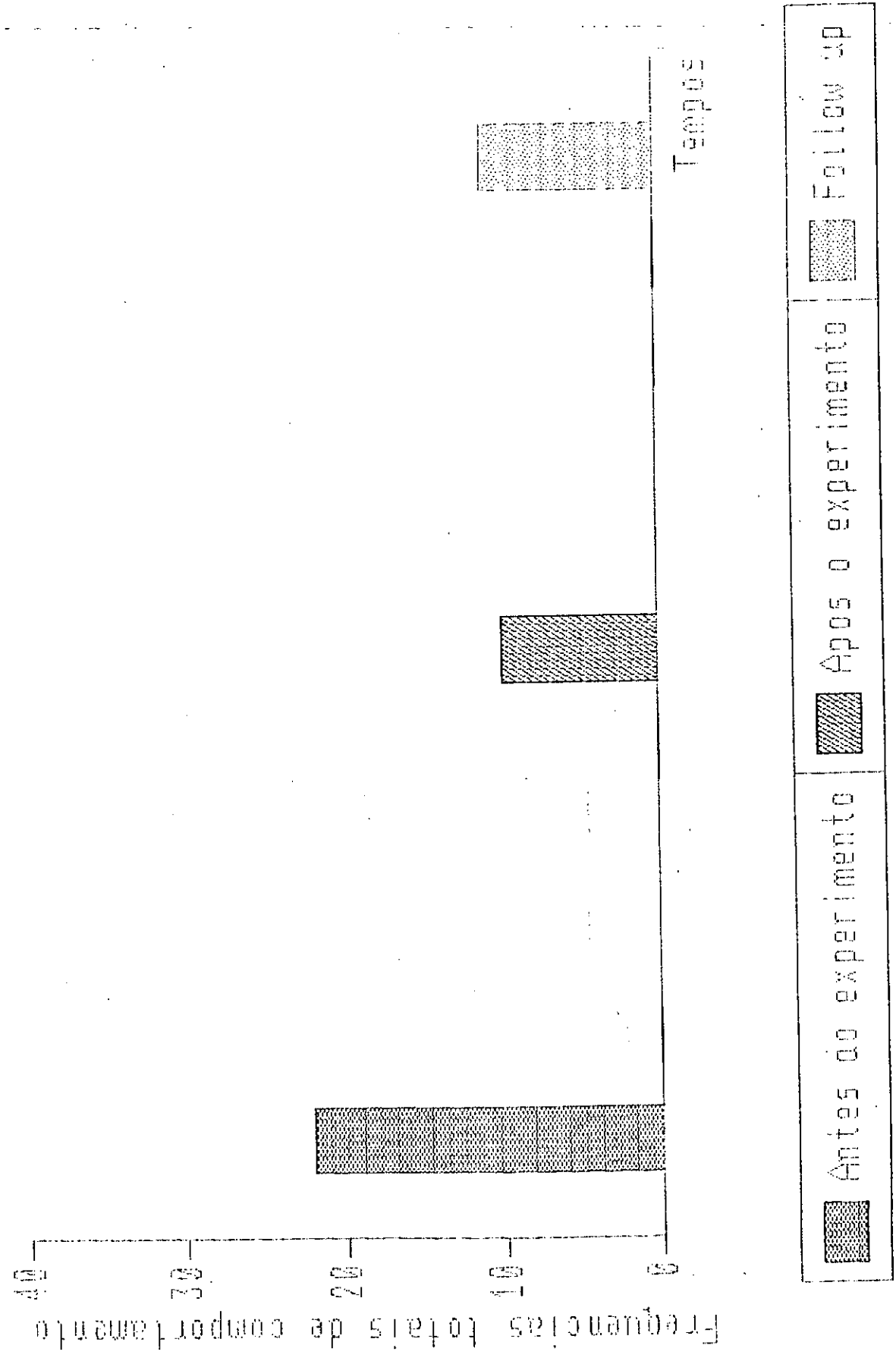


GRAFICO IX
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Pais IIa

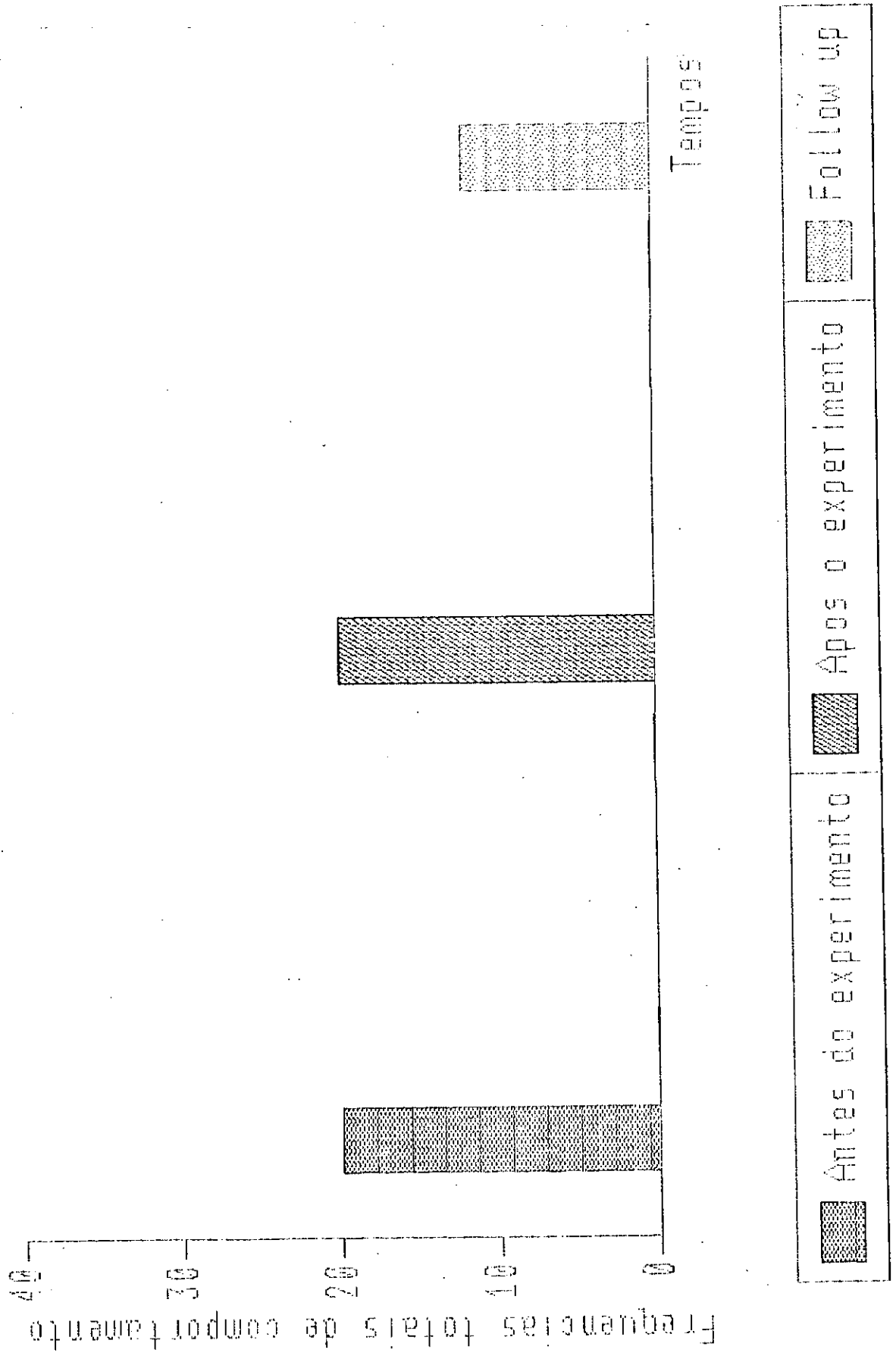


GRAFICO X

FRECUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS

Grupo de Controle Pais IIIa

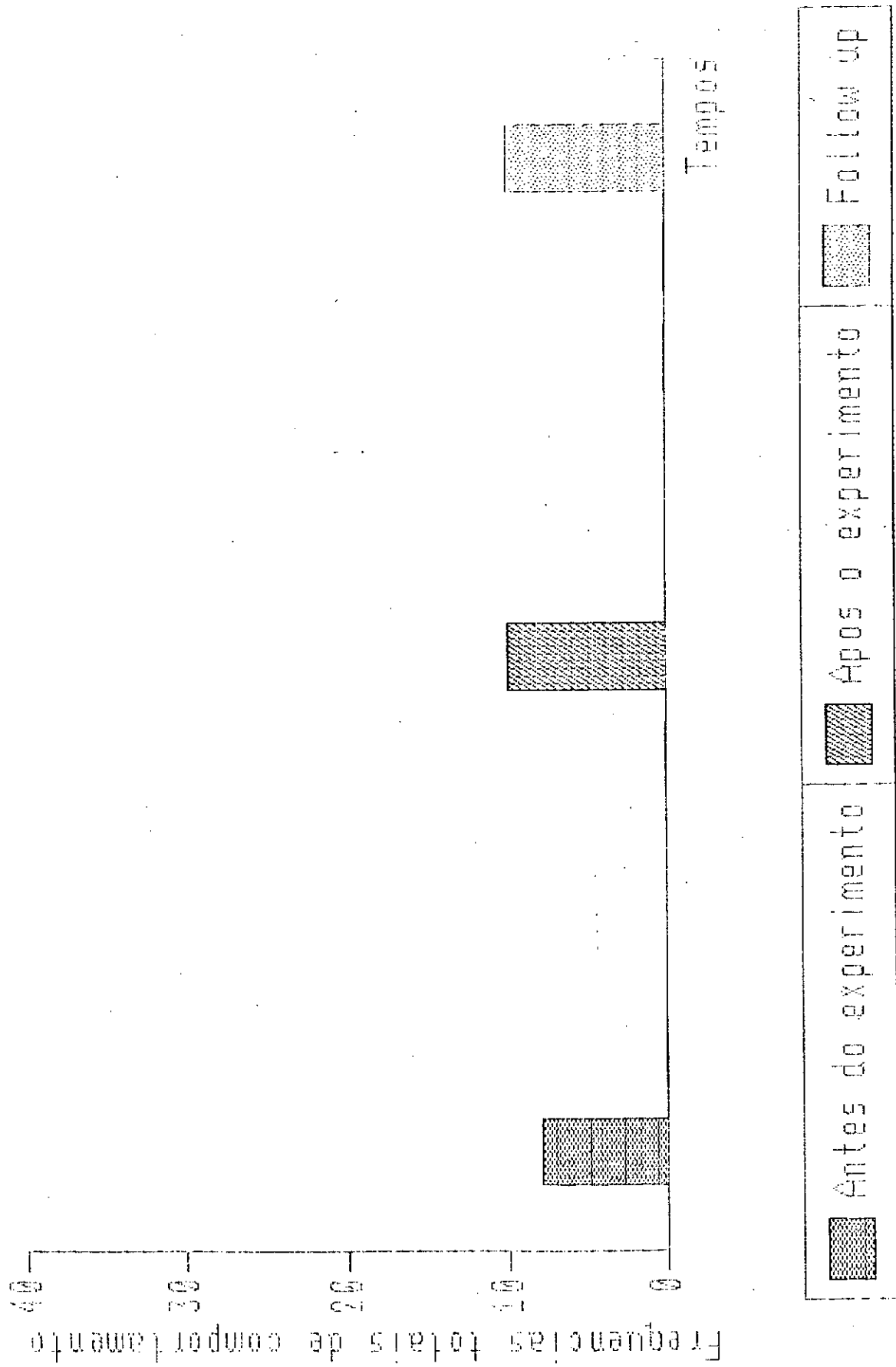
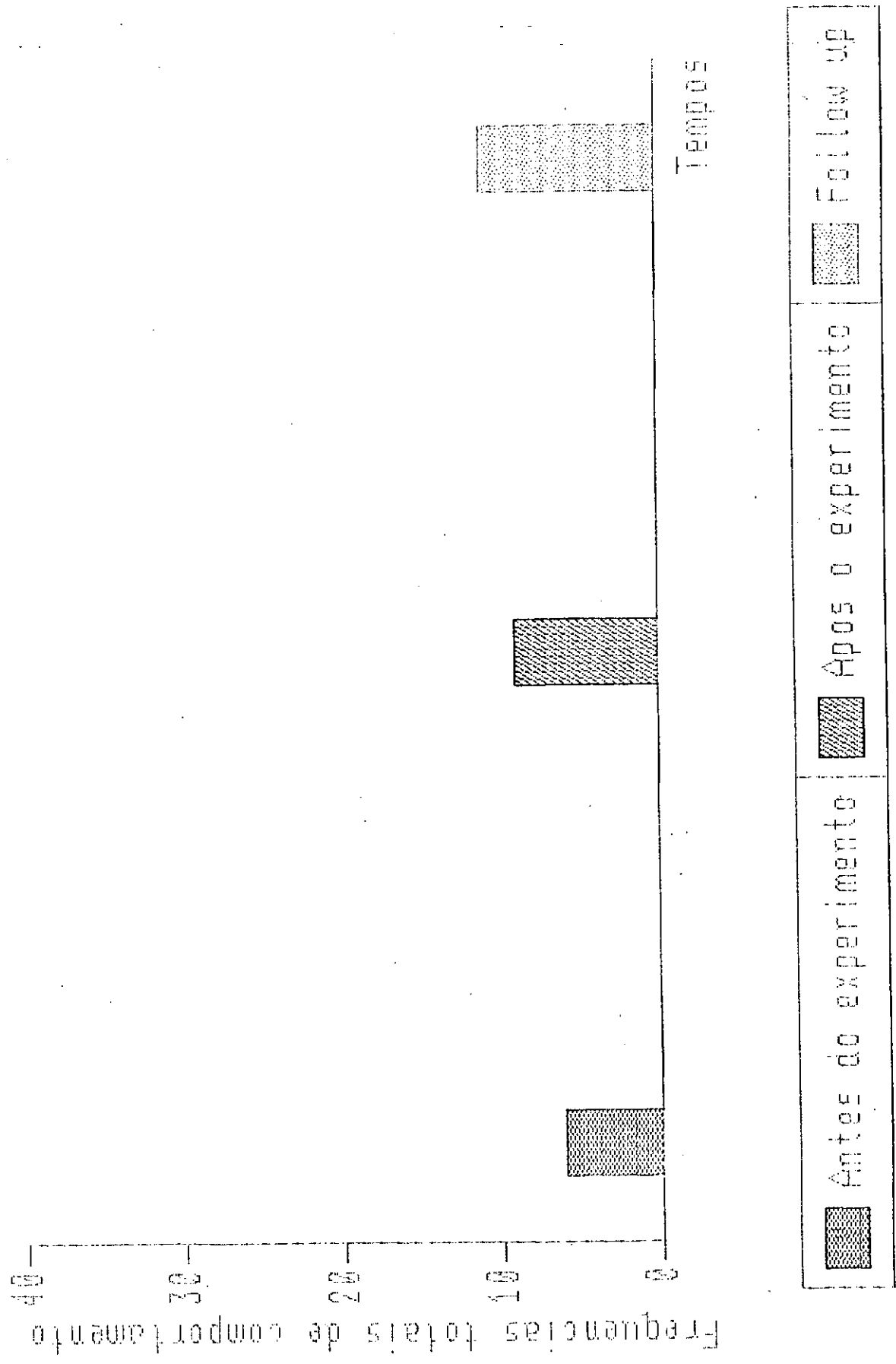


