

Skinner vai ao cinema 1

Edição
Revista
e Atualizada



Organizadoras

Ana Karina Curado Rangel de-Farias
Michela Rodrigues Ribeiro

Skinner vai ao Cinema

Volume 1

www.walden4.com.br

Ana Karina Curado Rangel de-Farias
Michela Rodrigues Ribeiro
Organizadoras

2014
Instituto Walden4

Skinner vai ao cinema (Volume 1), 2ª ed.

Organizado por Ana Karina Curado Rangel de-Farias e Michela Rodrigues Ribeiro

Brasília, Instituto Walden4, 2014

256 p.

ISBN: 978-85-65721-03-5

1. Psicologia
2. Behaviorismo
3. Análise do Comportamento

Capa: Rodolfo Nunes

imagens e fotografias:

<http://www.corbisimages.com>

<http://www.iconarchive.com>

SOBRE OS AUTORES

Alessandra da S. Souza

Pós-doutora na Universidade de Zurique, Suíça. Doutora em Ciências do Comportamento, pela Universidade de Brasília (UnB). Áreas de atuação: Pesquisa Experimental em Psicologia nas áreas comportamental e cognitiva.

Ana Karina Curado Rangel de-Farias

Mestre em Processos Comportamentais, pela Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF). Áreas de atuação: Comportamento Social, Análise Comportamental Clínica, Psicologia da Saúde.

Carlos Augusto de Medeiros

Doutor em Psicologia, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB) e do Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento (IBAC). Áreas de atuação: Comportamento Verbal, Análise Comportamental Clínica.

Cristiano Coelho

Doutor em Psicologia, pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Áreas de atuação: Comportamento de Escolha, Controle de Estímulos e Comportamento do Consumidor.

Cristiano Valério dos Santos

Doutor em Psicologia Experimental, pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidad de Guadalajara, México. Áreas de atuação: Pesquisa Básica em Análise do Comportamento.

Elenice Seixas Hanna

PhD. em Psicologia pela University of Wales, College of Cardiff, UK. Professora do Depto. de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB). Áreas de atuação: Pesquisa Básica e Aplicada em Análise do Comportamento.

Elisa Tavares Sanabio-Heck

Doutora em Psicologia, pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Áreas de atuação: Comportamento Verbal, Análise Comportamental Clínica.

Josele Abreu-Rodrigues

PhD. em Psicologia, pela West Virginia University, USA. Professora do Depto. de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB). Área de atuação: Pesquisa Básica em Análise do Comportamento.

Karen Dutra Vila Lima

Mestre em Ciências do Comportamento, pela Universidade de Brasília (UnB). Áreas de atuação: Comportamento do Consumidor, Análise Comportamental Clínica.

Márcio Borges Moreira

Doutor em Ciências do Comportamento, pela Universidade de Brasília (UnB). Diretor do Instituto Walden4. Áreas de atuação: Equivalência de estímulos, Metacontingências, Sistema Personalizado de Ensino, Automação de experimentos psicológicos, Análise Comportamental Clínica.

Maria Virgínia de Carvalho

Doutora em Ciências da Saúde, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Área de atuação: Comportamento Governado por Regras, Obesidade, Análise Comportamental Clínica.

Michela Rodrigues Ribeiro

Doutora em Psicologia, pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB). Áreas de atuação: Comportamento de Escolha, Análise Comportamental Clínica.

Raquel Maria de Melo

Doutora em Psicologia, pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Depto. de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB). Área de atuação: Controle de Estímulos.

Regiane de Souza Quinteiro

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em Análise Comportamental da Cognição (LECH). Mestre em Processos Comportamentais, pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Pontifícia Universidade Católica Minas Poços de Caldas (PUC-MG). Áreas de atuação: Análise Comportamental Clínica e Controle de Estímulos.

Virgínia Maria Dalfior Fava

Mestre em Ciências do Comportamento, pela Universidade de Brasília (UnB). Áreas de atuação: Análise do Comportamento, Metacontingências.

SUMÁRIO

Sobre os autores	i
Sumário	iii
Prefácio da Segunda Edição	v
Prefácio da Primeira Edição	vi
<i>Curtindo a Vida Adoidado: Personalidade e causalidade no Behaviorismo Radical</i>	1
Márcio B. Moreira	
<i>Laranja Mecânica: Uma análise behaviorista radical</i>	24
Ana Karina C. R. de-Farias, Michela Rodrigues Ribeiro, Cristiano Coelho e Elisa Tavares Sanabio-Heck	
Que a força esteja com você: Uma visão analítico-comportamental da saga de <i>Guerra nas Estrelas</i>	45
Carlos Augusto de Medeiros	
Análise do Comportamento no contexto escolar apresentado em filmes	70
Raquel Maria de Melo e Elenice Seixas Hanna	
Autoconhecimento e responsabilidade em <i>Irmão Urso</i>	91
Regiane de Souza Quinteiro	
<i>Ponto Final: Uma questão de escolha e de sorte</i>	110
Virgínia Maria Dalfior Fava e Josele Abreu-Rodrigues	
<i>Réquiem para um Sonho: Uma visão comportamental da impulsividade e adicção</i>	125
Alessandra da S. Souza e Josele Abreu-Rodrigues	
Análise comportamental de um caso de bulimia: A paz a qualquer preço? ...	150
Michela Rodrigues Ribeiro e Maria Virgínia de Carvalho	
<i>As Horas: Um dia na vida de três mulheres</i>	169
Maria Virgínia de Carvalho	

<i>O Lenhador: A pedofilia em uma visão analítico-comportamental</i>	193
Elisa Tavares Sanabio-Heck	
Libertando-se da instituição total: Uma leitura behaviorista da institucionalização com base no filme <i>Um Sonho de Liberdade</i>	214
Cristiano Valério dos Santos	
<i>Crash – No limite</i> : Uma análise comportamental de preconceitos e comportamentos discriminatórios	231
Ana Karina C. R. de-Farias e Karen Dutra V. Lima-Parolin	

PREFÁCIO DA SEGUNDA EDIÇÃO

A primeira edição de “Skinner vai ao cinema” foi lançada em 2007, pela extinta ESETec, e, desde então, os capítulos vêm sendo utilizados para discussões em disciplinas como Processos Psicológicos Básicos, Psicologia Geral e Experimental, Teorias e Sistemas em Psicologia, Psicologia Social, Análise Comportamental Clínica, Psicologia da Personalidade, dentre outras.

Algumas mesas-redondas, com discussões dos filmes aqui analisados, foram realizadas em Encontros Anuais promovidos pela Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), assim como em Jornadas Regionais de Análise do Comportamento pelo Brasil. Tendo em vista a grande participação de alunos, professores e demais profissionais nesses eventos, a ideia de continuidade deste trabalho sempre esteve presente. Enfim, vários profissionais se propuseram a analisar novos filmes, sob o ponto de vista analítico-comportamental, e um segundo volume estava pronto. Restava a dúvida: seria interessante uma reedição do primeiro? Novas pessoas se interessariam por sua leitura, pela disponibilidade de análise de tantos filmes (novos e antigos)? Parece que sim. Muitos vêm nos perguntando acerca de uma reedição. Esperamos não estarmos enganadas sobre a utilidade desse lançamento conjunto dos dois volumes.

Torcemos, também, para que essas análises contribuam para a divulgação de nossa abordagem, por meio de uma linguagem acessível e interessante ao público em geral.

Ana Karina C. R. de-Farias
Michela Rodrigues Ribeiro
As organizadoras

PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

A prática de analisar filmes não é propriamente uma novidade. Basta abrir as seções de eventos culturais em revistas e jornais para encontrarmos uma série de resenhas de filmes e livros. Além disso, em diversas universidades, há professores que lançam mão dessa estratégia a fim de demonstrar, em sala de aula, os princípios teóricos discutidos em suas disciplinas.

A preocupação com a generalização dos comportamentos aprendidos com as aulas expositivas e leitura de textos (ou seja, a preocupação com a capacidade de os alunos aplicarem o conhecimento em situações reais) faz com que muitos professores desenvolvam atividades extras, com o objetivo de dinamizar o aprendizado. O ensino é facilitado, e mais reforçador, quando são utilizados recursos alternativos.

Durante nossa experiência enquanto alunas e professoras de Psicologia, pudemos comprovar que a análise de filmes traz excelentes resultados no que tange à maior participação dos alunos durante a aula, tornando o aprendizado mais ativo e atrativo. Esse recurso torna-se relevante à medida que, cada vez mais, as pessoas têm grande facilidade de acesso a cinemas, canais abertos e fechados de televisão, e vídeo-locadoras. Olhar o mesmo filme a partir de um novo referencial, relacionar o comportamento das personagens às explicações dadas pelo professor e à sua abordagem psicológica, permite ao aluno vislumbrar a aplicação da teoria e discutir seus prós e contras, mesmo considerando que os filmes podem oferecer informações limitadas a respeito das variáveis presentes na determinação do comportamento das personagens.

A ideia da organização do livro surgiu, em 2006, durante o projeto "Skinner vai ao Cinema", desenvolvido pelas organizadoras em conjunto com Cristiano Coelho e Elisa Sanabio-Heck, no Instituto de Aplicação e Pesquisa Comportamental (IAPeC), em Goiânia. Alunos e profissionais de Psicologia se reuniam no Instituto para discutir filmes e analisarem a aplicação da Análise do Comportamento. Tendo em vista a excelente aceitação do projeto, foram então convidados, para o presente livro, profissionais com diferentes áreas de atuação, a fim de oferecer ao leitor oportunidade de contactar a amplitude da aplicação da Análise do Comportamento.

Todos os capítulos apresentam definições relevantes para a área, contrapondo a visão analítico-comportamental às demais visões em Psicologia. Foram organizados em uma ordem que parte de discussões mais filosóficas, ou de definições de conceitos básicos, em direção a assuntos mais aplicados. O primeiro capítulo, de Márcio Borges Moreira, discute a noção de causalidade para o Behaviorismo Radical, aprofundando-se na análise da "personalidade" e seu desenvolvimento, por meio do clássico filme "Curtindo a Vida Adoidado".

Em seguida, Ana Karina C. R. de-Farias, Michela R. Ribeiro, Cristiano Coelho e Elisa T. Sanabio-Heck apresentam o filme "Laranja Mecânica", discutindo as limitações de análises que relacionam o tratamento empregado para a mudança do com-

portamento criminoso da personagem principal às intervenções analítico-comportamentais. Neste capítulo, são discutidas definições de comportamentos respondentes e operantes, técnicas de modificação do comportamento e suas limitações, e questões éticas.

Carlos Augusto de Medeiros, em uma empreitada corajosa, analisa a saga de “Guerra nas Estrelas”. Com a análise dessa sequência de seis filmes, o autor demonstra que filmes populares, com legiões de fãs, também podem servir como pano de fundo para abordar a visão comportamental sobre temas como a relação entre um mestre e um aprendiz, a relação entre pai e filho, a luta entre o bem e o mal, o machismo, o tornar-se adulto, a antropomorfização cibernética, entre outros.

Raquel Maria de Melo e Elenice S. Hanna contribuem com a análise de três filmes que abordam o papel do professor e estratégias alternativas de ensino e aprendizagem com alunos que apresentam comportamentos socialmente inadequados. Em “Ao Mestre com Carinho”, “Mentes Perigosas” e “Vem Dançar”, filmes de diferentes épocas e contextos, é possível identificar condições de ensino propostas pelos professores que contribuem para a aprendizagem, descaracterizando as explicações baseadas em causalidade interna e permitindo o desenvolvimento de novas habilidades sociais e acadêmicas.

Com a análise do filme infantil “Irmão Urso”, Regiane de S. Quinteiro apresenta questões referentes ao comportamento de crianças em grupos, especialmente no contexto escolar e familiar. Temas como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, *bullying*, o desenvolvimento da responsabilidade e do autoconhecimento são abordados pela autora.

Os estudos experimentais sobre comportamento de escolha, impulsividade e autocontrole, são relacionados a dois filmes. No primeiro, Alessandra da S. Souza e Josele Abreu-Rodrigues abordam o problema da adicção. O filme escolhido pelas autoras, “Réquiem para um Sonho”, é bastante rico ao demonstrar diferentes variáveis ambientais que controlam comportamentos adictivos em quatro personagens, assim como as desastrosas consequências, em médio e longo prazo, para o uso impulsivo e continuado destas substâncias lícitas e ilícitas. No segundo, Virgínia Maria D. Fava e Josele Abreu-Rodrigues relacionam os achados experimentais da área de comportamento de escolha a uma situação de conflito na qual o personagem principal de “Ponto Final” faz escolhas e as implementa, considerando todas as variáveis determinantes das mesmas.

O transtorno alimentar bulimia é ilustrado com o filme “O Preço da Perfeição”, analisado por Michela Rodrigues Ribeiro e Maria Virgínia de Carvalho. São apresentados os critérios diagnósticos do transtorno, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), da Associação Americana de Psiquiatria (2003), assim como outras características comumente apontadas como definidoras do comportamento bulímico. As autoras discutem o conceito de habilidades sociais,

o comportamento governado por regras e possíveis tratamentos a serem implementados.

Maria Virgínia de Carvalho aborda a depressão, por meio da análise da história de vida de três personagens do filme “As Horas”, demonstrando o papel de reforçadores positivos e negativos nos comportamentos emitidos por essas personagens. A autora discute o papel de sentimentos e comportamentos privados na determinação daquilo que chamamos depressão, apontando a necessidade de se avaliar e intervir sobre as contingências ambientais como um todo.

Outro importante transtorno psicológico – a pedofilia – é ilustrado com o filme “O Lenhador”. Elisa T. Sanabio-Heck apresenta os critérios diagnósticos do transtorno, segundo o DSM-IV-TR, as limitações desse diagnóstico e dos tratamentos tradicionais, e sugere intervenções que vêm se mostrando mais eficientes para o tratamento deste problema.

Temas que podem ser considerados mais “sociais” são tratados nos dois últimos capítulos do livro. Com “Um Sonho de Liberdade”, Cristiano Valério dos Santos aborda os efeitos da institucionalização sobre o repertório comportamental dos indivíduos, utilizando-se de conceitos analítico-comportamentais, tais como reforçamento, punição e controle de estímulos.

Por fim, Ana Karina C. R. de-Farias e Karen D. V. Lima utilizam o filme “Crash – No limite” para apresentarem uma alternativa comportamental ao estudo de comportamentos sociais, com ênfase no preconceito racial. As autoras objetivam discutir brevemente a limitação de abordagens tradicionais, que explicam o preconceito por meio de variáveis internalistas (i.e., que tratam o preconceito como fruto de razões individuais, mentais ou cognitivas). Para justificarem sua crítica, apontam a multiterminação dos comportamentos preconceituosos e argumentos favoráveis à necessidade de uma ampla análise da história de relações entre os indivíduos e seu ambiente como um todo (físico, sócio-cultural, econômico, etc.).

Esperamos que os capítulos cumpram a função de direcionar novos debates e o pensamento crítico de alunos e professores de Psicologia, contribuindo para um melhor entendimento da filosofia e da ciência defendida por Skinner e tantos outros analistas do comportamento.

Ana Karina C. R. de-Farias
Michela Rodrigues Ribeiro
As organizadoras

“CURTINDO A VIDA ADOIDADO”: PERSONALIDADE E CAUSALIDADE NO BEHAVIORISMO RADICAL

Márcio Borges Moreira¹

Centro de Ensino Unificado de Brasília

Instituto Walden4

Título Original: *Ferris Bueller's Day Off*
Gênero: Comédia
Roteiro: John Hughes
Direção: John Hughes
Produção: John Hughes e Tom Jacobson
Ano: 1986 (Brasil)



O filme “Curtindo a Vida Adoidado”, lançado em 1986, é um ícone da década de 80 e marcou a geração daqueles que, na época, eram adolescentes. O filme mostra um dia diferente na vida de um esperto adolescente de 17 anos, Ferris Bueller, vivido pelo ator Matthew Broderick. Nesse dia, Ferris acorda com uma vontade irresistível de não ir à aula e passar o dia todo se divertindo na cidade com sua namorada Sloane Peterson (representada pela atriz Mia Sara), Cameron Frye, seu melhor amigo (representado pelo ator Alan Ruck), e a Ferrari 250 GT Califórnia ano 1961, de propriedade do pai de Cameron, que a restaurou e a tinha como seu bem mais precioso.

Durante os 102 minutos do filme, Ferris, Sloane e Cameron dividem seu tempo entre se divertir em diferentes contextos; evitar que seus pais (de Ferris), Katie Bueller (Cindy Pickett) e Tom Bueller (Lyman Ward), descubram que ele não está na escola; e escapar da perseguição implacável de Ed Rooney (Jeffrey Jones), diretor da escola, e de Jeanie Bueller (Jennifer Grey), irmã de Ferris. Rooney e Jeanie suspeitam que Ferris não esteja de fato doente, como havia alegado a seus pais, e fazem de tudo para desmascará-lo.

Ao longo do filme, os três companheiros, entre outras aventuras, apreciam a visão do alto do Sears Tower, o prédio mais alto do mundo até 2004, almoçam em um elegante e caro restaurante, assistem a um jogo de *baseball*, vão a uma galeria de arte e participam de um desfile no centro da cidade, durante o qual se passa a clássica cena em que Ferris sobe em um dos carros alegóricos e dubla “Twist and Shout”, música do grupo de rock “The Beatles”. E tudo isso tentando contornar en-

¹ E-mail: borgesmoreira@gmail.com

contros inesperados com os pais de Ferris e tomando medidas paliativas para não serem desmascarados por Jeanie e Rooney.



“Curtindo a Vida Adoidado”, além de ser um filme que marcou uma geração, apresenta personagens com personalidades bastante diferentes, o que o torna um ótimo pano de fundo para se discutir um dos mais importantes e controversos conceitos utilizados na Psicologia: causalidade do comportamento. Em muitas abordagens psicológicas, assim como no senso-comum, termos como personalidade, motivação, impulso, desejo, crenças e vontade, entre centenas de outros, são usados como causas do comportamento (Skinner, 1953/2000, 1974/2003; Todorov & Moreira, 2005) – por exemplo, “Fulano agiu assim porque tem uma personalidade agressiva”, “Ciclano agiu por impulso”, “Beltrano não foi porque estava sem vontade”, e assim por diante.

A Análise do Comportamento, uma abordagem psicológica fundamentada na escola filosófica chamada Behaviorismo Radical (Skinner, 1974/2003), possui uma interessante concepção sobre o uso dos conceitos supracitados, dentre outros,

como causa de comportamento. Neste texto, abordaremos o conceito de personalidade, relacionando-o com o conceito de causalidade e ilustrando a discussão com recortes do filme “Curtindo a Vida Adoidado”. Falaremos aqui de causas do comportamento em relação à “personalidade”, mas a análise que será feita aplica-se muito bem a outros conceitos psicológicos como os apresentados anteriormente.

Conceitos Relevantes para a Análise Proposta

Antes de podermos fazer a análise proposta anteriormente, faz-se necessário apresentar, um pouco mais detalhadamente, a concepção behaviorista radical sobre alguns dos conceitos que trabalharemos durante a análise. Iniciemos falando do próprio Behaviorismo Radical.

Behaviorismo Radical

“O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. Algumas das questões que ele propõe são: É possível tal ciência? Pode ela explicar cada aspecto do comportamento humano? Que métodos pode empregar? São suas leis tão válidas quanto às da Física e da Biologia? Proporcionará ela uma tecnologia e, em caso positivo, que papel desempenhará nos assuntos humanos? São particularmente importantes suas relações com as formas anteriores de tratamento do mesmo assunto. O comportamento humano é o traço mais familiar do mundo em que as pessoas vivem, e deve ter sido dito mais sobre ele do que sobre qualquer outra coisa. E de tudo o que foi dito, o que vale a pena ser conservado?” (Skinner, 1974/2003, p. 7).

E mais:

“(...) Os maiores problemas enfrentados hoje pelo mundo só poderão ser resolvidos se melhorarmos nossa compreensão do comportamento humano. As concepções tradicionais têm estado em cena há séculos e creio ser justo dizer que se revelaram inadequadas. São, em grande parte, responsáveis pela situação em que nos encontramos hoje” (p. 11).

Nos trechos acima, retirados do livro “Sobre o Behaviorismo” (Skinner, 1974/2003), fica evidente que o Behaviorismo Radical é uma atividade filosófica que se ocupa, principalmente, de questões acerca da natureza do comportamento humano e quais meios são adequados para estudá-lo. Fica evidente também a descrença de Skinner em relação ao conhecimento sobre o comportamento humano

produzido até então. Julgamos relevante apresentar literalmente esses trechos da obra de Skinner para que, já de início, o leitor perceba que a forma como o behaviorista compreende o comportamento humano apresenta-se, muitas vezes, em contraposição às formas mais tradicionais de conhecimento relativos a esse assunto.

Diversas abordagens psicológicas e escolas filosóficas fazem distinções, muitas vezes confusas, entre comportamento e “coisas” como emoções, sentimentos, pensamentos e processos cognitivos, entre dezenas de outras “coisas” desse tipo. Para o behaviorista, tudo isso é comportamento (Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/2000), pois tudo isso ocorre quando o indivíduo interage com o mundo ao seu redor. Nesta visão, portanto, a Psicologia deve ocupar-se do estudo das interações dos organismos com o mundo que os cerca



(Todorov, 1989), isto é, todos os fenômenos que são de interesse da Psicologia devem ser estudado à luz das interações dos indivíduos com seu mundo, e não como fenômenos *per si*.

O que somos, o que sabemos (incluindo o conhecimento sobre nós mesmos), o que fazemos e o que deixamos de fazer são, em grande parte, frutos de nossas interações com nosso ambiente (principalmente as pessoas com as quais convivemos) ao longo de nossas vidas (Skinner, 1953/2000, 1974/2003, 1989/2003). Nesse sentido, portanto, as causas de nossos comportamentos, ou seja, as causas daquilo que fazemos, pensamos, sentimos, etc., devem ser buscadas nessas interações, ou melhor, na história dessas interações ao longo da vida.

Causalidade e Explicação

Baseados no que foi exposto acima, podemos dizer que, para o Behaviorismo, a noção de causalidade – do comportamento – estende-se muito além da ideia de justaposição de eventos. Por exemplo, muitas vezes sentimos raiva imediatamente ANTES de (ou ao) agirmos de forma ríspida com alguém. Essa relação temporal e sequencial, sentir raiva e agir de forma ríspida, é entendida pelo senso-comum, e por algumas abordagens psicológicas, como uma relação de causa e efeito: “Senti raiva, por isso agi de forma ríspida”. Não é simplesmente porque dois eventos ocorrem temporalmente próximos um do outro que eles têm uma relação de causa e efeito. Para o behaviorista, tanto o *sentir raiva* quanto o *agir de forma ríspida* são

comportamentos independentes (um não é causa do outro) e têm, cada um deles, suas próprias causas (Skinner, 1953/2000, 1974/2003).

Sentir raiva quando, por exemplo, você é desrespeitado e agir de forma ríspida na mesma situação são dois comportamentos distintos. É perfeitamente possível que alguém sinta raiva ao ser desrespeitado, mas não aja de forma ríspida em seguida;



é possível que não sinta raiva ao ser desrespeitado e aja de forma agressiva em seguida; bem como é possível que alguém, ao ser desrespeitado, nem sinta raiva e nem aja de forma agressiva. O behaviorista, na maioria das vezes, não está interessado nesse tipo de relação causal imediatista, instantânea. Para o behaviorista, buscar as causas é buscar a história de interações do indivíduo com seu mundo. Isso é equivalente a dizer que, no Behaviorismo Radical, a noção de causa e efeito é substituída pela noção de relações funcionais (Chiesa, 1994/2006; Todorov, 1989). A noção de relação fun-

cional implica na eliminação do conceito de causa como um *agente* ou *força* que é responsável pela ocorrência de certo fenômeno.

Antes de continuarmos, um importante parêntese deve ser feito: o assunto em pauta, causalidade, é abordado tanto na Psicologia quanto no senso-comum sob diversas alcunhas diferentes. A mais comum delas é *explicação*: buscar as causas de um comportamento seria o mesmo que explicá-lo. Para o behaviorista, explicar o comportamento é buscar as variáveis que o controlam, ou seja, buscar as circunstâncias sob as quais o comportamento ocorre, sob as quais ocorreu no passado e, provavelmente, ocorrerá no futuro (Baum, 1994/1999; Chiesa, 1994/2006; Skinner, 1953/2000, 1969; Todorov & Moreira, 2005). Nesse sentido, o behaviorista rejeita a maioria das explicações que a Psicologia oferece para o comportamento, chamando essas explicações de *explicações mentalistas* (Baum, 1994/1999; Skinner, 1969, 1974/2003):

“O termo mentalismo foi adotado por B. F. Skinner para se referir a um tipo de ‘explicação’ que na verdade não explica nada. Suponha que você pergunte a um amigo por que ele comprou um par de sapatos e a resposta seja ‘Comprei porque quis’, ou ‘Comprei por impulso’. Embora essas afirmações soem como explicações, você na verdade não avançou nada em relação a sua

pergunta. Essas não explicações são exemplos de mentalismo” (Baum, 1994/1999, p. 47).

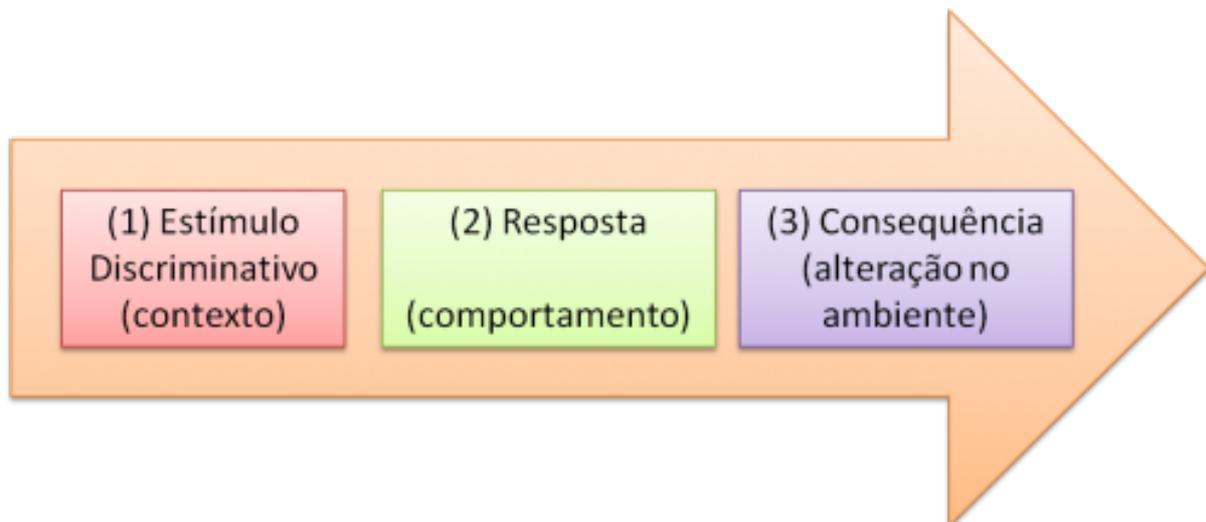
Se o Behaviorismo Radical rejeita as chamadas explicações mentalistas, que alternativa é, então, apresentada por ele? Skinner (1957/1978) inicia seu livro “O comportamento verbal” da seguinte maneira: “Os homens agem sobre o mundo, modificando-o, e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (p. 15). É nesse jogo dialético, nesse *interplay*, nessa história de interações do indivíduo com seu mundo, seu ambiente, que o behaviorista busca as explicações para o comportamento: se alguém age, ou pensa, ou sente-se de determinada maneira hoje, em determinadas situações, é porque no passado agir dessa maneira produziu determinadas consequências e não outras. Tais interações são chamadas de contingências de reforço (Skinner, 1969), e o ato de buscar tais interações é chamado de análise funcional (Sidman, 1989/1995; Skinner, 1953/2000; Todorov, 1991):

“Se quisermos entender a conduta de qualquer pessoa, mesmo a nossa própria, a primeira pergunta a fazer é: ‘O que ela fez?’ O que significa dizer, identificar o comportamento. A segunda pergunta é: ‘O que aconteceu então?’ O que significa dizer, identificar as consequências do comportamento. Certamente, mais do que consequências determinam nossa conduta, mas estas primeiras perguntas frequentemente não nos dar uma explicação prática. Se quisermos mudar o comportamento, mudar a contingência de reforçamento – a relação entre o ato e a consequência – pode ser a chave.

Frequentemente gostaríamos de ver algumas pessoas em particular mudar para melhor, mas nem sempre temos controle sobre as consequências que são responsáveis por sua conduta. Se o temos, podemos mudar as consequências e ver se a conduta também muda. Ou podemos prover as mesmas consequências para conduta desejável e ver se a nova substitui a antiga.

Esta é a essência da análise de contingências: identificar o comportamento e as consequências; alterar as consequências; ver se o comportamento muda. Análise de contingências é um procedimento ativo, não uma especulação intelectual. É um tipo de experimentação que acontece não apenas no laboratório, mas, também, no mundo cotidiano. Analistas do comportamento eficientes estão sempre experimentando, sempre analisando contingências, transformando-as e testando suas análises, observando se o comportamento crítico mudou. (...) se a análise for correta, mudanças nas contingências mudarão a conduta” (Sidman, 1989/1995, pp. 104-105).

O trecho acima coloca de uma forma muito clara que buscar explicações para o comportamento não é uma atividade de especulação intelectual, como as que tanto vemos em textos de Psicologia, mas sim uma atividade que envolve a busca de interações do indivíduo com seu ambiente. Sidman (1989/1995) dá ênfase a dois termos da contingência: o comportamento (R) e as consequências do comportamento (C). Para que a análise seja completa, um terceiro termo da contingência deve ser considerado: o contexto no qual o comportamento ocorre, termo esse que chamamos de estímulo discriminativo (S^D). Sendo assim, temos que a unidade básica de estudo do comportamento, e, conseqüentemente, a unidade básica para se buscar explicações para o comportamento é a contingência de três termos: $S^D - R \rightarrow C$. Buscar explicações para o comportamento, portanto, é, em grande parte, fazer análise funcional: identificamos o comportamento que queremos explicar, e buscamos identificar em quais situações ele ocorre e quais são as consequências produzidas por esse comportamento nessas situações.



É bastante simples observar o quanto as interações de alguém com seu ambiente são importantes para a formação de sua personalidade e de sua subjetividade, basta olharmos para a cultura onde alguém vive e, em seguida, verificarmos os valores dessa pessoa, seus conceitos de certo e errado, as roupas que veste, os hábitos que tem, as coisas de que gosta e as de que não gosta. No entanto, ao fazermos esse pequeno exercício, verificaremos também que cada pessoa é única. Mas será possível também explicar não só aquilo que é comum, mas também as diferenças entre as pessoas, sua subjetividade, a partir de suas interações com seu ambiente? Certamente sim.

Quando um aprendiz de Psicologia ouve pela primeira vez que buscamos nas interações com o ambiente as explicações para os comportamentos de alguém, é bastante comum que esse aprendiz diga ou pense: “Mas e aqueles irmãos que são criados na mesma casa e têm personalidades tão diferentes? E aquele rapaz da favela que hoje é professor e faz trabalhos voluntários pela paz na sua comunidade?”. Perguntas como essas geralmente surgem em função de uma má compreensão do conceito de *ambiente*.



Quando falamos das diferenças entre as pessoas, temos que buscar também as diferenças nos ambientes com as quais interagem. Comportamentalmente falando, não é porque dois irmãos, por exemplo, vivem na mesma casa que estão interagindo com o mesmo ambiente.

Em Análise do Comportamento, o conceito de ambiente é bem mais amplo e sutil do que o uso que fazemos desse concei-

to no dia-a-dia (Moreira & Medeiros, 2007). Assim como é praticamente impossível duas pessoas serem “psicologicamente” iguais, é impossível que duas pessoas passem exatamente pelas mesmas interações com o ambiente. Dois exemplos simples podem ajudar a compreender melhor o que chamamos aqui de *ambiente*. (1) Se dois irmãos gêmeos univitelinos, que passam 24 horas por dia juntos, estão brincando e um deles quebra um vaso de plantas da mãe, e apenas ele é castigado, a interação deles com seu ambiente já é diferente – o simples fato de um ter derrubado o vaso e o outro não já torna diferente sua relação com o mundo; (2) os pais de um casal de filhos muito provavelmente aprovarão que o filho homem faça certas coisas, mas não a filha mulher (e *vice-versa*): será difícil encontrar um lar no qual o filho homem brinque com bonecas e a filha mulher jogue bola ou brinque com carrinhos.

Personalidade e Explicação

Feito esse parêntese sobre causalidade e explicações sobre o comportamento, falaremos agora sobre o conceito de personalidade de acordo com a ótica do Behaviorismo Radical.

O Behaviorismo aborda a personalidade, assim como a maioria dos fenômenos que estuda, a partir de um ponto de vista funcionalista, em oposição à



maioria das abordagens psicológicas que adotam uma visão estruturalista da personalidade. A mais conhecida teoria estruturalista da personalidade é a teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1933/1980). Para Freud, cada pessoa tem certa quantidade de energia psíquica, e dessa energia originam-se os três componentes básicos da personalidade: Id, Ego e Superego. Para Freud, o comportamento e a personalidade são o resultado de interações, muitas vezes conflitantes, entre Id, Ego e Superego. De acordo com a psicanálise freudiana, o tipo de personalidade de uma pessoa, ou sua estrutura (como se organiza), é a chave para explicar os comportamentos dessa pessoa. Você já deve ter dito ou ouvido frases do tipo: “Pedro não se interessa pelos problemas alheios. Ele faz isso

porque é *narcisista*”; “João não gosta de nada fora do lugar, está sempre arrumando as coisas. Ele faz isso porque é *neurótico*”.

Note que, nos exemplos acima, o tipo/estrutura de personalidade (narcisista ou neurótico) é colocado como explicação para o que o indivíduo faz. Esse tipo de explicação também se enquadra naquele tipo de explicação que Skinner (1974/2003) chamou de mentalista (vale ressaltar que, mesmo tendo um ponto de vista estruturalista, para a Psicanálise, a história de interações do indivíduo com seu mundo é fundamental para o processo de estruturação psíquica). Para o Behaviorismo Radical, explicações desse tipo, baseadas em estruturas psíquicas, apresentam uma série de problemas. Dois deles são bastante simples de se entender: (1) a estrutura que é usada para explicar o comportamento é inferida do próprio comportamento, ou seja, observa-se que alguém age de certa maneira e daí diz-se que este alguém é neurótico; a explicação de um comportamento não pode ser o próprio comportamento ou inferida a partir dele. Em linguagem científica, nesse caso, diríamos que a variável independente (a causa do comportamento) e a variável depen-

dente (o próprio comportamento) são iguais, o que não faz sentido; e (2) esse tipo de explicação gera um raciocínio tautológico (circular): “João age assim porque é neurótico, ou é neurótico porque age assim?”.

Como dito anteriormente, para o Behaviorismo Radical, buscar a explicação de um comportamento é buscar sua função, ou seja, buscar suas consequências. Se um indivíduo apresenta certos comportamentos que nos levam a rotulá-lo de neurótico, por exemplo, ter mania de organização, não é esse rótulo que explica seu comportamento. Rótulos apenas classificam ou nomeiam certos conjuntos de comportamentos, mas não os explicam. Se uma análise funcional do comportamento desse indivíduo for feita, certamente encontraremos consequências (alterações no ambiente) desse comportamento que serão responsáveis pelas ocorrências do mesmo. Freud também percebeu o papel que as consequências desempenham sobre o comportamento, o que ele chamou de *ganhos secundários* (1917/1980). No entanto, preferiu dar ênfase à estrutura e não à função dos comportamentos, o que, em nossa modesta e enviesada opinião, foi um grande erro.



Existe uma infinidade de conceitos que podem ser descritos como traços de personalidade, ou como características da personalidade de alguém, por exemplo, vaidoso, agressivo, extrovertido, introvertido, arrogante, atencioso, etc. Como colocado anteriormente, tais conceitos, para o behaviorista, não têm valor como explicação para o comportamento (*e.g.*, age assim porque é vaidoso), ou seja, não é a vaidade ou a arrogância, por exemplo, que explica porque alguém age como age. Isso

não quer dizer, no entanto, que não seja útil utilizar tais conceitos. Ryle (1949) descreve a lógica do uso cotidiano desses conceitos (como disposicionais abertos) destacando que os utilizamos não para falar de causas do comportamento, mas simplesmente para descrever certas disposições ou tendências de uma pessoa agir de determinada maneira ou outra em determinadas situações.

Quando dizemos, por exemplo, que alguém é vaidoso, não estamos fornecendo explicações para seus comportamentos, mas simplesmente dizendo que há uma probabilidade relativamente alta de essa pessoa agir de determinadas maneiras, e não de outras, em certas circunstâncias; mas nada estamos dizendo sobre os determinantes da conduta dessa pessoa. Para explicar porque alguém age de certas maneiras, maneiras essas que nos levam a chamá-lo de vaidoso, devemos olhar para as consequências que esse *agir de forma vaidosa* produziram e ainda produzem no ambiente dessa pessoa.

Os argumentos expostos acima representam algumas das razões pelas quais não se encontra em obras escritas à luz do Behaviorismo Radical capítulos intitulados *Teorias da Personalidade*, *Teorias do Desenvolvimento*, *Teorias da Motivação*, etc. Isso não significa que o Behaviorismo Radical adote uma postura anti-teoria. Skinner (1950/1972a), em um artigo chamado “Are theories of learning necessary?”, expressa sua posição em relação ao papel das teorias em uma ciência do comportamento. Nesse artigo, Skinner defende a tese de que certas teorias que apelam para explicações fictícias do comportamento, que adotam instâncias não-naturais ou metafísicas como causas do comportamento devem ser deixadas de lado. Isso é diferente de dizer simplesmente que teorias devem ser deixadas de lado. Para Skinner (1947/1972), uma teoria deve expressar regularidades entre fenômenos, a fim de prevê-los e/ou controlá-los (alterá-los). Ela deve surgir dos dados obtidos pela experimentação e se ajustar a eles.

Comportamento e Personalidade são a mesma Coisa?

Personalidade pode ser, de forma genérica, definida como “padrões únicos e relativamente consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos de um indivíduo” (Hockenbury & Hockenbury, 2001/2003, p. 369). Tal definição provavelmente não entra em contradição com outras definições mais refinadas características das diversas abordagens psicológicas. Certamente, essa definição também não entra em contradição com a perspectiva analítico-comportamental, mas certos cuidados devem ser tomados ao se usar esse conceito. Quando falamos, em Análise do Comportamento, de personalidade, não estamos falando que um indivíduo possui uma personalidade do tipo X ou do tipo Y e que essa personalidade seja a explicação para os atos, pensamentos, sentimentos e crenças do indivíduo. Estamos falando apenas que alguém se comporta de uma forma característica (padrão comportamental). Por exemplo, se alguém geralmente fala baixo, sem fitar os olhos de seu

interlocutor e tem dificuldades de expressar suas opiniões, chamamos esse padrão comportamental de *timidez*.

Função Adverbial. No entanto, não é só o padrão em si que levamos em conta para falarmos de personalidade. Por exemplo, se alguém joga futebol todos os domingos, às 16h00min, no mesmo lugar, há 10 anos, certamente não falaríamos de uma personalidade futebolística. Geralmente, quando falamos de personalidade, não estamos falando de comportamentos específicos (*e.g.*, falar, jogar, trabalhar, etc.), mas sim da forma, da maneira como muitos comportamentos diferentes são emitidos. Tanto uma pessoa introvertida quanto uma extrovertida conversam com outras pessoas. O que caracteriza a introversão e a extroversão não é o ato de conversar, mas a forma como se conversa (*e.g.*, frequência, fluência, volume da voz, postura corporal, etc.). Poderíamos dizer que muitos dos termos que utilizamos para descrever a personalidade de alguém (*e.g.*, tímido, agressivo, calmo, atencioso, etc.) possuem uma lógica de uso adverbial: não especificam, necessariamente, comportamentos, mas descrevem a forma como são emitidos (Oliveira-Castro & Oliveira-Castro, 2001; Ryle, 1949). O padrão comportamental, portanto, não se refere, necessariamente, a comportamentos específicos que ocorrem com certa regularidade, mas à forma ou maneira regular de emissão desses comportamentos (que também são selecionadas por suas consequências no ambiente, isto é, sua função).

Diversidade de Contextos. Um segundo ponto importante, quando falamos de personalidade, refere-se à diversidade de contextos (situações) diferentes que um mesmo padrão comportamental é observado. Por exemplo, não diríamos que ser pessimista é um traço de personalidade de alguém que, durante a semana em que bateu o carro e perdeu o emprego, ficou dizendo coisas como “Nada é tão ruim que não possa piorar” ou “Para que tentar resolver isso? Vai dar errado mesmo”, mas que normalmente não se comporta assim. Diríamos sim ser um traço de personalidade de alguém que diz essas e outras frases similares, semana após semana, no trabalho, com os amigos, em casa, etc. Portanto, para dizermos que certo padrão comportamental é parte do “padrão comportamental maior” chamado personalidade, este não pode estar limitado a momentos ou situações específicas.

Duração. O terceiro ponto, ou critério, a ser considerado refere-se à duração do padrão comportamental. Quando falamos de padrões comportamentais no sentido em que se fala de traços de personalidade, estamos falando de padrões que permanecem relativamente constantes durante parte significativa da vida do indivíduo. A ideia geral é a de que a criança tímida, por exemplo, será um adolescente tímido e conseqüentemente um adulto tímido. Isso não é necessariamente verdadeiro, mas é relativamente comum.

Mudanças no Ambiente e Padrões Comportamentais Duradouros: Como é Possível?

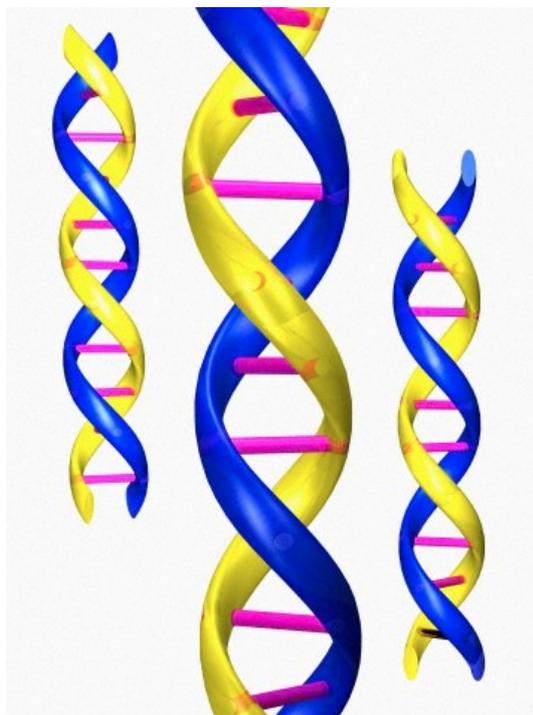


Para que um dado padrão comportamental possa ser considerado “parte da personalidade”, ele deve ocorrer em diferentes contextos e durante períodos relativamente longos da vida de um indivíduo, sendo que, muitas vezes, um dado padrão pode ser verificado durante quase toda a vida desse indivíduo. Durante nossa vida mudamos de casa, de bairro, de cidade, de estado, saímos da casa de nossos pais, moramos sozinhos ou com outras pessoas, mudamos de emprego, de escola, namoramos pessoas diferentes, fazemos amigos diferentes, nos casamos, temos filhos, enfim, mudamos muitas e muitas vezes de “ambiente” e, muitas vezes, para “ambientes” muito diferentes. Durante todo o texto, dissemos que os comportamentos podem ser explicados a partir da interação dos indivíduos com seu ambiente. Se mudamos tanto de “ambiente” ao longo de nossas vidas, como é possível explicar a constância dos padrões comportamentais característicos da personalidade?

Esse aparente paradoxo talvez seja responsável pela existência da crença de que a personalidade é genética ou, após ter se estruturado, é imutável e independe das interações do indivíduo com seu mundo. Mas, como dito no início deste parágrafo, esse paradoxo é apenas aparente. A constância de certos padrões comportamentais ao longo de toda a vida – ou boa parte dela – não se deve, necessariamente ou

somente, a características genéticas ou a uma suposta “cristalização da personalidade”.

Certamente, em função de sua carga genética (ou mesmo de eventos ocorridos ainda no útero), uma pessoa pode nascer, por exemplo, um pouco mais irritadiça que outra, ou um pouco menos agitada que seu primeiro irmão, assim como alguém pode nascer um pouco mais magra que outra, com a pele mais escura ou mais clara, mais saudável ou menos saudável e assim por diante. Todas essas características, psicológicas ou físicas, podem influenciar na forma com as pessoas ao nosso redor nos tratam desde que nascemos. À medida que vamos crescendo, certos “ciclos viciosos” vão se estabelecendo. Quando falamos de comportamento e de interação, estamos falando de uma via de mão dupla. Se, por exemplo, uma criança dá uma birra quando quer um



brinquedo novo e sua mãe a atende, temos dois comportamentos que aumentarão suas chances de ocorrer novamente no futuro: o comportamento da criança de dar a birra, pois foi atendida (reforço positivo), e o comportamento da mãe de atendê-la, pois dar-lhe o brinquedo cessou o incômodo provocado pela birra da criança (reforço negativo). É neste sentido que dizemos que certos “ciclos viciosos” vão se estabelecendo.

Se o comportamento agressivo de uma criança é frequentemente reforçado pelo comportamento dos pais, o *agir de forma agressiva* se tornará um padrão comportamental estável da criança. Mas se a criança é agressiva somente com os pais, não podemos ainda dizer que ser agressiva seja parte de sua personalidade. Essa criança, em função de um processo comportamental chamado generalização de estímulos (Skinner, 1969) pode passar a agir da mesma maneira com visitantes, amigos, seus avós e outros parentes e pessoas próximas à família. É bem provável que o comportamento de muitas dessas pessoas também sejam reforçadores para o *agir de forma agressiva* da criança, mesmo que isso ocorra intermitentemente (Moreira & Medeiros, 2007). Quando a criança passa a frequentar a escola, esse padrão comportamental também se repete na escola e é reforçado pelo comportamento de alguns professores e colegas.

O exemplo anterior poderia ser estendido até os últimos dias de vida da criança em questão, já aos seus 90 e tantos anos de idade, mas o raciocínio básico já pode ser extraído dele: quando nos deparamos com novos ambientes, há uma

tendência de agir da forma como agíamos nos ambientes com os quais estávamos acostumados a agir. Se nesses ambientes nossos velhos comportamentos são reforçados, eles continuaram a ocorrer. Por isso, certos padrões comportamentais continuam a ocorrer durante toda a vida.

As Personagens e suas Características

Feita esta breve revisão de alguns conceitos e concepções à luz do Behaviorismo Radical, estamos em condições de fazer algumas análises comportamentais das principais personagens do filme que dá título a esse texto.

Ferris Bueller - Personagem Principal

Ferris é um adolescente de classe média de 17 anos que cursa o 2º grau. É um jovem carismático, bem quisto por todos, extrovertido e inteligente. No início do filme, para poder cabular a aula, Ferris finge estar doente para seus pais. À medida que seus colegas e professores tomam conhecimento de sua pretensa doença, todos se solidarizam e enviam votos de melhoras à sua casa. Seus pais, com os quais tem um bom relacionamento, passam o dia todo preocupados com o filho, ligando algumas vezes para ele em casa e voltando para casa fora dos horários habituais, o que torna a tarefa de enganá-los ainda mais complicada.

O diretor da escola de Ferris, Ed Rooney, ao ser informado que ele não estava presente mais uma vez à aula, liga para a mãe de Ferris e a informa que Ferris tem faltado muito no semestre corrente. A mãe de Ferris sente-se incomodada com a informação, mas defende Ferris junto ao diretor.

O lema da vida de Ferris é: “A vida passa muito depressa. Se você não parar de vez em quando para aproveitá-la, você pode perdê-la”. Ferris também não gosta muito de seguir regras. Durante um jogo de *baseball*, ele se vira para Cameron e diz: “Já reparou que se seguissemos as regras estaríamos na escola agora?”. E os dois riem.

Cameron Frye - Melhor Amigo de Ferris

Cameron é o melhor amigo de Ferris e seu colega de classe. Pertence a uma família abastada e é um rapaz introvertido e inseguro. Apesar de Ferris ser o personagem principal, Cameron apresenta-se como uma personagem que permite uma análise comportamental mais rica e interessante que a de Ferris, além de o filme apresentar mais detalhes da vida e da personalidade de Cameron do que de Ferris.

Na primeira cena de Cameron, ele aparece deitado em uma cama, coberto até o pescoço, e com vários remédios em cima de uma mesa próxima à sua cama. Cameron atende a uma ligação telefônica de Ferris. A conversa dos dois parece indicar que Cameron é hipocondríaco:

Ferris: “Venha me buscar.”

Cameron: “Não posso, estou doente.”

Ferris: “Não está não, isso é coisa da sua imaginação.”

Cameron: “Estou morrendo.”

Ferris: “Não está. Só não consegue pensar em nada interessante para fazer.”

Cameron também é um rapaz que tem sérios problemas de relacionamento com os pais, principalmente com seu pai. Durante todo o filme, Cameron fica pensando, ou dizendo, sobre o que seu pai faria se descobrisse que ele estava faltando à aula e usando sua Ferrari. Com relação à sua mãe, há apenas uma citação no filme em uma conversa telefônica com Ferris.

Ferris: “Sua mãe está no seu quarto?”

Cameron: “Foi à Decatur. Infelizmente, vai voltar.”

A segunda cena de Cameron também revela bastante sobre sua personalidade: ele está dentro de seu carro, falando consigo mesmo, tentando decidir se vai ao encontro de Ferris ou não. Ele entra e sai do carro algumas vezes, liga-o e desliga-o outras vezes, sempre preocupado com o que pode acontecer se ele for ao encontro de Ferris e o que pode acontecer se ele não for. Sua angústia nesse momento gira em torno de atender à sua própria vontade, ter problemas com Ferris, ou ter problemas com seu pai e/ou na escola.



Jeanie Bueller - irmã de Ferris

Jeanie, a irmã de Ferris, é um ou dois anos mais velha que ele. Ela sente ciúmes de Ferris porque ele é popular e sempre consegue tudo o que quer. O relacionamento de Jeanie com os pais não é tão bom quanto o de Ferris, sendo considerada, pelos pais, uma filha rebelde. Jeanie é uma pessoa arrogante e impaciente, está sempre irritada e parece não ter muitos amigos.

Logo no início do filme, enquanto Ferris finge para seus pais que está doente e estes permitem que ele não vá à aula, Jeanie diz para os pais “Eu não posso acreditar! Se eu estivesse sangrando pelos olhos vocês me obrigariam a ir à aula. Isso é muito injusto!”.

Por que Ferris, Jeanie e Cameron são tão Diferentes?

Ferris Bueller, o personagem principal, Cameron Frye, seu melhor amigo, e Jeanie, irmã de Ferris, são personagens bastante diferentes. Ferris é extrovertido, carismático, alegre e possui um ótimo relacionamento com seus pais. Em contrapartida, Cameron é um rapaz tímido, sem muitos amigos e que relata ter sérios problemas de relacionamento com seu pai. Jeanie é uma pessoa arrogante, está sempre irritada, tem poucos amigos e não tem um bom relacionamento com seus pais. Por que Ferris, Cameron e Jeanie são tão diferentes? Essa pergunta pode ser respondida de diversas maneiras. Várias abordagens psicológicas explicariam as diferenças entre esses dois personagens listando diferenças na estrutura de suas personalidades, e usando os mesmos conceitos que utilizamos anteriormente para descrever suas personalidades.

Também poderiam ser usados como explicações processos psicológicos diferentes resultantes de diferentes estruturações das personalidades dos personagens. Mesmos as abordagens psicológicas que assim o fazem, têm que lidar com uma outra pergunta: “Por que as personalidades dos personagens se estruturaram, ou se desenvolveram, de formas diferentes?”. Para explicar porque personalidades se estruturam de formas diferentes há, basicamente, dois caminhos: “filho de peixe, peixinho é” (hereditariedade); ou “me diga com quem tu andas que ti direi quem tu és” (aprendizagem a partir de interações). O primeiro caminho, o da hereditariedade, certamente não deve ser de todo descartado, mas está longe de explicar as diferenças que conferem a cada pessoa a sua singularidade (Skinner, 1953/2000).

O segundo caminho, o da aprendizagem, é quase sempre a melhor opção (sobretudo para psicólogos). É de praxe em quase todas as abordagens psicológicas, durante as primeiras sessões de um processo terapêutico, investigar sobre a infância, a relação com os pais e com as pessoas em geral. Nesse ponto, a principal diferença entre a Análise do Comportamento e as demais abordagens psicológicas reside no seguinte fato: para as demais abordagens, as interações de uma pessoa com seu mundo determinam sua personalidade (como ela se estrutura), e sua personalidade determina seu comportamento; em Análise do Comportamento, como a estrutura da personalidade só pode ser inferida a partir da história de interações do indivíduo ou a partir do próprio comportamento do indivíduo, considera-se desnecessário inferir a existência de estruturas ou processos psíquicos para explicar o comportamento. A própria história de interações, aliada à descrição das contingências em vigor em um dado momento na vida de uma pessoa, é suficiente para explicar.

Nesse sentido, para explicar por que Ferris, Cameron e Jeanie são pessoas tão diferentes, ou por que eles têm personalidades tão diferentes, devemos olhar para suas interações, passadas e presentes, com o mundo que os cerca.

O Presente Prediz o Futuro e Dá Dicas sobre o Passado

No filme, temos acesso apenas a um dia de vida dos personagens. São apresentadas apenas algumas poucas informações sobre o passado de Cameron. Quando fazemos análises funcionais, ou seja, quando buscamos identificar em quais contextos um comportamento ocorre e quais são as consequências responsáveis por esse comportamento continuar ocorrendo, geralmente o fazemos analisando as contingências atuais, presentes. Tal análise nos permite explicar porque o comportamento ocorre hoje, permite que formulemos hipóteses de como se desenvolveu e nos permite também dizer que o comportamento não mudará no futuro se as contingências permanecerem inalteradas.



A forma como alguém se comporta hoje geralmente é resultado de um longo processo: não dormimos o mais tímido dos mortais e acordamos no dia seguinte prontos para fazer uma palestra para mil pessoas. As contingências atuais nos dão dicas sobre o desdobrar desse processo, mas, sem informações adicionais, não podemos descrever com precisão como as mudanças comportamentais foram se instalando. Nesse sentido, tentaremos descrever alguns aspectos das contingências atuais responsáveis pela manutenção dos padrões comportamentais de cada personagem (personalidade) e levantaremos apenas algumas hipóteses sobre o possível passado (história de interações) dos personagens.

Ferris e Cameron

Uma hipótese que podemos aventar para explicar as diferenças de personalidade de Ferris e Cameron baseia-se na diferença de comportamento de seus pais e, conseqüentemente, na diferença de relacionamento dos dois personagens com seus respectivos pais.

Ferris cresceu e se desenvolveu em um lar com pais equilibrados e atenciosos. Já Cameron, quando Ferris pede que sua namorada lhe dê um motivo para que eles não se casem, diz o seguinte sobre seus pais: “Meu pai e minha mãe. São casados e se odeiam”.

Durantes vários momentos no filme, Ferris se volta para a câmera e fala diretamente para a audiência. Em um desses momentos, Ferris tece os seguintes comentários sobre Cameron: “Pensava que minha família era a única estranha. Isto me preocupava. Depois vi como funcionava a do Cameron. A vida na casa dele é realmente distorcida. Por isso ele está sempre doente. É o único cara que conheço que se sente melhor quando está doente. Se eu vivesse naquela casa, também desejaria adoecer. A casa parece um museu. Muito bela e muito fria, e não se pode tocar em nada. Fazem ideia da vida do Cameron quando ele era bebê naquela casa?”.

Outra diferença marcante entre Ferris e Cameron são suas habilidades sociais. Ferris é extremamente hábil socialmente, o que lhe permite lidar adequadamente com situações que poderiam trazer problemas ou serem constrangedoras. Já Cameron é bastante inábil socialmente, o que torna qualquer situação de conflito, por mais simples que seja, um evento extramente aversivo para ele. Conseqüentemente, Cameron tende a se esquivar de tais situações, o que torna cada vez menos provável que ele possa emitir comportamentos adequados nestas circunstâncias e que esses comportamentos possam ser reforçados. Durante um desfile no centro da cidade, no qual Cameron e Sloane estão conversando na ausência de Ferris, Cameron diz o seguinte sobre Ferris e sobre ele mesmo: “Desde que o conheço tudo funciona para ele. Não há nada que ele não faça, eu não sei fazer nada. A escola, os pais, o futuro. Faz tudo o que quer. Eu não sei o que farei...”.

Um bom relacionamento com os pais, que são, na maioria dos lares, o principal ambiente para seus filhos até a adolescência, pode permitir o desenvolvimento de habilidades sociais. Provavelmente, desde a mais tenra idade, os comportamentos de Cameron que poderiam ser os precursores de comportamentos socialmente adequados foram punidos ou extintos. Temos aqui um efeito “bola de neve” tanto para os comportamentos de Ferris quanto para os de Cameron, porém, em sentidos contrários: quanto mais os comportamentos de Ferris (habilidades sociais) eram reforçados, mais eles se tornavam prováveis de ocorrer e mais eram reforçados; quanto mais tais comportamentos de Cameron eram punidos, menos prováveis de ocorrer eles se tornavam e, já que sua frequência só diminuía, menores eram as chances de esses comportamentos serem, mesmo que ocasionalmente, reforçados, não só



pelos comportamentos dos pais, mas pelo comportamento de outras pessoas, possivelmente as mesmas que reforçavam os comportamentos de Ferris.

No filme, fica claro o que Cameron quer dizer com “Tudo funciona para ele (Ferris)”. Em nenhum momento no filme as “armações” de Ferris dão errado, ou seja, seus comportamentos são sempre reforçados. Sempre que as coisas parecem sair do controle, a primeira reação de Cameron é dizer algo do tipo “Agora acabou, vamos desistir”, ao passo que Ferris diz coisas do tipo “Desistir jamais” ou “Sempre há uma saída”. A cada vez que as coisas dão certo para Ferris, sua confiança e sua autoestima são fortalecidas. Cameron, muito inseguro e medroso, provavelmente vem de uma história de fracassos, punições e esquivas. Se, de repente, por algum motivo as coisas mudassem e comesçassem a dar certo para Cameron e errado para Ferris, isso mudaria a autoestima e segurança dos dois? Depois de certo tempo, isso provavelmente aconteceria. Mas é complicado sair do “ciclo vicioso” ou do efeito “bola de neve”: as habilidades sociais de Ferris tornam mais prováveis consequências reforçadoras, ao passo que as de Cameron não. É mais fácil, por exemplo, uma pessoa tímida se colocar em uma situação embaraçosa do que uma pessoa extrovertida.

Ferris e Jeanie

Se as diferenças na estrutura familiar podem ter sido fundamentais para o desenvolvimento das personalidades diferentes de Ferris e Cameron, como explicar então as diferenças na personalidade de Ferris e Jeanie, criados na mesma casa,

pelos mesmos pais? Parece que temos um novo paradoxo, mas, novamente, só parece um paradoxo, pois não é. Inicialmente devemos considerar que a personalidade de Jeanie é diferente da personalidade de Ferris e ainda mais diferente da personalidade de Cameron. Jeanie, apesar de arrogante e de estar constantemente irritada, é, como Ferris, uma adolescente confiante e com alta autoestima. Os problemas de relacionamento de Jeanie com os pais são bastante diferentes dos problemas de relacionamento de Cameron com seus pais.

Infelizmente, o filme não apresenta muitos elementos que nos permitam identificar com clareza porque Ferris e Jeanie desenvolveram personalidades diferentes. No entanto, tal diferença permite que façamos, nessa análise, algumas considerações importantes acerca do papel do ambiente na formação da personalidade. Comportamentalmente falando, dizer que Ferris e Jeanie foram criados na mesma casa, pelos mesmos pais e estudaram na mesma escola, não é equivalente a dizer que interagiram com o mesmo ambiente.

Jeanie e Ferris entraram na vida de seus pais em momentos diferentes. Somente este fato já nos leva a várias possibilidades. Jeanie é a primeira filha e, ao cuidar dela, ao interagir com ela, seus pais aprenderam coisas novas. Isto significa que, quando Ferris nasceu, os “pais de Ferris” eram diferentes dos “pais de Jeanie”. Jeanie teve toda a atenção dos pais por um ou dois anos (até Ferris nascer), mas, por outro lado, Ferris nunca passou pela experiência de ser filho único e, de repente, ter que dividir a atenção dos pais com um irmão. Ferris é homem e Jeanie é mulher e, na cultura ocidental, isso faz diferença. Podemos aventar ainda a possibilidade de os pais de Jeanie e Ferris estarem vivendo momentos diferentes em suas vidas quando cada um dos filhos nasceu. Poderiam estar assoberbados de trabalho quando o primeiro nasceu e mais tranquilos quando o segundo nasceu, e *vice-versa*. Ou poderiam estar passando por uma crise conjugal durante a gravidez de um dos filhos e não durante a gravidez do outro. Enfim, o conceito de ambiente é muito mais sutil do que possa parecer inicialmente, e muito mais sutil do que este texto consegue representar.

O mesmo tipo de raciocínio se aplica a dizer que “estudaram na mesma escola”, “tiveram os mesmos vizinhos”, “moram no mesmo bairro”, “foram educados numa mesma cultura”, etc.

Considerações Finais

Cameron poderia ter um irmão com a personalidade parecida com a de Ferris? Certamente sim. Ferris poderia ter um irmão com a personalidade parecida com a de Cameron? Não há dúvidas sobre isso. Um terceiro filho do casal Bueller poderia desenvolver uma personalidade bastante diferente da personalidade de Ferris e da personalidade de Jeanie? É quase certo que sim. E isso quer dizer que a personalidade é um processo interno imune às influências do ambiente? A resposta é, categoricamente, não.

Considere a possibilidade, surreal, de que Ferris, por exemplo, nascesse três vezes, em intervalos de um ano. E a cada nascimento, para os pais, fosse sempre o primeiro Ferris. Não seria espantoso se cada um dos Ferris desenvolvesse uma personalidade completamente diferente. A cada segundo o mundo se transforma, a cada segundo (ou menos) o ambiente muda. A primeira interação do indivíduo com o mundo (que pode ocorrer ainda no útero), que dependerá de características do indivíduo (gênero, cor, peso, saúde, predisposições genéticas) e de como o mundo está, influencia no modo como será a segunda interação. Essas duas primeiras interações, por seu turno, têm influências sobre a terceira, e assim por diante. Cada vez que transformamos o mundo, o mundo nos transforma. E a cada nova transformação, muitas outras transformações tornam-se menos prováveis de acontecer, enquanto que outras se tornam mais prováveis. É nessa miríade de fatores que podem influenciar o comportamento que reside a sua beleza e sua complexidade, e não na diversidade de explicações fictícias de forças ocultas que supostamente o causam.

A análise superficial que apresentamos nesse texto não teve por objetivo apresentar “receitas para a personalidade” ou exaurir as possibilidades de se explicar a formação da personalidade a partir de um ponto de vista behaviorista radical. Outrossim, tentamos mostrar o quão sutil pode ser o papel do ambiente nesse processo, bem como o quanto ele é importante para se entender as causas dos comportamentos. Apenas apontamos alguns caminhos para se proceder a uma análise da personalidade (e de causalidade) baseada em eventos naturais, em interações indivíduo-mundo acessíveis de alguma maneira. Obviamente, essa não é uma tarefa fácil.

Referências Bibliográficas

- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Chiesa, M. (1994/2006). *Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência* (C. E. Cameschi, trad.). Brasília: IBAC Editora & Editora Celeiro.
- Freud, S. (1917/1980). Os caminhos da formação dos sintomas (J. Salomão, trad.). Em *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas* (Vol. 16, pp. 419-440). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1933/1980). Ansiedade e vida instintual (J. Salomão, trad.). Em *Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 103-138). Rio de Janeiro: Imago.
- Hockenbury, D. H., & Hockenbury S. E. (2001/2003). *Descobrimos a psicologia* (J. H. Keeling & E. L. Keeling, trads.). Barueri: Manole.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Castro, J. M., & Oliveira-Castro, K. M. (2001). A função adverbial de "inteligência": Definições e usos em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 257-264.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson & Co.
- Todorov, J. C. (1989). A psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 325-347.
- Todorov, J. C. (1991). O conceito de contingência na psicologia experimental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 59-70.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, 119-132.
- Sidman, M. (1989/1995). *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery & T. M. Sério, trads.). Campinas: Editorial Psy II.
- Skinner, B. F. (1947/1972). Current trends in experimental psychology. Em B. F. Skinner, *Cummulative record: A selection of papers* (pp. 295-313). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1950/1972). Are theories of learning necessary? Em B. F. Skinner, *Cummulative record: A selection of papers* (pp. 69-100). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1953/2000). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1957/1978). *O comportamento verbal* (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974/2003). *Sobre o Behaviorismo* (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1989/2003). *Questões recentes na análise comportamental* (A. L. Neri, trad.). Campinas: Papyrus.

“LARANJA MECÂNICA”: UMA ANÁLISE BEHAVIORISTA RADICAL

Ana Karina C. R. de-Farias¹

Consultório Particular

Secretaria Estado de Saúde do Distrito Federal

Michela Rodrigues Ribeiro

Centro de Ensino Unificado de Brasília

Consultório Particular

Cristiano Coelho

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Elisa Tavares Sanabio-Heck

Universidade Federal de Goiás

Título Original: *A Clockwork Orange*
Gênero: Drama
Roteiro: Stanley Kubrick
Direção e Produção: Stanley Kubrick
Ano: 1971



O Behaviorismo Radical, e a ciência que ele embasa, a Análise do Comportamento, sofrem, repetidamente, críticas segundo as quais representariam uma visão reducionista/simplista da natureza humana e, portanto, do objeto de estudo da Psicologia. Para os críticos, a filosofia skinneriana faria parte de uma “Psicologia S-R” (estímulo-resposta), negligenciando aspectos subjetivos e sociais (de-Farias, & Figueiredo, 2005; Skinner, 1974/1993, 1989/1991).

Os professores da filosofia e da ciência comportamental estão cada vez mais preocupados com o entendimento que os alunos trazem acerca do Behaviorismo e, principalmente, com o grau de entendimento dos mesmos sobre as disciplinas da área. A aprendizagem desses alunos, no que se refere à filosofia, metodologia e aplicação da abordagem, deveria propiciar análises funcionais acerca de problemas cotidianos (em situações clínicas, escolares, organizacionais, ou em qualquer outra

¹ E-mails: akdefarias@gmail.com, michelaribeiro@uol.com.br

área de aplicação). No entanto, percebe-se desinteresse por grande parte dos alunos e, sobretudo, uma manutenção das injustificadas críticas ao Behaviorismo acima citadas (Cirino, 2001), fazendo com que os professores invistam tempo e esforço para esclarecer críticas e aumentar o interesse dos mesmos, e acabem se distanciando da aprendizagem do conteúdo em si.

Desse modo, uma preocupação dos professores deveria consistir em aumentar a motivação de seus alunos, assim como a generalização dos comportamentos aprendidos em sala de aula para fora do contexto acadêmico. A diversificação de recursos educacionais tem sido proposta como forma de implementar a participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. O PSI (*Personalized System of Instruction*), desenvolvido por Keller, juntamente com o uso de programas computacionais e instrução programada, podem ser apontados como uma eficiente tentativa de modificação do ensino tradicional (Keller, 1973, 2001; Moreira, 2004). Análises de casos clínicos, livros e filmes podem consistir em outro modo de incentivar o interesse dos alunos e testar suas análises funcionais, assim como demonstrar a grande aplicabilidade da teoria comportamental (Amorim, 2001; de-Farias, 2010, 2012; Delitti, 2001; Guilhardi, 2001).

Um filme relativamente antigo destaca-se ao se discutir aplicações da Análise do Comportamento sendo, inclusive, indicado como exemplo da visão e das práticas desta abordagem (ver, por exemplo, Bock, Furtado, & Teixeira, 1999). Baseado no livro de Anthony Burgess, o filme “Laranja Mecânica”, produzido e dirigido por Stanley Kubrick, recebeu quatro indicações ao Oscar® (incluindo melhor filme e melhor direção), em 1971¹. Este filme conta a história do protagonista Alex (vivido por Malcolm McDowell) e sua gangue: rebeldes que se divertiam cometendo atos criminosos, tais como uso de drogas, roubo, espancamentos e estupro. Alex era um rapaz violento (tanto no que se refere a seus comportamentos públicos quanto a eventos privados – como fica claro nos momentos em que sonha/imagina cenas de grande violência, em casa, ao som da IX Sinfonia de Beethoven).

Em uma tentativa frustrada de latrocínio, quando comete seu primeiro assassinato, Alex é surpreendido pela polícia e encaminhado ao Presídio Parkmoor. Escolhido dentre todos os demais presos, passa a participar de um “programa revolucionário” de modificação de comportamentos criminosos (denominado como “reflexo criminal”), que promete tirar o criminoso do presídio de forma rápida e com garantias de que ele não volte mais. Ele, então, é encaminhado ao Centro Médico Ludovico, onde tem início seu processo de reabilitação. Durante o tratamento, uma determinada droga é injetada em Alex e, em seguida, ele é levado a uma sala de cinema. Lá, é amarrado com uma camisa de força e grampos são colocados em seus olhos, obrigando Alex a permanecer com os olhos abertos e direcionados à tela, na qual são exibidas situações de grande violência. Devido à droga administrada, Alex começa a sentir-se mal, com náuseas e sensações de vômito. Nos 15 dias seguintes, é sub-

¹ Década que coincide com a consolidação da Análise do Comportamento no Brasil (Cirino, 2001).

metido a duas sessões diárias nas quais as cenas e algumas músicas (incluindo a IX Sinfonia de Beethoven) eram sempre emparelhadas à droga e às consequentes sensações desagradáveis até finalizar o tratamento. Após esse período, Alex é apresentado a uma platéia que deveria comprovar a eficácia do tratamento. Neste momento, o protagonista é exposto a situações humilhantes (insultos verbais e violência física, como tapas e pontapés) e à presença de uma mulher nua. Ao tentar emitir comportamentos de revidar aos atos agressivos e tocar a mulher, tem náuseas e vômitos, impossibilitando os ataques e a aproximação sexual.

Satisfeitos com o resultado do tratamento, cientistas e representantes do governo liberam-no da prisão, julgando que ele estava “curado”. Alex retorna à casa de



seus pais que, para sua surpresa, não o aceitam. Sem emprego, sem dinheiro e sem apoio, passa por uma série de situações nas quais suas ex-vítimas vingam-se dele. A mais drástica dessas “vinganças” é realizada por um escritor, com visão contrária ao tratamento aplicado, que abriga Alex a fim de comprovar, com fins políticos, que o tratamento não teria sido bem-sucedido. Entretanto, este homem havia ficado paraplégico após apunhar de Alex e sua gangue. Nessa ocasião, teve sua casa saqueada e viu sua mulher sendo estuprada e morta. Ao ouvir Alex cantando a mesma música que cantara durante a invasão de sua casa (*I'm singing in the rain*), a vítima de Alex sente náuseas, dores, tremores pelo corpo, recorda-se da situação e decide aplicar maus-tratos a Alex. Ele não havia reconhecido Alex an-

teriormente, pois na ocasião da invasão, Alex estava usando uma máscara.

Após esse episódio, Alex é sedado e levado a um cômodo, onde acorda ouvindo músicas de Beethoven e sentindo dores e náuseas. Com a continuidade da música e das sensações desagradáveis, tenta o suicídio, jogando-se de uma janela e perdendo a consciência. Ao ser internado em um hospital, dá-se conta de que já não existem os efeitos do tratamento aplicado no Centro Médico Ludovico (ao responder de forma agressiva a um teste feito pela psiquiatra, observa que sensações de náuseas não mais aparecem). O filme termina com Alex ouvindo Beethoven e imaginando cenas de violência, sem experimentar sensações desagradáveis.

O filme “Laranja Mecânica” possibilita a discussão de algumas questões: comportamento e condicionamento reflexo, comportamento e condicionamento operante, determinantes do comportamento agressivo, intervenção comportamental, e aspectos éticos (de-Farias, Ribeiro, Coelho, & Sanabio-Heck, 2004; Hanna, & Abreu-Rodrigues, 2001). Vale frisar que tais assuntos são abordados em diferentes disciplinas ministradas por analistas do comportamento, principalmente as iniciais (*e.g.*, Psicologia Geral e Experimental I, Processos Básicos de Aprendizagem, Processos

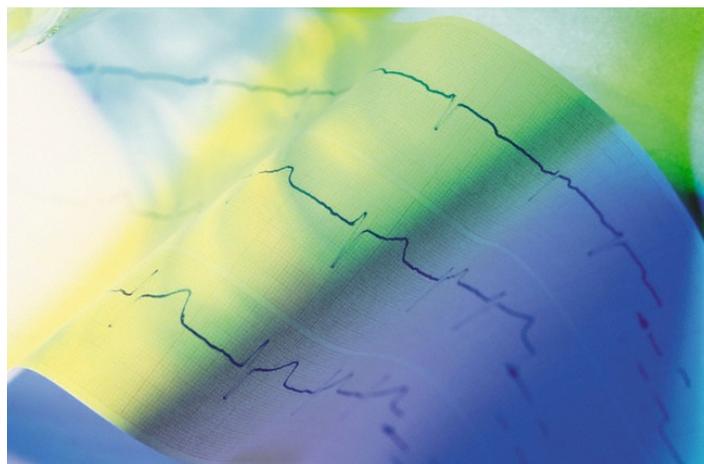
Psicológicos Básicos) ou aquelas de conteúdos relacionados à prática clínica. A seguir, cada um desses temas será abordado de forma mais detalhada.

Comportamentos Respondente e Operante

A Análise do Comportamento aborda duas grandes categorias comportamentais, caracterizadas por diferentes relações entre eventos ambientais (os estímulos, que consistem em aspectos do mundo que atingem os órgãos sensoriais, incluindo aqueles que ocorrem no próprio corpo) e eventos comportamentais (as respostas, que ocorrem com o organismo, incluindo ações, sensações, sentimentos, pensamentos). Ambas as categorias são analisadas por meio do conceito de contingência, que descreve relações de dependência entre dois ou mais estímulos, ou entre estímulos e respostas, na forma *se... então...* (Skinner, 1953/1994, 1974/1993; Todorov, 1985, 1989). Deve-se observar que o termo estímulo não tem a mesma acepção da linguagem cotidiana, isto é, não impulsiona o comportamento. Além disso, os estímulos adquirem “sobrenome” (e.g., eliciador, discriminativo, reforçador, condicional), dependendo de suas respectivas funções nas contingências (Baum, 1994/1999; Catania, 1998/1999; Keller, & Schoenfeld, 1950/1971; Moreira, & Medeiros, 2007).

Na primeira categoria, estão os comportamentos reflexos (ou, mais amplamente, os comportamentos respondentes), que são eliciados pela apresentação de estímulos antecedentes. Na segunda, encontram-se os comportamentos operantes, que consistem de classes de respostas que, ao serem emitidas, modificam o meio ambiente; modificação esta que, por sua vez, altera a probabilidade futura dessa resposta.

Entre os comportamentos respondentes, é possível observar dois tipos. No respondente incondicionado, a apresentação de eventos ambientais leva à ocorrência de respostas eliciadas, independentes de aprendizagem anterior (como no caso das sensações corporais associadas ao medo/susto após a ocorrência de um som alto). Nos respondentes condicionados, primeiramente descritos por Pavlov (1927/1982), um estímulo neutro, isto é, um evento ambiental que não elicia a resposta sob observação, é emparelhado a um estímulo que já elicia essa resposta. Depois de sucessivos emparelhamentos, a resposta passa a ser eliciada pelo estímulo anteriormente neutro, o qual gradualmente adquiriu uma função de eliciador condicionado, ou estímulo condicionado. A Figura 1 apresenta um diagrama desse processo. O emparelhamento foi representado pelo sinal de +. É



importante lembrar que o estímulo neutro adquire uma nova função, entretanto, por ser um produto de aprendizagem, ele produz uma resposta apenas semelhante àquela produzida pelo estímulo incondicionado.

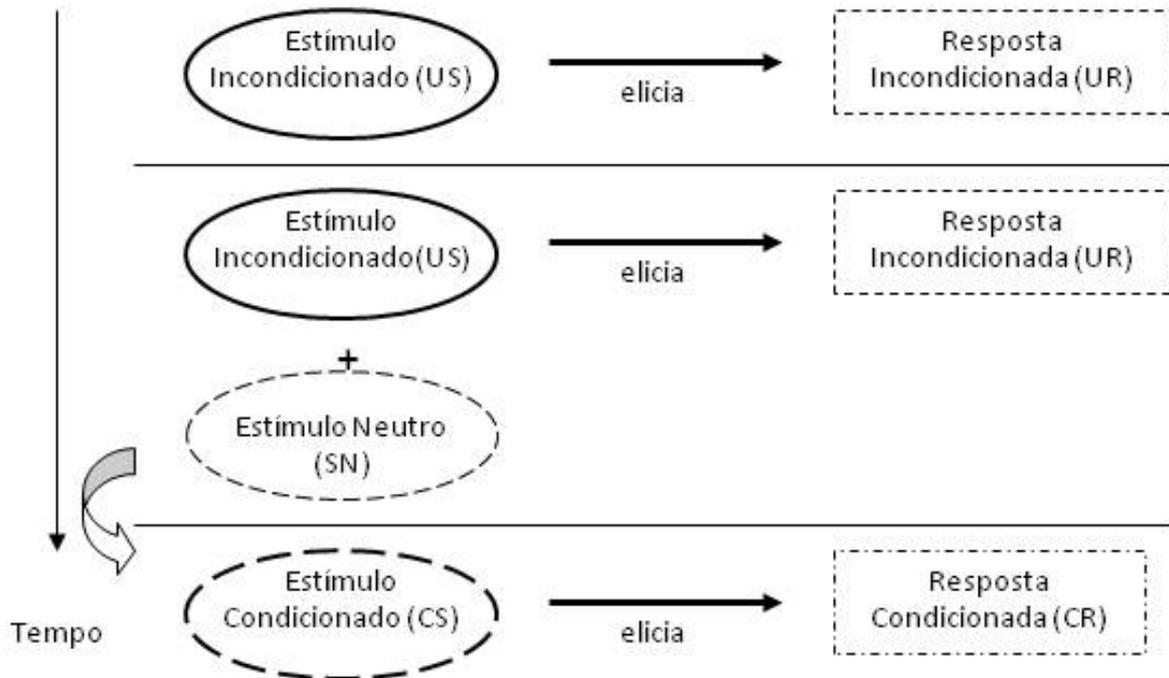


Figura 1. Diagrama de condicionamento respondente. As abreviações entre parênteses se referem aos termos originais em inglês. O sinal + indica o emparelhamento.