GRAFICO VII
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Pais IA



FRECUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo de Controle Pais Va

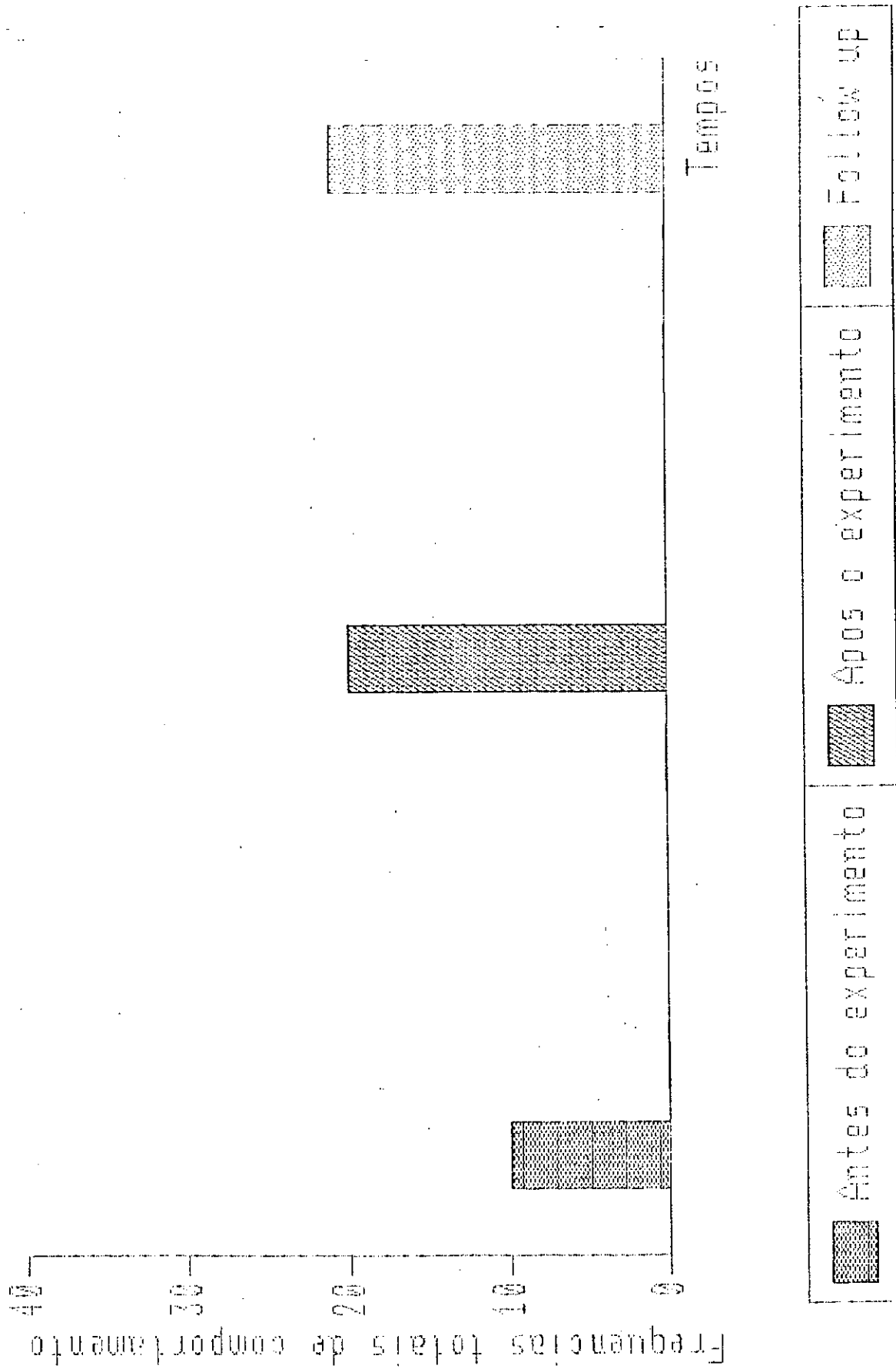


GRAFICO XII
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Pais Via

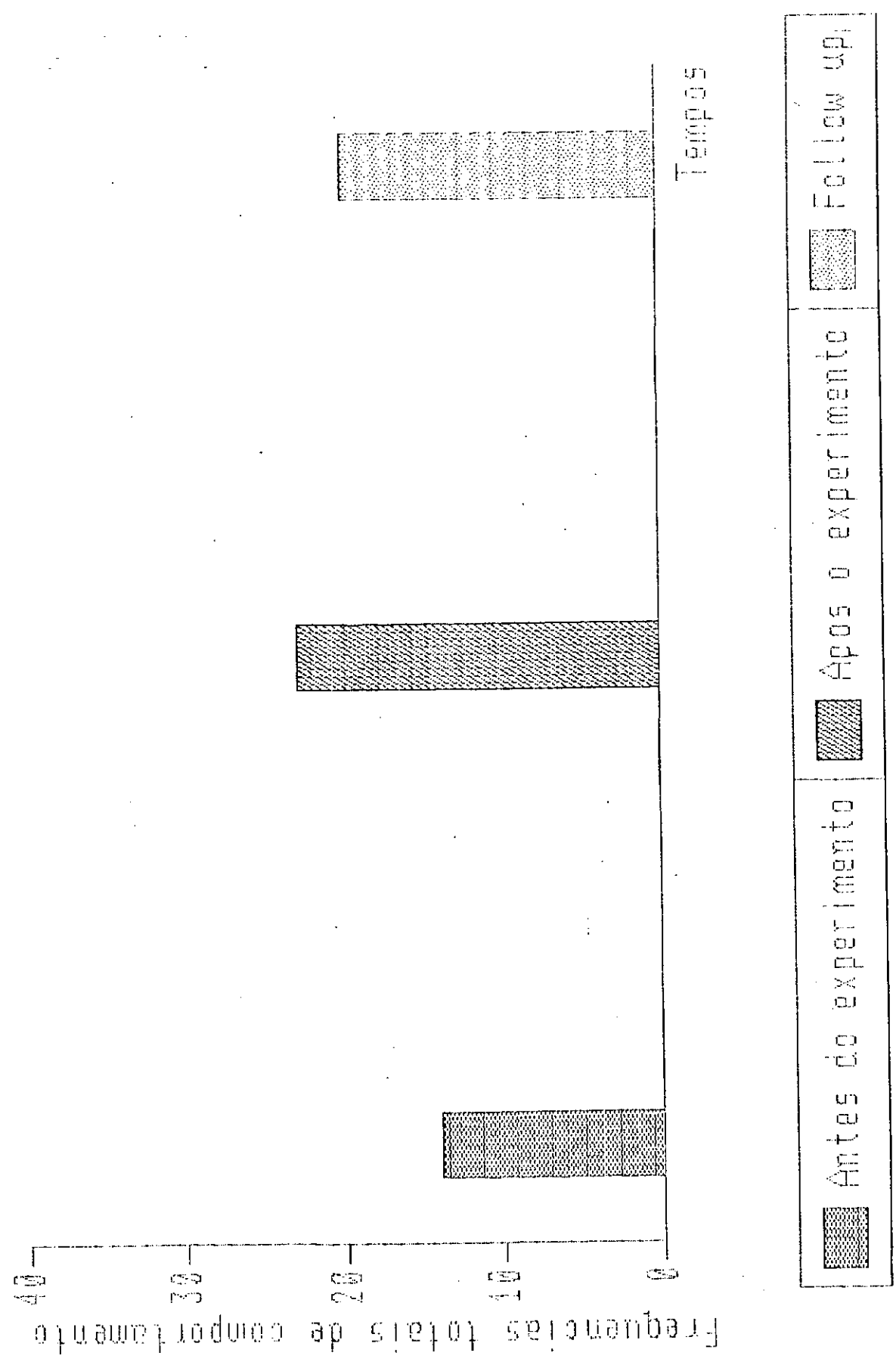
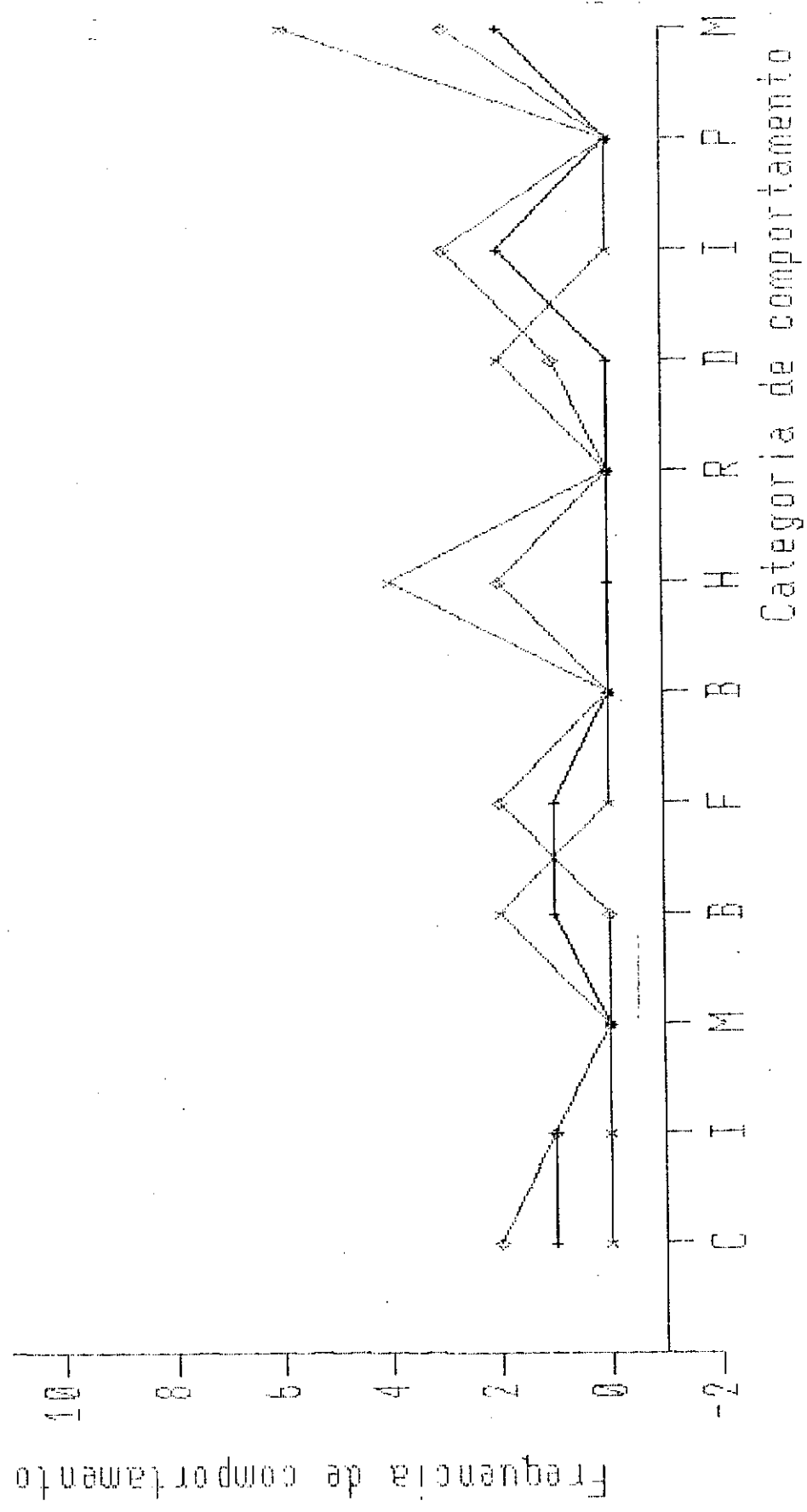
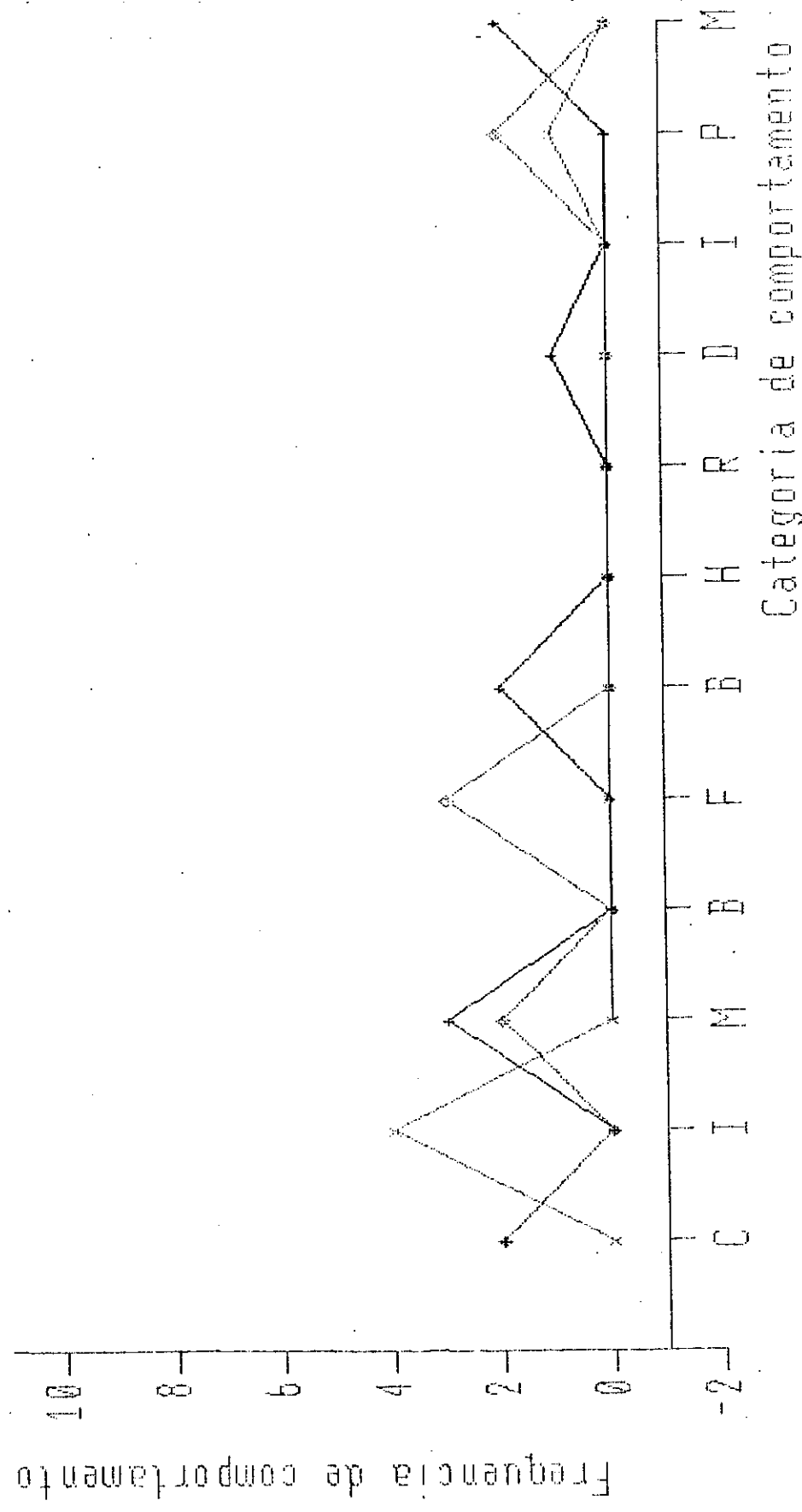


GRAFICO XVIII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Crianca I



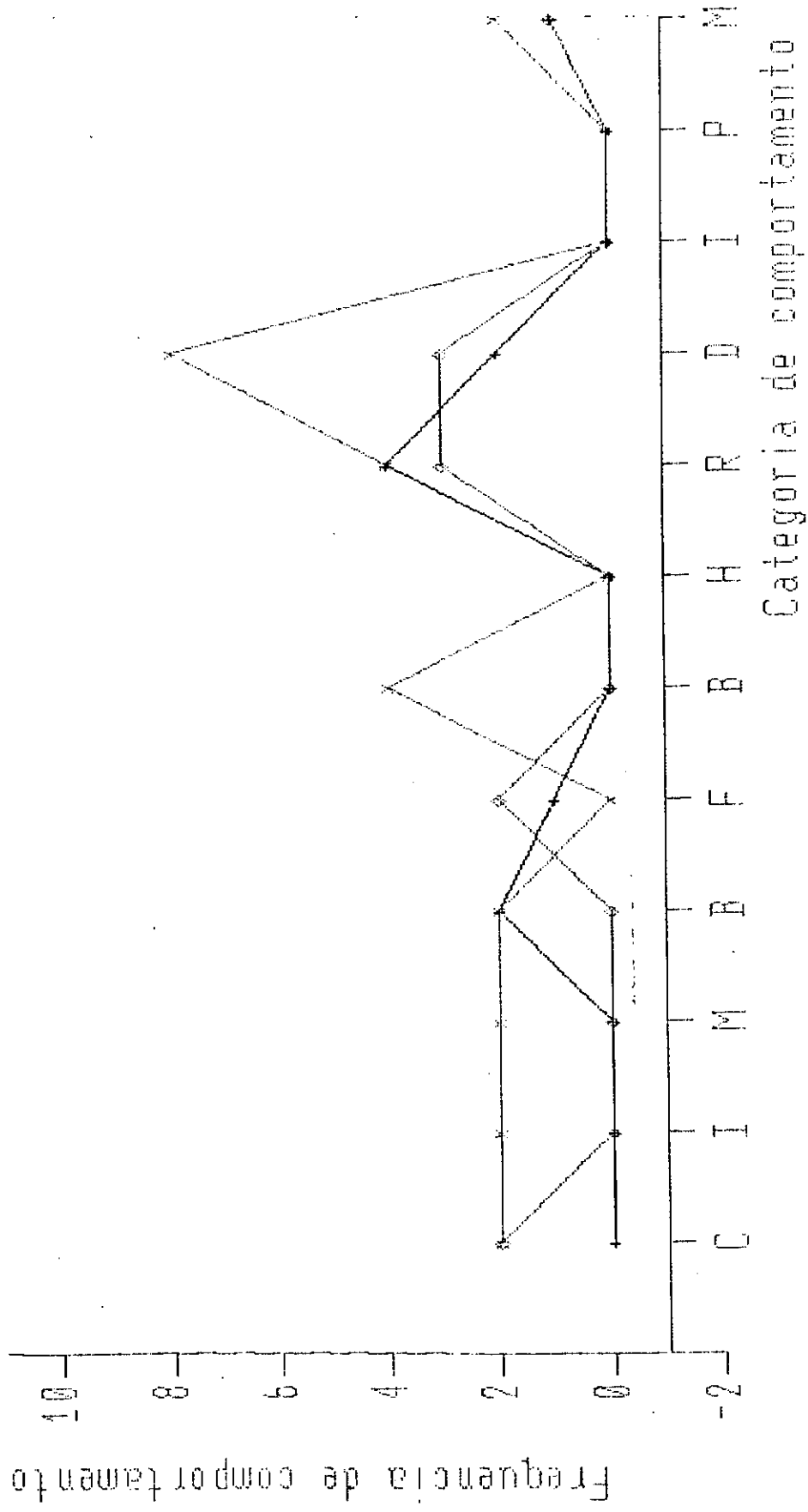
—x— Antes do experimento	—•— Após o experimento	—•— Follow up
--------------------------	------------------------	---------------

GRAFICO XIV
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Crianca I 2



—x—	Antes do experimento	—o—	Apos o experimento	—•—	Follow up
-----	----------------------	-----	--------------------	-----	-----------

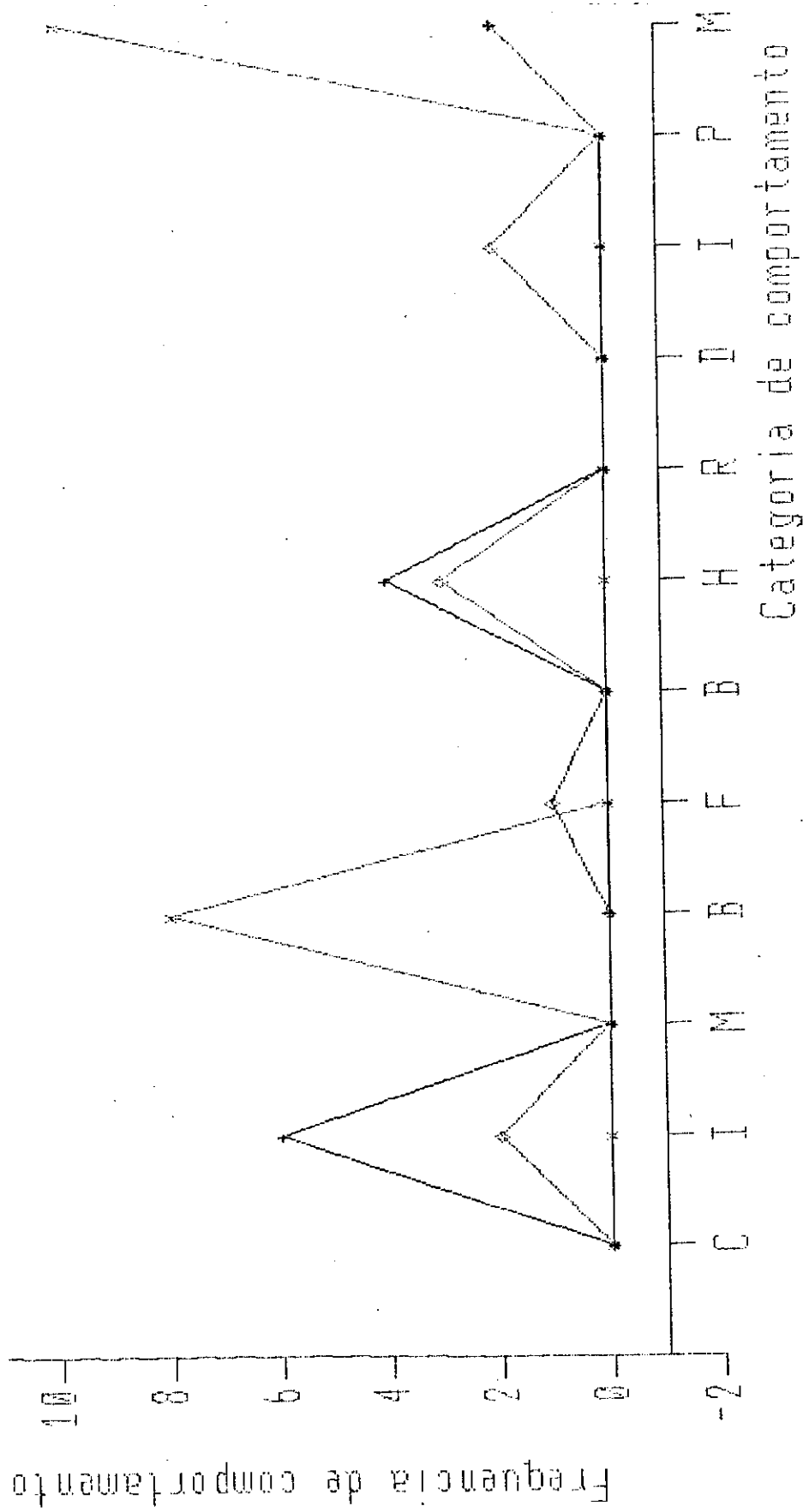
GRAFICO XV
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Crianca I 3



—+—	Antes do experimento	—+—	Apos o experimento	—+—	Follow up
-----	----------------------	-----	--------------------	-----	-----------

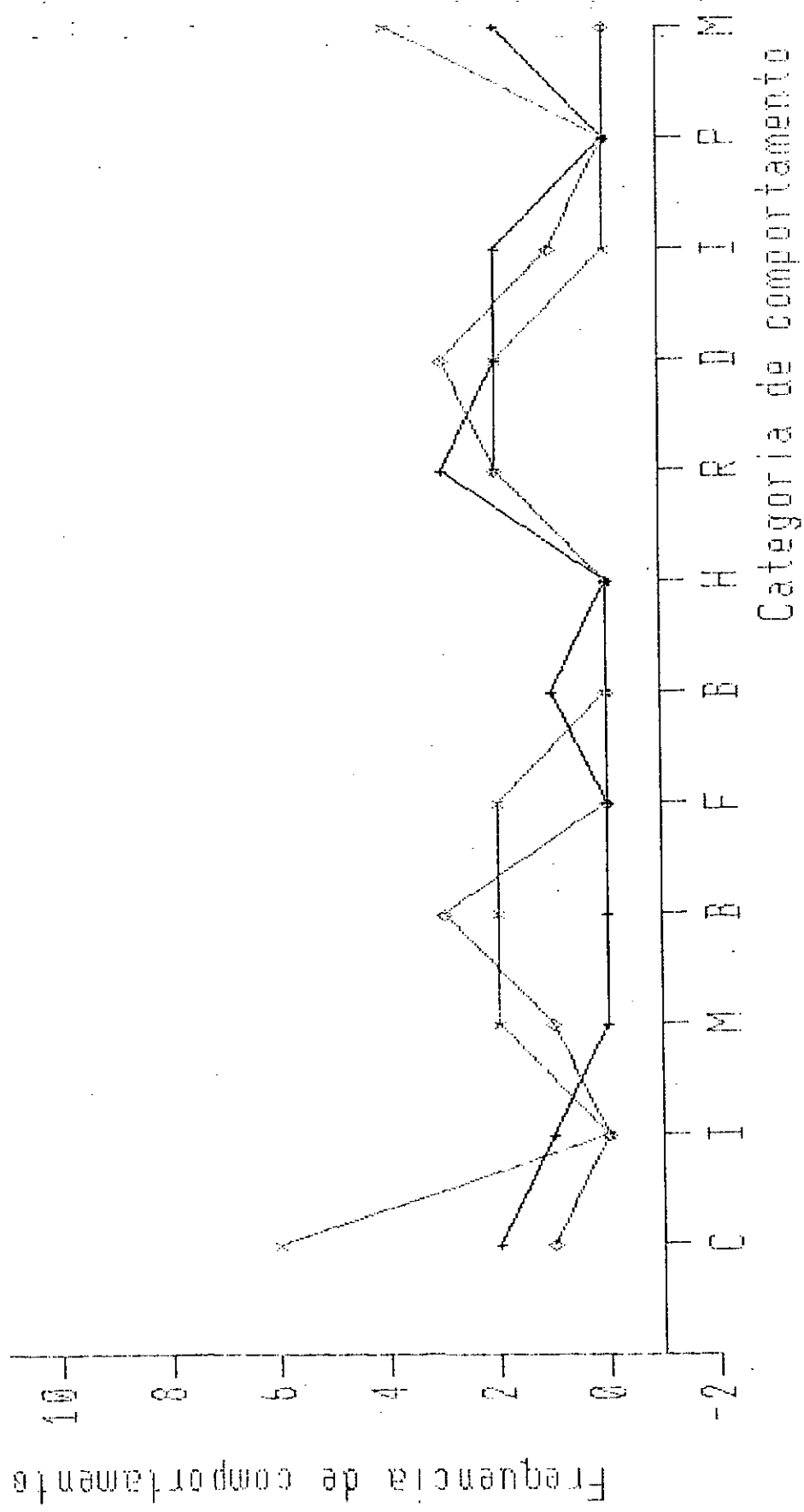
GRAFICO XVI

FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Crianca 4



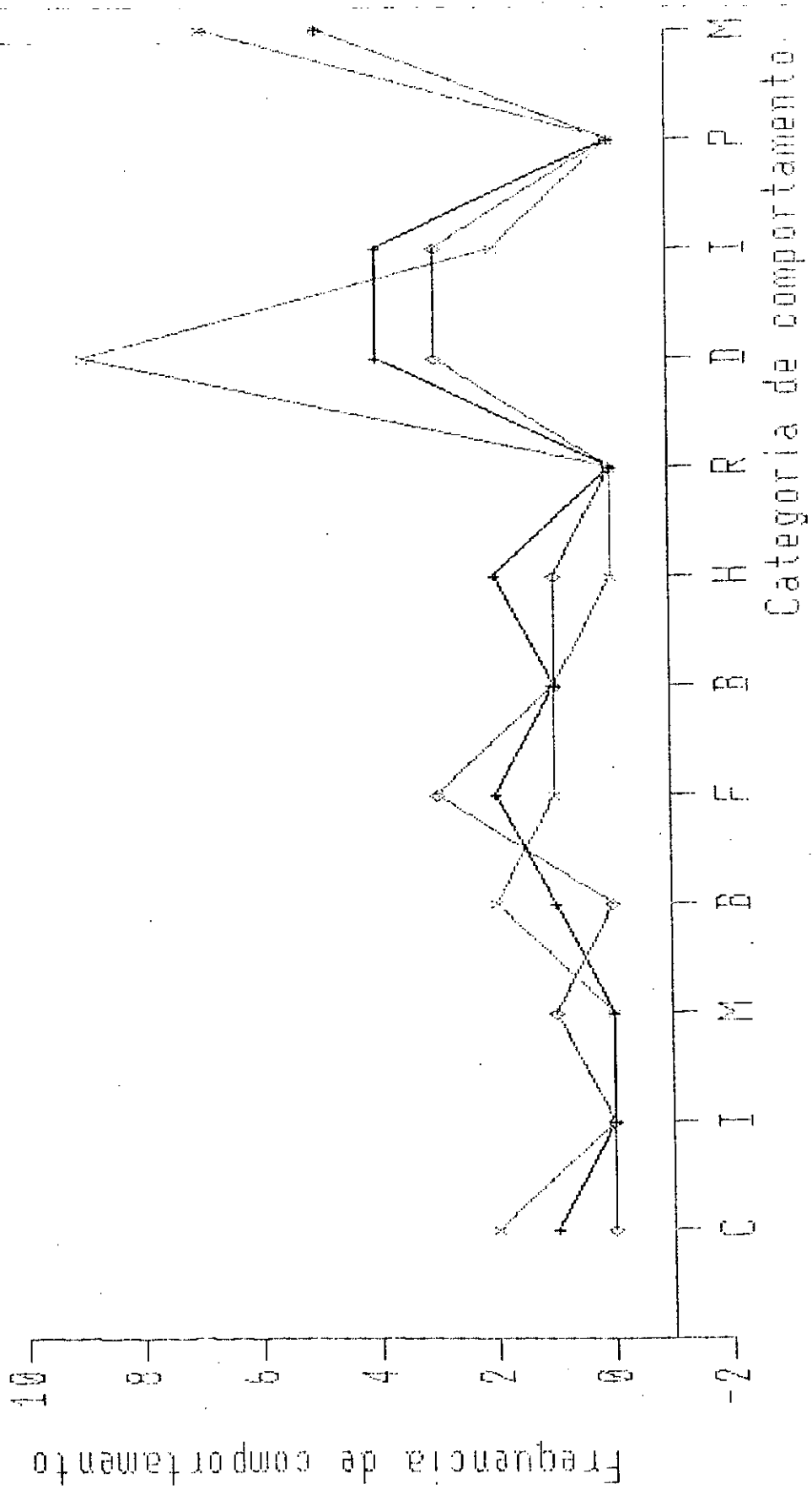
—*— Antes do experimento —•— Apos o experimento —+— Follow up