A aprendizagem respondente é um fenômeno bastante comum na vida das pessoas. São exemplos desse processo de aprendizagem: (a) uma criança que aprende a ter medo de balões após se assustar com o estouro dos balões ao final de uma festa de aniversário; (b) uma pessoa que pratica relaxamento na presença de uma música e, ao ouvir essa música em outra ocasião, sente as sensações prazerosas associadas ao relaxamento; (c) uma pessoa que está apaixonada por alguém e, ao ver em seu celular que este alguém está ligando, sente um “frio na barriga”; (d) ao ler o nome de um prato gostoso em um cardápio a “boca enche d’água”; dentre outros. É importante enfatizar que vários respondentes são sentimentos ou sensações corpóreas associadas a sentimentos.

Uma vez aprendido, há apenas dois procedimentos capazes de reverter os efeitos desse processo de aprendizagem. O respondente condicionado pode diminuir de intensidade à medida que a relação de contingência entre o estímulo condi-

cionado e o incondicionado é quebrada, em um procedimento denominado extinção respondente. O outro procedimento, denominado contracondicionamento, consiste em um novo emparelhamento entre o estímulo condicionado e outro estímulo que elicie resposta incompatível (Baldwin, & Baldwin, 1986; Baum, 1994/1999; Catania, 1998/1999; Ferraz, 2004; Keller, & Schoenfeld, 1950/1971; Zamignani, 2004).

Em relação à segunda categoria de comportamentos, Skinner (1953/1994, 1974/1993), ao formular a noção de comportamento operante, enfatiza que sua análise deve considerar a mudança na probabilidade futura de uma resposta em função de sua medida atual e das mudanças que ocorrem no ambiente quando essa resposta é emitida. O controle da probabilidade de uma resposta pode ocorrer com a utilização (1) de reforçadores positivos – estímulos (positivos ou apetitivos) que aumentam a probabilidade da resposta que os produzem e diminuem a probabilidade da resposta que os retiram, e (2) dos estímulos aversivos que, ao ocorrerem como consequências de uma resposta, levam à diminuição dessa resposta, ao passo que levam ao aumento da probabilidade de respostas que os retiram, evitam ou atrasam. Assim, quando uma resposta teve um aumento em sua probabilidade futura (seja porque ela produz apresentação de reforçadores positivos ou retirada/evitação de estimulação aversiva), diz-se que essa resposta foi reforçada. Por outro lado, se uma resposta tem sua probabilidade diminuída devido a produzir estimulação aversiva ou retirada/adiamento de reforçadores positivos, diz-se que essa resposta foi punida. A Figura 2 apresenta um diagrama dessas relações resposta-consequência.

	Apresentação	Retirada
Estímulo positivo (apetitivo)	Reforçamento positivo	Punição negativa
Estímulo aversivo	Punição positiva	Reforçamento negativo

Figura 2. Diagrama das relações resposta-consequência operantes. Os termos “apresentação” ou “retirada” se referem ao efeito da resposta sobre o estímulo que funcionará como consequência. Se há apresentação de estímulos, diz-se “positivo”. Se há adiamento ou retirada de estímulos, diz-se “negativo”.

Além disso, a partir da correlação entre a ocorrência de uma resposta e suas consequências, a ocasião presente passa também a controlar a probabilidade dessa resposta. Dá-se o nome de estímulo discriminativo a esta ocasião ou contexto. Neste ponto, temos a base da análise dos comportamentos operantes: um estímulo discriminativo (estímulo que evoca a resposta, devido à sinalização de consequências), a resposta operante e as modificações ambientais decorrentes dessa resposta, conforme diagrama da *contingência triplíce* apresentado no Figura 3.



Figura 3. Diagrama da contingência triplíce. Os estímulos discriminativos fornecem ocasião para a emissão de uma dada resposta operante (ou classe de respostas) receber consequências. Os dois pontos indicam “evocar”, e a seta indica “produzir”.

Tanto no comportamento operante quanto no comportamento respondente, as respostas emitidas ou eliciadas não se centram apenas nos estímulos originais, mas se transferem para estímulos fisicamente semelhantes ou, ainda, para outros estímulos arbitrariamente emparelhados aos originais (ver, por exemplo, o conceito de equivalência de estímulos, em Sidman, 1994; Sidman, & Tailby, 1982). Deve-se ressaltar que a Análise do Comportamento trabalha com classes de estímulos e respostas (compostas de instâncias que têm a mesma função) ao invés de instâncias individuais desses conceitos (Baum, 1994/1999; Catania, 1998/1999; Keller, & Schoenfeld, 1950/1971; Todorov, 1985, 1989), por isso, tanto o paradigma respondente quanto o operante apresentados nos diagramas (Figuras 1 e 3) devem ser vistos como modelos que indicam quais são os elementos essenciais que devem ser analisados para que possamos compreender determinado comportamento ou padrão comportamental.

Várias situações de respondentes e operantes são apresentadas no filme “Laranja Mecânica”. Para exemplificar, temos a resposta verbal “estou com dor na guli-ver” (cabeça). Tal resposta emitida por Alex, na presença de seus pais (estímulos discriminativos), era claramente controlada por evitação das aulas (consequência), aulas estas que tinham função de estímulos aversivos. Além disso, essa mesma resposta era conseqüenciada pela apresentação de um reforçador positivo: continuar dormindo.

Alex e seus companheiros bebiam seu “leite”, em uma clara referência a drogas e toda estimulação reforçadora que elas representam, antes de sair para suas investidas noturnas, nas quais roubavam (adquirindo bens), brigavam (obtendo poderes frente a outras gangues), violentavam e estupravam (tendo “fácil” acesso a sexo). Em sua casa, Alex convivia com pais omissos, negligentes, os quais, talvez por evitar alguma ação de Alex contra eles (reforçamento negativo para o comportamento dos pais), reforçavam seus comportamentos inadequados. Os comportamentos agressivos, não apenas de Alex, mas também de seus companheiros, são respostas estabelecidas e controladas por reforço positivo (poder, acesso a drogas, dinheiro) e negativo (esquiva da escola, evitação de comportamentos agressivos de outros contra si). É importante lembrar que um mesmo comportamento pode não estar sob controle de apenas um estímulo, mas sim de variáveis diversas, o que é denominado de multideterminação do comportamento (Marçal, 2010; Skinner, 1953/1994, 1974/1993).

Em várias situações do filme, a multideterminação do comportamento fica evidente. Quando Alex e sua gangue roubaram a casa, estupraram e mataram a esposa do escritor, e o deixaram paraplégico, pode-se dizer que a própria agressão funcionou como um estímulo eliciador de respondentes como dor, tremores e mudança na pressão sanguínea do escritor, dentre outros. Essa agressão foi emparelhada a diversos outros estímulos, tais como a visão das roupas brancas usadas pelos invasores, da voz de Alex e da música *I'm singing in the rain*. Anos depois, quando o escritor se deparou com a mesma música cantada por aquela mesma voz (pode-se acrescentar as pausas realizadas por Alex como outra propriedade relevante desse conjunto de estímulos), as respostas que foram condicionadas reapareceram. Paralelamente a isso, o escritor apresenta diversas respostas operantes: por exemplo, lembrar-se da situação (diante dos estímulos discriminativos música e voz, a resposta operante de lembrar ocorre) e tapar os ouvidos, minimizando aquela estimulação aversiva.

Outro exemplo de multideterminação do comportamento foi observado durante a prisão, quando Alex aproxima-se do Padre, auxiliando-o. Lê na biblioteca e recita corretamente partes da Bíblia, “mostrando-se recuperado”, comportamentos estes controlados



pela possibilidade de sair da prisão mais rapidamente. Enquanto isso, apresenta respostas privadas de se imaginar chicoteando Jesus Cristo, o que lhe traz estimu-

lações prazerosas. À primeira oportunidade, fala na presença do Ministro do Interior que visitava o presídio e obtém a chance de participar do Método Ludovico e ser libertado em 15 dias. Ao questionar o Padre sobre o método revolucionário que o deixaria livre rapidamente, vê-se ainda que sua adesão ao tratamento estava sob controle do estímulo discriminativo verbal (definido como regra) de que *nunca mais retornaria à prisão*.

O tratamento consistiu basicamente de um condicionamento respondente (mais especificamente, um contracondicionamento aversivo), realizado por meio do emparelhamento de uma substância que lhe era injetada, que eliciava náuseas de grande magnitude, e a visão de diversas cenas de violência, duas vezes ao dia. Com a sucessão de emparelhamentos entre substância e cenas, as cenas violentas, antes estímulos neutros para a resposta de náuseas, passaram a eliciá-las, adquirindo a função de estímulos eliciadores condicionados¹. Com esse procedimento, observou-se também a transferência (generalização) dessa função para outras formas de estimulação, tais como pensamento e ações públicas relacionados à violência, bem como outras formas de violência não diretamente expostas durante o tratamento, que são apresentadas quando Alex recebeu sua “alta” e a “liberdade”.

Possivelmente, o mais interessante condicionamento ocorreu no emparelhamento não programado de músicas, como a IX Sinfonia de Beethoven, com as cenas de violência e a droga. As músicas também passaram a eliciar as náuseas. Esse foi o momento mais sofrido do tratamento para Alex, pois as músicas de Beethoven eram consideradas sublimes e prazerosas por ele.



Apesar de os experimentadores aparentemente não terem incluído as músicas de forma programada, sua presença no tratamento foi suficiente para o condicionamento de novas respostas em relação a elas. Esse condicionamento mostra claramente que relações entre dois estímulos ou entre estímulos e respostas podem ocorrer ocasionalmente, podendo produzir modificações no comportamento dos organismos.

Numa ilustração da interação entre comportamentos operantes e respondentes, podemos citar o momento em que houve a demonstração pública da eficácia do

¹ O procedimento é denominado contracondicionamento aversivo porque o novo estímulo a ser emparelhado elicia respostas contrárias e desagradáveis/aversivas. Neste caso, as cenas de violência produziam sensações de prazer. As cenas (estímulos condicionados) foram, então, emparelhadas a um forte estímulo incondicionado que eliciava uma resposta contrária: náuseas. Após vários emparelhamentos, as cenas violentas passaram a eliciar náuseas.

tratamento de Alex. Diante da estimulação aversiva condicionada produzida em seu próprio corpo (sensações de náusea) a partir dos insultos e humilhações desferidos a ele e da presença da mulher nua (estímulos condicionados), Alex emitiu respostas operantes como desviar o olhar ou se afastar fisicamente do agressor e da mulher. As sensações de náuseas funcionaram, portanto, como estímulos aversivos, dos quais Alex deveria se esquivar. As presenças do agressor e da mulher, além de eliciarem náuseas, serviam como estímulo discriminativo para respostas que poderiam retirar as sensações desagradáveis. Neste exemplo, as mesmas condições de estímulo desempenharam funções respondentes, eliciando respostas condicionadas (náuseas), e funções operantes, servindo como estímulos discriminativos para respostas que poderiam retirar ou evitar o contato com os estímulos em questão. A Figura 4 apresenta um diagrama que ilustra essa interação.

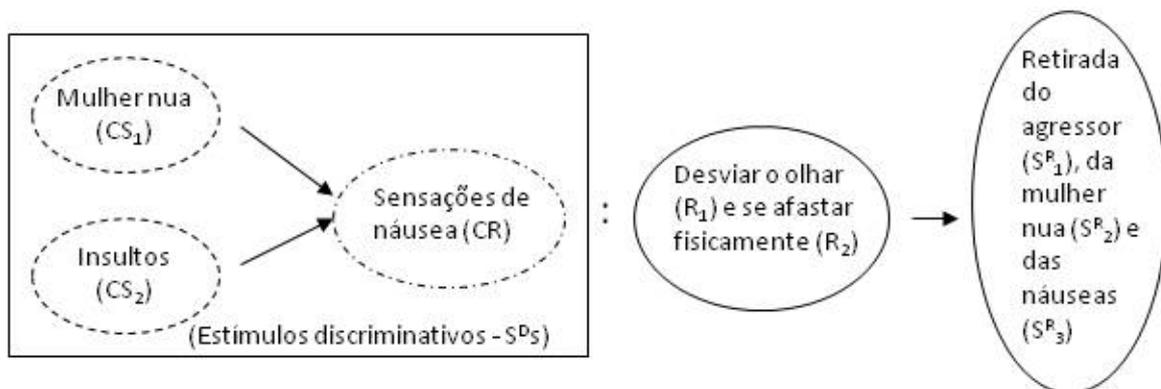


Figura 4. Diagrama da interação entre respondentes e operantes, em uma cena do filme “Laranja Mecânica”. Os estímulos eliciadores CS_1 e CS_2 serviram, juntamente com as respostas reflexas de náuseas (CR), como estímulos discriminativos (S^D s) para a emissão de classes de respostas operantes (R_1 e R_2) que, por sua vez, tiveram as consequências S^{R_1} , S^{R_2} e S^{R_3} .

A volta de Alex à vida livre é repleta de situações aversivas. Em sua tentativa de retorno à casa dos pais, encontra um hóspede em seu lugar. Expressões nos rostos de seus pais levam o espectador a inferir respondentes eliciados pela presença de Alex, como medo, desconforto (já que ele como um todo foi emparelhado, no passado, a seus comportamentos agressivos). A presença do hóspede, pronto para retirar Alex, permitiu que os pais emitissem operantes verbais para que ele deixasse a casa, evitando que se comportasse agressivamente. No passado, essa ordem seria punida com comportamentos agressivos por parte de Alex (ou seja, havia baixa probabilidade de os pais emitirem essa ordem na ausência do hóspede). O controle aversivo se estabeleceu, então, de diferentes formas nessa situação. Alex se viu tro-

cado e negligenciado por seus pais (punição negativa), sofreu agressões verbais e físicas dos pais e do hóspede (punição positiva), sentiu náuseas (efeito do condicionamento respondente) e foi expulso de casa (punição negativa).

Intervenção Comportamental



A intervenção proposta como tratamento ao caso de Alex ocorreu sem que qualquer avaliação inicial de seus comportamentos fosse realizada. Alex foi escolhido para participar do Programa de Reabilitação por ter sido corajoso em se dirigir ao Ministro do Interior, durante sua visita à prisão. O ministro soube que Alex havia sido condenado por ser um “assassino brutal” e o considerou interessante para o programa. Não se buscou identificar como os comportamentos agressivos foram instalados e mantidos em seu repertório. Tal avaliação de contingências históricas e atuais permitiria realizar uma intervenção com maiores chances de sucesso (de-Farias, 2010; Marçal, 2010).

Uma intervenção comportamental em uma situação real extrapola os limites do tratamento descrito no filme. A intervenção comportamental deve ser antecedida por uma avaliação e seguida por um *follow-up* – ou seguimento (de-Farias, 2010; Keefe, Kopel, & Gordon, 1980; Masters, Burish, Hollon, & Rimm, 1987; Ribeiro, 2001). A fase de avaliação consiste em um levantamento de dados, por meio do qual serão identificadas as variáveis importantes na instalação e manutenção de comportamentos inadequados, definidos como aqueles que não são aceitos socialmente e/ou que trazem algum prejuízo ao indivíduo ou às pessoas com quem ele convive.

São coletadas informações acerca da história de vida e das condições atuais do indivíduo, incluindo vários aspectos tais como relacionamentos familiares, vida escolar, vida profissional, saúde física, entre outros. Todas essas informações são necessárias para a compreensão dos padrões comportamentais do indivíduo, inclusive aqueles que se referem a comportamentos adequados, ou socialmente aceitos, que deverão ser reforçados ou modelados.

O processo de avaliação culmina com a definição de uma formulação comportamental (Ribeiro, 2001; Turkat, 1985), denominação preferida por analistas do comportamento em relação ao termo *diagnóstico*¹. A formulação comportamental constitui-se em uma avaliação o mais completa possível do indivíduo, identificando as variáveis de controle de seus padrões comportamentais e propondo formas de intervenção ou objetivos a serem implementados na intervenção. Tais objetivos devem considerar tanto a queixa do cliente quanto as demandas identificadas pelo avaliador ou terapeuta (Keefe e cols., 1980; Kohlenberg, & Tsai, 1991/2001; Masters e cols., 1987; Moraes, 2010; Ribeiro, 2001; Ruas, Albuquerque, & Natalino, 2010).

A análise dos padrões comportamentais de Alex indica que havia uma série de condições que o estimulavam e permitiam que seus comportamentos agressivos ocorressem. Primeiro, Alex vivia em um ambiente familiar com pais ausentes e negligentes, no qual não havia reforçamento de comportamentos adequados, tais como demonstração de afeto, respeito ao outro ou cumprimento de deveres; e não havia punição para comportamentos inadequados, como desrespeitar regras sociais e familiares, desrespeitar pessoas ou ser agressivo verbal e fisicamente. Segundo, seu grupo social era formado pelos membros de sua gangue, os quais ficavam sob seu comando às custas de evitar confrontos agressivos (reforçamento negativo) e ter acesso a drogas e objetos derivados de furto (reforçamento positivo). Terceiro, Alex apresentava um pobre repertório de habilidades sociais, o que limitava contatos sociais mais adequados, tais como manter amizades pelo “prazer da companhia” ou pelo “companheirismo” ou, ainda, manter relacionamentos sexuais ou namoros, de formas socialmente adequadas. Por fim, Alex se engajava em atos criminosos sem qualquer punição (exceto, é claro, quando ele foi preso pelo roubo e assassinato). Nessas ocasiões, Alex entrava em contato com reforçadores importantes para seus comportamentos, como o prazer permitido pela droga, sensação de poder diante de sua gangue e de suas vítimas, prazer sexual, entre outros.

Após uma avaliação realizada com as informações oferecidas pelo filme, é possível hipotetizar que o padrão comportamental de Alex consistiria, de acordo com o DSM-V (APA, 2013), em um Transtorno de Conduta ou, ainda, em um Transtorno de Personalidade Antissocial². As diferenças entre os dois diagnósticos referem-se ao tempo em que os comportamentos relacionados aos transtornos estão presentes

¹ Para uma discussão detalhada do termo “diagnóstico”, ver Amaral (2001) e Torós (2001).

² Agradecemos a colaboração da psiquiatra Ana Lúcia Abrão em relação ao esclarecimento sobre as informações acerca desses transtornos.

na vida do indivíduo, à possibilidade de mudança, considerando que no caso de um transtorno de personalidade haveria maior resistência à mudança e à possibilidade de identificação de diferenças, tanto anatômicas quanto funcionais, em exames de imagens neurológicas no caso do transtorno de personalidade, o que poderia estar associado a ideia de um padrão comportamental persistente ao longo da vida. Como o filme não dá indicações do desenvolvimento ou do curso de aprendizagem dos padrões comportamentais de Alex, não é possível, portanto, definir o diagnóstico mais adequado de acordo com a classificação utilizada por este manual.



O DSM-V (APA, 2013) considera que para que seja definido um diagnóstico de Transtorno de Conduta é necessário que a pessoa apresente pelo menos três tipos de comportamentos dentre uma lista de 15 critérios diagnósticos nos últimos 12 meses, ou pelo menos um comportamento da lista nos últimos 6 meses. Já no caso do Transtorno de Personalidade Antissocial é necessário que a pessoa tenha pelo menos 18 anos e apresente três ou mais comportamentos da lista desde os 15 anos. Alguns dos critérios diagnósticos para ambos os transtornos são: “(a) frequentemente provoca, ameaça ou intimida; (b) frequentemente inicia lutas corporais; (c) utiliza-se de armas que podem causar danos físicos a outrem; (d) tem sido cruel fisicamente com pessoas (...); (e) tem cometido roubos em confronto com a vítima; (f) tem forçado pessoas para manter relações sexuais (...); (g) deliberadamente destrói propriedade alheia; (h) frequentemente mente para obter bens ou favores ou para esquivar-se de obrigações legais (isto é, ludibria as pessoas)” (pp. 469-470, tradução livre

dos autores), entre outros. Todos esses comportamentos foram apresentados por Alex. Vale a pena ressaltar que a classificação do padrão comportamental de Alex é somente uma etapa do processo de avaliação comportamental. Apesar de haver certa resistência entre analistas do comportamento na utilização dos rótulos descritos pelos manuais (*e.g.*, Cavalcante, & Tourinho, 1998; Hayes, & Folette, 1992), a utilização de tal classificação permite definir um nome para aquilo que o indivíduo faz, facilitando a comunicação entre profissionais e norteando a busca por pesquisas sobre o curso do problema e seus tratamentos.

Uma vez realizada a avaliação, um procedimento de intervenção pode ser implementado. Esse procedimento deve-se basear na relação terapêutica, bem como deve-se constituir de técnicas e conhecimento necessário para a resolução do problema ou para a busca de maior qualidade de vida para o indivíduo. No filme, Alex foi exposto a somente uma técnica, denominada de contracondicionamento aversivo. No contracondicionamento, como descrito anteriormente, um estímulo condicionado (CS_1) que elicia uma resposta condicionada (CR_1) deve ser emparelhado a outro estímulo (US ou CS_2) que elicie uma resposta condicionada (CR_2) oposta à CR_1 . O termo aversivo se refere à utilização, no novo condicionamento, de estímulos aversivos como US ou CS_2 (Baldwin, & Baldwin, 1986; Mikulas, 1977). Alex foi exposto a cenas de violência e de sexo (antes CS_1) emparelhadas a uma substância que lhe foi injetada e que produzia náuseas e vômitos (US). Após diversos emparelhamentos, as cenas de violência e sexo adquiriram a função de eliciar o mal-estar (CR_2).

O contracondicionamento aversivo, apesar de ser uma técnica que modifica comportamento, não pode ser considerado como um procedimento eficiente para o caso de Alex. Não foi eficiente porque somente um elemento de seu repertório complexo foi alterado. O contracondicionamento modificou o comportamento de prazer eliciado pela violência e pelo sexo agressivo para um comportamento de mal-estar. Tais comportamentos são comportamentos respondentes e nenhum dos comportamentos operantes foi considerado no tratamento. A única exceção a essa afirmação foi o reforçamento de comportamentos verbais em relação a descrições relacionadas a ser um “homem bom”, que ocorreram durante o tratamento, porém de forma assistemática, sem que houvesse um objetivo definido para isso.

Com o “sucesso” do tratamento de Alex, foi-lhe permitido sair da prisão e nenhum acompanhamento foi realizado. Em uma condição real de tratamento, em geral, o terapeuta ou o analista do comportamento realiza o *follow-up*, que deve, juntamente com cliente, estabelecer condições para que os ganhos obtidos com o tratamento permaneçam em vigor na vida do indivíduo, mesmo estando longe das intervenções. Em seu primeiro dia de liberdade, Alex já encontrou diversos problemas (situações aversivas), com os quais não soube lidar: (1) não foi aceito pelos seus pais em casa; (2) descobriu que seus pais o “substituíram” por outro rapaz, que o consideravam como filho e que ocupava o quarto de Alex; (3) foi vítima de violência

por parte de mendigos que ele já havia violentado; (4) foi vítima de violência por parte de ex-membros de sua gangue, que agora eram policiais; (5) vagou pelas ruas sem comida e sem dinheiro, debaixo de chuva, sem saber para onde ir; e (6) foi recolhido pelo escritor que havia sido sua vítima no passado. Alex viveu uma série de dificuldades que culminaram em sua tentativa de suicídio. Todos esses fatos são fortes evidências de que o tratamento utilizado não foi eficaz, já que não foi desenvolvido um repertório comportamental mais adaptativo (o que seria objetivo de um tratamento analítico-comportamental, segundo de-Farias, 2010 e Ribeiro, 2001). Além disso, não houve novos emparelhamentos do US (drogas que eliciavam náuseas) com o CS₁ (cenas de violência, de sexo e músicas): por exemplo, Alex ouvia as músicas de Beethoven sem a presença da substância que lhe provocava náuseas. Dessa forma, ocorreu uma extinção respondente, ou seja, o comportamento condicionado (CR₂) deixou de ocorrer na presença de cenas violentas e sexuais (CS₁). Na ausência de novos emparelhamentos, a força da resposta respondente pode ser modificada, enfraquecida até o ponto no qual volta a ocorrer em frequência baixa ou igual a zero (Baldwin, & Baldwin, 1986; Catania, 1998/1999; Mikulas, 1977).

Em suma, a proposta de tratamento e cura do “reflexo criminal” (conforme nomenclatura utilizada no filme, mas que não faz sentido do ponto de vista analítico-comportamental) não logrou sucesso porque não foram baseados em análises acerca do desenvolvimento e manutenção dos padrões comportamentais agressivos e de violação de regras e direitos de Alex, porque não foram baseados em estratégias de intervenção diversificadas e congruentes com os problemas, enfocando aspectos respondentes e operantes do repertório de Alex, e porque não houve acompanhamento de sua reinserção social, com a realização de *follow-up*.

Aspectos Éticos

Um debate importante que deve ser trazido é acerca dos aspectos éticos envolvidos na aplicação de um tipo de “tratamento” como o proposto no filme. O procedimento aplicado como tratamento ao caso de Alex feriu uma série de princípios éticos. Ao analisar o Código de Ética Profissional do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, CFP, 2005), identificam-se problemas relacionados especialmente aos dois primeiros Princípios Fundamentais, descritos abaixo:

“I. O psicólogo baseará seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos;

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2005, p. 4).

O tratamento oferecido a Alex visava transformar um indivíduo criminoso em um indivíduo inerte, apático, que não significasse qualquer risco à sociedade. Uma

vez realizada tal transformação, ele poderia ser libertado da prisão. Nesse sentido, parece que o direito à liberdade, descrito no Parágrafo I do Código de Ética, foi satisfeito, embora sua vida ficasse limitada devido aos efeitos adversos produzidos pelo procedimento aplicado a ele. Entretanto, para que fosse plenamente satisfeito, havia a necessidade de associar tal liberdade à dignidade e integridade, o que não foi considerado.

O Parágrafo II propõe que qualquer tratamento deve ser realizado visando à qualidade de vida do indivíduo. No caso de Alex, um contracondicionamento aversivo “eliminou” comportamentos que tinham função no seu repertório e não proporcionou a aprendizagem de novos comportamentos que pudessem exercer as mesmas funções, deixando uma lacuna em seu repertório. Este tipo de tratamento não privilegia a qualidade de vida do indivíduo, pois, como é observado no filme, diante de situações de violência ou de exercício de sua sexualidade, Alex não consegue se comportar de formas socialmente inadequadas, mas também não se comporta de formas adequadas, paralisando-se diante da presença da ansia e do mal-estar. A qualidade de vida, nesse caso, estaria relacionada à aprendizagem de comportamentos mais adaptativos e adequados às situações de violência e sexualidade. Um exemplo seria aprender a obter prazer com sexo que não seja fruto de violência ou coerção do outro, mas que seja fruto do consentimento do outro em estar com ele. Em outro exemplo, seria também mais adaptativo defender-se da violência desferida a si por outro, ou mesmo fugir de tal situação, ao invés de sentir enjôo.

Ainda no que se refere ao Parágrafo II, quando se afirma que o psicólogo não deve contribuir para qualquer tipo de opressão, mais uma vez observa-se no filme uma quebra de princípios éticos. Para a realização do tratamento, Alex deveria ser informado de todos os procedimentos e convidado a participar. É fácil compreender que, em sua condição de prisioneiro, a possibilidade de ser libertado tinha um valor reforçador bastante alto. Entretanto, expor um indivíduo, nessas condições, a aceitar qualquer tipo de tratamento em troca da liberdade é exercer coerção. Pode-se dizer, com segurança, que muitos prisioneiros aceitariam passar por um tratamento desses. Nesse caso, somente o esclarecimento sobre as práticas exercidas no tratamento não é suficiente, e fazer promessas em trocas de benefícios não pode ser considerado adequado.

No filme em questão, nem mesmo o esclarecimento sobre o tratamento foi oferecido de forma adequada. As pesquisas realizadas atualmente devem sempre incluir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CFP, 2005; Gimenes, & Gimenes, 1984; Moraes, & Rolim, 2003). Neste termo, devem ser incluídas informações sobre o objetivo do trabalho, a tarefa do participante, o tempo de duração, a garantia de que não haverá prejuízos à saúde, a possibilidade de desistir de participar sem qualquer ônus, entre outras informações. Poucas informações foram oferecidas a Alex e, como a informação mais importante parecia ser a chance de sair da prisão, sua “escolha” foi determinada por essa variável e ele foi exposto a todo o tra-

tamento. Nesse sentido, pode-se afirmar que Alex fez uma escolha consciente? As alternativas estavam claras? Parece que as informações claramente expostas a ele eram: (1) não participar do tratamento e cumprir a pena total, ou (2) participar do tratamento, tornar-se um “homem bom”, sair da prisão e nunca mais voltar. A segunda alternativa pareceu mais atraente, mesmo porque não foi esclarecido o que o tratamento incluía ou as possíveis consequências do mesmo. Quando lhe foi dito que o tratamento poderia envolver riscos graves, Alex disse que não se importava com os riscos, que queria se tornar um homem bom e nunca mais voltar à prisão. O Termo de Consentimento assinado por Alex não pôde nem ser lido. No decorrer do tratamento, quando Alex implorou que o mesmo fosse interrompido, sua solicitação não foi atendida, sendo-lhe dito que o sofrimento ao qual estava sendo exposto havia sido uma escolha sua.

A essa altura, parece claro que esse tipo de tratamento jamais poderia ser realizado, tanto do ponto de vista ético, quanto do ponto de vista comportamental. Tal procedimento fere princípios fundamentais do Código de Ética Profissional (CFP, 2005) e constitui-se em um procedimento repleto de problemas metodológicos e conceituais, que um analista do comportamento não implementaria e nem mesmo utilizaria como um exemplo de seu trabalho.

Considerações Finais

Cirino (2001) descreve estudos, realizados nas décadas de 1970 e 1980, que demonstravam um disparate entre a produção de conhecimento dos analistas do comportamento e a percepção que estudantes tinham em relação a essa abordagem. Para este autor (o que pode ser confirmado por atuais professores da área), essa situação não mudou nos últimos anos. O cuidado com a escolha dos recursos didáticos tem se juntado à discussão acerca da escolha de conteúdos a serem ministrados nas poucas disciplinas nas quais os estudantes de graduação têm acesso à Análise do Comportamento. Em outras palavras, é necessária a discussão referente aos conteúdos/conceitos mais relevantes ao graduando, assim como às melhores estratégias de ensino destes conteúdos.

A análise do filme “Laranja Mecânica”, aqui apresentada, demonstra a multiplicidade de temas que podem ser ilustrados e discutidos em sala de aula, congressos e grupos de estudo. A Análise do Comportamento pode passar a se configurar, do ponto de vista dos alunos, uma abordagem capaz de responder a questões individuais diárias, complexas, que envolvem contextos sócio-culturais bem mais diversificados que os presentes em uma situação planejada de laboratório. Isto pode aumentar a motivação, e a aprendizagem como um todo, dos alunos. O que se propõe, portanto, é uma diversificação dos meios de interação professor-aluno e aluno-conteúdo.

Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho apresenta uma alternativa aos recursos didáticos comumente utilizados no ensino da Análise do Comportamento.

Assim como aponta Skinner (1972), a busca por diferentes estratégias de ensino é de grande relevância: “Nós não podemos melhorar significativamente a educação encontrando melhores professores e melhores alunos. Nós precisamos encontrar práticas que permitam a todos os professores ensinar bem e a todos os alunos aprender tão eficientemente quantos seus talentos permitirem” (p. 210).

Referências Bibliográficas

- Amaral, V. L. A. R. (2001). Dicotomias no processo terapêutico: Diagnóstico ou terapia. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 116-120). Santo André: ESETec.
- Amorim, C. (2001). Quem é o Sr. Mortimer? Uma análise do comportamento de tirar conclusões de Sherlock Holmes e Watson. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 386-397). Santo André: ESETec.
- Associação Americana de Psiquiatria (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-5*. Arlington, VA: APA.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. L. (1986). *Behavior principles in everyday life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari, & E. Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (1999). *Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, trad. coord.). Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, S. N., & Tourinho, E. Z. (1998). Classificação e diagnóstico na clínica: Possibilidades de um modelo analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 139-147.
- Cirino, S. D. (2001). Repensando o ensino de Análise do Comportamento. Em R. C. Wielenska (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 6. Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos* (pp. 81-88). Santo André: ESETec.
- Conselho Federal de Psicologia. *Código de Ética Profissional dos Psicólogos*. Acesso em 27/09/2005 e disponível em www.pol.org.br/legislacao/pdf/cod_etica_novo.pdf
- de-Farias, A. K. C. R., & Figueiredo, V. P. (2005). Comportamento social: Uma análise experimental? Em H. J. Guilhardi, & N. C. Aguirre (Orgs.), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento – Volume 3*. Santo André: ESETec.

- de-Farias, A. K. C. R., Ribeiro, M. R., Coelho, C., & Sanabio-Heck, E. T. Roteiro de discussão do filme “Laranja Mecânica”, Grupo de Estudos, 22 de setembro de 2004. 4 f. Notas de aula.
- de-Farias, A. K. C. R. (2010). Por que “Análise Comportamental Clínica”? Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 19-29). Porto Alegre: Artmed.
- de-Farias, A. K. C. R. (2012). “O Schwarzenegger tá botando as manguinhas de fora”: Caso Clínico. Retirado do site <http://www.comportese.com/2012/10/o-schwarzenegger-ta-botando-as.html>, no dia 29 de agosto de 2013.
- Delitti, M. A. (2001). Análise funcional: O comportamento do cliente como foco da análise funcional. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 35-42). Santo André: ESETec.
- Ferraz, M. R. P. (2004). Dessensibilização sistemática por imagens. Em C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental – Práticas clínicas* (pp. 177-185). São Paulo: Roca.
- Gimenes, M. G., & Gimenes, L. S. (1984). Consentimento informado em pesquisa com sujeitos humanos: Barreiras e a proteção dos sujeitos. *Revista de Psicologia*, 2, 15-21.
- Guilhardi, H. J. (2001). O toque do amor num universo de linhas paralelas: *Gritos e sussurros* de Ingmar Bergman. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 162-171). Santo André: ESETec.
- Hanna, E. S., & Abreu-Rodrigues, J. Roteiro de discussão do filme “Laranja Mecânica”, Psicologia da Aprendizagem, 12-16 de junho de 2001. 2 f. Notas de aula.
- Hayes, S. C., & Folette, W. C. (1992). Can functional analysis provide a substitute for syndromal classification? *Behavioral Assessment*, 14, 345-365.
- Keefe, F. J., Kopel, S. A., & Gordon, S. B. (1980). *Manual prático de avaliação comportamental*. São Paulo: Manole.
- Keller, F. S. (1973). Recentes desenvolvimentos no ensino da ciência. *Ciência e Cultura*, 25, 3-10.
- Keller, F. S. (2001). O que aconteceu ao plano de Brasília nos Estados Unidos? Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 462-469). Santo André: ESETec.
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1950/1971). *Princípios de psicologia* (C. M. Bori, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Editora Herder.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991/2001). *Psicoterapia analítica funcional – Criando relações terapêuticas intensas e curativas* (F. Comte, M. Delliti, M. Z. Brandão, P. R. Oerdyk, R. R. Kerbauy, R. C. Wielenska, R. A. Banaco, & R. Starling, trads.). Santo André: ESETec.

- Marçal, J. V. de S. (2010). Behaviorismo radical e prática clínica. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 30-48). Porto Alegre: Artmed.
- Masters, J. C., Burish, T. G., Hollon, S. D., & Rimm, D. C. (1987). *Behavior Therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Mikulas, W. L. (1977). *Técnicas de modificação do comportamento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Moraes, A. B. A., & Rolim, G. S. (2003). A ética em pesquisa com seres humanos: Dos documentos aos comportamentos. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 12. Clínica, pesquisa e aplicação* (pp. 353-362). Santo André: ESETec.
- Moraes, D. L. (2010). Caso clínico: Formulação comportamental. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 171-178). Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M. B. (2004). “Em casa de ferreiro, espeto de pau”: O ensino da Análise Experimental do Comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, VI, 73-80.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Pavlov, I. P. (1927/1982). *Os pensadores: Vol. 30. Pavlov*. São Paulo: Nova Cultural.
- Ribeiro, M. R. (2001). Análise Comportamental Clínica. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 99-105). Santo André: ESETec.
- Ruas, S. A., Albuquerque, A. R., & Natalino, P. C. (2010). Um estudo de caso em terapia analítico-comportamental: Construção do diagnóstico a partir do relato verbal e da descrição da diversidade de estratégias interventivas. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 179-200). Porto Alegre: Artmed.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research history*. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching-to-sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Skinner, B. F. (1972). *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1989/1991). *Questões recentes na análise do comportamento* (A. L. Néri, trad.). Campinas: Papyrus. (Obra publicada originalmente em 1989).
- Skinner, B. F. (1993). *Sobre o behaviorismo* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1953/1994). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.

- Todorov, J. C. (1985). O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 75-81.
- Todorov, J. C. (1989). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 347-356.
- Torós, D. (2001). O que é diagnóstico comportamental. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 94-99). Santo André: ESETec.
- Turkat, I. D. (1985). *Behavioral case formulation*. New York: Plenum Press.
- Zamignani, D. R. (2004). Dessensibilização sistemática in vivo. Em C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental – Práticas clínicas* (pp. 168-176). São Paulo: Roca.

“QUE A FORÇA ESTEJA COM VOCÊ”: UMA VISÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL DA SAGA DE “GUERRA NAS ESTRELAS”

Carlos Augusto de Medeiros¹

Centro de Ensino Unificado de Brasília

Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento

Título Original: *Star Wars*
Gênero: Ficção científica
Roteiro: George Lucas
Direção e Produção: George Lucas
Ano: 1983



A saga de “Guerra nas Estrelas” é, provavelmente, o conjunto de filmes de ficção científica de maior popularidade já lançado. A saga é composta por seis filmes e, curiosamente, ela se iniciou pelo meio, com o quarto episódio da série: “Uma nova esperança”, lançado em 1977, estrelando Mark Hemill (Luke Skywalker), Harrison Ford (Han Solo), Carrie Fisher (Princesa Leia Ohana) e Alec Guinness (Obiwan Kenobi), com direção e roteiros de George Lucas e produção de Gary Kurtz. De fato, a saga se inicia no cinema pela história que aparentemente teria mais chance de atingir o público, uma vez que possuía princípio, meio e fim. No caso, o final feliz. Os filmes tiveram um grande alcance em diferentes faixas etárias e diferentes tipos de espectadores. Ao contrário de Jornada nas Estrelas que teve um impacto maior entre o público rotulado de



¹ E-mail: medeiros.c.a@gmail.com



*nerd*¹, ou *Blade Runner* ícone dos espectadores *cult*², a saga de ficção científica é amada por um público bem diversificado.

Os filmes reproduziram os clichês do cinema, como a relação entre um mestre e um aprendiz ou a eterna luta entre o bem e o mal; e criou novos, os quais foram reproduzidos por diversos filmes de ficção que os sucederam como o uso de espadas laser, frases de efeito e jargões. Os filmes também foram parodiados, aludidos e citados em várias outras produções como em *Os Simpsons*, *Turma da Mônica*, entre outros. Também sofreram uma análise filosófica em “*Star Wars e a filosofia*” (Irwin, 2005). Além disso, termos do filme como “O cara foi um *jedi* ao passar naquela prova”; “ela tem a força” ou “que a força esteja com você” foram incorporados em algumas subcomunidades verbais. Sem gastar muito em uma análise conceitual, os dois primeiros termos referem-se a pessoas que executam muito bem algum tipo de atividade ou fazem algo fora do comum. O terceiro termo é um mero “boa sorte”.

O presente capítulo trouxe uma análise comportamental de alguns aspectos do filme e de alguns personagens. Inicialmente foi feito um longo resumo da história dos seis filmes. A seguir foram apresentadas as análises contendo como tópicos: Os Jedis e a Sedução pelo Lado Negro da Força; O Machismo da Saga; Sky vs. Sky – O Tornar-se Adulto; Seria o Mestre Jedi um Psicoterapeuta?; e C3P0 e R2D2 – An-

¹ Nerd trata-se de uma designação de pessoas, em geral jovens, que tem pouca inserção nos demais grupos sociais provavelmente pela uma falta de repertório de habilidades sociais. São unificadas por gastarem boa parte de seu tempo com jogos de videogame, computador e RPG; filmes de ficção científica e revistas em quadrinhos. Tendem a se considerar mais inteligentes que os demais grupos juvenis. Possuem gírias próprias e tendem a ridicularizar os grupos mais socialmente aceitos.

² Cult adjetiva pessoas que valorizam expressões artísticas menos mercadológicas. Elas se preocupam com o valor artístico das obras apreciadas, rejeitando as expressões mais populares ou voltadas para o grande público. Tendem a se considerar com um gosto mais refinado.

tropomorfização Cibernética. Por fim, foi feita uma conclusão trazendo as considerações derradeiras do capítulo.

A Saga

Episódio I – A Ameaça Fantasma (1999)¹

Este episódio se inicia no contexto de uma república democrática com sede num planeta chamado de Coruscant. Esta república é composta de delegados dos mais diversos planetas da galáxia, chamados de senadores, sendo presidida por um supremo chanceler. O supremo chanceler possui poderes executivos limitados, pois suas decisões necessitam sempre ser referendadas pelo senado. A república não possui um exército, sendo a paz protegida pelos famosos cavaleiros *jedis*.

Os cavaleiros *jedis* são organismos das mais diversas espécies planetárias, dotados de poderes especiais, decorrentes do controle que exercem sobre a enigmática força. Dentre os poderes, destacam-se a capacidade de ler e influenciar pensamentos, a força aumentada, a telecinesia (deslocar objetos sem tocá-los) e a previsão do futuro, o que os possibilita ter reflexos extremamente rápidos. Os *jedis*, ao invés de utilizarem pistolas de raios laser (*blasters*), manejam os elegantes sabres de luz, que nada mais são do que espadas de raio laser. Os *jedis* se assemelham aos monges budistas de filmes de artes marciais, por se absterem de vantagens pessoais, de posses e dos prazeres da carne. Mesmo repudiando a violência, os *jedis* a utilizam para manter a paz e a justiça, defendendo os mais fracos da opressão.

A república fora consolidada quando os *jedis* derrotaram os sith, que eram organismos que também manipulavam a força. Os sith, porém, ao invés de utilizarem a força para manter a paz e justiça, a utilizavam numa busca pelo poder e por benefícios pessoais. Ou seja, os sith são exatamente o oposto dos *jedis*, utilizando o chamado lado negro da força. Os poderes advindos do lado negro da força são mais fáceis de serem obtidos, contudo, o lado do bem da força é o mais poderoso.

O filme se inicia com uma disputa comercial entre a Federação do Comércio (conjunto de planetas) e um pequeno planeta chamado Naboo. A Federação do Comércio é comandada por um Lord Sith que até o final desse episódio permanece desconhecido. O planeta de Naboo é presidido pela rainha Amidala. Ao ser atacado pela federação, o planeta de Naboo é facilmente derrotado e seus líderes são presos. Entretanto, dois cavaleiros *jedis* presentes em Naboo para negociar um acordo de paz acabam por libertar a rainha Amidala. Estes dois *jedis* são Qui-Gon Jinn (o mestre) e Obi-Wan Kenobi (o aprendiz, também chamado padwan).

¹ Estrelando: Liam Neeson (Qui-Gon Ginn), Ewan McGregor (Obi-Wan Kenobi), Natalie Portman (Princesa Amidala), Jake Lloyd (Anakin Skywalker), Samuel L. Jackson (Mestre Windu); com direção e roteiros de George Lucas; e produção de Rick McCallun.

Com a ajuda dos dois cavaleiros *jedis*, a rainha Amidala consegue escapar de Naboo com o objetivo de chegar a Coruscant e pedir ajuda para o seu planeta. Já na fuga de Naboo, aparece R2D2, o carismático robô que solta assobios para se comunicar. R2D2 restabelece o escudo defletor da nave de forma que ela escape do cerco das naves da Federação do Comércio. Contudo, a nave fica avariada e não pode fazer a viagem na velocidade da luz, sendo obrigada a pousar em um planeta distante chamado de Tatooine. Neste planeta, a rainha, disfarçada de ama (Padmé), e Qui-Gon são ajudados por um menino de nove anos chamado de Anakin Skywalker. Qui-Gon fica impressionado com o quanto a força a é poderosa em Anakin. Sua contagem de midi-chlorians (materialização microscópica da força) é maior do que a do mestre Yoda, líder e mais poderoso dos *jedis*. Baseado em uma profecia de que um *jedi* extremamente poderoso traria equilíbrio entre os usos do bem e do mal da força, Qui-Gon decide treinar o menino, levando-o de Tatooine. Infelizmente, Anakin e sua mãe (Shmi Skywalker) eram escravos em Tatooine e Qui-Gon só consegue libertar o menino, deixando a sua mãe e C3P0 (o famoso andróide dourado medroso e pessimista, construído por Anakin) para trás.

A ida da Rainha Amidala a Coruscant é frustrada, já que a Federação de Comércio possui forte influência sobre o senado e impede a tomada de decisões mais enérgicas quanto ao caso da invasão. Influenciada pelo senador representante de Naboo (Palpatine), a Rainha Amidala questiona a confiança do atual supremo chanceler, sendo decidida a eleição de um novo chanceler. Paralelamente, o conselho *jedi* opta por não treinar Anakin, considerando-o velho para se iniciar o tratamento, o que o torna perigoso, principalmente, pelos sentimentos que possui em relação à mãe. Segundo o conselho, o medo de perdê-la leva à raiva, e a raiva leva ao ódio, e o ódio ao sofrimento, e este, ao lado negro da força. Sendo assim, o futuro do garoto é incerto e os *jedis* acham mais seguro não treiná-lo. Qui-Gon desafia o conselho para poder treinar Anakin assim que Obi-Wan se torne um *jedi*. A decisão é adiada, pois Qui-Gon e Obi-Wan necessitam voltar a Naboo escoltando a Rainha Amidala.

Na volta para Naboo, a Rainha Amidala organiza um estratagema para derrotar o exército de andróides da Federação do Comércio. Sua iniciativa é bem-sucedida. Por outro lado, Qui-Gon e Obi-Wan enfrentam o aprendiz do Lord Sith chamado de Dart Maul. Nesta luta, Qui-Gon acaba sendo abatido. Obi-Wan, em seguida, consegue derrotar Dart Maul. Antes de morrer, Qui-Gon pede para Obi-Wan treinar Anakin, e ele consente, atendendo ao desejo de morte de seu mestre. Ao final desse episódio, o conselho *jedi* concede o grau de mestre *jedi* a Obi-Wan e o autoriza a treinar Anakin.

Episódio II – O Ataque dos Clones (2002)¹

O segundo episódio começa a cerca de dez anos mais tarde. Padmé deixa de ser rainha e se torna senadora, sendo Palpatine eleito como supremo chanceler. Em sua ida a Coruscant, Padmé sofre um atentado, em que a sua guarda-costas é morta por uma explosão no hangar. Dois *jedis* são escalados para cuidarem de sua segurança: Obi-Wan e seu aprendiz, Anakin Skywalker, agora com 20 anos.



Fica claro, desde o início do filme que a relação entre mestre e aprendiz é conflituosa, principalmente pela insubordinação de Anakin e sua autoconfiança exagerada. Com mais um atentado frustrado pelos *jedis*, Padmé é convencida a voltar para Naboo escoltada por Anakin, enquanto Obi-Wan é designado para investigar uma pista acerca dos articuladores dos atentados.

Na ida para Naboo, é iniciado um flerte entre Padmé e Anakin. Já em Naboo ambos declaram os seus sentimentos, porém sabem que a relação entre eles é impossível, uma vez que um *jedi* deve amar a todos, mas não pode possuir alguém. Anakin propõe a Padmé viver uma relação em segredo. Sua proposta é recusada sob o argumento de que tal relação os destruiria.

Anakin passa a ter pesadelos com relação a sofrimento e morte de sua mãe. Então, convence Padmé a voltar com ele a Tatooine para resgatar sua mãe. Chegando a Tatooine, descobrem que sua mãe fora libertada, casando-se com um fazendeiro chamado Cliegg Lars. Ao procurar o fazendeiro, descobrem que sua mãe fora sequestrada por homens de areia. Os homens de areia são nômades dos de-

¹ Estrelando: Hayden Cristensen (Anakin Skywalker), Ewan McGregor (Obi-Wan Kenobi), Natalie Portman (Senadora Amidala), Ian McDiarmid (Chanceler Palpatine), Samuel L. Jackson (Mestre Windu), Christopher Lee (Conde Dooku); com direção de George Lucas; roteiros de George Lucas e Jonathan Hales; e produção de Rick McCallun.

sertos de Tatooine que vivem de saques a outras espécies. Anakin sai ao seu resgate, encontrando a mãe a beira da morte. Sua mãe, após dizer que o ama, morre em seus braços. Anakin, tomado por uma grande fúria destrói todo o acampamento dos homens de areia, matando todos: adultos, idosos, mulheres e crianças.

Paralelamente, Obi-Wan viaja até o sistema estelar Camino para investigar uma pista do atentado a Padmé. Lá, descobre que o líder do conselho *jedi* (Sypho Dias), predecessor de Yoda, havia encomendado um exército de soldados clones. Esses clones tinham o material genético retirado de um caçador de recompensas chamado Jango Fett. Obi-Wan desconfia de Jango que acaba conseguindo fugir de Camino, junto com um clone seu criado como filho (Boba Fett). Obi-Wan o segue até um outro planeta chamado Geonosis. Lá descobre uma conspiração de um ex-*jedi* (Conde Dooku) com a Federação do Comércio e outros sistemas em oposição à república, formando um grupo separatista. Obi-Wan não consegue transmitir para os membros do conselho *jedi* em Coruscant os ardis por ele descobertos, tendo de transmiti-los para Anakin e Padmé em Tatooine. A transmissão de Obi-Wan é interrompida por um ataque e ele acaba sendo capturado. Após retransmitirem a mensagem de Obi-Wan ao conselho *jedi*, Anakin e Padmé saem ao seu resgate e são capturados também.

Vários *jedis* vão ao planeta para salvar Obi-Wan e tentar capturar os líderes do movimento separatista. Yoda vai a Camino conhecer o exército de clones. É iniciado um combate no planeta Geonosis entre os *jedis* e os andróides dos separatistas. Quando os *jedis* estavam prestes a serem derrotados, Yoda chega de Camino com o exército de clones, sendo iniciadas as Guerras Clônicas. Obi-Wan e Anakin tentam capturar Dooku e são derrotados, com Anakin tendo seu braço decepado. Dooku ainda luta contra Yoda, mas consegue escapar levando consigo os planos de uma estação de combate, que seria a futura Estrela da Morte.

Ao final desse filme, Anakin (com um braço servo mecânico) casa-se em segredo com Padmé em Naboo.

Episódio III – A Vingança dos Sith (2005)¹

É iniciado o terceiro filme com um combate entre naves da república e dos separatistas. Anakin (agora um cavaleiro *jedi* já formado) e Obi-Wan estão em uma missão para resgatar o supremo chanceler Palpatine que fora sequestrado por Dooku e o General Grievous (um ciborgue). Anakin derrota Dooku, executando-o sumariamente sob o comando de Palpatine. Grievous consegue escapar.

Anakin descobre que Padmé está grávida e começa a ter pesadelos com sua morte como tinha com a sua mãe. Ao mesmo tempo, o conselho *jedi* começa a desconfiar de Palpatine que tenta influenciar nas suas decisões, além estar obtendo

¹ Estrelando: Hayden Cristensen (Anakin Skywalker), Ewan McGregor (Obi-Wan Kenobi), Natalie Portman (Princesa Amidala), Ian McDiarmid (Chanceler Palpatine/Imperador), Samuel L. Jackson (Mestre Windu), Christopher Lee (Conde Dooku); com direção e roteiros de George Lucas; e produção de Rick McCallun.

cada vez mais poderes frente ao senado intergaláctico. Ao mesmo tempo, Palpatine passa a ter cada vez mais influência sobre Anakin. Palpatine insiste que Anakin é menosprezado pelo conselho *jedi*, tentando colocá-lo contra os seus companheiros. Ao passo que, o conselho *jedi* pede a Anakin que espione Palpatine.

Palpatine se revela a Anakin com o mestre do lado negro da força, prometendo a Anakin meios de salvar Padmé de seu destino. Anakin denuncia Palpatine ao conselho, mas no momento em que ele está para ser morto por um mestre *jedi* chamado Windu, Anakin, para salvar Padmé, intervém, e o Lord Sith mata Windu.

Com os poderes de chanceler, Palpatine ordena aos clones que exterminem os *jedis*. Anakin assume o lado negro da força e, sob ordens de Palpatine, vai à academia *jedi* e extermina todos os *jedis* e padwans que lá encontrou. Anakin, ao passar para o lado negro da força, passa a ser chamado de Dart Vader. Os únicos *jedis* sobreviventes são Yoda e Obi-Wan, o qual derrotou o General Grievous.



Dart Vader extermina os demais líderes separatistas no planeta vulcânico chamado Mustafar sob ordens de Palpatine, que consegue poderes absolutos do senado, instituindo o império intergaláctico. O supremo chanceler passa agora a ser chamado de imperador.

Yoda toma para si a missão de matar o Lord Sith e Obi-Wan, de matar o seu ex-aluno, Anakin, agora chamado de Dart Vader. Yoda fracassa e foge com o Senador Bail Organa. Obi-Wan se esconde na nave de Padmé que vai ao encontro de Anakin em Mutafar. Ela tenta, em vão, convencer Anakin a fugirem. Porém, Dart Vader, seduzido pelo poder, se recusa, propondo a Padmé que ele poderia derrotar o Lord Sith e ambos governariam a galáxia. Neste momento Obi-Wan aparece e Vader quase mata Padmé pensando que ela trouxera propositalmente seu ex-mestre até ele. Ambos começam a lutar e Obi-Wan consegue derrotar Vader, cortando um de

seus braços e suas pernas. Obi-Wan deixa Vader à morte, tendo o seu corpo incendiado pela lava. Obi-Wan leva Padmé ao encontro de Yoda e Organa. Enquanto isso, Vader é resgatado pelo imperador, recebendo a famosíssima armadura negra. O imperador mente para Vader dizendo que ele matara Padmé em seu acesso de fúria.

Padmé dá luz a gêmeos, mas morre no parto, aparentemente por desistir de viver. Como os bebês são os únicos herdeiros dos poderes de Anakin, estes são separados para não serem encontrados pelo imperador e por Vader. O menino, Luke, é levado por Obi-Wan a Tatooine para ser criado pelo seu tio, Lars Owen, meio irmão de Anakin. A menina, Leia, foi levada como filha adotiva de Organa para um planeta chamado Alderan. Assim termina o terceiro episódio com o império intergaláctico dominando a galáxia e o *jedis* praticamente extintos. O filme se encerra com o imperador e Vader assistindo a construção da estrela da morte.

Episódio IV – Uma Nova Esperança (1977)

Neste episódio, Luke e Leia já estão adultos. Luke é um jovem sonhador louco para deixar Tatooine, mas muito imaturo e inseguro. Leia é uma princesa, já bem mais madura que Luke. No início do filme, ela é capturada por Vader ao tentar levar os planos secretos da já concluída e operacional estrela da morte para os líderes da rebelião. A rebelião é uma espécie de resistência ao domínio do império composta de remanescentes da velha república. Vader desconhece que Leia é sua filha, utilizando até de tortura para interrogá-la.

Prestes a ser capturada, Leia coloca os planos secretos em R2D2 e os envia a Obi-Wan, agora com aproximadamente 60 anos. Em Tatooine, Obi-Wan recruta Luke para levar os planos até o planeta Alderan, onde estão situados alguns líderes da rebelião. Luke decide se unir a rebelião ao ver seus tios mortos pelos soldados imperiais, que procuravam por R2D2 e C3PO.

Para levá-los de Tatooine à Alderan, Luke e Obi-Wan contratam um contrabandista chamado Han Solo e seu comparsa, Chewbacca. Han é humano e Chewbacca é um wookiee. Os wookies parecem homens muito altos e têm pêlos compridos em todo o corpo. Durante a viagem, Obi-Wan começa o treinamento de Luke. Quando o grupo chega a Alderan, descobrem que o planeta fora destruído pela estrela da morte. E a nave de Solo (Millenium Falcon) é capturada. Entretanto, seus ocupantes conseguem escapar e se escondem na estrela da morte, libertando a princesa Leia. Na fuga da estrela da morte, Obi-Wan novamente se confronta com Dart Vader, se deixando abater.

Obi-Wan, ao ser morto por Vader, passa a se comunicar com Luke com telepatia, ou mesmo aparecendo em forma holográfica. Vader e o comandante da estrela da morte permitem a fuga de Luke e seus companheiros no intuito de descobrir a localização do esconderijo rebelde. Porém, com os planos da estrela da morte de R2D2, os rebeldes executam um plano para destruí-la. Após um emocionante

combate espacial, a estrela da morte é destruída, tendo Vader como único sobrevivente. Luke faz o disparo final que destrói a estrela da morte tendo sua pontaria guiada pela força.

Episódio V – O Império Contra-Ataca (1980)¹

Mesmo sem a estrela da morte, Vader e a frota imperial caçam os rebeldes pela galáxia. Os rebeldes estão escondidos no planeta gelado de Hoth. Obi-Wan aparece para Luke orientando-o a continuar seu treinamento com Yoda no Sistema de Dagobah.

Após um ataque imperial a esse esconderijo rebelde, Luke foge para Dagobah, enquanto Solo, Leia, Chewbacca, R2D2 e C3PO são perseguidos por Vader e



sua frota. A Millennium Falcon está impossibilitada de fazer viagens na velocidade da luz por defeitos no hiperpropulsor. Vader contrata caçadores de recompensas para capturar o grupo. Um deles é o Boba Fett, clone já adulto de Jango Fett, que tem interesse especial em Solo. Solo tem uma dívida com Jabba The Hutt, e Boba Fett fora contratado para trazê-lo de volta a Tatooine.

Em Dagobah, Luke encontra Yoda e é reiniciado o seu treinamento. Luke estranha muito o planeta e o próprio Yoda. O treinamento é muito difícil para Luke, e a relação dele com Yoda não é fácil. Yoda sente em Luke as mesmas emoções que sentia em seu pai. Numa das etapas do treinamento, Luke entra em uma caverna e tem uma espécie de delírio com Vader. Em um breve embate, Luke corta a cabeça de Vader que explode no chão, aparecendo o rosto de Luke. Yoda considera tal episódio como um fracasso no treinamento. Em mais um treinamento, Luke consegue ver o futuro de seus amigos, no qual estes estão sofrendo. Luke decide abandonar o treinamento para resgatá-los mesmo diante da oposição de Yoda.

Na fuga das naves imperiais, Leia e seus companheiros se hospedam em uma cidade que flutua no nível das nuvens, a Cidade das Nuvens. Ela é administrada por um antigo contrabandista amigo de Han Solo, chamado Lando Calrissian. Eles são traídos por Lando e entregues a Vader. Solo é congelado em carbonite e é conduzido por Boba Fett para Jabba. Porém, Lando se arrepende e ajuda Leia,

¹ Estrelando Mark Hemill (Luke Skywalker), Harrison Ford (Han Solo), Carrie Fisher (Princesa Leia Ohana) e Alec Guinness (Obiwan Kenobi), Billy Dee Williams (Lando Calrissian), Ian McDiarmid (Imperador); direção de Irvin Kershner; roteiros de Leigh Brackett e Lawrence Kasdan, baseado em estória de George Lucas; e produção de Gary Kurtz.

Chewbacca e C3PO a fugirem, indo junto com eles. Ao mesmo tempo, Luke e R2D2 chegam à Cidade das Nuvens. Como planejado por Vader, Luke cai em sua armadilha e os dois começam a lutar com sabres de luz. De fato, o plano de Vader era congelar Luke como fizera com Solo, e levá-lo até o imperador para ambos convertê-los para o lado negro da força. Entretanto, seu plano fracassa e o embate se alonga, até que Vader decepa a mão de Luke, que perde seu sabre. Vader revela a Luke que é o seu pai, e que juntos poderiam governar a galáxia. Luke pula em um precipício ao invés de ir com Vader. Perto de cair da Cidade das Nuvens, é resgatado por Leia.

Ao final do episódio, Lando e Chewbacca saem em busca de Han Solo. De fato, a busca por Solo ocorre em um livro chamado “A sombra do império” que não foi retratado no cinema.

Episódio VI - O Retorno de Jedi (1983)¹

O último filme da série se inicia com o resgate de Solo das mãos de Jabba em Tatooine. Luke já se apresenta como um *jedi* no início do filme, apesar de alguns personagens não aceitarem a sua condição. De fato, no livro citado acima, Luke passou um tempo em Tatooine estudando os manuais de Obi-Wan, ao ponto de conseguir construir um novo sabre de luz.

Após o resgate, Luke volta a Dagobah com R2D2 para finalizar o seu treinamento, enquanto Solo, Lando, Leia, Chewbacca e C3PO vão se encontrar com o restante da rebelião. Luke chega a Dagobah e encontra Yoda velho e fraco. Antes de morrer, Yoda diz que Luke, para se tornar um *jedi*, precisa lutar com Vader mais uma vez. Além disso, caso ele fracasse, ainda existe outro Skywalker. Ao sair da cabana de Yoda, Luke encontra o fantasma de Obi-Wan que lhe revela que Leia é a sua irmã. Obi-Wan pede a Luke para esconder seus sentimentos para que Vader e o Imperador não identifiquem a sua existência.

A rebelião está planejando um ataque derradeiro à nova Estrela da Morte em construção. Nesse ataque, os rebeldes pretendem atingir o imperador que está supervisionando as obras pessoalmente. Para tanto, um grupo deve ir até a Lua de Endor desligar o escudo protetor da Estrela da Morte, que está localizada em sua órbita. Lando liderará o ataque das naves rebeldes à Estrela da Morte, enquanto Luke, Leia, Solo, Chewbacca, R2D2 e C3PO desligarão o escudo protetor.

Durante a missão, Luke deixa seus colegas e se entrega a Vader. Antes de partir, Luke conta a Leia o segredo que lhe fora revelado. Luke, ao se entregar a Vader planeja trazê-lo de volta para o lado do bem da força, sustentando que ainda

¹ Estrelando Mark Hemill (Luke Skywalker), Harrison Ford (Han Solo), Carrie Fisher (Princesa Leia Ohana) e Alec Guinness (Obiwan Kenobi), Billy Dee Williams (Lando Calrissian), Ian McDiarmid (Imperador); direção de Richard Marquand; roteiros de George Lucas e Lawrence Kasdan, baseado em estória de George Lucas; e produção de Howard G. Kazanjian.

sente o bem em seu pai. Entretanto, Vader segue as ordens do imperador, levando Luke até ele na Estrela da Morte.

Após muitos contratempos, Leia e seus companheiros conseguem destruir o escudo de força, possibilitando, assim, o ataque rebelde à Estrela da Morte. Enquanto isso, o imperador e Vader trabalham no sentido de conduzir Luke para o lado negro, apelando para o ódio de Luke pelo imperador. Até que Vader lê os pensamentos de Luke em relação à Leia, e descobre que ela é sua filha. Nessa hora, Luke não resiste e sucumbe ao ódio, se tornando poderoso no lado negro da força, derrotando o seu pai num duelo de sabres de luz. Porém, quando o imperador aparece comentando o quanto o lado negro da força deixou Luke poderoso, ele joga seu sabre no chão e diz que é um *jedi*, como seu pai fora antes dele. Então, o imperador começa a atacá-lo com os raios azuis. Luke está indefeso e pede ajuda a seu pai. Vader ergue o imperador, arremessando-o em um precipício dentro da Estrela da Morte.

Com a morte do imperador e com a destruição iminente da Estrela da Morte em decorrência do ataque rebelde, Luke tenta fugir com Vader, porém, este morre em seus braços. Antes de morrer, Vader diz que Luke o salvara, deixando claro que fora convertido para o lado do bem da força. Com a destruição da Estrela da Morte, os rebeldes celebram em Endor e Luke vê os fantasmas de Obi-Wan, Yoda e Anakin, sendo encerrada a saga. No fim, Anakin era, de fato, o escolhido, pois ao matar o imperador, trouxe o equilíbrio para a força.

Análises Comportamentais dos Filmes

A despeito de todo o mentalismo e da existência de forças metafísicas fora do escopo de uma análise científica, os filmes falam muito sobre o comportamento humano e sobre concepções acerca do funcionamento das pessoas. Alguns personagens são de especial interesse para o presente trabalho, principalmente, Luke e Anakin Skywalker.

Os *Jedis* e a Sedução pelo Lado Negro da Força

Notícias recentes de casos de pedofilia cometidos por padres têm chocado a sociedade. Não é novidade que padrões comportamentais repudiados socialmente podem surgir em caso de privação extrema. Os padres, por mais que possam ser recompensados pela sua missão divina na terra, devem abdicar de diversos reforçadores disponíveis ao homem moderno: passam a viver longe de suas famílias, muitos fazem votos de pobreza, não podem ter família nem filhos. Ao mesmo tempo,

convivem com crianças que praticamente não podem exercer contracontrole¹ (Baum, 1994/1999; Ferster, Cullbertson & Boren, 1968/1977; Moreira & Medeiros, 2007; Sidman, 1989/1995; Skinner, 1953/2001), o que sinalizaria a disponibilidade do reforço e baixa probabilidade de punição. Trazendo para o filme, os padres, ao caírem em tentação, como no caso da pedofilia, estariam aproximando-se do lado negro da força.

Os *jedis*, para piorar, possuem poderes especiais que tornam, praticamente, qualquer um incapaz de exercer contracontrole. Portanto, os *jedis*, como os padres, são privados de reforçadores e ainda sofrem a tentação de usar seus poderes em benefício próprio. Anakin certamente não foi o primeiro *jedi* a cair em tentação, e não foi o último, pois Luke abandonou seu treinamento em Dagobah para tentar resgatar seus amigos na cidade das nuvens. É importante ressaltar que Luke fora resgatar os *seus* amigos.

Ter, para os *jedis*, é praticamente um pecado. Neste sentido, fica clara a noção de que os *jedis* devem iniciar o seu treinamento o mais precoce possível, pois assim, não têm como formar vínculos pessoais. Estes vínculos, como no caso de Luke, em relação aos seus amigos; e Anakin, em relação à sua mãe e Padmé, podem gerar contingências conflitantes quando o *jedi* se engaja em alguma atividade tipicamente *jedi*. Por exemplo, se o *jedi* tem que escolher um dentre dois planetas para salvar, mesmo que um deles tenha uma população 10 vezes maior, pode salvar o outro, caso seus amigos estejam nele. De fato, no quinto episódio, Luke põe em risco toda a rebelião ao abandonar seu treinamento para resgatar seus amigos na Cidade das Nuvens. Como ainda não estava pronto para lutar com Vader, Luke poderia ser morto, ou pior, passar para lado negro da força. Isso foi exatamente o que aconteceu com Anakin no terceiro filme. Ele escolheu entre permitir que o Mestre Windu matasse Palpatine e colocasse fim a toda a guerra, ou entre salvar Padmé. Sua escolha por Padmé resultou na sua conversão para o lado negro, o extermínio de todos os *jedis* e o estabelecimento do Império Intergaláctico. Se Luke fosse treinado antes de conhecer seus amigos e Anakin, antes de conhecer Padmé, não teriam formado esses vínculos, muito menos abandonado as causas



¹ Contracontrole é um dos subprodutos do controle aversivo do comportamento. Trata-se de um comportamento operante emitido por alguém que está sendo aversivamente controlado. Esse operante é negativamente reforçado por impedir que o agente controlador apresente os estímulos aversivos. Em outras palavras, quando se diz que crianças não podem exercer contracontrole em relação aos abusos sexuais cometidos por alguns padres, significa que elas não têm como emitir comportamentos que evitem o abuso, como um adulto provavelmente o faria. No caso dos *jedis*, os seus superpoderes tornam os outros incapazes de emitir respostas de contracontrole.

jedís para não perder seus entes queridos. De fato, a concepção *jedi* quase budista é a de que é preciso lutar pelo bem de todos, e não especialmente pelo bem dos que você possui. Como Anakin explica a Padmé no segundo episódio: “somos incentivados a amar todas as coisas, só a posse é proibida”. Resumindo, quando mais cedo é iniciado o treino do *jedi*, menos chance ele tem de se afeiçoar a alguém, e conseqüentemente, não passa por contingências conflitantes entre os reforçadores para o grupo e para si próprio. Deste modo, ficaria apenas sob controle dos reforçadores para o grupo, sem existir contingências conflitantes (Baum, 1994/1999).

Quando Anakin parte com Qui-Gon de Tatooine, sofre uma grande punição negativa ao ter de abandonar a mãe. Além disso, teve de viver discriminando que teria poderes para libertá-la, sem poder usá-los em benefício próprio. Para piorar, quando Anakin decide desobedecer ao código Jedi e resgatá-la, já é tarde demais e ela morre em seus braços. Este é um ponto fundamental para a passagem de Anakin para o lado negro, pois ao ficar sob controle das regras impostas pelos *jedís*, ele foi negativamente punido. Ficar sob o controle do conjunto de regras emitidas *sith* se tornou mais provável no caso de Anakin, uma vez que essas eram mais compatíveis com o “possuir”. Conseqüentemente, Anakin deixa de se comportar sob controle das regras emitidas pelos *jedís*, que no seu caso, o fizeram perder reforçadores.

Ao mesmo tempo, os mestres *jedís* utilizam com frequência regras implícitas para treinarem seus aprendizes. As regras implícitas, por não trazerem todos os elementos da contingência que descrevem, são menos eficazes no controle do comportamento (Skinner, 1974/1982). Em se tratando de Anakin, por ter iniciado seu treinamento tardiamente, essas regras eram menos eficazes ainda. Em muitos momentos do segundo e terceiro episódios, Anakin questiona a autoridade de Obi-Wan. Anakin não segue as regras impostas por Obi-Wan de forma acrítica. Pode-se dizer que Anakin tenderia a emitir mais “trackings¹” que “pliances” (Hayes & Hayes, 1989). Em outras palavras, Anakin questionava Obi-Wan e o próprio conselho quanto à precisão das regras que lhe eram emitidas, ao invés de segui-las pelo controle exercido pelos falantes (Obi-Wan e os demais *jedís*). Ao mesmo tempo, por ser considerado um dos *jedís* mais poderosos, com potencial para superar Yoda, poderia reagir ao controle pelas conseqüências impostas pelos falantes *jedís*. Sendo assim, Obi-Wan não teria como punir Anakin, uma vez que este se considerava mais poderoso que o mestre. Paralelamente, Palpatine começa a apresentar outras regras que contrariavam àquelas emitidas pelos *jedi*. Estas regras se tornariam mais eficazes no controle do comportamento de Anakin, já que o Lord Sith frequentemente ressaltava as habilidades de Anakin, enquanto os *jedi* o reprimiam.

Talvez por ter iniciado o seu treinamento tarde, Anakin tenha aprendido algo que o impossibilitava de ser um *jedi*, ser reforçado pela “posse”. Além disso, Skywalker-

¹ “Tracking” é o nome de comportamentos operantes sob controle de regras em que o ouvinte fica sob controle das contingências descritas na regra; o “pliance” designa o seguimento de regras sob controle das conseqüências impostas arbitrariamente pelo falante.



ker já tinha seus comportamentos mantidos por reforçadores para si, e não para o bem comum. Em *Walden II* (Skinner, 1948/1973), quando Skinner fala da sociedade hipotética, um ponto fundamental é a engenharia cultural, que justamente teria o objetivo de fazer com que as crianças se desenvolvessem em uma cultura cujos membros seriam reforçados pelo bem comum, e não pelos reforçadores para si próprios.

Neste ponto, Anakin ilustra padrões comportamentais muito comuns e de uma grande relevância psicológica. Anakin era muito reforçado por evidências de ser poderoso em relação aos demais *jedis*, ou mesmo, ser o mais poderoso *jedi* que já existira. Cotidianamente, seria dito que Anakin é motivado por tudo que faça bem para a sua autoestima, ou seja, que ele necessita ser o melhor, o invencível, o mais poderoso. As contingências históricas e atuais que estabeleceram a função reforçadora de tais eventos sobre o comportamento de Anakin foram muitas.

Anakin se via diferente dos outros. Mesmo conseguindo fazer coisas que nenhum outro humano conseguiria, era ridicularizado pelas outras crianças. Além disso, Anakin e sua mãe eram escravos. Portanto, privados de reforçadores disponíveis aos não escravos, além de sofrerem humilhações (punidores positivos) em decorrência da sua condição. O controle aversivo do comportamento gera uma série de efeitos colaterais, dentre eles a eliciação de respostas emocionais e a emissão de respostas de contracontrole (Ferster, Culbertson & Boren, 1968/1977; Moreira & Me-deiros, 2007; Sidman, 1989/1995; Skinner, 1953/2001). Em outras palavras, o controle aversivo pode gerar comportamentos respondentes e operantes que são incompatíveis com o modo de vida *jedi*. Tais comportamentos relacionavam-se justamente com o lado negro da força, e tornavam Anakin mais poderoso nas artes *jedis*.

Um exemplo disso ocorreu no segundo episódio quando Anakin extermina a tribo dos homens de areia que havia capturado a sua mãe. Nesta situação fica clara a emissão de respostas emocionais respondentes e operantes, assim como o contra-controle ao matar todos os membros da tribo.

Crescer como escravo num ambiente como Tatooine, onde o que importava era o poder e a riqueza, fez Anakin aprender que só seria aceito, amado e reconhecido pelas suas habilidades especiais. Pode-se dizer, portanto, que para se considerar humano, Anakin tinha que ser o melhor ou o mais poderoso. As corridas de pod's ilustram bem o funcionamento de Tatooine para Anakin. Os seus rivais eram livres e tinham seus próprios veículos, enquanto Anakin era obrigado a competir pelo seu dono. Somente por meio da competição, Anakin poderia ter algum reconhecimento naquele planeta.

O paralelo com as sociedades capitalistas é inevitável. As crianças são escravas do que é reforçador para os seus pais e a sociedade. Para estes, é extremamente reforçador ver seus filhos vencerem nos esportes, nas artes e na escola; além de serem os mais fortes, mais bonitos, inteligentes e cultos. Muitos pais buscam obter com os filhos os reforçadores que não obtiveram em suas vidas. A competição é incentivada numa interpretação perversa da seleção natural de que só os mais fortes sobrevivem. Os filhos são amados e aceitos quando vencem, quando se destacam e se diferenciam. Pouco importa se o time em que o filho jogava venceu, o que importa é a contribuição do filho para a vitória do time. Como os principais reforçadores condicionados são estabelecidos nas relações com os pais, o efeito de tais contingências é quase que inevitável: o grande reforçador condicionado generalizado da sociedade contemporânea capitalista é ser o melhor de acordo com critérios de excelência socialmente construídos. E o melhor é em vários sentidos: ter o marido que causa mais inveja nas amigas; conseguir o maior número de parceiras sexuais; ter os maiores seios e glúteos, e menor barriga; dirigir o carro na maior velocidade dentre os colegas; comprar o carro mais caro; usar as roupas mais caras; chutar mais pessoas no chão; ter o maior número de amigos; ter o maior salário, etc. Estes exemplos ainda ilustram o quanto que tais práticas de reforçamento podem contribuir para uma sociedade machista, em que os padrões de excelência são diferentes para homens e mulheres.

Ao ficarem sob controle desses reforçadores, que são dos pais e da sociedade capitalista, os filhos abdicam dos próprios reforçadores. Na realidade, não tem como encontrá-los. Esta questão fica muito bem ilustrada no final do terceiro episódio, quando Padmé, grávida de Anakin, tenta convencê-lo a fugir com ela e abandonar toda a guerra. Anakin, ao contrário, tenta convencê-la a governar a galáxia ao seu lado. Quando as contingências conflitantes se interpõem a Anakin, ele quase mata Padmé e começa uma luta com Obi-Wan. As duas pessoas que, até então, eram as mais importante para ele, sua mulher, e seu "pai". Anakin se comporta no sentido de ser o melhor, ficando ao lado do imperador, ao lado do poder.

A profecia, que designava Anakin como o escolhido para trazer o equilíbrio à força, também pode tê-lo levado a se comportar sob controle de tais reforçadores. Segundo a profecia, o mais poderoso dos *jedis* devolveria a paz à galáxia. Quando Qui-Gon aponta Anakin como o escolhido, pode ter ocorrido o tão famoso fenômeno psicológico da profecia auto-realizadora. Anakin passou a se comportar para corroborar a profecia. Os efeitos dos rótulos já foram muito discutidos em psicologia. Crianças que são tratadas como pouco inteligentes ou incapazes podem passar a se comportar como tal, de forma a se esquivar de tarefas custosas para se tornarem vencedoras. O rótulo passa a ser apontado como justificativa para certos comportamentos. Por exemplo, alguém que foi sempre tratado como agressivo, pode argumentar acerca de suas atitudes: “mas eu sou agressivo assim mesmo, é o meu jeito”, se esquivando da responsabilidade de seus atos.