GRAFICO XVII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Crianca I



—	Antes do experimento	—	Apos o experimento	—	Follow up
---	----------------------	---	--------------------	---	-----------

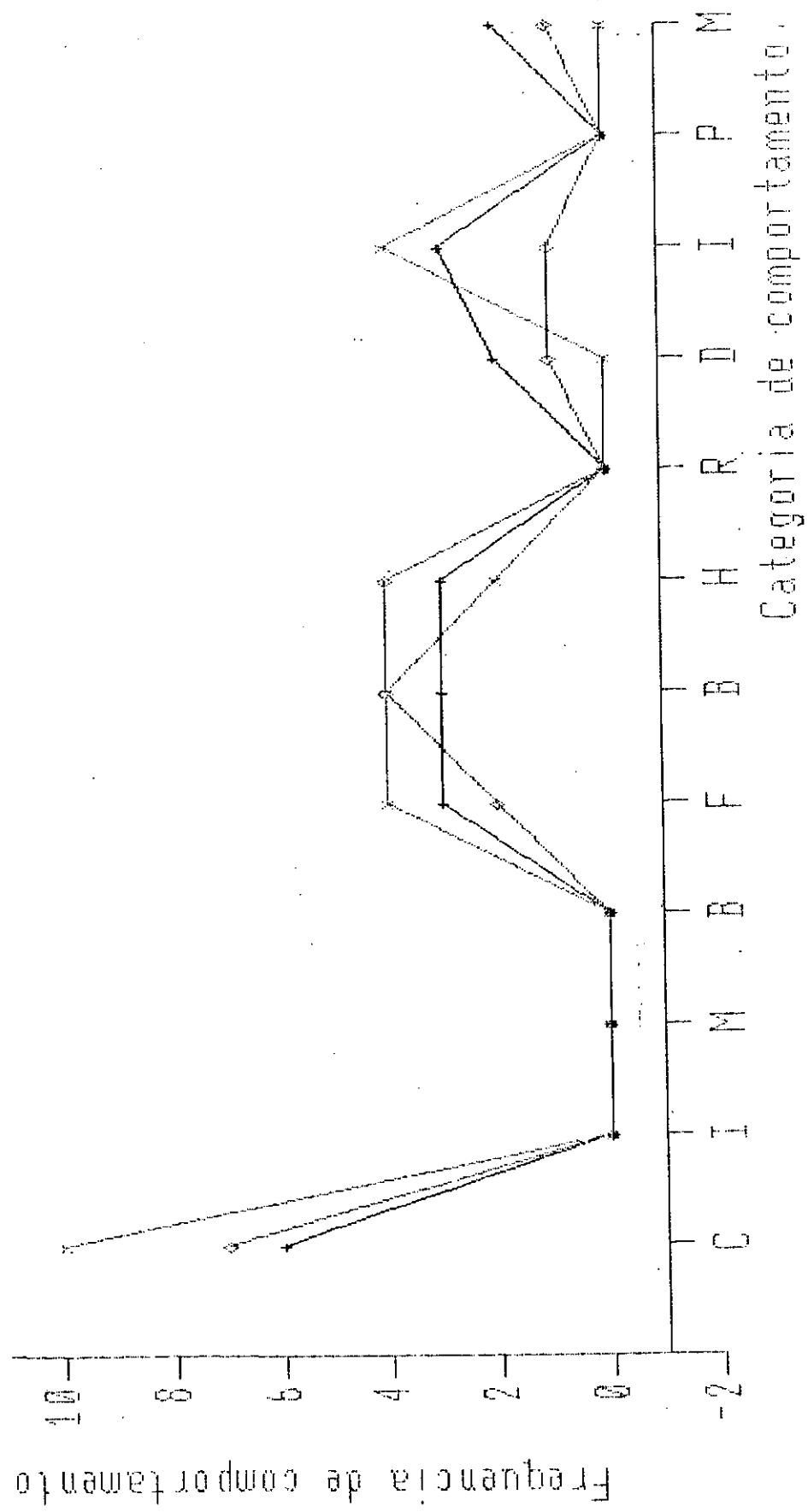
GRAFICO XIII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo Experimental Crianca I



— Antes do experimento — Apos o experimento — Follow up

GRAFICO XX
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Crianca Ia

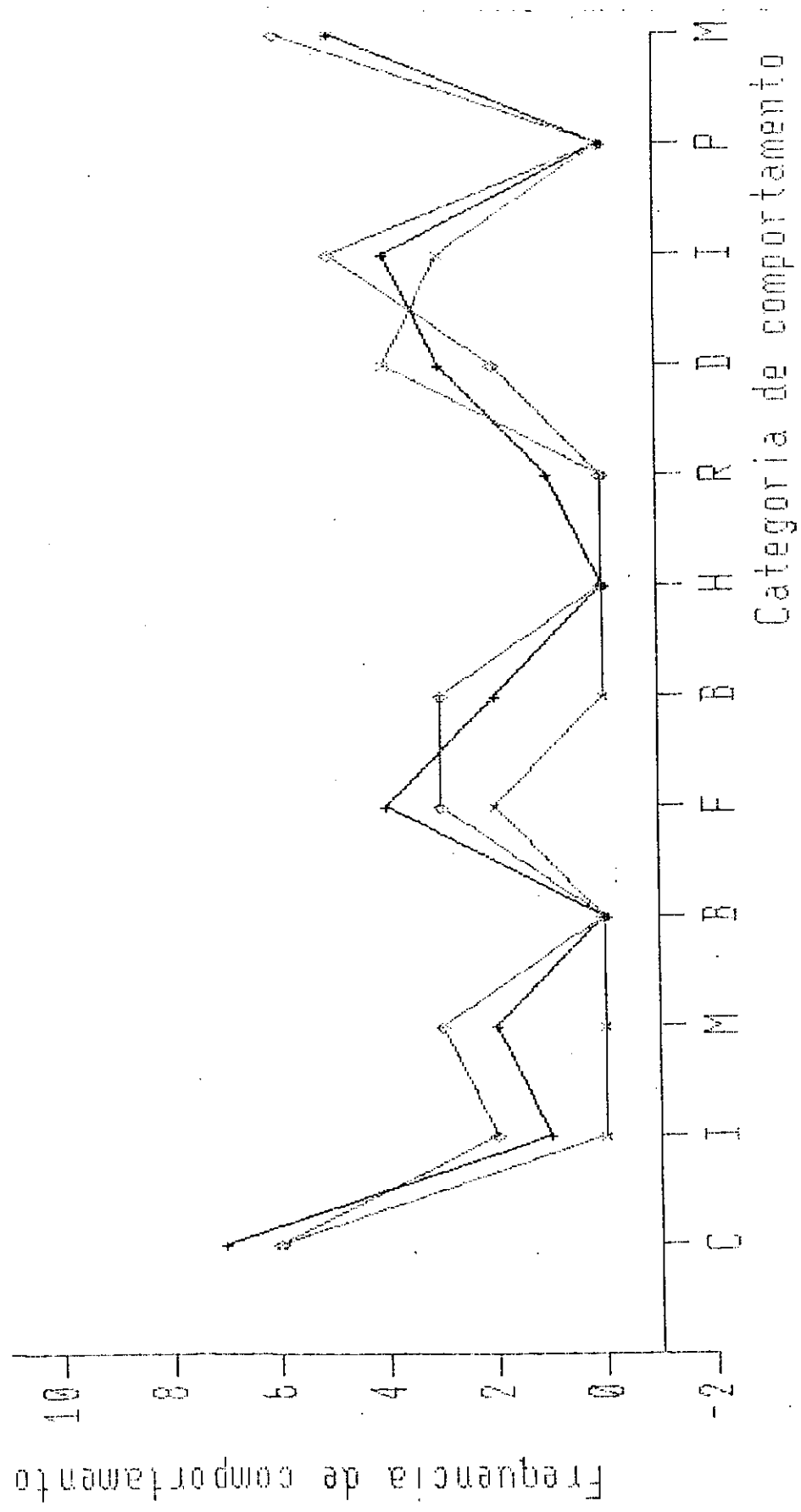
1a



—●— Antes do experimento	—■— Apos o experimento	—▲— Follow up
--------------------------	------------------------	---------------

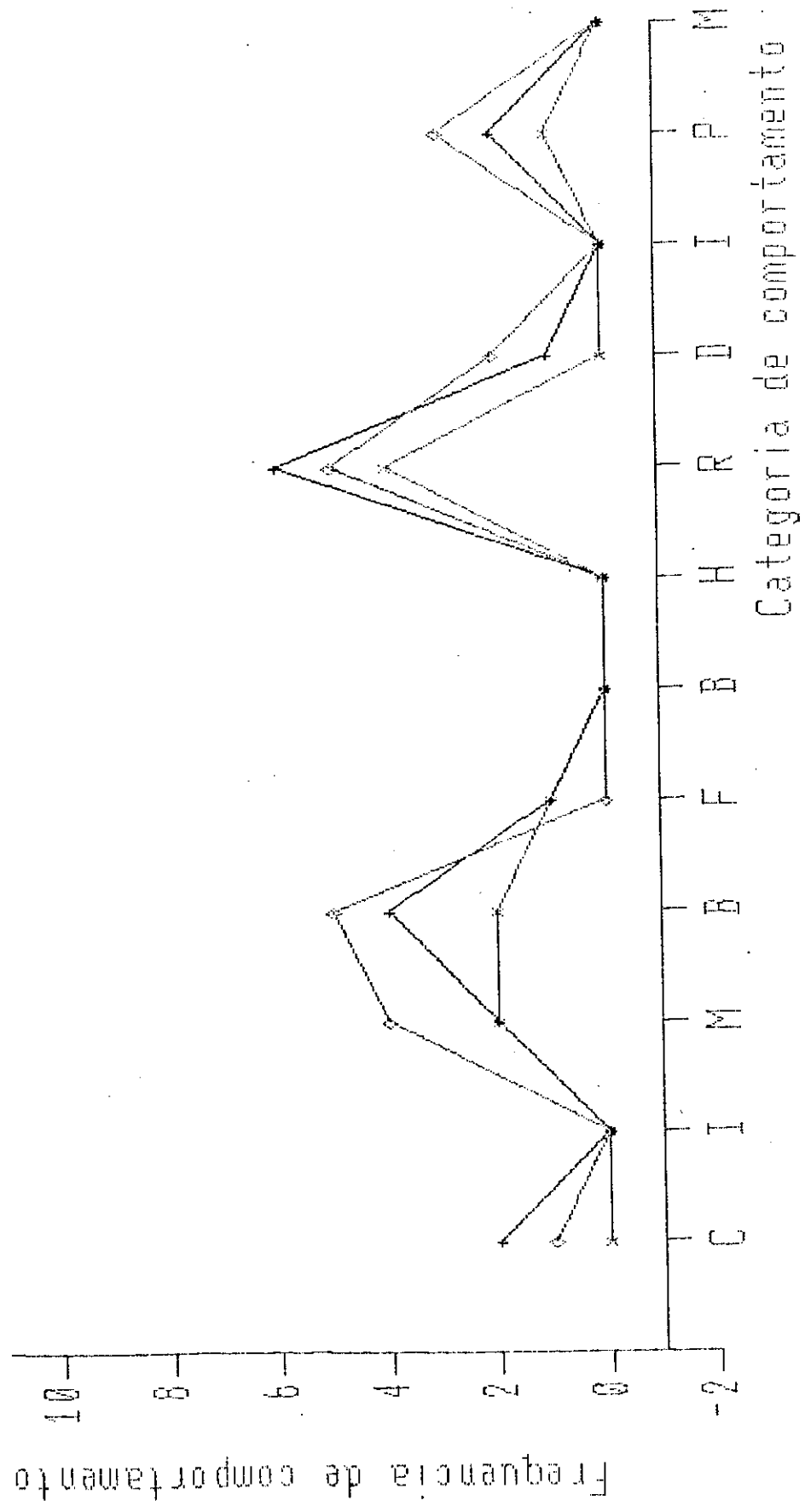
GRAFICO XXI
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Crianca Ia

2a



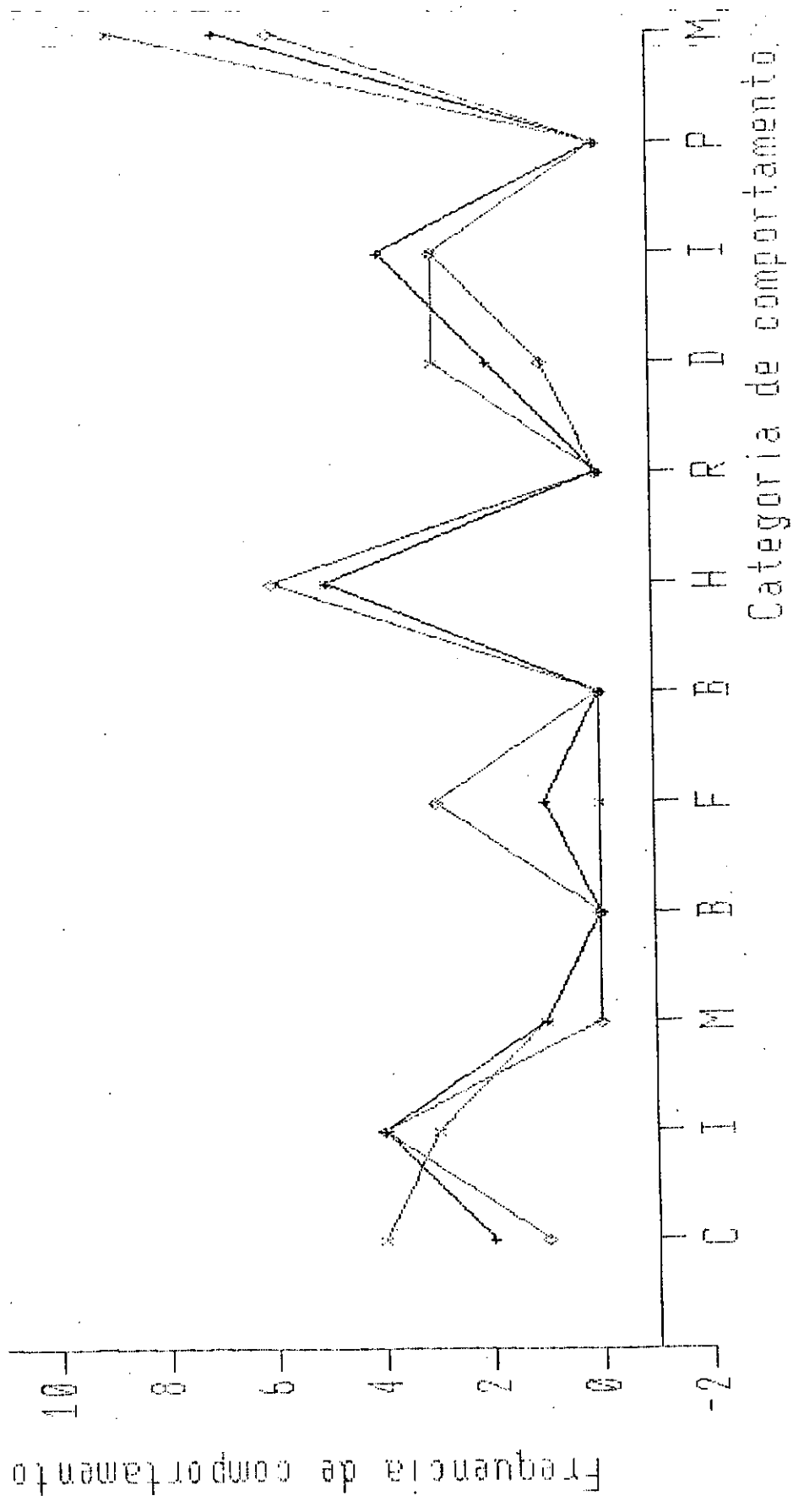
—*— Antes do experimento	—+— Após o experimento	—○— Follow up
--------------------------	------------------------	---------------

GRAFICO XXII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Crianca Ia



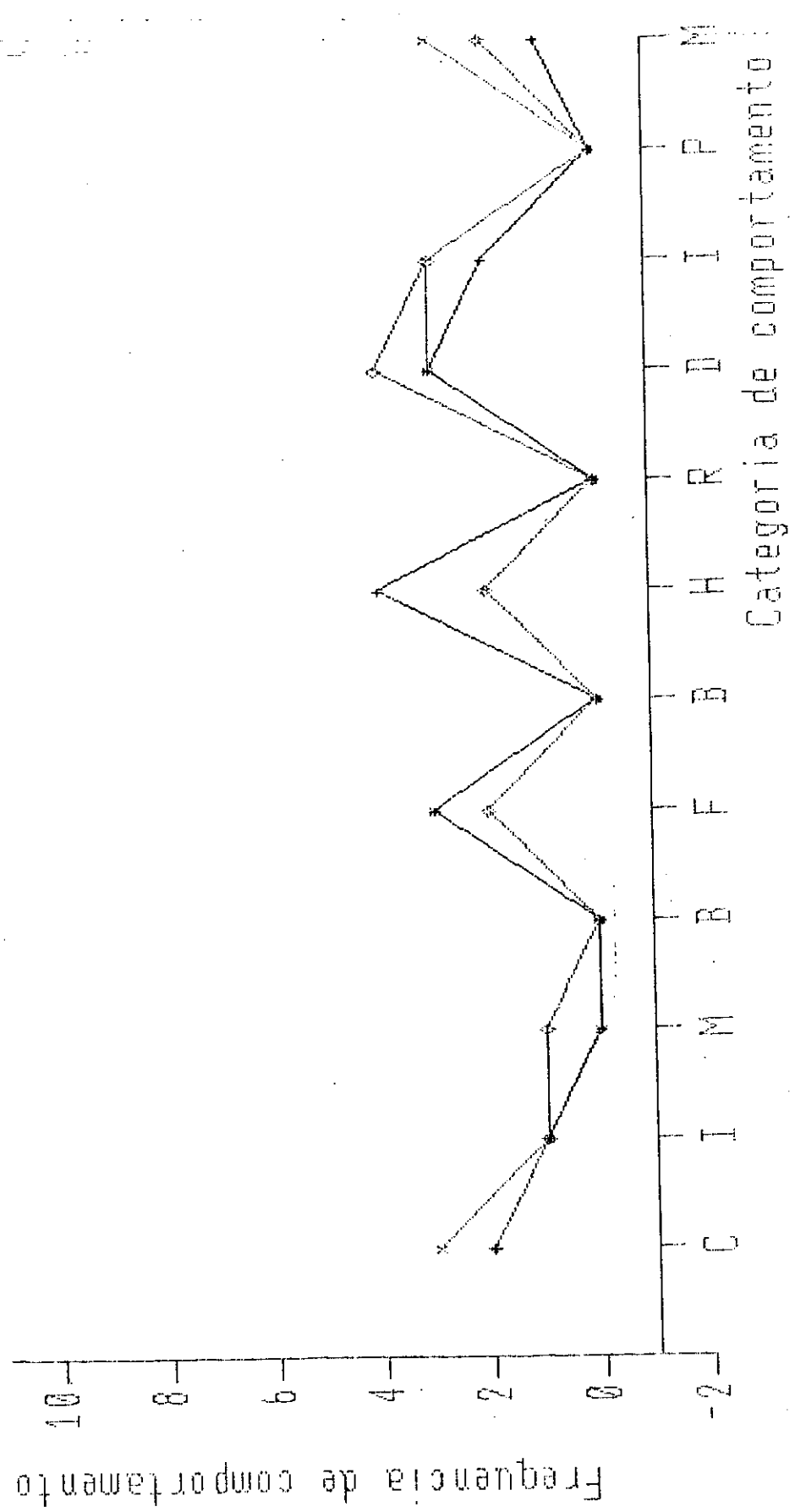
—*—	Antes do experimento	— — —	Apos o experimento	—*—	Follow up
-----	----------------------	-------	--------------------	-----	-----------

GRAFICO XIX
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Crianca Ia
 40



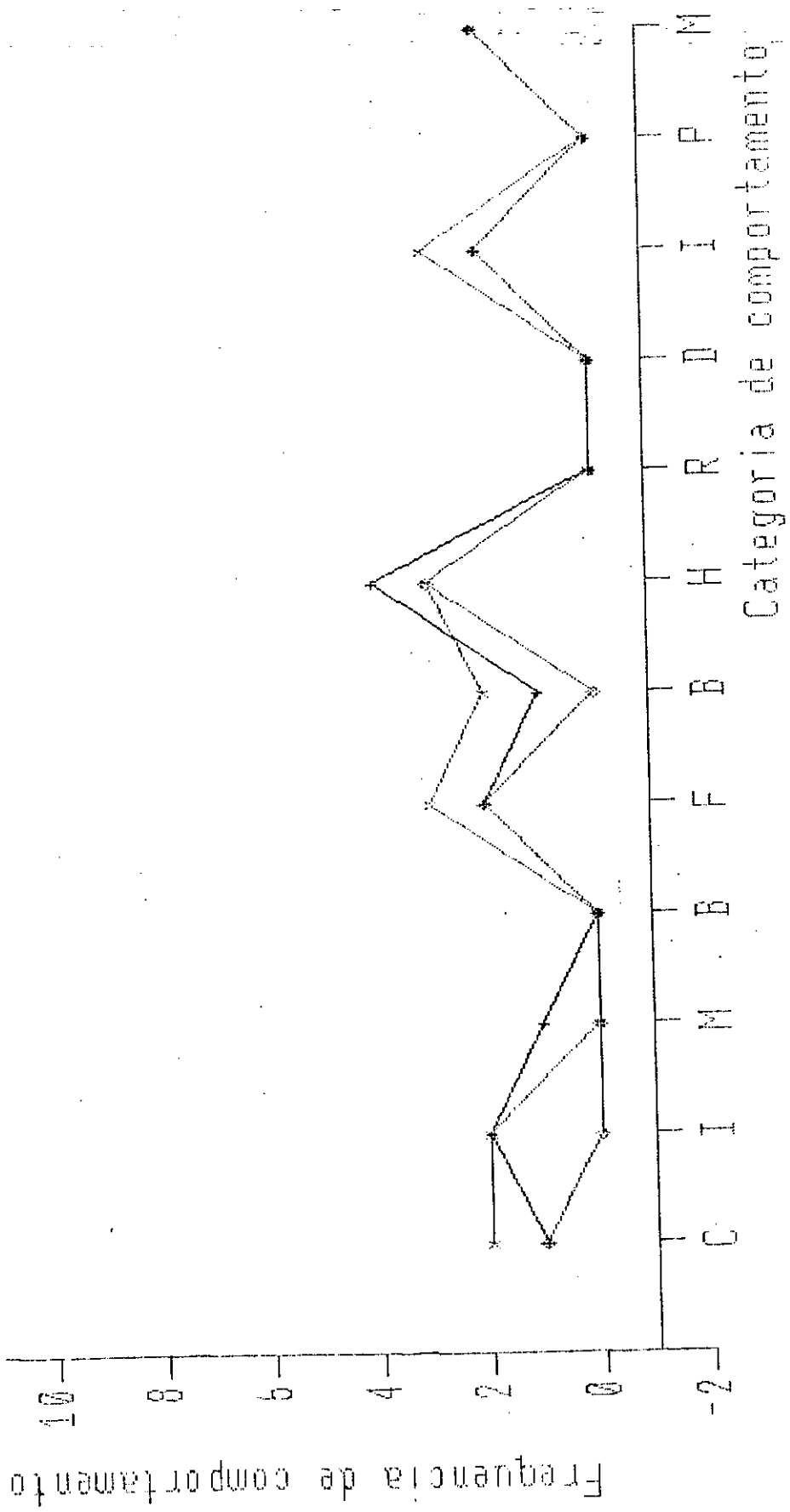
—*— Antes do experimento ——— Apos o experimento —●— Follow up

GRAFICO XXIII
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Crianca Ia



—+— Antes do experimento	—x— Apos o experimento	—+— Follow up
--------------------------	------------------------	---------------

GRAFICO XXIV
 FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES
 Grupo de Controle Crianca Ia
 6a



—●—	Antes do experimento	— —	Apos o experimento	—▲—	Follow up
-----	----------------------	-----	--------------------	-----	-----------

GRAFICO XIV
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo Experimental Crianca I

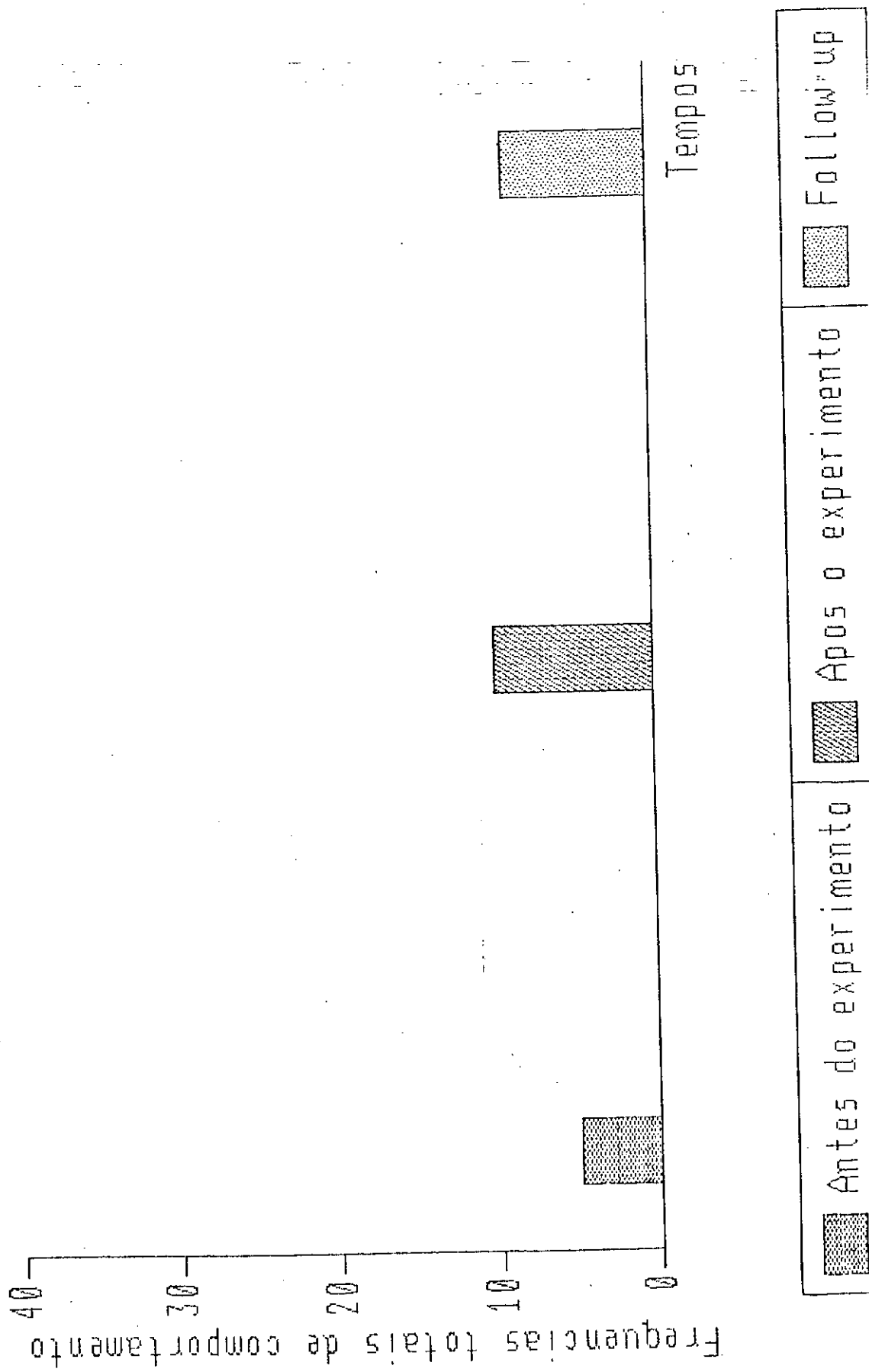


GRAFICO XV
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo Experimental Crianca II