O Machismo da Saga

A saga apresenta diversos aspectos machistas que merecem ser discutidos. Uma vez que Obi-Wan sabia que Leia era filha de Anakin, como Luke, mesmo na iminência de encontrá-la, optou por treinar Luke. Leia certamente era mais preparada para o treinamento *jedi* que Luke, que só começou a amadurecer com o treinamento. Isso fica muito claro, quando inicia seu treinamento com Yoda em Dagobah. Luke demonstra baixa resistência à frustração e a extinção (Keller & Schoenfeld, 1950/1973), emitindo várias respostas emocionais e desistindo facilmente com os fracassos no treinamento. Ainda assim, Luke foi treinado e Leia não. Só se cogitou o seu treinamento na possibilidade do fracasso de Luke em confrontar seu pai.

Outros exemplos ocorrem no quarto episódio em que Luke e Han Solo vão operar os canhões de raio laser da *Millenium Falcon* na fuga da Estrela da Morte. À Leia coube a função de servir de navegadora de Chewbacca que pilotava a nave. O que chama a atenção é que Leia era muito mais reforçada ao usar armas lasers que Luke. Ao longo da série, as mulheres raramente conduziam as naves estelares, o que só ocorria quando não havia homens para operá-las. Paralelo muito interessante com a condução de automóveis fora do mundo da ficção. É muito comum mulheres que dirigem no seu dia a dia passarem a direção do seu carro para o marido ou namorado quando estão juntos. Se Leia também era herdeira dos poderes do pai, por que não era um bom piloto como Luke? Por que ela não participou do ataque à Estrela da Morte abordo de um caça Asa-X?

Não há como negar que, em relação a outras histórias, a saga dá um grande destaque à função das mulheres, em que Padmé e Leia são guerreiras poderosas, mesmo sem o domínio da força. Porém, o foco é sempre nos homens: Yoda, Anakin, Obi-Wan, Qui-Gon, Dart Vader, Imperador, Luke, Han Solo, Chewbacca e até mesmo os robôs. Além disso, Padmé e Leia se destacam por terem aprendido a ser como são, e não pelo dom da força. Com exceção de Chewbacca e Han, todos os

outros eram detentores da força. Em outras palavras, as mulheres *jedis* tiveram um papel meramente figurativo.

Sky vs. Sky – O Tornar-se Adulto

Um aspecto interessante para a psicologia diz respeito à transformação de Luke Skywalker em um cavaleiro *jedi*. No quarto episódio, Luke aparenta ter um nível de maturidade inferior ao das pessoas de sua idade, principalmente em relação à sua irmã gêmea, Leia. Sem dúvida, o contraste entre esses dois personagens se dá pelas diferentes histórias de condicionamento. Leia, filha de senadores imperiais se expôs muito mais a novas contingências que Luke, que passou a vida inteira na fazenda seu tio Lars, em Tatooine. A diferença de repertórios comportamentais de ambos é clara, desde a habilidade em lidar com os obstáculos encontrados no filme, até quanto ao comportamento verbal. Leia, de fato, é muito mais assertiva que Luke, assumindo a liderança do grupo na tentativa da fuga da Estrela da Morte.

Voltando ao amadurecimento de Luke, a questão que fica aos espectadores mais atentos é: por que Luke deveria enfrentar o seu pai para só enfim se tornar um *jedi*? A despeito das explicações do filme, do ponto de vista psicológico, a necessidade desse combate é uma metáfora muito interessante. Não há como negligenciar a semelhança com o conflito edipiano tão enfatizado nas teorias psicodinâmicas.

O controle social sobre o comportamento de Luke foi estabelecido pelos seus tios, aparentemente, com uso extenso de controle aversivo. Seu tio Owen, sempre foi muito avesso às aspirações de Luke, tentando mantê-lo sobre sua proteção, longe das aventuras do pai. Luke não teve tempo de se opor ao tio e se libertar, pois este fora morto pelos soldados imperiais em busca de R2D2 e C3PO no quarto filme. Um dado adicional relevante pode ser obtido no livro oficial do filme, não sendo retratado na película. Luke, um jovem sonhador, não era aceito pelos amigos que o ridicularizavam com frequência, tendo apenas como amigo um piloto da rebelião chamado Biggs, que de fato aparece no quarto filme no ataque à Estrela da Morte.

Luke, na relação com o tio, apresenta um repertório de submissão e agressividade passiva (Ferster, Culbertson & Boren, 1968/1977), ficando de cara feia, porém cedendo, ao receber ordens ou ter negado os pedidos para ir para a academia da rebelião. Luke não teve oportunidade de desenvolver um repertório assertivo com o tio a ponto de se comportar em função dos próprios reforçadores. Neste ponto é que o embate com Vader é importante. Vader e o Imperador planejavam conduzir Luke ao lado negro da força. Em outras palavras, que o comportamento de Luke ficasse sob controle dos mesmos reforçadores que controlavam os comportamentos do pai, como dito acima, o poder. Porém, amadurecer envolve abandonar os objetivos dos pais e seguir os próprios, entrando em contato com as consequências das próprias escolhas. Neste sentido, Luke, ao lutar com o pai, sem destruí-lo, e sem se converter ao lado negro da força, passava pela prova de fogo para se tornar um *jedi*, ou seja, adulto.



Sendo assim, pode-se entender que, na vida de Luke, se tornar um *jedi* é uma metáfora para se tornar adulto. Isto é, manter-se sob controle das regras, dos modelos e dos reforçadores providos pelos seus atuais companheiros, os rebeldes Obi-Wan e Yoda. Tornar-se adulto, significa, dentre outras coisas, ficar sob controle dos próprios reforçadores e não daqueles que controlam o comportamento dos pais. Porém, essa transição raramente ocorre sem a entrada em contato com estímulos aversivos. É aversivo para os pais verificarem que seus filhos não seguem estritamente os seus passos, mesmo que segui-los fosse o caminho mais fácil. Ao discriminar que os filhos começam a ser reforçados por outros eventos, os pais lançam mão de recursos comportamentais para garantir o controle sobre o comportamento dos filhos. Um exemplo disso seria: “O que? Você quer fazer Psicologia? Se for Direito, eu pago, mas para esse curso de mulherzinha, eu não pago não!”. No caso de Luke, lhe foi oferecido o controle da galáxia ao lado do Imperador e de Vader, caso este passasse para o lado negro da força. Ou mesmo, apenas ao lado de Vader, em *O Império Contra-Ataca*, que sustenta que ambos juntos podem derrotar o imperador e “governar a galáxia como pai e filho”.

Para recusar as ofertas do pai, Luke não teve escolha senão enfrentá-lo em embates com sabres de luz. Uma metáfora muito útil para representar os casos em que os filhos precisam opor-se aos pais para defender os próprios interesses. Os filhos passam a ser tratados como adultos pelos pais na medida em que esses passam a defender suas próprias opiniões. Por outro lado, não basta emitir respostas agressivas como forma de se opor ao domínio dos pais. Tais respostas de fato não levam a emancipação, uma vez que respostas agressivas se assemelham às respostas de crianças e não de adultos. De fato, quando o jovem emite respostas

agressivas, ao invés de ser visto como adulto pelos pais, continua a ser visto como criança. Nada além de uma nova birra.

Uma terceira luta entre Luke e Vader não pode ser esquecida. De fato, esta luta foi um delírio ou um sonho, certamente foi um ver, ouvir e tocar na ausência dos estímulos que produziriam tais respostas (Skinner, 1953/2001; 1974/1982). Nesta luta, Luke encontra Vader em uma caverna em Dagobah. Ao entrar na caverna, é orientado por Yoda para não levar as armas. Instrução essa que Luke desconsidera. No seu interior, Luke surpreende-se com a presença de Vader. Em um breve combate, Luke decepa seu oponente. A cabeça no chão explode aparecendo a imagem do rosto do próprio Luke olhando para ele, ou seja, matar Vader com agressividade é matar a si mesmo.

Mais uma vez a metáfora do filme se mostra pertinente: agressividade e violência gratuita levam ao lado negro da força. Sendo assim, não basta opor-se ao pai para Luke se tornar *jedi*. Essa oposição deve ser assertiva e não agressiva. De forma similar aos poderes do lado negro da força, respostas agressivas são reforçadas em curto prazo. A sedução pela facilidade dos poderes do lado negro, na realidade, pode ser entendida pela imediatividade dos reforçadores obtidos com a emissão de respostas agressivas. Os adolescentes podem até obter os reforçadores junto aos pais com respostas agressivas, porém, não serão tratados como adultos se o fizerem, perdendo acesso a outros reforçadores em longo prazo. Um diálogo entre Luke e Yoda no quinto episódio ilustra esse ponto:

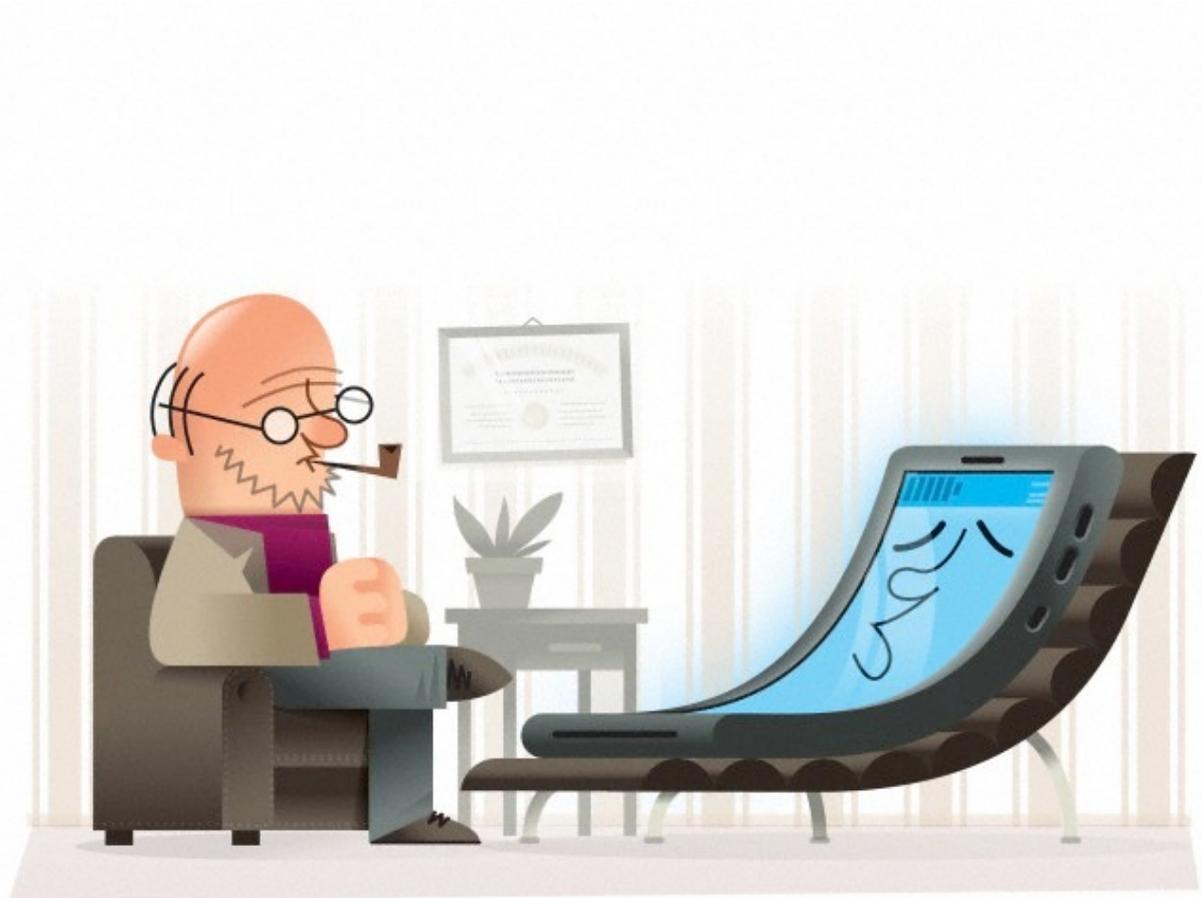
Luke: “O lado negro é mais poderoso?”

Yoda: “Não, mas é o mais fácil.”

Sendo assim, respostas agressivas são mais facilmente adquiridas, sendo mantidas por reforçadores imediatos, porém, em longo prazo estas podem levar o indivíduo a perder reforçadores ou a entrar em contato com estímulos aversivos de maior magnitude. São as contingências-armadilha? descritas por Baum (1994/1999) ou conflitantes descritas por Skinner (1953/2001). No filme, o poder máximo do lado do bem é a imortalidade obtida por Qui-Gon, Obi-Wan, Yoda e Anakin, e na vida real, é ser tratado como adulto, ou melhor, como igual pelos pais.

Uma relação de assertividade com os pais repercutirá nas demais relações do indivíduo. Indivíduos submissos ou agressivos em relação aos pais provavelmente apresentarão padrões relacionais malsucedidos. Muitas vezes em terapia, o psicólogo é um agente fundamental no estabelecimento de respostas assertivas, presumindo-se que, em um processo de generalização, o cliente passe a reproduzir na terapia os mesmos padrões relacionais. O terapeuta, reagindo de formas diferentes dos pais, pode restabelecer o treino deficiente em repostas assertivas (Kohlenberg & Tsai, 1991/2001). Tradicionalmente são conduzidos treinamentos de habilidades sociais especificamente para esse fim (Caballo, 1996).

Seria o Mestre *Jedi* um Psicoterapeuta?



Sim e não. Na medida em que o psicoterapeuta (a) ajuda seus clientes a desenvolverem os seus potenciais; (b) constrói repertórios comportamentais diversos; (c) treina respostas assertivas e cooperativas mais que agressivas; (d) propicia o autoconhecimento; e (e) leva o cliente a olhar as contingências de novas formas; pode-se dizer que sim. Porém, o *jedi* utiliza de um recurso para atingir esses fins que é, até certo ponto, condenado pelos psicoterapeutas, que são os conselhos – na linguagem comportamental são as regras. Em muitos casos, os *jedis* utilizam regras implícitas, menos eficazes no controle do comportamento, uma vez que não enumeram os elementos das contingências. Desse ponto de vista, pode-se dizer que não.

Um exemplo interessante ocorre no segundo filme, em que Anakin e Obi-Wan entram em um bar na captura de um suspeito. Obi-Wan senta ao balcão e é abordado por um traficante que lhe oferece uma droga. Obi-Wan utiliza o poder *jedi* de dominar “mentes fracas” e convence o traficante a não vender mais drogas e ir para casa repensar a sua vida. Neste momento, Obi-Wan foi uma espécie de terapeuta muito eficaz, contudo, os psicólogos, não contam com tais ardis místicos. Esta é uma questão interessante na medida em que muitas pessoas rezam, oram, fazem despachos na esquina para que forças metafísicas resolvam seus problemas. Infelizmente, muitos psicoterapeutas, que não entenderam ou não estudaram o Código

de Ética, os catequizam em algumas práticas religiosas como se estas fossem procedimentos terapêuticos. O Código de Ética do Psicólogo é claro ao proibir os psicólogos de utilizarem procedimentos que não são reconhecidos pela psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2005). Ao mesmo tempo, o psicólogo também não tem o direito de questionar ou enfraquecer crenças religiosas dos seus clientes, a não ser colocá-las em pauta caso estejam diretamente relacionadas com o sofrimento trazido pelo cliente.

Um dado curioso a respeito da relação óbvia entre o modo de vida *jedi* e a religião refere-se à criação de uma religião *jedi* na Inglaterra, sendo uma das religiões com o maior número de adeptos nesse país.

C3P0 e R2D2 – Antropomorfização Cibernética

Uma crítica à psicologia animal do início do século passado era a antropomorfização (Marx & Hillix, 1963). Em suas pesquisas com animais não humanos, muitos autores atribuíam comportamentos tipicamente humanos aos seus sujeitos. Um rato parado olhando para os dois lados de um labirinto estaria raciocinando, ou decidindo para qual lado deveria ir. Neste exemplo típico de antropomorfização, foi atribuído ao querido ratinho à capacidade de raciocinar ou decidir, comportamentos tipicamente humanos.



Antropomorfizar com C3P0 e R2D2 é muito fácil, principalmente com C3P0 que se trata de um andróide (robô construído à imagem e semelhança do homem).

Adjetivos humanos como rabugento, corajoso, determinado e “reclamão” são emitidos na presença dos comportamentos de R2D2 e submisso, medroso e pessimista, na presença dos comportamentos de C3P0. A antropomorfização, mesmo sendo tratada como um erro no discurso científico, ocorre com frequência na linguagem cotidiana. Quem nunca ouviu a dona de um cachorrinho dizer que ele a entende, que fica deprimido, ou mesmo, que pensa? A linguagem cotidiana permite a antropomorfização. Os usos de tais termos para descrever o comportamento de animais são aceitáveis, mesmo que limitofes em alguns casos (Wilson, 1963/2001).

Não há dúvida de que, no discurso científico, a antropomorfização precisa ser evitada, mas não porque animais não fazem coisas que humanos fazem, e sim porque os termos mentalistas talvez não se adequem ao discurso científico (Skinner, 1945; 1953/2001; 1974/1982; Todorov & Moreira, 2005). De fato, de acordo com Ryle (1949) e Skinner (1945), os termos mentalistas foram criados pelo falante cotidiano. Aceitabilidade dos usos desses termos depende das regras dos jogos de linguagem na terminologia de Wittgenstein (1953/1996) ou práticas de reforço da comunidade verbal de acordo com Skinner (1957/1978). Sendo assim, ao descrever o comportamento dos robôs com adjetivos humanos, o espectador dos filmes não está utilizando estes termos de forma inaceitável.

Uma questão relevante se apresenta nesse caso: com base em que o falante cotidiano classifica C3P0 como submisso? Ou R2D2 como rabugento? Os espectadores da saga não têm acesso ao código de programação dos dois robôs, nem tampouco sentem o que os robôs estariam sentindo.. Com base em que, portanto, o falante cotidiano utiliza os termos relativos à personalidade. A resposta óbvia é: com base em seu comportamento. De acordo com a terminologia de Skinner (1953/2001): pelos sistemas funcionalmente unificados de respostas sob controle de variáveis ambientais. Por exemplo, C3P0 diz inúmeras vezes que ele e os seus companheiros estão perdidos, que um dos outros personagens morrerá, ou que os planos não darão certo. Pela frequência de respostas desse tipo, C3P0 seria chamado de pessimista na linguagem cotidiana. Da mesma forma que um humano seria chamado, caso emitisse esse mesmo tipo de respostas com a mesma frequência. Sendo assim, da mesma forma que o falante cotidiano não pressupõe um traço pessimista na personalidade do andróide quando ele o classifica como tal, também não o faz quando adjetiva um humano.

Este exemplo também é útil para discutir a personalidade ou traços de personalidade como conceitos disposicionais abertos (Ryle, 1949). Dizer que alguém é pessimista, por exemplo, é dizer que essa pessoa se comporta de diferentes formas pessimistas em certo conjunto de situações. Diz-se que alguém é pessimista com base nas ocorrências passadas de atitudes pessimistas. Neste sentido, o falante, ao descrever alguém como pessimista, informa ao ouvinte que esta pessoa se comportará de forma pessimista quando tiver chance. Além disso, que provavelmente o falante a viu agir de forma pessimista no passado.

Toda essa argumentação é pertinente no sentido em que ilustra a visão behaviorista radical da personalidade. Resumindo, não faz sentido se falar em personalidade sem se referir a comportamentos. Desta forma, a personalidade não existe independentemente dos comportamentos que ela é utilizada para explicar. Os termos relativos à personalidade na realidade são resumos de padrões comportamentais (sistemas funcionalmente unificados de respostas), que são determinados pela sua relação com variáveis ambientais em nível filogenético, ontogenético e cultural (Skinner, 1974/1982).

Considerações Finais

A saga de Guerra das Estrelas é considerada um conjunto de filmes que dá mais ênfase aos efeitos especiais e as cenas de ação do que ao conteúdo de sua história. Está longe de ser um filme *cult* ou psicológico. A começar pela falta de complexidade dos personagens. A despeito disso, os conflitos vividos pelos personagens principais foram muito oportunos para ilustrar conceitos comportamentais e para discutir reforçadores sociais comuns e seu controle sobre o comportamento.

Ao mesmo tempo, é válido discutir o caráter hermético dos psicólogos na sua relação com a arte e com a mídia. De fato, psicólogo “bom” é aquele que só assiste e analisa filmes complexos e conceituais. O mundo popular e comercial é praticamente abandonado pela psicologia. A despeito disso, não há como negar que os principais usuários da profissão psicológica vivem em um mundo voltado para o que vende mais. Seu comportamento está sob controle de novelas, filmes hollywoodianos, peças teatrais de comédia pastelão, programas de rádio e demais manifestações culturais voltadas para o grande público.

Seguindo esta linha de raciocínio, filmes populares, como os da saga de “Guerra nas Estrelas”, exercem grande influência sobre as pessoas e discuti-los se torna pertinente e justificável do ponto de vista acadêmico. Além disso, iniciativas como a do presente livro são muito oportunas no sentido em que contribuem para divulgação das concepções analítico-comportamentais, extrapolando os limites dos laboratórios e das pesquisas com animais não humanos. Dessa forma, contribui para a mudança da visão dentre os demais psicólogos de que a análise do comportamento dedica-se apenas ao mundo restrito e artificial do laboratório e da caixa de Skinner.

O filme se mostrou oportuno para abordar questões relativas à análise do comportamento e à psicologia como um todo, como personalidade, desenvolvimento, questões de gênero, psicoterapia, assertividade, reforçadores condicionados generalizados sociais, controle aversivo, regras entre outros. Principalmente, o filme foi utilizado como pano de fundo para que os conceitos comportamentais fossem utilizados para descrever estas questões relativas à psicologia. Desta forma, o empreendimento de ser abordar expressões artísticas como arcabouço conceitual da análise do comportamento é viável como bem ilustrado por Skinner (1957/1978).

Referências Bibliográficas

- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Caballo, V. (1996). *Manual de técnicas, terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2005). *Código de ética do psicólogo*. Disponível em http://www.pol.org.br/legislação/pdf/cod_etica_novo.pdf. Último acesso em 17/05/2007.
- Ferster, C. B., Culbertson, S., & Boren, M. C. P. (1968/1977). *Princípios do comportamento* (M. I. Rocha e Silva e cols., trads.). São Paulo: Edusp.
- Hayes, S. C., & Hayes, L. J. (1989). The verbal action of the listener as a basis for rule-governance. In S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control* (pp. 153-190). New York: Plenum.
- Irwin, W. (2005). *Star Wars e a filosofia*. São Paulo: Madras.
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1950/1973). *Princípios de psicologia*. São Paulo: EPU Herder.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991/2001). *Psicoterapia analítica funcional: Criando relações terapêuticas intensas e curativas* (R. R. Kerbauy e cols., trads.). Santo André, SP: ESETec.
- Marx, M. H., & Hillix, W. A. (1963). *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson & Co.
- Sidman, M. (1989/1995). *A coerção e suas implicações* (M. A. Andery, & T. M. Sério, trads.). Campinas, SP: Editorial PSY.
- Skinner, B. F. (1953/2001). *Ciência e comportamento humano* (R. Azzi & J. C. Todorov, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1957/1978). *O comportamento verbal* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo, SP: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1974/1982). *Sobre o behaviorismo* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix-EDUSP.
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, 270-277.
- Skinner, B. F. (1948/1973). *Walden II: uma sociedade do futuro*. São Paulo: EPU Herder.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). Artigo didático: O conceito de motivação em psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11, 119-132.
- Wilson, J. (1963/2001). *Pensar com conceitos*. São Paulo: Martins Fontes.

Wittgenstein, L. (1953/1996). *Investigações filosóficas* (J. C. Bruni, trad.). São Paulo: Nova Cultural.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR APRESENTADO EM FILMES

Raquel Maria de Melo¹

Elenice Seixas Hanna

Universidade de Brasília (UnB)

Os filmes "Ao Mestre com Carinho", "Mentes Perigosas" e "Vem Dançar" caracterizam a atuação de professores com classes de alunos que apresentam comportamentos socialmente inadequados (*e.g.*, indisciplina, agressividade, e envolvimento com gangues) e que não aprendem com os procedimentos tradicionais de ensino. Apesar de diferenças quanto à época em que as histórias ocorrem, a problemática vivenciada pelos adolescentes é semelhante, assim como o descaso da maior parte da sociedade por esse problema e a atribuição de causalidade interna (incapacidade dos próprios alunos) às dificuldades de aprendizagem. Os três filmes mostram a utilização de estratégias alternativas de ensino que, ao mesmo tempo em que identifica e valoriza as características positivas de cada aluno, desperta o interesse, motiva, e possibilita o ensino de habilidades sociais e conteúdos acadêmicos. A seguir, são apresentadas as descrições técnicas e a síntese de cada filme e, posteriormente, os filmes serão analisados utilizando-se como referencial conceitos da Análise do Comportamento.

Descrição dos Filmes

1- Ao Mestre com Carinho

Título Original: *To Sir. With Love*

Lançamento: 1967, Inglaterra

Duração: 105 min.

Direção: James Clavell

Personagens principais: Mark Thackeray (Sidney Poitier), Pamela Dare (Judy Geeson), Barbara Pegg (Lulu), Potter (Christopher Chittell) e Denham (Christian Roberts)



¹ E-mail: rmelo@unb.br e hanna@unb.br

Síntese. A história se passa em Londres, nos anos 60, e descreve o início da carreira acadêmica de Mark Thackeray, um engenheiro desempregado, negro, nascido na Guiana Inglesa, e procedente dos Estados Unidos (Califórnia) onde morou por muitos anos. Thackeray decide aceitar uma vaga como professor em uma escola no bairro operário East End de Londres e assume uma classe de adolescentes indisciplinados, mal-educados e bagunceiros. Os alunos seguem as próprias regras, não se submetem às atividades acadêmicas e tentam desestimular o professor. A maioria dos alunos está no último ano de escola. No ano seguinte entrarão no mercado de trabalho e alguns deles nem conseguem ler com fluência. Outros professores não foram bem sucedidos e abandonaram a classe/ensino.



Como as atividades tradicionais de ensino não funcionam (*e.g.*, leitura, fazer tarefas do livro ou escritas no quadro) e a hostilidade dos estudantes é frequente, Thackeray muda a forma de lidar com os alunos. Passa a tratá-los como adultos e não como crianças, ensinando comportamentos úteis para que eles possam enfrentar os desafios fora da escola, tais como forma de falar e de vestir, respeito e boas maneiras ao interagir com colegas e professores, preparo de refeições e autodisciplina (identificar comportamentos certos e errados e agir de forma adequada em diferentes contextos). Os livros são inicialmente substituídos por discussões de temas definidos pelos alunos. Estes momentos se constituem em oportunidade para identificar ideias estereotipadas em relação a negros e mulheres, interesses e talentos in-

individuais, ensinar comportamentos adequados ao convívio social, e incluir conteúdos acadêmicos (*e.g.*, história, literatura, artes).

O professor trata os alunos com respeito, não se exalta e assume uma posição firme de autoridade diante de comportamentos hostis e tentativas de tumultuar as aulas. Durante as discussões o professor revela parte de sua própria história de vida, enfatizando que com esforço e dedicação é possível conquistar o que se deseja. Para enfrentar as dificuldades financeiras, Thackeray se submeteu a trabalhar em subempregos, assumiu as tarefas domésticas e investiu em sua educação, dedicando-se aos estudos, aprendendo a falar bem e a tratar com cortesia todas as pessoas. As atitudes do professor em sala de aula funcionam como modelo para os alunos que começam a apreciar o respeito e o conhecimento que o professor lhes proporciona. À medida que o comportamento da turma muda, Thackeray atende a sugestão de fazer passeios, conquista a admiração e respeito dos alunos e de seus pais, tornando-se um referencial quando os alunos necessitam de ajuda e apoio. Pamela Dare demonstra, de uma maneira sutil e delicada, a paixão pelo professor. Thackeray lida com a situação com respeito e paciência, tratando de maneira imparcial todas as alunas da turma.

O líder da turma (Denham), no entanto, desafia e desrespeita Thackeray o tempo todo, principalmente quando percebe que o foco das atenções estava se voltando para o professor e não mais para ele. A confiança dos alunos fica comprometida depois de dois eventos que são interpretados como traição do professor: (a) a pedido da mãe de Pamela, ele aconselha a aluna a melhorar o relacionamento com a mãe; e (b) orienta o aluno Potter a pedir desculpas ao professor de educação física pela tentativa de agressão. O respeito e a confiança no professor são restabelecidos quando a rixa entre Thackeray e o aluno Denham é solucionada em uma luta de boxe. Ao substituir o professor de educação física, Thackeray aceita a provocação de Denham de trocar a atividade de ginástica por boxe e de ser seu par. Durante a luta com Denham, o professor procura apenas se defender, recebe vários golpes, e finaliza a luta com um único soco. Ao ser questionado pelo aluno, Thackeray usa o exemplo para ensiná-lo que bater não é a solução para resolver as diferenças, reconhece o talento de Denham para o boxe e diz que vai recomendá-lo para ensinar os alunos mais jovens a se defenderem. Denham finalmente entende a mensagem e o valor do conhecimento transmitido pelo professor, muda a forma de vestir, falar e de se com-



portar com os colegas e estimula a turma a organizar a festa de formatura. No dia da festa, os alunos prestam uma homenagem ao professor com uma canção interpretada por uma das alunas, Barbara Pegg (Lulu), e um presente com um cartão de agradecimento da turma. Mesmo com uma proposta para trabalhar como engenheiro em uma outra cidade, Thackeray decide continuar a sua carreira como professor.

2- Mentas Perigosas

Título Original: *Dangerous Minds*

Lançamento: 1995, Estados Unidos

Duração: 99 min.

Direção: John N. Smith

Roteiro: Ronald Bass, inspirado no livro "My Posse Don't Do Homework", de LouAnne Johnson

Personagens principais: LouAnne Johnson (Michelle Pfeiffer), Hal Griffith (George Dzundza), Emilio Ramirez (Wade Dominguez), Raul Sanhero (Renoly Santiago) e Callie Roberts (Brooklyn Harris)



Síntese. LouAnne Johnson, ex-oficial da marinha, recém-divorciada, sem filhos, procura um estágio de docência em inglês no colégio Parkmount, por indicação do amigo Hal. A diretora a surpreende com a proposta de contrato imediato em tempo integral. LouAnne é designada, sem saber, para ensinar a classe mais difícil da escola - responsável por várias desistências de professores anteriores. A sua classe é formada por adolescentes negros e/ou de origem latina, indisciplinados, desafiadores e problemáticos. No primeiro dia de aula alguns alunos desacatam, outros desrespeitam ou ignoram LouAnne. A professora transtornada abandona a sala e procura Hal para desabafar e reclamar da turma. LouAnne afirma que é impossível ensinar aqueles alunos e Hal lhe diz que ela tem duas alternativas: desistir ou descobrir como atrair a atenção dos alunos.

Após buscar informações em livros de orientação sobre assertividade para impor disciplina, LouAnne reage como se as regras não fossem úteis para a situação e decide criar seus próprios métodos. Utiliza uma de suas habilidades, lutar karatê, como estratégia inicial para atrair a atenção e participação dos alunos. Orienta os voluntários durante a atividade e elogia o desempenho e progresso da dupla. Consegue com isso a atenção de parte da turma e, utilizando termos da marinha, diz que todos os alunos estão iniciando com a menção máxima (A), cabendo a eles mantê-la. Sob protesto de alunos que esperavam aprender karatê, LouAnne inicia o ensino do conteúdo utilizando frases de impacto, como "Nós queremos morrer". In-

centiva com perguntas a participação na aula e ensina os conceitos a partir das respostas dos alunos que são relacionadas com suas próprias experiências. Ao mesmo tempo a professora é repreendida pela direção e descobre que não existe infra-estrutura de apoio da escola para as atividades de ensino. LouAnne passa a desenvolver nos alunos habilidades de crítica e de interpretação de poesias utilizando versos de Bob Dylan e Dylan Thomas, que apresentam relação com o estilo de vida dos adolescentes e com as problemáticas vivenciadas por eles. São utilizados chocolates e passeios como consequência para os desempenhos corretos e programadas competições para garantir o envolvimento nas atividades acadêmicas. Os poemas funcionam como meio para ensinar novos valores, auto-respeito, determinação e a importância de se fazer escolhas corretas através da análise e interpretação dos versos.



Na tentativa de compreender o comportamento dos alunos, a professora conversa com eles e com seus amigos mais próximos, visita os familiares e o local onde eles trabalham. Apesar do progresso gradual da turma, quatro problemas desestimulam LouAnne e a fazem questionar sobre sua importância para os alunos. O primeiro problema foi a saída de dois alunos (irmãos), cuja avó os proibiu de continuarem estudando, por considerar que poemas não ensinam o que eles necessitam aprender para buscar o “ganha pão”. O segundo problema foi gerado pelo jantar no melhor restaurante da cidade, recebido por Raul (e outros dois alunos) como prêmio da competição Dylan-Dylan. Nesta competição os alunos tinham que encontrar um poema de Dylan Thomas que falasse de coisas semelhantes à de uma música de Bob

Dylan. Para vestir roupa adequada ao local, Raul compra fiado uma jaqueta de US\$ 200 roubada e se compromete a pagá-la em poucos dias. O terceiro evento desanimador para a professora foi a desistência de uma de suas melhores alunas (Callie) por estar grávida. O último, e o mais grave, foi a morte de Emílio. Diante das ameaças de morte sofridas, a professora oferece abrigo ao aluno em sua própria casa e o orienta a pedir ajuda ao diretor da escola. Entretanto, o diretor se recusou a atendê-lo e ao sair da escola Emílio é assassinado. LouAnne, então, desiste de lecionar. Entretanto, os alunos convencem a professora a ficar, utilizando como argumento o que aprenderam em suas aulas: a importância de não desistir de seus objetivos e sonhos e de fazer escolhas coerentes.

3- Vem Dançar

Título Original: *Take the Lead*

Lançamento: 2006, Estados Unidos

Duração: 108 min.

Direção: Liz Friedlander

Roteiro: Dianne Houston, inspirado na história real do professor de dança Pierre Dulaine

Personagens principais: Pierre Dulaine (Antonio Banderas), Rock (Rob Brown), Lahrette (Yaya DaCosta), Ramos (Dante Basco), Monstro (Brandon Andrews), Caitlin (Lauren Collins), Morgan (Katya Virshilas) e Augustine James (Alfre Woodard)



Síntese. O filme "Vem Dançar" mostra o papel da dança em dois contextos distintos: o ambiente de uma academia destinada a alunos de classe média e alta e de uma escola da periferia de Nova York. Pierre Dulaine, um professor de dança de salão profissional, decide se candidatar como voluntário em uma escola pública, após presenciar um adolescente (Rock) que, ao ser proibido de entrar em uma festa, depreda furiosamente, com um taco de golfe, o carro da diretora da sua escola. Dulaine localiza a escola por meio do crachá da diretora que Rock deixou cair, próximo ao carro depredado, e se oferece para dar aulas de dança. A diretora, Augustine James, duvida da proposta de Dulaine, mas decide aceitar por considerar esta a única alternativa para a classe de detenção disciplinar, rejeitada por todos os professores. A classe de detenção é destinada a alunos indisciplinados, agressivos e envolvidos com vandalismo ou gangues, que permanecem na escola após o período de aulas, em um espaço isolado localizado no subsolo. Os alunos da classe de detenção são adolescentes negros ou de origem latina. Dulaine enfrenta, inicialmente, resistência dos adolescentes, que consideram ultrapassada a dança de salão, as músicas ro-

mânticas e o seu estilo de vestir e de se comportar, e preferem o ritmo moderno, vibrante e contagiante do hip-hop. Para despertar o interesse pela dança de salão são utilizadas estratégias como: (a) a demonstração de um número de tango dançado pelo professor e uma dançarina profissional (Morgan); (b) uma competição de dança com prêmio em dinheiro para a dupla vencedora; (c) o reconhecimento das habilidades dos alunos para dançar e improvisar passos e novos ritmos através da remixagem; e (d) a possibilidade de frequentar gratuitamente uma das melhores academias de dança, que nunca teriam como pagar. Aproveitando os diferentes estilos de dança (*e.g.*, valsa, foxtrote, tango, rumba), o professor ensina aos alunos o respeito e a confiança entre os parceiros e a cooperação entre os integrantes do grupo.



Em decorrência de problemas familiares, em uma ocasião, Rock e Lahrette buscam separadamente refúgio na escola. O vigia denuncia a presença dos dois alunos à polícia e Rock pede ajuda a Dulaine. A exigência de participar de aulas extras de dança, feita aos alunos, funciona como uma forma de aproximar os adolescentes (que não tinham um bom relacionamento). Após uma inundação na sala de detenção, Dulaine realiza a aula na sua academia. Ao observarem como os alunos de nível mais avançado dançam, os adolescentes questionam o professor e consideram que a promessa de participação na competição de dança é uma ilusão. Com baixa autoestima, os alunos interpretam a proposta do professor como uma forma de expor as suas deficiências. A partir daí, os adolescentes são desafiados por Dulaine e pelo próprio grupo a se aperfeiçoarem através de dedicação e empenho. Os alunos se envolvem com as aulas de maneira entusiasmada, sugerem novos passos, e

a apresentação na competição de dança é excelente. Uma dupla de adolescentes é classificada para a final e realiza uma apresentação brilhante, improvisando passos, e inserindo um elemento surpresa. Com a decisão final de empate entre os finalistas, o prêmio foi dividido. A diretora reconhece a qualidade do trabalho de Dulaine, a mudança no comportamento dos alunos e a dança como uma atividade importante na escola. Dulaine assume o compromisso de continuar o seu trabalho na escola.

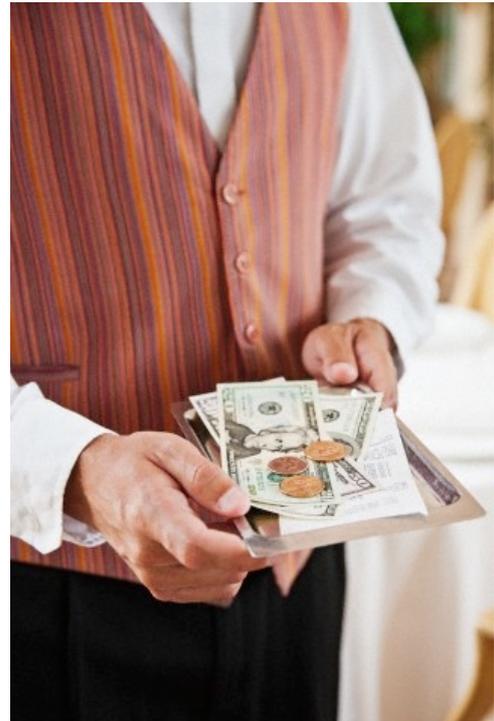
Análise dos Filmes

Os três filmes são úteis para demonstrar os diferentes tipos de fatores que devem ser considerados em uma análise funcional do comportamento no contexto escolar: motivacionais, discriminativos, topográficos e as contingências de reforçamento. Considera-se importante a explicitação de cada um desses fatores como um contraponto à visão de que os grupos sociais exemplificados nos filmes são muitas vezes analisados como incapazes, dentro de um modelo de causalidade interna. As análises realizadas abaixo irão, em alguns momentos, extrapolar os fatos mostrados nos filmes, já que a situação escolar demonstrada pelos atores é a realidade de grande parte da população brasileira.

Os fatores motivacionais são aqueles relativos ao passado e presente dos alunos que funcionam como operações estabelecedoras para que determinados eventos adquiram valor de reforço. Operação estabelecedora é uma mudança em condições ambientais antecedentes (tais como privação, saciação, história de punição ou reforçamento, emparelhamento entre um estímulo reforçador e um evento neutro) que têm como função estabelecer a efetividade de eventos reforçadores ou punitivos e evocar comportamentos relacionados a esses eventos (da Cunha & Isidro-Marinho, 2005; Michael, 1993, 2000). Os alunos que fracassam na escola e são marginalizados, como os apresentados nos filmes, são procedentes de grupos sociais de classe econômica baixa e com oportunidades reduzidas de acompanhar o ensino tradicional. A escola os expõe a diversas situações constrangedoras, que enfatizam aquilo que eles não são capazes de realizar. O ambiente escolar é, portanto, repleto de estímulos aversivos e as interações professor-aluno se caracterizam por pouco (ou nenhum) reforçamento. Em função disso, os alunos apresentam padrões comportamentais denominados, geralmente, de baixa autoestima¹. Como parte de estratégias de contracontrole, podem ser observados comportamentos funcionais no ambiente hostil em que os adolescentes vivem, mas que ferem as normas da escola e de camadas sociais mais favorecidas.

¹ O conceito de autoestima está relacionado a tendências comportamentais geradas pela combinação de histórias de controle aversivo frequente e de exposição a critérios ambíguos ou muito exigentes de reforçamento. O uso de punição e reforçamento negativo têm como subproduto o desenvolvimento de respondentes (*e.g.*, ansiedade, medo) que podem interferir no curso de operantes requeridos em situações de aprendizagem (Sidman, 1989; Stoddard, de Rose & McIlvane, 1986). Ao mesmo tempo a escola define como critério para reforçamento habilidades muitas vezes não modeladas em determinados alunos ou não consistentemente valorizadas. Essas contingências podem aumentar padrões de desistência, avaliação negativa de si mesmo e comportamentos indesejáveis.

Essas estratégias são indesejáveis do ponto de vista do educador, mas são comportamentos reforçados negativamente quando “eliminam o professor” (por demissão ou licença) ou livram os alunos da situação aversiva de sala aula (no caso da expulsão e suspensão). O ambiente hostil, frequentemente inclui privação de reforçadores básicos, como alimento, água potável, casa, condições de higiene e saneamento, além de oferecer situações de violência muito próximas do aluno (dentro de casa, na rua, na escola, consigo mesmo ou com pessoas próximas). Esse contexto atual e parte da história passada dos alunos facilmente estabelecem os reforçadores básicos mencionados como prioritários e a necessidade de desenvolverem estratégias de fuga e esquiva de eventos aversivos. O conhecimento que pode ser obtido na escola, as aulas, a escola, o professor procedente da classe social que oprime tais adolescentes e os valores da classe média, quando não são emparelhados com reforçadores incondicionados, não se tornam reforçadores condicionados. Em vez disso, o dinheiro pode passar a ser o reforçador condicionado mais importante desde a infância e, conseqüentemente, tudo o que pode produzi-lo, inclusive drogas, prostituição e roubo, torna-se também valorizado. Os adolescentes mostrados nos filmes aparecem como suscetíveis a valorizar “o dinheiro fácil” e ter baixa persistência para alcançar metas que envolvem esforço. Além disso, a ausência de reforçadores importantes na situação escolar (do ponto de vista da história e do ambiente social dos alunos) e a presença de reforçadores alternativos, principalmente de natureza social, para comportamentos que competem com as atividades acadêmicas (e.g., comportamento de indisciplina) podem gerar uma tendência a padrões de resposta não condizentes com o conceito de aluno como aquele que gosta de estudar, como já enfatizava Skinner (1968/1972) em seu livro *Tecnologia do Ensino*.



Nos três filmes existe uma preocupação dos professores em reduzir a aversividade da situação de ensino e utilizar algo que seja útil e reforçador para os alunos sendo priorizadas, portanto, estratégias alternativas ao ensino baseado em conteúdos específicos. Eles escolhem situações que permitem ensinar habilidades básicas para a aprendizagem em geral. No filme "Ao Mestre com Carinho" o professor trabalha com temas e assuntos de interesse dos alunos (e.g., rebelião e rebeldia, casamento e namoro); em "Mentes Perigosas", a professora utiliza o karatê (uma luta apreciada pelos alunos), poesias que falam sobre situações do cotidiano dos ado-

lescentes e a atribuição de menção inicial máxima (A) para todos os alunos; no filme "Vem Dançar", o professor utiliza a música e a dança, duas atividades que já faziam parte dos momentos de diversão dos adolescentes. Uma vez que o controle aversivo foi minimizado e os eventos reforçadores foram introduzidos, os alunos passaram a ter uma atitude mais positiva com relação ao professor e ao ensino.

No filme "Ao Mestre com Carinho", o professor decide priorizar desempenhos relevantes para enfrentar o mercado de trabalho e as dificuldades de morar sozinho. Foram ensinados comportamentos de respeito ao próximo e que favorecem as interações sociais (*e.g.*, pedir, agradecer, cumprimentar, se desculpar), cuidados pessoais (*e.g.*, forma de vestir, higiene pessoal), preparo de refeições e autodisciplina (identificar comportamentos certos e errados e agir de forma adequada em diferentes contextos). No filme "Vem Dançar", o professor pretende ensinar com a dança o respeito ao outro, a cooperação e a disciplina. Note que as habilidades escolhidas nos três filmes podem ser ensinadas em vários contextos e a partir de diferentes tarefas e topografias de respostas. Em "Mentes Perigosas", a professora escolheu a habilidade de interpretar poesia e compará-las, provavelmente apenas por estar responsável pelas aulas de literatura e pela possibilidade de relacionar o tema da aula à vida dos alunos. No entanto, essa foi uma escolha interessante por envolver habilidades simples e complexas que são necessárias na maioria das aprendizagens acadêmicas. A leitura de poesia requer que o leitor seja capaz de compreender estímulos textuais com sentido literal e figurado. A leitura com compreensão literal pode ser entendida como a equivalência estabelecida entre o som da palavra, a palavra escrita e uma figura, objeto (ou qualquer outro referente) (Sidman & Tailby, 1982) que a comunidade verbal reforça de forma corriqueira. O sentido figurado de uma palavra se refere a relações criativas, ou novas, com eventos que têm semelhança com algum elemento da palavra ou com o objeto, situação ou ocasião, em que o uso da palavra é reforçado pela comunidade verbal¹. A compreensão literal é requerida na maioria dos textos acadêmicos que são descritivos (*e.g.*, geografia, história, ciências), no enunciado de questões de avaliação e em outras tarefas/atividades acadêmicas. Após a alfabetização, muito é ensinado-aprendido a partir da leitura de textos e as avaliações são realizadas por escrito, exigindo leitura. Adicionalmente, aprender a identificar o sentido figurado permite buscar novas relações, identificar elementos comuns em textos e ideias diferentes e requer a variação do comportamento.

¹ O sentido figurado é apresentado por Skinner (1957) na descrição do tacto ampliado (operantes verbais sob controle de uma ou mais características de estímulos discriminativos formados por múltiplos elementos) e suas variações (*e.g.*, metáfora, metonímia e solecismo).

Os fatores discriminativos estão relacionados com o contexto ou situações antecedentes nas quais o comportamento ocorre. Na escola podemos observar em



diferentes circunstâncias que o comportamento do aluno muda de acordo com o contexto ou as situações antecedentes presentes. Perguntas, frases escritas no quadro e instruções sobre como realizar uma atividade são situações diante das quais se ocorrerem comportamentos, tais como responder corretamente à pergunta, escrever a frase no caderno ou executar a atividade, eles serão seguidos por determinadas consequências (e.g., elogio, reação de alegria dos colegas ou da professora). Estes exemplos descrevem contingências de três termos (situação antecedente, comportamento e consequências) e ilustram que cada comportamento está sob controle de estímulo diferente (Baum, 1994; Matos, 1981). Situações antecedentes em que os comportamentos emitidos têm como consequência a apresentação de refor-

çadores positivos são denominadas de estímulo discriminativo (S^D). Os materiais utilizados pelo professor, e a forma de ensinar conceitos e habilidades são estratégias de ensino que funcionam como estímulos discriminativos, uma vez que se constituem em ocasiões nas quais os comportamentos definidos como objetivo serão seguidos por reforçadores positivos.

As tarefas escolhidas pelos professores dos três filmes podem ser consideradas como estímulos discriminativos. No caso da dança ("Vem Dançar"), a música e o comportamento do parceiro são antecedentes importantes aos quais os alunos precisaram aprender a responder. No caso da interpretação de poesia ("Mentes Perigosas"), o texto, os livros, a letra da música de Bob Dylan foram os estímulos discriminativos relevantes. No filme "Ao Mestre com Carinho" as regras de conduta estabelecidas em sala de aula pelo professor podem ser consideradas estímulos discriminativos, assim como o comportamento do próprio professor que funciona como modelo. Ao ser coerente com as próprias normas estabelecidas, o professor passa a ser reconhecido e admirado pelos alunos. Ser coerente, nesse caso, significa o professor apresentar padrões de comportamento e exigências para si próprio semelhantes aos padrões e exigências utilizados como critério de reforçamento para os alunos.

A identificação e o trabalho com o líder (ou líderes) da turma, presente nos três filmes, ilustra o trabalho do professores com fatores discriminativos. Esta estratégia é utilizada para facilitar a ponte entre o mundo do professor e o mundo dos alunos. O comportamento do líder é um modelo que a maioria dos alunos segue, copia. Sendo assim, conquistar a confiança do líder e reduzir as suas reações antagônicas ao professor, permite reduzir também as reações de ataque do restante da turma. Em "Ao Mestre com Carinho" podem ser identificados como líderes Denham e Pamela; em "Mentes Perigosas", Emílio e Raul; e em "Vem Dançar", podemos considerar a liderança de Rock e Ramos apesar de menos claramente enfatizada como nos outros dois filmes.

Além da nota, exigida pela escola, os três professores identificaram a importância de adicionar reforçadores mais imediatos e valorizados para os alunos. No filme "Ao Mestre com Carinho" a utilização de reforçadores não é explícita, mas o passeio ao museu e a citação de realização de outros podem ser considerados reforçadores positivos, uma vez que somente foram proporcionados após os alunos começarem a seguir as regras definidas pelo professor. Em "Mentes Perigosas", especialmente, foram utilizados vários reforçadores arbitrários, como chocolate, passeio e jantar, reforçadores estes que não são os que naturalmente deveriam manter o comportamento do aluno, mas que cumpriram seu papel no aumento da frequência de comportamentos adequados. Aspecto importante no filme foi a preocupação da professora de, uma vez que a dificuldade com a tarefa tivesse sido vencida, não mais utilizar reforçadores arbitrários e enfatizar os ganhos em termos de conhecimento adquirido. Em "Vem Dançar", o professor utilizou o prêmio em dinheiro que os alunos conseguiriam se ganhassem a competição e o acesso à academia, que seria praticamente impossível para os alunos de classe baixa. Adicionalmente, a situação de competição estabelece "o ganhar" como um reconhecimento social, que para os alunos se mostrou um reforçador importante.

As contingências de reforçamento programadas nos três filmes, apesar de variadas, exigiram a execução de comportamentos em vez de aulas expositivas. Podem ser mencionadas como características comuns a ênfase na interação entre alunos e professor, com a proposição de perguntas e o fornecimento de consequências imediatas, e a realização de atividades em sala de aula, devendo o aluno executar a tarefa e não apenas observar. "Ao Mestre com Carinho" e "Vem Dançar" ilustram a utilização de contingências sociais para ensinar normas de conduta, cortesia e gentileza com os outros. Os professores (Thackeray e Dulaine) utilizam regras verbais ao descrever o que deve ser feito em determinadas situações e fornecem o modelo do comportamento a ser emitido pelos alunos. Regras na forma de conselhos ou orientações facilitam a aprendizagem de novos comportamentos (Baum, 1994; Skinner 1974/1982) assim como a utilização de modelos, que no contexto escolar apresentam maior probabilidade de modificar o comportamento do aprendiz uma vez que o professor (modelo) controla a liberação de reforçadores, estabelece o que pode ou

não ser feito e o seu próprio comportamento é mantido por consequências reforçadoras (Mazur, 1994).

As contingências de reforçamento são também ilustradas na dinâmica das interações sociais, com o comportamento do outro fortalecendo (funcionando como reforço para) o comportamento do primeiro. No filme "Ao Mestre com Carinho" o professor estabeleceu a regra de que os alunos devem utilizar o tratamento formal - Senhor ou Senhorita seguido do sobrenome - e adotou este comportamento de maneira sistemática. Em "Vem Dançar", Dulaine estabeleceu a regra de como fazer o convite para dançar e como conduzir o par (ou ser conduzida pelo par) e o demonstrou em diversas situações. Em uma das primeiras cenas do filme, enquanto aguarda na sala de espera da diretoria, Dulaine se levanta para abrir a porta para cada mulher que passa, o que resulta em um sorriso. Após questionar e observar as consequências de tal comportamento, o aluno que estava sentado ao lado de Dulaine repete a gentileza com outras mulheres, que também agradecem a gentileza com um sorriso. Estes exemplos mostram o efeito das consequências sobre o comportamento e a possibilidade de aprender observando o comportamento de outros em uma situação natural de interação social.



Ao utilizar estratégias alternativas para ensinar habilidades básicas, pode-se observar que os professores tendem a enfatizar aspectos funcionais do comportamento e não estruturais. Identificam e modificam fatores que influenciam (eventos antecedentes e consequentes) a ocorrência do comportamento que pretendem ensinar. A topografia das respostas (configuração espacial; forma de executar a resposta) ou o tipo de estímulo discriminativo parece não ser relevante. Em "Mentes Perigosas", não existe apenas uma resposta à interpretação das poesias, e o comportamento deve ocorrer na presença de diferentes textos. Também no caso da dança ("Vem Dançar"), a música pode variar e os passos são recombinaados em cada coreografia. Entretanto, no processo de ensino do comportamento de dançar aspectos topográficos da resposta também devem ser trabalhados, modelados passo a passo, uma vez que a precisão na execução dos passos e a sincronia com a música e o comportamento do parceiro constituem critérios para avaliar a aprendizagem. A dança, assim como escrever, ler, resolver problemas e tocar um instrumento musical, ilustram comportamentos complexos que ao serem ensinados devem ser analisados

de maneira funcional e estrutural uma vez que estes dois aspectos frequentemente estão interrelacionados (Catania, 1973, 1998/1999).

Os três filmes mostram a atuação de professores com pouca ou nenhuma experiência principalmente com turmas de adolescentes que apresentam comportamentos socialmente inadequados. Considerando o professor como referência, o comportamento hostil dos alunos diante de suas tentativas de ministrar as aulas funciona como estímulo aversivo¹. Em um primeiro momento o comportamento dos professores pode ser de fuga (desistir) ou de esquiva (estratégias alternativas para evitar a ocorrência de comportamentos inadequados). Em "Mentes Perigosas", LouAnne sai da sala de aula diante das provocações e ofensas dos alunos (comportamento de fuga que remove o contato com os estímulos aversivos – provocações e ofensas). Na primeira aula, Dulaine ouve comentários pejorativos sobre a dança de salão, os alunos se recusam a formar pares e participar da atividade e saem da sala. Para evitar a ocorrência de tais comportamentos, na aula seguinte, enquanto os alunos estão sentados e não atendem o pedido para formar os pares, o professor aumenta o som da música (comportamento de esquiva de possíveis comentários pejorativos) e somente diminui o volume quando os alunos se levantam e atendem as suas orientações. Observe que neste caso, a música (foxtrote) para os alunos funciona como um estímulo aversivo. Levantar e atender ao chamado do professor funcionam como comportamentos de fuga. Thackeray ("Ao Mestre com Carinho") após várias tentativas de ensinar o conteúdo acadêmico, que resultavam na realização de atividades competitivas (*e.g.*, leitura de revistas, pentear o cabelo), perturbações e interrupções das aulas, e provocações (jogar saco com água pela janela quando o professor se aproxima da escola, serrar a perna da mesa do professor), perde a paciência, repreende verbalmente os alunos, sai da sala e confessa a sua vontade de desistir a uma professora amiga (comportamentos de fuga).

Vale ressaltar que nas primeiras aulas Thackeray procura se manter inalterado, com expressão facial séria, e sem expressar verbalmente qualquer avaliação sobre os comportamentos inadequados dos alunos, o que poderia ser um exemplo de extinção (suspensão de reforçadores positivos que anteriormente seguiam a ocorrência de tais comportamentos - sorrisos, repreensão verbal). Após esta etapa inicial, os professores adotam comportamentos para evitar a hostilidade dos alunos, investindo em estratégias alternativas que consideram as habilidades e as peculiaridades socioculturais dos alunos, o que ilustraria um comportamento de esquiva. À medida que os alunos se engajam nas atividades propostas e mudanças graduais nos comportamentos dos alunos são observadas, o comportamento do professor passa a ser mantido por tais reforçadores e não mais por contingências aversivas. Tal fato explicaria a decisão dos professores em continuar no meio acadêmico.

¹ *Estímulo aversivo* é um evento ou mudança no ambiente que: (1) reduz a probabilidade do comportamento que o produz como consequência; ou (2) aumenta a probabilidade do comportamento que o elimina, adia ou evita a sua apresentação. O comportamento que elimina o estímulo aversivo é denominado *fuga*; o comportamento que adia ou evita o estímulo aversivo é chamado de *esquiva* (Catania, 1998/1999; Skinner, 1953/1981).



Analisando o comportamento dos alunos, podemos considerar que a "bagunça" e a hostilidade eram mantidas pela alteração do comportamento dos professores (e.g., repreensões verbais, choro, problemas de saúde) e desistência. Com os novos professores, ilustrados nos filmes, tais efeitos não foram observados. O novo contexto de ensino proporcionado pelos professores permitiu a aprendizagem de novos comportamentos, os quais foram seguidos inicialmente por reforçadores positivos arbitrários (chocolates, menções, passeios) e, posteriormente, naturais. Assim, as estratégias de ensino funcionaram como ocasiões (situação antecedente, estímulos discriminativos) nas quais os novos comportamentos foram seguidos por reforçadores positivos.

Uma outra cena que ilustra o efeito da exposição a uma contingência natural na mudança de comportamento é o castigo estabelecido por Dulaine e a Diretora para Rock e Lahrette. A história prévia dos adolescentes envolvia ressentimentos em função da morte do irmão de Rock, o que tornava "o contato com o outro" um evento aversivo. Logo, as aulas extras como consequência do comportamento de estar na escola em horário inadequado, deveriam ter gerado fuga e esquiva. Sair do local da detenção, entretanto, era proibido e seguido por consequências aversivas programadas pela escola e, possivelmente, só ocorreria se fosse uma alternativa com maior probabilidade de reforçamento. À medida que as aulas avançavam, novas contingências foram se configurando e possibilitaram o contato com os reforçadores naturais da atividade de dança e de outros tipos de interações sociais. Nesse novo contexto, os alunos não apenas aprenderam a dançar juntos, mas passaram a respeitar

um ao outro, conversar sem ofensas mútuas e iniciaram um romance. Novamente a dinâmica da interação social pode ser caracterizada pela mudança de função das consequências (a presença de uma pessoa e o contato com ela). A princípio as consequências podem ser consideradas aversivas devido à história de emparelhamento com a morte do irmão de um dos adolescentes em uma briga de gangues, mas em decorrência dos emparelhamentos subsequentes com situações agradáveis, as consequências passaram a funcionar como reforçadores positivos.

Em situações da vida cotidiana, mudanças no valor das consequências do comportamento - dependendo do contexto e de histórias específicas - ocorrem com frequência. Diz-se, então, que nessas análises deve-se observar o *valor relativo do reforço*. O exemplo da mudança de valor do contato com Rock para Lahrette citado anteriormente, ilustra como a história passada altera a função dos estímulos e o valor reforçador. Além de considerar a história passada, a compreensão do comportamento requer uma análise mais ampla dessas situações, incluindo além do comportamento alvo da análise, outros comportamentos e contingências que vigoram e que chamamos de contexto (cf., Hanna & Ribeiro, 2005; Todorov & Hanna, 2005). Queremos dizer com isso que qualquer comportamento é melhor compreendido quando analisado como uma das alternativas possíveis, como uma escolha (Herrnstein, 1970; Mazur, 1994). As mudanças comportamentais ou a manutenção de padrões de comportamentos correntes são produtos das contingências do comportamento em questão e de contingências concorrentes. Nos exemplos do contexto escolar apresentados nos filmes, a indisciplina dos alunos (pentear cabelo, conversar com o colega, jogar aviãozinho de papel, dançar no meio da aula, dentre outros) produzem consequências reforçadoras, mas também geram estimulação aversiva (e.g., suspensão, repreensão). Por que, então, a indisciplina se mantém? Como explicar as diferenças individuais? Parte da resposta a essas perguntas pode estar na relação entre a magnitude das consequências reforçadoras e aversivas para cada indivíduo. A magnitude de uma suspensão para quem apanha dos pais quando isso ocorre é muito diferente de para quem tem pais que não se importam com reclamações da escola. Portanto, em termos relativos, os reforços sociais de comportamentos de indisciplina serão de maior magnitude para filhos de pais ausentes ou permissivos. Além disso, o outro aspecto importante a considerar é a situação de escolha que os alunos se encontram: emitir comportamentos reforçados socialmente chamados de indisciplina (alternativa A) ou engajarem-se em atividades propostas e requeridas na sala de aula (alternativa B). Para alunos sem repertório para acompanhar as aulas, para entender o que a professora diz e para realizar as tarefas da escola, apenas a alternativa A disponibiliza reforços, vigorando na alternativa B, extinção ou estimulação aversiva. Em geral, as escolas procuram mudar o comportamento dos estudantes aumentando as punições para indisciplinas e mantendo as contingências da alternativa B. Isto pode aumentar o comportamento passivo em sala de aula (um tipo de desamparo aprendido, veja Hunziker, 2005; Maier & Seligman, 1976), aumentar a

indisciplina (como forma de manter o valor das consequências da alternativa A), e, o mais comum, produzir evasão escolar (comportamento de fuga). As intervenções sugeridas nos três filmes modificam as contingências da alternativa B, sem mexer na alternativa A, definem como comportamentos a serem ensinados respostas que os alunos são capazes de realizar, e utilizam reforçamento positivo. Desta forma, os três professores, mesmo não modificando as contingências da alternativa A, alteraram (diminuíram) seu valor relativo, ao aumentar o reforçamento programado na alternativa B.

Estas análises devem ser consideradas com cautela, uma vez que as cenas são breves, impossibilitando acompanhar o processo de aprendizagem e identificar de maneira explícita todos os elementos das contingências envolvidas. Além disso, os filmes focalizam os adolescentes na escola e a interação com o professor e pouco ou nada é informado sobre os outros contextos. Este exercício de análise funcional, entretanto, pode auxiliar o leitor a compreender melhor o conceito amplo de ambiente que analistas do comportamento utilizam em suas análises.

Análise Crítica

"Ao Mestre com Carinho" retrata os anos 60 e mostra que apesar das dificuldades o papel do professor é valorizado. O título e a música tema agradecem o professor pela sua contribuição na formação social, moral e acadêmica dos alunos. A importância de modelos adequados, regras e limites para a aprendizagem é bem ilustrada no filme e permite discutir a questão de como ensinar e manter a disciplina em sala de aula com autoridade e sem o uso de controle aversivo ostensivo. Outro ponto que merece destaque é a ênfase em ensinar comportamentos que possam ser relevantes para enfrentar o mercado de trabalho e as situações da vida cotidiana. O filme destaca-se, portanto, pela escolha do professor em ensinar os alunos a serem responsáveis, a fazer escolhas por si mesmos e adequadas ao contexto, e avaliar a coerência do próprio comportamento em relação aos outros e às normas de convivência social. Entretanto, este é um objetivo pretensioso e o seu suposto alcance ao final do filme deve ser considerado com cautela em virtude do curto período letivo (um ano ou um semestre) e o repertório inicial dos alunos. Como o processo de mudança do comportamento é caracterizado de maneira vaga, e as estratégias de ensino são apresentadas brevemente em cenas e situações diferentes, o filme sugere que o método do professor funciona de maneira "mágica".

Outro aspecto importante a ser observado é em relação a priorização das habilidades sociais em detrimento do ensino do conteúdo programático, o que nos leva a vários questionamentos: Será que esta é a função da escola? O ensino destas habilidades faz com que os alunos aprendam sozinhos os conceitos e habilidades esperados em uma determinada disciplina? É possível trabalhar estes dois aspectos conjuntamente (habilidades sociais e conteúdos acadêmicos)? A questão do preconceito também é abordada de maneira superficial desconsiderando os múltiplos fato-

res que determinam a sua ocorrência. Em algumas cenas os alunos usam termos pejorativos ao falar com o professor fazendo referência a sua raça e cultura e se recusam a comparecer a um evento público em sua companhia. Ao final do filme tais comportamentos são substituídos por comportamentos socialmente adequados, mas sem que fossem mostrados os fatores que influenciaram a mudança e como ela ocorreu.



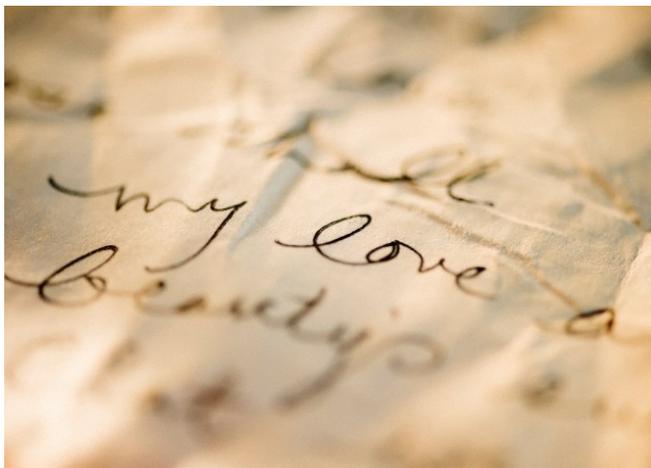
O envolvimento do professor com os alunos é apresentado como estratégia de aproximação, mas poderia resultar em dificuldades adicionais que não foram abordadas no filme, considerando a sociedade inglesa da época e os padrões de ética de conduta profissional no contexto escolar.

As cenas do filme sugerem que o afeto da aluna Pamela é, de certa forma, retribuído por Thackeray e aceito sem críticas pelos demais professores, o que é pouco provável de acontecer em situação real. Também envolve questões éticas e sociais a situação onde ocorre a luta entre o professor e um dos alunos na aula de Educação Física. Mesmo tendo sido apresentada como uma alternativa didática, dificilmente seria uma conduta aceita no ambiente acadêmico.

"Mentes Perigosas" é um filme que permite discutir diversos aspectos relativos ao contexto familiar, motivação, habilidades básicas para aprendizagem e tipos de reforço. Conta com a atuação da excelente atriz Michelle Pfeiffer e é um filme bastante dinâmico, com muitas mudanças e acontecimentos. Além disso, mostra erros do professor, como quando LouAnne visita a família dos irmãos que foram retirados da escola pela avó e ouve argumentos discrepantes aos da sua realidade so-

bre o conhecimento desnecessário que está ensinando aos alunos. O erro está na escolha da professora em executar tarefas que deveriam ser de responsabilidade de uma assistente social. Interessante notar que, na falta desse serviço, ela mesma se dispõe a fazê-lo, mas como não é treinada para isso, algumas ações executadas resultaram em problemas adicionais para determinados alunos. Outro fator interessante neste filme é a discussão sobre a quem se refere o título "Mentes Perigosas", permitindo uma análise dos vários pontos de vista: dos dirigentes da escola, da classe opressora, da professora e dos alunos. Do ponto de vista dos dirigentes da escola, o professor que não se ajusta às normas da escola é o perigoso. A classe opressora considera perigosos aqueles que estão sendo marginalizados e estão na criminalidade. Para a professora o perigo está nos dirigentes que não auxiliam quem quer mudar e colocam empecilhos quando alguém faz diferente. Para os alunos, a única esperança está naquele que acredita neles e que sugere uma forma alternativa de ensino a qual eles sentem que podem aprender. Todo o resto, dirigentes, classe opressora e professores que utilizam o método tradicional, podem ser considerados perigosos.

A interpretação de poesias é uma habilidade bastante complexa a ser ensinada, requer habilidades mais básicas (como a interpretação de textos mais simples) e cuja rapidez da aprendizagem deve variar de acordo com o *background* do aluno. O filme deixa transparecer que todos os alunos foram bem sucedidos no final do ano, sem a necessidade



de intervenções ou procedimentos específicos para aqueles com maior dificuldade. Esse aspecto da diferença individual não foi retratado. O filme, em vez disso, transmite uma ideia equivocada de que a aprendizagem é uniforme em uma turma, sendo que um dos grandes desafios do professor é trabalhar com as diferenças presentes em uma sala de aula.

O filme "Vem Dançar" conta com a atuação e os belos olhos de Antonio Bandejas. O filme já vale pelo número de tango dançado por ele e Katya Virshilas (Morgan). O filme trabalha com menos elementos importantes para a aprendizagem do que o anterior, mostrando a importância do aumento da autoestima dos alunos e de uma situação escolar mais reforçadora dentro do contexto dos alunos. Interessante a colocação no enredo de aproveitar a habilidade para dançar dos alunos e de ensinar a partir de uma habilidade já aprendida (caminhar), assim como de ressaltar a importância da aceitação e incentivo do professor de inovações propostas pelos alunos nas danças tradicionais. Iniciar o ensino por comportamentos já adquiridos

reduz o que o aluno deve aprender e aumenta a sensação de controle que o aprendiz tem sobre a tarefa. Como a dança se constitui em encadeamento de respostas, um passo funciona como estímulo discriminativo para o próximo. Neste sentido, os passos já aprendidos facilitam o estabelecimento de controle discriminativo dentro da cadeia de respostas. O título do filme sugere um convite para dançar ("Vem dançar") e no decorrer da história a mensagem de que todos podem aprender a dançar é apresentada na forma de uma pergunta "Você gosta de dançar? Então nasceu para dançar" e na atuação do professor iniciando o processo de ensino a partir de habilidades que o aluno já é capaz de executar.

Nos três filmes analisados foram ensinados comportamentos que não estão descritos nos currículos das escolas. Os filmes sugerem que a aprendizagem dessas habilidades gerais facilitou a aquisição dos comportamentos requeridos pela escola tradicional. Essa transferência, entretanto, foi inferida e não é algo que ocorre facilmente mesmo nas situações mais controladas. O professor assume sozinho uma turma difícil, ensina apenas algumas habilidades básicas e os filmes passam a falsa impressão que isto resolveu todos os problemas de aprendizagem dos alunos. A falsa impressão de que tudo se resolve para todos os alunos, entretanto, faz parte do fascínio que filmes produzem na audiência, uma vez que representam apenas um corte da realidade. A utilização dos filmes como modelo de atuação para qualquer professor deve levar em conta que mudanças comportamentais são processos que requerem um investimento muito maior do professor e por muito mais do que um ano ou semestre, diferentemente do sugerido nos filmes.

Por outro lado, um aspecto muito positivo nos filmes é a sugestão de que o problema não é dos alunos. Os três filmes retratam a dificuldade de aprendizagem numa abordagem de causalidade externa e não interna, semelhante à proposta behaviorista (Skinner, 1953/1981, 1968/1972). Mostram que modificando as condições, os alunos podem se desenvolver, ser menos indisciplinados e aprender o que o professor ensina. Esses são exemplos do papel que a explicação do comportamento a partir de causas externas pode ter na escolha da intervenção ou procedimento utilizado pelo professor. Mesmo com pouca ou nenhuma formação em psicologia muitos professores modificam fatores motivacionais e contingências de reforçamento (conforme análises apresentadas anteriormente) e produzem mudanças importantes no comportamento dos alunos. Por outro lado, a abordagem de causalidade interna atribui a culpa aos alunos, considerando-os incapazes de aprender, o que pode levar o professor a desistir da turma ou da profissão quando se depara com salas de aula como as mostradas nos filmes.

Referências Bibliográficas

- Baum, W. M. (1994). *Understanding Behaviorism*. New York: HarperCollins.
- Catania, A. C. (1973). The psychologies of structure, function, and development. *American Psychologist*, 28, 434-443.

- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, trad. coord.). Porto Alegre: Artmed.
- da Cunha, R. N., & Isidro-Marinho, G. (2005). Operações estabelecidas: Um conceito de motivação. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 175-187). Porto Alegre: Artmed.
- Hanna, E. S., & Ribeiro, M. R. (2005). Autocontrole: Um caso especial de comportamento de escolha. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 175-187). Porto Alegre: Artmed.
- Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 243-266.
- Hunziker, M. H. L. (2005). O desamparo aprendido revisitado: Estudos com animais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 131-139.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.
- Matos, M. A. (1981). O controle de estímulos sobre o comportamento. *Psicologia*, 7, 1-15.
- Mazur, J. E. (1994). *Learning and behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analysis*, 33, 401-410.
- Michael, J. (2000). Implications and refinements of establishing operation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 401-410.
- Sidman, M. (1989). *Coercion and its fallout*. Boston: Authours Cooperative.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Condicional discrimination vs matching-to-sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1953/1981). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov e R. Azzi, trads.). São Paulo: EPU.
- Skinner, B. F. (1968/1972). *Tecnologia do ensino* (R. Azzi, trad.). São Paulo: EPU.
- Skinner, B. F. (1974/1982). *Sobre o Behaviorismo* (M. da P. Vilalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Stoddard, L. T., de Rose, J. C., & McIlvane, W. J. (1986). Observações curiosas acerca do desempenho deficiente após a ocorrência de erros. *Psicologia*, 12, 1-18.
- Todorov, J. C., & Hanna, E. S. (2005). Quantificação de escolhas e preferências. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 159-174). Porto Alegre: Artmed.

AUTOCONHECIMENTO E RESPONSABILIDADE EM “IRMÃO URSO”¹

Regiane de Souza Quinteiro
PUC Minas Poços de Caldas

Título Original: *Brother Bear*

Gênero: Animação

Roteiro: Steve Bencich, Ron J. Friedman, Lorne Cameron, David Hoselton e Tab Murphy, baseado em estória de Broose Johnson

Direção: Aaron Blaise e Robert Walker

Produção: Chuck Williams

Ano: 2003



“Irmão Urso” é um dos clássicos, lançado pela Walt Disney, em 2003, sob a direção de Aaron Blaise e Robert Walker. O filme retrata uma história passada há 10.000 anos, ao final da Era Glacial, numa região fictícia na costa do Pacífico, a noroeste do continente norte-americano. Tem duração de 85 minutos. É inspirado na tradição dos mitos de transformação encontrados em diversas culturas do mundo e destaca a fraternidade, a relação entre irmãos, o companheirismo e a relação do ser humano com a natureza.

O filme conta a história de Kenai e sua relação com seus irmãos mais velhos (Denahi e Sitka) e ressalta a importância da natureza para esses personagens e para a comunidade em que vivem. Os irmãos vivem em uma aldeia indígena constituída por valores, crenças e mitos que valorizam a natureza como um agente poderoso e que não deve ser contrariado. Dentre os seus rituais, está a cerimônia em que os meninos, quando atingem uma determinada idade, recebem um totem que simboliza a mudança da infância para a vida adulta. Este totem é representado pela figura de um animal e considerado como o símbolo daquele que o carrega no pescoço. Este símbolo torna-se um protetor do menino e é um objeto de tabus e deveres particulares (ele precisa emitir comportamentos responsáveis que beneficiem a sobrevivência da comunidade). O ritual se completa quando a criança, após emitir comportamentos adequados, ou seja, aqueles em prol de sua aldeia e confirmar a responsabilidade atribuída pelo totem, deixa a marca de sua mão num paredão, juntamente com as marcas de seus ancestrais. Esta marca deixada pelo menino é uma consequência reforçadora condicionada (aprendida) de alta magnitude, pois confirma o *status* e a aceitação pelo grupo.

¹ A autora agradece à professora Ana Karina C. R. de-Farias, pela revisão e pela sugestões oferecidas por ela.



Este ritual de passagem é um exemplo de um sistema social que procura controlar o comportamento dos indivíduos que compõem a tribo. Os comportamentos do líder, ou do representante de um determinado grupo, ocorrem com o objetivo de organizar o grupo, oferecendo condições para que seus membros se comportem da maneira desejada. Um grupo sem um líder, conforme o meio social no qual está inserido, acaba não funcionando de forma desejada ou mais adaptada para a sua sobrevivência. No caso do filme, a líder espiritual representa a aldeia indígena, ao transmitir conhecimentos e ensinamentos, produtos de sua história de aprendizagem com as gerações anteriores, para seu povo. Como líder, seus objetivos são manter a organização e harmonia do grupo e a manutenção dos valores. Conforme Skinner (1953/2000), a realização dos rituais constitui-se em uma forma de controle sobre o comportamento dos indivíduos, visando que os mesmos emitam comportamentos apropriados para aquela comunidade e garantindo o acesso a consequências reforçadoras ou punidoras contingentes a cada situação. Nesse sentido, a líder espiritual poderia ser considerada como uma agente de controle (membro de uma agência controladora)¹.

¹De acordo com Skinner (1953/2000), uma agência controladora controla um conjunto particular de variáveis, podendo operar com mais sucesso dentro do grupo. Cada agência deriva seu poder da capacidade de controlar o comportamento dos indivíduos no grupo social, avaliando e liberando consequências reforçadoras ou punidoras para o comportamento.

O menino Kenai, enquanto membro do grupo, mostra-se bastante entusiasmado com sua passagem pelo ritual, visto que ser considerado um homem com deveres a prestar a seu povo é um fator importante que o coloca numa condição superior à dos meninos mais novos, com o mesmo *status* que os irmãos e os outros homens da tribo. Nessa tribo, o papel do homem em assumir responsabilidades (*e.g.*, realizar ações louváveis definidas pelo grupo) para com os demais é extremamente valorizado e as ações que compõem essa classe são definidas pela comunidade. A emissão dos comportamentos responsáveis produz consequências sociais reforçadoras. O reconhecimento e o mérito de tais ações são apresentados e fortalecidos pela comunidade, justamente por trazerem benefícios para a sua sobrevivência. Baum (1994/2006) salienta que afirmar que uma pessoa se comporta de forma responsável significa dizer que ela se comporta de forma útil para a sociedade.

A partir do momento que Kenai, ou um membro da comunidade, atinge uma determinada posição social, os outros indivíduos e a própria líder apresentam reforçadores positivos como consequência à emissão dos comportamentos desejados (comportamentos responsáveis e de cuidado com o outro). A probabilidade futura de estes comportamentos ocorrerem passa a ser bastante alta, ficando sob controle da aprovação da comunidade.