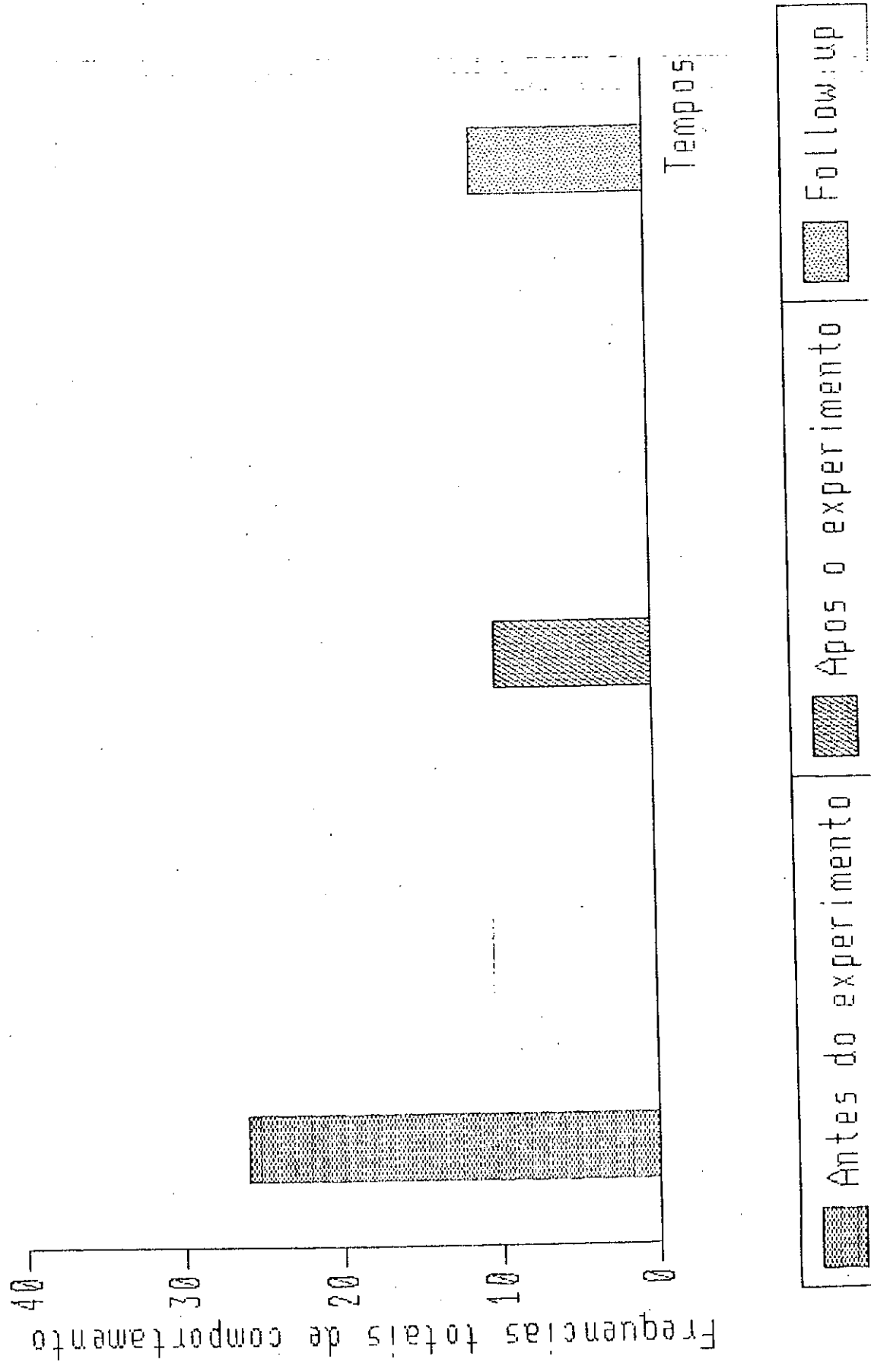


GRAFICO XVIII

FRECUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo Experimental Crianca III

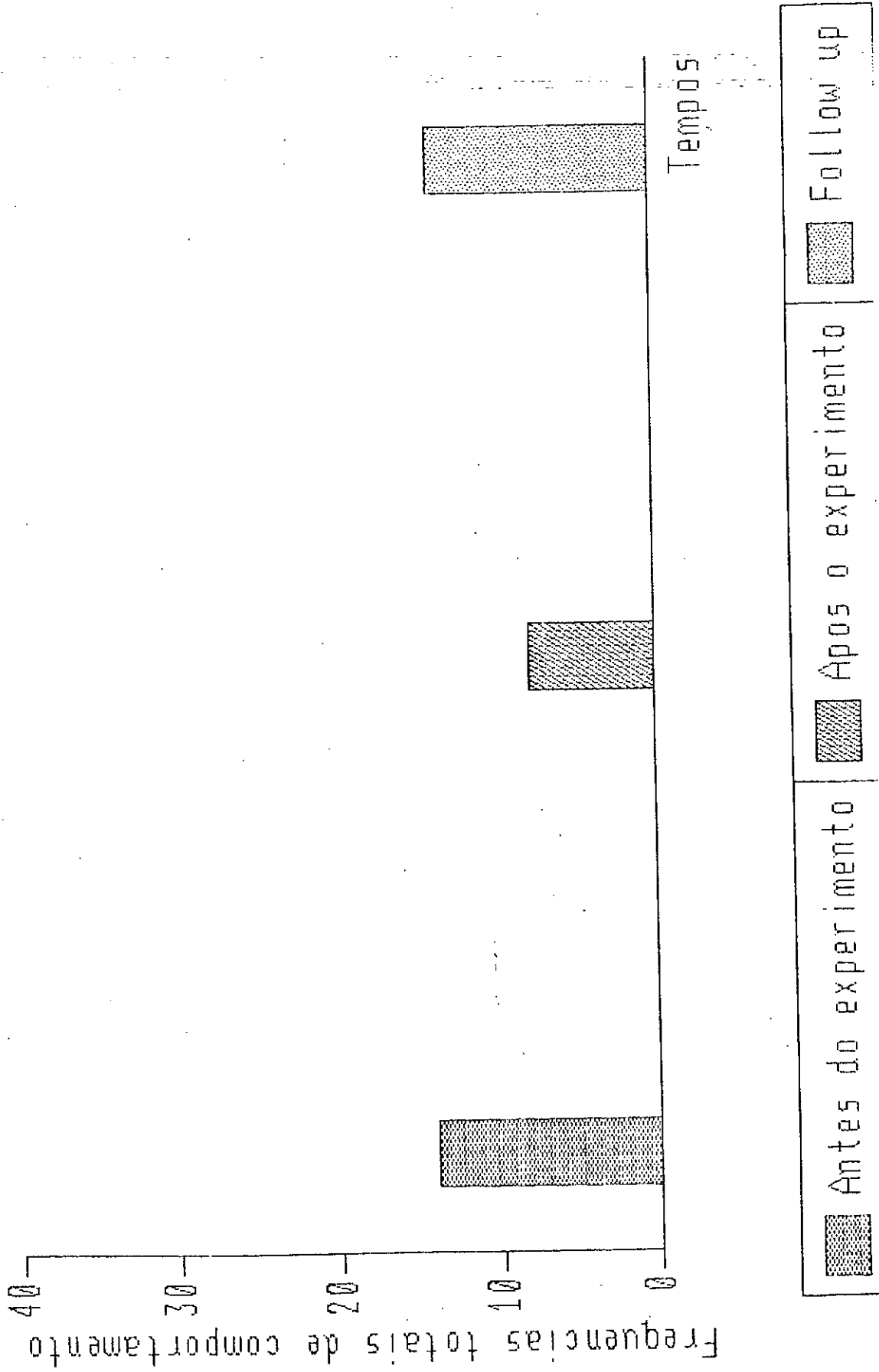


GRAFICO XVII
FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO. MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo Experimental Crianca IV

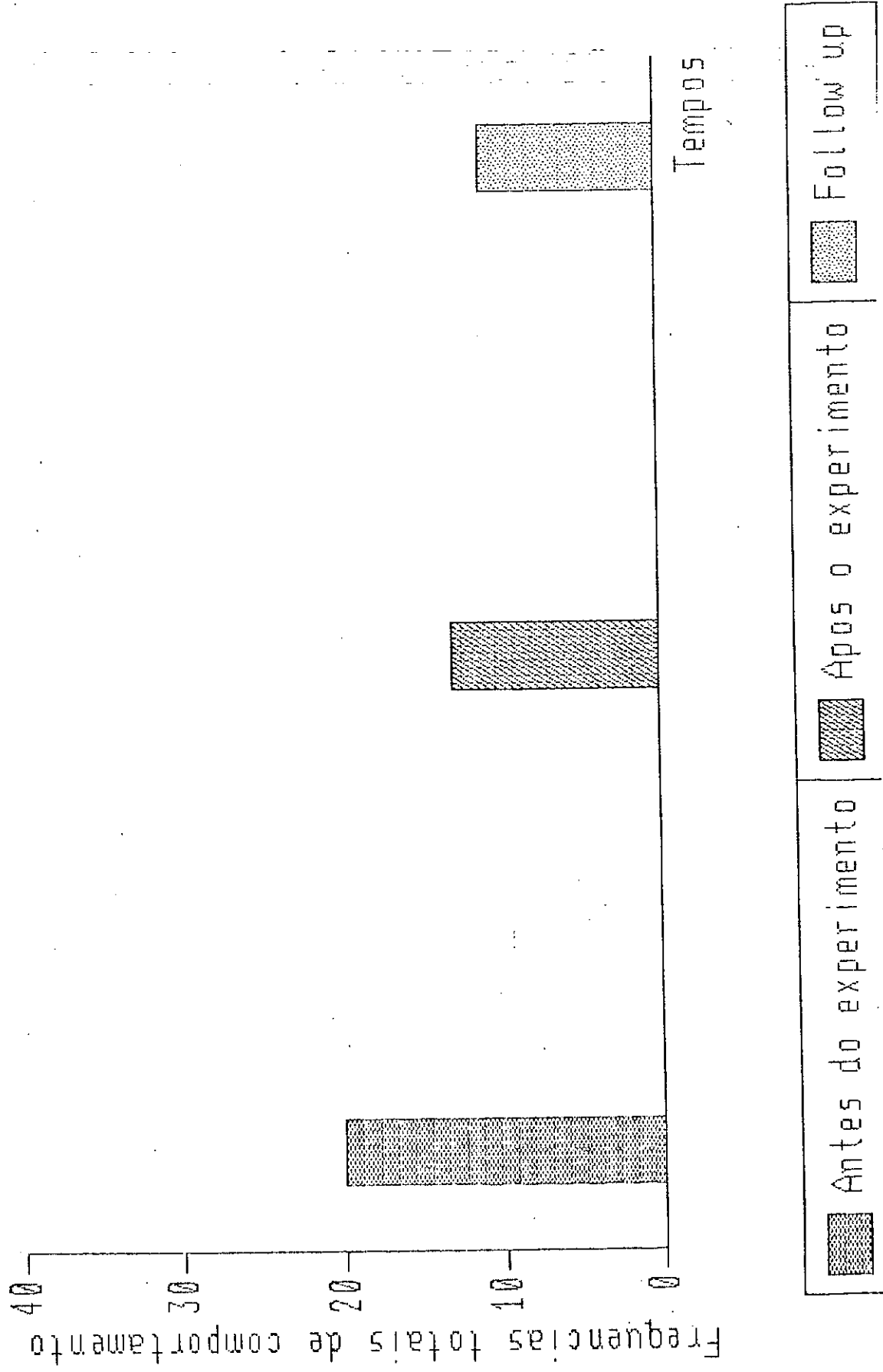


GRAFICO XVI
FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo Experimental Crianca V

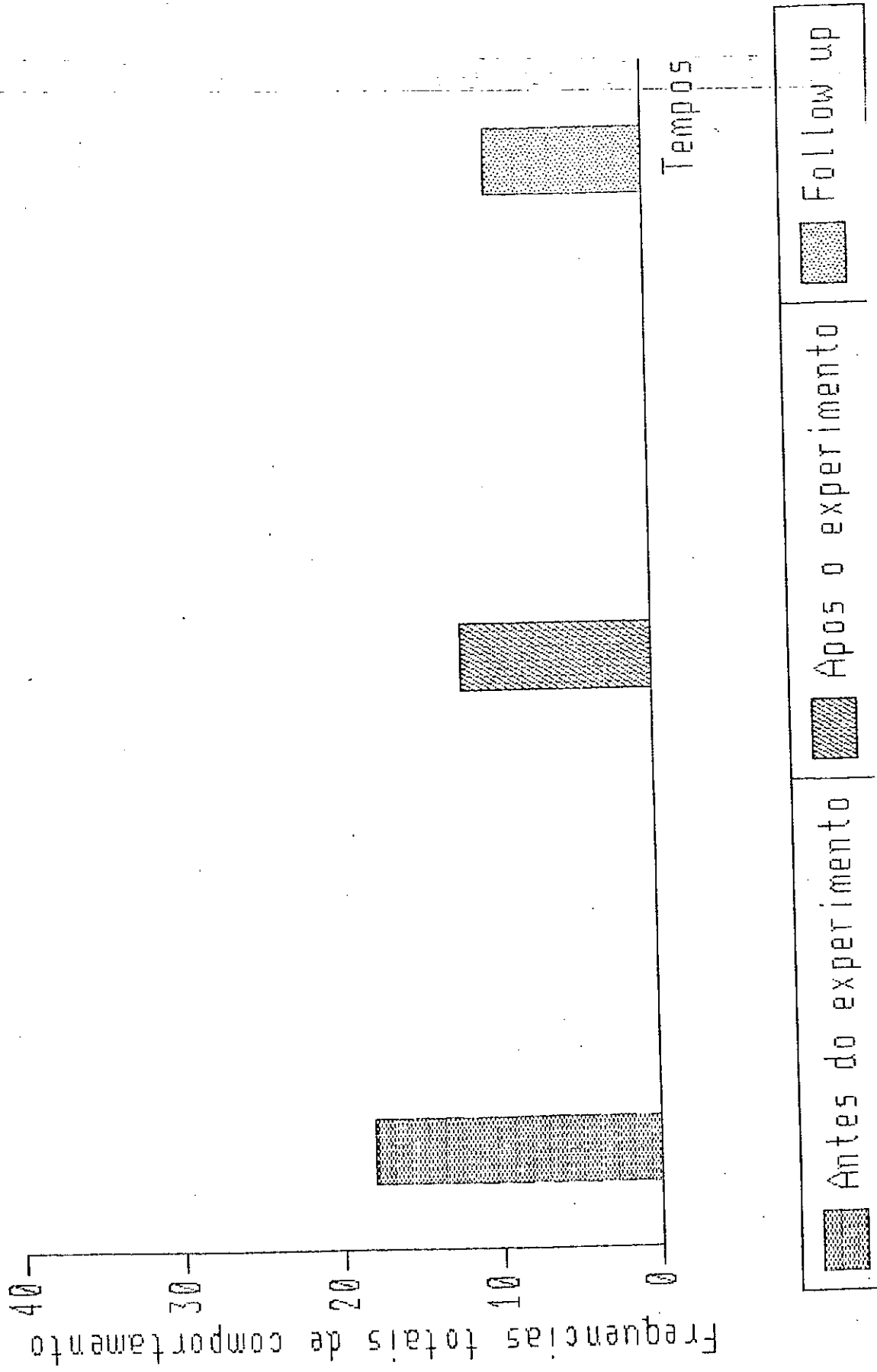
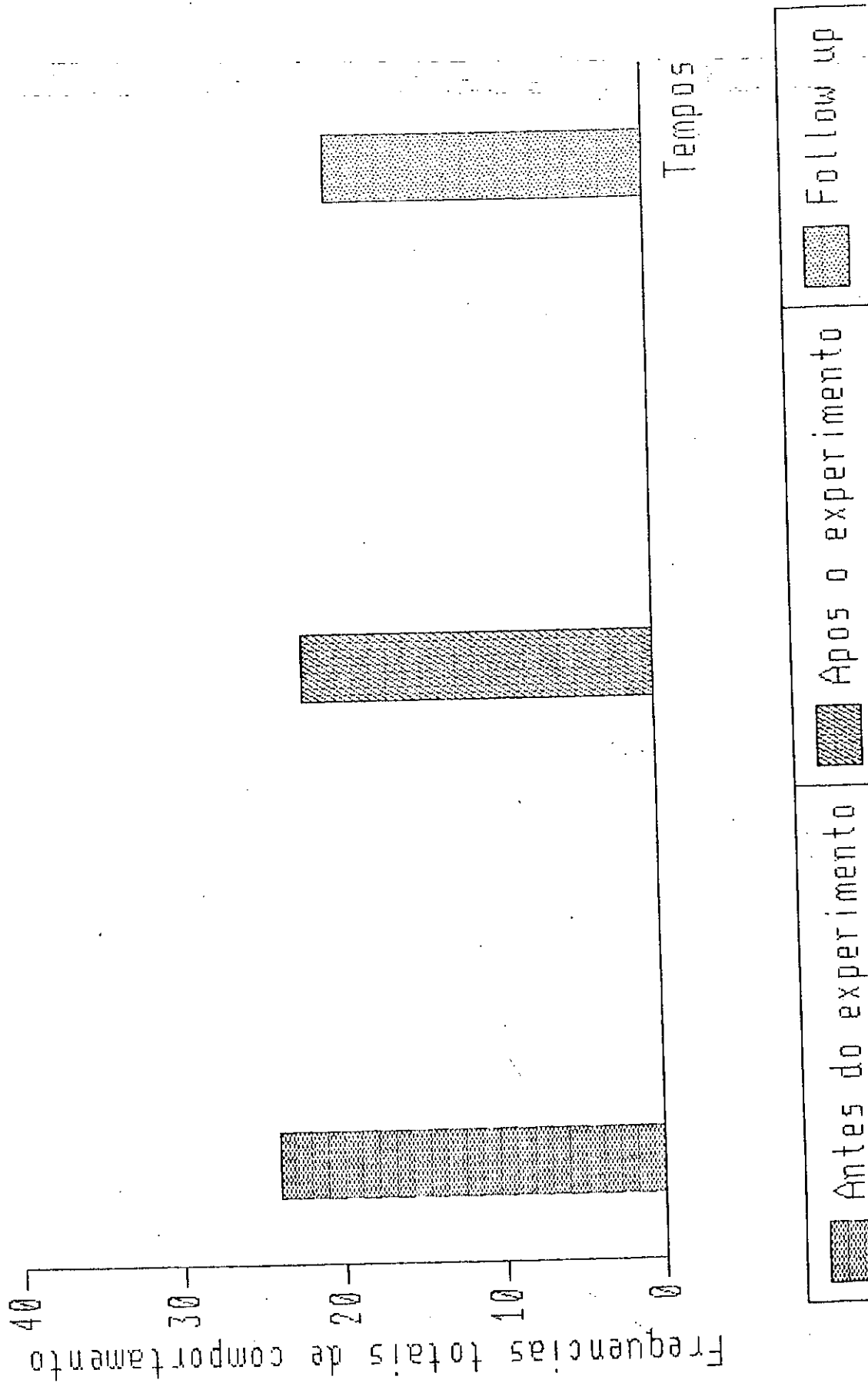
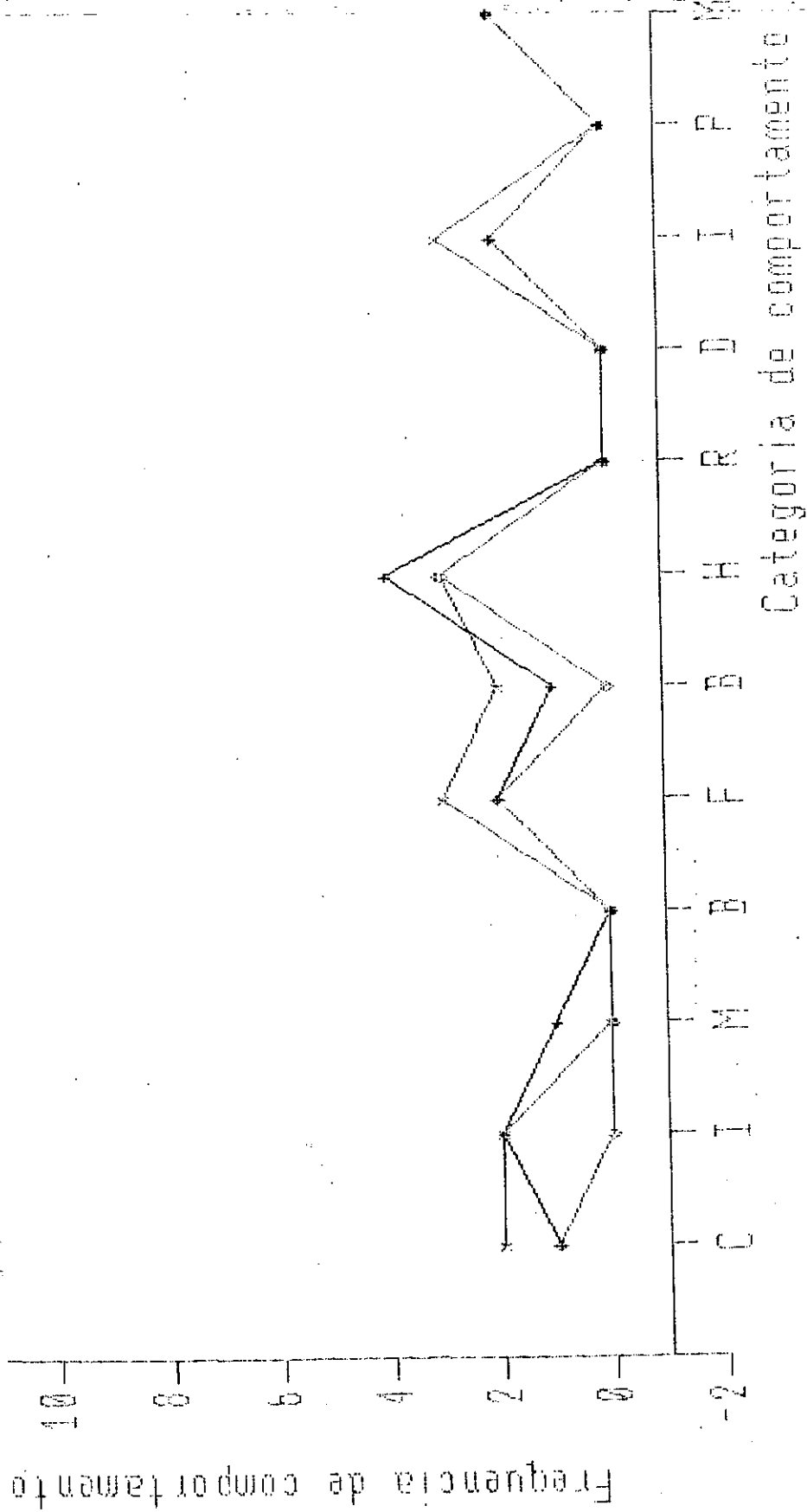


GRAFICO XX
FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo de Controle Crianca Ia



FREQUENCIA POR CATEGORIA DE COMPORTAMENTO EM TRES TEMPOS DIFERENTES

Grupo de Controle CriancaVia



—•— Antes do experimento - - - □ - - - Apos o experimento ····· △ ····· Follow up

FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo Experimental Crianca I₆

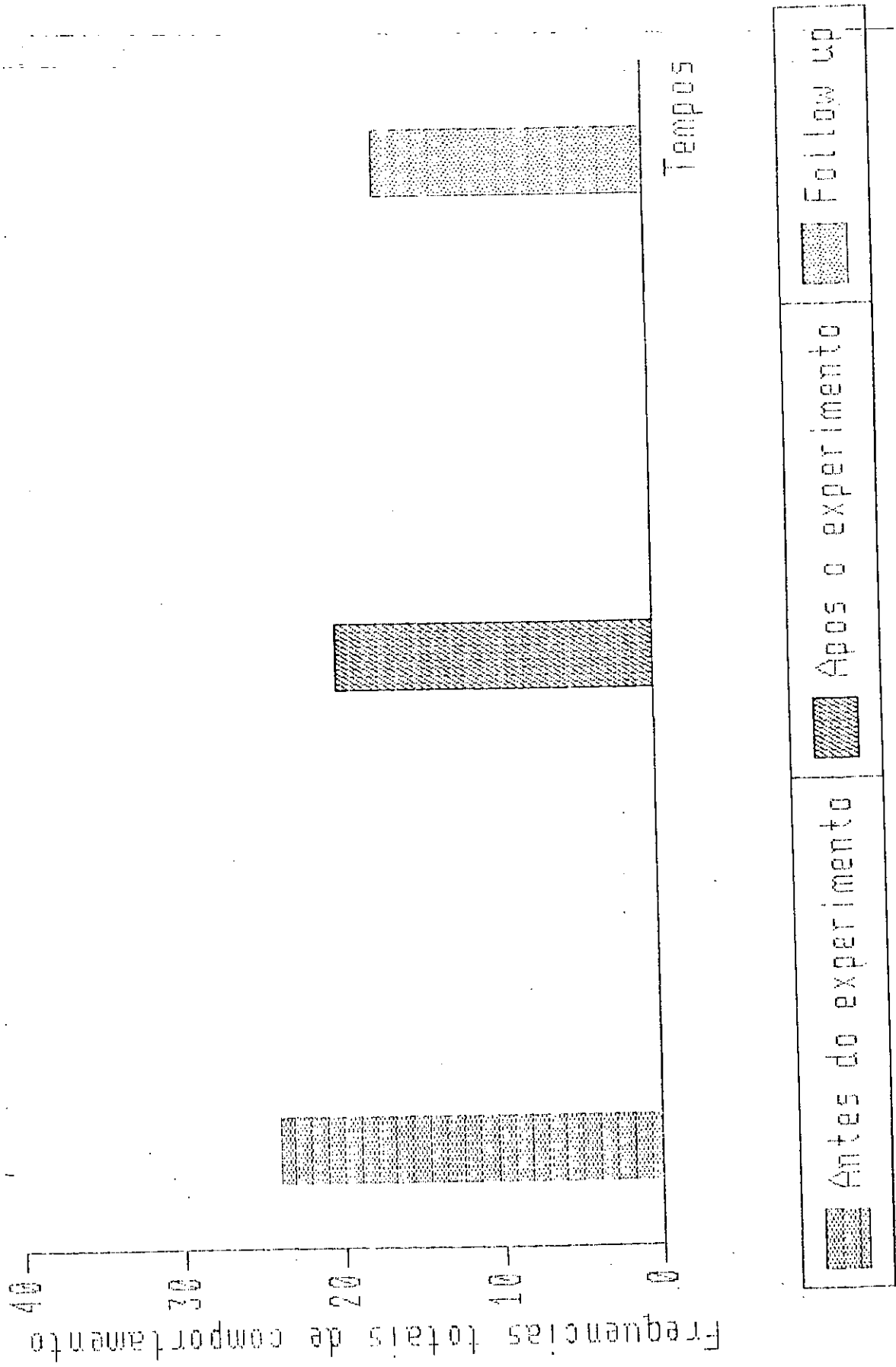


GRAFICO XXI
FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
Grupo de Controle Crianca IIa