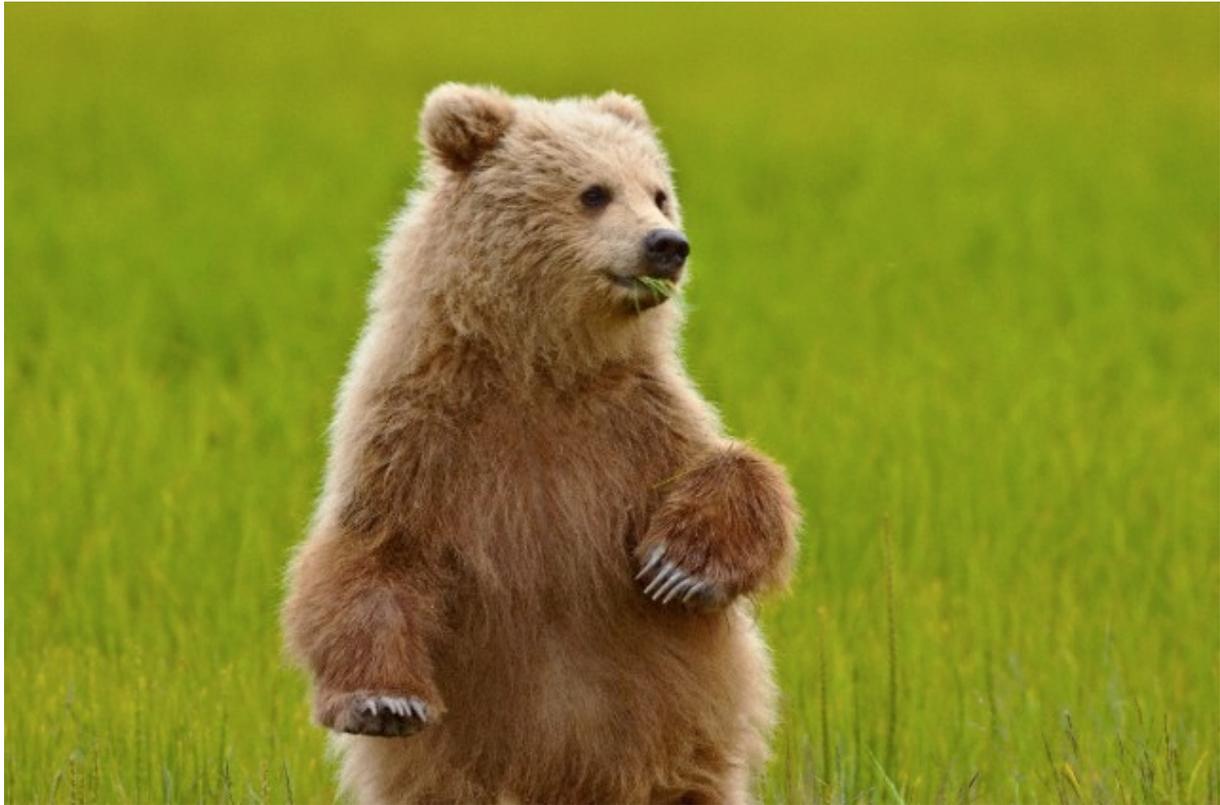
O próprio comportamento da líder espiritual de orientar o seu povo, realizando rituais e transmitindo os valores e crenças de sua cultura, é reforçado pelo efeito sobre o seu próprio comportamento (*e.g.*, cada indivíduo da tribo segue as orientações da líder e passa pelos rituais). Isso mostra como as relações controladoras podem explicar e manter a agência controladora como uma unidade eficiente (Skinner, 1953/2000), visto que a própria comunidade oferece apoio à líder espiritual ao emitir comportamentos considerados apropriados para aquela cultura – obedecer às regras, apoiar as ações propostas, reconhecer quando o outro realiza uma ação louvável.

Os Valores Aprendidos e o Autoconhecimento

Denahi, o irmão do meio, inicialmente faz provocações a Kenai por considerá-lo uma criança que toma certas atitudes de maneira impulsiva. A relação entre esses dois irmãos é de constantes brigas, provocações, competições e de desvalorização um do outro. Essa relação se agrava quando Kenai recebe da líder espiritual da aldeia seu totem, com a imagem de um urso simbolizando o amor, ficando decepcionado. Ele acredita que tornar-se homem significa receber deveres equivalentes à força e luta. Entretanto, o totem recebido não tem tais valores; ao contrário, é visto pelo menino como um símbolo “sem valor”, já que Kenai aprendeu que o urso é um animal ladrão e inútil.

Possivelmente, estes rótulos foram aprendidos em função de algumas experiências anteriores em que a comida recolhida pelo seu povo fora roubada por ursos. Vale ressaltar que as atividades de caça e pesca funcionam como meio de sobrevi-

vência para essa aldeia. Não fica claro, no filme, como a aldeia indígena, especialmente os homens que têm como uma de suas tarefas a caça, lida com os ursos. Este é um animal forte, grande e que não é fonte de alimento àquele povo. No entanto, existe uma valorização da natureza a ponto de esta exercer poder sobre o ser humano. A questão a ser respondida é como Kenai aprendeu a nomear os ursos como animais inúteis (*e.g.*, não são fontes de alimento para seu povo) e ladrões (*e.g.*, pegam sua comida em qualquer condição ou por estar acessível)?



De acordo com Skinner (1953/2000), a criança começa a interagir com as contingências ambientais às quais é exposta assim que ela nasce. Tais contingências são, em sua maior parte, fornecidas por outras pessoas. Kenai está inserido num ambiente social que apresenta contingências de reforçamento social específicas, que possivelmente fortalecem os costumes de homens serem valentes, fortes e lutadores. Situações específicas podem ter ocorrido, tais como: (a) ele ouviu, entre os homens de seu povo, relatos reais ou fictícios sobre lutas entre eles e os ursos e/ou uso de alguns rótulos pelos próprios homens; e/ou (b) o próprio menino passou por algumas experiências anteriores desconfortáveis com algum urso. A exposição a algumas dessas contingências pode gerar e manter comportamentos dos membros do grupo ou comunidade, formulando regras e leis que constituem os costumes e tradições da tribo (Moreira, Ramos & Todorov, 2013).

O preconceito de Kenai em relação aos ursos mostra que as crianças aprendem determinados conceitos, ao longo de seu desenvolvimento, em suas interações com as pessoas. Segundo Melo e Machado (2013), essa aprendizagem pode ocorrer

por modelação (*e.g.*, observar e imitar, ou não, o comportamento de membros de sua família), por controle de regras (*e.g.*, pais orientam os filhos a revidar ao colega que o ofendeu ou nunca desrespeitar o colega) ou por exposição direta às contingências (*e.g.*, a criança é apelidada e responde pela primeira vez ao colega utilizando outros apelidos ou nomes impróprios, conseguindo livrar-se das ofensas). O contexto social deve ser considerado no que se refere ao favorecimento de comportamentos tidos como desejados ou indesejados. A história de aprendizagem da criança vai sendo construída nas relações estabelecidas com o outro. Essa forma apropriada ou inapropriada de interagir com os familiares, colegas da escola ou pessoas em geral, é instalada e mantida pelas contingências de reforçamento social.



Falar de interações entre pessoas e seu ambiente implica em tratar de práticas culturais específicas desenvolvidas naquele grupo ou de aspectos de uma cultura (Moreira e cols., 2013). Na tribo onde Kenai vive, os modelos de comportamento social referem-se à busca pelos homens de alimento por meio da caça e pesca, à luta para defender o povo de ameaças, ao respeito pela natureza e à espera pelo que ela pode oferecer ao grupo (valores aprendidos). Essa reflexão busca compreender como alguns valores são ensinados à criança à medida que ela age de uma forma ou outra, e essa ação produz determinadas consequências. Ou seja, como um determinado nome (ou valor) é associado a situações diversas de aprendizagem.

Em nosso cotidiano, entrar para a escola e aprender a lidar com o outro é um dos grandes desafios da vida, visto que a criança começa a vivenciar as primeiras experiências de socialização. Quando entra em contato com o outro, a criança aprende (às vezes, a duras penas) que cada um é de um jeito. Os problemas podem aparecer quando ela não aprende a lidar com as diferenças.

Como Lidar com as Diferenças entre as Pessoas e com os Rótulos Aprendidos

Muitas pessoas receberam apelidos na infância e/ou foram rejeitadas ou provocadas na escola ou em outro grupo em função de alguma particularidade não respeitada pelo outro. Comportamentos podem ser aprendidos nesse contexto, dependendo do arranjo de contingências ambientais envolvidas no estabelecimento de relações entre o comportamento da criança e as consequências ambientais de tais ações (Melo & Machado, 2013).

Kenai, assim como outras crianças em nosso cotidiano, era visto como “impulsivo”. Ele realizava determinadas tarefas antes de seus irmãos. Vale perguntar porque isso ocorria, ou seja, que ganhos (consequências) eram responsáveis pela ocorrência desse comportamento. Utilizamos os rótulos “impulsiva”, “hiperativa” ou “agitada”, de forma adequada ou não, com a função de facilitar a comunicação entre os membros de nossa comunidade verbal, a fim de compreender (apesar de superficialmente) como a criança se comporta em seu ambiente natural. No entanto, é preciso estar atento à utilização exacerbada desses rótulos nos relatos verbais, na maioria das vezes, entre educadores e familiares, como explicação para os comportamentos indesejados da criança.

Ao utilizar um rótulo (e.g., impulsiva), está-se tratando de uma classe de respostas. É preciso descrever as respostas emitidas na classe e investigar o contexto em que ocorrem. A busca deve ser por um melhor entendimento sobre como a criança se relaciona com os membros de sua família, com professores, colegas de sala, colegas da rua. Respostas tidas como socialmente indesejadas podem ocorrer em alta frequência em função de algumas variáveis mantenedoras, como a atenção da família ou a obtenção de algum reforçador arbitrário. Após essa análise, uma intervenção programada entre os educadores, terapeuta e familiares envolve ensinar essa criança a emitir comportamentos mais apropriados para a situação no seu convívio social, por meio da apresentação de reforçadores positivos consequentes a tais comportamentos. Combinada a tal estratégia, existe a alternativa de suspender qualquer reforçamento positivo contingente à emissão de respostas indesejadas.

Há casos em que crianças apresentam comportamentos impulsivos e hiperativos em alta frequência antes dos 7 anos de idade e sob determinadas condições. Quando esses comportamentos ocorrem nessas condições e em diferentes contextos, as crianças podem ser diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou TDAH (Barkley, 2002; Domingos & Risso, 2002). A apresentação clínica do TDAH compreende sintomas de (a) *desatenção*, que consiste numa dificuldade em fixar atenção em atividades mais longas que as usuais, especialmente aquelas mais maçantes, repetitivas ou tediosas; opção por trabalhos mais curtos no presente momento em troca de uma recompensa menor, mais imediata; (b) *impulsividade*, que se refere a uma diminuição na capacidade do controle de impulsos; as

crianças usam atalhos em seu trabalho, aplicando menor quantidade de esforços e despendendo menor quantidade de tempo para realizar tarefas desagradáveis e enfadonhas; muitas vezes, agem sem pensar e têm dificuldade em esperar; e (c) *hiperatividade*, que consiste numa excessiva agitação motora (Barkley, 2002; Goldstein & Goldstein, 2001; Rohde, 2003).



A depender da história de aprendizagem da criança, a apresentação de alguma forma de atenção como broncas, castigos e/ou conversas após a ocorrência de certas respostas indesejadas possivelmente aumentará a sua probabilidade de ocorrência no futuro. Desse modo, acidentalmente, pode ocorrer o fortalecimento de respostas indesejadas pela família, professor, colegas e tais respostas serem mantidas.

Outra possibilidade é a criança sofrer consequências bastante punitivas ao comportar-se de forma indesejada pelo grupo (*e.g.*, ser lenta ou rápida demais perante os outros) e acabar sofrendo uma discriminação e/ou isolamento social. A devida atenção deve ser dada pela família e/ou pela escola ao perceber que a criança faz alguma reclamação nesse sentido. Esse fenômeno é identificado pela literatura como *bullying* e refere-se a todas as formas agressivas (*e.g.*, ofender, chutar, bater, colocar apelidos, etc.), intencionais e repetidas, adotadas por uma criança ou adolescente contra o outro (Ballone, 2005). A ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Criança e Adolescente) define o *bullying* como “todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder” (Almeida Neto,

2010). Estes comportamentos podem gerar consequências sérias como não querer ir à escola, isolar-se, ter problemas de relacionamento, apresentar baixo rendimento escolar, entre outros.



Há casos extremos em que vítimas de *bullying* reagiram com violência no Brasil e nos EUA nos últimos tempos. Por exemplo, na escola americana de Columbine, em 1999, dois alunos mataram 12 colegas, um professor e depois se suicidaram. Na Bahia, em Remanso, em 2004, um adolescente matou uma menina de 13 anos, uma secretária e feriu outras três (Gazeta do Povo, 2007¹; Nogueira, 2007). Outras ocorrências mais recentes podem ser encontradas nos noticiários. Possivelmente, uma investigação mais aprofundada pode apontar diferentes histórias de aprendizagem em que o *bullying* pode aparecer como uma das variáveis a serem consideradas.

Estar atento ao uso de apelidos nas escolas ou à ocorrência de qualquer outro tipo de discriminação ou exclusão é de extrema importância para influenciar o bom desenvolvimento da criança. Duas situações envolvendo *bullying* podem ocorrer no contexto escolar: (a) a criança atua como líder (agressora) do grupo, utilizando apelidos para rotular outras crianças; ou (b) a criança é agredida verbalmente por apelidos, sofrendo as consequências desse comportamento agressivo.

³Gazeta do Povo. Retirado de <http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/conteudo.phtml?id=655159>, em 22 abril, 2007.

Nesse sentido, deve-se entender porque a criança agressora (item a) utiliza apelidos como forma de estabelecer contato com os outros ou de chamar a atenção em seu meio social (déficit na habilidade social). É preciso analisar que variáveis antecedentes e consequentes estão favorecendo e mantendo a emissão desse comportamento agressivo. Uma possibilidade é essa mesma criança estar sofrendo algum tipo de pressão em seu meio familiar. Por exemplo, o irmão mais velho constantemente faz provocações a essa criança e utiliza palavras impróprias para ofendê-la. O que pode acontecer é que esse modelo de interação entre ela e o irmão mais velho seja utilizado no seu relacionamento com outras crianças (i.e., pode ocorrer aprendizagem por modelação).

Podemos pensar, a partir desse exemplo, que a criança não aprendeu a emitir comportamentos apropriados para estabelecer um bom contato com os outros (*e.g.*, cumprimentar, respeitar o outro, brincar), como também o comportamento de apelidar os colegas pode ser uma forma de responder às agressões desse irmão. A partir do momento que esse irmão mais velho puna as tentativas de defesa da criança, esta pode passar a reproduzir o padrão aprendido com o irmão nas suas relações com os colegas “mais fracos ou mais novos”. No filme, Kenai emite comportamentos que competem com aqueles emitidos por Denahi, como quando ele entra na canoa antes de todos para pescar, talvez como uma forma de responder às provocações desse irmão ou de se colocar na mesma posição social de um adulto.

Por outro lado, ao analisar o cotidiano de uma criança, pode-se perceber que ela está sofrendo na escola, sendo discriminada e/ou sendo alvo de diversos apelidos (item b). Muitas vezes, é difícil para a criança enfrentar essa situação e, então, ela passa a esquivar-se do contato com os colegas da escola, de participar de determinadas atividades e até das próprias aulas. Uma compreensão melhor do que vem acontecendo com a criança ocorre por meio da realização de uma análise funcional, ou seja, pela identificação de relações entre as variáveis antecedentes e consequentes envolvidas nesse contexto e o comportamento-alvo, como, por exemplo, apelidar ou fugir das atividades escolares. O próximo passo é verificar se o desenvolvimento e adaptação da criança em seu meio escolar e familiar vêm sofrendo ou não alguns prejuízos (Silvares, 2002; Torres & Meyer, 2003).

Pode-se pensar também em uma situação na qual uma criança é sempre elogiada por seu desempenho escolar e por seu bom comportamento nas relações com as pessoas. Em um determinado momento, ela se encontra numa situação em que é apelidada e excluída pelos colegas de atividades na escola. Conforme sua história de aprendizagem mais ampla, ela pode ou não passar a apresentar dificuldades de lidar com essa frustração. Se ela encontrar dificuldade em lidar com comentários inadequados sobre ela ou com a exclusão dos colegas, essa criança pode isolar-se socialmente, agredir verbalmente os colegas e/ou esquivar-se das aulas, por exemplo. É importante que pessoas próximas da criança observem a emissão de compor-

tamentos que não fazem parte de seu padrão comportamental, pois esses podem ser resultados de situações conflitantes e que estão gerando sofrimento para ela.

Ser Responsável é Igual a ter Algum Mérito e Não Ter Culpa?

No filme “Irmão Urso”, Kenai persegue o urso que lhe roubou o alimento em função de regras(descrições do urso como animal inútil e ladrão) aprendidas a respeito desse animal e dos insultos do irmão Denahi por não ter armazenado os alimentos de forma adequada. Kenai atribui a culpa ao urso por ouvir insultos do irmão. O menino não identifica as próprias responsabilidades quanto à forma que guardou os alimentos, por exemplo. Uma investigação mais aprofundada buscaria identificar se esse roubo foi um evento isolado, se o urso costuma roubar alimentos todos os dias, se a forma de armazenamento foi adequada, se Kenai costuma cumprir suas tarefas de forma rápida e incompleta, dentre tantas outras. De qualquer forma, perseguir o urso é uma oportunidade para Kenai mostrar que pode ser um guerreiro, provando para si próprio e para a sua aldeia a sua capacidade de agir como adulto e ser forte. Para o menino, ser forte e ter responsabilidades de adulto são metas importantes que ele pretende alcançar para ser valorizado pela sua tribo.



O menino, conforme mencionado, é visto por seus irmãos como uma criança impulsiva por realizar as atividades antes de todos ou mostrar-se disponível rapidamente quando estas lhe são propostas. O menino também sai à caça ao urso sem esperar por ninguém. Talvez ele se comporte desta forma a fim de obter aprovação social. Entretanto, Kenai também sofre algumas pressões quando o irmão Denahi lhe culpa pelo roubo do alimento, ouve agressões verbais do mesmo e, ao receber o totem do urso no início do ritual, é motivo de zombarias pelos amigos e por esse mesmo irmão. Todas essas variáveis devem ser consideradas para uma melhor compreensão dos motivos que levaram o menino a desvalorizar o urso e a perseguir o animal.

A perseguição, por sua vez, gera consequências tais como a luta entre Sitka (o irmão mais velho de Kenai) e o urso, resultando em sua morte; a culpa da criança pela morte do irmão e início de outra perseguição ao urso; a luta entre Kenai e o animal; a morte da criança e, em seguida, sua transformação em urso. Essa transformação após a morte possibilitou que Kenai (agora menino-urso) entrasse em con-

tato com novas contingências, exigindo dele uma sensibilidade maior às novas condições bem como a oportunidade de aprender novas responsabilidades.

Autoconhecimento

Nesse novo contexto, Kenai, um menino na pele de um urso, é exposto a algumas dificuldades (ou necessidade de aprendizagem de novos comportamentos) como reconhecer-se como urso, aceitar-se como o animal que antes desprezava, alimentar-se e relacionar-se com outros ursos. Kenai foi identificando a importância de sobreviver e de aprender novos comportamentos a partir do momento em que observava os outros ursos se alimentando. Mesmo assim, ele ainda procurava seguir as mesmas regras de sobrevivência utilizadas quando era um menino. Dessa maneira, ele tentava usar a pata para pegar alimentos e levar até a boca para comer da mesma forma que utilizava a sua mão. Além disso, foi perseguido por seu irmão Denahi.

Ao longo da caminhada, junto ao seu novo amigo Koda (filhote urso), Kenai começa a variar seus comportamentos para sobreviver e torna-se um pouco mais sensível às contingências ao realizar brincadeiras e conversar com, sorrir para o amigo e pegar os alimentos com a boca. Esse trecho do filme mostra as condições ambientais sendo diferentes e a necessidade de Kenai adaptar-se ao meio para sobreviver. De acordo com Catania (1998/1999), estar sob novas contingências significa entrar em contato com novas situações e dever emitir novos comportamentos para solucionar os problemas apresentados.

Os novos amigos de Kenai – Koda e dois alces irmãos, Rutt e Tuke – passam a acompanhar o menino-urso. O filhote de urso se perdeu da mãe, anda sozinho pela floresta e está à procura de um amigo que o ajude a chegar à Corrida do Salmão (Reunião Anual dos Ursos). Os alces, por sua vez, querem fazer amizade e ter companhia na caminhada, mas passam o tempo todo brigando e competindo um com o outro.

Em um primeiro momento, Kenai quer ficar sozinho, não quer conversar com os novos amigos e não aceita a ajuda de Koda. Ao encontrar-se com Denahi, que o está perseguindo (por pensar que Kenai foi morto durante a luta com o urso), não consegue se comunicar com o irmão por meio da fala, restando a ele e aos outros animais fugirem. Novamente, esse trecho mostra a dificuldade enfrentada por Kenai ao persistir na emissão de comportamentos aprendidos quando era um menino (*e.g.*, falar com o irmão), pois, mesmo após algumas tentativas, não são produzidos os mesmos efeitos. Apesar de esses comportamentos estarem bem fortalecidos no seu repertório enquanto menino, as condições atuais (ser urso) exigem novas aprendizagens para a solução de seus problemas e, conseqüentemente, sua sobrevivência.

Diz-se que um indivíduo está diante de um problema quando ele não dispõe prontamente da resposta que produz reforço (Nico, 2001). Catania (1998/1999) comenta que a resposta de solucionar um problema é afetada pelas contingências am-

bientais (relação de dependência entre antecedentes, respostas e consequências). Se o indivíduo permanecer se comportando da mesma forma que se comportava sob condições passadas, ele poderá falhar na resolução do problema – a isto se dá o nome de fixação ou rigidez funcional. Ao contrário, solucionar um problema envolve a manipulação de variáveis de modo a alterar a probabilidade de uma resposta que não pode ser identificada até que seja emitida. A relação com o ambiente vai modelar o repertório de Kenai por meio do processo de condicionamento operante; mudanças ambientais podem levar a ajustes comportamentais rápidos, com a aquisição de novas respostas (*e.g.*, pegar alimento com a boca, comunicar-se com outros animais), a



extinção das antigas (*e.g.*, pegar alimento com a mão, falar com os seres humanos) ou o aumento da eficiência de alguns comportamentos (*e.g.*, correr mais rápido) (Melo, Dittrich, Moreira & Martone, 2013; Skinner, 1953/2000).

No caso de Kenai, a situação é complexa, visto que ele utiliza seu repertório comportamental anterior nas suas interações, mas a mudança para o corpo de um urso traz mudanças em seu aparato biológico que impossibilitam a emissão de certos comportamentos, como, por exemplo, movimentar a boca para falar. Todo e qualquer comportamento é mantido em função das consequências que produziu no passado. Enquanto humano, Kenai obtinha reforçadores positivos, como a atenção, após falar com seu irmão, por exemplo. No entanto, sob as contingências atuais (Kenai é um urso), ele procura interagir com o meio, ao comer ou comunicar-se, como se fosse um menino ainda. Esse primeiro momento mostra uma insensibilidade às contingências (Catania, 1998/1999) e a importância de conhecer a si mesmo no corpo de um urso.

A líder da aldeia indígena, tendo conhecimento sobre a transformação do menino, afirma que esta é uma oportunidade para Kenai vivenciar essa nova realidade sob a perspectiva dos animais e, então, compreender o valor de cada um deles para a natureza. Ser um urso seria uma forma de ele rever os seus erros, de acordo com as regras (crenças e valores) de sua tribo. Novamente, a líder indígena, como uma agente controladora, mostra ao menino-urso que a transformação ocorrida e a aparição nesse momento do irmão mais velho Sitka (morto na primeira luta com o urso) são consequências apresentadas ao seu comportamento inapropriado de caçar e

matar o animal. Agora, sendo um urso, lhe é concedida a tarefa de chegar à “montanha onde as luzes batem”, com situações que promoverão aprendizagem sobre si mesmo e sobre os ursos, para que a magia seja desfeita. Kenai terá a oportunidade de cumprir sua responsabilidade (ou emitir comportamentos responsáveis) atribuída pelo totem, o que exigirá dele uma variabilidade comportamental para adaptar-se às novas contingências.

Durante a caminhada, os dois ursos pegam carona com uma manada de mamutes e Kenai começa a interagir melhor com Koda: conversam, sorriem um para o outro, e Kenai aceita que o amigo encoste-se nele para dormir. No percurso, encontram uma grande pedra com vários desenhos de humanos e se deparam com o desenho de uma luta entre um urso e um homem com uma lança. Os dois prestam atenção e demonstram preocupação, mas cada um olhando sob seu próprio ponto de vista (Kenai olhando o urso atacando o homem e Koda vendo o humano atacando o urso). Ao conversarem, Kenai começa a entender que a visão dos ursos acerca do ser humano também é ruim, devido às experiências anteriores com lutas e mortes. Esta cena continua com Denahi chegando e perseguindo Kenai novamente, e o menino-urso observando sua própria aflição e medo em não conseguir conversar com o irmão e ter somente que fugir. Comparando-se a momentos anteriores, a fuga de Kenai e Koda, agora, ocorre em um intervalo de tempo menor, visto que eles já haviam passado por condições aversivas semelhantes no passado, quando obtiveram sucesso ao conseguir escapar de Denahi.

O que se pode aprender exposto a novas contingências de reforçamento

O filme apresenta a oportunidade de viver como um urso e experimentar situações de medo e de prazer com outros ursos. O medo ocorreu quando foi perseguido pelo irmão e não conseguiu comunicar-se. O prazer/satisfação quando conseguiu comer usando somente a boca, brincou com os outros ursos no rio e conversou com seu amigo Koda sobre a perda da mãe. A partir do momento em que trocou de papel, passando a ser um urso, Kenai vivenciou as dificuldades, relacionou-se socialmente com ursos e outros animais não humanos, ouviu suas histórias. A exposição a novas contingências de reforçamento proporcionou mudanças na forma de pensar sobre os ursos.

Kenai enfrenta uma situação estressante ao chegar à Corrida do Salmão (Reunião Anual dos Ursos) e ter que interagir com diferentes ursos nadando na represa. Ele fica assustado. Não quer tocar neles e nem ser tocado, grita, treme e todos ficam espantados, sem entender. Koda comenta com os outros sobre as esquisitices do amigo. Mesmo desconfiado, Kenai permanece no grupo e observa a competição: quem pegar o salmão tem que contar uma história. Koda quer muito participar. Kenai pega o salmão, não quer falar, insistem e ele conta de forma resumida que

conheceu um urso chato, sorri para Koda e lhe entrega o salmão. Observa-se que, nesse momento, Kenai enfrenta seu medo dos ursos interagindo com eles, nadando e participando da competição.



Em sua vez de participar, Koda conta a luta da mãe com o caçador, diz que acredita que ela está viva e Kenai desespera-se ao identificar aquela história com a sua própria luta(o urso que ele matou era a mãe de Koda). Sai correndo, não sabe o que fazer. Koda vai atrás e Kenai relata o que ocorreu quando ainda era menino. Em seguida, vai para o topo da montanha, solicita ajuda, em forma de prece, ao irmão mais velho morto. Enquanto isso, Denahi também não sabe o que fazer, cansou de correr atrás do urso e faz uma prece ao mesmo irmão. Uma águia conduz separadamente os dois para a “montanha onde as luzes batem”. Kenai e Denahi se encontram, lutam entre si e Kenai é transformado em humano. Koda chega ao local em busca do amigo e acaba vendo toda a transformação. Os irmãos se abraçam. Kenai, agora como um menino, não consegue se comunicar com o amigo urso e, então, toma uma decisão: voltar a ser urso e cuidar do amigo Koda.

Essa escolha é tomada em função de seu irmão Denahiter dito que, independente de sua escolha, eles sempre serão irmãos. Denahi passa a respeitar seu irmão mais novo, reconhecendo a importância de ele manter-se como urso. Outro ponto importante é que Kenai sente-se responsável por Koda, visto que matou a sua mãe e o filhote não teria com quem ficar. Além disso, a amizade construída é bastante reforçadora para os dois ursos. Sentir-se responsável por Koda também funcionou

como uma situação reforçadora para Kenai exercer seus cuidados ao amigo mais novo e mais frágil.

As novas contingências presentes na vida de Kenai propiciam que ele seja um urso com responsabilidades, forte, aceito pelo grupo (tribo onde morava), diminuindo, por sua vez, a frequência de seus comportamentos de impulsividade. Conseguir cuidar do filhote de urso, comer como um urso e relacionar-se com outros ursos produz satisfação e reconhecimento importantes para manter a ocorrência dos comportamentos de responsabilidade.

Estar no papel do outro, como aconteceu com o menino-urso, pode trazer modelos importantes para a própria criança e para o adulto que a observa sobre como se comportar diante de determinadas contingências ambientais (Regra, 1997). Fazendo uma transposição para o contexto terapêutico, o uso da fantasia pode ser uma estratégia utilizada para ajudar a criança a enfrentar situações de dificuldade, buscando alternativas de comportamento para os personagens. Oaklander (1980) acrescenta que, por meio da fantasia, a criança pode demonstrar ao terapeuta comportamentos e determinantes que nem mesmo ela discrimina ou sabe relatar diretamente. Ou seja, a fantasia mostra-se útil ao favorecer comportamentos manifestos e encobertos, além de pistas sobre as variáveis das quais esses comportamentos possam ser função (Regra, 1997).

As situações que provocam medo referem-se a estímulos ambientais que eliciam alguns comportamentos respondentes como palpitação e sudorese, por exemplo, e também tornam-se uma ocasião favorável para a emissão de comportamentos de fuga e esquiva. Tais situações são fontes de estresse para a criança que, muitas vezes, tem dificuldade de enfrentar o medo. Se esta dificuldade começa a trazer prejuízos sociais e de desenvolvimento para a criança, a terapia pode ser indicada. A terapia ajuda a criança a observar-se (identificar e descrever os próprios comportamentos públicos e privados) nessas situações favorecedoras para a ocorrência do medo, ensinando-lhe formas alternativas de lidar com elas (Conte & Regra, 2002). Uma boa avaliação funcional pode identificar, dentre outros objetivos, alguns déficits, excessos comportamentais e/ou a variabilidade comportamental, de modo a contribuir para o planejamento das intervenções, utilizando o brincar como ferramenta no processo terapêutico (Del Prette & Meyer, 2012; Del Rey, 2012; Quinteiro, 2010).

Ao participar de jogos dramáticos criativos, por exemplo, a criança aumenta seu autoconhecimento. Ela pode experimentar o mundo à sua volta, bem como suas próprias formas de ser (Oaklander, 1980). O uso de recursos lúdicos, tais como as brincadeiras dirigidas, elaboração de histórias, desenhos e fantoches em terapia infantil, permite que a criança relate seus sentimentos e descreva comportamentos e eventos importantes, como também são ensinadas a ela respostas alternativas aos seus comportamentos inapropriados, como bater, gritar, xingar, chorar e tremer (Conte & Regra, 2002; Del Prette & Meyer, 2013; Gadelha, 2003).

O brincar é uma atividade necessária para a saúde física e psicológica da criança. Brincar possibilita interagir consigo mesma e com os outros, favorecendo o autoconhecimento. O brinquedo, então, funciona como um instrumento do processo de aprendizagem na terapia e permite à criança a possibilidade de analisar o seu próprio comportamento, ficando ciente das contingências que o determinam, o que tende a facilitar a alteração de sua relação com o ambiente (Conte & Regra, 2002; Gadelha, 2003; Quinteiro, 2010). Além disso, ele oferece a oportunidade de aprender maneiras alternativas de se comportar frente a determinados estímulos do ambiente (Gadelha, 2003; Vasconcelos, 2006).



Além disso, o recurso da literatura infantil, seja em livros ou filmes, enriquece o repertório comportamental da criança, se utilizado de forma adequada e orientada nos contextos familiar, escolar e terapêutico (Vasconcelos, 2006). Entretanto, a exposição da criança à história quando ela assiste a algum filme pode tanto despertar o seu interesse como, por outro lado, o contexto pode favorecer a emissão de comportamentos “inapropriados” (do ponto de vista dos pais ou educadores). Vasconcelos (2006) cita um exemplo no qual, na tentativa de tornar o filme mais atraente, os pais podem aumentar o volume intensificando a voz de algum personagem, produzindo na criança respostas de sobressalto, choro ou fuga. Por conseguinte, determinadas passagens do filme podem ser emparelhadas com o volume da TV elevado e a criança apresentar esses mesmos comportamentos respondentes e operantes em situações futuras semelhantes.

Uma reflexão sobre algumas passagens do filme ou a utilização de outros recursos lúdicos na interação entre a criança e seus familiares, professores ou terapeuta, podem ser mais enriquecedoras se forem bem planejadas. Afinal, ela pode passar a se conhecer melhor, aprender formas de solucionar seus próprios problemas, criar alternativas em diferentes situações no mundo da fantasia e transpor para a sua realidade, negociar, enfrentar seus medos e respeitar a opinião das outras pessoas.

Considerações Finais

A criança, ao longo do seu desenvolvimento, precisa aprender com o apoio de seus familiares e educadores a assumir suas responsabilidades e escolhas. Ao ser incentivada e apoiada em suas decisões, a criança aprende a emitir comportamentos tidos como adequados em seu meio social, de forma segura, sendo então reconhecida (consequências reforçadoras positivas). Se a criança não aprende a enfrentar situações de estresse ou de qualquer outro tipo de dificuldade com o apoio e carinho de seus familiares, haverá uma grande probabilidade de ela aprender a emitir comportamentos de fuga e esquiva ou comportamentos agressivos, de acordo a sua história de aprendizagem.

No caso de Kenai, a tribo apoia sua decisão em continuar sendo um urso, reconhece que ele aprendeu novos valores e a importância do animal urso para a natureza. Então, ele e o amigo Koda são recebidos na aldeia, onde é finalizado o ritual de passagem da infância para a vida adulta. Os índios comemoram a volta de Kenai à tribo e este deixa a marca de sua pata na parede, junto com as de seus ancestrais, após a missão cumprida.

Essa história infantil apresentada e os outros clássicos da Walt Disney apresentam lições de vida que podem contribuir para a aprendizagem da criança. Regras (valores morais, crenças, expectativas) e padrões de comportamento podem ser transmitidos pelos diferentes personagens e discutidos com a criança por meio de diferentes recursos lúdicos.

Referências Bibliográficas

- Almeida Neto, E. C. (2010, fevereiro). *Bullying – Senhor pai, o que está esperando para ajudar?*Comporte-se Psicologia Científica. Retirado de <http://www.comporte-se.com/2010/02/bullying-senhor-pai-o-que-esta.html>, em 14 de Agosto, 2013.
- Ballone, G. J. (2005). *Maldade da infância e adolescência: Bullying*. Retirado de www.psiqweb.med.br, em 24 Maio, 2005.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)*. Porto Alegre: Artmed.

- Baum, W. M. (1994/2006). *Compreender o Behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução*(M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, trad. coord.). Porto Alegre: Artmed.
- Conte, F. C. S., & Regra, J. A. G. (2002). A psicoterapia comportamental infantil: Novos aspectos. Em E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil: Vol. 1* (pp. 79-136). Campinas: Papirus.
- Del Prette, G., & Meyer, S. B. (2012). O brincar como ferramenta de avaliação e intervenção na clínica analítico-comportamental infantil. Em N. B. Borges & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica Analítico-comportamental: Aspectos teóricos e práticos*(pp. 239-250). Porto Alegre: Artmed.
- Del Rey, D. (2012). O uso de recursos lúdicos na avaliação funcional em clínica analítico-comportamental infantil. Em N. B. Borges & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica Analítico-comportamental: Aspectos teóricos e práticos*(pp. 233-238). Porto Alegre: Artmed.
- Domingos, N. A. M., &Risso, K. R. (2002). O transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade infantil. Em E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil:Vol.2* (pp. 63-83). Campinas: Papirus.
- Gadelha, Y. (2003, Setembro). *Terapia Infantil*. Apresentação Oral no III Encontro de Psicologia e Medicina Comportamental da Região Centro Oeste, Brasília-DF.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (2001). *Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança*.Campinas: Papirus.
- Mello, C. M., Dittrich, A., Moreira, M. B., &Martone, R. C. (2013). O modelo de seleção pelas consequências: O nível ontogenético. Em M. B. Moreira (Org.),*Comportamento e Práticas Culturais*(pp. 35-44). Brasília: Instituto Walden4.
- Mello, C. M., & Machado, V. L. S. (2013). Análise comportamental da cultura. Em M. B. Moreira (Org.),*Comportamento e Práticas Culturais*(pp. 95-120). Brasília: Instituto Walden4.
- Moreira, M. B., Ramos, G. C. C., & Todorov, J. C. (2013). Psicologia, Cultura e Problemas Sociais. Em M. B. Moreira (Org.),*Comportamento e Práticas Culturais*(pp. 1-13). Brasília: Instituto Walden4.
- Nico, Y. C. (2001). O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de B. F. Skinner. Em H. J. Guilhardi (Org.),*Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade* (pp. 62-70). Santo André: ESETec.
- Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2007). *A prática de violência entre pares: O bullying nas escolas*. Retirado de http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/bullyng2.pdf; em 22de Abril de 2007.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: Abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.

- Quinteiro, R. S. (2010). O medo da morte na infância: Um estudo de caso. Em A. K. C. R. de-Farias (Orgs.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso*(pp. 321-333). Porto Alegre: Artmed.
- Regra, J. A. G. (1997). Fantasia: Instrumento de diagnóstico e tratamento. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 107-114). Santo André: ARBytes.
- Rohde, L. A. (2003). *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed.
- Silvares, E. F. M. (2002). Avaliação e intervenção comportamental clínica. Em E. F. M. Silvares (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil: Vol. 1* (pp. 13-29). Campinas: Papirus.
- Skinner, B. F. (1953/2000). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Torres, I. M., & Meyer, S. B. (2003). O brinquedo como instrumento auxiliar para a análise funcional em terapia comportamental infantil. *Interação em Psicologia*, 7, 55-63.
- Vasconcelos, L. A. (2006). *Brincando com histórias infantis. Uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. Santo André: ESETec.

“PONTO FINAL”: UMA QUESTÃO DE ESCOLHA E DE SORTE

Virgínia Maria Dalfior Fava¹

Josele Abreu-Rodrigues

Universidade de Brasília (UnB)

Título Original: *Match Point*

Gênero: Drama

Roteiro: Woody Allen

Direção: Woody Allen

Produção: Letty Aronson, Gareth Wilely e Lucy Darwin

Ano: 2005



O filme “Ponto Final”, dirigido por Woody Allen, conta a história de Chris Wilton (Jonathan Rhys-Meyers), um ex-tenista profissional irlandês, que trabalha como professor de tênis em um clube londrino, frequentado principalmente por pessoas de classe alta. Ali, ele conhece Tom Hewett (Matthew Goode), herdeiro de uma grande fortuna, que o introduz em seu círculo familiar. A partir dessa oportunidade, Chris conhece Chloe (Emily Mortimer), irmã de Tom, com a qual inicia um relacionamento amoroso. Um tempo depois, é apresentado a Nola (Scarlett Johansson), noiva de Tom, por quem se apaixona e com quem tem uma relação sexual. Logo em seguida, Nola desaparece. Chris casa com Chloe e o sogro oferece-lhe um apartamento e um cargo de chefia em uma de suas empresas. A vida de Chris está estável até que ele encontra Nola e inicia com ela um relacionamento extraconjugal. Devido a uma gravidez inesperada da amante, Chris se vê em uma situação de escolha entre Nola e Chloe. Os possíveis fatores responsáveis pela escolha de Chris serão enfatizados a seguir a partir da abordagem analítico-comportamental.

O Paradigma de Escolha

Skinner (1986) define escolha como um comportamento que impede a emissão de outros comportamentos. Herrnstein (1970), por sua vez, esclarece que todas as situações (interações operantes) envolvem uma escolha, quer seja entre o comportamento A ou o comportamento B, ou mesmo entre emitir o comportamento A ou não. No filme, a principal situação de escolha de Chris se estabelece com a gravidez de Nola, que o obriga a escolher entre duas alternativas: manter o casamento ou assumir a relação com a amante.

¹ E-mail: virginiafava@gmail.com; abreu@unb.br



De acordo com Hanna e Ribeiro (2005), essa situação é conflituosa porque cada uma das alternativas apresentadas para Chris possui características reforçadoras. Seu casamento com Chloe lhe dá conforto, segurança financeira e status social; seu relacionamento com Nola lhe oferece amor e paixão. A Lei da Igualação, proposta por Herrnstein (1970), estabelece que a escolha entre duas alternativas depende do valor relativo dos reforços correlacionados a cada alternativa, de modo que a alternativa escolhida é aquela que apresenta consequências com maior valor reforçador para o indivíduo. Essa lei foi demonstrada em um experimento desse autor (Herrnstein, 1961) em que pombos tinham dois discos disponíveis para bicar. As respostas em cada disco eram reforçadas de acordo com dois esquemas de intervalo variável (VI), independentes e simultâneos. O valor dos intervalos mudava sistematicamente a fim de gerar diferentes frequências na apresentação do reforço. Assim, quanto maior o valor do intervalo, menor era a frequência do reforço. Foi observado que a distribuição de respostas nos dois discos foi proporcional à distribuição dos reforços. Isto é, se a frequência dos reforços em um disco era duas vezes maior que aquela do disco alternativo, as respostas no primeiro disco tendiam a ser duas vezes mais frequentes que no segundo. Resultados similares são obtidos quando a variável “frequência” dos reforços é substituída por “magnitude” (e.g., Catania, 1963a; Neuringer, 1967b, citados por Herrnstein, 1970) e “probabilidade” (e.g., Catania, 1963b, citado por Herrnstein, 1970) dos reforços. Também se observa igualação quando a variável manipulada é o “atraso” do reforço: neste caso, quanto menor o

atraso relativo do reforço, maior a frequência relativa da resposta (Chung & Herrnstein, 1967).

Para determinar, portanto, a alternativa escolhida, é necessária uma avaliação de todos os reforçadores presentes no contexto de escolha, o que, no filme, corresponde à identificação de todas as consequências do comportamento de escolha de Chris. Se ele mantivesse o casamento, teria como consequência o conforto de viver em um apartamento espaçoso e elegante, a estabilidade de um emprego que lhe oferecia um alto salário, o respeito das pessoas em seu ambiente profissional, familiar e social. Se assumisse a relação com a amante, teria como consequência o prazer de conviver com a mulher amada, ter uma vida sexual excitante, levar uma vida sem máscaras. Basicamente, as alternativas de Chris envolviam dois reforços bastante poderosos, a saber, dinheiro e amor.

Outro aspecto que determina a preferência por uma alternativa em detrimento de outra é o custo da resposta que dá acesso ao reforço. No estudo de Poling, Blakely, Pellettieri e Picker (1987), por exemplo, foi manipulada a quantidade de respostas requisitadas para a apresentação do reforço por meio da utilização de diferentes esquemas de razão fixa (FR), com valores que variavam entre 5 e 45. Pombos deveriam escolher entre dois esquemas FR com valores diferentes, os quais tinham como consequência a mesma magnitude de reforço. Os resultados mostraram que todos os sujeitos escolheram mais as alternativas com a menor razão, ou alternativamente, com o menor custo de resposta.

As alternativas presentes na vida de Chris apresentavam custos altos de resposta. Por um lado, havia a desconfiança da esposa sobre sua fidelidade, as perdas de dinheiro devido à sua displicência na empresa após ter iniciado o romance com Nola, a preocupação do sogro com seu desempenho profissional, dentre outros aspectos. Por outro lado, havia as exigências de Nola para que ele se divorciasse, suas ameaças de contar tudo para Chloe e de abandoná-lo em função de sua indecisão. Portanto, para manter tanto as consequências reforçadoras correlacionadas à esposa quanto aquelas correlacionadas à amante (ou para se esquivar das consequências aversivas geradas pela manutenção simultânea da esposa e da amante), Chris teve que emitir diversos comportamentos adicionais, o que aumentou o custo da situação. Ele tinha que tomar mais cuidado para despistar a esposa, ausentar-se com uma menor frequência da empresa, prestar mais atenção ao tomar decisões no trabalho, fazer promessas vazias para a amante, desdobrar-se para atender aos caprichos da amante, etc.

Esses aspectos – a frequência relativa dos reforços e o custo do responder em cada alternativa – foram fundamentais para que Chris escolhesse manter o casamento, em detrimento da relação com Nola. Portanto, é possível inferir que (a) as consequências presentes no casamento apresentaram um maior valor reforçador que aquelas obtidas no relacionamento extraconjugal e (b) o custo envolvido na manutenção do casamento era menor que aquele gerado pela relação com a amante.



Ao analisar as consequências reforçadoras e os custos da resposta de uma das alternativas da situação de escolha ou da outra, é possível analisar o comportamento de Chris a partir do conceito de otimização. De acordo com Schachtman e Reed (1998), a otimização refere-se à produção das consequências mais reforçadoras com o menor custo possível. Por exemplo, quando um animal tem que fazer uma escolha relacionada ao consumo de alimento, o valor ótimo de sua escolha deve ser avaliado com base nos ganhos e perdas resultantes desse comportamento: pode-se avaliar, por exemplo, o valor nutritivo do alimento, o gasto de energia do animal, os riscos envolvidos na obtenção do alimento. A escolha de alimentos com maior valor nutritivo, menor gasto de energia e menor risco seria considerada ótima. No caso do filme, a escolha feita por Chris, manter o casamento, seria considerada ótima se os ganhos e perdas relacionados a essa escolha caracterizassem uma relação custo-benefício mais positiva do que aquela obtida quando os ganhos e perdas da manutenção da relação extraconjugal são considerados. Ou seja, ter conforto, dinheiro e status social seria mais reforçador que amor e sexo, assim como representar o papel de marido carinhoso envolveria menor custo que lidar com as exigências da amante.

Entretanto, o comportamento de escolha não é apenas controlado por variáveis presentes no momento da emissão da resposta, mas também é determinado por variáveis históricas, tais como a experiência prévia com reforços atrasados e com tarefas de custo alto. Os efeitos dessas variáveis foram investigados por Eisenberger, Masterson e Lowman (1982, Experimento 1). O estudo foi composto por duas fases. Na Fase de História, ratos foram divididos em quatro grupos que se dife-

reenciavam em termos do esquema de reforçamento em vigor: (a) um esquema FR 80; (b) um esquema acoplado de longa duração, durante o qual a distribuição temporal dos reforços era igual àquela dos animais expostos ao esquema FR 80, mas sem a requisição de respostas; (c) um esquema FR 1; e (d) um esquema acoplado de curta duração, em que a distribuição dos reforços era igual à dos animais expostos ao esquema FR 1, mas sem exigência de resposta. Na Fase de Teste, todos os animais foram expostos a uma situação de escolha entre duas alternativas: uma que compreendia a liberação de reforços imediatos, mas com magnitude baixa, denominada de alternativa de impulsividade, e outra que compreendia a liberação de reforços atrasados, mas com magnitude alta, denominada de alternativa de autocontrole. Os ratos nos dois primeiros esquemas, que representavam, respectivamente, histórias com exposição a reforços atrasados e alto custo de resposta, preferiram a alternativa de autocontrole; os ratos com experiência prévia com reforços imediatos e baixo custo de resposta, por sua vez, preferiram a alternativa de impulsividade. No filme, Chris tinha sido um tenista profissional e, enquanto tal, havia competido com tenistas famosos, como Henman e Agassi. Um atleta desse porte é exposto a uma disciplina militar que compreende treinar várias horas por dia, manter uma dieta alimentar rigorosa, dormir cedo, renunciar a diversas formas de lazer, o que demanda muito esforço e dedicação. Além disso, o reforço envolvido na situação, ganhar jogos e torneios, além de probabilístico, é atrasado, pois não ocorre imediatamente após cada situação de treino. Essa história de reforçamento, comparável àquela dos ratos expostos ao esquema FR 80 do estudo acima descrito, pode ter contribuído para a decisão de Chris de manter o casamento: embora essa alternativa não proporcionasse reforços imediatos (*e.g.*, como aqueles obtidos a cada encontro com a amante), implicava na obtenção de reforços com magnitude alta (*e.g.*, dinheiro e poder).

O comportamento de escolha também é afetado por uma outra variável histórica: o nível de privação. Essa variável foi investigada por Eisenberger e cols. (1982, Experimento 2) da seguinte forma: um grupo de ratos ficou sem acesso à comida por um período de 20 a 22 horas antes da Fase de Teste e outro ficou de 2 a 4 horas. Quando colocados em uma situação em que deveriam escolher entre uma alternativa de impulsividade e outra de autocontrole, sujeitos com maiores níveis de privação preferiram a alternativa de impulsividade, enquanto que aqueles com menores níveis de privação preferiram a alternativa de autocontrole. No filme, após uma história de fracasso como tenista profissional, Chris tornou-se um professor de tênis. Essa profissão, entretanto, não lhe fornecia dinheiro suficiente para prover o conforto e o status social que tanto almejava. Isso é mostrado no início do filme, quando Chris alugou um apartamento, o qual era pequeno, desconfortável e localizado em um bairro humilde de Londres. Assim, a privação de conforto e status aumentou o valor reforçador do dinheiro, o que contribuiu para a escolha da alternativa que lhe proporcionava mais chances de obter esses reforços com menor atraso (caso esco-

lhesse a amante, a probabilidade de obter esses reforços seria menor e o atraso seria maior).

Preferência por Liberdade de Escolha

A vida dupla de Chris também pode ser interpretada como uma preferência por uma situação com alternativas de escolha (esposa e amante) em detrimento de uma situação com apenas uma alternativa (esposa ou amante). Essa preferência por escolha livre (primeira situação) quando comparada com escolha forçada (segunda situação) foi observada com pombos por Catania, Souza e Ono (2005). Esses autores expuseram os animais a uma situação de escolha inicial entre duas alternativas: escolha livre e escolha forçada. Na alternativa de escolha livre, os pombos tinham uma oportunidade adicional de escolha: responder de acordo com um esquema de intervalo fixo (FI) 20 s ou de acordo com um esquema FI 40 s. Na alternativa de escolha forçada, só havia um esquema de reforçamento em vigor (FI 20 s). Ao avaliar as respostas na situação de escolha inicial, observou-se que os sujeitos preferiram a alternativa de escolha livre, ou seja, escolheram escolher a cada tentativa.

Essa preferência por escolha livre também é afetada por variáveis históricas. Ono (2004), por exemplo, observou que pombos expostos a uma história de escolha forçada, em um momento posterior, em que poderiam escolher entre uma situação de escolha forçada e uma de escolha livre, preferiam a situação de escolha livre. Por outro lado, pombos com uma história de escolha livre preferiam a situação de escolha forçada quando comparada a uma situação de escolha livre em um momento subsequente. No filme, após uma carreira de pouco sucesso como jogador de tênis, Chris só teve uma alternativa, ser professor de tênis, o que caracterizaria uma escolha forçada. Essa experiência, por sua vez, pode ter contribuído para sua escolha de manter o relacionamento com a esposa e com a amante, pois nessa condição havia a possibilidade de variar entre duas alternativas.



Economia Comportamental



Apesar do paradigma de escolha ser útil para descrever o comportamento do personagem principal, existe ainda outra forma de se explicar preferência. A perspectiva da área de *Economia Comportamental* (*Behavioral Economics*, Green & Freed, 1998) pode ajudar na compreensão do comportamento de escolha.

O conceito de demanda é essencial para a descrição do comportamento nessa área. A demanda se refere à quantidade de mercadoria adquirida por um dado preço. Para o analista do comportamento, a mercadoria é equivalente aos estímulos reforçadores, e o preço equivale ao custo da resposta (Green & Freed, 1998). Nesse aspecto, essa abordagem é similar ao paradigma de escolha, ao considerar tanto as consequências reforçadoras quanto o custo das respostas associadas às alternativas disponíveis (no caso do personagem principal, manter o casamento ou assumir a relação com a amante).

O conceito de demanda contribui para a explicação do comportamento de Chris ao indicar que o consumo de qualquer reforçador decresce em função da combinação dos efeitos da saciação e do aumento do esforço requerido para o acesso ao reforço (Bickel & Madden, 1999). No caso do filme, não existem evidências de saciação dos reforçadores obtidos na relação com a amante. Entretanto, a desconfiança da esposa, as perdas no trabalho e as exigências de Nola após a gravidez represen-

taram um aumento no custo requerido para manter essa relação. E esse custo maior, por sua vez, gerou um decréscimo na frequência do comportamento de procurar a amante e, assim, produziu uma redução no consumo dos reforçadores relacionados a ela.

Ao observar o comportamento de Chris, é possível verificar que a frequência de procurar Nola não decresceu de forma linear em função do aparecimento das dificuldades em se encontrar com ela sem ser descoberto. O personagem principal continuou a se encontrar com a amante e a prometer que iria abandonar a esposa, mesmo com os custos relacionados ao encobrimento da relação extraconjugal. Após a gravidez da amante, que gera um custo ainda maior em função das exigências dela, Chris faz uma análise da relação custo-benefício das alternativas e começa a enganar Nola (*e.g.*, não comunica o cancelamento de uma viagem que faria com a família de Chloe, para se esquivar dos encontros com a amante). Esse padrão comportamental é característico de uma demanda inelástica, em que mudanças no preço produzem mudanças não proporcionais no consumo, ao contrário de uma demanda elástica, em que essas mudanças são proporcionais (Madden, Dake, Mauer, & Rowe, 2005). Ou seja, mesmo com as várias dificuldades impostas pelo contexto, a frequência do comportamento de Chris se encontrar com a amante não diminuiu inicialmente, decaindo abruptamente apenas quando o custo se torna muito alto. É nesse momento que Chris toma a decisão de se esquivar dos problemas causados por sua relação extraconjugal.

Força da Resposta

O comportamento de Chris também pode ser analisado à luz do conceito de “força da resposta”, o qual se refere ao aumento da probabilidade ou frequência da resposta proporcionada por um determinado reforçador. De acordo com Schachtman e Reed (1998), uma forma de medir esse construto é dar ao indivíduo alternativas de escolha. No filme, Chris estava casado com Chloe e, apesar da oportunidade de mudar essa situação ao reencontrar Nola, ele preferiu, ao final do filme, continuar a relação com esposa. Essa situação sugere que a força da resposta de manter o casamento era maior que a de assumir a relação com a amante.

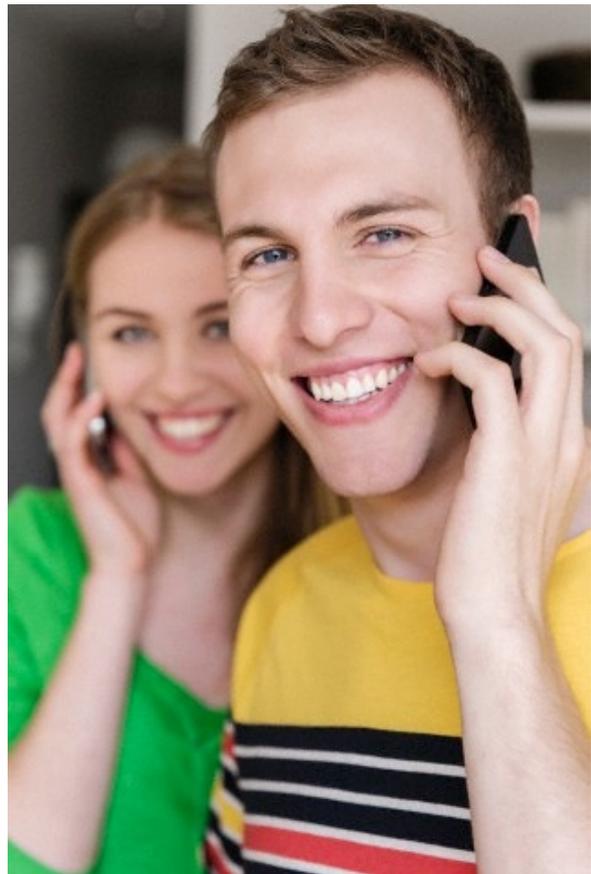
Mas o que determinaria a força da resposta? Segundo Skinner (1938) essa pergunta deve ser respondida a partir de características dos estímulos reforçadores. Dessa forma, quanto maior a probabilidade, a taxa e a magnitude do reforço, maior a força da resposta (Harper, 1996; Nevin, 1974); por outro lado, quanto maior o atraso do reforço, menor a força da resposta (Grace, Schwendiman, & Nevin, 1998). No caso do filme, dinheiro, poder e status social – os reforços mais poderosos para os comportamentos de Chris – já estavam sendo obtidos com o casamento, mas teriam uma probabilidade baixa e um atraso longo caso Chris optasse pela relação extraconjugal.

Tomada de Decisão e Solução de Problemas

Skinner (1953/2003) aponta que o comportamento de tomar uma decisão ocorre quando um indivíduo manipula variáveis ambientais das quais o seu comportamento é função, a fim de aumentar a probabilidade de um curso de ação, sem o conhecimento prévio das consequências. No filme em questão, o personagem principal tinha de escolher um curso de ação e, apesar de ter experimentado as contingências associadas a cada uma das alternativas – manter o casamento ou assumir a relação com a amante –, ele não poderia prever todas as consequências de sua escolha, principalmente aquelas relacionadas ao comportamento de Nola.

A tomada de decisão, contudo, não consiste propriamente na resposta de escolha, mas sim em um conjunto de respostas que, ao alterar variáveis ambientais, produz fontes suplementares de estimulação que determinarão a resposta final (Nico, 2001). O personagem principal emitiu respostas desse tipo ao diminuir a frequência dos telefonemas e encontros com Nola, ao omitir o cancelamento da viagem com a família, ao mentir para a esposa quando esta lhe pergunta se ele a estava traindo. O conjunto dessas respostas estabeleceu mudanças no ambiente, que evocaram a resposta de escolher a manutenção do casamento.

Após tomar essa decisão, Chris precisava, então, apenas se engajar nos comportamentos relacionados à mesma. Existia, contudo, uma situação problema: após descobrir que Chris havia mentido sobre a viagem, a amante passou a insistir que ele se divorciasse de Chloe e ameaçou contar sobre a relação deles para a esposa. Portanto, havia uma resposta com certa probabilidade de emissão (terminar com a amante), mas que não podia ser emitida porque geraria consequências muito aversivas (esposa ser informada da traição). Para Skinner (1953/2003), essa condição aversiva evoca diversos comportamentos de solução de problema, ou seja, comportamentos que alteram a situação e, assim, aumentam a probabilidade do comportamento que produzirá o reforço (a solução). Apesar de a solução de problemas ser semelhante à tomada de decisão em função do comportamento do indivíduo, ou seja, alterar o ambiente, a distinção entre os dois conceitos está no conhecimento ou não da resposta que produzirá o reforço. Na solução de um problema, a pessoa sabe exatamente qual resposta gera



o reforço, mas existem barreiras no ambiente que a impedem de emití-lo; enquanto que, na tomada de decisão, existem várias possibilidades de respostas, mas o indivíduo não sabe qual delas emitir. Chris emitiu vários comportamentos alternativos para resolver o conflito em que se encontrava. Em uma primeira tentativa, ele pediu que a amante fizesse um aborto, mas ela negou. Então, ele ofereceu ajuda financeira, mas ela disse que não era suficiente. Ou seja, ele tentou manipular algumas variáveis que controlavam o comportamento da amante (gravidez e dinheiro), mas não foi bem sucedido. Essas tentativas de solução de problemas mal-sucedidas alteraram o ambiente de tal forma que aumentaram a probabilidade de que o personagem principal se engajasse em um novo curso de ação, ou seja, levou-o a tomar outra decisão. Assim, ele partiu para um comportamento com consequências irreversíveis e que garantiriam sua tranquilidade com a esposa, isto é, decidiu matar Nola.

Após tomar essa decisão final, Chris passou a se engajar em comportamentos que modificassem o ambiente de modo a favorecer a emissão do comportamento de assassinar a amante. Ele foi até o lugar onde o sogro guardava armas e escondeu uma delas e algumas munições em uma bolsa utilizada para carregar raquetes de tênis. Certificou-se do horário em que Nola chegaria em casa. Despistou a esposa e os colegas de trabalho dizendo que jogaria tênis nesse horário. Foi até o apartamento contíguo ao da amante e, após inventar uma desculpa para entrar nesse apartamento, assassinou a vizinha e simulou um assalto, levando consigo as jóias e a aliança dela. Esperou, então, no corredor, a chegada de Nola e, quando esta saiu do elevador, atirou nela. Essa cadeia de comportamentos serviu, portanto, para aumentar a probabilidade da emissão do comportamento final de matar a amante. Dessa forma, o personagem principal conseguiu resolver seu problema ao acabar com a ameaça que poderia impedir a manutenção do seu casamento.

Significado de Sorte

O filme é iniciado com a seguinte afirmação:

“O homem que disse ‘prefiro ter sorte a ser bom’ entendeu muito do significado da vida. As pessoas temem ver como grande parte da vida depende da sorte. É assustador pensar que boa parte dela foge ao nosso controle. Há momentos, em um jogo, quando a bola bate no topo da rede e, por um segundo, ela pode ir para frente ou para trás. Com sorte, ela vai para frente e você ganha. Ou talvez não, e você perde”.

O significado de sorte permeia toda a sociedade atual. Quando uma pessoa sai de casa atrasada e, ainda assim, consegue pegar o ônibus, isso é chamado de sorte; quando ela perde o ônibus, dizem que estava com azar. Para conseguir sorte, algumas pessoas carregam trevos de quatro folhas ou patas de coelho. Para espantar o azar, evita-se quebrar espelhos ou passar debaixo de escadas.



O conceito de sorte (ou azar) implica na ausência de uma relação de contingência entre a resposta e o evento subsequente. Ou seja, a apresentação de um evento, embora seja contígua à emissão de uma determinada resposta, independe dessa resposta. Quando esse evento consiste na apresentação de um estímulo apetitivo ou na evitação de um estímulo aversivo, isso é chamado de sorte. Quando esse evento envolve a apresentação de um estímulo aversivo ou a retirada de um estímulo apetitivo, chama-se azar. Ao considerar a afirmação anterior, quando a bola de tênis cai no campo do adversário e o jogador marca pontos, isso é sorte; mas, se a bola cai no próprio campo e o adversário ganha pontos, isso é azar.

A afirmação inicial do filme induz à reflexão sobre as cenas relacionadas ao assassinato de Nola. A decisão de matar a amante compreendeu certo grau de risco, ou alternativamente, o elemento “sorte”, já que a probabilidade de tudo “dar certo” para Chris não era igual a 1,0 e nem dependia totalmente de seus comportamentos: apesar dos cuidados tomados, ele poderia ser descoberto pela polícia, ou ainda, Nola poderia sobreviver aos ferimentos e denunciá-lo. Em ambos os casos, ele seria preso e perderia seu casamento. Mas Chris “teve sorte”. Ao jogar as jóias roubadas em um rio que corta a cidade, na tentativa de encobrir sua participação no assassinato, ele não percebeu que a aliança que havia roubado bateu em um parapeito, caindo na calçada. Durante esses acontecimentos, o romance entre Nola e Chris foi descoberto pelo policial que investigava o roubo e os assassinatos, o que gerou suspeita sobre o envolvimento de Chris. O que aconteceu após isso pode ser cha-

mado de sorte: a aliança roubada foi encontrada por um policial no bolso de um viciado em drogas, o qual tinha sido morto por um traficante, e este último foi, então, indiciado pelo roubo e pelos dois assassinatos. Assim, as suspeitas sobre Chris foram anuladas.

Apesar de haver uma relação de contiguidade entre o comportamento de Chris (assassinar) e a evitação de eventos aversivos (*e.g.*, ser preso), não existe uma relação de contingência entre os mesmos. A consequência contingente ao assassinato foi a morte da amante. Mesmo não havendo relação de contingência entre o comportamento de Chris e os eventos que se seguiram, é possível que a proximidade temporal entre eles tenha promovido o reforçamento acidental não somente do comportamento antecedente ao evento, mas também de outros comportamentos funcionalmente similares (Benvenuti, 2001), tais como mentir, desviar dinheiro da empresa, trair a esposa. O reforçamento acidental desses comportamentos decorre do fato de que relações de contingência podem incluir, como um de seus parâmetros, a contiguidade temporal. E essa imediaticidade é importante para a aquisição e a manutenção de comportamentos (Souza, 1997).

Controle Social

Em muitos momentos do filme, é possível perceber que diversos comportamentos de Chris eram controlados pelo grupo social ao qual desejava pertencer. Ao emitir tais comportamentos, entretanto, ele também exercia controle sobre os membros desse grupo (Skinner, 1953/2003). Dentre os comportamentos de Chris sob forte controle social encontram-se a leitura do livro “Crime e Castigo” de Dostoiévski, a revelação de que gostava de ópera (o que despertou o interesse dos familiares de Chloe), o envio de flores como forma de agradecimento pelo convite para assistir à ópera, os elogios aos pais e à irmã de Tom, e o incentivo dado a Chloe para jogar tênis. Chris também aceitou aprender a atirar, pois essa era uma atividade praticada pelo grupo. Fez um curso de administração após a solicitação do pai de Chloe, como requisito para conseguir um cargo mais alto na empresa. Com tais comportamentos, Chris controlava o comportamento de Chloe e de seus familiares e amigos, os quais passaram a convidá-lo para ir a festas, para assistir a outras apresentações de ópera, enfim, o incluíram em seu círculo social. Essa era uma das consequências que reforçava o comportamento de Chris de fazer atividades que não eram reforçadores naturais para ele.

O controle social também esteve presente na decisão de Chris de matar Nola. Para fazer parte de um grupo, é possível que uma pessoa se engaje em comportamentos “não-ótimos” para si, em função de normas e valores desse grupo (Schachtman & Reed, 1998). No caso de Chris, assassinar a mulher que ele amava era uma resposta com um custo muito grande, pois, além de perder reforçadores, ele teve de emitir comportamentos com grande risco de gerarem estímulos aversivos. Entretanto, a possibilidade de ser expulso de um mundo tão glamoroso e tão dese-

jado durante anos exerceu um controle mais poderoso sobre sua decisão. Nesse mundo, não somente a aceitação social era importante, mas também o dinheiro e o poder. Ambos são reforçadores condicionados generalizados e, enquanto tais, estão relativamente livres da existência de operações estabelecedoras específicas (Skinner, 1953/2003). Ao contrário do alimento, o qual só é reforçador diante de uma determinada operação estabelecidora (a privação do próprio alimento), o dinheiro pode ser trocado por muitos serviços e produtos diferentes, e assim, pode ser efetivo em várias situações de privação distintas. Esse fator pode ter fortalecido a decisão de Chris de manter o casamento, em detrimento de assumir a relação com a amante.

Considerações Finais

A análise do filme “Ponto Final”, aqui apresentada, ilustra a utilização da abordagem analítica-comportamental para explicar o comportamento humano. Nesse capítulo, os achados empíricos dos estudos de escolha foram fundamentais para elucidar muitos comportamentos do personagem principal, Chris, quando este se encontrava em situações com mais de uma alternativa de escolha. As pesquisas descritas, que usaram como sujeitos pombos e ratos, apontaram diversos determinantes do comportamento de escolha: (a) variáveis atuais, como a frequência, a probabilidade, a magnitude e o atraso do reforço, e o custo da resposta; e (b) variáveis históricas, como os esquemas de reforçamento a que o sujeito foi exposto anteriormente e o nível de privação.

Os comportamentos de Chris também foram descritos a partir dos conceitos de tomada de decisão e solução de problemas. Nesses casos, o foco não foi a resposta-alvo emitida, mas o processo que permite a emissão dessa resposta, o qual envolve a manipulação de variáveis ambientais.

Foi discutido ainda o significado de “sorte”, o qual foi conceitualizado como a ausência de uma relação de contingência entre a resposta e o evento subsequente. Em várias situações, pode-se dizer que Chris “teve sorte”, ou seja, emitiu uma resposta que foi sucedida por um estímulo apetitivo, o qual não era consequência de seu comportamento. A probabilidade de um evento apetitivo ocorrer após a emissão da resposta é diferente de 1,0, ou seja, há uma condição de risco, pois existe uma probabilidade de que o evento posterior seja aversivo, constituindo uma situação de azar.

Ao final, o comportamento de escolha do personagem principal foi analisado a partir de reforçadores condicionados generalizados: o controle social e o dinheiro. Esses fatores foram preponderantes para que Chris escolhesse manter o casamento, pois, somente ao lado da esposa ele teria o apoio de pessoas relevantes em seu contexto sócio-econômico (*e.g.*, a família de Chloe), além do cargo de chefia na empresa, o qual lhe conferia status social.

Referências Bibliográficas

- Benvenuti, M. F. (2001). Reforçamento acidental e comportamento supersticioso. Em R. C. Wielenska (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 6. Expondo a variabilidade*. (pp. 45-50). Santo André, SP: ESETEC.
- Bickel, W. K., & Madden, G. J. (1999). Similar consumption and responding across single and multiple sources of drug. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 72, 299-316.
- Catania, A. C., Souza, D. G., & Ono, K. (2005). Preferência por liberdade de escolha mesmo quando uma das alternativas nunca (ou raramente) é escolhida. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 51-59.
- Chung, S. H., & Herrnstein, R. J. (1967). Choice and delay of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10, 67-74.
- Eisenberger, R., Masterson, F. A., & Lowman, K. (1982). Effects of previous delay of reward, generalized effort, and deprivation on impulsiveness. *Learning and Motivation*, 13, 378-389.
- Grace, R. C., Schwendiman, J. W., & Nevin, J. A. (1998). Effects of unsignaled delay of reinforcement on preference and resistance to change. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 69, 247-261.
- Green, L., & Freed, D. E. (1998). Behavioral economics. Em W. O'Donohue (Ed.), *Learning and behavior therapy* (pp. 274-300). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hanna, E. S., & Ribeiro, M. R. (2005). Autocontrole: Um caso especial de comportamento de escolha. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 175-187). Porto Alegre: Artmed.
- Harper, D. N. (1996). Response-independent food delivery and behavioral resistance to change. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65, 549-560.
- Herrnstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4, 267-272.
- Herrnstein, R. J. (1970). On the law the effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 243-266.
- Madden, G. J., Dake, J. M., Mauer, E. C., & Rowe, R. R. (2005). Labor supply and consumption of food in a closed economy under a range of fixed and random-ratio schedules: Tests of unit price. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 83, 99-118.
- Nevin, J. A. (1974). Response strength in multiple schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 21, 389-408.
- Nico, Y. C. (2001). O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de B. F. Skinner. Em H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade* (pp. 53-60). Santo André, SP: ESETEC.

- Ono, K. (2004). Effects of experience on preference between forced and free choice. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 81, 27-37.
- Poling, A., Blakely, E., Pellettiere, V., & Picker, M. (1987). Choice between sequences of fixed-ratio schedules: Effects of ratio values and probability of food delivery. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 47, 225-232.
- Schachtman, T. R., & Reed, P. (1998). Optimization: Some factors that facilitate and hinder optimal performance in animals and humans. Em W. O'Donohue (Ed.), *Learning and behavior therapy* (pp. 301-333). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton Century Crofts.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1986). Some thoughts about the future. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45, 229-235.
- Souza, D. G. (1997). A evolução do conceito contingência. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. (pp. 82-87). Santo André: Arbytes.

“RÉQUIEM PARA UM SONHO”: UMA VISÃO COM- PORTAMENTAL DA IMPULSIVIDADE E ADICÇÃO

Alessandra da S. Souza¹
Josele Abreu-Rodrigues
Universidade de Brasília (UnB)

Título Original: *Requiem for a dream*

Gênero: Drama/Crime

Roteiro: Hubert Selby Jr.

Direção: Darren Aronofsky

Produção: Ben Barenholtz, Beau Flynn, Scott Franklin, Stefan Simchowicz e Eric Watson

Ano: 2000



“Réquiem para um Sonho” é uma adaptação do livro de Hulbert Selby Jr., “Last exit to Brooklin”. O filme retrata a história de quatro personagens: Sara Goldfarb (Ellen Burstyn), Harry Goldfarb (Jared Letto), Marion Silver (Jennifer Connelly) e Tyrone C. Love (Marlon Wayans). A trama enfoca o uso de drogas e suas consequências desastrosas para a vida desses personagens sob dois ângulos: o de Sara e o do trio composto por Harry, Marion e Tyrone. Sara é uma mulher viúva, solitária e carente, que tem um único filho (Harry). Sara é viciada em televisão e suas únicas ocupações diárias são comer guloseimas e tomar sol na calçada com as vizinhas. Deprimida por ter perdido o marido e pela distância do único filho, o qual raramente a visita, Sara passa a ter um novo objetivo quando recebe um convite para aparecer em seu show favorito de televisão. A partir daí, Sara se empenha em uma saga para emagrecer e entrar em um vestido vermelho, símbolo de uma época feliz em sua vida que, segundo sua fantasia, seria restaurada quando aparecesse na TV. Na busca pelo emagrecimento rápido, Sara se envolve com anfetaminas e calmantes e se torna dependente deles. Simultaneamente, temos o desenvolvimento da trama que envolve Harry, Marion (sua namorada) e seu melhor amigo Tyrone. O trio é viciado em heroína, tem poucas perspectivas de futuro e pouco dinheiro em mãos. Juntos, decidem entrar para o tráfico de drogas acreditando que essa atividade os permitiria ganhar muito dinheiro. O envolvimento com o tráfico proporciona um contato diário e fácil com a droga e, conseqüentemente, o aumento no consumo e da dependência da mesma. Sara, Harry, Marion e Tyrone são levados pela droga à máxima degradação, abdicando de valores morais, amor e família. Sara se torna ano-

¹ E-mail: alessandrasouza@unb.br e abreu@unb.br

réxica, perde o contato com a realidade, passa a ter alucinações e vai parar em uma clínica psiquiátrica. Harry e Tyrone são presos, e Harry tem o braço amputado em função das constantes aplicações de drogas. Marion, por sua vez, entra para a prostituição para conseguir manter o vício. O final trágico do filme mostra a morte dos sonhos dos quatro personagens.

Análise Teórica

O filme “Réquiem para um Sonho” traz a possibilidade de analisar um comportamento tão relevante atualmente como o abuso de drogas e as consequências quase sempre desastrosas desse comportamento sobre a saúde *biopsicosocial* dos indivíduos. O comportamento dos quatro personagens ilustra de forma bastante impactante para o telespectador algumas das variáveis que têm sido apontadas como relevantes na produção e manutenção do uso e dependência de drogas (*e.g.*, impulsividade; busca de prazer/alívio de dor, tensão ou culpa; fuga da realidade), assim como grande parte de suas consequências (*e.g.*, degradação da saúde física, psicológica e social; violência; problemas financeiros; envolvimento com a polícia).

O objetivo desse capítulo é utilizar esse filme como um recurso didático para discutir a relação entre o conceito de impulsividade e o uso de drogas, apresentando o conceito de impulsividade adotado na Análise Experimental do Comportamento (AEC), pesquisas que têm investigado fatores relacionados à impulsividade, principalmente aquelas sobre desconto do atraso, e possíveis sugestões de tratamento clínico.

Aspectos Gerais sobre o Uso de Drogas

O uso de substâncias psicotrópicas é um dos maiores problemas sociais mundiais. Estatísticas do *Office of Applied Studies* (2005) indicam que cerca de 9% da população americana acima de 12 anos têm algum tipo de envolvimento com drogas como tabaco, álcool ou substâncias ilícitas. Dados do Centro Brasileiro de Informações Psicotrópicas (CEBRID, 2002) indicam que as drogas lícitas estão entre aquelas que produzem maior índice de dependência na população brasileira, sendo que cerca de 11,2% são dependentes de álcool e 9%, de tabaco. As drogas ilícitas produzem dependência em cerca de 0,8 a 1,1% da população brasileira, dependendo da droga que está sendo analisada. Com base nesses dados, é possível perceber que o uso de drogas é um problema social de grande magnitude, produzindo impacto na saúde física (destruição do fígado, problemas cardíacos, circulatórios, respiratórios e neurológicos, entre outros), psíquica (dependência, ansiedade, depres-

são, delírios, alucinações) e social (perda do trabalho, problemas familiares, abandono do lar).

Graeff (1989) aponta que o consumo de drogas não é um fenômeno restrito aos tempos atuais, sendo provável que, desde a Idade da Pedra Lascada, os seres humanos venham buscando substâncias diversas para se intoxicar. Esse autor aponta ainda que as condições de vida em sociedade levam uma quantidade razoável de pessoas a passar por situações de insatisfação e frustração e a buscar nas drogas alívio imediato para seus males ou um aumento no prazer. Essa prática não é de todo banida da sociedade (álcool e tabaco são considerados drogas lícitas, por exemplo). Drogas lícitas são também aquelas cujo uso pode ser prescrito por um médico, como por exemplo, os inibidores de apetite, opióides (como a morfina), barbitúricos (remédios para dormir), e assim por diante. Outras drogas, por outro lado, são consideradas ilegais e



seu uso social banido, embora sua venda e consumo se mantenham (principalmente, por meio do tráfico). Graeff aponta que a expressão “abuso de drogas” é comumente usada quando o indivíduo se auto-administra drogas ilegais. Entretanto, ambos os tipos de drogas (legais e ilegais) podem apresentar potencial para produzir dependência, sendo dependência definido como um estado psicológico resultante da interação do indivíduo com uma droga, que pode estar acompanhado ou não de um estado físico, o qual produz uma compulsão a usar a droga com a finalidade de obter um estado prazeroso ou evitar os efeitos danosos produzidos pela sua ausência (Graef, 1989). No filme “Réquiem para um Sonho”, é possível observar o consumo de diversas substâncias psicotrópicas pelos personagens (algumas lícitas como álcool, tabaco e inibidores de apetite, e outras ilícitas como a heroína). Algumas dessas drogas, embora tenham sido utilizadas sem incorrer em abuso, como ocorreu com os inibidores de apetite, geraram dependência. Esse fato permite verificar que o problema com o uso de drogas não se restringe ao plano do legal ou ilegal, mas sim às consequências que o uso dessas substâncias produz para os indivíduos.

A utilização de drogas pode ser definida como um padrão comportamental de alta incidência nas sociedades humanas uma vez que uma grande parcela da população já entrou em contato com alguma das substâncias consideradas psicotrópicas. Entretanto, a recorrência a esse padrão como forma de alívio ou busca de prazer

ocorre apenas em uma pequena parcela desses mesmos indivíduos (Graeff, 1989). Os dados apresentados pelo CEBRID (2002) confirmam essa relação. Por exemplo, cerca de 68,7% da população brasileira já fez uso de álcool durante a sua vida, porém apenas cerca de 11% se tornou dependentes do mesmo. Esses dados sugerem a necessidade de investigar que outros fatores, além do próprio potencial da droga para gerar adicção, favorecem a manutenção do comportamento de ingerir drogas. Esses fatores pessoais são geralmente remetidos ao campo psicológico e diversas teorias psicológicas têm buscado identificar variáveis relacionadas ao abuso dessas substâncias. Um dos fenômenos que têm sido sistematicamente apontados na literatura como relevante para a produção desse padrão é o da “impulsividade”. Esse conceito será apresentado no tópico a seguir, o qual também descreverá como a impulsividade poderia ser observada no comportamento dos quatro personagens do filme em questão.

Impulsividade

Conforme discutido por Miller e Rolnick (2001), grande parte dos problemas contra os quais as pessoas lutam são de ordem pessoal e envolvem tentativas de mudança de padrões comportamentais prejudiciais a si próprias e aos demais. Muitas vezes, as pessoas fazem coisas que trazem gratificações imediatas, mas que não são benéficas no longo prazo (Logue, 1995), tais como:

- Comer uma sobremesa calórica, mesmo quebrando uma dieta;
- Manter relações sexuais sem preservativo;
- Sair para festas ao invés de estudar;
- Gastar muito dinheiro em roupas e não guardar para algo mais importante;
- Agredir alguém sem considerar que pode machucar seriamente a pessoa, magoar alguém muito querido ou mesmo ser preso;
- Beber álcool a despeito dos prejuízos ao cérebro e fígado no longo prazo;
- Fumar, mesmo correndo o risco de ter câncer ou enfisema.



Logue (1995) aponta que a manutenção de padrões comportamentais como os descritos anteriormente, ou seja, que produzem uma gratificação imediata a despeito de uma série de efeitos indesejáveis no longo prazo, é que tem sido classica-

mente denominado de impulsividade. Miller e Rolnick (2001) sugerem que a impulsividade é uma das características básicas dos comportamentos aditivos, pois os indivíduos se engajam frequentemente em comportamentos (beber, fumar, injetar drogas) que produzem consequências imediatas (*e.g.*, aquelas geradas diretamente pela ação da droga no organismo), porém que, posteriormente, produzem prejuízos (à saúde, aos relacionamentos afetivos, ao trabalho), e emitem em baixa frequência comportamentos que produzem benefícios no longo prazo e um funcionamento socialmente mais adaptativo (buscar tratamento, praticar exercícios, estudar, trabalhar). A relação entre o consumo de uma droga e seus efeitos imediatos e no longo prazo está apresentada na Figura 1.

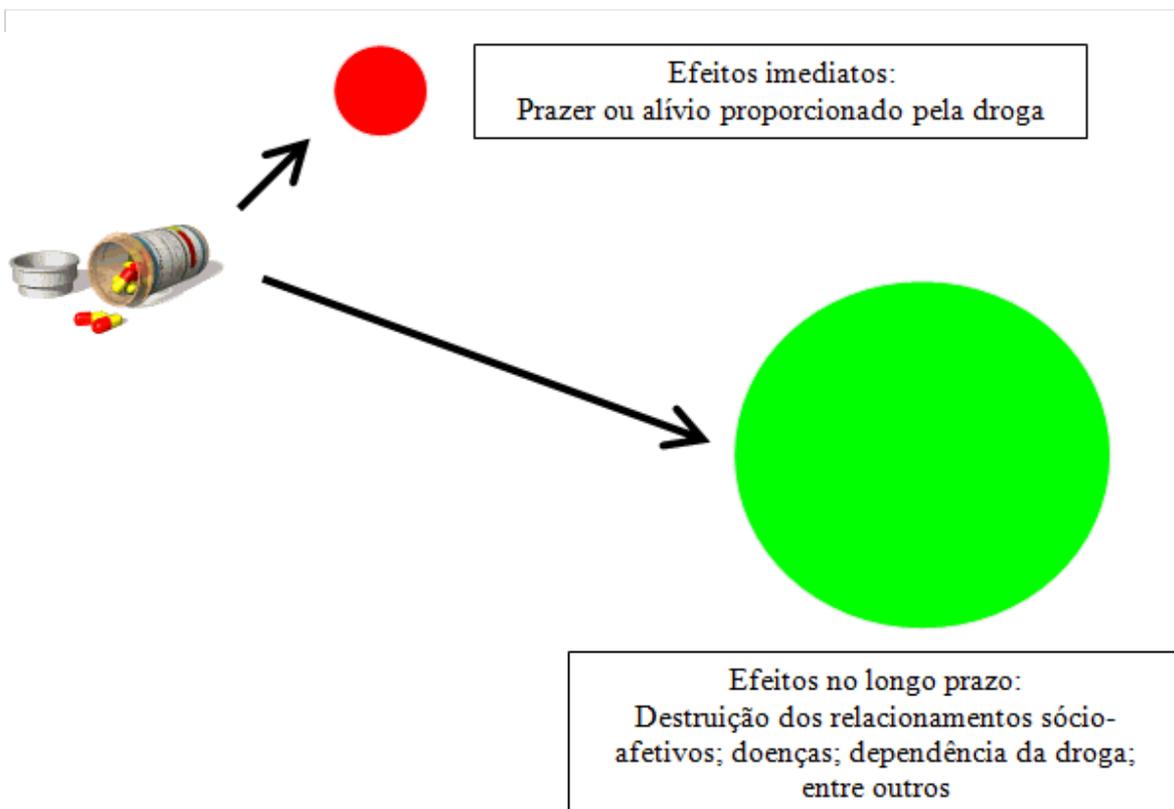


Figura 1. Consequências da escolha impulsiva do uso de drogas.

Nessa figura, é possível observar que um mesmo comportamento (o de consumir uma droga) produz dois efeitos distintos: um efeito imediato que poderia ser o aumento no prazer ou o alívio de algum desconforto (ansiedade, medo, dor, fome), e efeitos no longo prazo como a destruição de vários relacionamentos que aquele indivíduo mantém, seja na família, no círculo social ou no trabalho, pois muitas vezes o indivíduo se torna agressivo, ansioso, improdutivo, gasta mais do que possui, começa a furtar ou roubar para manter o vício, além de apresentar diversos problemas

de saúde. Portanto, quando um indivíduo faz uso de drogas, pode-se dizer que seu comportamento está mais sob controle dos efeitos imediatos da droga do que de seus efeitos indesejáveis no longo prazo e que, portanto, ele apresenta impulsividade.

A impulsividade pode ser observada no contexto das drogas não somente na escolha entre consumir ou não a droga, mas também no fato de que, sob o efeito de algumas drogas, os indivíduos podem apresentar uma maior tendência a agir de forma impulsiva (Logue, 1995). Isso pode ser observado quando, sob o efeito de uma droga, o indivíduo torna-se mais propenso a buscar outras drogas, manter relações sem preservativo, gastar muito dinheiro sem necessidade, agredir alguém, entre outras possibilidades. Um exemplo desse tipo de efeito está esquematicamente apresentado na Figura 2.

Cervejas consumidas



Tendência a agredir

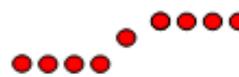


Figura 2. Efeitos do consumo de drogas (por exemplo, cerveja) sobre a tendência do indivíduo a se comportar de forma impulsiva (por exemplo, agredir alguém).

O exemplo apresentado na Figura 2 busca ilustrar uma relação bastante conhecida: o consumo de álcool e a tendência a cometer atos de violência. Estudos na área de criminalística têm apontado que a ingestão de álcool favorece a emissão de comportamentos agressivos, sendo conhecida a alta correlação entre o uso de álcool e o aumento na tendência a crimes de violência (e.g., Baltieri, 2005). No exemplo apresentado, é possível observar que, sem o consumo de álcool, o indivíduo apresenta uma baixa tendência a agredir (a suposta alternativa de impulsividade) diante de uma crítica dos amigos. À medida que o consumo de álcool aumenta, a tendência a escolher a alternativa impulsiva também aumenta. Outras drogas apresentam efeitos semelhantes sobre o comportamento, tais como a cocaína.

É importante destacar que o uso de drogas nem sempre pode ser considerado impulsividade, uma vez que é preciso considerar as alternativas disponíveis para o indivíduo bem como as consequências associadas à escolha de cada uma dessas alternativas. O conceito de impulsividade é, portanto, relativo. Logue (1995) exemplifica essa relatividade apontando que a escolha entre fumar apenas um cigarro ou não fumar, não implica em muitas perdas no longo prazo, o que torna difícil considerar esse comportamento como impulsivo. Contudo, fumar vários cigarros constantemente implica em grandes perdas no longo prazo, tais como diminuição na capacidade pulmonar, prejuízos à garganta, possibilidade de desenvolvimento de enfisema e câncer, e isso certamente caracterizaria esse comportamento como sendo impulsivo.

Comportamentos impulsivos podem ser claramente observados no filme “Réquiem para um Sonho”: por exemplo, quando Harry rouba sua mãe para comprar drogas, quando injeta droga sempre no mesmo braço a despeito de já apresentar lesões pelo uso contínuo da droga e quando prefere ganhar dinheiro mais rápido com o tráfico do que ter que trabalhar para obtê-lo. Além disso, é possível perceber o comportamento impulsivo em termos do uso da droga, quando os três amigos aumentam cada vez mais o consumo de heroína; quando Marion anda desesperada pela casa em busca de drogas para consumir e quebra vários objetos; quando Sara aumenta o consumo das pílulas. Cada personagem, em diversos momentos do filme, apresenta comportamentos que ilustram a preferência pelas consequências mais imediatas da droga a despeito de seus efeitos no longo prazo ou da existência de outras alternativas que levariam a efeitos de maior magnitude, porém que envolveriam um considerável atraso. Alguns desses comportamentos impulsivos, bem como seus efeitos imediatos e no longo prazo estão apresentados na Tabela 1. Os leitores são aqui encorajados a identificar as consequências imediatas que estariam controlando a manutenção dos comportamentos exemplificados e as consequências no longo prazo que foram negligenciadas pelos personagens.



Tabela 1. Situações que revelam impulsividade no comportamento de cada um dos personagens do filme (personagem, situação, efeitos imediatos, efeitos no longo prazo).

Nome	Situação	Efeitos imediatos	Efeitos no longo prazo
Harry	1. Roubar a televisão da mãe	1. Dinheiro para comprar a droga	1. Afastamento da mãe por temer seu comportamento
	2. Injetar droga sempre no mesmo braço	2. Facilidade para injetar; prazer de usar a droga; alívio da abstinência	2. Necrose dos tecidos, dor e perda do braço
	3. Traficar drogas	3. Obtenção da droga e muito dinheiro disponível sempre que desejasse	3. Aumento no consumo (vício) e prisão por tráfico
	4. Pedir a Marion que arranje dinheiro mesmo que seja se prostituindo	4. Dinheiro para comprar a droga	4. Distanciamento e prostituição da namorada
Marion	1. Invadir um prédio	1. Adrenalina por fazer algo proibido	1. Advertência; prisão
	2. Traficar drogas	2. Obtenção da droga e muito dinheiro disponível sempre que desejasse	2. Aumento no consumo (vício) e prisão por tráfico
	3. Dormir com o terapeuta para conseguir dinheiro para comprar a droga	3. Dinheiro imediato	3. Perda da dignidade
	4. Prostituir-se para conseguir mais droga	4. Obtenção da droga; alívio da crise de abstinência; prazer	4. Humilhação; riscos à saúde
	5. Procurar droga pela casa toda, quebrar tudo e tomar vários tipos de medicamento	5. Alívio imediato para a crise de abstinência	5. Perda do conforto em casa; dependência
Tyrone	1. Ser mediador do tráfico de drogas	1. Manutenção de um negócio próprio; muito dinheiro disponível	1. Prisão por tráfico
Sara	1. Comer uma caixa de chocolates	1. Prazer imediato de saborear o chocolate, diminuição da ansiedade	1. Obesidade; problemas de saúde
	2. Busca pílulas para emagrecer	2. Emagrecimento rápido	2. Dependência; vício; prejuízos à saúde
	3. Aumentar dose da medicação	3. Ocorrência do mesmo efeito em função da tolerância	3. Aumento na dependência, vício; efeitos inesperados sobre a saúde

Embora na literatura psicológica a impulsividade seja definida como a preferência pela gratificação (consequência reforçadora) imediata, o termo impulsividade é utilizado de forma mais vaga na língua portuguesa, possuindo várias acepções. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (disponível *online*), impulsividade seria definida como:

- Uma tendência a agir segundo os impulsos, irrefletidamente;
- Um desejo súbito e pouco racional que impele a agir de determinada maneira;
- Comportamento que se manifesta por instinto, espontâneo, irrefletido;
- (indivíduo) que tem tendência para agir repentinamente e sem refletir, de acordo com o que sente no momento;
- (indivíduo) que se entusiasma ou enfurece facilmente, ou que cede ao seu temperamento; arrebatado.

Embora essas definições mostrem que o conceito de impulsividade é considerado de forma ampla e vaga, alguns autores defendem que há um ponto em comum entre elas: a busca pelo imediato, pelo aqui-e-agora. Além disso, essas definições indicam que, na linguagem cotidiana, o termo impulsividade refere-se a algo que produz um comportamento irrefletido, que leva a pessoa agir de modo a atender todos os seus desejos. Nesse sentido, o termo impulsividade parece ser considerado como a causa do comportamento observado. Em outras situações, o conceito de impulsividade é usado para denotar uma fraqueza no controle do próprio comportamento, sendo então tomado como um traço da sua personalidade.

Considerar a impulsividade como causa do comportamento ou como um traço de personalidade não é prerrogativa do uso cotidiano. Na realidade, muitas abordagens teóricas do campo da Psicologia fazem um uso similar do conceito. Na AEC, por outro lado, a impulsividade e também o autocontrole são definidos em termos comportamentais, ou seja, como algo que o indivíduo faz. Ambos são definidos como comportamentos de escolha, sendo a impulsividade caracterizada pela preferência por alternativas que oferecem retorno imediato, porém de baixa magnitude (*e.g.*, fumar um cigarro) enquanto que, em contrapartida, o autocontrole seria caracterizado pela preferência por alternativas que produzem um retorno maior no longo prazo (*e.g.*, abster-se do cigarro e manter a saúde).

Como uma estratégia para fixar o conceito, o leitor pode tentar identificar os vários sentidos nos quais o termo impulsividade é utilizado no cotidiano (*e.g.*, como causa do comportamento) e compará-los com a visão analítico-comportamental, na qual a impulsividade é um comportamento a ser explicado e não algo interno ao indivíduo que causaria seu comportamento manifesto. Ao tomar esse conceito como comportamento, a AEC procura relacioná-lo a eventos ambientais tanto antecedentes quanto consequentes ao comportamento, para assim explicar sua ocorrência. Identificar variáveis ambientais de controle é uma questão central na abordagem analítico-comportamental, pois deixa clara a visão externalista do Behaviorismo Ra-

dical e permite ao leitor entender que qualquer intervenção destinada a alterar a frequência do comportamento de consumo de drogas deve ser voltada para a modificação do ambiente.

Com base nessa definição de impulsividade (e autocontrole), diversos pesquisadores têm tentado identificar as variáveis que contribuiriam para a produção de cada um desses tipos de comportamento. A seguir, serão apresentados os principais achados de pesquisas nessa área.

Pesquisa Básica

A impulsividade (IP) e o autocontrole (AC) podem ser tomados como comportamentos de escolha determinados por duas variáveis conflitantes: a magnitude das consequências envolvidas e o tamanho do atraso para que cada uma dessas consequências ocorra (Logue, 1995). Classicamente, as pesquisas sobre impulsividade e autocontrole confrontam os indivíduos com duas alternativas de escolha: uma alternativa na qual é oferecida uma consequência (*e.g.*, comida ou dinheiro) de baixa magnitude e que é liberada imediatamente, e uma segunda alternativa, na qual é oferecida uma consequência de alta magnitude, porém que só ocorrerá após um determinado período de tempo. Para melhor exemplificar essas alternativas, a Figura 3 mostra a configuração clássica das alternativas de IP e AC. Essa configuração tem sido utilizada em pesquisas com animais (por exemplo, pombos e ratos) e humanos (crianças e adultos normais e com problemas de desenvolvimento). O objetivo dessas pesquisas é identificar os fatores que determinam a preferência por IP ou AC.

Resumidamente, as pesquisas têm mostrado que (1) quanto maior o atraso de uma consequência, menor é a tendência a preferir essa alternativa (maior impulsividade ou, alternativamente, menor autocontrole); e que (2) quanto maior a magnitude de uma consequência, maior a tendência a esperar por essa consequência (menor impulsividade ou, alternativamente, maior autocontrole). Ou seja, à medida que uma consequência tem seu atraso aumentado, torna-se cada vez menos atrativa; por outro lado, quanto maior for a magnitude da consequência atrasada, maior sua atratividade como alternativa de escolha.

Desconto do Atraso. Essa relação entre o atraso e a atratividade de uma consequência tem sido sistematicamente investigada em uma literatura denominada de desconto do atraso (Mazur, 1987; ver também, Todorov, Hanna, & Coelho, 2005, para uma revisão em português sobre a importância dessa área de pesquisa). O procedimento utilizado nessas pesquisas consiste na apresentação de duas alternativas hipotéticas de escolha: uma alternativa fixa que oferece um reforço de alta magnitude, porém atrasado (por exemplo, R\$ 1.000,00 com um mês de atraso) *versus* uma segunda alternativa na qual é oferecido um reforço de menor magnitude, porém imediato (um valor entre R\$ 999,00 e R\$ 1,00 agora). A cada tentativa, o valor oferecido na alternativa de menor magnitude é modificado até que seja observada indiferença entre as alternativas, ou seja, até que o indivíduo indique que tanto faz

escolher uma alternativa ou outra. Como ilustrado na Figura 4, em uma situação de pesquisa, os indivíduos são sistematicamente questionados sobre suas preferências.

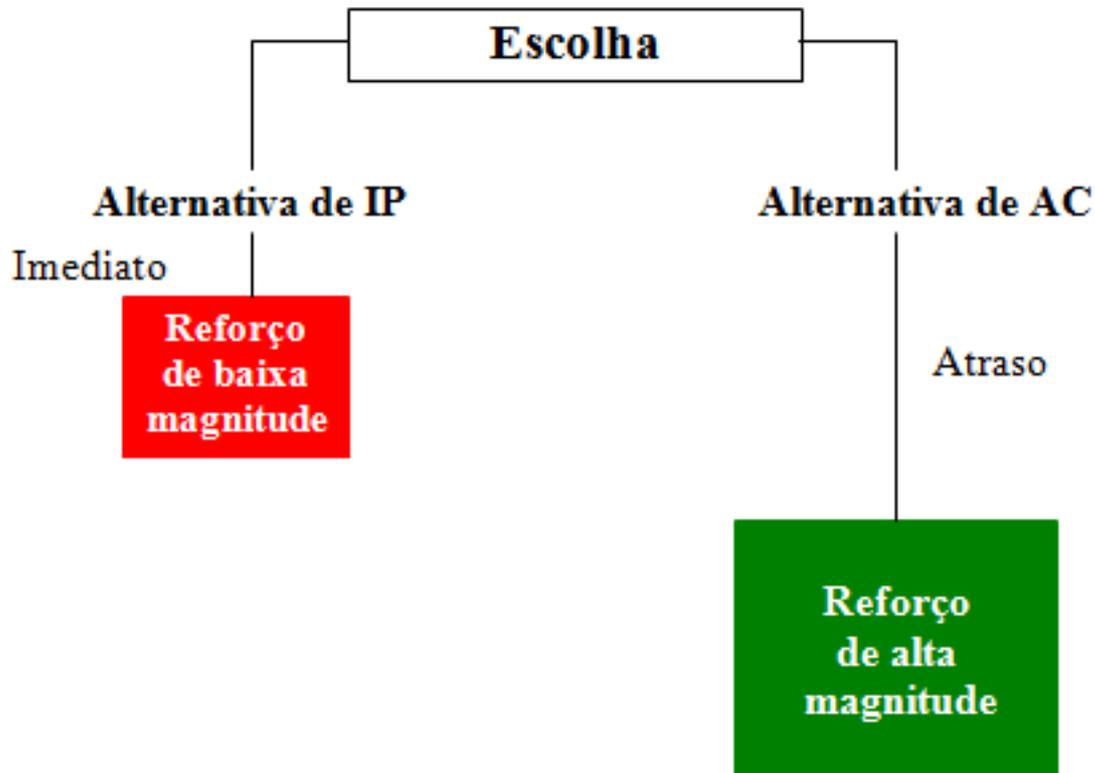


Figura 3. Configuração das alternativas de impulsividade (IP) e autocontrole (AC).

O valor no qual é observada indiferença entre as alternativas é denominado de valor subjetivo do reforço, sendo que esse valor é diferente para indivíduos diferentes. Por exemplo, suponha que, para um indivíduo A, o valor subjetivo de R\$ 1.000,00 com um mês de atraso seja R\$ 800,00, ou seja, para esse indivíduo R\$ 800,00 imediatamente vale a mesma coisa que R\$ 1.000,00 com um mês de atraso. Pode-se dizer, então, que os R\$ 1.000,00 perderam 20% do seu valor em função do atraso de um mês. O indivíduo descontou o valor do reforço porque este só aconteceria após certo período de tempo. Um indivíduo B, por outro lado, poderia apresentar uma porcentagem de desconto diferente, tal como 80%, 50% ou 10%. Nessas pesquisas, após determinar o ponto de indiferença para uma determinada magnitude com um atraso específico, esse atraso é modificado e todo o procedimento é repetido. Por exemplo, ao invés de confrontar o indivíduo com escolhas entre R\$ 1.000,00 daqui a um mês e R\$ 800,00 agora, o indivíduo deve optar entre R\$ 1.000,00 após

um ano e R\$ 800,00 agora. Os valores de atraso variam de semanas a meses e anos. Para cada atraso do reforço de maior magnitude, um valor subjetivo é obtido, indicando a porcentagem de desconto do valor real da consequência. Quando diferentes pontos de indiferença são obtidos para uma mesma magnitude ao longo de diferentes atrasos, é possível obter uma curva que descreve o efeito do atraso sobre o valor subjetivo do reforço para um dado indivíduo. Essa curva permite observar a velocidade com a qual as consequências perdem o seu valor, e assim quantificar o nível de impulsividade dos indivíduos, pois quanto mais rápido as consequências perdem o valor com a passagem do tempo, maior a tendência daquele indivíduo a se comportar em função de reforços imediatos.

Você prefere receber R\$ 1.000 reais daqui a um mês ou receber R\$ 900 reais agora?
Você prefere receber R\$ 1.000 reais daqui a um mês ou receber R\$ 800 reais agora?
Você prefere receber R\$ 1.000 reais daqui a um mês ou receber R\$ 700 reais agora?
Você prefere receber R\$ 1.000 reais daqui a um mês ou receber R\$ 600 reais agora?
Você prefere receber R\$ 1.000 reais daqui a um mês ou receber R\$ 500 reais agora?

Figura 4. Configuração das alternativas utilizadas no procedimento de desconto do atraso.

As pesquisas têm demonstrado que o valor subjetivo decresce de acordo com uma função hiperbólica (Mazur, 1987), que é descrita de acordo com a fórmula a seguir:

$$V = \frac{M}{1 + kD}$$

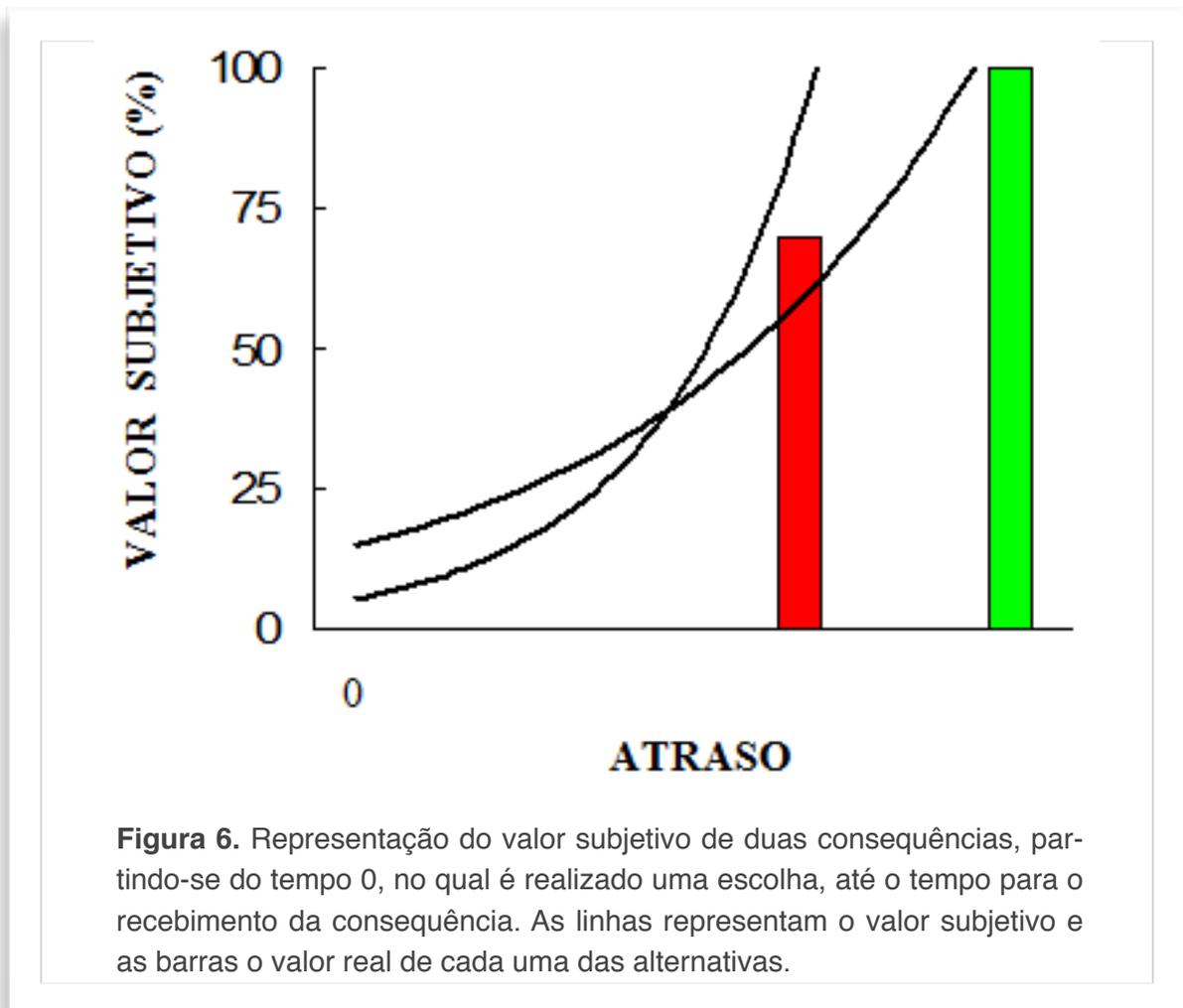
onde V representa o valor subjetivo, M corresponde à magnitude da consequência, D é o valor do atraso e k é uma constante empírica que indica a velocidade com a qual as consequências perdem seu valor. Quanto maior o k, maior a perda de valor subjetivo em função do atraso. Por esse motivo, muitas pesquisas utilizam o k como um índice de impulsividade. Indivíduos que apresentam k maiores teriam uma maior tendência a agir impulsivamente.

Conversamente, esse resultado indica que imediatamente antes de um reforço ser apresentado, seu valor subjetivo aumenta drasticamente. Essa relação entre a proximidade de uma consequência e seu valor subjetivo é mostrada na Figura 6. Nessa figura, é possível observar que no ponto 0 de tempo, o qual vamos supor que seja o momento da escolha, o reforço de maior magnitude e mais atrasado apresenta um valor subjetivo maior do que o do reforço de menor magnitude e mais imediato. Suponha que seja esse o momento em que o indivíduo C decide se abster da droga (reforço de menor magnitude representado pela barra menor) para obter reforços sociais mais importantes (e.g., família, saúde, trabalho, os quais estão representados como a barra maior). Entretanto, à medida que o tempo passa e se aproxima o momento em que a droga estará disponível, seu valor subjetivo aumenta consideravelmente, ultrapassando o valor das consequências mais atrasadas, outra preferidas. Por esse motivo, as curvas do desconto permitem entender o padrão característico do comportamento aditivo. Isto é, mesmo que na maior parte do tempo um indivíduo considere que sua família, saúde e emprego sejam mais importantes (reforços de maior magnitude), quando se aproxima o momento em que a droga está disponível (saída do trabalho, horário do *happy hour*) seu valor se torna subitamente maior por estar mais imediatamente disponível. Tucker (2004) sugere que esse seria um dos fatores que tornam tão difícil abandonar um padrão de uso de drogas: as consequências de se manter “limpo” só ocorrem após um período estendido de tempo (atraso) e, portanto, o valor de escolher essa alternativa agora é menor do que o de usar a droga.

Essa ambiguidade pode ser observada no filme quando Marion diz a Big John (um cafetão) que não tem interesse em se prostituir novamente (participar de uma “festinha”) para conseguir mais droga. No momento em que Marion nega o interesse em se prostituir, a droga tem um valor subjetivo menor do que aquele correlacionado com a manutenção de sua dignidade. Entretanto, o tempo passa, Marion entra em crise de abstinência, o dia da festa se aproxima, e a preferência se inverte em favor da droga. O valor subjetivo da droga ultrapassa então o da “dignidade” de Marion e ela volta a se prostituir.

Para validar a interpretação do uso de drogas como um comportamento impulsivo, as pesquisas sobre desconto do atraso têm procurado avaliar a relação entre o desconto e adição por meio da comparação da taxa do desconto de usuários e não usuários de drogas. Os resultados têm consistentemente mostrado que as curvas do desconto de usuários de drogas, quando comparadas àquelas de não usuários de drogas, são muito mais acentuadas (ou seja, apresentam valores maiores de k), indicando maior impulsividade, mesmo quando o reforço utilizado é dinheiro (e não a própria droga). Usuários de cigarro (Bickel, Odum & Madden, 1999; Mitchel, 1999; Reynolds, Richards, Horn & Karraker, 2004), álcool (Vuchinich & Simpson, 1998) e heroína (Kirby, Petry & Bickel, 1999; Madden, Petry, Badger & Bickel, 1997), entre outras drogas (Allen, Moeller, Rhoades & Cherek, 1998), apresentam maiores

índices de impulsividade do que não usuários dessas mesmas drogas. A partir desses dados, pode-se supor que, para os usuários de drogas, a perspectiva de tempo é definida em uma extensão muito menor do que para as demais pessoas, uma vez que estes tendem a alocar seus comportamentos em função de um futuro muito mais próximo (Tucker, 2004).



Tucker (2004), ao fazer uma revisão da aplicação do conceito de desconto ao abuso de drogas, encontrou alguns estudos que correlacionaram a extensão da perspectiva de tempo (mais voltada para o presente ou mais voltada para o futuro) com o uso de drogas e a probabilidade de abandonar o vício. Esses estudos encontram uma correlação positiva entre perspectiva voltada para o presente e o uso de drogas e entre perspectiva voltada para o futuro e o abandono do vício. O que é mais uma evidência aplicada de que a imediatividade do reforço é uma variável relevante na produção de escolhas impulsivas.

Entretanto, esses estudos não permitem responder a uma questão básica: será que é a tendência a fazer escolhas impulsivas que leva os indivíduos a abusa-

rem das drogas ou é o uso de drogas que torna os indivíduos mais propensos à impulsividade? Por exemplo, seria a impulsividade que teria levado Sara a consumir drogas para emagrecer e se tornar dependente delas ou teria sido o contato com a droga que a tornou mais impulsiva e aumentou sua tendência ao vício? Uma vez que os estudos apresentados anteriormente apenas procuraram correlacionar uso de drogas e desconto (ou perspectiva de tempo) quando o indivíduo já era usuário de drogas, essa questão permanece sem resposta. Contudo, um estudo desenvolvido por Petry, Larson, German, Madden e Carroll (2005) procurou relacionar a impulsividade ao desenvolvimento de um padrão de auto-administração de drogas. Na primeira fase do experimento, ratos fêmeas foram expostos a um procedimento de escolha entre uma alternativa que oferecia uma maior magnitude do reforço (três pelotas de alimento), porém com um atraso x (AC), em contraposição a uma outra alternativa que oferecia uma baixa magnitude do reforço (uma pelota) imediatamente (IP). A cada escolha, o atraso na alternativa de AC era modificado da seguinte maneira: caso o animal tivesse preferido a alternativa de IP, o valor do atraso era diminuído 1 s; porém, caso este tivesse preferido a alternativa de AC, o valor do atraso era aumentado 1 s. Essa fase ficou em vigor até que o valor do atraso na alternativa de AC se mantivesse estável (sem grandes variações nos valores) durante cinco sessões consecutivas. Esse procedimento permite verificar o atraso máximo para a obtenção de uma mesma magnitude de reforço: quanto maior o valor do atraso observado, maior a tolerância do animal ao atraso do reforço e, conseqüentemente, menor o desconto e menor a impulsividade. Ao final dessa fase, os animais foram distribuídos em dois grupos: um de alta impulsividade (valor do atraso ≤ 9 s) e de baixa impulsividade (valor do atraso ≥ 13 s).

Na segunda fase do experimento, todos os animais foram expostos a um procedimento de auto-administração de drogas. Cada sessão durava 12 horas, sendo que nas seis primeiras horas os animais recebiam injeções de cocaína de acordo com um esquema de tempo randômico (RT) 90 s. Nas seis horas seguintes, o animal recebia infusões de cocaína apenas se pressionasse a barra. Os dois grupos diferiram na quantidade de animais que passaram a auto-administrar a droga regularmente. No grupo de alta impulsividade, 77% dos animais atingiram o critério de aprendizagem de auto-administração, enquanto que no grupo de baixa impulsividade, apenas 25% dos animais passaram a se auto-administrar. Adicionalmente, os ratos do grupo de alta impulsividade também aprenderam em uma velocidade maior do que os de baixa impulsividade, atingindo o critério em um menor número de sessões. Esses resultados são sugestivos de que a impulsividade estaria positivamente relacionada ao uso de drogas, e que, portanto, participaria como um dos fatores que predispõem os indivíduos a desenvolverem um padrão de abuso dessas substâncias.

Ao transpor esses resultados para o exemplo de Sara, pode-se supor que essa personagem já apresentava um alto nível de impulsividade e isso a levou a

buscar o emagrecimento rápido por meio da droga e, posteriormente, a tornar-se dependente. Sara apresentava, antes de usar a droga, um padrão alimentar caracterizado pelo consumo excessivo de comida, o que é mais uma evidência de que o comportamento impulsivo precedeu o consumo de droga. Esses resultados sugerem a importância de agir preventivamente quando os indivíduos apresentam altos índices de impulsividade, pois esse dado pode predizer uma maior tendência a consumir drogas no futuro. De fato, alguns estudos têm encontrado correlações entre a taxa de desconto e a probabilidade de usar cigarros na adolescência (e.g., Fergusson, Horwood & Ridder, 2007; Reynolds, 2004).

Concluindo, essa literatura, também conhecida como economia comportamental, tem chamado sistematicamente a atenção para a importância das variáveis ambientais na produção da impulsividade. Esse corpo de dados permite que tecnologias de mudança do comportamento de consumo de drogas possam ser desenvolvidas (Critchfield & Kollins, 2001). Diversas intervenções já têm sido elaboradas com base nesses princípios.

Intervenções Comportamentais

Existem vantagens de se considerar o abuso de drogas dentro de uma perspectiva de escolha, na qual a imediatividade das consequências é um fato primordial. Primeiro, porque torna possível investigar que manipulações no ambiente poderiam ser realizadas para tornar mais provável a mudança desse comportamento, o que não ocorreria se a impulsividade fosse tomada como um traço de personalidade. Segundo, porque permite a utilização de modelos experimentais (tanto animais quanto humanos) para investigar variáveis importantes na mudança nesse comportamento. A seguir, serão discutidas algumas intervenções possíveis de serem realizadas tomando como base os achados das pesquisas básicas.

Diminuir os reforços imediatos. Ora, se o comportamento de consumir drogas está mais sob o controle dos reforços imediatos do que daqueles presentes no longo prazo, uma alternativa de intervenção é tentar diminuir a quantidade de reforços imediatos associados ao consumo de droga. Logue (1995) aponta que essa estratégia pode ser empregada, por exemplo, quando o consumo está sob controle da diminuição dos efeitos da abstinência (diminuição dos reforços negativos imediatos).



Nesse caso, podem ser utilizadas outras drogas que removem os efeitos da abstinência, ou que evitem consequências conhecidas da retirada da droga, como é o caso da depressão induzida pela abstinência de cocaína, que pode ser tratada com antidepressivos.

No caso da dependência de heroína, que é o caso ilustrado no filme, algumas drogas poderiam ser utilizadas para que de forma gradual o indivíduo diminuísse a dependência da heroína. Graeff (1989) aponta que no tratamento de desintoxicação de heroína, outros opióides como a metadona, podem ser utilizados para diminuir a crise de abstinência, uma vez que essa droga produz menos sinais de crise de abstinência. Essa droga geralmente é introduzida no início do tratamento em substituição à heroína, sendo posteriormente retirada de forma gradual.



Algumas drogas destinam-se também a diminuir ou eliminar os efeitos positivos do consumo da droga (diminuição dos reforços positivos), tais como a utilização de carbamazepine para impedir que o efeito positivo decorrente da utilização de cocaína ocorra (Logue, 1995). Pode-se também adicionar consequências aversivas imediatas que seguiriam o consumo da droga, como é o caso da utilização do Antabuse para gerar náuseas quando ocorre o consumo de álcool.

Disponibilizar reforços alternativos. Outra alternativa, discutida por Logue (1995), consiste em acrescentar reforços concorrentes ao uso de drogas, de modo que o indivíduo passe a ter mais opções de reforços disponíveis, o que diminui o valor reforçador da droga e promove uma redistribuição na locação do comportamento

ou tempo a cada tipo de atividade (consumir *versus* não consumir drogas). Em um estudo realizado por Vuchinich e Tucker (1983, citado por Logue, 1995), estudantes poderiam pressionar botões para obter álcool. Quando uma outra alternativa de resposta, que produzia dinheiro, era disponibilizada para escolha, os participantes passaram a distribuir seu comportamento entre as duas alternativas, diminuindo, portanto, o consumo da droga. Esses resultados sugerem que a existência de outros reforços disponíveis pode diminuir o consumo. Com base nesses dados, é possível supor que se o terapeuta programasse, juntamente com o cliente e com a família, uma série de reforços para outros comportamentos que não o de consumir droga, este comportamento de consumo poderia diminuir. Entretanto, esse tipo de estratégia exige uma boa análise dos reforços que estariam mantendo o consumo, uma vez que os reforços para usar drogas e para fazer outras atividades podem não ser equivalentes, o que dificultaria a efetividade dessa intervenção. Outra questão que dificulta a aplicação dessa estratégia é a dificuldade em controlar contingências fora do laboratório ou clínica de tratamento, em função do grande número de variáveis presentes nesses ambientes.

Esses resultados podem ser transpostos para o caso da personagem Sara. Ela é uma mulher solitária e seu ingresso no mundo das drogas se dá porque deseja ser magra e querida por todos. Com o seu emagrecimento e a possibilidade de aparecer na TV, ela se torna uma celebridade entre as amigas do prédio. Dessa forma, pode-se perceber que um reforço poderoso para Sara consistia na atenção social. Esse fato sugere que uma intervenção que programasse reforços sociais contingentes a comportamentos incompatíveis com o uso da droga poderia ser bem sucedida na mudança comportamental.

A crescentar compromisso. Pesquisas com animais e humanos têm mostrado que a utilização de uma estratégia denominada de compromisso pode diminuir as escolhas impulsivas (para uma revisão sobre o tema, ver Hanna & Ribeiro, 2005; Logue, 1995, 1998). Nesse tipo de pesquisa, os organismos são expostos, em um primeiro momento, a uma situação de escolha entre se comprometer a escolher AC (eliminando a chance de mudar de opção posteriormente) ou não se comprometer e poder escolher entre AC e IP em um outro momento. Em um segundo momento, aquele indivíduo que se comprometeu, mesmo que se sinta inclinado a mudar sua escolha para IP, não tem mais essa alternativa disponível; por outro lado, aquele que não se comprometeu, pode escolher entre AC e IP e corre o risco de ter sua preferência revertida em favor de IP por esta alternativa estar mais imediatamente disponível.

Cotidianamente, é comum a utilização de estratégias de compromisso para o controle do próprio comportamento. Considere um exemplo simples como o de ter que acordar cedo para ir à aula ou trabalhar. Uma pessoa pode se comprometer a acordar cedo ao programar um despertador e assim diminuir a probabilidade de que a alternativa de IP seja escolhida, isto é, continuar dormindo. No caso do filme, su-

ponha que Marion decidisse se abster das drogas ao invés de entrar para a prostituição para manter o consumo. Ela poderia ter ligado para os pais e se comprometido a internar-se em uma clínica de desintoxicação. Dentro de uma clínica, por causa da disciplina rigorosa comumente em vigor nesses ambientes, Marion não teria a possibilidade de reverter sua preferência novamente para o consumo da droga (aceitando ir à “festinha”, por exemplo). Ainda, para aumentar seu compromisso, ela poderia assinar contratos que previssem consequências para o uso (*e.g.*, perder uma quantia de dinheiro) e abstinência da droga (*e.g.*, viajar no fim de semana, comprar algo que gostaria), o que adicionaria outras contingências/reforços no controle da escolha impulsiva.



Aumentar a magnitude dos reforços atrasados. Uma estratégia interessante para diminuir a impulsividade é aumentar a magnitude dos reforços atrasados, acrescentando reforços imediatos para o comportamento de se manter na alternativa de AC (Logue, 1995, 1998). Ou seja, o indivíduo prefere a alternativa de AC e, por tê-la escolhido, recebe uma série de outros reforços (acesso a um emprego, atividade de lazer, ou pequenas doses da droga como é o caso de beber álcool apenas socialmente e em baixas doses). Uma ampla literatura tem apontado que a realização de diversas atividades durante o atraso do reforço pode aumentar o autocontrole. Essas atividades poderiam servir como uma distração e, assim, diminuir a aversividade do atraso, ou os reforços implícitos à realização da atividade poderiam aumentar a densidade de reforços disponíveis para aquela alternativa. Por exemplo, alguns

programas comunitários permitem que os indivíduos tenham acesso à moradia gratuita contingente à sobriedade (Higgins, 1999, citado por Tucker, 2004).

No caso do filme, pode-se supor que a aplicação dessa estratégia com o personagem Tyrone poderia oferecer resultados interessantes. Tyrone desejava vencer na vida (ser alguém, ter dinheiro). Caso o comportamento de abstinência de Tyrone fosse acompanhado por uma oportunidade de emprego e qualificação profissional, por exemplo, seria possível que houvesse uma mudança em seu padrão de consumo.

Percepção de contingência. Para que as consequências no longo prazo possam controlar o comportamento de um indivíduo, ele precisa entrar em contato com essas consequências. Nos experimentos realizados em laboratório, os pesquisadores procuram garantir que os sujeitos contatem as contingências em vigor para cada escolha, por meio da realização de escolhas forçadas de cada uma das alternativas (Logue, 1995). No dia-a-dia, contudo, os indivíduos podem aprender sobre as consequências de AC e IP por meio do contato direto com essas consequências, por observação ou pelo relato de outros indivíduos. Algumas pesquisas têm apontado que a modelação, isto é, a observação de um modelo realizando escolhas de AC, pode promover o autocontrole (e.g., Bandura & Michel, 1965, citado por Logue, 1998). Talvez por esse motivo as reuniões de grupos de pessoas que sofrem do mesmo problema (alcoólicos anônimos, narcóticos anônimos, vigilantes do peso) para compartilhar experiências podem ser um mecanismo interessante na promoção do contato com as diversas consequências aversivas possíveis de usar as drogas e das consequências positivas de se manter abstinente. Nesses grupos, os indivíduos compartilham estratégias para se manterem “limpos” e dão reforços imediatos para o comportamento de abstinência.

Essa estratégia poderia ser utilizada com a personagem Sara. Ela desejava emagrecer e, ao invés de buscar a ajuda de drogas, ela poderia ter sido encorajada preventivamente a entrar para um grupo de pessoas que estivessem passando pela mesma experiência, como é o caso dos Vigilantes do Peso. Outra alternativa seria que Sara entrasse para um grupo de narcóticos anônimos após o estabelecimento da dependência.

Pesquisas também indicam que auto-instruções (os indivíduos repetirem algo para si mesmos) sobre as consequências de cada uma das alternativas ajudam a diminuir a impulsividade (e.g., Bental &



Lowe, 1987). Nesse caso, repetir para si mesmo as consequências das escolhas pode ser uma forma de aumentar a percepção da contingência, favorecendo o autocontrole.

Tucker (2004) também sugere que os indivíduos sejam encorajados a ver suas escolhas como uma cadeia estendida no tempo e não como atos isolados, ou seja, a escolha não é entre beber hoje ou ficar em casa sozinho à noite, mas entre um estilo de vida de drogadição ou um estilo de vida de sobriedade e todas as consequências que cada uma dessas alternativas implica. Duas abordagens de intervenção desenvolvidas para atuar com usuários de drogas parecem utilizar essa estratégia: a entrevista motivacional (Miller & Rollnick, 2001) e o automonitoramento estendido (Helzer & cols., 2002). Essas abordagens procuram criar uma ambivalência entre o que o indivíduo tem atualmente e aquilo que ele deseja obter na sua vida. Ao estabelecer a discrepância, o objetivo é que o indivíduo passe a valorar mais as consequências no longo prazo ao invés da droga.



Harry é um indivíduo que poderia ser ajudado com esse tipo de intervenção. Harry sonhava em ter uma vida ao lado de Marion, por quem era apaixonado. Desejava abrir uma loja para que ela pudesse trabalhar e se sentir feliz e realizada. Ao ajudar Harry a perceber a distância entre a vida de seus sonhos ao lado de Marion e o que ele estava obtendo com o tráfico e uso de drogas (*e.g.*, afastamento e prostituição da namorada, conflitos com ela durante as crises de abstinência), sua motivação para a realização de um tratamento poderia ser aumentada.

Visão do reforço durante o atraso. Alguns estudos procuraram investigar o efeito da visão do reforço durante o atraso sobre a preferência por autocontrole (Grosch & Neuringer, 1981; Mischel & Ebbesen, 1970). Esses estudos apontaram que a visão do reforço promove impulsividade, o que sugere que a visão das drogas também tenderia a favorecer a impulsividade, ou seja, o comportamento de consumo. Portanto, um indivíduo em recuperação pelo uso de drogas não deveria ser exposto à presença da droga. Por exemplo, ir para um barzinho, em se tratando de um ex-alcoolista, e visitar amigos usuários, no caso de um dependente, torna a escolha pela impulsividade (retornar ao uso) mais provável. Um indivíduo que deseja abandonar o padrão de consumo deve ser encorajado a mudar suas rotinas, os ambientes que frequenta e talvez mesmo a abster-se de algumas companhias.

No filme, é possível observar esse efeito da visão do reforço sobre a impulsividade, quando Harry e Tyrone compram a droga para iniciar o tráfico. Embora a droga fosse para a venda, eles não resistiram ao desejo de consumi-la. Em outra situação, durante uma crise de abstinência, Marion quer injetar a droga e Harry não consegue vê-la se drogando sem se drogar também. Sara também exemplifica essa situação ao tentar fugir da visão de comida, pois não consegue resistir a ela.

Considerações Finais

O presente capítulo procurou explorar a relação entre o uso de drogas e o conceito de impulsividade utilizando o filme “Réquiem para um Sonho” como um recurso didático. A impulsividade foi caracterizada como a preferência por reforços imediatos, uma vez que os reforços atrasados perdem grande parte de seu valor reforçador em função do atraso. Ou seja, mesmo que os reforços atrasados sejam de maior magnitude, o atraso faz com que seu valor subjetivo seja menor. A impulsividade foi identificada como um dos fatores que poderiam contribuir para a ocorrência do uso de drogas, pois os usuários de drogas estariam sob controle dos efeitos imediatos decorrentes do consumo da droga e negligenciariam os efeitos no longo prazo produzidos por esse mesmo comportamento.

Adicionalmente, foram apresentadas diversas pesquisas sobre o fenômeno do desconto do atraso e sua relação com a adicção. Os estudos têm consistentemente correlacionado o uso de drogas a altas taxas de desconto. A quantificação desse fenômeno tem permitido compreender padrões característicos do consumo de drogas, como a ambivalência entre deixar ou não as drogas. Conforme discutido na definição teórica do conceito de IP, é possível tanto que a impulsividade preceda o uso de drogas quanto que esse comportamento seja produzido pelo uso de drogas. Contudo, a relação de causalidade entre a impulsividade e o consumo de drogas ainda não é um fenômeno bem estabelecido empiricamente. Existem algumas evidências de que a impulsividade precederia o uso de drogas, porém essa é uma questão que precisa ser mais bem investigada.

Uma série de intervenções comportamentais foi desenvolvida com base nos resultados obtidos por essa área de pesquisa, as quais envolvem estratégias tais como a diminuição dos reforços imediatos, o estabelecimento de compromisso, o aumento da magnitude dos reforços atrasados, o aumento da percepção de contingência, entre outras. Entretanto, os efeitos de diversas variáveis sobre a impulsividade (e o desconto do atraso) ainda não foram investigados. Dentre essas variáveis, pode-se destacar o uso de medicação, a história de reforçamento e a experiência com eventos incontrolláveis. A identificação do papel dessas variáveis pode contribuir para o estabelecimento de intervenções cada vez mais efetivas.

Referências Bibliográficas

- Ainslie, G., & Monterosso, J. (2003). Hiperbolic discounting as a factor in addiction: A critical analysis. Em R. E. Vuchinich & N. Heather (Eds.), *Choice, behavioral economics and addiction* (pp. 35-61). Boston: Elsevier.
- Allen, T. J., Moeller, G., Rhoades, H. M., & Cherek, D. R. (1998). Impulsivity and history of drug dependence. *Drug and Alcohol Dependence*, *50*, 137-145.
- Baltieri, D. A. (2005). *Consumo de álcool e outras drogas e impulsividade sexual entre agressores sexuais*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bental, R. P., & Lowe, C. F. (1987). The role of verbal behavior in human learning: III. Instructional effects in children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *47*, 177-190.
- Bickel, W. K., Odum, A. L., & Madden, G. J. (1999). Impulsivity and cigarette smoking: Delay discounting in current, never, and ex-smokers. *Psychopharmacology*, *146*, 447-454.
- CEBRID, Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (2002). *1º levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: Estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país - 2001*. São Paulo: UNIFESP.
- Critchfield, T. S., & Kollins, S. H. (2001). Temporal discounting: Basic research and the analysis of socially important behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*, 101-122.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Ridder, E. M. (2007). Conduct and attentional problems in childhood and adolescence and later substance use, abuse and dependence: Results of a 25-year longitudinal study. *Drug Alcohol Dependence*, *fev 8*, [e-publication ahead of print].
- Grosch, J., & Neuringer, A. (1981). Self-control in pigeons under the Mischel paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *35*, 3-21.
- Hanna, E. S., & Ribeiro, M. R. (2005). Autocontrole: um caso especial de comportamento de escolha. Em J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 175-187). Porto Alegre: Artmed.

- Helzer, J. E., Badger, G. J., Rose, G. L., Mongeon, J. A., & Searles, J. S. (2002). Decline in alcohol consumption during two years of daily reporting. *Journal of Studies on Alcohol, 63*, 551-559.
- Kirby, K. N., Petry, N. M., & Bickel, W. (1999). Heroin addicts have higher discounting rates for delayed rewards than non-drug-using controls. *Journal of Experimental Psychology: General, 128*, 78-87.
- Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. New Jersey: Prentice Hall.
- Logue, A. W. (1998). Self-control. Em W. O'Donahoe (Ed.), *Learning and behavior therapy* (pp. 252-273). Boston: Allyn and Bacon.
- Madden, G. J., Petry, N. M., Badger, G. J., & Bickel, W. K. (1997). Impulsive and self-control choices in opioid-dependent patients and non-drug-using control participants: Drug and monetary rewards. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 5*, 256-262.
- Mazur, J. E. (1987). An adjusting procedure for studying delayed reinforcement. Em Commons, M. L., Mazur, J. E., Nevin, J. A., Rachlin, H. (Eds.), *Quantitative analysis of behavior: The effects of delay and intervening events on reinforcement value, Vol. 5* (pp. 55-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2001). *Entrevista motivacional: Preparando as pessoas para a mudança de comportamentos adictivos*. Porto Alegre: Artmed.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 204-218.
- Mitchel, S. H. (1999). Measures of impulsivity in cigarette smokers and non-smokers. *Psychopharmacology, 146*, 455-464.
- Office of Applied Studies (2005). 2005 National Survey on Drug Use & Health: National Results. Disponível no site institucional: <http://www.drugabusestatistics.samhsa.gov/nsduh/2k5nsduh/2k5results.htm#2.13>, acessado em 24 de dezembro de 2006.
- Reynolds, B. (2004). Do high rates of cigarette consumption increase delay discounting? A cross-sectional comparison of adolescent smokers and young-adult smokers and nonsmokers. *Behavioural Processes, 67*, 545-549.
- Reynolds, B., Richards, J. B., Horn, K., & Karraker, K. (2004). Delay discounting and probability discounting as related to cigarette smoking status in adults. *Behavioural Processes, 65*, 35-42.
- Todorov, J. C., Coelho, C., & Hanna, E. S. (2003). O que, como e porque escolher. *Univerciência, 3*, 33-38.
- Tucker, J. A. (2004). Contributions of behavioral economics for understanding and resolving substance use disorders. *NAD Publication, 44*, 35-48.
- Vuchinich, R. E., & Simpson, C. A. (1998). Hyperbolic temporal discounting in social drinkers and problem drinkers. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 6*, 292-305.

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE UM CASO DE BULIMIA: A PAZ A QUALQUER PREÇO?

Michela Rodrigues Ribeiro¹

Centro de Ensino Unificado de Brasília

Maria Virgínia de Carvalho

Consultório Particular

Título Original: *Dying to be perfect: The Ellen Hart Peña story*

Gênero: Drama

Roteiro: Susan Arnout Smith

Direção: Jan Egleson

Produção: Karen Shapiro

Ano: 1997



O filme é baseado em fatos verídicos da história de Ellen Hart Peña (Crystal Bernard), uma atleta norte-americana e estudante de Direito que teve a sua carreira de atletismo ameaçada por ser vítima de bulimia. O filme mostra que Ellen Hart está inserida numa família com pais autoritários e treina duramente para vencer as corridas e se classificar para as Olimpíadas de Moscou, em 1980. No processo de treinamento foi sugerido, por seu treinador, que ela perdesse algum peso para correr com mais velocidade, o que parece ter contribuído com o desenvolvimento do transtorno alimentar. Em 1984, Ellen Hart vence a Copa do Prefeito e conhece Frederico Peña (Esai Morales), um rapaz com uma promissora carreira política. Eles se casam e ela continua mantendo segredo em relação ao transtorno alimentar, mesmo durante uma gravidez conturbada, que a levou a uma internação.

O presente trabalho pretende apresentar uma análise dos comportamentos e das relações interpessoais das personagens do filme, enfocando o problema da bulimia nervosa, sob o ponto de vista do Behaviorismo Radical².

¹E-mail: michelaribeiro@uol.com.br

² O Behaviorismo Radical é uma escola de pensamento da Psicologia que dá sustentação filosófica para a ciência Análise do Comportamento. Para saber mais sobre essa filosofia, veja Skinner (1953/1993, 1974/1993).

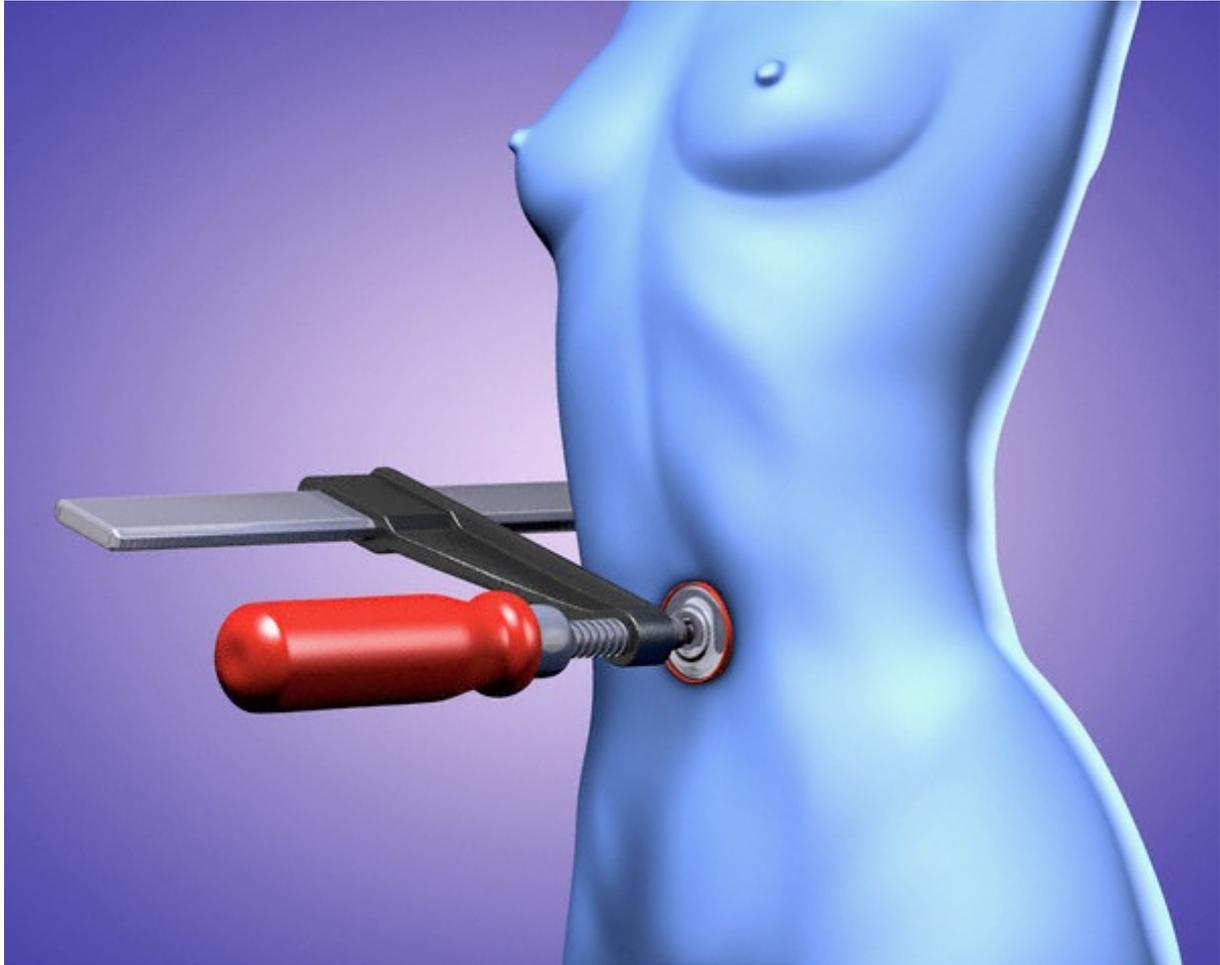
Bulimia Nervosa

A bulimia nervosa é um tipo de transtorno alimentar caracterizado por episódios de compulsão alimentar seguidos por formas compensatórias para evitar o aumento de peso, como o vômito induzido, o abuso de laxantes ou enemas e a prática excessiva de atividade física (Abreu, & Cangelli Filho, 2004; Cordás, 2004; Silva, 2005). Gerard Russel apresentou este padrão comportamental como uma entidade nosológica diferenciada em 1979; até então, a bulimia era descrita como uma variante da anorexia nervosa, pois cerca de 80% dos casos tinham iniciado como anorexia. A bulimia é primordialmente observada em mulheres, com uma prevalência de 9:1, isto é, a cada 9 mulheres apenas um homem apresenta o problema. Sua ocorrência pode ter início na adolescência ou até aos 40 anos de idade (APA, 2003). A Figura 1 apresenta os critérios diagnósticos definidos pelo DSM-IV-TR (APA, 2003) para a Bulimia Nervosa:

Critérios Diagnósticos para 307.51 Bulimia Nervosa

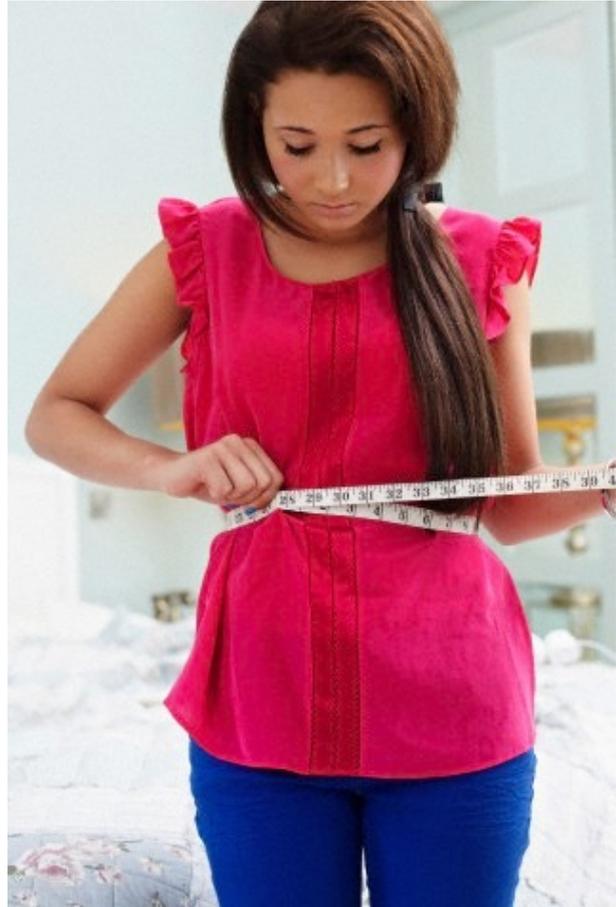
- A. Crises bulímicas recorrentes. Uma crise bulímica é caracterizada por ambos os seguintes aspectos:
- (1) ingestão, em um período limitado de tempo (p. ex., dentro de um período de 2 horas) de uma quantidade de alimentos definitivamente maior do que a maioria das pessoas consumiria durante um período similar e sob circunstâncias similares
 - (2) um sentimento de falta de controle sobre o comportamento alimentar durante o episódio (p. ex., um sentimento de incapacidade de parar de comer ou de controlar o tipo e a quantidade de alimento)
- B. Comportamento compensatório inadequado e recorrente, com o fim de prevenir o aumento de peso, como indução de vômito, uso indevido de laxantes, diuréticos, enemas ou outros medicamentos, jejuns ou exercícios excessivos.
- C. A crise bulímica e os comportamentos compensatórios inadequados ocorrem, em média, pelo menos duas vezes por semana, por 3 meses.
- D. A auto-imagem é indevidamente influenciada pela forma e pelo peso do corpo.
- E. O distúrbio não ocorre exclusivamente durante episódios de Anorexia Nervosa.

Figura 1. Critérios diagnósticos para Bulimia Nervosa (retirado de APA, 2003).



Além dos critérios diagnósticos descritos acima, Abreu e Cangelli Filho (2004) apresentam alguns aspectos comportamentais que são fortemente observados em pacientes com Bulimia Nervosa: (a) baixa autoestima; (b) pensamento do tipo “tudo ou nada”; (c) ansiedade alta; e (d) perfeccionismo. Silva (2005) inclui também como característica importante do quadro de Bulimia as crenças infundadas sobre peso, alimentação e nutrição. Ellen Hart apresentava vários dos padrões comportamentais relacionados à bulimia. Em uma cena do filme, por exemplo, ela apresenta um episódio de compulsão alimentar no qual foi capaz de comer cinco sanduíches com refrigerante dentro de seu carro. Aqui o episódio se caracteriza tanto pela quantidade, que pode chegar a 5.500 kcal (cf. Silva, 2005), quanto pela sensação de culpa e descontrole, simbolizada pela escolha em comer tudo em seu carro, escondida dos outros e longe da lanchonete. Na cena seguinte, a personagem entra em um banheiro de um posto de gasolina, indicando mais um episódio de purgação através da indução do vômito. Além desses padrões comportamentais, o filme mostra uma personagem atormentada pela ideia de perfeição, de ser a melhor como esportista (queria ir à Olimpíada), como filha (não desapontar nem incomodar os pais), como estudante (tirar ótimas notas), como mulher (não atrapalhar a vida profissional do marido) e, finalmente, como mãe (engravidar rapidamente e mudar sua vida para ser uma boa mãe). Apesar desse pensamento obsessivo de perfeição, suas ações

somente a levaram a obter fracassos nas mais diversas áreas da sua vida¹. Ellen Hart também apresentava crenças inadequadas sobre os efeitos dos vômitos em seu organismo. No princípio de sua gravidez, quando ela ainda frequentava sessões de psicoterapia, disse que utilizava uma cenoura como marcador do momento em que deveria parar de vomitar. Em episódios de compulsão alimentar, ela comia alimentos nutritivos e ingeria uma cenoura para depois continuar a comer qualquer alimento que estivesse disponível. Ao provocar o vômito, este seria interrompido no momento em que a cenoura fosse expurgada, acreditando que os alimentos seriam eliminados na sequência inversa à sua ingestão e que, desse modo, os alimentos nutritivos permaneceriam em seu organismo e seriam úteis para o bebê.



No que tange às crenças² infundadas sobre peso, alimentação e nutrição, a pessoa com bulimia tem um temor exagerado em engordar e acredita que seu valor ou o amor que pode receber de alguém está diretamente ligado à sua aparência física magra (Oliveira e cols., 2003). É interessante notar que o desenvolvimento de tais crenças não ocorre ao acaso. Nos dias atuais, o culto à beleza física e à magreza tem sido a tônica em nossa sociedade (Romano & Itokazu, 2002). Basta ver revistas de beleza, programas de TV, propagandas, filmes e outras fontes de comunicação, para ter acesso a uma forte campanha de enobrecimento da magreza como uma das principais fontes de admiração e sucesso das pessoas. Uma breve busca em capas de revistas nacionais oferece o exemplo desse fato: “Barriga sequinha – Um

¹ A Análise do Comportamento não considera que o pensamento exerça função de mediador das ações de um indivíduo. Um pensamento (comportamento privado) pode divergir completamente de sua ação correlata (comportamento público). O comportamento privado pode estar inserido em uma cadeia comportamental que tem como elo final um comportamento privado, isto, entretanto, não quer dizer que o primeiro funcionou como causa do segundo. Ambos ocorreram em função de um evento ambiental (para mais informações, veja Skinner, 1953/1993, 1974/1993; Starling, 2000).

² Crença é, para a Análise do Comportamento, uma regra que descreve uma contingência. Note que regras podem ser completas ou incompletas (se descreverem ou não todos os elementos de uma contingência) ou acuradas ou inaccuradas (se descreverem de forma correta ou incorreta os elementos de uma contingência). Quando uma regra funciona como ocasião para a ocorrência de uma resposta, dizemos que o comportamento está sob controle de regras (para maiores informações sobre essa área veja Abreu-Rodrigues & Sanabio, 2004; Meyer, 2005).

cardápio que em 24 horas deixa o abdômen mais murchinho” (Corpo a corpo, fevereiro de 2007); “Quem malha, transa melhor” (Boa Forma, fevereiro de 2007); e “História de sucesso – Flávia emagreceu 81 kg. Ela perdeu ‘duas Flávias’ e, hoje, é bonita e *mignon*” (Dieta Já, fevereiro de 2007). Dessa maneira, crianças que são expostas desde pequenas a regras que dizem que somente quem é magro é que tem sucesso, que é bonito, que é admirável, acabam por reproduzir tais regras e acreditar que elas são verdadeiras. Isso ocorre especialmente quando pessoas importantes no desenvolvimento da criança, como os familiares e, também, ídolos dos esportes ou da TV reforçam tal regra. No caso da personagem Ellen Hart, não fica claro esse histórico de crenças a respeito da beleza física e do sucesso. Seu histórico está mais relacionado à questão de melhorar seu desempenho físico como atleta, o que será discutido posteriormente.

Os transtornos alimentares são produtos de fatores genéticos, sociais e culturais e, portanto, multideterminados (Silva, 2005). A etiologia dos transtornos alimentares ainda não foi completamente esclarecida e existem esforços no sentido de determinar as disfunções neurológicas associadas a esses transtornos através de avaliações neuropsicológicas. Um trabalho de revisão da literatura apresentado por Duchesne e cols. (2004) aponta que pacientes com Bulimia Nervosa apresentam um funcionamento deficitário na velocidade do processamento de informação e na nomeação de palavras associadas ao formato corporal e ao peso, quando comparados a pessoas sem tal diagnóstico. Em relação à memorização, não foram observadas diferenças significativas entre os pacientes com bulimia nervosa e os controles normais. Estas evidências, na verdade, não esclarecem a direção da causalidade do problema. É fato que existe um funcionamento deficitário de partes do Sistema Nervoso Central, entretanto, os estudos não determinaram se esse déficit ocorreu antes, concomitante ou após o desenvolvimento do transtorno.

Relação Familiar, Social e Marital

Ingberman e Lohr (2003) afirmam que, na interação da criança com o meio ambiente físico e social, ela vai construindo a sua auto-imagem, ou seja, na relação com o outro é que a criança aprende a se conhecer e a ter uma ideia ou definição de si mesma. Assim, a criança vai desenvolvendo sua auto-imagem ou autoestima a partir de suas interações com o grupo social. Quando os pais acreditam que a criança consegue desenvolver determinada tarefa, levando em consideração as suas habilidades, estão fortalecendo a emissão de comportamentos adequados do filho, desenvolvendo o comportamento de tomar iniciativa e, conseqüentemente, o repertório comportamental da criança se torna mais amplo (variado). Isso pode permitir uma auto-imagem ou autoestima fortalecida.

Segundo Guilhardi (2002), o reforçamento ou *feedback* positivo que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos produz sentimentos bons e promove a autoestima. Este autor ainda salienta que, para desenvolver a autoestima, é ne-

cessário: (a) destacar a pessoa e não o comportamento em si, pois se o reforçamento positivo social for contingente apenas aos comportamentos adequados da criança¹ essa relação se caracterizará como uma troca, ou seja, a criança passa a perceber que só é amada ou admirada porque se comporta bem e tal relação não desenvolve a autoestima; e (b) ser flexível nos critérios de avaliação do comportamento do filho, não estabelecendo ideias pré-concebidas do que é certo ou errado, isto é, permitir que a criança se comporte para obter os seus próprios reforçadores e não se comportar de acordo simplesmente com os critérios dos pais.

Nesse contexto, o telespectador pode perceber que Ellen Hart está inserida num ambiente familiar em que o pai é bastante rígido nas suas regras e acaba tomando decisões que afetam a vida da personagem. Por exemplo, as atitudes com relação à carreira de atletismo da filha retratadas na cena onde Ellen comenta com a irmã, diante da família, a possibilidade de ir para o Colorado treinar com um grande treinador.

Ellen: “Ele se chama Dave Sattuck e já treinou grandes corredores”.

Irmã: “Vai treinar com ele?”

Pai: “Não vai fazer nada até pagar o empréstimo escolar”.

(...)

Pai: “Ela vai dar aulas, assinou contrato de dois anos. Teve sorte”.

Ellen: “Pai, disseram que posso pagar fazendo endossos e fazendo o circuito”.

(...)

Pai: “Joan Marie está fazendo Direito. Pusemos TRÊS de vocês em Harvard; eu com três empregos pra Ellie se formar em História da Arte; um diploma que ela não tem intenção de usar. Quando voltar na próxima vida, quero ser um filho meu!”.

Ellen: “Pai, fiquei em terceiro nas eliminatórias. Fui muito bem. Não ficou orgulhoso?”.

Pai: “É claro. Esperava isso. Mas arrumou um emprego, deu sua palavra e deve cumpri-la. Esqueça a faculdade de Direito por enquanto, ok? Vá dar aulas, guarde dinheiro, pague suas dívidas. São só dois anos. Aí poderá pensar em ir para a Olimpíada”.

Nesse diálogo, pode-se constatar que o pai demonstra ideias pré-concebidas do que é certo ou errado e revela não estar preocupado com as consequências do seu rígido critério de avaliação sobre a vida de sua filha Ellen. Ao adotar uma atitude rígida, ele foi incapaz de perceber a responsabilidade que a filha teve em averi-

¹ Enfatizar que o reforço positivo social não deve ser contingente apenas aos comportamentos adequados não significa ter que liberar reforços para comportamentos inadequados. Por exemplo, numa situação em que a criança retorna para casa após um passeio e a mãe relata sentimento de saudade e a recebe com um abraço ou com uma comidinha especial, sem saber se a criança aprontou na escola, está enfatizando a pessoa e não comportamentos adequados.

guar que poderia pagar o empréstimo fazendo os endossos. Assim, ela iria pagar o empréstimo, mas não da forma que o pai pré- concebeu.

A mãe, por outro lado, demonstra um autoritarismo sutil. No momento de organização do casamento de Ellen, a mãe emitiu os seguintes comportamentos: (a) escolheu e comprou o vestido de noiva sem consultá-la, dizendo que queria poupá-la; (b) disse que encontrou o enfeite do bolo utilizado no seu casamento e que ficaria muito feliz se ela aceitasse usá-lo; e (c) marcou com o mesmo padre que celebrou o seu casamento para que realizasse o da filha. Desta forma, fica evidenciado que os pais não levam em consideração os sentimentos da filha e essa, por sua vez, acaba cedendo às decisões tomadas por eles. Isso produz sofrimento, que fica claro quando Ellen demonstra desânimo diante de tais situações e utiliza a bulimia como válvula de escape. Essa estratégia de escape será analisada posteriormente.

De acordo com Gomide (2003), a relação desenvolvida por meio do controle psicológico implica na manipulação emocional e no uso de estratégias que impossibilitam o desenvolvimento da autonomia. A autora salienta que, para Barber (1996), além de o controle psicológico interferir na aquisição da autonomia e autoconfiança, estabelece também sentimentos aversivos como a angústia e a inadequação. Assim, de acordo com as afirmações de Ingberman e Lohr (2003), Guilhardi (2002) e Gomide (2003), o telespectador pode compreender que a personagem faz o que os pais querem para se sentir aceita (adequada) e, nessa tentativa de nunca desagradar, acaba tendo que aprender a não emitir comportamentos assertivos com os seus pais.

Segundo Alberti e Emmons (1983), o comportamento assertivo é aquele em que o indivíduo é capaz de expressar os seus sentimentos e agir em seu próprio interesse, sem ansiedade indevida, e levando em consideração os direitos dos outros indivíduos. Estes autores ainda ressaltam que as pesquisas têm demonstrado que o aprendizado de comportamentos assertivos diminui a ansiedade experienciada nas interações sociais e, portanto, o comportamento assertivo está diretamente relacionado à aquisição de habilidades sociais (para mais informações sobre habilidades sociais, veja Del Prette & Del Prette, 2005; Murta, 2005). Podem-se citar como exemplos o fato de Ellen expressar o desejo de fazer o curso de Direito para agradar o pai, assim como o de aceitar todas as decisões tomadas pela mãe em relação ao seu casamento. Apesar de ela discordar de tais decisões, ainda desconsidera seus própri-



os sentimentos e desejos, na tentativa de agradar o outro e ser aceita por ele. Esse padrão comportamental pode ser evidenciado no seguinte diálogo que estabelece com a irmã:

Irmã: “Uma bolsa para estudar Direito?”

Ellen: “Estou só me candidatando.”

Irmã: “Não está forçando, treinando desse jeito?”

Ellen: “Papai vai adorar. Outro advogado na família.”

Irmã: “Essa não é uma boa razão.”

Esse repertório comportamental não-assertivo de Ellen com seus pais se generalizou para outras relações, como a social e a marital, por exemplo. No que se refere às relações sociais de Ellen, o déficit de habilidades sociais pode ser observado:

- na relação com o primeiro treinador, quando ela não consegue dizer que está satisfeita com o seu peso. Apesar de ela sugerir emagrecer dois quilos para ganhar velocidade, ele impõe a perda de quatro e ela aceita;
- na relação com o segundo treinador, permitindo que ele invadissem a sua vida pessoal, acerca dos namorados e das horas de estudo;
- na relação com o colega de faculdade, quando ela não consegue pedir ajuda para melhorar o seu desempenho acadêmico e, apesar de estar com notas baixas, não aceita o auxílio oferecido; e
- na relação com o marido, Ellen, além de não conseguir pedir ajuda, espera que ele adivinhe suas necessidades. Quando ele oferece auxílio, ela recusa e, no momento seguinte, faz cobranças. Em outras ocasiões, simula um bem-estar para não causar preocupação, mas se ressentida de ele não perceber que ela, na verdade, não está bem.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), um adequado repertório de habilidades sociais contribui de forma harmoniosa nas relações com crianças e adultos e tem relevância para a qualidade de vida. Esse repertório favorece ao indivíduo lidar de forma menos estressante com as emoções e com os problemas apresentados no cotidiano. Os autores ainda destacam que os dados obtidos através das queixas dos pais, nas clínicas de Psicologia ou em serviços similares, evidenciam que o déficit em habilidades sociais está relacionado a problemas psicológicos externalizantes (que são expressos de forma direcionada a outras pessoas como, por exemplo, as agressões verbais) e internalizantes (direcionada ao próprio indivíduo, como, por exemplo, a ansiedade e a depressão). Constata-se que, nas duas formas de problemas psicológicos, pode haver sofrimento tanto para o indivíduo quanto para os que o cercam. No caso de Ellen, percebe-se que sua agressão é predominantemente direcionada a si mesma, uma vez que, ao comer em excesso e utilizar mecanismo de purgação, coloca a sua vida e a de seu bebê em risco.

De acordo com Gomide (2003), as práticas educativas parentais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais da criança. As práticas que envolvem monitoria positiva (supervisão adequada dos pais sobre os comportamentos da criança) e comportamentos morais (aquisição de valores) são consideradas adequadas, ao passo que as práticas que envolvem abuso físico e/ou psicológico, controle aversivo e negligência são consideradas inadequadas. Aquelas consideradas adequadas contribuem para a emissão de comportamentos apropriados, proporcionam boa interação social e favorecem sentimentos positivos como autoconfiança e autoestima. Por outro lado, as consideradas inadequadas podem levar a comportamentos inapropriados, a sentimentos de ansiedade e insegurança e a comportamentos anti-sociais.

As Regras



Baldwin e Baldwin (1986) afirmam que seguir regras é um comportamento aprendido e, quanto mais o comportamento de seguir regras é reforçado, mais provável este comportamento se torna. Contudo, verifica-se no cotidiano que a maioria das regras não é totalmente precisa e que o contato direto com as contingências ajuda a corrigir alguns erros e/ou preencher algumas lacunas. Nesse sentido, Meyer (2005) e Jonas (2001) afirmam que os indivíduos seguem regras formuladas tanto pelos outros como por si próprios e destacam que, quando a regra é formulada pelo próprio indivíduo e esta passa a exercer controle sobre o seu comportamento, diz-se que é uma autorregra. Segundo Banaco (2001), as autorregras podem não especificar uma contingência verdadeira e trazer sofrimento

para o próprio indivíduo e para as pessoas ao seu redor.

No filme, verifica-se que o pai tinha um padrão comportamental que era o de utilizar: (a) a estratégia coercitiva na educação dos filhos, na qual ele impõe suas ideias e valores, por exemplo, quando faz Ellen adiar seus projetos por mais dois anos sem levar em consideração os seus argumentos ou sentimentos; (b) os argumentos que enaltecem a sua importância e menospreza os filhos, por exemplo, quando deixa claro o sacrifício que faz (três empregos) para dar boa escola aos filhos, afirmando que gostaria de ser seu próprio filho; e (c) o não reforçamento de comportamentos adequados ou de conquistas, por exemplo, quando Ellen fica entre os três melhores numa eliminatória e não recebe qualquer *feedback* do pai. Pode-se inferir que esse padrão comportamental colaborou para que Ellen desenvolvesse a

autorregra de que não era amada por ele. Talvez a autorregra completa fosse: “para ser amada, devo agradar e não causar problemas”. Sua mãe contribuiu para essa aprendizagem servindo como modelo, uma vez que ela tentava sempre poupar o marido de aborrecimentos. Esse padrão comportamental foi fortalecido ao longo de sua vida e, na tentativa de agradar a todos e não causar problemas, Ellen não expressava seus verdadeiros sentimentos. Dessa forma, ao não demonstrar insegurança, indecisão, descontentamento, entre outros, ela aparentava ser uma pessoa forte e inabalável. Um exemplo disso ocorre quando Ellen, aos 5 anos de idade, teve uma crise de asma no meio da noite e não pediu auxílio para não incomodar seus pais e por acreditar que não era querida por eles. Achou que a mãe estava cansada, por ter passado o dia cuidando de um bebê, e que os pais não soubessem o nome dos filhos de cor. Ela afirma que se sentiu orgulhosa em não atrapalhar, apesar de querer ajuda. Ao final da cena em que Ellen conversa com a mãe sobre esse fato, ela afirma: “Mas, mãe, não podemos ser felizes sempre. Peguei todas as coisas ruins, as coisas que não deveria sentir e as enterrei. Eu as enterrei bem fundo pra que não achasse mais”.

Em resumo, as contingências aversivas às quais Ellen foi exposta fizeram com que ela desenvolvesse uma autorregra falsa, o seu comportamento de agradar aos outros para ser aceita foi sendo reforçado e, conseqüentemente, sua autorregra permaneceu. No entanto, essa autorregra foi questionada. Ao ser internada, devido à bulimia, percebeu claramente que seu bebê poderia ter morrido e, na terapia (onde estava sob o controle de contingências não aversivas), percebeu que sua vida estaria em risco se continuasse insistindo em agradar o outro. A partir desses eventos, autorregras mais factíveis começaram a ser desenvolvidas. Em uma conversa com os pais, expôs seus sentimentos e percepções e afirmou que estava pagando um preço alto, contando sobre a bulimia. Questionou sua mãe a respeito de seu conhecimento sobre os comportamentos bulímicos: em princípio, a mãe negou e, posteriormente, afirmou que acreditava que eram passageiros e que não deveria preocupar o marido.

Poder-se-ia pensar que a mãe estava sendo “boazinha” com o marido, poupando-o, e negligente com a filha, uma vez que não ofereceu ajuda e/ou apoio. No entanto, quando se observa com maior cautela, pode-se perceber que a estratégia adotada pela mãe foi a de esquiva, uma vez que estaria evitando entrar em contato com as críticas do marido. Segundo Sidman (1989/1995), a esquiva está fundamentada na experiência passada de exposição a eventos aversivos e no filme pode-se observar, pelos comportamentos do marido, que ele é tão coercitivo que todos agem se esquivando ou fugindo dos prováveis estímulos aversivos. Assim, a mãe também estava sob o controle das suas próprias regras ao não relatar a bulimia, pois acreditava que se assim o fizesse a reação do marido seria muito aversiva. Porém, quando a filha relatou o seu transtorno alimentar, o pai se sentiu culpado, reconhecendo que

foi mais duro (exigente) com ela do que com os outros filhos, pois acreditava que ela era mais forte.

A exposição às situações coercitivas desencadeia sentimentos negativos e pode levar à elaboração de autorregras que não especificam contingências verdadeiras. Um exemplo disso ocorre quando Ellen revela aos pais que:

“o técnico de Harvard sugeriu que perdesse alguns quilos. Eu quis agradecer e então passei fome. Um dia, acho que estava fazendo os presentes da Páscoa, estava faminta, então comecei a comer de tudo. Era o aniversário de alguém, um super almoço, e eu comi pra caramba. Lembro-me que teve um bolo, um bolo de chocolate, que também comi e eu fiquei com nojo de mim mesma. Levantei da mesa, fui ao banheiro, ajoelhei e forcei o vômito. Pensei ‘puxa, que legal. É uma ótima dieta’, mas foi horrível. Então decidi que nunca mais faria isso e nunca mais parei”.

Bulimia em Atletas

Ellen foi uma corredora de longas distâncias e treinava com o intuito de ser uma medalhista olímpica. A gênese de seu distúrbio alimentar parece estar relacionada ao treinamento excessivo e às exigências de controle e manutenção do peso para chegar a um desempenho espetacular. Estudos na área de Educação Física e Medicina do Esporte têm apontado que, apesar da existência de poucos dados a respeito da ocorrência de transtornos alimentares entre atletas no Brasil, parece claro que este grupo é mais vulnerável à instalação de transtornos alimentares, tendo em vista que a manutenção do peso está diretamente relacionada ao desempenho esportivo (Bosi & Oliveira, 2004; Oliveira e cols., 2003). Além disso, aqueles esportes que



têm como imprescindíveis o baixo peso corporal e/ou a estética, como é o caso, por exemplo, da ginástica artística, nado sincronizado, balé, e corrida, são os esportes associados à maior incidência de transtornos alimentares entre suas atletas (Oliveira e cols., 2003; Vilarde e cols., 2001).

Os treinadores de Ellen apresentavam um alto nível de exigência em relação ao seu desempenho, o que parece ser comum entre atletas profissionais. Em uma cena do começo do filme, em 1980, Ellen está treinando e marcando o tempo de sua corrida. Ao chegar ao ginásio, o treinador se queixa que ela aumentou seu tempo em 32 segundos ao invés de diminuir e diz que ela tem que melhorar. Como dito anteri-

ormente, Ellen oferece perder dois quilos para aumentar sua agilidade e o treinador sugere que sejam quatro quilos. Na cena seguinte, Ellen está em casa, queixa-se que está muito gorda e vai ao banheiro vomitar. Em 1982, Ellen procura Dave, outro treinador, para transformá-la em uma atleta de elite. Dave apresenta exigências não somente em relação ao peso, mas também acerca dos relacionamentos pessoais (a proíbe de namorar ou até mesmo estudar com um colega) e uma cobrança excessiva em relação a resultados. Quando Ellen foi classificada como a 10ª no *ranking* nacional, Dave nem esboçou um sorriso e pareceu considerar que aquela era uma conquista medíocre. Quando Ellen aumentou seu tempo em dois segundos em um treino, ele perguntou se ela estava querendo desistir, pois não estava demonstrando empenho. Por fim, na seletiva para a olimpíada, Dave jogou fora as flores que Ellen recebeu de Frederico, não aceitou seu mal-estar durante a prova e após a chegada em 11º lugar, ele discutiu com ela e desistiu de treiná-la. Após cada uma dessas situações difíceis com Dave, Ellen apresentava episódios de compulsão alimentar e purgação. De acordo com Oliveira e cols. (2003), treinadores, familiares e patrocinadores podem exercer influências acerca do controle de peso dos atletas, colaborando para o desenvolvimento de um padrão alimentar inadequado.

Com o objetivo de ampliar o escopo de informações sobre a incidência de casos de transtorno alimentar entre atletas, dois estudos investigaram a ocorrência destes em amostras brasileiras. Oliveira e cols. (2003) avaliaram a ocorrência de comportamentos relacionados aos transtornos alimentares, imagens corporais distorcidas e presença de disfunções menstruais em atletas femininas no Rio de Janeiro. Doze atletas de diferentes modalidades e com média de 4 anos de treinamento foram comparadas a 32 mulheres de mesma faixa etária que não faziam atividades físicas. Foram tomadas medidas físicas como massa corporal, espessura de dobra cutânea, entre outros, e realizados entrevista e questionários, como o EAT-26¹ e o BITE². Em relação à menstruação, não houve diferenças significativas entre o grupo controle e as atletas, e foi observado apenas um caso em cada grupo de ocorrência de amenorréia por mais de três meses. As medidas físicas indicaram maior percentual de massa magra nas atletas e maior percentual de massa corporal nas não-atletas, entretanto todas estavam dentro da normalidade. Em termos comportamentais, observaram-se relatos de práticas alimentares de risco em ambos os grupos, em aproximadamente 1/3 das participantes. Tais práticas não se caracterizam como indicadores de transtornos alimentares, mas sugerem a possibilidade de evolução de um transtorno.

Bosi e Oliveira (2004) investigaram o padrão alimentar de 17 atletas adolescentes, praticantes de corridas de fundo e meio fundo (mínimo de 800 m de distância), que estavam sendo treinadas há pelo menos 2 anos e que tinham obtido bons desempenhos em campeonatos. As participantes responderam ao inventário BITE e

¹ *Eating Attitudes Test*, Garner & Garfinkel (1979).

² *Bulimic Investigatory Test Edinburgh*, Cordás & Hochgraf (1993).

foram tomadas medidas de dobra cutânea, massa corporal, estatura e estimada a gordura corporal. Em relação a essas medidas, foi observado que os resultados estão adequados ao esperado para a idade das participantes, entretanto, em relação ao BITE, foram observados comportamentos de risco em algumas participantes (9) e bulimia em uma delas. Dentre os itens mais pontuados estão: medo ou pavor de engordar, prática de jejum por um dia inteiro, preocupação com a falta de controle sobre a alimentação e sentimento de culpa ao se alimentar.

É interessante notar que, em ambos os estudos, foram observados que as medidas físicas de peso e índice de massa corporal estão adequados em todas as participantes. Entretanto, ao ser avaliado o comportamento alimentar, observam-se padrões característicos da bulimia, mesmo não havendo um quadro nosológico completamente instalado. Isso, na verdade, indica que a bulimia é realmente um transtorno de difícil identificação, tendo em vista que não existem sinais claros na aparência física da paciente, como há no caso da anorexia nervosa, na qual a pessoa apresenta um peso bastante baixo. As pacientes bulímicas, portanto, conseguem ocultar seu problema por longo período de tempo, acreditando, muitas vezes, que o controle alimentar poderá ser normalizado quando lhe convier (Cordás, 2004; Silva, 2005). No caso de Ellen, por exemplo, seu segredo foi mantido por cerca de 10 anos sem solução, até que o agravamento do caso permitisse que ela encontrasse ajuda.

Problemas Físicos

Diferentemente da anorexia, a pessoa com bulimia não apresenta uma magreza exagerada. Os sinais apresentados pela bulimia são mais sutis e de difícil detecção precoce. Existem três mudanças corporais que podem ser identificadas sem a necessidade de exames médicos: (a) o Sinal de Russel – marcas no dorso da mão, como calos ou feridas, produzidas pelo contato com os dentes ao provocar vômitos; (b) corrosão do esmalte dentário – produzida pelo contato com o ácido do estômago durante os vômitos, podendo haver também aumento da incidência de cáries e dores de garganta; e (c) aumento das glândulas parótidas – que ficam próximas das orelhas, dando um aspecto arredondado ao rosto (Silva, 2005). Todos os outros problemas associados à bulimia não se manifestam na aparência da pessoa. É comum a ocorrência de um desequilíbrio hormonal, que pode levar à amenorréia, mesmo em indivíduos com peso adequado. Tal sintoma também é acompanhado por infertilidade (Assumpção & Cabral, 2002). Uma das complicações mais frequentes é denominada de hipocalcemia. Ela é causada pelo vômito excessivo, pela desnutrição e pelo abuso de medicamentos depletors de potássio – diuréticos e laxantes. A hipocalcemia pode levar a problemas cardíacos e tem como sintomas a fraqueza, náusea, arritmias, palpitações, poliúria, dor abdominal e constipação (Assumpção & Cabral, 2002; Oliveira e cols., 2003).

Vários desses sinais foram observados em Ellen. Na época em que ela treinava corrida, queixava-se frequentemente de dores de garganta e, na seletiva para a olimpíada, teve um forte mal-estar e se queixou de dores no estômago. Em uma de suas consultas com o obstetra, ele questionou sobre uma ferida que havia em sua mão e ela desconversou. Nessa mesma consulta, o médico diz que os níveis de potássio, de ferro, triglicérides e a imunidade estão péssimos, mas como Ellen não informa sobre seus hábitos alimentares, o médico não desconfia de nada. Após seu casamento, Ellen tenta engravidar e demora muitos meses para conseguir; apesar de o filme não deixar claro se havia amenorréia, a temporária infertilidade provavelmente esteve relacionada com o transtorno alimentar. Quando teve o desmaio na igreja e foi hospitalizada, os médicos identificaram a bulimia ao observarem o esmalte corroído dos dentes. Somente a partir desse momento, com o organismo debilitado e com o risco de ter afetado a saúde de seu bebê, Ellen iniciou o tratamento para seu problema.

Tratamento



Por se tratar de um problema que abrange áreas clínicas bastante diversas, a bulimia deve ser tratada por uma equipe multidisciplinar, composta por psiquiatra, endocrinologista, nutricionista, psicólogo e, em alguns casos, gastroenterologista e odontólogo (Silva, 2005). O indivíduo que apresenta padrões bulímicos, em geral, buscará ajuda profissional somente quando os prejuízos consequentes de seus comportamentos estiverem sendo excessivos. O quadro grave dificulta o trabalho

dos profissionais e a melhora do indivíduo, uma vez que vários padrões comportamentais já estarão bastante fortalecidos e alguns prejuízos físicos poderão ser severos. No tratamento da Bulimia Nervosa, não é praxe a internação hospitalar, tendo em vista que seu grau de letalidade e gravidade é menor ao ser comparado com o da Anorexia Nervosa (Cordás, 2004; Silva, 2005). No entanto, existem casos graves que podem levar à internação, como foi o caso apresentado no filme.

Para muitos pacientes, o tratamento se resume à terapia e ao tratamento medicamentoso. Na terapia, o objetivo principal é aprender novos padrões comportamentais em relação à alimentação, ao corpo e às maneiras de lidar com dificuldades e problemas. Para a Análise do Comportamento, isso se refere não somente aos comportamentos públicos, mas também aos comportamentos privados (Tourinho, 1997). Dessa maneira, tanto os comportamentos alimentares e as ações relacionadas ao seu próprio corpo, entre outros, quanto as regras e autorregulas sobre o engordar, sobre o perfeccionismo, sobre as altas exigências, serão enfocados pelo terapeuta comportamental. Algumas técnicas de autocontrole serão bastante úteis no tratamento. Isso permitirá que o indivíduo sinta que não perdeu o controle de suas decisões ou de sua vida e que ele pode remanejar seu ambiente de forma a não apresentar compulsões e purgações (sobre autocontrole, veja Hanna & Ribeiro, 2005). O tratamento medicamentoso da Bulimia Nervosa é realizado com o uso de (a) antidepressivos, que interferem nos sintomas depressivos apresentados pelos indivíduos; e (b) anticonvulsivantes, que demonstram redução significativa das compulsões, aumentam a sensação de saciedade e estabilizam o humor (Silva, 2005).

Ellen buscou apoio em três diferentes momentos de sua trajetória. No primeiro, ela frequentou um grupo de apoio de mulheres com bulimia. A denominação de grupo de apoio se deu por não haver nenhuma evidência clara de que havia algum profissional, da área médica ou da Psicologia, responsável pela orientação do grupo. Pareceu ser apenas um grupo de mulheres com problemas em comum. Ellen frequentou esse grupo quando já estava casada e suas queixas se referiam à questão de seu marido não saber de seu problema alimentar. Uma de suas colegas do grupo a desencoraja em seus planos, afirmando que o marido ama uma fantasia e que, ao descobrir toda a verdade, desistiria dela. A postura de sua colega mostra a competição que pode existir em grupos de tratamento de transtornos alimentares. Como todas se preocupam com o engordar, parece ser uma estratégia sedutora boicotar a melhora das outras para se sentir bem-sucedida. Além disso, é comum observar que indivíduos com alto nível de exigência consigo próprios também apresentem alto nível de exigência com outros membros do grupo. Para evitar esses problemas em grupos de tratamento, é interessante que o grupo seja coordenado por psicólogos. Na presença de uma orientação profissional, a ênfase do trabalho em grupo poderá estar na própria relação entre os membros, permitindo que um participante reconheça nos outros indivíduos problemas semelhantes aos que vive; além disso, os outros podem colaborar com a própria conscientização de seus padrões (Bowers, 2003).

Em um segundo momento, Ellen buscou atendimento psicológico. Fez terapia por algum tempo, no início da gravidez, e desistiu assim que soube da notícia da morte de uma colega do grupo de apoio. Com a morte de sua colega e o contexto da gravidez, sentiu-se fortalecida para encerrar o problema alimentar. Para Ellen, esses dois eventos seriam fortes o suficiente para que ela não apresentasse qualquer compulsão ou purgação. Sabemos, entretanto, que o comportamento do indivíduo é multideterminado. As variáveis que controlavam o comer compulsivo e purgação permaneceram presentes e, portanto, continuaram exercendo efeito sobre o comportamento de Ellen. Os dois eventos, apesar de graves, não exerceram o efeito esperado por ela. A morte de sua colega poderia ter funcionado como modelo para Ellen evitar um fim



trágico, contudo, Ellen não entrou em contato direto com as mesmas (ou semelhantes) consequências que sua colega enfrentou e, isso impediu que, em termos operantes, o padrão bulímico fosse punido. Da mesma maneira, Ellen poderia refletir sobre sua condição de grávida e nas possíveis consequências desagradáveis que seu comportamento alimentar poderia trazer ao bebê. Essa reflexão, no entanto, também não foi suficientemente eficaz para exercer controle sobre seu padrão alimentar, mesmo porque ela ainda não tinha entrado em contato com as reais consequências de seus comportamentos. Somente quando isso aconteceu, quando ela foi hospitalizada, que pudemos observar Ellen ser bem-sucedida em seu tratamento.

No terceiro momento, Ellen iniciou terapia, não por vontade própria, mas como uma prerrogativa de seu tratamento médico. Sua terapeuta, talvez por conhecer a gravidade do caso, adotou uma postura confrontadora desde o primeiro contato, ainda no hospital. Disse frases como “O que está ganhando com isso?”, “Aposto que você adora isso, é melhor que sexo!”, “É sua válvula de escape, sua droga”. Ellen tentou se esquivar das perguntas, dizendo não saber responder, e, depois, gritando para que a enfermeira a retirasse da sala. Como não teve sucesso e a terapeuta permaneceu confrontando, Ellen disse: “Faço porque os problemas somem, esqueço de todos”. A partir daí, a terapeuta trabalhou com o objetivo de ensinar Ellen a resolver os problemas enfrentando-os e não se esquivando, fugindo ou fingin-

do que eles não existiam. Essa aprendizagem foi gradativa; como disse a terapeuta: “Um problema pequeno e assustador de cada vez”. Pode-se ver, durante seu processo terapêutico, que os vários problemas relacionados às relações familiares, sociais e conjugais e às autorregras inadequadas desenvolvidas por Ellen foram abordados. A psicoterapia permitiu que Ellen aprendesse novas maneiras de se comportar diante de seus problemas e a desenvolver novas relações interpessoais com sua família.

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou uma análise do filme *O Preço da Perfeição*, no qual a protagonista, Ellen Hart, desenvolve bulimia. Para a Análise do Comportamento, a bulimia é definida como um padrão comportamental que ocorre em função de variáveis situacionais. No caso do filme, pode-se ver que as relações familiares e sociais de Ellen contribuíram para seu problema, bem como seu repertório de habilidades sociais deficitário e os contextos nos quais ela estava inserida – de muita exigência e alta performance (faculdade cara e atleta olímpica). O espectador vê momentos de muita tensão quando Ellen é hospitalizada devido à gravidade do quadro de bulimia durante a gravidez. No entanto, os tratamentos médico e psicológico bem-sucedidos mostraram que é possível aprender novas maneiras de se relacionar com as pessoas e de desenvolver formas mais apropriadas de resolver problemas, culminando em um final feliz.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. N., & Cangelli Filho, R. (2004). Anorexia nervosa e bulimia nervosa – abordagem cognitivo-construtivista de psicoterapia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31, 177-183.
- Abreu-Rodrigues, J., & Sanabio, E. T. (2004). Instruções e auto-instruções: Contribuições da pesquisa básica. Em N. C. Abreu, & H. J. Guilhardi (Orgs.), *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental: Práticas clínicas* (pp. 152-165). São Paulo: Roca.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. I. (1983). *Comportamento assertivo: Um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Associação de Psiquiatria Americana (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-IV-TR™*. Porto Alegre: Artmed.
- Assumpção, C. L., & Cabral, M. D. (2002). Complicações clínicas da anorexia nervosa e bulimia nervosa. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24, 29-33.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1986). *Behavior principles in everyday life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banaco, R. A. (2001). Autorregras e patologia comportamental. Em D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 3. Aplicação da análise do compor-*

- tamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos (pp. 84-92). Santo André: ESETEC.
- Bosi, M. L. M., & Oliveira, F. P. (2004). Comportamentos bulímicos em atletas adolescentes corredoras de fundo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26, 32-34.
- Bowers, W. A. (2003). Transtornos alimentares. Em J. R. White, & A. S. Freeman (Orgs.), *Terapia cognitivo-comportamental em grupos para populações e problemas específicos* (pp. 139-162). São Paulo: Roca.
- Cordás, T. A. (2004). Transtornos alimentares: Classificação e diagnóstico. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31, 154-157.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Duchesne, M., Mattos, P., Fontenelle, L. F., Veiga, H., Rizo, L., & Appolinario, J. C. (2004). Neuropsicologia dos transtornos alimentares: Revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26, 107-117.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 22- 60). Campinas: Alínea.
- Guilhardi, H. J. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento Humano: Vol. 1. Tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor* (pp. 63-98). Santo André: ESETEC.
- Hanna, E. S., & Ribeiro, M. R. (2005). Autocontrole: Um caso especial de comportamento de escolha. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 175-187). Porto Alegre: Artmed.
- Ingberman, Y. K., & Lohr, S. S. (2003). Pais e filhos: Compartilhando e expressando sentimentos. Em F. C. Conte, & M. Z. S. Brandão (Orgs.), *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 85-96). Arapongas: Mecenaz.
- Jonas, L. A. (2001). O que é autorregra? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 4. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva* (pp. 142-145). Santo André: ESETEC.
- Meyer, S. B. (2005). Regras e auto-regras no laboratório e na clínica. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 211-227). Porto Alegre: Artmed.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 283-291.
- Oliveira, F. P., Bosi, M. L. M., Vigário, P. S., & Vieira, R. S. (2003). Comportamento alimentar e imagem corporal em atletas. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9, 348-356.
- Revista Boa Forma. Retirado do site <http://boaforma.abril.uol.com.br/> no dia 07/02/2007.

- Revista Corpo a Corpo. Retirado do site <http://corpoacorpo.uol.com.br/> no dia 07/02/2007.
- Revista Dieta Já. Retirado do site <http://dietaja.uol.com.br/> no dia 07/02/2007.
- Romano, R. A., & Itokazu, F. M. (2002). Bulimia nervosa: Revisão da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 407-412.
- Sidman, M. (1989/1995). *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery, & T. M. Sério, trads.). Campinas: Editorial Psy.
- Silva, A. B. B. (2005). *Mentes insaciáveis*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Skinner, B. F. (1953/1993). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1974/1993). *Sobre o behaviorismo* (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Starling, R. R. (2000). A interface comportamento/neurofisiologia numa perspectiva behaviorista radical: O relógio “causa” as horas? Em R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 5. Conceitos, pesquisa e aplicação. A ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp. 3-15). Santo André: ESETec.
- Tourinho, E. Z. (1997). Eventos privados em uma ciência do comportamento. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 174-187). Santo André: ARBytes.
- Vilardi, T. C. C., Ribeiro, B. G., & Soares, E. A. (2001). Distúrbios nutricionais em atletas femininas e suas inter-relações. *Revista de Nutrição*, 14, 61-69.

“AS HORAS”: UM DIA NA VIDA DE TRÊS MULHERES

Maria Virgínia de Carvalho¹
Consultório Particular

Título Original: *The hours*
Gênero: Drama
Roteiro: David Hare
Direção: Stephen Daldry
Produção: Robert Fox e Scott Rudin
Ano: 2002



O filme “As Horas” é baseado no livro homônimo de Michael Cunningham que narra um dia na vida de três mulheres¹ em três épocas diferentes. A primeira é Virgínia Woolf (Nicole Kidman), que vive num subúrbio londrino (1923) em seu último dia de vida, antes de cometer o suicídio². Virgínia luta contra a insanidade, enquanto escreve seu primeiro grande romance, “A Senhora Dalloway”.³ A dona de casa Laura Brown (Julianne Moore), em Los Angeles (1951), é esposa de um militar herói de guerra, tem um filho, gesta outro e está envolvida na sua depressão, na leitura do livro de Woolf, “A Senhora Dalloway”, e na tarefa de fazer um bolo de aniversário para o seu marido. Finalmente, Clarissa Vaughn (Meryl Streep), uma agente literária bissexual contemporânea (2001) de Nova York, vive com a sua companheira Sally e está organizando uma festa para seu amigo Richard, que é soropositivo, e com o qual teve um breve relacionamento na adolescência. Clarissa recebeu, deste amigo, o apelido de Senhora Dalloway. “As Horas” foi lançado em 2002, pela Miramax International e Paramount Pictures, sob a direção de Stephen Daldry.

O presente capítulo visa analisar o filme “As Horas” de acordo com a visão analítico-comportamental. Com o objetivo de compreender o comportamento, os analistas comportamentais tentam descrevê-lo detalhadamente e, depois, analisam os estímulos que o controlam. Assim, por meio da história de vida de um indivíduo,

¹ E-mail: mvcarvalho20@hotmail.com

¹ Zanini (s.d.) salienta que, tanto no livro quanto no filme *As Horas*, são relatadas a história de três mulheres. No entanto, na obra de Woolf é apresentada a história apenas de uma mulher, Senhora Dalloway.

² O suicídio de Virgínia Woolf ocorreu em 28 de março de 1941.

³ De acordo com Cunha (2006), “As Horas” era o nome provisório do romance *Senhora Dalloway*.

analisam-se os antecedentes e consequentes que controlam o comportamento em questão por meio da técnica denominada análise funcional (Skinner, 1969/1980). Isto é, faz-se necessário identificar o comportamento, a frequência, duração ou intensidade com que ocorre e a relação deste comportamento com os eventos ambientais, ou seja, o que acontece antes e depois de este comportamento ser emitido (Meyer, 2003).

O Papel da História de Vida do Sujeito na Compreensão do Comportamento

O filme “As Horas” retrata apenas um dia na vida das personagens e, desta forma, não se pode obter dados suficientes acerca de suas histórias de vida, com exceção da personagem Virgínia que pode ser considerada não-fictícia, uma vez que foi baseada na vida da escritora Virgínia Woolf. Assim, para cumprir o propósito do presente trabalho – o de compreensão de alguns aspectos dos comportamentos retratados – será apresentada uma breve biografia da vida de Woolf e, com relação às outras personagens (fictícias), serão considerados a época e o contexto no qual estavam inseridas.



A biografia de Virgínia Woolf⁴ retrata que ela foi a terceira dos quatro filhos do casamento do Sir Leslie Stephen e de Julia Jackson; ambos eram viúvos antes de se casarem e traziam filhos do casamento anterior. Seu pai tinha uma filha, Laura (portadora da síndrome de Down), e Julia tinha três filhos (George, Gerald e Stella). Virgínia teve três irmãos co-sanguíneos (Vanessa, Thoby e Adrian) e era apelidada “cabra” por ser franzina e desengonçada. Sua irmã Vanessa foi a sua melhor amiga até o fim da vida. Os quatro filhos foram alfabetizados em casa pelos pais – posteriormente, só os meninos foram enviados para a escola, uma vez que não era adequado meninas vitorianas de classe média alta frequentarem a escola. Embora Virgínia sofresse por não ter o privilégio da escola, continuou recebendo educação doméstica. Aos 9 anos de idade (em 1891), produziu um jornal em edição semanal. Além da redação, dedicava seu tempo à leitura, pegando livros da biblioteca do pai.

Júlia administrava toda a casa que tinha cinco andares, seis empregados, os oito filhos e ainda cuidava dos doentes (era enfermeira). Apesar da sobrecarga de trabalho, Júlia estava sempre sorridente, enquanto seu marido Leslie demonstrava alterações no humor, tinha crises de melancolia, depressão e apresentava uma saúde frágil. Júlia adoeceu e morreu em 1895. Após a morte da mãe, Virgínia (aos 13 anos) teve seu primeiro colapso nervoso e perdeu o interesse pela escrita, refugiando-se na leitura. Em 1897, quando Stella adoeceu e morreu, o hábito da leitura se tornou ainda mais frequente e Virgínia passou também a demonstrar comportamentos fóbicos. Em 1904, aos 22 anos de idade, perdeu o pai e, alguns meses depois, teve seu segundo colapso nervoso, tentando pela primeira vez o suicídio. Ainda nesse ano, recuperou-se e deu início à sua carreira profissional e ao grupo de estudo de Blomsbury.

Dois anos depois, em 1906, Virgínia perdeu seu irmão Thoby e, em 1910, teve o terceiro colapso nervoso. Aos poucos, voltou a trabalhar e, em 1912, aos 30 anos, aceitou se casar com Leonard Woolf, que era um jornalista socialista e frequentador de Blomsbury. No ano de 1914, início da guerra, ficou sob cuidados médicos em casa e, em 1915, teve o seu quarto colapso: o mais grave, com delírios e alucinações. Nos anos seguintes, a sua saúde oscilou com ameaças de desequilíbrio. Em 1940, Paris foi tomada por alemães e, em 1941, ainda num período de guerra no qual os bombardeios alemães ameaçavam Londres, ela começou a ter crises e cometeu o suicídio no Rio Ouse, afirmando que não poderia mais suportar outro colapso.

Ainda com relação à biografia de Virgínia Woolf, outros autores, tais como Moraes, Silva, Neto, Silva, Rabello, e Guerra (2006) destacam que Thoby tentou se suicidar, que os meio-irmãos George e Gerald abusaram sexualmente e repetidas vezes de Virgínia, Laura, Vanessa e Stella, e que Vanessa teve episódios de depressão por dois anos. Os autores destacam também que Virgínia não teve na in-

⁴ De acordo com o texto virtual http://www.virginiawoolf.pro.br/cap3_breve_biografia.html, acessado em 17/11/2006.

fância um convívio social com outras crianças além dos seus irmãos, e que “não teve infância” tal como outras crianças a vivem, uma vez que o ambiente em sua casa era essencialmente intelectual.

Com relação às demais personagens, Laura vivia na América pós-guerra (1951), não tinha muitos amigos, levava uma vida comum sem conflitos e, aparentemente, tinha uma família feliz. O seu marido, Dan, era um indivíduo americano da classe média, trabalhador, bom pai e bom companheiro e, para ele, esta era a família tão sonhada. O filme evidencia o incômodo e a tristeza de Laura, bem como suas tentativas em não demonstrar esta tristeza, o distanciamento que a personagem estabeleceu na sua relação com o filho Richard, seu desânimo, a dificuldade em fazer um bolo e certa inquietação relacionada à leitura que está fazendo do livro “A Senhora Dalloway”. Destaca-se aqui que, embora as personagens principais sejam Virgínia, Laura e Clarissa, Richard tem um papel relevante no filme. A história de Richard está entrelaçada com a de Laura, pois é o seu filho, e com a de Clarissa, visto que foram namorados na juventude e continuavam tendo uma forte ligação no momento retratado no filme. Por causa dele, Clarissa e Laura se encontram, fazendo com que o telespectador compreenda melhor a história de Laura. Assim, o seu papel será abordado na presente análise.

Clarissa, por sua vez, pertencia a uma geração liberal, assumindo a relação homossexual com Sally (que já era sua companheira por 10 anos); tinha uma filha, chamada Júlia; e, no seu passado, houve uma grande decepção amorosa, com o ex-namorado Richard. O filme demonstra o quanto Clarissa destinava o seu tempo a atividades relacionadas ao ex-namorado, de quem ela recebeu o apelido de *Senhora Dalloway*.



Análise das Situações Apresentadas no Filme

O filme “As Horas” apresenta situações rotineiras da vida das personagens, Virgínia, Laura e Clarissa (como, por exemplo, organizar um chá, preparar um bolo ou uma pequena festa para um amigo), a maneira com que elas lidam com as tarefas domésticas e, também, os seus sentimentos. Segundo Zanini (n.d.), o filme evidencia as escolhas e as decepções das personagens, bem como o incômodo que pode gerar a rotina ou a acomodação a um modo de vida não desejado. De acordo

com Ribeiro (2003), as dificuldades e anseios das personagens conduzem o desgosto de viver e o peso do existir. Com o objetivo de analisar funcionalmente o comportamento das personagens, seguem-se descrições de algumas situações retratadas no filme e sua relação com eventos ambientais.

Com Relação às Atividades Domésticas, Interação Familiar e Social



Virgínia tem que organizar um chá para receber a irmã e os sobrinhos e, ao acordar, nem chega a ir à cozinha para instruir Nelly (a empregada) para a tarefa do dia. Esta, em primeiro lugar, procura por Leonard (marido de Virgínia). Ele pede para que Nelly fale com a esposa, o que demonstra que Virgínia não se envolve com as tarefas domésticas de forma espontânea. Percebe-se, em um comentário feito por Nelly, que esta prefere receber instruções de Leonard, pois afirma que Virgínia, quando diz querer algo, “depois muda de ideia e que é sempre assim, ela nunca quer nada, principalmente quando ela mesma pede”. Virgínia demonstra, frequentemente, certa insegurança ao decidir e depois mudar de ideia. Essa insegurança é aversiva para Nelly, o que pode ser evidenciado na cena onde ela está preparando um prato e Virgínia decide que tem que ser feito biscoito de gengibre e, contragosto, Nelly tem que deixar a tarefa que está executando para ir a Londres buscar o gengibre. Um outro aspecto que evidencia o estranhamento de Virgínia com a ativi-

dade doméstica, sobretudo a de cozinhar, é o momento em que chega à cozinha e vê Nelly picando carne, o que provoca uma expressão de incômodo, nojo.

Pela biografia de Virgínia, pode-se perceber que ela desenvolveu habilidades relacionadas à leitura e à escrita, e não foi treinada a executar tarefas domésticas uma vez que estas ficavam a cargo de sua mãe, das empregadas e de sua irmã Stella. Sendo uma mulher casada, naquele contexto histórico, era esperado que administrasse a própria casa. Porém, o que se observa é que ela continua se interessando pela escrita e leitura, não tem repertório comportamental para desenvolver atividades domésticas, e diante desse *déficit* expressa sentimentos de insegurança. Se Virgínia pode contar com as duas empregadas, que executam e às vezes até tomam decisões com relação às atividades domésticas, e conta também com a compreensão do marido, poderíamos perguntar: por que iria desenvolver habilidades domésticas? Em outras palavras, se o seu comportamento em não demonstrar atividades domésticas está sendo reforçado, por que alterá-lo?

Com relação à interação familiar e social de Virgínia, observa-se que, apesar de Leonard demonstrar preocupação e cuidado devido ao seu histórico de *instabilidade mental* (alteração do humor, das vozes que ouve, das duas tentativas de suicídio) – por exemplo, verificando se Virgínia tomou café, se almoçou, etc. – há também certa hostilidade, o que pode ser evidenciado na cena em que Virgínia pede para caminhar:

Virgínia: “Se estiver tudo bem, gostaria de caminhar um pouco”.

Leonard: “Não vai longe?”

Virgínia: “Não. Só quero tomar ar”.

Leonard: “Pode ir. Se eu tivesse tempo para caminhar pela manhã, seria feliz”.

Em relação ao sentimento de hostilidade, Coyne (1976, citado por Lewinsohn, Gotlib, & Hautzinger, 2003) afirma que os indivíduos que interagem mais proximamente com a pessoa que demonstra depressão, no início, agem com apoio e interesse verdadeiros e, à medida que o comportamento do sujeito deprimido torna-se cada vez mais frequente, acaba-se criando um ambiente social negativo e, desta forma, o comportamento do sujeito deprimido torna-se aversivo para os demais e provoca sentimentos ambíguos, de apoio e de hostilidade. O sentimento de hostilidade diante do sofrimento da pessoa deprimida provoca sentimento de culpa e, assim, na tentativa de diminuir este sentimento, as pessoas mais próximas agem demonstrando uma hostilidade camuflada e um falso apoio. Então, a pessoa deprimida, percebendo esta incongruência e se sentindo rejeitada, aumenta a frequência da emissão de comportamentos inadequados (queixas, por exemplo) como uma tentativa de receber apoio, o que torna o ambiente ainda mais aversivo para as pessoas próximas.

Na biografia de Virgínia, Moraes e cols. (2006) destacam que, desde criança, ela nunca teve muito convívio social com outras crianças além dos seus irmãos e

que não teve uma infância comum, uma vez que o ambiente em sua casa era essencialmente intelectual. Na adolescência, diante das perdas parentais, reagiu refugiando-se na leitura, e passou a ter contato com o grupo de estudo de Blomsbury. Posteriormente, o isolamento social se deu por orientação médica, ao se mudar para o subúrbio londrino para fugir do tumulto da vida urbana. No entanto, sentiu-se sufocada pela paz e tranquilidade do subúrbio e afirmou para o marido: “quisera, para seu bem, poder ter sido feliz nessa quietude. Mas se há uma escolha entre Richmond [o subúrbio] e a morte, eu escolho a morte”.



Virgínia diz ao marido que aguentou demais “essa custódia, esse confinamento” e afirma que “não se acha a paz evitando a vida”. Segundo ela, a vida lhe foi roubada; tal afirmação faz sentido quando se constata que ela vive das escolhas dos médicos, do marido e da irmã. O médico decide que ela tem que abandonar a cidade grande, o marido decide quando pode sair de casa, quando tem que comer e o que comer, e a irmã decide não convidá-la para os eventos sociais. O diálogo que tem com a irmã Stella retrata de forma adequada a “custódia e o confinamento”.

Stella: “Ia te convidar para a nossa festa, mas sabia que não iria”.

Virgínia: “Como pode ter certeza?”.

Stella: “Pensei que nunca fosse à cidade”.

Virgínia: “Isso é porque você nunca mais me convidou”.

Stella: “Não está proibida de ir à cidade? Os médicos não a proibiram?”.

Virgínia: “Ah, os médicos!”.

Stella: “Não dá mais atenção ao que os médicos dizem?”.

Virgínia: “Não quando eles são um bando de conservadores ridículos”.

Stella: “O que está dizendo? Está se sentindo melhor? Este isolamento a deixou mais forte?”.

Virgínia: “Só que mesmo os loucos gostam de ser convidados”.

O filme introduz a vida da personagem Laura no dia do aniversário do seu marido Dan e retrata a cena em que ela diz ao filho que tem que preparar um bolo, pois é aniversário do marido (pai da criança). As cenas mostram como essa atividade é difícil e como ela parece querer ser uma boa dona de casa, tentando desempenhar a tarefa de forma adequada. Este desejo pode ser evidenciado na cena com a vizinha Kitty. A vizinha vê o primeiro bolo e faz o comentário: “Olha só, você fez um bolo”.

Laura: “Sim, mas não deu certo. Pensei que daria certo. Pensei que sairia melhor que isso”.

Kitty: “Não entendo por que para você cozinhar é tão difícil. Todo mundo faz um bolo”.

Laura: “Eu sei”

Kitty: “é ridículo, é fácil fazer um”.

Pode-se perceber, também, que a tarefa de assar o bolo é encarada por Laura como uma obrigação, quando se observa o diálogo que estabelece com o filho, quando relata a ele que o pai está fazendo aniversário e o convida a assar um bolo.

Laura: “Vamos assar um bolo para mostrar o quanto o amamos”.

Richard: “Se não fizéssemos nada, ele não saberia que o amamos?”.

Laura: “Isso mesmo”.

Apesar de a tarefa de assar o bolo ser difícil e aversiva para a personagem, ela insiste em realizá-la de forma adequada. Nesse sentido, parece que a realização dessa tarefa está sendo mantida por reforçamento negativo, isto é, para fugir ou esquivar de um estímulo ainda mais aversivo do que a realização da própria tarefa, que nesse caso seria a constatação do marido de que não é amado. Poder-se-ia indagar se realmente o marido (Dan), ao não receber um bolo de aniversário feito pela esposa, acharia que não era amado ou se essa é uma percepção distorcida de Laura.

No contexto em que está inserida, Laura foge aos padrões da época, segundo os quais a mulher deveria ser uma boa dona de casa. Segundo Silva (2004), como recompensa pelos serviços prestados na guerra, os veteranos ganhavam o direito de morar em subúrbios com uma boa infra-estrutura criada pela economia americana e o autor ainda destaca que o passatempo das mulheres era restrito aos afazeres domésticos, não havendo espaço para as aspirações intelectuais. Laura demonstra

ter aspirações intelectuais, interessava-se pela leitura e, no entanto, obriga-se a ser uma boa dona de casa, fazendo um bolo de aniversário para o marido.

Parece que a personagem se sente culpada por não se enquadrar no padrão social e revela insegurança, ao não saber se o marido merece alguém como ela. Isto pode ser inferido em outro diálogo entre Laura e Kitty.

Laura: “Voltaram para casa depois da guerra. Merecem não é? Depois de tudo que passaram”.

Kitty: “O que eles merecem?”.

Laura [meio perturbada]: “Não sei. Nós, creio eu. Tudo isso”.

Segundo Silva (2004), a mulher, ao não compartilhar seus desejos e aspirações, estaria poupando de aborrecimento o marido que já sofreu tanto na guerra e, para esses homens que voltaram da guerra, uma boa esposa era vista como recompensa. Talvez, fosse devido a isso o fato de ela não expressar seus verdadeiros sentimentos (tristeza, insatisfação, etc.) até o momento em que escolhe sair dessa “suposta felicidade” abandonando a família, indo para o Canadá e encontrando um trabalho na biblioteca.

Como Laura não expressa os seus verdadeiros sentimentos, ela tinha “tudo para ser feliz” do ponto de vista de Dan. Ele diz ao filho que “pensava em dar uma casa, uma vida parecida com essa. E pensar nessa felicidade, pensar nessa mulher, nessa vida é o que me fazia continuar a lutar. Eu tinha uma ideia de como seria nossa felicidade”. Revela ainda que Laura “era estranha e frágil... tímida e bem interessante. Era aquele tipo de garota que fica sentada sozinha”. Já que esses comportamentos de fragilidade, timidez e isolamento social eram valorizados por Dan, ele pode ter contribuído para que eles fossem mantidos. Porém, para Laura, enquadrar-se nesse padrão era muito aversivo e, no decorrer do filme, tal aversão fica evidente quando ela abandona a família. No filme, pode-se perceber que Laura tentou conciliar o fato de ser mãe, esposa e dona de casa, quando o que mais desejava era estar só, cuidando da sua própria vida.

Em relação à interação com o filho Richard, observa-se que era mantida por certo distanciamento. O filme apresenta indícios desse distanciamento em algumas situações, como, por exemplo: quando a mãe fica olhando para o filho e nada diz, quando dá respostas evasivas, quando não olha para a criança ao dizer alguma coisa a ela. Nesse sentido, parece que viver, para Laura, era cuidar da sua própria vida, ou seja, cuidar de filhos não era uma atividade reforçadora. Com relação ao distanciamento de Laura com o filho, pode-se citar Lewinsohn e cols. (2003), que abordam que as pessoas deprimidas interagem de forma mais problemática com seus filhos, demonstrando um maior distanciamento e se relacionando de forma mais negativa. E por que teve filhos? Talvez o fato de ter filhos não tenha sido motivado por um reforçamento positivo, mas por reforçamento negativo. Não ter filhos envolvia evitar críticas sociais ou, talvez, problemas no relacionamento com o marido já que, no

contexto em que vivia, uma família perfeita tinha que ter filhos. Assim, parece que o ambiente familiar não era tão acolhedor para esta personagem.

Anos mais tarde, após a morte de seu filho Richard, Laura encontra-se com Clarissa, a outra personagem, e diz que, no dia em que ia se matar no hotel, mudou de ideia fazendo um novo plano: “O plano era deixar minha família quando meu segundo filho nascesse... Seria maravilhoso dizer para você que me arrependo. Facilitaria as coisas. Mas o que significa? O que significa este remorso quando você não teve escolha? Você tem que aguentar. É isso. Ninguém vai me perdoar. Era a morte. Escolhi a vida”. Nesse contexto, fica evidenciado o quanto lhe causava sofrimento tentar se acomodar a uma situação não desejada e aversiva.

A terceira personagem, Clarissa, está preparando uma pequena festa para Richard, um amigo que vai receber um prêmio literário. Richard mora em Nova York, num ambiente sombrio e decadente (ver, no filme, a cena em que Clarissa chega a casa dele).

Diante da organização da festa, o telespectador pode se perguntar: por que se preocupar com festa quando há tanta dor e tanta possibilidade de morte para Richard, que se apresenta muito debilitado pela AIDS? Ela pelo menos pergunta se ele deseja essa festa? Pelo contrário, ela apenas organiza e o convida. Richard avisa que não quer festa, mas, mesmo assim, ela não entende. Vejamos um diálogo representativo de tal afirmação.

Richard: “Para quem é esta festa?”

Clarissa: “Como assim para quem é? O que está perguntando? O que está tentando dizer?”

Richard: “Não estou tentando dizer nada. Estou dizendo que só estou vivo para te satisfazer”.

Clarissa: “É? Então temos que continuar com isso. É o que as pessoas fazem. Ficam vivas para satisfazer a outra”.

Richard: “Sempre dando festas para cobrir o silêncio”.

Nesse diálogo o telespectador também pode entender o motivo pelo qual Richard apelidou Clarissa de “Senhora Dalloway”. Segundo Moraes e cols. (2006), na obra de Woolf, a Senhora Dalloway era uma pessoa que apresentava uma falsa felicidade como estratégia para encobrir a sua tristeza e ocultar a banalidade que era sua vida. Assim, a preocupação que Clarissa tem com Richard (ela é quem cuida da sua alimentação e da medicação, que são negligenciadas por ele) seria uma forma de evitar entrar em contato com os seus próprios problemas (provavelmente estímulos aversivos) e, dessa forma, está servindo como uma estratégia de esquiva, o que pode ser observado num dos diálogos de Clarissa com Richard.

Richard: “Há quanto tempo faz isso? Há quantos anos arruma o apartamento? E quanto à sua vida? E quanto a Sally? Espera eu morrer para pensar em você mesma. E o que vai fazer então?”

Clarissa: “Seria ótimo se você fosse à festa. Isso se você estiver bem para ir. Ah, quero que saiba que estou fazendo siri. Mas acho que isso não tem valor algum para você”.

Richard : “Claro que tem valor, eu adoro siri”.

Nesse diálogo, observa-se que Richard tenta fazer com que Clarissa perceba o mecanismo de esquiva através de questionamentos, mas ela o interrompe desconversando e demonstra que o questionamento a incomodou, quando faz uso da frase provocativa: “mas acho que isso não tem valor algum para você”. No filme, pode-se observar que Clarissa, apesar de tentar disfarçar a sua tristeza e demonstrar uma independência, está presa ao seu passado e, ao organizar a festa, entra em contato com alguns aspectos que parecem ser aversivos. Na cena em que encontra com Louis (amigo de Clarissa e ex-namorado de Richard), começa a chorar e diz:

“É muita coisa de uma vez só. Você vem de São Francisco, enquanto eu venho cuidando do Richard há anos e todo este tempo mantive minhas emoções controladas. Uma manhã em Wellfleet você estava lá, todos nós estávamos lá. Eu tinha dormido com Richard. Eu estava na varanda. Ele veio por trás de mim e colocou a mão no meu ombro ‘Bom dia, Senhora Dalloway’. Daquele momento em diante, fiquei presa... É, quer dizer, presa ao nome. E agora você volta. Vê-lo voltar assim... Porque nunca vejo você... Olha só para você de qualquer forma... Isso não importa. Foi com você que ele ficou. Só tive um verão com ele”.

Nesta cena, também se pode perceber que Clarissa parece ainda ser apaixonada por Richard e demonstra sentimentos de mágoa em relação a Louis. Por exemplo, ao afirmar que ela só teve um verão com Richard e Louis chegou a viver com ele, ao afirmar que vem cuidando de Richard há anos e ao sugerir que Richard não demonstrou a ela tanto amor quanto demonstrou a Louis, apesar de este o ter abandonado. Num diálogo posterior, parece que Clarissa ainda não teve coragem de enfrentar a realidade de que perdeu o sentimento de amor que Richard teve por ela.

Louis: “ao deixar Richard me senti livre... voltei a Wellfleet”.

Clarissa: “você é corajoso ao ter voltado lá: “Quero dizer que teve coragem de encarar o fato de que nós perdemos aqueles sentimentos para sempre”.

Silva (2004) destaca que Clarissa, inserida num modelo liberal, foi convertida em dona de casa e, apesar de manter um longo relacionamento homossexual com Sally, parece que essa relação não é tão empolgante quanto a que teve naquele ve-

rão com Richard. Isto pode ser evidenciado na cena em que Clarissa confessa para a filha Júlia:

“em uma manhã, acordei ao alvorecer e havia uma sensação de possibilidade. Sabe? Aquele sentimento? Lembro que pensei comigo mesma. ‘Este é o começo da felicidade. É aqui que ela começa. E claro haverá muito mais’. Nunca me ocorreu que não era o começo. Era ‘a’ felicidade. Era ‘o momento’. Bem ali”.

Talvez por essa personagem demonstrar segurança e independência, todos acham que ela está bem, mas na realidade não está e faz jus ao apelido “Senhora Dalloway”: ao invés de ser cuidada, ela destina o seu tempo a cuidar. Ocupa seu tempo com o amigo Richard, seu ex-namorado da adolescência, levando-lhe flores, preocupando-se com a sua alimentação e com a sua saúde, e revela à filha um pouco de como se sente em relação à sua própria vida.

Clarissa: “Richard me deu aquele olhar aquele que diz ‘Sua vida é trivial. Você é tão trivial’ só sabe marcar datas, festas e eventos. Foi o que aquele olhar significava. Foi o que ele disse”.

Júlia: “Mãe, só vai importar se pensar que é verdade. Então? Acha que é verdade, diga?”.

Clarissa: “Quando estou com Richard, sinto que estou viva. Quando não estou com ele, tudo parece tão trivial”.

Aqui fica evidenciado o motivo pelo qual dedica tanto do seu tempo a Richard. Esta dedicação funciona como reforçamento negativo (esquiva), pois faz com que Clarissa não entre em contato com os seus problemas e conflitos, e como reforçamento positivo, pois a faz sentir-se viva.

Em relação ao personagem Richard, quando criança era muito calado, mesmo quando os pais conversavam com ele, as respostas eram curtas; solitário (parecia não ter amigos) e sempre estava carregando um bonequinho; era filho único e sua mãe Laura estava grávida; parecia não ter muito apetite e era magro. Quando adulto, morava em um lugar deprimente (sujo, e com as janelas fechadas, impedindo a passagem de luz). Ouvia vozes e demonstrou estar confuso ao perguntar a Clarissa onde estava o prêmio, afirmando que lembrava claramente da cerimônia de premiação (não tinha como ele lembrar da cerimônia, pois ela ainda não havia ocorrido).

Com Relação aos Sentimentos e Percepções

Segundo Skinner (1989/1991, p. 102), “o que é sentido não é um sentimento, mas um estado do corpo” e, desta forma, o que é sentido como emoção, na maioria das vezes são respostas das glândulas e músculos lisos envolvendo respostas respondentes, como a taquicardia e a sudorese; e operantes, como gritar, jogar um ob-

jeto em alguém, abraçar, dentre outras. O autor destaca que o indivíduo vai aprender a nomear o estado do corpo, ou seja, o que é sentido, através da interação com a comunidade verbal. Por exemplo, quando uma criança começa a transpirar e a comunidade verbal percebe que o dia está ensolarado e que a criança não está febril, faz-se afirmação de que ela está com calor e, posteriormente, diante dessa mesma sensação, a criança passa a dizer: “eu estou sentindo calor”. Skinner destaca também que é mais difícil ensinar a nomeação de eventos privados do que de eventos públicos uma vez que, com relação aos eventos privados, a comunidade verbal não pode acessar diretamente o estímulo antecedente da resposta verbal quando este estímulo é interno e, portanto, não pode estar certa de como modelar e consequenciar a nomeação⁵.



De acordo com Baum (1994/1999), o comportamento público é aquele que pode ser relatado por mais de uma pessoa e o comportamento privado é aquele que pode ser relatado somente pela própria pessoa. Assim, outras pessoas podem relatar o que um indivíduo está fazendo (comportamento público), mas não podem relatar o que ele está pensando e sentindo (comportamento privado). Destaca-se que comportamentos públicos e privados acontecem ao mesmo tempo e são indissociáveis; por exemplo, enquanto um indivíduo está dirigindo o seu carro, pode estar pen-

⁵ O objetivo do presente texto é analisar o filme *As Horas* e não a discussão da aquisição da nomeação de eventos privados frente a estímulos internos. Assim, recomenda-se para maior compreensão do tema a leitura de Malerbi e Matos (1992) e Skinner (1957/1978, 1974/1982, 1979/2000).

sando ou tendo sensações agradáveis ou desagradáveis. Skinner (1953/2000, 1974/1982, 1989/1991) afirma que sentir é um comportamento e, sendo assim, para a sua compreensão, tem-se que buscar as variáveis das quais os estados emocionais são função, fazendo referência aos esquemas de reforçamento e punição. Tanto Skinner quanto Guilhardi (2002) destacam que o comportamento reforçado positivamente é acompanhado por um estado de bem-estar e, diante desse estado, o indivíduo relata, por exemplo, sentimentos de alegria, desejo, amor. Nesse sentido, se um amigo é reforçador para mim, ao encontrá-lo, digo que me sinto feliz; se for reforçador comprar o meu próprio carro, começo a juntar dinheiro e digo que estou querendo comprar um carro; e se conhecer culturas for reforçador, digo que amo viajar. O último autor ainda afirma que, se um indivíduo estiver exposto a contingências punitivas, poderá aprender comportamentos de fuga/esquiva como, por exemplo, a mentira e sentimentos desagradáveis como ansiedade, culpa e vergonha, dentre outros. O autor ressalta que o uso de contingências reforçadoras positivas é vantajoso em relação ao controle aversivo, pois fortalece os comportamentos adequados, produz uma maior sensibilidade às contingências proporcionando a variabilidade comportamental e, conseqüentemente, proporciona sentimentos agradáveis.

Pode-se constatar, no filme, que as contingências nas quais Virgínia, Laura, Clarissa e Richard estavam inseridos eram aversivas, produzindo sentimentos desagradáveis. Com exceção de Clarissa, constata-se que os outros personagens estavam expostos a contingências tão aversivas que viam o suicídio como a única possibilidade reforçadora para si mesmos (reforçamento negativo: interromper o peso, o fardo de viver). Virgínia demonstra, por exemplo, sentimentos desagradáveis, tais como tristeza, solidão, insegurança, incapacidade e, se nos reportarmos à sua história de vida, podemos perceber contingências aversivas como o fato de ter uma educação doméstica, de não ter tido contato com outras crianças, a perda dos pais e de alguns irmãos, os abusos sexuais, etc. Diante das contingências aversivas presentes no momento em que se passa o filme, afirma que “a vida me foi roubada... Um dia vou me libertar”, pois sente que vive das escolhas dos médicos e do marido, teve que deixar Londres (a cidade que gostava), não tem autonomia para sair e caminhar, etc.

Laura também demonstra sentimentos de tristeza e, a partir das cenas do filme, percebe-se que vive sob contingências aversivas e chega a pensar no suicídio. Entretanto,



quando vai ao hotel para cometê-lo, vê a possibilidade de abandonar os filhos como reforçadora e afirma “que naquele momento no hotel, escolhi viver, optei pela vida e por abandonar a família”. Clarissa, apesar de tentar disfarçar a sua tristeza, estabelece uma estratégia (ocupar todo o tempo) para não entrar em contato com os seus sentimentos de mágoa, de desilusão e de refletir sobre a vida trivial que vive. Também, pode-se observar que Richard, soropositivo, diante das contingências aversivas da doença, do estilo de vida (dependência de Clarissa) e da falta de amigos (“pensei que não tivesse mais. Que tinha enlouquecido todos”), vê no suicídio uma possibilidade reforçadora interrompendo os estímulos aversivos.

Constatam-se também percepções (descrições) negativas e distorcidas dos personagens. Virgínia, ao deixar a carta para o marido, afirma: “Sei que estou prejudicando a sua vida... Não posso continuar atrapalhando a sua vida... Não acredito que duas pessoas possam ser mais felizes do que nós fomos”. Laura, que convida o filho a assar um bolo, afirma que isso demonstraria ao marido que o amavam. Clarissa, com as frases “Por que sempre tudo dá errado?”, “Sou uma péssima anfitriã”, e Richard, quando afirma que está ganhando o prêmio pelo fato de estar doente: “Vou receber um prêmio pela minha atuação. Prêmio por estar com AIDS e mesmo assim manter a coragem diante da insanidade. Estou sendo premiado pela minha sobrevivência. Por estar sobrevivendo. Acha que me premiariam se eu estivesse saudável?” Essas frases podem ser tomadas como exemplos de percepções distorcidas, pois não são totalmente condizentes com a contingência real. Assim poderíamos interrogar: Virgínia atrapalhava a vida do marido o tempo todo? Nunca existiu um casal mais feliz que ela e o marido? Quando não se assa um bolo no dia do aniversário de uma pessoa, isso significa que ele não é amado? As coisas dão sempre errado ou a pessoa é quem percebe somente o erro? Sou uma péssima anfitriã o tempo todo ou somente com visitas indesejadas? Será que realmente se ganha prêmio por estar doente ou pelo desempenho?

Skinner (1974/1982) evidencia que, se quisermos encorajar uma pessoa, teremos que aumentar as consequências reforçadoras e atenuar as punitivas, uma vez que a pessoa não se comporta por causa dos seus sentimentos, mas sim devido às contingências. Assim, para mudar os sentimentos desagradáveis e as percepções negativas, seria adequado mudar as contingências, tornando-as mais reforçadoras.

Com Relação à Depressão

Frequentemente, ouvimos as pessoas dizerem que fulano está com depressão porque está triste, tem baixa autoestima, falta de autoconfiança, etc. Ryle (1949/1989, citado por Baum, 1994/1999) destaca que um dos erros de categoria cometidos é o que ocorre no mentalismo, isto é, quando buscamos uma explicação interna que não explica nada. Desta forma, não podemos dizer que alguém é inteligente porque demonstra inteligência. Afirma que a categoria existe enquanto um nome e não enquanto coisa e, portanto, não vamos encontrar a inteligência em ne-

num lugar a não ser ao observar comportamentos inteligentes, tais como solucionar um problema num intervalo mínimo de tempo, por exemplo. Analogamente, quando afirmamos que fulano está com depressão porque está triste, tem baixa autoestima, falta de autoconfiança, etc., estamos cometendo um erro de categoria, pois a depressão é apenas um nome e, para compreendê-la, teremos que observar comportamentos depressivos. Então, a tristeza, a baixa autoestima e a falta de autoconfiança não são a causa da depressão – elas são a depressão, isto é, os componentes que caracterizam a categoria não assumem papel causal da mesma. Por exemplo, fazendo referência ao filme, percebe-se que Virgínia, Laura, Clarissa e Richard demonstram, em maior ou menor grau, alterações de humor, sentimentos de tristeza e pessimismo, baixa autoestima, ansiedade, autodepreciação, sentimentos de fracasso e culpa, falta de ânimo, dificuldades na realização de tarefas, percepções distorcidas e negativas. No entanto, não se pode atribuir as causas da depressão a tais características.



A depressão pode ser compreendida por vários modelos teóricos. Em um modelo operante já antigo, Ferster (1965, citado por Shinohara, 1998) relacionou o estado de depressão à história de reforçamento da pessoa destacando que, dentre as características do indivíduo deprimido, verifica-se a redução ou perda de atividades acompanhadas de reforço, bem como o aumento de comportamentos de fuga/esquiva de estímulos aversivos. Diante de situações que envolvem como consequência a punição, o sujeito tende a diminuir a frequência das respostas, uma vez que elas não estão sendo eficazes e, com tal diminuição, a probabilidade de o sujeito entrar

em contato com contingências positivamente reforçadoras também diminui. Nesse sentido, Lundin (1969/1977) afirma que a exposição excessiva a contingências de fuga/esquiva pode conduzir a comportamentos de retraimento e, conseqüentemente, à perda de reforçadores que são geralmente obtidos por meio do contato social.

No modelo cognitivo, Reinecke (1995) afirma que os problemas emocionais e comportamentais são oriundos de representações mentais distorcidas e de processos de pensamento que foram aprendidos. Bandura (1979) enfatiza o problema de auto-reforçamento devido aos padrões de auto-avaliação excessivamente altos e destaca que o indivíduo deixa de estabelecer reforçamento autodirigido por ser muito rigoroso na avaliação de seu desempenho, o que leva a ter mais experiências de fracasso comparadas às de sucesso. Rehm (1977, citado por Lewinsohn, & cols., 2003) afirma que o comportamento das pessoas deprimidas poderia ser caracterizado por *deficits* no comportamento de autocontrole, uma vez que enfatizam os acontecimentos negativos em prol dos eventos positivos, as conseqüências imediatas em prol das de longo prazo, e tendem ao perfeccionismo e aos padrões pouco realistas ao se auto-avaliarem. Beck, Rush, Shaw e Emery (1997) enfatizam a tríade cognitiva (visão negativa de si mesmo, do mundo e do futuro), a organização estrutural do pensamento e o processamento falho de informações. Destacam que o indivíduo deprimido tem uma visão negativa de si mesmo, ao acreditar que o seu sofrimento é devido a um defeito psicológico, moral ou físico; passa a se autodepreciar; demonstra uma visão negativa do mundo, ao interpretar suas experiências enfatizando os fracassos, atenuando os êxitos e concluindo que não consegue atender às exigências do mundo; e demonstra uma visão negativa do futuro, ao fazer projeções muito negativas para o futuro e ao acreditar que o seu sofrimento é infundável. Isto ocorreria devido à organização estrutural do pensamento e ao processamento falho de informações: as ideias negativas e distorcidas parecem verdadeiras mesmo diante de evidências contraditórias.

Pode-se citar também a contribuição dos estudos da teoria do desamparo aprendido. Estes estudos, de um ponto de vista cognitivista, sustentam que o organismo exposto a choques inescapáveis adquire a “expectativa” de que a ocorrência dos choques é independente da resposta (Carvalho, 1998; Seligman, & Maier, 1967; Seligman, Maier, & Solomon, 1971). Desta expectativa, surgem três tipos de *deficits*: motivacional (diminuição para emitir respostas), cognitivo (interferência com a subsequente aprendizagem da relação de controlabilidade, isto é, a dificuldade de aprender uma relação de dependência entre reforço e resposta como conseqüência da exposição prévia a eventos aversivos incontroláveis) e *deficit* emocional (passividade). Seligman (1975) propôs que a causa da depressão está na expectativa de que o comportamento e as conseqüências ambientais são independentes, ou seja, a causa da depressão está na expectativa do indivíduo de que não pode controlar o ambiente (ver o capítulo de Santos, neste livro, para uma análise dos efeitos da incontrolabilidade sobre o comportamento).

Skinner (1974/1982, 1989/1991) salienta que a prática de atribuir aos sentimentos a causa do comportamento foi estabelecida pelo fato de que o indivíduo que relata as possíveis causas desconhece as contingências que controlam o comportamento, e pelo fato de o sentimento ocorrer simultânea ou anteriormente ao comportamento. Para uma ciência do comportamento, os sentimentos e percepções não são explicações de comportamentos (são comportamentos) e, nesse processo de compreensão, somos levados a questionar o que aconteceu para que o indivíduo sentisse tais sensações e tivesse tais percepções. Vamos perceber que os eventos ocorridos recentemente ou ao longo da sua história de vida tiveram uma grande influência no comportamento em questão. A partir disso, os analistas comportamentais utilizam o modelo operante.

Poderíamos utilizar esse modelo, por exemplo, para compreendermos o comportamento depressivo de Virgínia e, para isso, seria necessário obter informações acerca de alguns aspectos, tais como: a relação dela com os pais, com os irmãos co-sanguíneos e não co-sanguíneos; em que contextos se davam os abusos sexuais que sofria por parte dos irmãos não co-sanguíneos, ou seja, os pais sabiam? Que argumento os pais apresentaram para ela não frequentar a escola? Como foi produzir um jornal aos 9 anos de idade? Era uma atividade reforçadora positiva? Como se deu o refúgio na leitura (ou seja, por que essa era uma atividade reforçadora? Por que não tinha ninguém para conversar ou por que não era compreendida?)? Como se deu a perda da mãe, do pai e dos irmãos? Quais foram as alterações na dinâmica familiar? Como a família lidou com os colapsos nervosos de Virgínia e com a tentativa de suicídio do irmão? O que representava para Virgínia ser apelidada de “cabra”? Além disso, já que o pai, a irmã Vanessa e o irmão Thoby apresentavam comportamentos depressivos, poderíamos investigar até que ponto o comportamento de Virgínia não foi aprendido por modelação. Enfim, no Modelo Operante avaliaríamos as contingências reforçadoras e/ou aversivas ao longo da vida do indivíduo como um todo.

Segundo o DSM-IV-TR (APA, 2003), os Transtornos de Humor podem ser divididos em Transtornos Depressivos (Transtorno Depressivo Maior, Transtorno Distímico, Transtorno Depressivo Sem Outra Especificação) e Transtornos Bipolares (Transtorno Bipolar I, Transtorno Bipolar II, Transtorno Ciclotímico E Transtorno Bipolar Sem Outra Especificação). Este manual estabelece que a diferença entre um transtorno depressivo e o bipolar é que o primeiro se caracteriza por um ou mais períodos de depressão sem a presença de episódios maníacos ou hipomaníacos; já no segundo, há a presença de episódios maníacos, mistos ou hipomaníacos acompanhados frequentemente pelo episódio depressivo maior⁶. Porém, antes de classificarmos ou rotularmos a depressão, é necessário compreendê-la dentro do contexto no qual o sujeito está inserido. Para Woolpe (1978), a depressão pode ser normal quando se dissipa logo e ajuda na adaptação, e só é julgada patológica quando não

⁶ Para maior compreensão desta classificação, consultar o DSM-IV (APA, 2003).

tem função adaptativa, sendo longa e severa. Nesse sentido, Hawton, Salkovskis, Kirk e Clark (1997) afirmam que a depressão clínica é diferente da alteração do humor que a maioria das pessoas apresenta diante de uma perda. Pessotti (2001) salienta que hoje, a depressão “virou moda” (frequentemente, as pessoas relatam que estão deprimidas), uma vez que os diagnósticos prescindem de indagações etiológicas, havendo grande ênfase nos sintomas e não na análise funcional.

Com Relação ao Suicídio



Sidman (1989/1995) destaca que o suicídio é uma forma de desistência (desistência da vida), é empregado como uma rota de fuga, pois o indivíduo procura estratégias para fugir ou esquivar de situações ou ambientes coercitivos. Ser exposto constantemente ao reforçamento negativo ou à punição faz com que o indivíduo sinta-se fracassado, uma vez que suas respostas não estão sendo conseqüenciadas por reforços positivos, levando-o a concluir que elas são ineficazes. Assim, o comportamento do sujeito é punido simplesmente pelo fato de se comportar e tudo o que passa a fazer se torna um reforçador negativo. Nesse sentido, há apenas um modo de escapar de si mesmo: o suicídio.

Segundo Silva (2004) e Reinecke (1995), a falta de possibilidade associada à baixa autoestima e a sensação de fracasso ao lidar com o mundo levam a pessoa deprimida a sentir-se mal consigo mesma. Não vendo perspectiva de mudança (melhora), o suicídio passa a ser uma solução viável, já que estaria comunicando seu

sofrimento ao outro e proporcionando a si mesmo (ou ao outro) um alívio dos seus problemas. Assim, Silva (2004) afirma que, no filme, quando Virgínia se depara com o pássaro morto no quintal, vê-se indecisa diante da morte da personagem do seu livro, mas reconhece que alguém tem que morrer para os outros valorizarem a vida: “Alguém tem que morrer para que o resto de nós tenha uma vida mais significativa. É um contraste”. Nesse sentido, Sidman (1989/1995) afirma que o suicídio “é uma maneira de fazer as pessoas se apurarem e prestarem atenção e mesmo de fazer com que façam o que se quer” (p. 133).

De acordo com Arieti (1997, citado por Moraes & cols., 2006), os indivíduos deprimidos podem não viver para si, mas para outra pessoa. Pode-se observar tal afirmação no contexto do filme quando Richard afirma para Clarissa que se manteve vivo por ela, mas que agora ela tem que deixá-lo: ele senta no parapeito da janela, afirma que a ama, que ninguém foi mais feliz que eles, e se joga. O autor também salienta que, no suicídio, a pessoa acha que está punindo ou fazendo um bem para outra. No filme, podemos ver tal afirmação na carta que Virgínia deixa ao seu marido. “Sei que estou prejudicando a sua vida e que conseguirá trabalhar sem mim. Eu sei que sim. Eu sei. Nem mesmo consigo escrever esta carta direito. O que quero dizer é que devo toda felicidade que tive a você. Você foi totalmente paciente comigo. E incrivelmente bom. Não me resta nada apenas a certeza de sua bondade. Não posso continuar atrapalhando a sua vida. Não acredito que duas pessoas possam ser mais felizes que nós fomos”. Será que o marido, ao ler a carta e ver o quanto ela se preocupava com ele e o quanto reconhecia as suas qualidades, não se sentiria culpado pelo suicídio. Em outras palavras, não se cobraria por não ter feito algo para impedir que ela se suicidasse?

Segundo Sidman (1989/1995), ao fazer uma análise funcional do suicídio, pode-se verificar que frequentemente encontraremos uma história de tentativas de suicídio e que elas são conseqüenciadas, por exemplo, por atenção e preocupação dirigidas ao suicida, o que torna o ambiente menos aversivo. Porém, com o passar do tempo, as contingências aversivas podem voltar a vigorar, tornando novas tentativas mais prováveis e, por um erro qualquer (dose mais alta, por exemplo), o suicídio pode se concretizar. O filme evidencia, na cena em que Virgínia e o marido discutem na estação de trem, que ela teve duas tentativas de suicídio e está vivendo em contingências aversivas ao afirmar: “Tenho certeza que vou enlouquecer novamente. Sinto que passaremos por mais um período nebuloso e, que dessa vez, não vou me recuperar. Comecei a ouvir vozes e não consigo me concentrar. Estou fazendo o que me parece ser o melhor a fazer”. O filme não evidencia quais contingências Virgínia está vivendo para levá-la a fazer tais afirmações, porém, sabe-se que no mundo real, ela comete o suicídio em 1941, num contexto de guerra.

Skinner (1953/2000) salienta que o suicídio é uma forma de autocontrole, pois consiste de comportamentos que o indivíduo emite em algum momento para controlar seu comportamento posterior, mesmo não sendo um comportamento ao qual a

noção de frequência de resposta seja válida, isto é, aplicada. O autocontrole, segundo Baldwin e Baldwin (1986), envolve cadeias de operantes como a auto-observação, autodescrição e pensamentos sobre as coisas que alguém deve fazer, e essas cadeias podem conduzir a regras (subvocais, faladas ou escritas). Se o indivíduo tem no seu repertório habilidades de auto-instrução, a auto-observação poderá servir como um estímulo discriminativo (S^D) para construir regras apropriadas e, se teve uma história de reforçamento por seguir essas regras (privadas), então mais provável será a realização de mudanças no comportamento público. No entanto, com relação ao indivíduo com depressão, percebem-se distorções no processo de auto-observação, autodescrição e auto-instrução e, assim, pode-se dizer que o comportamento suicida está relacionado a um *deficit* no comportamento de autocontrole, conforme já salientado por Rehm (1997, citado por Lewinsohn, & cols., 2003).

Com Relação à Manutenção dos Padrões Comportamentais

De acordo com Skinner (1969/1980), o comportamento pode ser diretamente modelado pelas contingências de reforço e/ou governado por regras. No primeiro caso, uma análise funcional permite constatar que o comportamento está relacionado à história de reforço ou punição não verbalizada e, no segundo caso, o comportamento está relacionado a uma comunidade verbal ou à derivação de regras. As regras descrevem algum aspecto da contingência de reforçamento fazendo referência ao S^D , à resposta e/ou à consequência, devido à exposição do sujeito à contingência, assim, em última análise todo comportamento foi modelado por contingências.

Segundo Delitti (2001), por meio da análise funcional, pode-se avaliar o repertório comportamental no passado, a capacidade de discriminação e as contingências que contribuíram para a instalação e as que contribuem para a manutenção do padrão comportamental, mesmo quando as contingências atuais são diferentes das anteriores. De acordo com Meyer (2001) e Nico (2001), esses padrões comportamentais podem ser mantidos por regras, uma vez que elas podem produzir redução na sensibilidade comportamental. Conforme Madden, Chase e Joyce (1998, citado por Carvalho, 1998), a sensibilidade comportamental refere-se às mudanças sistemáticas no comportamento resultantes de mudanças nas contingências de reforço e, desta forma, quando as contingências mudam e o comportamento não se altera, o indivíduo está demonstrando insensibilidade comportamental.

Segundo Banaco (2001), quando o indivíduo se comporta devido a uma regra que não especifica uma contingência verdadeira, pode trazer sofrimento para si bem como para as pessoas mais próximas. Por exemplo, na carta que Virgínia deixou ao marido, pode-se constatar o sentimento do peso do existir, de ser um fardo, quando afirma que “Sei que estou prejudicando a sua vida. Não posso continuar atrapalhando a sua vida”. Mas será que ela realmente prejudicava e atrapalhava a vida do marido em todos os momentos? Laura acredita que só demonstra amor fazendo um

bolo para o marido no dia do seu aniversário, mas será que fazer algo aversivo para si mesmo é a única forma de demonstrar amor? Clarissa, ao organizar a festa, pergunta para si mesma “Por que tudo dá sempre errado?” Porém, será que realmente tudo que Clarissa faz dá errado? Nada do que faz implica em reforço? Com essa afirmação parece, por exemplo, desconsiderar a ajuda de Sally e de Júlia, o fato de que a comida ficou saborosa, e a vinda de um convidado (Louis) de outra cidade.

Percebe-se, portanto, que os comportamentos das personagens ficam sob o controle das regras (construídas ao longo da vida) e que esse controle as impede de avaliar adequadamente os estímulos reforçadores que obtêm ao entrar em contato com as contingências. Dessa forma, estabelece-se um círculo vicioso uma vez que a não percepção dos reforçadores confirma, ou seja, valida a regra falsa.

Referências Bibliográficas

- Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2003). *DSM-IV-TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: ARTMED.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1986). *Behavior Principles in Everyday Life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banaco, R. A. (2001). Autorregras e patologia comportamental. Em D. R. Zamignani (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 3. Aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos* (pp. 84-92). Santo André: ESETec.
- Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento* (E. Nick, & L. Peotta, trads.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shay, B. F., & Emery, G. (1997). *Terapia Cognitiva da Depressão* (S. Costa, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, M. V. (1998). *Interação entre eventos aversivos controláveis/incontroláveis e reforçamento contínuo/parcial: Efeitos sobre a sensibilidade a mudanças de estímulos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF.
- Cunha, G. (2006). “As Horas”. Retirado em 31 de outubro de 2006 do site <http://divirta-se.correioweb.com.br/livros.htm?codigo=258>
- Delitti, M. (2001). Depressão: a solução depende de vários modelos teóricos? Em R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 5. Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp. 269-272). Santo André: ESETec.
- Guilhardi, H. J. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento Humano:*

- Tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor* (pp. 63-98). Santo André: ESETec.
- Hawton, K., Salkovskis, P. M., Kirk, J., & Clark, D. M. (1997). *Terapia Cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos: Um guia prático* (A. Lamparelli, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., & Hautzinger, M. (2003). Tratamento comportamental da depressão Unipolar. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos transtornos psicológicos* (pp. 473-521). São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Lundin, R. W. (1969/1977). *Personalidade: Uma análise do comportamento* (R. R. Kerbauy & L. O. S. Queiroz, trads.). São Paulo: E.P.U.
- Malerbi, F. E. K. & Matos, M. A. (1992). A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios autodescritivos de eventos privados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 407-421.
- Meyer, S. B. (2003). Análise funcional do comportamento. Em C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant Anna (Orgs.), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição* (Vol. 2, pp. 75-91). Santo André: ESETec.
- Meyer, S. B. (2001). O conceito de análise funcional. Em M. Delitti (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 29-42). Santo André: ESETec.
- Moraes, M. H., Silva, E. M., Neto, F., Silva, G. S., Rabello, J. K., & Guerra, L. J. (2006). Depressão e suicídio no filme: "As Horas". *Revista de Psiquiatria*, 28, 83-92.
- Nico, Y. (2001). Regras e insensibilidade: conceitos básicos, algumas considerações teóricas e empíricas. Em R. R. Kerbauy & R. C. Wielenska (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 4. Psicologia comportamental e Cognitiva: da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (pp. 31-39). Santo André: ESETec.
- Pessotti, I. (2001). Depressão: tradição e moda. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade* (pp. 47-55). Santo André: ESETec.
- Ribeiro, T. P. (2003). *A dor de viver*. Retirado em 30 de outubro de 2006 do <http://www.cinemandoc.com.br/arquivo/filmes/ashoras.htm>.
- Reinecke, M. A. (1995). Suicídio e Depressão. Em F. M. Dattilio, & A. Freeman (Orgs.), *Estratégias cognitivo-comportamentais para intervenção em crises*. Campinas: Editorial Psy.
- Shinohara, H. (1998). Transtornos do Humor. Em B. Rangé (Org.), *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva de transtornos psiquiátricos* (pp. 175-184). Campinas: Editorial Psy.
- Sidman, M. (1989/1995). *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery & T. M. Sério, trads.). Campinas: Editorial Psy.

- Silva, L. (2004). O elogio ao isolamento em *As Horas*, romance de Michael Cunningham e filme de Stephen Daldry. *Mal-Estar e Subjetividade, IV*, 139-155.
- Skinner, B. F. (1953/2000). *Ciência e Comportamento Humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1957/1978). *O Comportamento verbal* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1969/1980). *Contingências de reforço*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores.
- Skinner, B. F. (1974/1982). *Sobre o Behaviorismo* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1989/1991). *Questões recentes na análise comportamental* (A. L. Néri, trad.). Campinas: Papyrus.
- Zanini, M. (n.d.). "As Horas". Retirado em 31 de outubro de 2006, do site <http://www.burburinho.com/20040808.html>.

“O LENHADOR”: A PEDOFILIA EM UMA VISÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL

Elisa Tavares Sanabio-Heck¹

Universidade Federal de Goiás

Título Original: *The Woodsman*
Gênero: Drama
Roteiro: Steven Fechter e Nicole Kassell
Direção: Nicole Kassell
Produção: Lee Daniels
Ano: 2004



Lançado em 2004 e baseado em uma peça do mesmo nome, o drama “O Lenhador” foi dirigido por Nicole Kassell e produzido por Lee Daniels. Apesar de não ter sido um sucesso de bilheteria, o filme recebeu quatro indicações ao *Independent Spirit Awards* (melhor filme de estréia, melhor ator, melhor atriz e melhor ator estreante) e ganhou o Prêmio Especial do Júri, no Festival de Deauville.

O filme conta a história de Walter Rossworth (interpretado por Kevin Bacon), um homem de 45 anos de idade e condenado a 12 anos de prisão por molestar garotas entre 10 e 12 anos. Após ganhar liberdade condicional sob a supervisão de um oficial, ele vai morar em um pequeno apartamento, que fica em frente a uma escola primária (onde estudam crianças do maternal à 6ª série). Seu apartamento fica a apenas 20 passos (ou 100 metros) da quadra de esportes da escola, onde é possível encontrar crianças na maior parte do tempo.

Em retribuição a um favor anteriormente prestado à família do dono de uma serraria, Walter consegue um emprego, e passa o dia cortando madeira. Apesar da tentativa de reaproximação de alguns colegas de trabalho, que tentam iniciar uma conversa ou o convidam para almoçar, ele prefere se manter afastado e sozinho. Entretanto, ao aceitar a oferta de carona de uma colega (Vickie, interpretada por Kyra Sedgwick), eles acabam se envolvendo e passam a se ver com frequência.

Com exceção de Vickie, Walter convive com poucas pessoas. Ele vai e volta do trabalho de ônibus, e passa boa parte do seu tempo livre em casa, muitas vezes observando as crianças na escola em frente. Esporadicamente, recebe visitas do único membro da família com o qual ainda mantém alguma relação, seu cunhado, casado com sua única irmã Annette. O casal tem uma filha de 12 anos, mas não

¹ E-mail: esanabio@terra.com.br

permite que Walter tenha qualquer tipo de contato com a sobrinha. Além do cunhado, o oficial da condicional também costuma visitá-lo, e esses momentos são bastante aversivos para Walter. O oficial vasculha toda a casa e o ofende constantemente, acusando-o de “monstro” e dizendo não compreender porque pessoas como ele voltam a viver em sociedade.



Como exigência por sua liberdade condicional, Walter frequenta sessões semanais de psicoterapia. Inicialmente, o terapeuta investiga como está sua adaptação à nova vida (apartamento, novo trabalho, novos amigos) e, então, sugere que ele passe a escrever um diário, com o objetivo de refletir sobre suas experiências. Walter, em um primeiro momento, se recusa, dizendo que o diário pode servir como “evidências”, mas depois decide escrevê-lo. Em seu diário, ele passa a descrever as atividades de um homem que ele tem observado da janela de seu apartamento. Candy (nome atribuído por ele ao rapaz) observa as crianças de longe, e parece

demonstrar algum interesse (aparentemente sexual) por algumas delas. Walter registra a rotina suspeita de Candy, mas, após uma visita bastante aversiva do oficial da condicional, ele rasga seu diário.

Apesar de não ter demonstrado muito interesse nas duas primeiras sessões com o terapeuta, Walter passa a se envolver mais nas sessões seguintes. Isso ocorre principalmente após alguns eventos: a revelação do motivo de sua prisão à sua namorada Vickie e a observação de sua reação de incredulidade e espanto; um sonho onde um homem segue uma garota por um parque deserto; uma ida ao shopping, quando ele não consegue parar de prestar atenção em um grupo de meninas, chegando a seguir uma delas. Bastante incomodado com tudo isso, ele pergunta ao terapeuta se algum dia poderá ser normal e define normalidade como uma situação quando poderá ver uma menina, falar com ela e não pensar em molestá-la. Em uma sessão posterior, o terapeuta descobre que Walter sentia prazer em cheirar o cabelo da irmã quando eles se deitavam juntos para tirar um cochilo na época em que eram crianças.

Após ter contado sua história para a namorada, Walter passa por um período afastado, mas ela logo toma a iniciativa de se reaproximar. Em uma conversa, ele pergunta as razões de ela continuar com ele, já que as pessoas afirmam “que as chances estão contra ele” (“a maioria de ‘caras’ como ele acaba voltando para a prisão”). Ela lhe revela que as chances também não eram muito favoráveis para ela, já que ela havia sido vítima de abuso sexual por parte de seus três irmãos. Walter fica extremamente chocado e se surpreende quando a namorada afirma que os ama a despeito de tudo que aconteceu.

No trajeto de ônibus para ir ou voltar do trabalho, Walter se sente desconfortável sempre que uma garota entra no veículo, chegando a descer assim que isto acontece. Entretanto, em um determinado dia, ele decide ficar e, quando uma garota desce em um parque, ele vai atrás dela. Enquanto ela está sentada em um banco observando pássaros, ele se aproxima e os dois começam a conversar, mas a garota, assustada, vai embora logo em seguida. Em um outro dia, após ter enfrentado a hostilidade de vários colegas de trabalho que descobrem seu crime, Walter vai até o parque onde havia encontrado a garota, e eles se reencontram. Ela se chama Robin, tem 11 anos e diz que os pássaros são seus amigos, pois, quando eles sabem que não serão machucados, eles gostam de ser observados. Aproveitando a oportunidade, Walter pede que Robin sente em seu colo. Ela, assustada, diz que não e conta que costuma sentar no colo de seu pai. Quando ele pergunta se ela gosta quando o pai a pede para fazer isso, ela responde que não, com os olhos cheios d'água, e Walter percebe que ela é molestada pelo próprio pai. A garota, então, pergunta se ele ainda quer que ela se sente no seu colo. Ao responder que não e pedir que ela vá pra casa, ela lhe dá um abraço e vai embora, deixando Walter bastante introspectivo.

Ao voltar para casa a pé, Walter vê Candy abrindo a porta de seu carro para um garoto que volta correndo para a escola. Walter agride Candy violentamente com murros, chorando bastante e, em seguida, procura a namorada. No dia seguinte, ele recebe o oficial da condicional em sua casa, que lhe pergunta se ele ficou sabendo de alguma agressão em frente à escola e que, segundo a descrição de testemunhas, ele se encaixa no perfil do agressor. Walter apenas avisa que vai morar com a namorada, e o oficial responde que o homem agredido não pode falar e que é procurado por ter estuprado um garoto. O filme termina com Walter dizendo ao terapeuta que se sentia OK pelo fato de a irmã ainda estar magoada com ele, depois de tê-la reencontrado.

A partir da descrição do filme, é possível discutir alguns pontos sob o referencial teórico da Análise do Comportamento. No presente trabalho, serão enfatizadas questões relacionadas ao diagnóstico de pedofilia, os programas de intervenção direcionados a pedófilos e estupradores e os problemas encontrados em alguns deles, assim como algumas propostas de intervenção que produzam resultados mais satisfatórios de um ponto de vista analítico-comportamental.

Diagnóstico Diferencial de Pedofilia



De acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2003), o quadro comportamental de Walter pode ser considerado como uma parafilia e, mais especificamente, como pedofilia. De acordo com esse manual, “as características essenciais de uma parafilia

consistem de fantasias, anseios sexuais ou comportamentos recorrentes, intensos e sexualmente excitantes, em geral envolvendo: (1) objetos não-humanos; (2) sofrimento ou humilhação, próprios ou do parceiro, ou (3) crianças ou outras pessoas sem o seu consentimento” (p. 538). Dentre os diversos tipos existentes de parafilias¹, a pedofilia é caracterizada por atividade sexual com uma ou mais crianças geralmente com 13 anos ou menos, sendo que o indivíduo considerado pedófilo deve ter 16 anos ou mais e ser, pelo menos, cinco anos mais velho que a criança. Para que o diagnóstico seja feito de forma adequada, a atividade sexual do pedófilo deve ser observada por um período mínimo de seis meses. Não é possível saber, pelas informações apresentadas no filme, por quanto tempo Walter molestava crianças, mas o personagem se encaixa nos outros dois critérios diagnósticos (idade da criança e idade do abusador).

Apesar de o DSM-IV-TR ter desenvolvido uma terminologia padronizada para se referir a uma série de repertórios comportamentais inadequados e, conseqüentemente, ter permitido uma melhor comunicação entre especialistas da área de saúde, suas categorias diagnósticas representam um problema do ponto de vista analítico-comportamental (Cavalcante, & Tourinho, 1998; Hayes, & Follette, 1992). Uma vez que a classificação encontrada nesse manual enfatiza a topografia comportamental, as relações de contingências responsáveis pela aquisição e manutenção dos padrões comportamentais são ignoradas. Isto é, os eventos ambientais (atuais e passados) que estão relacionados aos comportamentos desajustados observados não são conhecidos. Sendo assim, as variáveis de controle do comportamento em questão permanecem obscuras e, conseqüentemente, uma intervenção comportamental adequada não é possível.

Outros problemas em relação aos critérios diagnósticos do DSM-IV-TR também podem ser apontados. De acordo com a prática clínica de Marshall e Fernández (2003), menos de 50% dos homens que abusam sexualmente de crianças satisfazem os critérios diagnósticos de pedofilia e menos de 20% dos estupradores se encaixam na classificação de sadismo sexual. Ou seja, muitos abusadores sexuais e estupradores não podem ser diagnosticados claramente com um transtorno psiquiátrico, o que sugere que o tratamento oferecido a estas pessoas não pode ser baseado apenas em uma categoria diagnóstica.

Para tentar resolver estes problemas de diagnóstico, muitos autores simplesmente evitam utilizar a nomenclatura empregada no DSM-IV-TR ou utilizam tal nomenclatura mesmo quando um indivíduo não apresenta todas as características necessárias para satisfazer a descrição do manual (Marshall, & Fernández, 2003). Muitas vezes, esta última estratégia é problemática, na medida em que dificulta a comparação entre participantes de estudos diferentes. Por exemplo, indiví-

¹ Os exemplos de parafilias incluem exibicionismo, fetichismo, frotteurismo (tocar e esfregar-se em uma pessoa sem seu consentimento), pedofilia, masoquismo, sadismo, fetichismo transvêstico, voyeurismo, parafilias sem outra especificação (como necrofilia e zoofilia) e transtornos de identidade de gênero.

duos que receberam o diagnóstico de pedofilia em um estudo podem apresentar características comportamentais bastante diferentes de outros indivíduos que receberam este mesmo diagnóstico em um outro estudo. Marshall e Fernández preferem deixar de lado os critérios encontrados no DSM-IV-TR e classificam os indivíduos em função do comportamento problemático que foi observado. Assim, caso um homem tenha abusado sexualmente de uma criança, ele é denominado de abusador; caso tenha estuprado uma mulher, é chamado de estuprador, e caso tenha exposto seus órgãos genitais, é chamado de exibicionista¹, por exemplo.

Intervenções Tradicionais para Pedófilos e Estupradores

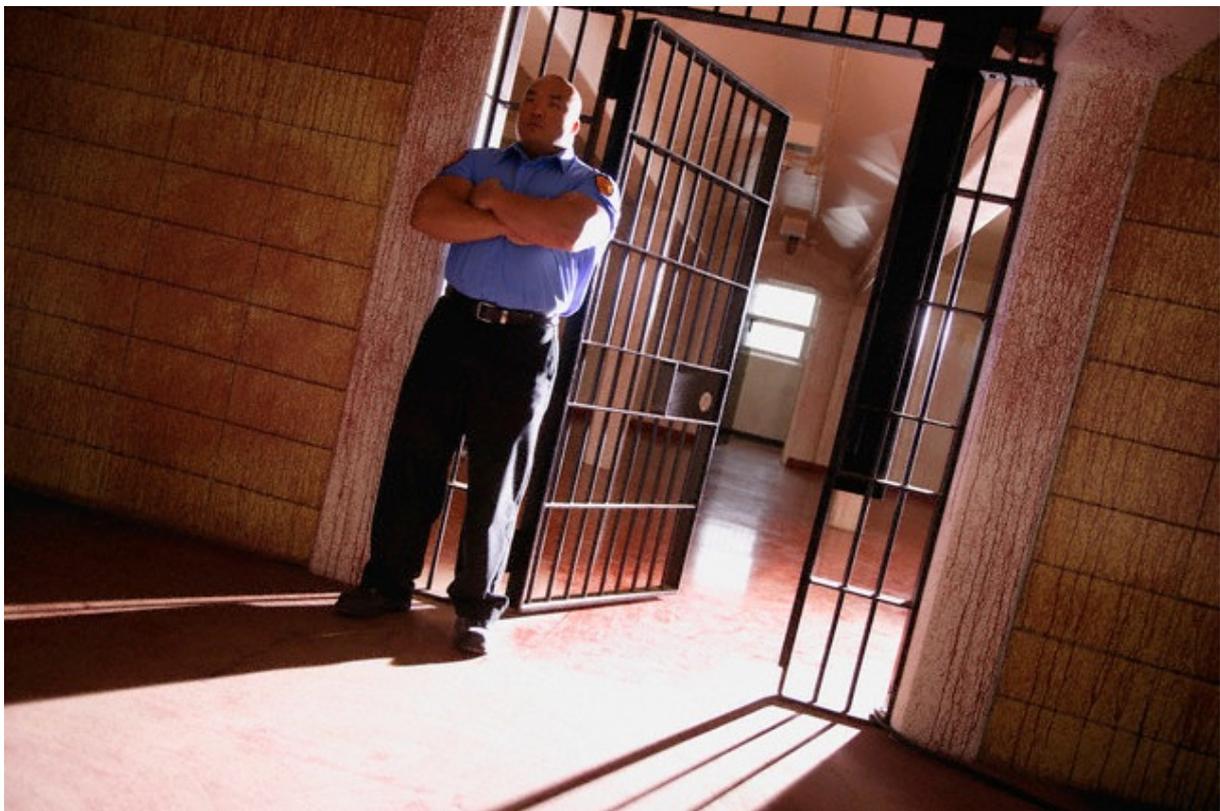
Apesar de o abuso sexual ser um sério problema comumente encontrado em muitos países, o principal tratamento tem sido enviar o abusador para a prisão. Entretanto, a probabilidade de emissão do comportamento inadequado após a saída da prisão é grande, como foi observado no caso de Walter: mesmo tendo permanecido preso por 12 anos, respostas sexuais inadequadas (excitar-se na presença de crianças) continuavam a acontecer, assim como outros comportamentos públicos problemáticos (seguir crianças, pedir que elas sentassem em seu colo). A reemissão de comportamentos inadequados após um período de afastamento do convívio social sugere a necessidade de intervenções que sejam mais efetivas para alterar o padrão comportamental de abusadores sexuais. Muitos procedimentos vêm sendo estudados e propostos nos últimos anos, sendo que alguns deles asseguram que, após o tratamento, o abusador não volta a cometer o delito sexual.

O sucesso obtido por esses procedimentos em relação à alteração do padrão comportamental de pedófilos e estupradores precisa ser considerado com cautela. Os estudos que avaliaram a eficácia dessas intervenções utilizaram como critério de sucesso os relatos do violador, a frequência de prisões efetuadas e medidas clínicas e de laboratório (Spradlin, Saunders, Williams, & Rea, 2003), sendo que todas essas medidas podem apresentar alguns problemas.

Em relação aos relatos verbais, vários estudos (*e.g.*, Critchfield, 1993, 1996; Critchfield, & Perone, 1990, 1993; Sanabio, & Abreu-Rodrigues, 2002; Shimoff, 1986; Simonassi, Oliveira, & Sanabio, 1994; Simonassi, Fróes, & Sanabio, 1995; Simonassi, Oliveira, & Gosch, 1997) demonstraram que os relatos podem estar sob controle de inúmeras variáveis e, assim, podem consistir em descrições imprecisas das contingências em vigor. Por exemplo, é possível que Walter não descrevesse em seu diário todas as suas experiências, uma vez que essa descrição detalhada poderia lhe causar uma série de problemas caso o oficial de justiça, em suas visitas frequen-

¹ De acordo com Marshall e Fernández (2003), o único caso no qual a classificação adotada é semelhante aos critérios do DSM-IV-TR é o do fetichismo transvêstico, que ocorre quando um homem usa roupas de mulher com o propósito de excitar-se sexualmente. Caso a classificação do indivíduo fosse feita baseada em seu comportamento real, isto poderia ser um problema, já que um homem pode vestir-se de mulher por vários motivos diferentes.

tes, tivesse acesso ao que ele estava escrevendo. Ou seja, os relatos de Walter em seu diário estavam sob controle, dentre outras variáveis, de suas possíveis consequências, não sendo uma descrição precisa das contingências que vigoravam após sua saída da prisão. O caráter operante dos relatos de Walter também fica claro nas visitas do oficial, quando Walter conversa o mínimo possível para evitar as punições (na forma de acusações verbais) dadas pelo mesmo, não chegando a descrever sobre as tentativas de Candy e nem sobre os episódios nos quais Walter se aproximava de uma menina. Dessa forma, os relatos verbais dos abusadores sexuais não devem ser considerados medidas fidedignas de uma mudança comportamental, já que nem sempre existe correspondência entre seus desempenhos verbal e não verbal.



A frequência das prisões efetuadas também não é uma medida de sucesso adequada. Uma prisão realizada pela polícia indica, com uma alta probabilidade, que o indivíduo praticou o delito. Entretanto, a ausência de registros de prisão não pode ser considerada como um indício que o delito não foi cometido. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, apenas uma pequena parcela dos casos de abuso sexual é denunciada à polícia, o que sugere a ocorrência de diversos episódios de abusos sexuais sem que os mesmos tenham sido seguidos de prisão. Finalmente, Spradlin e cols. (2003) sugerem que as medidas clínicas e de laboratório que registram a excitação sexual do abusador em uma condição bastante específica (*e.g.*, ambientes clínicos ou situações experimentalmente controladas) podem ter muito pouca relação com a excitação que ocorre na situação natural, quando o indivíduo

não está sendo observado e encontra condições que aumentam a probabilidade de o delito ser cometido.

Uma vez que os critérios de sucesso adotados para verificar a eficácia de intervenções terapêuticas para pedófilos e estupradores apresentam problemas, Spradlin e cols. (2003) avaliaram a eficácia de quatro dos tratamentos mais comuns para este padrão comportamental, a partir das seguintes questões: (a) quanto a resposta que foi o alvo da intervenção durante o tratamento é semelhante à resposta que é emitida pelo abusador sexual no momento em que este pratica a violação?; (b) quanto as condições de estímulos presentes durante o tratamento são semelhantes às aquelas observadas na ocasião em que ocorre o abuso sexual?; (c) quanto as consequências que são programadas durante o tratamento são semelhantes às aquelas que podem ocorrer caso o abusador seja descoberto por alguém?; e (d) caso o tratamento utilize procedimentos direcionados ao comportamento verbal do indivíduo, quais as medidas realizadas para garantir a correspondência entre o comportamento verbal e o comportamento sexual não verbal? Os quatro tratamentos avaliados foram a psicoterapia individual ou de grupo, os procedimentos baseados em emparelhamento de estímulos, o planejamento e aplicação direta de contingências a comportamentos precursores em ambientes não clínicos e a prevenção à recaída, sendo todos discutidos a seguir, considerando as quatro questões sugeridas por Spradlin e cols. (2003).

Psicoterapia Individual ou de Grupo

Apesar de esta forma de intervenção ser uma das mais utilizadas e mais conhecidas quando o objetivo é implementar mudanças de comportamento, a efetividade da psicoterapia para pedófilos e estupradores pode ser questionada sob uma perspectiva analítico-comportamental. Em primeiro lugar, o psicoterapeuta direciona sua intervenção para as respostas verbais do abusador, enquanto as respostas mais relevantes que ocorrem uma situação de abuso sexual são de natureza não verbal (*e.g.*, excitação sexual). Ou seja, as respostas que são focalizadas na intervenção são diferentes daquelas que fazem parte da situação real de delito. Importante salientar que, assim como sugerido por Kohlenberg e Tsai (1991/2001), as respostas trabalhadas em uma situação terapêutica devem ser funcionalmente semelhantes às aquelas que ocorrem fora do consultório para que haja a generalização dos progressos terapêuticos. Desta forma, tanto as respostas que ocorrem no ambiente clínico quanto aquelas que ocorrem na vida cotidiana do cliente devem estar sob controle das mesmas variáveis. No caso da intervenção para abusadores sexuais, é possível encontrar diferenças não apenas na estrutura das respostas (uma é de natureza verbal, enquanto a outra é não verbal), mas também nas variáveis de controle de cada uma delas, o que dificulta a eficácia deste tipo de tratamento.

Em segundo lugar, as condições de estímulos presentes durante uma intervenção psicoterapêutica e durante a violação são muito diferentes. A intervenção

acontece em um ambiente clínico, caracterizado por estímulos nem sempre relacionados com respostas de natureza sexual, enquanto que a situação de violência sexual ocorre geralmente quando o abusador está sozinho com a vítima, na presença de estímulos eliciadores bastante específicos, que irão variar dependendo das experiências particulares de condicionamento de cada indivíduo (Baldwin, & Baldwin, 1986). Em alguns casos, porém, seria possível encontrar condições de estímulos semelhantes entre a situação clínica e a situação de violência sexual quando, por exemplo, um estuprador, cuja história de vida tenha estabelecido mulheres como sendo um estímulo eliciador importante, seja atendido por uma pessoa do sexo feminino. Entretanto, ainda assim, as condições de estímulo seriam diferentes, pois, em uma situação clínica, a psicoterapeuta pode pedir ajuda e ser prontamente atendida¹.



Em relação às consequências obtidas durante o atendimento e àquelas que acontecem quando o indivíduo comete o delito e é flagrado, também não há muitas semelhanças. Entre as possíveis consequências obtidas com um atendimento psico-

¹ Considerando as características específicas do cliente em atendimento, alguns cuidados com segurança devem ser tomados como, por exemplo, atender em alguns horários, onde sempre é possível encontrar outras pessoas no ambiente clínico, caso seja necessário (para um exemplo sobre possíveis problemas de segurança, ver Banaco, 2001).

terapêutico, poderíamos citar a aprovação do terapeuta e das pessoas que convivem com o indivíduo sendo atendido, sentimentos agradáveis em função do processo de autoconhecimento e da resolução de problemas e a própria resolução de problemas. Por outro lado, quando o indivíduo é flagrado cometendo a violação, as consequências podem variar desde a desaprovação das pessoas até a restrição de sua liberdade, além das consequências reforçadoras envolvidas no episódio sexual em si.

Finalmente, um processo psicoterapêutico, seja ele realizado apenas com um indivíduo ou com um grupo de pessoas, é caracterizado por frequentes intervenções direcionadas ao comportamento verbal dos indivíduos. Contudo, na maioria das vezes, não há procedimentos planejados para garantir a correspondência entre o que o indivíduo fala no ambiente clínico e o que ele faz fora dele, o que pode ser um sério problema, na medida em que esta correspondência entre os comportamentos verbal e não verbal não é algo que deva ser considerado a priori (Beckert, 2001). Além disso, as verbalizações que indicam uma mudança na excitação e no comportamento sexual (relatos de melhora relacionados ao delito sexual, por exemplo) são condições para que o indivíduo seja libertado ou se esquite da prisão, além de também serem reforçadas pelo terapeuta, o que sugere que “o tratamento funciona realmente para reduzir a correspondência entre o comportamento verbal e a excitação e comportamento sexual” (Spradlin e cols., 2003, p. 78).

No caso de Walter, todas essas diferenças entre as situações clínica e natural podem ser observadas ao longo do filme. Seu terapeuta direciona suas intervenções basicamente para as respostas verbais de Walter, na medida em que este precisa descrever as relações entre seus comportamentos e os eventos ambientais (atuais e passados) para que o terapeuta possa consequenciar tais descrições diferencialmente, enquanto que as respostas de natureza sexual, que ocorrem frequentemente fora do consultório, não são discutidas entre cliente e terapeuta. As condições de estímulos também são muito divergentes entre si: a terapia acontece em um ambiente fechado com características físicas específicas e na presença de um terapeuta homem, enquanto as respostas de excitação sexual ocorrem tanto em ambientes fechados como abertos com características variadas e sempre na presença de garotas na faixa etária de 12 anos. Em relação às consequências, apesar de o terapeuta utilizar algumas consequências aversivas (*e.g.*, tom de voz, expressão facial) em determinadas situações (por exemplo, quando Walter descrevia suas sensações corporais diante do cabelo da irmã), na maioria das vezes as consequências obtidas durante o processo terapêutico não eram semelhantes àquelas observadas na situação natural (Walter pôde seguir uma menina pelo shopping ou conversar a sós com uma garota em um parque sem que nenhuma consequência aversiva fosse experienciada). Por fim, a correspondência entre o que Walter dizia durante as sessões (comportamento verbal) e o que ele fazia fora delas (comportamento não verbal) era as-

sumida pelo terapeuta, não sendo observado nenhum cuidado para garantir a ocorrência desta correspondência.

Considerando as diferenças encontradas entre a psicoterapia e a situação de violência sexual em relação às respostas que sofreram intervenção e respostas observadas na situação natural, condições de estímulos e consequências obtidas, além da grande atenção dada ao comportamento verbal sem os cuidados necessários para garantir a correspondência entre este e o desempenho não verbal do abusador, Spradlin e cols. (2003) concluíram que é bastante improvável que as psicoterapias tradicionais sejam efetivas. Para Walter, possivelmente as novas contingências em vigor em sua vida tenham tido mais efeito em sua mudança comportamental do que aquelas contingências estabelecidas em seu processo terapêutico.

Procedimentos Baseados em Emparelhamento de Estímulos

Procedimentos baseados em emparelhamento de estímulos fundamentam-se em alguns princípios e processos comportamentais relacionados ao comportamento reflexo ou respondente. Este comportamento pode ser definido como uma relação fidedigna entre um evento ambiental, isto é, um estímulo e uma mudança resultante no comportamento, a resposta (Catania, 1979/1999). Assim, na presença de um dado estímulo, uma resposta será seguramente observada e, por isso, afirma-se que o estímulo elicia a resposta.

Um comportamento reflexo pode ser tanto incondicionado (aprendido ao longo da história da espécie) quando condicionado (aprendido ao longo da história de um indivíduo específico). No reflexo incondicionado, um determinado estímulo ambiental elicia uma resposta, sendo esta função estabelecida ao longo do processo evolutivo da espécie (por exemplo, alimento na boca elicia salivação, barulho intenso elicia aumento dos batimentos cardíacos). Para que o reflexo condicionado passe a fazer parte do repertório do indivíduo, um estímulo que não elicia uma dada resposta, chamado estímulo neutro, é emparelhado com um estímulo que já elicia esta mesma resposta (estímulo incondicionado). Após vários emparelhamentos, o estímulo inicialmente neutro passa a eliciar a resposta que era anteriormente produzida apenas pelo segundo estímulo, adquirindo, assim, a função de estímulo condicionado (Baldwin, & Baldwin, 1986).

No caso do tratamento de abusadores sexuais, o condicionamento ou aprendizagem respondente é usado com o objetivo de alterar respostas sexuais inadequadas que ocorrem na presença de certos estímulos visuais ou auditivos. Para isso, um procedimento chamado contracondicionamento pode ser utilizado: um estímulo condicionado é emparelhado com um estímulo incondicionado (ou um outro estímulo condicionado, caso seja um condicionamento de ordem superior) que elicia respostas diferentes e muitas vezes incompatíveis com aquelas eliciadas pelo primeiro estímulo (Baldwin, & Baldwin, 1986; Catania, 1979/1999). Assim, no tratamento de pedófilos e estupradores, estímulos condicionados que eliciam respostas de

natureza sexual são emparelhados com estímulos aversivos incondicionados, que eliciam respostas incompatíveis. Por exemplo, fotografias de crianças (estímulos condicionados) são apresentadas a um pedófilo, que é solicitado a fantasiar uma relação sexual com a criança. Assim que o indivíduo observar respostas de excitação sexual, que devem ser relatadas ao levantar um dedo, estímulos aversivos incondicionados, como choque ou um odor desagradável, são apresentados. Em um procedimento semelhante, estímulos aversivos incondicionados são apresentados contingentes não às respostas de relato de excitação sexual, e sim à resposta de expansão do pênis, medida através do uso de um pletismógrafo¹.

Um exemplo da aplicação de um procedimento baseado no emparelhamento de estímulos para o tratamento de abusadores sexuais é encontrado no estudo de Alford, Morin, Atkins e Schoen (1987). O participante, um homem de 27 anos, heterossexual e que havia sido preso por molestar garotas entre 4 e 7 anos (além de ter fantasias frequentes e sentir uma forte atração sexual por meninas adolescentes), foi exposto a um procedimento de extinção respondente. Neste procedimento, um determinado estímulo condicionado não mais é emparelhado com um estímulo incondicionado, o que faz com que o primeiro estímulo perca gradativamente sua função de eliciar respostas condicionadas (Baldwin, & Baldwin, 1986). No caso do presente estudo, o participante foi exposto a três fases de tratamento. Na Fase 1, o participante era instruído a se masturbar até chegar ao orgasmo, enquanto slides contendo imagens de mulheres adultas eram apresentados, juntamente com fitas de áudio descrevendo atos sexuais com as mesmas. Na Fase 2, o participante deveria continuar se masturbando enquanto ouvia fitas de relaxamento e era solicitado a evitar qualquer tipo de imagens ou fantasias sexuais. Na Fase 3, a masturbação continuava por mais uma hora, mas, desta vez, *slides* contendo imagens de crianças e adolescentes eram mostradas, assim como fitas de áudio com as descrições sexuais.

De acordo com os autores, essa metodologia foi adotada por permitir que estímulos sexuais considerados adequados (imagens de mulheres adultas) fossem emparelhados com estímulos de natureza sexual (Fase 1) e também por impedir que estímulos sexuais considerados inadequados (imagens de crianças e adolescentes) fossem emparelhados com a estimulação sexual presente durante o orgasmo (Fase 3), caracterizando, assim, o procedimento de extinção. Além disso, a Fase 2 foi acrescentada para reduzir a probabilidade de ocorrência de um segundo orgasmo durante a apresentação dos slides contendo imagens infantis. Os resultados mostraram que as respostas de excitação sexual, medidas pela expansão peniana, diminuíram consideravelmente na presença das imagens de crianças e adolescentes, mas permaneceram elevadas quando imagens de mulheres adultas eram apresentadas.

¹ Liga elástica colocada na haste do pênis. “Quando uma ereção ocorre, a liga estica e um conversor permite o registro da expansão e contração do diâmetro do pênis. Esse aparelho tem sido usado em estudos clínicos e de laboratório com pedófilos e estupradores.” (Spradlin e cols., 2003, p. 77).

A eficácia dos procedimentos baseados em emparelhamento de estímulos pode ser discutida a partir das quatro questões propostas por Spradlin e cols. (2003). Primeiramente, em relação às respostas observadas durante a intervenção e àquelas que ocorrem durante o delito sexual, é possível dizer que elas são claramente diferentes: enquanto as respostas que sofrem intervenção são de natureza verbal (*e.g.*, relato de excitação sexual), as respostas que ocorrem na situação natural são não verbais. Por outro lado, quando a resposta sob foco da intervenção é a expansão do pênis, esta é semelhante à resposta que ocorre fora do ambiente clínico.

Em relação às condições de estímulo, estas também são diferentes, uma vez que o ambiente clínico onde ocorre o procedimento respondente apresenta inúmeras diferenças em relação ao ambiente natural onde acontece a violação sexual, assim como foi discutido em relação às psicoterapias. O mesmo ocorre quando as consequências são analisadas: não há semelhanças entre as consequências obtidas com o procedimento de emparelhamento de estímulos e as consequências observadas caso o indivíduo seja flagrado no momento em que comete a violação sexual.

Sobre os cuidados realizados para garantir que haja uma correspondência entre o comportamento verbal trabalhado durante a intervenção e o comportamento não verbal fora do contexto clínico, estes não existem, o que, juntamente com as questões discutidas acima, compromete a eficácia deste tipo de procedimento.

Além dos problemas apontados por Spradlin e cols. (2003), Marshall e Fernández (2003) também sugerem outras limitações que podem ter prejudicado a eficácia das intervenções baseadas apenas no emparelhamento de estímulos. De acordo com os autores, essas intervenções consideravam que o padrão comportamental de delinquentes sexuais era composto primordialmente de respostas condicionadas eliciadas por estímulos inapropriados. Isto é, apenas o componente respondente era o alvo da intervenção. Marshall e Fernández (2003) sugerem que os programas de intervenção para este tipo de problema sejam caracterizados por objetivos de tratamento mais amplo e estratégias cada vez mais complexas como, por exemplo,

“(...) não só terapia aversiva para reduzir os interesses sexuais desviados, mas também o recondicionamento orgásmico para aumentar os interesses sexuais apropriados, bem como o treinamento em assertividade e a melhora das habilidades sociais, a fim de proporcionar as habilidades necessárias para pôr em prática as novas preferências” (Marshall, & Fernández, 2003, p. 304).

Aplicação Direta de Contingências a Comportamentos Precursores em Ambientes não-Clínicos

Um dos poucos estudos publicados demonstrando a aplicação direta de contingências em ambientes não clínicos foi realizado por Wong, Gados e Fuqua (1982). Neste estudo, um homem de 31 anos, moderadamente retardado, institucionalizado e acusado de molestar crianças foi submetido a um conjunto de procedimentos que incluíam tanto a punição quanto modelagem. O procedimento de punição consistia na retirada de privilégios (*e.g.*, visita aos pais) ou o confinamento em um banheiro ou em seu quarto, sendo tais eventos contingentes às respostas de aproximação (definidas como estar a menos de oito metros) de crianças (meninos com menos de 12 anos e meninas com menos de 18 anos de idade). Durante o procedimento de modelagem, fotos coloridas de crianças eram apresentadas e os membros da equipe modelavam como ignorar ou como afastar-se de uma criança. De acordo com os dados da Linha de Base, coletados durante passeios pelo bairro, o participante se aproximou de meninos com menos de 12 anos em 73% dos intervalos de observação realizados, sendo que a aproximação de meninas com menos de 18 ocorreu em 48% dos intervalos. Durante o tratamento, a frequência de aproximação tanto para meninos quanto para meninas foi reduzida a zero, sendo que essa frequência se manteve por 15 sessões de observação.

Considerando as quatro questões propostas por Spradlin e cols. (2003), observa-se que este procedimento utilizado por Wong e cols. (1982) diferencia-se dos dois anteriores em vários aspectos. Primeiramente, as respostas trabalhadas durante a intervenção são semelhantes àquelas que ocorrem em uma situação natural de violência sexual (*e.g.*, aproximar-se de crianças), apesar de o procedimento de punição envolver outras respostas de natureza não sexual e que não podem ser consideradas, *a priori*, como sexualmente inadequadas (*e.g.*, olhar para uma criança).

Em segundo lugar, as condições de estímulos durante a intervenção, assim como as consequências fornecidas para o comportamento de violação sexual, são bastante semelhantes àquelas encontradas na situação natural. É possível que algumas condições de estímulo sejam diferentes, uma vez que a distância exigida entre o participante e as crianças era de 8 metros (e essa distância provavelmente não existiria em uma situação de abuso sexual real), mas uma vez que o procedimento é aplicado enquanto o participante interage com pessoas de sua comunidade, muitas outras condições de estímulos, como a presença de crianças, são semelhantes às condições naturais. Em relação às consequências, estas são semelhantes, já que são fornecidas para o comportamento de violação em si (e não um comportamento de outra natureza). Por fim, não há necessidade de cuidados relacionados à correspondência verbal-não verbal, uma vez que o procedimento utilizado não realiza intervenções sobre o comportamento verbal do indivíduo.

Tendo em vista que este tipo de procedimento trabalha com respostas, condições de estímulo e consequências bastante semelhantes às encontradas na situação real de abuso sexual, seria esperado que os seus resultados tivessem uma maior probabilidade de generalização para as situações de vida do abusador em seu cotidiano. Entretanto, é possível que a dificuldade para implementar tais procedimentos (que demandam um número maior de pessoas envolvidas, maior exigência de tempo, maiores gastos, etc.) seja um dos fatores que contribuam para que os mesmos sejam realizados em uma baixa frequência.

Prevenção à Recaída

Apesar de os programas de prevenção à recaída serem uma das estratégias mais recentes para tratamento de problemas como alcoolismo ou abuso de drogas, este procedimento tem se estendido também para comportamentos relacionados ao jogar excessivo e às violações sexuais.

Os programas de prevenção à recaída incluem vários componentes (Spradlin e cols., 2003): (a) avaliação do histórico de violações do indivíduo e de todos os eventos antecedentes possíveis que aumentem a probabilidade de ocorrência do delito sexual (tais eventos podem incluir fantasias, estados emocionais, contextos, uso de drogas, etc.); (b) discussão da história e das características individuais do violador, sendo que é necessário que o mesmo consiga identificar e descrever suas respostas de violação, assim também como seus eventos antecedentes e consequentes; (c) estabelecimento de objetivos; (d) identificação das alternativas existentes e possíveis para interromper ou prevenir os eventos antecedentes precursores da violação; (e) treino de habilidades sociais, com o objetivo de obter reforçadores que sejam funcionalmente semelhantes àqueles obtidos com a violação sexual; e (f) monitoramento de uma pessoa de apoio.

Apesar de vários pontos positivos encontrados neste tipo de procedimento (existência de um procedimento de manutenção após a intervenção, necessidade de o indivíduo desenvolver autoconhecimento e, conseqüentemente, autocontrole, e engajamento do violador em atividades alternativas que produzam novos reforçadores), Spradlin e cols. (2003) apontam alguns problemas, considerando as quatro questões propostas.

Uma vez que boa parte das intervenções utilizadas ao longo do programa de prevenção à recaída priorizam o comportamento verbal do indivíduo, as respostas trabalhadas são diferentes daquelas que ocorrem na situação natural. As condições de estímulos entre a situação de intervenção e a situação natural também são diferentes, pois o programa acontece em um ambiente de terapia. Em relação às consequências, estas não são trabalhadas: como o programa tem o objetivo de prevenir respostas sexuais inadequadas, não há ocorrência de respostas inadequadas e, assim, as consequências para estas últimas respostas não são fornecidas. Finalmente, os cuidados para garantir que haja uma correspondência entre os desempenhos

verbal e não verbal não são observados, apesar de boa parte da intervenção ser direcionada para o comportamento verbal do abusador.

Intervenções Analítico-Comportamentais para Pedófilos e Estupradores

Considerando os problemas apontados por Spradlin e cols. (2003) para cada um dos tratamentos tradicionais no caso de pedófilos e estupradores, seria possível afirmar que os autores não avaliam tais tratamentos como sendo realmente eficazes. Contudo, eles enfatizam que, mesmo com os problemas identificados e discutidos acima, a prevenção à recaída parece ser o tratamento mais promissor. Isso ocorre em função de alguns fatores. Em primeiro lugar, os programas de prevenção partem do pressuposto que o comportamento sexualmente ofensivo nunca é totalmente eliminado, sendo apenas substituído por outro comportamento. Do ponto de vista da Análise do Comportamento, esse pressuposto pode ser verdadeiro, uma vez que o comportamento sexualmente ofensivo só pode ser alterado caso suas variáveis de controle também sejam modificadas, o que nem sempre é feito em diversos programas de intervenção. Segundo, este tipo de tratamento é adaptado às particularidades de cada indivíduo exposto ao programa. Terceiro, vários tipos de procedimentos são utilizados e combinados com o objetivo de eliminar o comportamento problema.

Para que os programas de prevenção à recaída pudessem ter resultados mais satisfatórios, Spradlin e cols. (2003) sugerem algumas mudanças que poderiam ser implementadas. A principal delas estaria relacionada à grande ênfase dada ao comportamento verbal do abusador. De acordo com os autores, seria mais adequado observar o comportamento não verbal das pessoas enquanto estas realizam suas atividades diárias, para garantir que as respostas, as condições de estímulo e as consequências fossem semelhantes tanto no tratamento quanto na situação natural. Além dessa mudança, os autores sugerem também: (a) o tratamento deve ser iniciado com a internação do indivíduo; (b) uma avaliação detalhada envolvendo uso de polígrafos, pletismógrafos e relatos avaliados pela polícia e pelos acusadores, como uma forma de garantir que as respostas sob intervenção não sejam apenas de natureza verbal e se aproximem o máximo possível daquelas que ocorrem na situação do abuso sexual; (c) utilização de condicionamento encoberto¹ (para reduzir as funções eliciadoras e reforçadoras de estímulos inapropriados), aconselhamento individual (para tornar os relatos dos abusadores mais precisos e para estabelecer estratégias alternativas diante de situações de risco) e adesão a um grupo (para estabelecer controle por um grupo social); (d) reintrodução do abusador na comunidade

¹ O procedimento de condicionamento encoberto (também chamado de sensibilização encoberta) tem como objetivo diminuir a “probabilidade de ocorrência de um comportamento, por meio da apresentação de um estímulo aversivo imaginado imediatamente após a ocorrência (imaginada) de tal comportamento (não desejado)” (Raich, 1996, p. 324).

sob supervisão de uma pessoa de apoio, sendo que o abusador usaria, durante todo o tempo, um pletismógrafo portátil e seria rastreada por satélite; (e) retirada gradual da presença do supervisor de apoio, sendo o indivíduo monitorado por outras pessoas, sem que o mesmo soubesse quando e por quem; e (f) participação constante em grupos de apoio, assim também como o uso constante da monitoração eletrônica, sendo que a monitoração direta, feita por um supervisor, seria gradualmente reduzida.

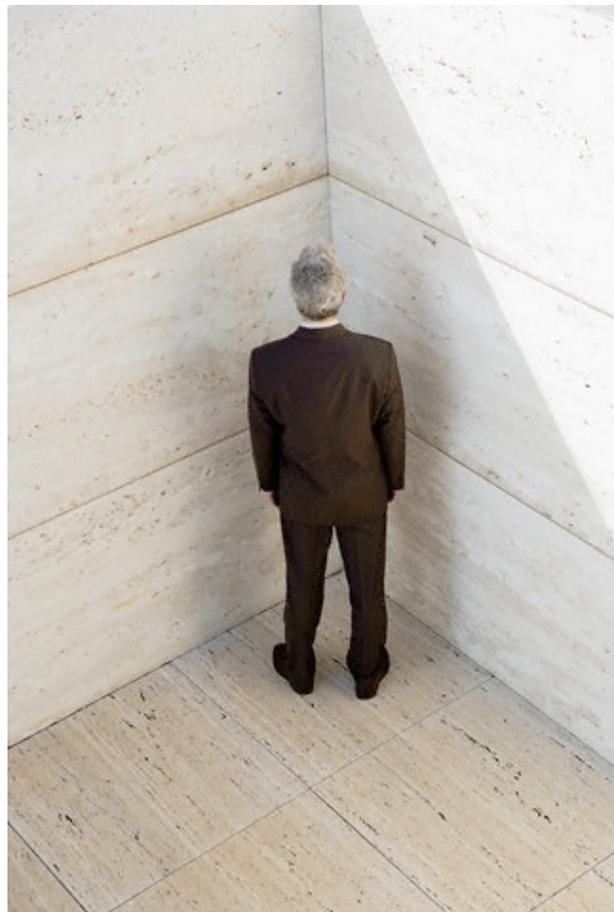
Outro programa de tratamento para pedófilos e estupradores foi proposto por Marshall e Fernández (2003). Esses últimos autores dividem a intervenção de acordo com as seguintes etapas:

- a. Negação e minimização: essa primeira etapa tem como objetivo criar condições (através de relatos do indivíduo e de consequências diferenciadas fornecidas pelo terapeuta e pelos outros membros de um grupo de discussão) para que o abusador identifique a existência do problema de natureza sexual e, conseqüentemente, aumentar sua adesão ao tratamento;
- b. Empatia com a vítima: ao final desta etapa, o indivíduo deverá ser capaz de discriminar de forma correta as emoções de outras pessoas (especialmente de suas vítimas em potencial) e também de expressar suas próprias emoções de forma adequada e em contextos adequados;
- c. Mudança de atitude: momento onde ocorre a reestruturação cognitiva e quando atitudes alternativas pró-sociais são discutidas;
- d. Treinamento em intimidade: nesta etapa, acontece o treino em habilidades sociais. Os participantes recebem informação sobre a natureza da intimidade e da solidão, assim como sobre as relações sexuais e o papel que desempenham em um relacionamento afetivo. Também aprendem a identificar suas habilidades e suas deficiências, sendo que algumas habilidades são treinadas diretamente, como as habilidades para iniciar uma relação (*e.g.*, escolher uma parceira adequada, habilidades de conversação, discriminar as condições adequadas para expressar emoções) e as habilidades para manter uma relação (*e.g.*, auto-revelação, solução de conflitos, habilidades de comunicação e de escuta, etc.);
- e. Preferências sexuais: os dois principais procedimentos utilizados nesta etapa são o condicionamento encoberto e o recondicionamento por meio da masturbação (procedimento semelhante àquele utilizado por Alford e cols., 1987, quando estímulos sexuais condicionados inadequados não mais são emparelhados com outros estímulos sexuais incondicionados). Caso estes dois procedimentos não sejam efetivos, utilizam-se tratamentos hormonais ou com antiandrógenos (que reduzem a excitação hormonal) ou o contracondicionamento com estímulos aversivos (odor fétido ou amoníaco);

- f. Prevenção à recaída: na última etapa do programa, um plano de autocontrole é desenvolvido, sendo identificados todos os comportamentos (públicos e privados) e condições de estímulo que são precursores do delito, assim como uma lista de estratégias alternativas para lidar com os mesmos.

Os tratamentos propostos por Spradlin e cols. (2003) e por Marshall e Fernández (2003) apresentam algumas semelhanças. As duas propostas utilizam o condicionamento encoberto, desenvolvem comportamentos alternativos para situações de risco, adotam as estratégias dos programas de prevenção à recaída e trabalham tanto com o comportamento verbal quanto com os comportamentos não verbais dos abusadores (*e.g.*, habilidades sociais, respostas sexuais inadequadas). É possível sugerir, então, que todos esses procedimentos devam ser realizados para que uma intervenção seja eficiente, o que não foi observado no caso do processo terapêutico de Walter.

A despeito da ausência de procedimentos terapêuticos adequados, algumas mudanças comportamentais foram observadas no personagem ao longo do filme: Walter passa a se sentir cada vez mais incomodado com suas respostas inadequadas de excitação sexual, consegue desenvolver um relacionamento afetivo e, apesar de ter se aproximado de uma garota com objetivos sexuais, consegue evitar que a situação se desenvolva para um abuso sexual. É possível identificar algumas contingências em vigor após sua saída da prisão que contribuíram para tais mudanças. Primeiramente, Walter mora em frente a uma escola primária, onde passa boa parte do seu tempo observando as crianças. Ao mesmo tempo, Walter recebe visitas frequentes de seu cunhado e do oficial da condicional, que



o fazem se sentir bastante inadequado (o cunhado sempre descreve as reações negativas de sua irmã, enquanto o oficial expõe claramente seus pensamentos negativos a respeito de “pessoas como Walter”). Talvez, a observação constante de crianças emparelhada com todos os pensamentos e sentimentos aversivos produzidos pelas visitas e pelos julgamentos das outras pessoas em geral (seu chefe no trabalho não se mostra muito receptivo à sua presença e sua namorada teve uma reação

de espanto quando ele lhe contou o motivo de sua prisão) possa ter funcionado para diminuir a função eliciadora dos estímulos “crianças”, em um processo semelhante ao do contracondicionamento.

Walter também teve algumas oportunidades para desenvolver habilidades sociais importantes, como a resolução de problemas, expressão de emoções e habilidades de escuta, além de algumas habilidades relacionadas à intimidade. O fato de sua namorada ter se mostrado bastante reforçadora desde o início (apesar de sua reação quando soube de seu problema) estabeleceu condições para que Walter pudesse se comportar de formas alternativas, e tais comportamentos foram sendo selecionados pelas consequências fornecidas pela própria namorada. Além disso, o episódio com a garota no parque pode ter também criado condições para que Walter escolhesse uma resposta alternativa. Diante daquelas condições (garota de 12 anos, ninguém por perto), Walter podia escolher entre molestá-la sexualmente ou emitir respostas mais adequadas. É possível que a revelação da garota sobre o assédio sofrido por ela em casa e sua expressão de sofrimento tenham diminuído o valor reforçador do abuso sexual, fazendo com que Walter optasse por um comportamento alternativo mais adequado socialmente (deixá-la ir embora). Ou seja, a expressão de sentimentos por parte de uma suposta vítima de assédio sexual estabeleceu condições para que Walter experimentasse sentimentos de empatia em relação à garota e, conseqüentemente, o abuso sexual teve seu valor reforçador diminuído.

Apesar da impossibilidade de se identificar, com exatidão, todos os fatores responsáveis pelas mudanças observadas em Walter, o filme “O Lenhador” nos permite discutir estratégias comportamentais para um problema psicológico tão complexo. Especialmente, o filme pode ajudar a esclarecer algumas questões a respeito da Análise Comportamental Clínica, demonstrando como uma intervenção adequada deve trabalhar com diversos tipos de comportamentos do repertório de um indivíduo, e não apenas deve utilizar a aplicação de técnicas que focam um único comportamento e que, portanto, têm um alcance limitado (Costa, 2000; Ribeiro, 2001).

Referências Bibliográficas

- Alford, G. S., Morin, C., Atkins, M., & Schoen, L. (1987). Masturbatory extinction of deviant sexual arousal: A case study. *Behavior Therapy*, 18, 265-271.
- Associação Americana de Psiquiatria (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-IV-TR*. Porto Alegre: ARTMED.
- Banaco, R. A. (2001). O impacto do atendimento sobre a pessoa do terapeuta 2: Experiências de vida. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 169-176). Santo André: ESETec.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. L. (1986). *Behavior principles in everyday life*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Beckert, M. E. (2001). A partir da queixa inicial, o que fazer? Correspondência verbal-não-verbal: Um desafio para o terapeuta. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz e M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 217-226). Santo André: ESETec.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, trad. coord.). Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, S. N., & Tourinho, E. Z. (1998). Classificação e diagnóstico na clínica: Possibilidades de um modelo analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14*, 139-147.
- Costa, N. (2000). Comportamento encoberto e comportamento governado por regras: Os cognitivistas tinham razão? Em R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 5. Conceitos, pesquisa e aplicação. A ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp. 16-23). Santo André: SET.
- Critchfield, T. S. (1993). Signal-detection properties of verbal self-reports. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 60*, 495-514.
- Critchfield, T. S. (1996). Differential latency and selective nondisclosure in verbal self reports. *The Analysis of Verbal Behavior, 13*, 49-63.
- Critchfield, T. S., & Perone, M. (1990). Verbal self-reports of delayed matching-to-sample by humans. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 53*, 321-344.
- Critchfield, T. S., & Perone, M. (1993). Verbal self-reports about matching-to-sample: Effects of the number of elements in a compound sample stimulus. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 59*, 193-214.
- Hayes, S. C., & Folette, W. C. (1992). Can functional analysis provide a substitute for syndromal classification? *Behavioral Assessment, 14*, 345-365.
- Kohlenberg, R. J., & Tsai, M. (1991/2001). *Psicoterapia analítica funcional – Criando relações terapêuticas intensas e curativas* (F. Comte, M. Delliti, M. Z. Brandão, P. R. Derdyk, R. R. Kerbauy, R. C. Wielenska, R. A. Banaco & R. Starling, trads.). Santo André: ESETec.
- Marshall, W. L., & Fernández, Y. M. (2003). Enfoques cognitivo-comportamentais para as parafilias: O tratamento da delinquência sexual. Em V. E. Caballo (Coord.), *Manual para o tratamento cognitivo-comportamental dos transtornos psicológicos – Transtornos de ansiedade, sexuais, afetivos e psicóticos* (pp. 299-331). São Paulo: Livraria Editora Santos.
- Raich, R. M. (1996). O condicionamento encoberto. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 315-334). São Paulo: Livraria Editora Santos.
- Ribeiro, M. R. (2001). Análise Comportamental Clínica. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P., Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 8. Expondo a variabilidade* (pp. 99-105). São Paulo: ARBytes.

- Sanabio, E. T., & Abreu-Rodrigues, J. (2002). Efeitos de contingências de punição sobre os desempenhos verbal e não verbal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*, 161-172.
- Shimoff, E. (1986). Post-session verbal reports and the experimental analysis of behavior. *The Analysis of Verbal Behavior, 4*, 19-22.
- Simonassi, L. E., Fróes, A. C., & Sanabio, E. T. (1995). Contingências e regras: Considerações sobre comportamentos conscientes. *Estudos (Goiânia), 22*, 71-82.
- Simonassi, L. E., Oliveira, C. I., & Gosch, C. S. (1997). Exposição a contingências, conteúdo de instrução e formulação de regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13*, 189-195.
- Simonassi, L. E., Oliveira, C. I., & Sanabio, E. T. (1994). Descrição sobre possíveis relações entre contingências programadas e formulação de regras. *Estudos (Goiânia), 21*, 97-112.
- Spradlin, J. E., Saunders, K. J., Williams, D. C., & Rea, J. A. (2003). Um analista do comportamento olha para tratamentos tradicionais de pedófilos e estupradores. *Temas em Psicologia da SPB, 11*, 76-83.
- Wong, S. E., Gados, G. R., & Fuqua, R. W. (1982). Operant control of pedophilia: Reducing approaches to children. *Behavior Modification, 6*, 73-84.

LIBERTANDO-SE DA INSTITUIÇÃO TOTAL: UMA LEITURA BEHAVIORISTA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO COM BASE NO FILME “UM SONHO DE LIBERDADE”

Cristiano Valério dos Santos¹
Universidad de Guadalajara – México

Título Original: *The Shawshank Redemption*
Gênero: Drama
Roteiro: Frank Darabont
Direção: Frank Darabont
Produção: Niki Marvin
Ano: 1994



O filme “Um Sonho de Liberdade”, lançado em 1994, foi escrito e dirigido por Frank Darabont, com base no livro *Rita Hayworth and the Shawshank Redemption* de Stephen King. Ainda que tenha sido bem recebido pelos críticos de cinema, chegando a ser indicado a sete prêmios Oscar® (incluindo melhor filme), não resultou ser um sucesso de bilheteria na época de seu lançamento. Contudo, nos anos seguintes, foi escolhido como um dos melhores filmes de todos os tempos pelos leitores da revista britânica de cinema *Empire*, atingindo o primeiro lugar na votação de 2006. Em entrevistas presentes no DVD comemorativo de 10 anos do filme, seus atores e produtores afirmam que vários espectadores ainda lhes comentavam, pessoalmente ou por meio de cartas, como esse filme teve um profundo impacto em suas vidas, mesmo 10 anos depois de sua estréia.

Descrição do Filme

O filme é protagonizado por Andy Dufresne, cujo papel foi interpretado por Tim Robbins. Andy era o vice-presidente de um grande banco em Maine, nos Estados Unidos. O filme começa em seu julgamento, no qual é acusado de haver matado sua esposa e o amante dela com oito tiros. Ficamos sabendo que ele e sua esposa haviam discutido antes e ela lhe havia pedido o divórcio, mas ele aparentemente se recusou. Em seguida, ela foi encontrar-se com seu amante, enquanto ele se embria-

¹ E-mail: behaca@yahoo.com

gava num bar. Logo depois, vemos Andy dentro de seu carro, ainda embriagado e com um revólver, supostamente decidido a matar os dois. Embora todas as evidências fossem contra Andy, durante o julgamento, ele se diz inocente, afirmando que não os matou e que jogou a arma no rio. Como sua arma não pôde ser encontrada, ele foi condenado a duas sentenças perpétuas consecutivas e levado a Shawshank, a prisão onde cumpriria a pena.



Na prisão, somos apresentados aos outros personagens da história, sendo o principal destes chamado Red, interpretado por Morgan Freeman. Red está em Shawshank cumprindo prisão perpétua por homicídio e o encontramos em sua entrevista de liberdade condicional, após haver cumprido 20 anos de sua pena. Embora diga que está reabilitado e que não representa um perigo à sociedade, seu pedido de liberdade condicional é negado. Quando Andy chega junto com outros prisioneiros, há uma comoção generalizada entre os detentos, que provocam os novatos e fazem apostas acerca de qual dentre eles será o primeiro a chorar. Red aposta em Andy, devido ao seu jeito aristocrático, mas acaba perdendo a aposta, já que outro novato padece de uma crise nervosa durante a primeira noite e é espancado até a morte pelos guardas.

Em Shawshank, os prisioneiros novatos são recebidos pelo diretor da prisão, interpretado por Bob Gunton, e pelos guardas. Nesse momento, o diretor lhes informa sobre sua filosofia de trabalho: temor a Deus e obediência a ele. Os novatos são então levados às suas celas depois de serem despídos, banhados com uma mangueira e desparasitados. Nos primeiros dias de sua estada na prisão, Andy perma-

nece calado e não interage com os outros detentos. Somente depois de 30 dias, ele se dirige a Red e lhe pede que contrabandeie um martelinho. Andy queria retomar seu antigo interesse pela Geologia. A partir desse momento, Red desenvolve uma admiração por Andy, por sua capacidade de manter-se alheio ao que lhe acontecia, e os dois acabam tornando-se amigos.

Os primeiros dois anos na prisão foram os mais difíceis. Andy trabalhava na lavanderia, exercendo atividades rotineiras, muito aquém de suas habilidades. Além disso, sofria abuso físico e sexual por parte de um grupo de prisioneiros conhecidos como “as irmãs”.

Tempos depois, em um aparente ato de benevolência, o diretor diz aos detentos que alguns dentre eles seriam selecionados para realizar um trabalho ao ar livre, consertando o telhado da prisão. Mais de cem detentos se ofereceram ao trabalho, mas Red consegue, por meio de suborno dos guardas, que ele e seus amigos sejam escolhidos. Durante o trabalho, Andy escuta um dos guardas mencionando que seu irmão, com quem não falava havia muito tempo, morrera e lhe deixara uma herança. Porém, ele não estava contente, já que o governo reteria a maior do dinheiro por meio de impostos. Ao ouvir isso, Andy, que havia sido alto executivo em um banco, sugere-lhe que doe o dinheiro à sua esposa, já que o governo isentava doações a cônjuges até determinado valor. Andy se oferece a fazer os trâmites legais necessários de graça, em troca de cervejas para seus amigos que estavam trabalhando no telhado e assim foi feito. Com isso, o diretor fica ciente das habilidades administrativas e financeiras de Andy e o manda trabalhar na biblioteca como ajudante de Brooks, um dos detentos mais antigos, que trabalhava distribuindo livros e revistas aos presos. Contudo, isso não passava de pretexto e Andy passa a dar consultoria financeira aos funcionários da prisão. Dessa forma, Andy se livra dos maus tratos dos guardas, mas começa a fazer parte de um esquema de lavagem do dinheiro que o diretor recebe por meio de suborno.

Ao ganhar a confiança do diretor, Andy começa a implementar algumas mudanças na prisão, a começar pela reforma da biblioteca e aquisição de novos materiais. Além disso, ajuda vários presos a conseguirem o diploma de ensino médio, entre eles um novato a quem ensina a ler e escrever e que se torna seu pupilo. Quando esse novato descobre a razão por que Andy foi preso, conta-lhe que, em uma das muitas prisões por onde passou, conheceu a um detento que confessara haver cometido o crime pelo qual Andy havia sido condenado. Vendo uma possibilidade de provar sua inocência, Andy tenta convencer o diretor a ajudá-lo a reabrir o caso, mas este se recusa a ajudá-lo por sentir que a saída de Andy seria uma ameaça a seu esquema de lavagem de dinheiro e o manda para a solitária. Em seguida, ao comprovar que o novato estava disposto a testemunhar a favor de Andy, manda matá-lo.

Com a morte da única testemunha que poderia ajudá-lo, Andy percebe que não conseguiria sair dali por meios legais e põe em prática seu plano de fuga que já

vinha planejando havia muito tempo. Com o martelinho que havia encomendado a Red, Andy vinha escavando, na parede de sua cela, um túnel que o levaria à tubulação de esgoto e à liberdade. Esse túnel na parede permanecia escondido por um poster de Rita Hayworth, que Andy também havia encomendado a Red anos antes, e que dá o nome ao livro no qual o filme se baseou. Andy consegue escapar, levando as roupas do diretor e os documentos que foram utilizados para abrir as contas-fantasma nas quais o dinheiro lavado era depositado. Ele vai aos bancos, retira o dinheiro e foge a Zihuatanejo, no México, logo depois de mandar aos jornais informações incriminadoras acerca do diretor e dos guardas. Red, ao ser liberado condicionalmente depois de haver cumprido 40 anos de sua pena, vai ao encontro de Andy, que lhe deixara dinheiro suficiente escondido em um local fora da prisão.

Essa breve descrição, embora não seja tão poética quanto o filme em si, será suficiente para que comecemos a discutir alguns pontos importantes à luz dos processos comportamentais básicos. Outros detalhes do enredo que não foram mencionados serão acrescentados à medida que forem relevantes para ilustrar esses processos.

Análise Teórica

Nesse filme, como quase em todas as histórias, abundam exemplos de interações organismo-ambiente que podem ser analisados à luz dos conceitos analítico-comportamentais, tais como reforçamento, punição e controle de estímulos. Contudo, a análise aqui será centrada nos efeitos da institucionalização, numa tentativa de mostrar como esses efeitos podem ser entendidos com base nos conceitos acima apontados. Além disso, serão discutidos também alguns aspectos do controle aversivo, sua relatividade e seus efeitos.

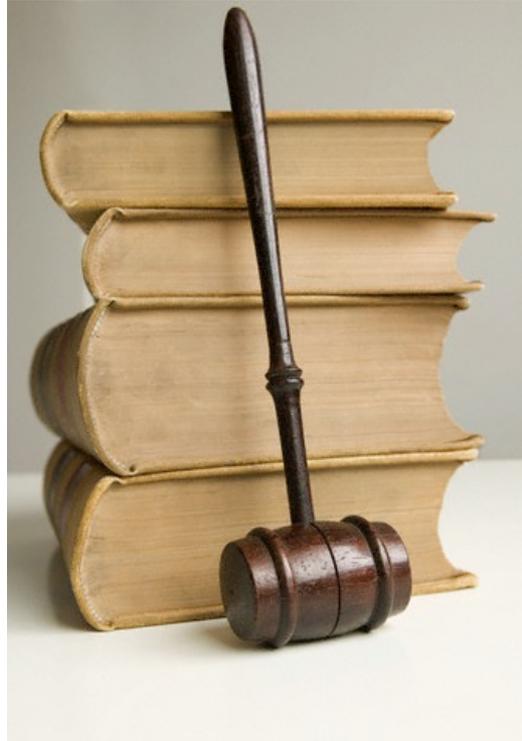
Institucionalização ou Institucionalismo

A institucionalização ou o institucionalismo é um padrão de conduta caracterizado pela passividade e pela dependência, observado em pacientes psiquiátricos e prisioneiros, entre outros, que vivem nas chamadas instituições totais (Wirt, 1999). As instituições totais se definem por “um local que concentra moradia, lazer, e a realização de algum tipo de atividade formativa, educativa, correccional ou terapêutica, onde um grupo relativamente numeroso de internados estão submetidos a uma pequena equipe dirigente que gerencia a vida institucional” (Benelli, 2002, p. 19) e se caracterizam pela produção de “indivíduos normalizados, modelados numa subjetividade serializada” (Benelli, 2003, p. 114).

Uma instituição total apresenta três elementos básicos (Goffman, 1961/1987): (a) um sistema de normas e prescrições explícitas que normatizam a conduta dos que vivem dentro da instituição; (b) um pequeno número de prêmios ou privilégios obtidos por meio da obediência aos dirigentes da instituição; e (c) castigos como

consequência da desobediência às regras, em geral na forma de retirada dos privilégios. Numa leitura analítico-comportamental, esses três elementos exercem claras funções de estímulo e estão presentes na prisão de Shawshank.

As normas e prescrições podem ser consideradas estímulos antecedentes que descrevem contingências na forma *se... então...* (Baum, 1994). Por exemplo, a regra “É proibido blasfemar”, que o diretor de Shawshank diz aos novatos quando chegam à prisão, pode ser considerada como a descrição da contingência implícita “se alguém blasfemar, então será castigado”. Essas normas e prescrições têm um caráter fortemente social: as “punições” não ocorrem como consequência natural e automática da resposta, e sim são mediadas por quem profere a norma. Nesse sentido, fica clara sua natureza arbitrária, o que se enquadra no que Hayes, Gifford e Hayes (1998) chamam “aquiescência” (*ply, pliance*). Este tipo de comportamento governado por regra se difere do rastreamento



(*tracking*) justamente por sua natureza arbitrária. No rastreamento, o indivíduo aprende a seguir regras porque, ao segui-las, obtém os reforçadores especificados na regra. Por exemplo, quando dizemos “Ponha um casaco para que você não sinta frio”, temos a contingência “se você puser o casaco, *então* não sentirá frio” e o comportamento de seguir essa regra é reforçado (negativamente) pela consequência especificada na regra (esquivar-se do frio, considerando que o frio é aversivo para a pessoa a quem nos referimos). Já no caso da aquiescência, o comportamento de seguir a regra é mantido não por uma consequência especificada na regra, mas por alguma consequência arbitrária liberada por quem a formula. Essa consequência, que guarda uma relação arbitrária com a resposta, pode ser reforçadora positiva (*e.g.*, quando alguém nos diz “obrigado” por termos atendido a um pedido) ou negativa (*e.g.*, quando seguimos a regra porque isso evita que o indivíduo que a formulou nos trate mal).

O segundo elemento presente nas instituições totais, prêmios e privilégios, geralmente tem um função reforçadora. Obviamente essa função não pode ser identificada *a priori*; somente depois que observarmos o efeito na conduta que o produziu é que podemos identificar a função. Os estímulos reforçadores, em geral, são classificados como positivos e negativos (Catania, 1998), embora existam controvérsias acerca dessa classificação (Michael, 1975). Os estímulos reforçadores positivos são aqueles cuja apresentação, contingente a uma resposta, aumenta a frequência

da resposta que os produziu. Os estímulos reforçadores negativos (ou estímulos aversivos), por outro lado, são aqueles que aumentam a frequência da resposta que os elimina ou adia. Além disso, a possibilidade de emitir uma resposta pode funcionar como reforçador para outra resposta pouco provável (Premack, 1962) e a efetividade de um estímulo vai depender de certas operações motivacionais (Michael, 1993). Na prisão de Shawshank, os detentos têm um pequeno número destes privilégios, mas só podemos inferir seu *status* reforçador, já que não se observa que a possibilidade de obtê-los aumenta a probabilidade de algumas respostas. Por exemplo, a possibilidade de trabalhar no telhado da prisão poderia ser considerada reforçadora para a resposta de voluntariar-se, caso fosse observado que os sujeitos escolhidos se voluntariavam com mais frequência posteriormente. Já a natureza deste reforçador (positivo ou negativo) é mais complicada: não se sabe se a situação é reforçadora pela possibilidade de fazer algo diferente ou por eliminar momentaneamente os estímulos aversivos presentes na cadeia.



O terceiro elemento, castigos, talvez seja o mais frequente nesses tipos de instituições totais. A lógica por trás de sua aplicação se baseia no conceito de punição, que seria o processo inverso ao reforçamento. No caso da punição, a apresentação ou a remoção de um estímulo provoca uma redução na probabilidade da resposta contingente a essa apresentação ou remoção. Da mesma forma que no reforçamento, a função do estímulo só pode ser definida *a posteriori*, com base na observação do efeito sobre a resposta. Nesse sentido, aplicam-se castigos na esperança de que funcionem como estímulos punitivos, mas nem sempre esse é o caso. Seu uso é disseminado, visto que geralmente produz um efeito imediato, o que reforça negativamente o comportamento de quem os aplica (Azrin & Holz, 1966). Entre os tipos de castigos apli-

cados no filme, destacam-se a agressão física e o confinamento na solitária. Novamente, podemos somente inferir o *status* punitivo desses castigos, já que não se observam mudanças sistemáticas nas respostas que os produzem ao longo do filme.

O fenômeno da institucionalização, observado nessas instituições totais, é resultado desses processos, empregados de maneira peculiar. As condutas explicitadas nas normas e prescrições são, como vimos, um tipo de comportamento governado por regras, e são abundantes os exemplos presentes na literatura que sugere-

rem que as regras podem tornar os comportamentos explicitados nelas insensíveis a mudanças nas contingências (e.g., Catania, Matthews, & Shimoff, 1982). As regras podem, por exemplo, bloquear a aquisição de controle por outras variáveis contextuais, de maneira que mudanças nessas variáveis não têm efeito sobre a conduta controlada pela regra (e.g., Danforth, Chase, Dolan, & Joyce, 1990).

No estudo de Danforth e cols., por exemplo, os participantes foram expostos a um procedimento de aquisição repetida, no qual deveriam emitir uma cadeia de doze elos, sendo que cada elo correspondia a uma de quatro figuras apresentadas em uma tela. Cada sessão era dividida em duas partes: treinamento e teste. Durante o treinamento, ao lado da figura que era correta naquele momento, aparecia a regra “Esta é a figura correta”. Como os participantes haviam sido informados de que ganhavam pontos por cada sequência correta que emitissem, essa regra pode ser lida como a contingência implícita “se você escolher esta figura, *então* acertará a sequência e ganhará pontos”. Durante o teste, os participantes tinham de emitir a mesma sequência do treinamento, mas sem o auxílio da regra. Os resultados mostraram que, durante o treinamento, os participantes respondiam corretamente e quase não erravam a sequência. Contudo, durante o teste, quando se retirava a regra, o número de erros aumentava significativamente, como se os participantes estivessem aprendendo a sequência pela primeira vez.

Os resultados desse experimento sugerem que as regras podem facilitar a aquisição de uma resposta, mas bloquear o controle por outros estímulos que estão relacionados a um desempenho correto. Assim, as pessoas que passaram muito tempo sob um regime institucionalizado, no qual se lhes dizia sempre o que fazer e como se comportar, podem ter dificuldade em adaptar-se às novas contingências quando saem dele, já que não há mais alguém que lhes indique a que atentar ou o que fazer. No filme, isso pode ser observado, por exemplo, no comportamento de Red fora da prisão, quando diz ser difícil urinar sem que alguém lhe dê a permissão. Outro exemplo pode ser o medo relatado por Brooks e Red quando foram liberados, que pode estar relacionado a uma maior possibilidade de errar no mundo fora da prisão.

O reforçamento da obediência generalizada e a punição de qualquer conduta desviante também exercem um papel importante no processo de institucionalização. Esses dois processos agem no sentido de diminuir a variabilidade comportamental no repertório do indivíduo. A importância da variabilidade comportamental na adaptação a novas contingências pode ser ilustrada em quatro estudos diferentes. No primeiro, Page e Neuringer (1986) mostraram que a variabilidade comportamental é uma dimensão operante como outras quaisquer e que pode ser reforçada ou punida. Usando como unidade comportamental sequências de oito respostas em dois *operanda*, esses autores expuseram pombos a uma contingência de variabilidade: para obter reforçadores, os sujeitos tinham que emitir sequências diferentes das últimas n sequências (contingência *lag n*). Quando os sujeitos tinham de variar para obter re-

forçadores (contingência *lag*), emitiam alto número de sequências diferentes; quando recebiam reforçadores por repetir uma sequência, assim o faziam. Além disso, Grunow e Neuringer (2002) mostraram que (a) a aprendizagem de sequências consideradas difíceis foi mais provável quanto maior o nível de variabilidade exigido pela contingência; e (b) a aprendizagem de sequências consideradas difíceis foi prejudicada quando o nível de variabilidade exigido era baixo. Assim, quanto mais variável for o repertório do indivíduo, mais provável será que este emita outros comportamentos, o que pode facilitar a adaptação, uma vez que estes comportamentos menos prováveis podem ser justamente os requeridos quando mudam as contingências.



No terceiro estudo, LeFrancois, Joyce e Chase (1988) expuseram três grupos de estudantes universitários a uma de três condições: (a) um esquema de reforçamento¹ com instrução específica sobre como deveriam comportar-se; (b) um esquema de reforçamento com instrução genérica; e (c) oito esquemas de reforçamento diferentes, cada um com sua instrução específica. Em seguida, todos os participantes foram expostos a um esquema de reforçamento intervalo fixo (FI). O responder dos participantes que passaram por um treino variado adaptou-se mais rapidamente à nova contingência que o responder dos participantes dos outros grupos. Por último, Joyce e Chase (1990) mostraram que o nível de variabilidade observado no momento da transição de uma contingência a outra se correlacionou diretamente com a sensibilidade a essa transição. No Experimento 2 desse estudo, dois grupos de sujeitos foram inicialmente expostos a um esquema de reforçamento razão fixa 40 (FR 40), no qual tinham de emitir exatamente 40 respostas para ganhar um ponto. Um grupo havia recebido uma instrução precisa de como deveria responder para ganhar os pontos e o outro recebera uma instrução genérica. Além disso, os experimentadores forneceram aos sujeitos a instrução de que deveriam responder da maneira mais variada que podiam. Em seguida, o esquema de reforçamento mudou de FR 40 para FI 10 s, sem aviso prévio. Com esse procedimento, observou-se que quanto maior o nível de variabilidade

¹ Os esquemas de reforçamento são regras que especificam a relação entre as respostas e as consequências (Zeiler, 1977). Por exemplo, em esquemas de intervalo fixo, uma resposta produz uma consequência somente depois de que um intervalo de tempo fixo tenha transcorrido; responder antes do transcurso do intervalo não produz a consequência.

apresentado pelo sujeito, mais rapidamente seu responder se adaptava ao novo esquema, indicando maior sensibilidade à mudança. Estes quatro estudos, em conjunto, sugerem que ter um repertório comportamental variado auxilia na adaptação a novas contingências. Além disso, o contrário também é verdadeiro: ter um repertório comportamental limitado diminui as chances de adaptação.

Como vimos, em instituições totais, a diminuição da variabilidade comportamental é obtida por meio do reforçamento da obediência (aquiescência) e da punição de condutas desviantes. Outro fator que contribui para esse fenômeno é a rotina geralmente presente nessas instituições. A rotina pode ser vista como reforçamento explícito da repetição, o que diminui ainda mais a variabilidade comportamental, e pode ser analisada ainda sob a óptica da previsibilidade.

A previsibilidade tem sido estudada experimentalmente tanto com estímulos apetitivos quanto com estímulos aversivos (controláveis ou incontroláveis). Com estímulos apetitivos, é bem documentada na literatura a preferência por esquemas variáveis em relação a esquemas fixos (Davison, 1969, 1972; Herrnstein, 1964; Hursh & Fantino, 1973; Killeen, 1968). Por exemplo, Herrnstein (1964), usando esquemas concorrentes encadeados em que os elos terminais podiam ser esquemas de intervalo variável ou intervalo fixo, mostrou que os sujeitos apresentavam forte preferência pelo esquema variável, mesmo quando recebiam menos. Neste experimento, os esquemas fixos podem ser considerados previsíveis, já que os reforçadores sempre ocorrem depois de um período fixo de tempo, enquanto que os esquemas variáveis podem ser vistos como imprevisíveis. Assim, quando os sujeitos têm de escolher entre atividades ou eventos prazerosos, eles preferem que estes ocorram de maneira imprevisível. Esse padrão de comportamento pode ser visto claramente nos cassinos e em vários tipos de jogos de azar.

Além de preferir que os eventos reforçadores positivos ocorram de maneira variada, os organismos também parecem preferir variar suas atividades a realizar sempre a mesma. Em um experimento sobre preferência por variação ou repetição comportamental, Abreu-Rodrigues, Lattal, Santos e Matos (2005) expuseram pombo a um esquema concorrente encadeado com dois componentes que diferiam no grau de variação exigido. Em um componente, os sujeitos tinham de repetir uma sequência de quatro respostas em dois discos dispostos lateralmente; no outro componente, uma contingência *lag n* estava em vigor. Quando os sujeitos recebiam aproximadamente a mesma quantidade de reforçadores nos dois componentes, eles tinham uma forte preferência pela contingência *lag*, na qual tinham de emitir sequências diferentes.

Com estímulos aversivos, ocorre o fenômeno inverso: quando têm de escolher entre duas situações – uma, em que eventos aversivos são apresentados de maneira incontrolável mas previsível, e outra, em que eventos aversivos são apresentados de maneira incontrolável e imprevisível – os sujeitos apresentam forte preferência pela situação previsível. Por exemplo, em uma revisão da literatura sobre escolha

entre situações com choques sinalizados e situações em que os choques não são sinalizados, Badia, Harsh e Abbott (1979) observaram que ratos preferem a situação em que choques são sinalizados à outra em que não há sinalização, mesmo quando não podem evitar os choques, ou quando os choques sinalizados ocorrem em frequência, intensidade e duração maiores (ver também Abbott & Badia, 1979; Badia, Abbott, & Schoen, 1984).

Vejamos como isso tudo se aplica a *Shawshank*. Os três principais elementos de instituições totais – normas, prêmios escassos e castigos abundantes – estão presentes na prisão. Como vimos, esses elementos contribuem para reduzir a variabilidade comportamental e isso diminui a probabilidade de adaptação a mudanças nas contingências. Além disso, há uma rotina muito bem definida e aplicada aos detentos: os eventos que poderiam ser reforçadores positivos potenciais (*e.g.*, alimentação e atividade física) são geralmente previsíveis. Por outro lado, a ocorrência de eventos aversivos (*e.g.*, espancamento, revistas nas celas, isolamento na solitária) é geralmente incontrolável e imprevisível.

A incontrolabilidade e a imprevisibilidade de eventos aversivos têm vários outros efeitos nos organismos, que vêm sendo investigados sob a rubrica de desamparo aprendido (Maier & Watkins, 2005). Em estudos com animais em laboratório, o desamparo aprendido pode ser definido como uma dificuldade de aprendizagem apresentada por indivíduos que passaram por uma experiência com eventos aversivos incontroláveis (Maier & Seligman, 1976). Essa dificuldade de aprendizagem se manifesta de três maneiras distintas: (a) um *deficit* motivacional, relacionado à baixa probabilidade de iniciar um comportamento; (b) um *deficit* cognitivo, que se refere à insensibilidade às consequências da resposta, ou seja, mesmo que o comportamento seja iniciado, não se modifica com consequenciação diferencial; e (c) um *deficit* emocional, relacionado a uma série de mudanças fisiológicas no organismo (Hunziker, 2003). Os experimentos realizados para investigar o fenômeno, em geral, usam três grupos de sujeitos, expostos a duas fases: um grupo é exposto a eventos aversivos (geralmente choques elétricos) que podem ser cancelados com a emissão de uma resposta; um segundo grupo é acoplado ao primeiro, de forma que recebe o mesmo número de choques, com mesma intensidade e duração, mas não tem controle sobre seu cancelamento; o terceiro grupo não é exposto a choques. Vinte e quatro horas depois, todos os sujeitos são testados em uma nova contingência de fuga. Os sujeitos que são expostos a choques incontroláveis com frequência não aprendem na contingência de teste, enquanto os sujeitos que podiam cancelar os choques e os sujeitos que não foram expostos a choques aprendem igualmente (ver Hunziker, 2003 para uma extensa revisão da literatura, e o capítulo de Carvalho, neste livro, para uma análise da depressão).

Como vimos, além da incontrolabilidade, a imprevisibilidade dos eventos aversivos também pode afetar o desempenho. Em um estudo recente, Castelli (2004) mostrou que, se os choques incontroláveis forem precedidos sistematicamente de

um tom no tratamento ou no teste, ratos machos apresentam desamparo independente da previsibilidade dos choques; contudo, ratos fêmeas não apresentam desamparo se os choques forem previsíveis. Esses dados sugerem que as variáveis incontrolabilidade e imprevisibilidade podem ter efeitos distintos dependendo do sexo do indivíduo.

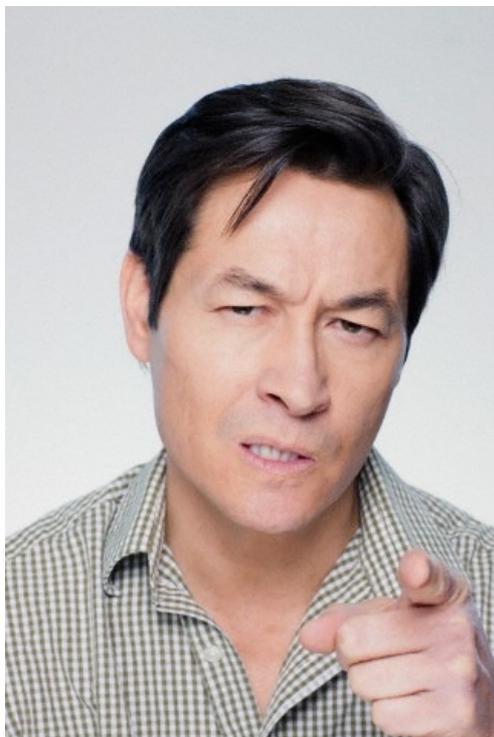
Como vimos, organismos expostos a situações em que ocorrem eventos incontroláveis, tanto aversivos quanto apetitivos, apresentam um *deficit* motivacional, relacionado à incapacidade de iniciar novas condutas. Esses efeitos da incontrolabilidade e da imprevisibilidade podem estar relacionados ao que Wirt (1999) descreveu como passividade e dependência presentes em pacientes psiquiátricos institucionalizados. Além disso, mesmo que iniciem alguma conduta reforçada, seus comportamentos geralmente são menos sensíveis às consequências (*deficit* cognitivo), o que pode retardar o processo de adaptação quando mudam as condições a que o organismo está exposto (*e.g.*, quando sai da prisão ou da instituição psiquiátrica).

Relatividade do Controle Aversivo

Todos esses elementos mencionados – normas arbitrárias, prêmios escassos, castigos abundantes, previsibilidade dos eventos positivos e incontrolabilidade e imprevisibilidade dos eventos aversivos – fazem com que a vida dentro de uma instituição total seja muito difícil. Assim, seria de esperar que as pessoas que aí vivem estariam altamente motivadas a sair desse ambiente controlado. Com muitos, isso de fato acontece, e vemos no caso de Andy um exemplo de pessoa altamente motivada a escapar dessa situação. No entanto, isso não é verdade para todos. No filme, Brooks tenta permanecer na prisão, inclusive ameaçando outro detento. Como isso pode ser explicado?

Ao entrarem na prisão, os detentos se deparam com os elementos que mencionamos anteriormente acerca de uma instituição total, que tornariam a permanência nela aversiva. O ponto central é que, no início, o ambiente dentro da prisão é de fato mais aversivo que o ambiente fora dela e, portanto, tentar fugir é mais provável. Contudo, com o passar do tempo e com a ação das variáveis que mencionamos, o ambiente fora da prisão se torna mais aversivo que o ambiente dentro dela, porque os detentos não desenvolvem habilidades que lhes ajudem a sobreviver do lado de fora e isso dificulta a adaptação. No caso de Brooks, por exemplo, observamos que, dentro da prisão, ele já não era maltratado pelos guardas, provavelmente por sua idade. Além disso, dados os limitados recursos de que dispõem os detentos, Brooks exercia uma função importante entre eles, entregando-lhes livros, mensagens de outros presos e mercadorias. Fora da prisão, Brooks perde a função que tinha e passa a exercer um trabalho pesado. Além disso, em função de seu tempo preso e da ação das variáveis que mencionamos, ele desenvolveu um repertório comportamental limitado, que dificulta sua adaptação ao mundo novo, de carros velozes e pessoas exigentes e apressadas.

Esse exemplo ilustra o que pode ser chamado de relatividade do controle aversivo. Isso quer dizer que uma situação pode ser considerada mais aversiva ou menos dependendo das alternativas de que dispõe o indivíduo. Por exemplo, à primeira



vista, uma situação com choques incontroláveis e previsíveis é extremamente aversiva. Contudo, como mostram os experimentos de Badia e colaboradores, essa mesma situação é preferida quando a outra alternativa é uma situação com choques incontroláveis e imprevisíveis. Brooks foi exposto a uma escolha semelhante: continuar na prisão e lidar com uma situação aversiva que já conhecia ou sair da prisão e lidar com situações aversivas desconhecidas. Sua tentativa de ficar na prisão faz sentido considerando suas alternativas.

O valor relativo dos estímulos e situações a que somos expostos não se restringe às situações tipicamente aversivas. Por exemplo, Jwaid e Mulvaney (1976) treinaram pombos em um procedimento de resposta de observação. Os sujeitos foram expostos a um esquema misto intervalo-variável (VI) 30 s VI 120 s no disco

do centro de uma caixa com três discos iluminados de amarelo. Respostas nos discos laterais mudavam o esquema misto para um esquema múltiplo, com o acréscimo de cores diferentes associadas aos diferentes componentes: se o componente em vigor fosse VI 30 s, os três discos mudavam de amarelo para verde; se o componente fosse VI 120 s, os discos mudavam de amarelo para vermelho. Inicialmente, respostas tanto no disco da direita quanto no da esquerda produziam ambas as cores, dependendo do esquema em vigor, e, como resultado, os sujeitos bicavam nos dois discos com igual probabilidade. Em seguida, respostas no disco da esquerda produziam mudança na cor do disco somente quando o esquema em vigor fosse VI 30 s, não acontecendo nenhuma mudança se o esquema fosse VI 120 s; respostas no disco da direita continuavam a produzir as duas cores, dependendo do esquema em vigor. As contingências associadas aos discos laterais foram revertidas ao longo de três condições. As respostas nos discos laterais aumentaram quando produziam somente o estímulo associado ao esquema VI 30 s e diminuíram quando produziam tanto o estímulo associado ao VI 30 s quanto o associado ao VI 120 s. Em outra fase, um dos discos produzia os dois estímulos e o outro produzia somente o estímulo associado ao VI 120 s. A taxa de respostas no disco que produzia somente o estímulo associado ao VI 120 s foi quase completamente supressa. Uma vez que as respostas de observação não tinham efeito sobre a taxa de reforços recebidos no

disco do centro, os autores concluíram que a produção do estímulo associado à menor taxa de reforços puniu a resposta de observação, sugerindo que aspectos aversivos podem estar inevitavelmente embutidos mesmo em procedimentos de reforçamento positivo.

Efeitos Colaterais do Controle Aversivo

Como os experimentos anteriores demonstram, não é tão simples identificar quando uma situação tem função aversiva, já que o valor de uma situação depende não só dos eventos que ocorrem dentro dela, como também do que ocorre em outras situações. Contudo, é possível identificar alguns efeitos colaterais produzidos por situações aversivas, presentes especialmente em contingências de punição. Os principais efeitos são o empobrecimento das relações sociais e a agressão, tanto operante quando eliciada.

Quando respostas são seguidas de consequências aversivas, ocorre não só uma redução na probabilidade da resposta indesejada, mas também um aumento na probabilidade de respostas que eliminem a estimulação aversiva (Azrin & Holz, 1966). Isso pode ser conseguido de duas formas: evitando a situação onde a estimulação aversiva pode ocorrer ou evitando o agente punidor.

No primeiro caso, quando há possibilidade de esquivar-se ao emitir outra resposta, esta resposta pode tornar-se muito provável. Por exemplo, uma pessoa pode evitar uma discussão com seu cônjuge, por exemplo, ao permanecer mais tempo no trabalho; um aluno pode evitar que o ridicularizem na escola faltando às aulas. Quando não há possibilidade de esquivar-se da situação em si, como no caso das instituições totais, os indivíduos podem tentar esquivar-se de alguns elementos da situação. Como as punições são geralmente impostas por outros indivíduos, a própria interação com outras pessoas pode tornar-se aversiva e o indivíduo pode passar a evitar qualquer interação social. Esse processo resulta em um empobrecimento das relações sociais e, uma vez que a pessoa passa a evitar essas interações sociais, ela perde a oportunidade de aprender a lidar com outros problemas que surjam, o que pode piorar ainda mais a situação.

Uma outra maneira de eliminar a estimulação aversiva contingente a alguma resposta é evitando ou eliminando o agente punidor. Isso pode ser conseguido, por exemplo, por meio da agressão. A agressão ao agente punidor pode fazer com que a probabilidade de punição diminua e isso, por conseguinte, reforçaria a conduta agressiva. Esse é um exemplo de agressão operante, ou seja, uma conduta que produz dano a outro e, nesse caso, mantida pela remoção da situação potencialmente aversiva.



Por fim, além da agressão operante, existe a agressão eliciada pela situação aversiva. A exposição a situações aversivas aumenta a probabilidade de que ocorram respostas agressivas mesmo quando estas não produzem efeito sobre a situação aversiva. Por exemplo, quando submetidos a choques elétricos incontroláveis, macacos apresentam respostas de morder qualquer objeto que esteja presente, ainda que essa resposta não tenha nenhum efeito sobre a ocorrência dos choques (Hake & Campbell, 1980). Azrin, Hutchinson e Hake (1967) também observaram que a probabilidade de um rato atacar outro rato presente na situação experimental era inversamente proporcional à probabilidade de escapar do choque. Neste caso, como no anterior, atacar o outro rato não tinha efeito nenhum sobre a ocorrência dos choques e, mesmo assim, mantinha-se com alta probabilidade de ocorrência. Nesses exemplos, diz-se que a agressão é eliciada pela situação aversiva.

Todos esses efeitos da punição mencionados acima podem ser claramente vistos em instituições totais. No relatório da *Human Rights Watch* sobre o sistema penitenciário no Brasil, encontram-se vários exemplos dessas situações aversivas e de seus efeitos. Os presos sofrem abuso por parte dos agentes penitenciários e violência por parte dos outros presos, são confinados em espaços minúsculos juntos com outros presos, têm seus direitos, tais como visitas, lazer, educação e trabalho, frequentemente negados, entre outras situações, muitas das quais são retratadas no filme “Um Sonho de Liberdade”. Como vimos, esse quadro pode levar à agressão entre os presos, tanto operante – pela obtenção dos recursos que lhes falta ou pela

eliminação de um punidor potencial – quanto eliciada e, de fato, a ocorrências dessas agressões estão bem documentadas no relatório.

O relatório da *Human Rights Watch* apresenta ainda recomendações sobre o que poderia ser feito para contornar esses problemas. Entre estas se encontra encorajar a reabilitação e fornecer atividades produtivas aos detentos. Essa recomendação pode ter um efeito significativo sobre a reincidência dos detentos se, como vimos anteriormente, encorajarem a variabilidade comportamental. Ao realizarem diferentes atividades produtivas, os detentos podem sair da prisão com mais chances de se readaptarem à sociedade, uma vez que aprenderão diferentes habilidades que poderão ser úteis na vida fora da instituição.

Considerações Finais

O filme “Um Sonho de Liberdade” ilustra vários aspectos das instituições totais e da institucionalização que raramente são discutidos sob uma óptica analítico-comportamental. Este capítulo teve por objetivo dar um pontapé inicial à discussão e quem sabe conduza investigadores a pensarem propostas de intervenção efetivas nestes tipos de instituições. Como vimos sobre o sistema penitenciário no Brasil, os detentos têm o direito de exercer atividades produtivas, mas isso só levará a uma readaptação à sociedade se essas atividades produzirem maior variabilidade comportamental ou se o indivíduo exercer atividades diferentes que produzam um repertório variado. Assim, as propostas de intervenção devem levar em consideração o que sabemos sobre as interações entre os organismos e o ambiente ao seu redor para que sejam de fato efetivas.

Referências Bibliográficas

- Abbott, B., & Badia, P. (1979). Choice for signaled over unsignaled shock as a function of signal length. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *32*, 409-417.
- Abreu-Rodrigues, J., Lattal, A. K., Santos, C. V., & Matos, R. A. (2005). Variation, repetition and choice. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *83*, 147-168.
- Azrin, N.H. & Holz, W.C. (1966). Punishment. In: W.K. Honig (Ed.), *Operant Behavior: Areas of Research and Application* (pp. 380-447). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Azrin, N. H., Hutchinson, R. R., & Hake, D. F. (1967). Attack, avoidance and escape reaction to aversive shock. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *10*, 131-148.
- Badia, P., Abbott, B., & Schoen, L. (1984). Choosing between predictable shock schedules: Long- versus short-duration signals. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *41*, 319-327.

- Badia, P., Harsh, J., & Abbott, B. (1979). Choosing between predictable and unpredictable shock conditions: Data and theory. *Psychological Bulletin*, *86*, 1107-1131.
- Baum, W. M. (1994). *Understanding behaviorism: Science, behavior, and culture*. New York: Harper Collins.
- Benelli, S. J. (2002). O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade. *Psicologia em Estudo*, *7*, 19-29.
- Benelli, S. J. (2003). Dispositivos disciplinares produtores da subjetividade na instituição total. *Psicologia em Estudo*, *8*, 99-114.
- Castelli, M. C. Z. (2004). *Efeitos da (im)previsibilidade de estímulos no desamparo aprendido: uma comparação entre ratos machos e fêmeas*. Tese de Doutorado, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Catania, A. C. (1998). *Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Catania, A. C., Matthews, B. A., & Shimoff, E. (1982). Instructed versus shaped human behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *38*, 233-248.
- Danforth, J. S. Chase, P. N. Dolan, M., & Joyce, J. H. (1990). The establishment of stimulus control by instructions and by differential reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *54*, 97-112.
- Davison, M. C. (1969). Preference for mixed-interval versus fixed-interval schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *12*, 247-252.
- Davison, M. C. (1972). Preference for mixed-interval versus fixed-interval schedules: Number of component intervals. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *17*, 169-176.
- Goffman, E. (1961/1987). *Manicômios, prisões e conventos* (D. M. Leite, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Grunow, A., & Neuringer, A. (2002). Learning to vary and varying to learn. *Psychonomic Bulletin & Review*, *9*, 250-258.
- Hake, D. F. & Campbell, R. L. (1980). Some relations between classically conditioned aggression and conditioned suppression in squirrel monkeys. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *34*, 149-165.
- Hayes, S. C., Gifford, E. V., & Hayes, G. J. (1998). Moral Behavior and the development of verbal regulation. *The Behavior Analyst*, *21*, 253-279.
- Herrnstein, R. J. (1964). Aperiodicity as a factor in choice. *Journal of the Experimental analysis of Behavior*, *7*, 179-182.
- Hunziker, M. H. L. (2003). *Desamparo Aprendido*. Tese de livre-docência, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Hursh, S. R., & Fantino, E. (1973). Relative delay of reinforcement and choice. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *19*, 437-450.
- Killeen, P. (1968). On the measurement of reinforcement frequency in the study of preference. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *11*, 263-269.

- Joyce, J. H., & Chase, P. N. (1990). Effects of response variability on the sensitivity of rule-governed behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *54*, 251-262.
- Jwaideh, A. R., & Mulvaney, D. E. (1976). Punishment of observing by a stimulus associated with the lower of two reinforcement frequencies. *Learning and Motivation*, *7*, 211-222.
- LeFrancois, J. R., Chase, P. N., & Joyce, J. H. (1988). The effects of a variety of instructions on human fixed-interval performance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *49*, 383-393.
- Maier, S. F., Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, *105*, 3-46.
- Maier, S. F., & Watkins, L. R. (2005). Stressor controllability and learned helplessness: the roles of the dorsal raphe nucleus, serotonin, and corticotrophin release factor. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *29*, 829-841.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, *16*, 191–206.
- O Brasil atrás das grades. (n.d.). Retirado em 08/03/2007 da página da *Human Rights Watch*: <http://hrw.org/portuguese/reports/presos/resumo.htm>
- Page, S., & Neuringer, A. (1985). Variability is an operant. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, *11*, 429–452.
- Premack, D. (1962). Reversability of the Reinforcement Relation. *Science*, *136*, 255-257.
- Wirt, G. L. (1999). Causes of institutionalism: Patient and staff perspectives. *Issues in Mental Health Nursing*, *20*, 259-274.
- Zeiler, M. (1977). Schedules of Reinforcement: The Controlling Variables. In: W. K. Honig & J. E. R. Staddon (Eds.), *Handbook of Operant Behavior* (pp. 201-232). New Jersey: Prentice-Hall.

“CRASH – NO LIMITE”: UMA ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE PRECONCEITOS E COMPORTAMENTOS DISCRIMINATÓRIOS¹

Ana Karina C. R. de-Farias²

Consultório Particular

Secretaria de Estado Saúde do Distrito Federal

Karen Dutra Vila Lima

Universidade de Brasília (UnB)

Título Original: *Crash*

Gênero: Drama

Roteiro: Paul Haggis e Robert Moresco, baseado em história de Paul Haggis

Direção: Paul Haggis

Produção: Don Cheadle, Paul Haggis, Mark R. Harris, Cathy Schulman e Bob Yari

Ano: 2004



“Moving at the speed of life, we are bound to collide with each other”

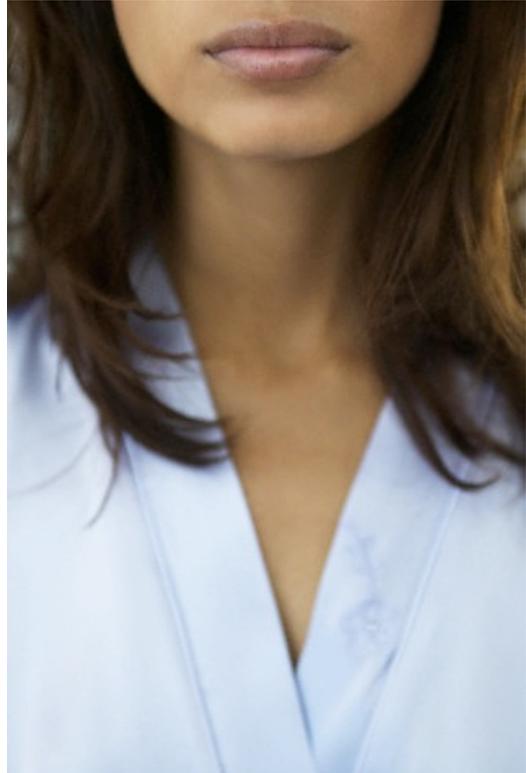
(www.crashfilme.com)

“Crash – No limite” tem como carro-chefe de sua divulgação a frase: “Você pensa que conhece a si mesmo? Você não faz ideia”. Com direção de Paul Haggis, o filme retrata um dia de “colisões” na agitada e diversa Los Angeles. As vidas de diferentes personagens se interligam em situações cotidianas, nas quais o preconceito racial (e social) deixa suas marcas. Após um acidente de carro, que envolve uma oriental e dois policiais (uma mulher de origem latina e um negro), novas situações são apresentadas, sempre demonstrando a inversão de papéis em diferentes contextos: a vítima de preconceito em um momento torna-se a “preconceituosa” em outro.

¹ Apesar de o presente texto ter sido originalmente escrito em 2007, ainda é válido dizer que o sistema de cotas continua sendo alvo de debates em nossa sociedade, tratando-se de uma medida política sobre a qual é difícil o estabelecimento de um consenso social. Nesta segunda edição do capítulo, serão brevemente comentadas notícias mais recentes sobre tal sistema

² E-mail: akdefarias@gmail.com.

Um ponto interessante no filme refere-se à ausência de uma personagem central, sobre a qual a trama desenvolver-se-á. O tema passa a ser a personagem principal. Vê-se preconceito do detetive Graham Waters (interpretado por Don Cheadle) em relação à sua colega de profissão, e amante, Ria (Jennifer Esposito), devido à sua origem latina, demonstrando ignorância quanto à existência de diferentes culturas nos países latinos. Este mesmo detetive é irmão de um ladrão negro e, mais tarde, é forçado pelo promotor de polícia (Rick Cabot, interpretado por Brendan Fraser), um branco que almeja um cargo político, a mentir em um relatório policial, culpabilizando um policial branco pela morte de um negro. A prisão do policial branco deixaria claro que o promotor Rick não era “preconceituoso”, o que renderia votos da comunidade negra.



Vê-se também preconceito da policial latina em relação à mulher oriental, que havia batido em seu carro (na cena inicial, acima referida), porque esta não fala inglês fluentemente. Por sua vez, a oriental e seu marido são traficantes de escravos vindos do Camboja ou da Tailândia (o filme não deixa claro o local de origem dos orientais traficados). O preconceito por conta da falta de fluência na língua inglesa é também percebido bem mais tarde, na cena final do filme, quando uma negra (Shaniqua Johnson, representada por Loretta Devine) diz a um latino, em uma nova colisão automobilística, “só fale comigo se for em *americano*” (grifo nosso). Shaniqua era agente de um plano de saúde e já havia tocado o telespectador ao ser vítima do preconceito racial do policial branco Ryan (Matt Dillon), que sofria com a doença de seu pai e não se sentia satisfeito com os serviços médicos prestados.

Este policial é central em uma das cenas mais marcantes do filme. Em uma ronda noturna, à busca do carro do promotor (Rick) que havia sido roubado, ele pára um carro de mesma marca, sabendo não ser o que buscavam, ignorando os pedidos de seu parceiro Tom (interpretado por Ryan Phillippe) para que fossem embora. O carro parado é de Cameron Thayer (Terrence Dashon Howard), conhecido diretor de TV, que volta de uma festa de premiação com sua esposa Christine (Thandie Newton). Ryan expõe o casal negro a situações humilhantes (inclusive, assédio sexual). Ao chegar a casa, o casal tem uma dura briga, pois a esposa não aceita que Cameron tenha se resignado e aceitado calado todo o abuso. No dia seguinte, Christine sofre um acidente de carro e Ryan é o policial que arrisca sua vida para salvá-la.

Os telespectadores, que acompanharam a decepção e revolta de Tom com Ryan, e seu pedido para mudar de parceiro, poderiam já pensar que, enfim, alguém não se comportaria de forma preconceituosa no filme. Entretanto, ao dar carona para um desconhecido negro, Peter (Larenz Tate), Tom responde ao “estereótipo” segundo o qual um negro, mal vestido, ao colocar as mãos no bolso tirará uma arma. Antes de saber o que Peter retiraria do bolso, Tom o mata, arrependendo-se ao descobrir que era apenas a imagem de um santo igual à que ele próprio tinha em seu carro.

Neste contexto, não podia faltar uma família de imigrantes persas, que tenta sobreviver nos EUA após o atentado de 11 de setembro de 2001. Farhad (Shaun Toub) tenta comprar uma arma para se defender de pessoas que haviam ameaçado sua esposa. Por não entender bem a língua do vendedor, desentende-se e é expulso da loja. Sua filha Dori (Bahar Soomekh) compra a arma, após ouvir o insulto dirigido a seu pai: “você está libertando meu país e eu entro com aviões em suas *cabanas* e boto fogo nos seus amigos? Fora!” (grifo nosso). Mais tarde, o chaveiro latino Daniel (Michael Peña) é chamado para consertar a fechadura da loja da família e é vítima de preconceito por parte do comerciante: após dizer que a porta precisa ser trocada, Daniel ouve que está fazendo aquilo para que o comerciante gaste dinheiro com algum suposto amigo, que venderia portas. Farhad nega-se a trocar a porta, humilha Daniel e, no dia seguinte, depara-se com sua loja destruída e com pichações racistas (vale aqui ressaltar que as pichações os chamavam de árabes, ao que sua esposa responde: “Desde quando persa é árabe?”). Num ato impensado, Farhad pega a arma e vai à casa de Daniel, para acusá-lo. Acaba atirando contra o latino e acertando a filha deste, de apenas 5 anos. Para alívio dos telespectadores, as balas eram de festim (Dori não tinha avisado ao pai). Farhad passa a acreditar que a menina é seu anjo protetor.

Daniel é a única personagem que não demonstra preconceito em cenas do filme. Sua relação com a filha é bastante carinhosa e preocupada, embora não tivesse muito tempo para ficar com ela devido ao trabalho. A menina tinha muito medo de balas perdidas, pois já haviam morado em um bairro bastante violento, e Daniel, antes da chegada de Farhad, tenta convencê-la de que estão agora em um lugar seguro.

A história de Daniel se interliga também à de Rick e Jean Cabot (Sandra Bullock). Após o roubo de seu carro, por dois assaltantes negros (Anthony e Peter), Rick contrata os serviços de Daniel, pois os assaltantes haviam levado as chaves de sua casa. Jean, corroborando o estereótipo de “menina rica e mimada”, diz que não quer os serviços daquele rapaz cheio de tatuagens, pois ele passaria as chaves para “seus cúmplices”. Mais tarde, Jean é mostrada como uma mulher sozinha, sem amigas verdadeiras e sem atenção do marido, a quem só resta apelar para sua antes desprezada empregada, também latina.

Por fim, deve-se chamar a atenção para os dois jovens negros que surpreendem os telespectadores ainda no início do filme. Aparecem como “bons rapazes” andando pelas ruas de um bairro de brancos, comentando que uma garçonne não deu atenção a eles porque acha que negros não dão gorjeta, e observando o comportamento preconceituoso dos brancos ao seu redor. Ao vê-los, Jean Cabot abraça o marido mais fortemente, como que para se proteger da ameaça representada pelos dois rapazes. Eles parecem se ressentir deste comportamento, mas sacam as armas e roubam o carro, confirmando as suspeitas de Jean. Em outro momento, Anthony (Chris “Ludacris” Bridge) afirma que negros não roubam de negros, continua mostrando-se bastante preconceituoso em relação a brancos, e cita diversos exemplos (inusitados, diga-se de passagem) de situações em que brancos teriam exposto negros a humilhações. O outro garoto é Peter, o irmão (rejeitado) do detetive Waters, que acaba sendo injustamente assassinado por Tom.



A descrição do filme deixa clara a complexidade das relações sociais mostradas e, principalmente, o fato de que ninguém está livre de exibir e/ou ser vítima de preconceito. A Tabela 1 apresenta um resumo das situações descritas acima, apontando o “algoz”, a “vítima” e as razões mais obviamente mostradas no filme para o comportamento preconceituoso, assim como algumas outras possíveis razões que podem ser inferidas nas cenas. Embora as próximas páginas ressaltem o preconceito racial, as cenas apontadas na tabela descrevem diferentes comportamentos que podem ser denominados preconceituosos e são controlados (determinados) por outras razões, que não apenas a diferença racial.

Tendo em vista a multideterminação do comportamento preconceituoso, o presente trabalho apresentará definições comuns de preconceito e a repercussão dessa visão em termos práticos, discutindo algumas limitações e oferecendo uma nova possibilidade de investigação e intervenção. Esta nova possibilidade é relacionada à Análise do Comportamento, perspectiva que aborda os comportamentos de acordo com as mútuas relações – históricas e atuais – entre organismo e ambiente.

Tabela 1. Algumas situações que demonstram preconceito no filme *Crash - No Limite*. Apresentam-se possíveis motivos/razões para os comportamentos preconceituosos no filme, sem o intuito de levantar todos os possíveis determinantes de tais comportamentos. Entre parênteses, encontram-se as razões que não ficam explícitas no filme, mas podem ter ajudado a determinar o comportamento analisado.

Autor	Vítima	Motivo
Policial negro (Waters)	Policial latina (Ria)	Origem étnica Diferenças culturais
Policial latina (Ria)	Mulher oriental	Língua
Orientais	Cambojanos ou Tailandeses	Diferenças culturais Escravidão Diferenças econômicas
Policial branco (Ryan)	Mulher negra (Shaniqua)	Origem étnica Sexo
Policial branco (Ryan)	Casal negro	Origem étnica
Policial branco (Ryan)	Mulher negra, atraente (Christine)	Origem étnica Sexo
Policial branco (Tom)	Rapaz negro (Peter)	Aparência física (trajes) Origem étnica
Vendedor branco	Persas (Farhad e Dori)	Terrorismo Diferenças culturais
Homem persa (Farhad)	Rapaz latino (Daniel)	Aparência física (tatuagens) Origem étnica
Vândalos americanos	Persas	Origem étnica
Branca rica (Jean)	Rapaz latino (Daniel)	Origem étnica Aparência física (tatuagens)
Rapaz negro (Anthony)	Branco, em geral	Origem étnica Diferenças econômicas
Mulher negra (Shaniqua)	Motorista latino	Língua Origem étnica

Preconceito

Visão Tradicional

Preconceito é frequentemente definido como suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. Representaria um conceito ou uma opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos (Ferreira, 1999). A Psicologia Social Tradicional resume esta definição como: atitudes negativas em relação a um grupo (Bäckstrom, & Björklund, 2007).

Atitudes são definidas, segundo Fishbein e Ajzen (1975, p. 6), como “pre disposições, aprendidas, para se comportar de forma favorável ou desfavorável, a certo objeto”. Pressupõe um caráter avaliativo. As atitudes são determinadas pelas crenças, que são informações a respeito de atributos (características) do objeto, e pela avaliação desses atributos. Na construção de atitudes preconceituosas, por exemplo, devem ser consideradas todas as experiências passadas pela pessoa preconceituosa, com o objeto do preconceito. Sentimentos gerados na presença do objeto, informações adquiridas, diferentes consequências obtidas por comportamentos a respeito do objeto, e pressões sociais que fortalecem tais comportamentos.

Análise do Comportamento

As explicações do comportamento em grupo têm se baseado em variáveis intrínsecas aos indivíduos, tais como variáveis emocionais e/ou intelectuais, e características de personalidade (Atkinson, Atkinson, Smith, & Bem, 1995; Lana, 1994). Consequentemente, como abordado acima, as diferenças entre etnias ou grupos sociais têm sido atribuídas a características individuais (e.g., personalidade, atitude).

A Análise do Comportamento, entretanto, defende a ideia de que qualquer comportamento, seja do indivíduo em sua relação direta com o meio físico, seja desse indivíduo em relação a outros membros de seu grupo social, deve ser investigado do ponto de vista contextual (social e histórico). Atribuir causas do comportamento a características individuais ou a variáveis abstratas implicaria grande limitação na



análise do problema em questão (de-Farias, 2005, 2010; Guerin, 2004, 2005; Marçal, 2010; Thyer, 1996).



Outros capítulos neste volume discutem a defesa, pelos analistas do comportamento, de uma análise mais ampla dos fenômenos a serem investigados pela Psicologia (ver, por exemplo, o capítulo de Moreira). Em linhas gerais, esta ciência critica explicações abstratas e generalistas porque elas dão a ilusão de contemplarem todos os fenômenos observados, o que pode fazer com que os pesquisadores cessem a busca por variáveis que realmente determinam o objeto em estudo. Além disso, deve-se ressaltar a circularidade dessas explicações (Baum, 1994/1999; Ryle, 1949). Vejamos o exemplo: “Aquele cara discriminou a mulher negra”, “Por que ele discriminou?”, “Porque é racista”. Ser “racista” é um rótulo para pessoas que exibem determinados tipos de comportamentos (no caso, menosprezar ou tratar mal a mulher negra). Este rótulo resume, é inferido de tais comportamentos (quando observamos um branco menosprezando um negro, ou vice-versa, simplesmente pela cor de sua pele, denominamos este indivíduo de “racista”). Portanto, “ser racista” não pode ser a causa dos comportamentos racistas! “Racista” ou “racismo” são termos que usamos para resumir algumas classes de respostas, ou seja, são categorias

verbais que agrupam respostas que apresentem alguma propriedade em comum¹. O nome que se dá a essas classes de respostas, ou seja, a categoria verbal não as explica. As respostas, assim como seu agrupamento em classes, devem ser explicadas com base em variáveis ambientais passadas e atuais. Explicações mentalistas ou internalistas (i.e., aquelas que, para explicarem o comportamento, apelam para eventos abstratos e simbólicos que ocorreriam dentro do indivíduo) consistem em estratégias discursivas que podem ser úteis para falarmos com leigos ou para resumirmos uma categoria, mas não para investigarmos e intervirmos sobre assuntos comportamentais e sociais (de-Farias, 2005; Guerin, 2003, 2004, 2005; Marçal, 2010).

O uso da raça como uma categoria verbal, por exemplo, não nos ajuda a perceber a multiplicidade de situações em que o preconceito racial se faz presente. Em outras palavras, há uma grande diversidade naquilo que chamamos “racismo”. Mudam-se os alvos, a topografia (forma) do comportamento (piadas, evitação física, proibição de entrada em determinado ambiente, etc.), e as consequências para as respostas emitidas. Não há como estabelecer apenas um tipo de causalidade para toda esta variedade; dessa forma, o desenvolvimento de uma única estratégia de intervenção fracassará nos objetivos de modificar os comportamentos racistas.

Crash deixa clara essa multiplicidade de contextos e tipos de comportamentos preconceituosos (ver Tabela 1). Podemos relacionar as cenas expostas no filme a situações de discriminação² que vêm sendo investigadas por cientistas sociais (Guerin, 2005):

1. Emprego – Rick Cabot, o promotor branco decide culpabilizar um policial branco pela morte de um policial negro, a fim de mostrar-se defensor da comunidade negra. Oferece um cargo de destaque a Graham Waters, um policial negro, para atingir seus propósitos. Em outra situação, quando Tom pede mudança de parceiro, por desaprovar a conduta de Ryan, seu comandante (negro) diz que não aceitará a explicação de que Ryan é um mau policial. Segundo ele, assumir que não percebeu isso em um subordinado colocaria em risco seu cargo de comando, e ressalta ser muito difícil um negro ter atingido e manter-se em alto posto na polícia;
2. Moradia – os dois assaltantes negros, Peter e Anthony, moram em um bairro afastado, só de negros (vale ressaltar que Anthony afirma contundentemente que foi um absurdo um outro negro, morador do bairro, ter as-

¹ Estímulos e respostas podem ser agrupados em uma mesma classe devido à semelhança física ou funcional (e.g., estímulos que sinalizam a disponibilidade de uma consequência, ou respostas que produzem as mesmas consequências) (Moreira, & Medeiros, 2007).

² O termo discriminação será utilizado, ao longo do texto, no sentido de “separação, apartação, segregação” (Ferreira, 1999), sentido este facilmente relacionado à “discriminação racial”, nosso foco principal. Esta observação torna-se importante devido ao fato de *discriminação* ser também um termo importante para a Análise do Comportamento, significando responder diferentemente na presença de estímulos diferentes (Cabral, & Nick, 1999; Moreira, & Medeiros, 2007; Skinner, 1953/1998).

- saltado uma moradora. Ou seja, em sua visão, negros assaltam brancos e não outros negros, membros de seu grupo);
3. Compras e prestação de serviços – Anthony reclama no início do filme por ter sido tratado de forma indiferente pela garçonete do restaurante. Explica isso com base na afirmação: “A garçonete nos avaliou em 2 segundos porque negros não dão gorjeta. Então, ela não ia perder tempo. Não se muda a cabeça de gente assim”. Por mais que o comportamento dessa personagem seja “paranóico” ao longo do filme, sempre achando que os brancos os perseguem de todas as formas, não é difícil imaginar situações em que negros ou pessoas humildes realmente não serão tão bem atendidos em estabelecimentos comerciais quanto brancos ou pessoas que aparentemente melhores condições financeiras;
 4. Contatos e conversas diárias – aqui estariam incluídas piadas, chavões ou jargões frequentemente relacionados ou dirigidos a determinados grupos. Por exemplo, “quando negro não faz coisa errada na entrada, faz na saída”. No filme, o assistente do promotor (um branco) conversa com o detetive negro Graham, tentando convencê-lo a divulgar a versão de que um policial branco era culpado pela morte de um policial negro. O assistente aponta várias razões para mostrar a Graham que ele deveria seguir as recomendações do promotor. Ao terminar, declara: “malditos negros. Quero dizer, sei de todas as razões sociológicas para que os negros sejam presos oito vezes mais do que os brancos. Escolas ruins, falta de oportunidade, preconceito no sistema judicial, essas coisas todas. Mas ainda assim, os negros se tornam pessoas intuitivas. Eles estão sempre metidos em encrenca”. E completa: “do que essas crianças [negras] precisam para acreditar? Para ter esperança? De um novo tira [negro] traficante? Ou de um herói negro morto?” Diante da recusa por parte de Graham, o assistente insinua que as acusações contra seu irmão Peter serão retiradas caso a versão do promotor seja aceita. Graham aceita repassar a versão defendida pelo promotor Rick Cabot;
 5. Mídia – na gravação do seriado dirigido por Cameron Thayer, um membro (branco) da equipe pergunta se um ator negro está tomando aulas de inglês e pede que refaçam a cena na qual este ator usa termos que não são “típicos de um jovem negro”. Ou seja, ele pede a Cameron que o ator use gírias comuns aos negros americanos, mantendo a imagem de maior “mandragem” neste grupo; e
 6. Atuação da polícia – Ryan abusa de sua autoridade na revista ao carro de Cameron e Christine. Será que seu comportamento teria sido o mesmo se os donos do carro fossem brancos?

No Brasil, provavelmente, muitas dessas situações seriam diferentes. As demonstrações e motivos de preconceito aqui diferem dos observados nos EUA. Esta

diferença deve ser explicada por uma análise histórica de como se desenvolveram as relações entre indivíduos dos diferentes grupos, ou seja, de como o controle social foi estabelecido em dada sociedade. A próxima seção apresenta brevemente uma possibilidade dessa análise histórica.

Uma Análise Contextual e Histórica do Preconceito Racial

Todas as sociedades têm alguma forma de controle social – das menores às maiores, das mais simples às mais complexas. Este controle permite que os indivíduos se beneficiem da vida em comum, da cooperação (Baum, 1994/1999; Skinner, 1953/1998; Todorov & de-Farias, 2009). Mudanças nas relações e no controle social mudam as práticas culturais e, portanto, os indivíduos. Tais mudanças, ocorridas durante uma invasão, colonização ou guerra, afetam a vida das pessoas como um todo e duram por um longo tempo, apesar de sua resistência. Há efeitos imediatos e claramente observáveis durante a ocupação de um novo e estranho território, por exemplo. No entanto, os efeitos sutis e em longo prazo são de grande importância para o entendimento do comportamento individual e dos grupos envolvidos.

Segundo Guerin (2004), todas as formas de racismo são derivadas dos métodos de controle utilizados pelos opressores/colonizadores. Em alguns contextos, as formas de controle foram bem mais sutis do que a violência explícita (*e.g.*, decidir como as famílias dos oprimidos deveriam ser formadas, como o grupo deveria se dividir e se relacionar). Este controle mais sutil, na opinião do autor, é responsável pela discriminação atual, mais concreta e em longo prazo em alguns países. Hall (1971, citado por Guerin, 2004) afirma que o racismo nos EUA é maior do que em outros países americanos devido à forte manipulação (controle sutil) usada pelos colonizadores ingleses naquele país.

Guerin aponta também que a introdução do capitalismo trouxe consigo diversos efeitos sutis. A mudança no sistema econômico acarreta mudanças nas relações de trabalho e diferentes exigências para que os indivíduos consigam ou mantenham-se em um emprego. Isto, por sua vez, provoca migrações – em busca de acesso à educação e dinheiro. Obviamente, as migrações envolvem rupturas familiares, enfraquecimento das comunidades de origem, dentre outros fatores. Algumas comunidades desenvolvem estratégias para manterem-se unidas, e aí pode estar um dos focos de resistência à opressão por parte dos “donos” do sistema financeiro. Podemos relacionar estas afirmações do autor (dentre outros fatores) à existência, em diversas metrópoles, de bairros específicos para determinados imigrantes. O Bixiga mantém os costumes italianos, em São Paulo. Nas chamadas “Chinatowns”, podemos observar e comprar roupas, comidas e outros diversos artigos chineses dentro de uma cidade que, fora deste bairro, em nada lembra a China. No Bronx, em Nova Iorque, podemos mais facilmente sentir raiva dos brancos e orgulho por ser negro.

Ainda com relação às mudanças provocadas pelo capitalismo, deve-se ressaltar que a alocação de recursos torna-se um evento político e social de grande relevân-

cia. Não é preciso pesquisar muito para saber que os detentores de poder político raramente fazem parte das minorias¹. Nesse sentido, o branco (representado em *Crash* por Rick Cabot) vem tendo acesso à mídia, às decisões políticas, aos maiores cargos públicos e, conseqüentemente, ao dinheiro e aos modos de produção capitalista. As notícias e análises sócio-políticas que chegam ao resto da população passam, muitas vezes (mesmo hoje em dia, e em locais que não vivem sob uma ditadura declarada), pelo crivo desses senhores. O filme deixa isso claro quando o antes honesto detetive negro Waters faz uma declaração falsa a pedido do chefe Cabot (em troca de “limpar a ficha” do irmão bandido e, ainda, para conseguir um alto cargo público).



Entretanto, no capitalismo, o dinheiro nas mãos da minoria é o mesmo dinheiro que está nas mãos da maioria. O negro rico tem acesso a muitas coisas que apenas brancos ricos têm. Assim, a diferença entre grupos baseia-se não só na cor da pele, mas também no acesso a bens materiais. Cabe-nos questionar: será que o negro, ao enriquecer e passar a sentar à mesa dos brancos, é tratado como qualquer outro convidado daquela mesa? Novamente, o filme nos dá uma chance de refletir sobre isso. O diretor de TV, famoso e rico, tem a mesma liberdade para dirigir seu programa que um diretor branco teria? Ou tem que continuar seguindo o *script* social, se-

¹ “Subgrupo que, dentro de uma sociedade, considera-se e/ou é considerado diferente do grupo maior e dominante, em razão de características étnicas, religiosas, ou de língua, costumes, nacionalidade, etc., e que em razão dessas diferenças não participa integralmente, em igualdade de condições, da vida social” (Ferreira, 1999).

gundo o qual o negro é menos inteligente e/ou fala de forma diferente do branco (ver a cena descrita anteriormente, em que Thayer tem que retomar as filmagens, e pedir ao ator negro que não fale polidamente)?¹

O dinheiro, nas mãos de opressores ou oprimidos, pode ser usado para burlar as autoridades (da burocracia instituída pelo capitalismo ou dos líderes de determinada comunidade mais fechada). Poderíamos levantar a hipótese de que o dinheiro nas mãos de um negro, em um país marcadamente racista, pode funcionar como estímulo discriminativo (S^D) ou operação estabelecadora (OE) para sua participação em festas, para convites a acontecimentos sociais ou cargos públicos, etc. No entanto, ser negro continua servindo como S^D para outras formas de discriminação racial – ou seria melhor dizer discriminação em outros contextos? Isto fica claro na cena em que o diretor de TV volta para casa, com sua linda esposa, em seu belo carro, após uma festa na qual foi homenageado por outros profissionais (provavelmente, brancos em sua maioria). Seu sucesso profissional, relacionado a uma ascensão social, ocasiona convites para recepções da alta sociedade, recebimento de prêmios e admiração. Por outro lado, mesmo estando em um belo carro, sua cor evoca, no policial branco, comportamentos tipicamente racistas (*e.g.*, humilhação, ameaça, abuso de autoridade, assédio sexual sobre sua esposa).

Guerin (2004) destaca também os problemas decorrentes da utilização de uma língua em detrimento das línguas dos grupos oprimidos. Em curto prazo, isto parece não produzir grandes mudanças sociais. Porém, na visão do autor, seus efeitos são duradouros. Ter que aprender uma nova língua envolve esforço e tempo (o que diminui recursos para realização de outras atividades que seriam também importantes). Não bastasse isso, esta aprendizagem teria que ser muito eficiente, para garantir que a minoria fosse capaz de responder a aspectos sutis da segunda língua, ou seja, para que os novos falantes pudessem realmente “perder o sotaque”, assim como entender todos os detalhes de ordens, conselhos, conteúdos formais das escolas, etc. Dessa forma, além de limitar e simplificar o entendimento, o mau uso da língua resulta em preconceitos ou “impressões” de que o novo falante não tem habilidades sociais ou inteligência equiparável aos membros nativos.

A interação inicial entre o comerciante persa (Farhad) e o chaveiro latino (Daniel) deixa claro o problema relacionado ao entendimento da língua. O comerciante não entende bem o que o chaveiro lhe diz, recusa-se a arrumar a porta, taxando o latino de aproveitador, e acaba tendo sua loja invadida. Além desses problemas práticos provocados pela falta de proficiência na língua, observa-se também no filme discriminação por parte daqueles nativos que falam a língua. No acidente de carro

¹ Algumas pesquisas brasileiras, realizadas por autores ligados à Perspectiva Sócio-histórica, ressaltam o que chamam de “embranquecimento”, ao tratarem sobre “o mito da democracia racial”. Brasileiros vêm se definindo como “pardos”, “moreninhos”, dentre outros termos que substituiriam “negros”. Além disso, meninos moradores de favela dizem que negros que enriquecem ou ficam famosos (por exemplo, jogadores de futebol) passam a ser tratados diferentemente pela mídia, aproximando-se do tratamento recebido por brancos famosos (Guareschi, Oliveira, Gianechini, Comunello, Pacheco, & Nardini, 2003).

que ocorre no final do filme, vemos Shaniqua, anteriormente vítima de preconceito racial, subjugando um estrangeiro, devido a seu sotaque: “Só fale comigo se for em *americano!*”



A dificuldade na aprendizagem razoável de uma nova língua afeta não só a relação estabelecida entre um falante original da língua e um recém-chegado ao país, mas também a relação entre este último e seus descendentes – que, provavelmente, terão outra relação com a língua em questão (Guerin, 2004). Tendo em vista que o ser humano depende muito do comportamento verbal para aprender com a experiência dos outros e organizar-se em grupo, essa dificuldade na proficiência da língua poderá acarretar problemas na organização e inserção social, e no que chamamos comportamento governado por regras (ou comportamento governado verbalmente).

Regras podem ser definidas como estímulos verbais que especificam, completamente ou não, uma contingência (Meyer, 2005; Skinner, 1969/1980). A apresentação de regras oferece algumas vantagens em relação à exposição direta às contingências no que se refere à aquisição de comportamentos: aceleram o processo de aprendizagem (Ayllon, & Azrin, 1964), facilitam a emissão de comportamentos em contingências muito complexas ou pouco eficazes para a modelagem (Galizio, 1979) e possibilitam que o indivíduo se beneficie da similaridade entre contingências, seguindo a mesma regra fornecida em uma situação anterior (LeFrancois, Chase, & Joyce, 1988). Desse modo, as regras desempenham um importante papel na apren-

dizagem humana de forma geral e, mais especificamente, na socialização ou inserção de um indivíduo em um grupo. A descrição “não se aproxime daquele garoto. Pessoas como ele são perigosas para nós” pode controlar uma série de respostas públicas de fuga-esquiva, assim como sentimentos relacionados àquele garoto específico e a seu grupo, e futuras descrições de relações com pessoas deste grupo. Desse modo, podemos utilizar o comportamento governado por regras para explicar os conceitos de consciência e identidade, conceitos estes fundamentais à Psicologia Social e à Perspectiva Sócio-histórica, que têm grande número de adeptos no Brasil e na América Latina como um todo.

Os psicólogos sociais frequentemente utilizam os termos “identidade social”, “consciência”, ou um equivalente, em seus estudos, relacionando-os a outros de origem mentalista ou mediacionista. Para a Análise do Comportamento, deve-se entender “identidade” e “identidade social” como a maneira pela qual os indivíduos falam, respectivamente, de si mesmos e do seu grupo. Esta maneira é aprendida a partir do contato (verbal e não verbal) do indivíduo com outros membros da comunidade verbal, ou seja, a identidade – individual ou de grupo – é socialmente construída, implicando um processo de construção contínua, não podendo ser entendida como, por exemplo, um “traço de personalidade” (Guerin, 2004; Guilhardi, & Queiroz, 1997). Este é um ponto de concordância entre analistas do comportamento e psicólogos de abordagens sócio-históricas (Ciampa, 1994; Codo, 1994; Hennigen, 2003).

Uma decorrência óbvia dessa construção ou aprendizagem social da identidade é o que aprendemos a denominar “estereótipo”. Este termo é definido, em um dicionário de língua portuguesa, como “lugar-comum; clichê, chavão” (Ferreira, 1999). Para a Psicologia, estereótipo consiste em uma “percepção ou concepção relativamente rígida e esquemática de um aspecto da realidade, especialmente de grupos e pessoas. Dá-se o nome de *comportamento estereotípico* ao que é uniformemente provocado por certa situação problemática e escassamente alterado pelas circunstâncias ou motivação concomitantes” (Cabral, & Nick, 1999, p. 107). A última definição deixa claro que estereótipos são comportamentos de difícil modificação; além disso, deve-se ressaltar que estão presentes em uma variedade de situações e apresentam topografias bastante diferenciadas (*e.g.*, postura física, tom de voz, olhar, palavras).

Ao definirmos os índios brasileiros como preguiçosos – após terem se negado a trabalhar como escravos para os portugueses –, ou as mulheres africanas como imorais e transmissoras de doenças venéreas, como fizeram os ingleses colonizadores (o que pode ser visto no site do *Apartheid Museum*¹, que nos mostra os horrores acontecidos na África do Sul, durante o regime que segregava europeus de não europeus), todos os comportamentos emitidos por indivíduos desses grupos (ou, ao menos, grande parte de seus comportamentos) passaram a ser descritos com base

¹ <http://www.apartheidmuseum.org/supplements/>, disponível em 20 de abril de 2007.

nesses rótulos verbais. Nesse sentido, o que se poderia esperar desses indivíduos, os tipos de trabalho que eles poderiam realizar, sua organização social, seu acesso a recursos econômicos e educacionais, dentre outras importantes variáveis sociais, estavam limitados. Infelizmente, os efeitos de tantas limitações não estiveram circunscritos a poucos grupos ou a curtos períodos. As intervenções sociais têm que levar em consideração essa limitação histórica.

Breve Comentário sobre Intervenções Sociais



As tentativas mais frequentes de modificar o que chamamos preconceito e seus efeitos têm se pautado, obviamente, nas visões de homem e de causalidade mais difundidas na Psicologia. O senso comum e muitas visões em Psicologia partem do princípio de que existe o “racismo” (ou o “sexismo”, por exemplo) como uma propriedade ou característica das pessoas ditas preconceituosas. Já que a causa é tida como interna, estando nas “atitudes” (em seus componentes cognitivo, afetivo e comportamental), as intervenções têm focado a *conscientização*, na tentativa de mudar crenças e estereótipos. Infelizmente, campanhas publicitárias e intervenções em escolas e comunidades, dentre outras tentativas, não têm se mostrado efetivas no combate à discriminação e aos problemas decorrentes dessa prática cultural. Isto nos conduz, portanto, à necessidade de desenvolver novas formas de lidar com os problemas sociais. Do ponto de vista da Análise do Comportamento, estas novas

formas necessariamente passam por uma visão contextual mais ampla, que vise especificar antecedentes e consequentes dos comportamentos, e como o controle ambiental se estabeleceu.

Guerin (2005) afirma que poderemos elaborar intervenções mais efetivas a partir do momento em que desenvolvermos pesquisas e análises funcionais dos fenômenos envolvidos. O termo “análise funcional” deixa claro que não estamos tirando do indivíduo a responsabilidade ética e legal sobre seus comportamentos discriminatórios (ou sobre quaisquer outros comportamentos). Realizar uma análise funcional consiste em investigar as relações de *dependência* entre eventos comportamentais e ambientais, deixando claro o papel ativo do sujeito na emissão de seus comportamentos e na consequente modificação do ambiente (de-Farias, 2010). Desse modo, apelar para o rótulo “racista” não nos ajudaria a entender completamente o comportamento emitido pelo indivíduo. Censurar os indivíduos com comportamentos socialmente reprováveis também não seria de grande valia para uma análise científica. Relacionar o “comportamento racista” ao contexto histórico e social, isso sim seria relevante para a descoberta de variáveis controladoras e para a modificação do comportamento.

Enquanto uma análise mais exaustiva dos determinantes dos comportamentos discriminatórios não é realizada, algumas intervenções fazem-se necessárias, a fim de garantir igualdade social ou, ao menos, diminuição dos riscos/prejuízos para determinados grupos. No Brasil, a Lei N° 7.716¹, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor como inafiançáveis, tornando-se um passo importante para o estabelecimento de um contexto favorável a intervenções sociais neste país. O governo brasileiro tem ainda pensado em alternativas que acelerem o processo de igualdade social. Dentre estas alternativas, o sistema de cotas em universidades e no funcionalismo público tem sido implementado. Este sistema é apresentado como uma de várias “ações afirmativas”, ou seja, políticas públicas que visam corrigir desigualdades sociais e econômicas (Ferreira, & Mattos, 2007). Em outras palavras, o governo tem se preocupado em efetivamente modificar o ambiente, não apenas em conscientizar a população.

Sistema de Cotas para Negros: Uma Tentativa de Intervenção Social

O Sistema de Cotas para Negros consiste em uma mudança no sistema de entrada em universidades públicas, e tem sido alvo de muita discussão atualmente². A Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira ao adotar este sistema em seu vestibular:

¹ <http://www.soleis.adv.br/racismo.htm>, disponível em 20 de abril de 2007.

² Apesar de o presente texto ter sido originalmente escrito em 2007, ainda é válido dizer que o sistema de cotas continua sendo alvo de debates em nossa sociedade, tratando-se de uma medida política sobre a qual é difícil o estabelecimento de um consenso social.

em cada processo seletivo, 20% das vagas são destinadas a indivíduos de cor negra. A favor desta adoção, estão organizações e fundações que visam defender a comunidade negra, manter a cultura afro-brasileira e diminuir a distância social e econômica entre as raças no Brasil. Em sua página na internet¹, a UnB apresentava dados da Síntese dos Indicadores Sociais (elaborada pelo IBGE, em 2002) que comprovam que apenas 4,4% dos estudantes universitários brasileiros são negros e 3,2% pardos. Para os defensores do sistema, este pequeno número de negros na universidade representaria uma menor possibilidade de negros em bons empregos e com bons salários, o que manteria a desigualdade social tão presente em nosso país.

Os seguintes objetivos são descritos para o *Plano de Metas de Integração Social, Étnica e Racial* da UnB:

1. “Instauração, no espaço acadêmico, de um mecanismo reparador das perdas infringidas à população negra brasileira;
2. Acusar a existência do racismo e combatê-lo de forma ativa;
3. Redirecionamento do futuro da sociedade, rumo a uma nova história;
4. Garantia do acesso emergencial da população negra à educação superior;
5. Possibilidade de avaliação das consequências da inclusão de Negros e Negras na vida universitária;
6. Capacidade de auto-correção, podendo ser periodicamente verificado e melhorado;
7. Aprimoramento da capacidade de aprendizagem da comunidade acadêmica;
8. Convivência plural e diária com a diversidade humana em sua variedade de experiências e perspectivas;
9. Treino dos universitários para a sociabilidade, adaptação e tolerância;
10. Estímulo da confiança de crianças e adolescentes negros em sua capacidade de realização;
11. Estímulo aos estudantes negros para demandar de suas escolas um melhor nível educacional;
12. Desafio aos professores para melhorarem a performance de seus alunos negros;
13. Conscientização sobre o que é ser Negro no Brasil;
14. Reconhecimento da sociedade em geral quanto à sua capacidade de tornar mais justa a realidade;
15. Associar a cor da pele negra a signos de poder, autoridade e prestígio;
16. Irradiação dessas influências benéficas para todo o país”.

¹ http://www.unb.br/admissao/sistema_cotas/index.php, disponível em 20 de abril de 2007.

Pode-se afirmar que alguns desses objetivos estão descritos de forma muito ampla, ou seja, não são operacionalmente definidos (por exemplo, o que seriam uma sociedade mais justa, uma *performance* melhor, ou signos de poder?). Além disso, não deixam claro o nível de avanço/mudança que deverá ser atingido para que se possa afirmar que a intervenção está logrando resultados (como mediremos a “confiança dos estudantes”?). Como ponto positivo, deve-se salientar que algumas estratégias que possam conduzir a tais objetivos são apontadas, em complemento à reserva de certo número de vagas, o que demonstra o cuidado esperado por parte dos responsáveis em divulgar e justificar o sistema. Dentre elas, programas de auxílio, tais como moradia estudantil, auxílio financeiro (bolsas) por prestação de serviços, descontos em livros editados pela UnB, acompanhamento psicopedagógico e psicossocial. Por fim, o projeto da Universidade prevê ainda parcerias com a Fundação Palmares e com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (Seppir), a fim de incluir os estudantes negros em projetos de pesquisa, estágios e extensão.

Entretanto, este projeto não tem sido visto com bons olhos por todos os membros da sociedade. Por exemplo, a Revista *Veja*, de grande circulação nacional, colocou em sua matéria de capa um título bem chamativo: “Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo sistema de cotas como branco e negro. É mais uma prova de que raça não existe”. Este fato foi largamente noticiado pela mídia escrita e falada: dois gêmeos univitelinos fizeram a inscrição no vestibular no mesmo dia, optaram pelo sistema de cotas por terem pai negro e mãe branca, tiraram a foto necessária para avaliação pelo comitê da universidade, mas apenas a inscrição de um deles foi aceita como sendo de um negro.

Na reportagem assinada por Rosana Zakabi e Leoleli Camargo (2007), que apontava problemas do Sistema de Cotas, afirma-se que o mérito acadêmico dará lugar às cotas, fazendo com que o nível da universidade (e do funcionalismo público, caso o projeto se estenda até ele) caia. Segundo os autores, a Lei de Cotas e o Estatuto Racial¹ são monstruosidades jurídicas que atropelam a Constituição – ao tratar negros e brancos de forma desigual – e oficializam o racismo”. Para completarem seu raciocínio, citam a antropóloga Yvonne Maggie, da Universidade Federal do Rio de Janeiro: “A discriminação existe no dia-a-dia e precisa ser combatida, mas, se ambas as leis entrarem em vigor, estaremos construindo legalmente um país dividido em raças, e isso é muito grave. Será como tentar apagar fogo com gasolina”.

Ainda na reportagem da *Veja*, encontra-se uma forte crítica ao conceito “raça” e, conseqüentemente, à sua utilização como critério de diferenciação dos indivíduos (ainda mais quando se trata de uma população tão miscigenada quanto a brasileira):

¹ O Estatuto Racial não é bem descrito na reportagem, mas prevê que os cidadãos terão que declarar sua raça, em seus documentos e em matrículas nas escolas, por exemplo.

“Biologicamente as raças são chamadas de subespécies e definidas como grupos de pessoas – ou animais – que são fisiológica e geneticamente distintos de outros grupos. São da mesma raça os indivíduos que podem cruzar entre si e produzir descendentes férteis. Esse é o conceito científico assentado há décadas. Recentemente, porém, esse conceito foi refinado. Pode haver mais variação genética entre pessoas de uma mesma raça do que entre indivíduos de raças diferentes. Isso significa que um sueco loiro pode ser, no íntimo de seus cromossomos, mais distinto de outro sueco loiro do que de um negro africano. Em resumo, a genética descobriu que raça não existe abaixo da superfície cosmética que define a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do crânio, do nariz e dos olhos. Como os seres humanos e a maioria dos animais baseiam suas escolhas sexuais na aparência, a raça firmou-se ao longo da evolução e da história cultural do homem como um poderoso conceito. Em termos cosméticos sempre será assim, mas tentar explicar as diferenças intelectuais, de temperamento ou de reações emocionais pelas diferenças raciais é não apenas estúpido como perigoso” (Zakabi, & Camargo, 2007).

Um analista do comportamento defenderia que qualquer intervenção deve (1) partir de um levantamento da Linha de Base (situação antes de a intervenção ser implementada); (2) estabelecer objetivos claramente definidos; (3) realizar avaliações constantes, a fim de testar se a intervenção está caminhando rumo aos objetivos propostos inicialmente; e (4) propor mudanças a partir das avaliações realizadas, por meio de um procedimento de autocorreção. Como dito anteriormente, nem todos os objetivos estão claramente definidos na proposta da UnB, o que limita o planejamento e a avaliação dos resultados da intervenção. Além disso, não são informadas, na página da universidade, as formas e prováveis datas de avaliações a serem realizadas pelo programa.

O Sistema de Cotas vem sendo reformulado ao longo desses anos e deu origem à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (“Lei das Cotas”). A Lei amplia o Sistema de Cotas acima descrito, e altera seu critério principal. Estabelecem-se 50% das vagas em processos seletivos de universidades, institutos e centros federais para candidatos que tenham realizado seu Ensino Médio em escolas públicas, pelo sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou tenham sido aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em seguida, a partir desses 50%, são utilizados também os critérios de renda familiar e raça. A proporção dessa distribuição é apresentada na Figura 1. Vale ressaltar que:

“A distribuição das vagas da cota racial será feita de acordo com a proporção de índios, negros e pardos do Estado onde está situado o campus da universidade, centro ou instituto federal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso significa, por exemplo, que um Estado com um

número maior de negros terá mais vagas destinadas a esse grupo racial. O único documento necessário para comprovar a raça é a autodeclaração” (Lesme, 2013).

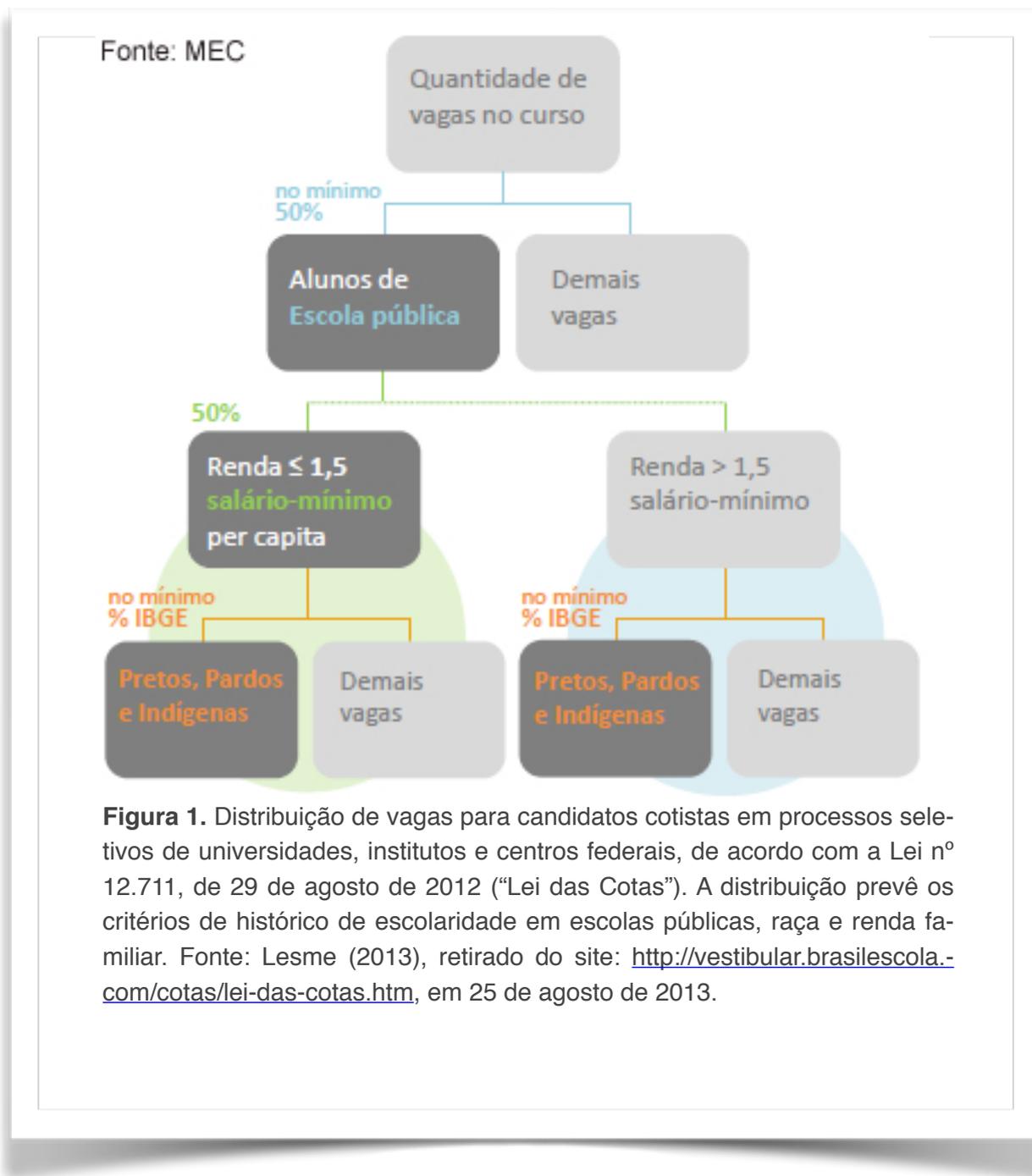


Figura 1. Distribuição de vagas para candidatos cotistas em processos seletivos de universidades, institutos e centros federais, de acordo com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (“Lei das Cotas”). A distribuição prevê os critérios de histórico de escolaridade em escolas públicas, raça e renda familiar. Fonte: Lesme (2013), retirado do site: <http://vestibular.brasilecola.-com/cotas/lei-das-cotas.htm>, em 25 de agosto de 2013.

Neste sentido, as críticas acima descritas (Zakabi & Camargo, 2007) continuam sendo válidas para o Sistema de Cotas implantado pelo Governo Federal, em 2012. O que é raça? O que a define? Não estaríamos estabelecendo ocasião/promovendo discriminação? Nosso objetivo aqui não é aprovar ou desaprovar as ações que vêm

sendo tomadas pelos órgãos públicos brasileiros, mas apenas ilustrar o quão polêmica pode se tornar qualquer intervenção social. Sem dúvida, estes projetos servem à abertura de uma importante discussão social, colocando em dúvida o mito da democracia racial e chamando a atenção para a necessidade de modificações em outras esferas acadêmicas, não apenas no Ensino Superior (Ferreira, & Mattos, 2007). As propostas da Análise do Comportamento, discutidas brevemente ao longo do capítulo, podem complementar projetos sociais desenvolvidos pelo governo ou por organizações não governamentais (ONGs), aprimorando os resultados obtidos.

As tentativas de diminuir preconceitos esbarrarão sempre em interesses de pequenos ou grandes grupos organizados, interesses políticos e financeiros, modelos e regras que vêm sendo seguidas pelos grupos envolvidos há muito tempo, dentre outros fatores. Cada grupo responderá de acordo com as contingências ambientais às quais está exposto, o que significa que teremos que analisar e intervir sobre essas contingências (Thyer, 1996). Em outros termos, intervenções desse porte, mesmo aquelas dirigidas a pequenos grupos, terão que lidar com diferentes contingências individuais que se cruzam e que podem produzir consequências importantes em curto, médio e longo prazo. Poder-se-ia falar em entrelaçamento de contingências, ou em metacontingências, para analisar essas trocas sociais tão complexas. Sugerimos a leitura de Glenn (1988), Andery e Sérgio (2005), Todorov e Moreira (2005) e Todorov e de-Farias (2009) para melhor entendimento deste conceito e consequente aprofundamento da discussão aqui iniciada.

Considerações Finais

Tem havido muita discussão nas ciências sociais acerca dos problemas relacionados às desigualdades sociais, preconceito, discriminação, etc. No entanto, essa discussão não tem fornecido maneiras de abordar eficientemente os efeitos dessas desigualdades e preconceitos (Guerin, 2004, 2005). Deve ficar claro que a análise comportamental aqui realizada poderia ter seguido diferentes caminhos, enfatizando outros aspectos abordados pelo filme. Como seria de se esperar, o que foi discutido aqui se relaciona à nossa própria história de exposição a situações de preconceito, bem como à literatura em Análise do Comportamento Social com a qual tivemos maior contato. Por isso, não pretendemos fazer “a” análise do filme, e sim chamar a atenção para importantes aspectos que devem ser considerados por analistas do comportamento ao tratarem o tema preconceito/discriminação.

A análise das contingências deve envolver, necessariamente, a investigação de como as relações sociais se desenvolveram ao longo do tempo, observando os efeitos que cada variável pode ter produzido. Além de sutis e duradouros, estes efeitos são também cumulativos. Não se pode entender que um único “olhar discriminatório” de uma branca sobre dois negros por si só produza raiva nestes últimos (ver, por exemplo, a cena em que Jean Cabot agarra-se a seu marido, protegendo-se, ao ver dois negros na rua). A este acontecimento, somam-se vários outros episódios de

discriminação (mais ou menos velados) e é à soma desses episódios que os grupos minoritários responderão.

Com relação à cena apontada acima, vale ressaltar a riqueza do filme *Crash*. Em muitos outros filmes que tratam a mesma problemática, as personagens negras principais são honestas, humildes, vítimas (e não atores) do preconceito e, muitas vezes, até mesmo resignadas (e.g., “A cor de um crime”, do original “Freedomland”, lançado em 2006, com Samuel L. Jackson e Julianne Moore). Em *Crash*, preconceito e discriminação não são exclusivos deste ou daquele grupo. Não há somente vítimas ou somente algozes. Os dois negros dos quais a personagem Jean Cabot sentiu medo realmente se comportaram (assaltaram e ameaçaram) de forma a manter este medo, seu cuidado e a regra que ela seguia, segundo a qual negros são violentos e não gostam de brancos. Além disso, um dos negros mostrou-se bastante preconceituoso em relação aos brancos, como se todos estes fizessem parte de um grupo que menospreza os negros e que se preocupa constantemente em humilhá-los.

A análise de contextos individuais, sociais, econômicos, políticos e ambientais (no sentido de ambiente físico), assim como da história de cada um desses contextos, torna-se fundamental para o estudo psicológico de temas sociais. As explicações e intervenções deverão se basear na análise funcional destes contextos e das relações sociais, e não em construtos como “atitudes”, “escolhas individuais”, “tomada de decisões”, “empatia” ou “intuição”. O tipo de análise defendida no presente capítulo incentiva o levantamento de dados por meio de observações diretas e conversas com os indivíduos realmente envolvidos¹, aponta para a necessidade de diminuir vieses por parte do pesquisador, e estuda a relação entre recursos e comportamento da população, sem inferir a existência de entidades mediadoras dessa relação (de-Farias, 2005; Guerin, 1994, 2004). Neste sentido, defendemos que intervenções sociais devem estar pautadas em uma análise contextual, consistindo no estabelecimento de regras claras para o convívio social, e não em tentativas de desenvolver consciência ou empatia (Guerin, 2005).

Kuhagen (1998) afirma que respeito aos outros é o ponto inicial para a melhora das condições de vida humana. Este respeito pode passar pela aplicação de conceitos básicos de Análise do Comportamento. Por exemplo, Skinner (1978) defendia que a utilização de reforçamento positivo, no lugar de controle aversivo, transformaria a vida de cada indivíduo e da sociedade como um todo. Além disso, deveríamos adotar a utilização de reforçadores naturais contingentes ao comportamento, e não de reforçadores arbitrários e/ou independentes das respostas emitidas. A novela

¹ Esta afirmação está de acordo com o que defendem os psicólogos sócio-históricos, a respeito da utilização da “pesquisa participante”. Este tipo de pesquisa responde à necessidade de uma metodologia que capte o indivíduo multideterminado e situado historicamente. Há um envolvimento da população em todos os momentos da pesquisa (definição de objetivos, planejamento e análise dos dados). Mais informações sobre esta metodologia podem ser encontradas em Tittoni e Jacques (2003).

utópica “Walden Two” deixa clara essa visão skinneriana acerca de uma sociedade ideal (Skinner, 1948/1977).

Seguindo o mesmo raciocínio, os analistas do comportamento afirmam que práticas culturais devem ser avaliadas de acordo com critérios denominados “valores”, ou seja, metas a serem atingidas pela cultura. Os valores seriam “consequências de um conjunto de contingências ou [como] regras formuladas com o explícito propósito de colocar comportamento humano sob controle de consequências não imediatas e individuais” (Andery, 2001, p. 479). O foco da intervenção social deve ser, portanto, a manipulação de contingências ambientais, tanto quanto no comportamento individual.

Há três tipos de valores: valores individuais, valores estruturais e metavalores (Andery, 2001). Os valores individuais da cultura consistiriam em metas a serem atingidas, válidas para cada um dos membros, e úteis para o planejamento cultural e a avaliação das contingências. São eles: (1) igualdade – pré-requisito para as contingências sociais. Cada indivíduo deve ter condições de produzir os reforçadores necessários; (2) felicidade; e (3) liberdade. Os dois últimos são sentimentos produzidos por reforçamento positivo, possibilitando relações sociais mais fortes, com menor uso de regras e reforçadores arbitrários. A liberdade possibilita também maior envolvimento dos indivíduos