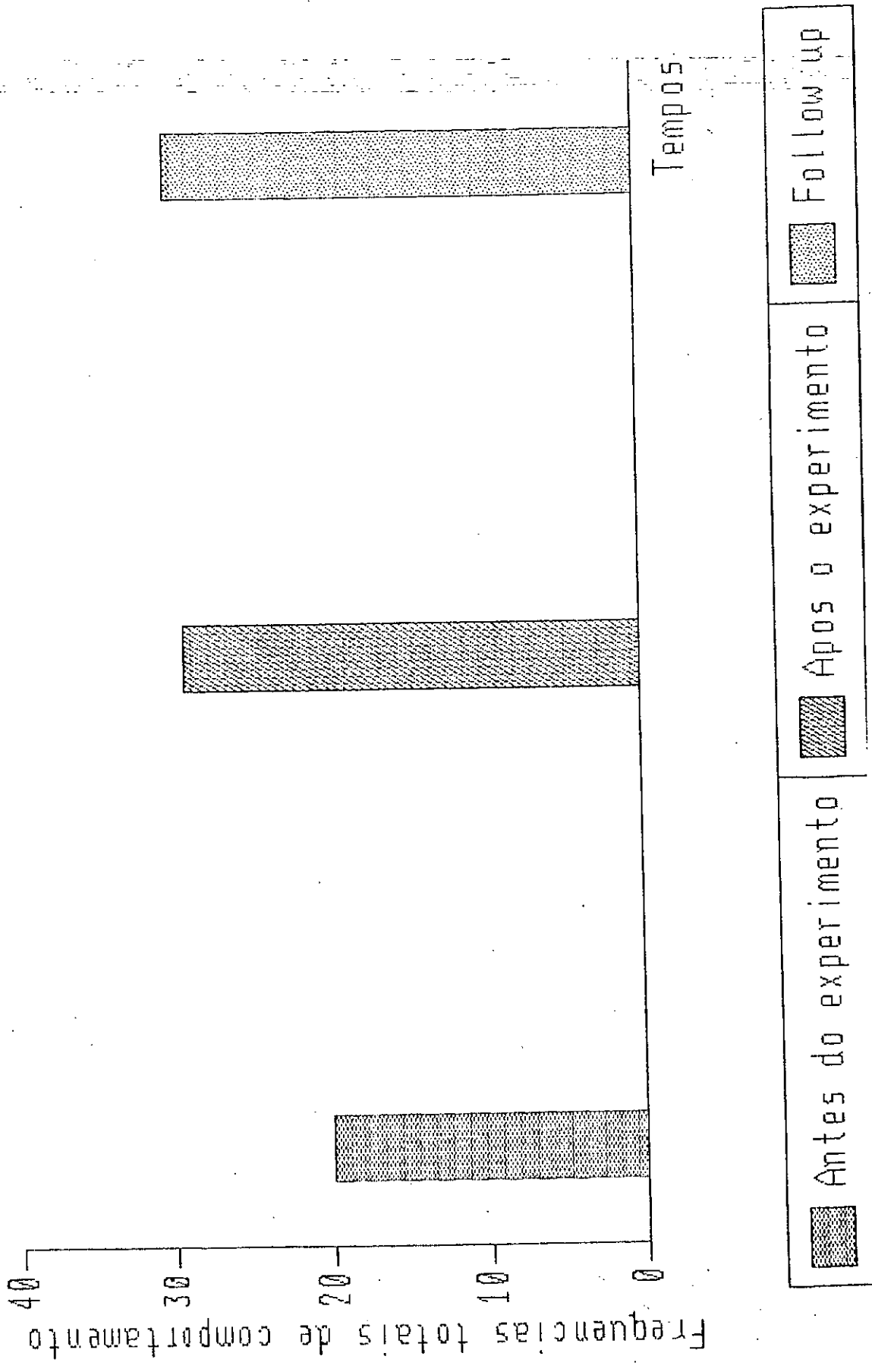


GRAFICO XXII
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Crianca IIIa

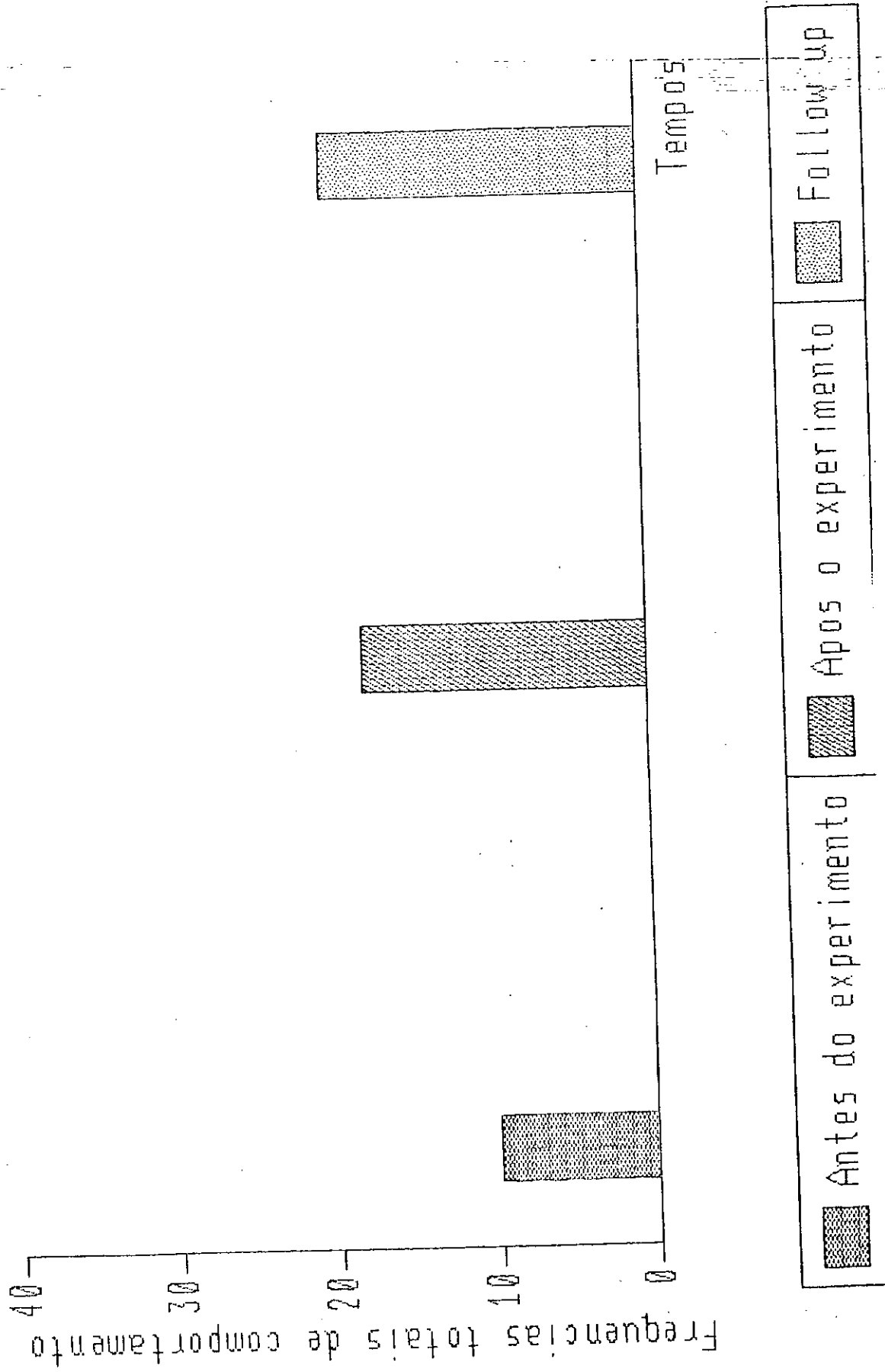


GRAFICO XXII
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Crianca IIIa

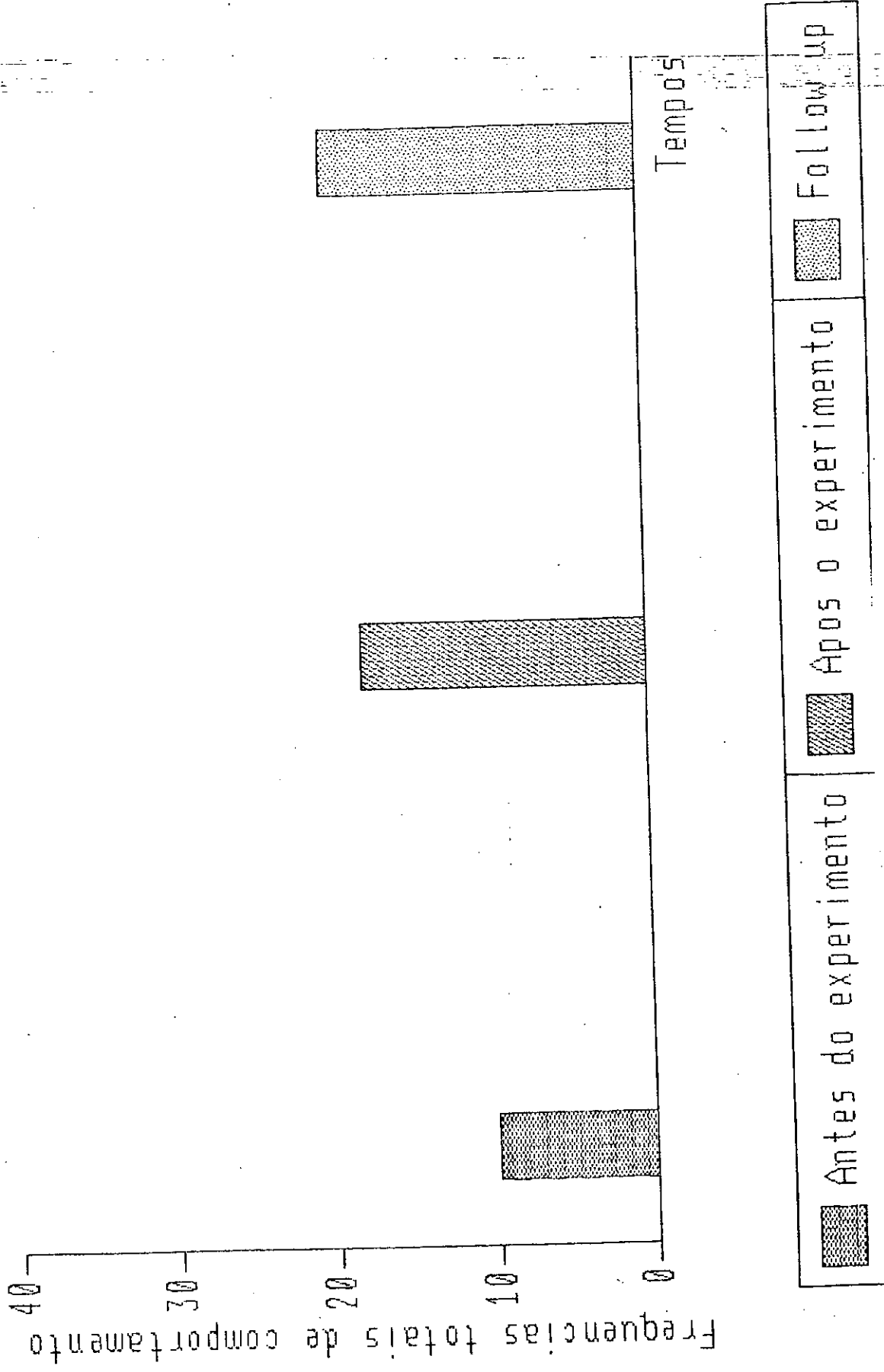


GRAFICO XIX
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Crianca Mãe

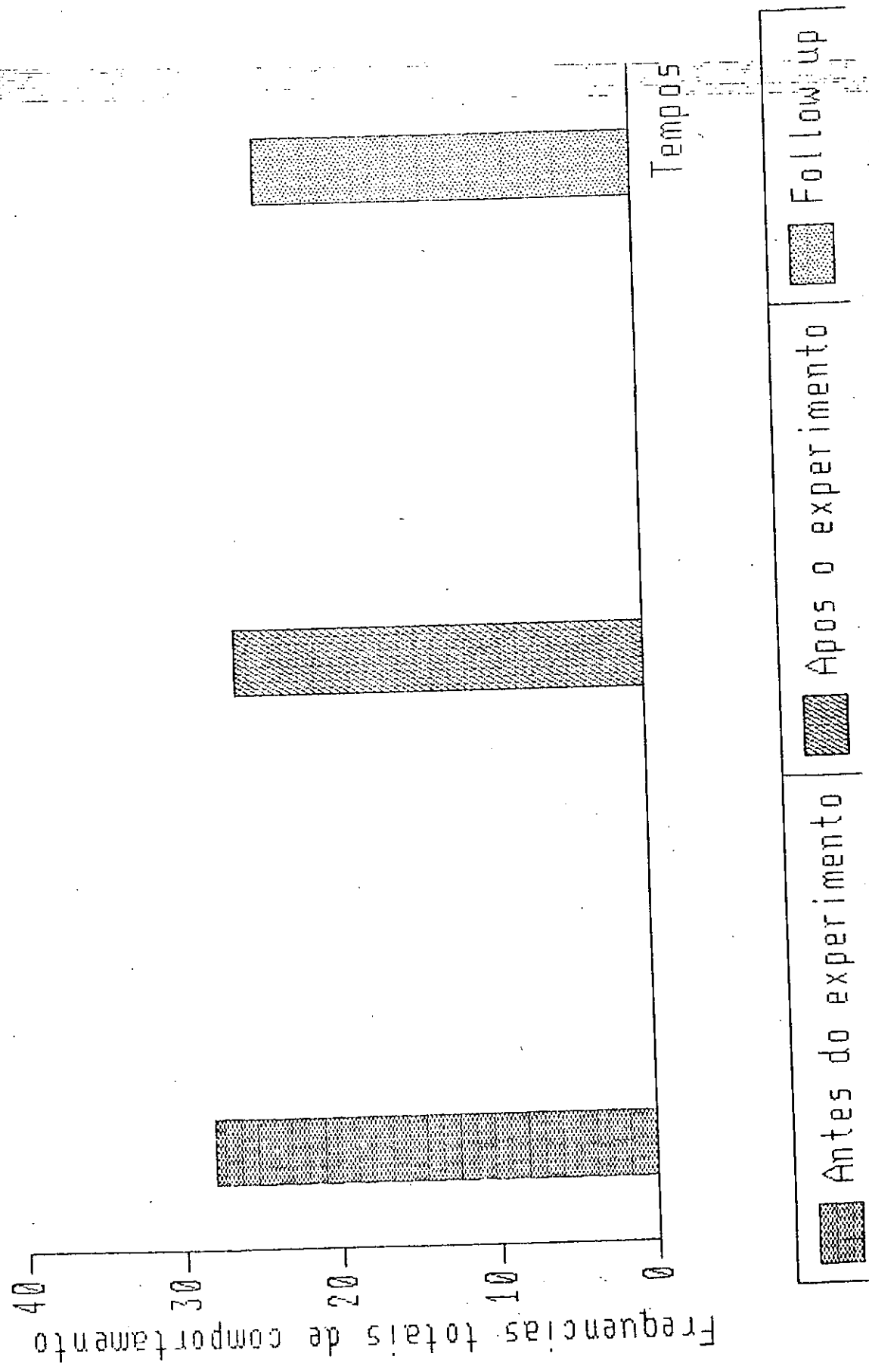
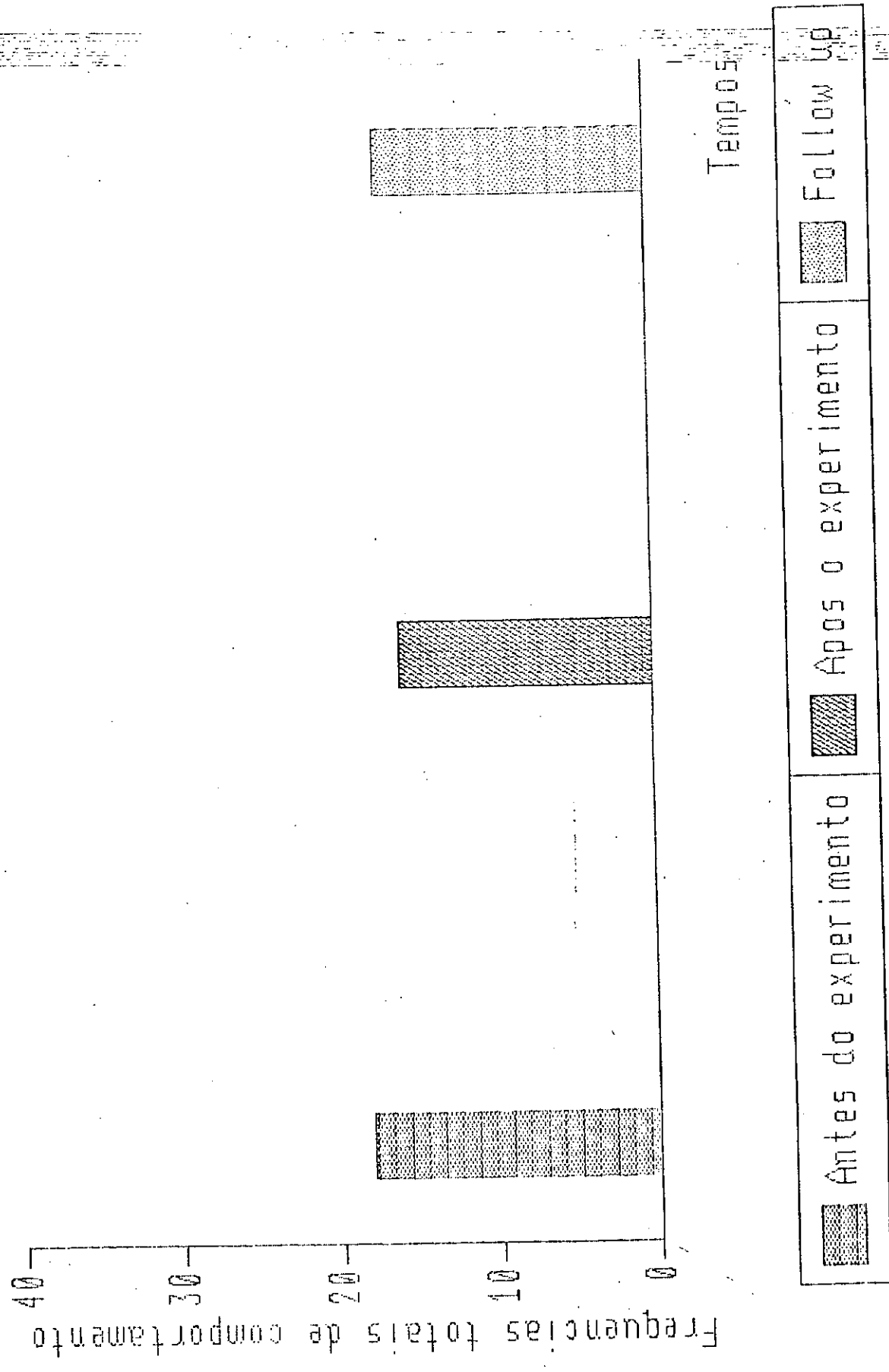
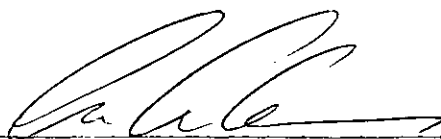


GRAFICO XXIII
 FREQUENCIAS TOTAIS DE COMPORTAMENTO MEDIDAS EM TRES DIFERENTES TEMPOS
 Grupo de Controle Crianca Ia



Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ,
fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:




Harald Lettner

PUC/RJ



Terezinha F. Carneiro

PUC/RJ

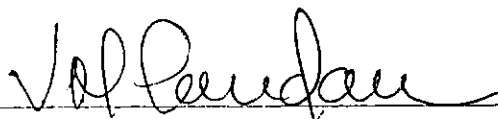


Bernard Rangé

PUC/RJ

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 08 de março de 1985



Vera Maria Ferrão Candau

Coordenadora dos programas de
Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas.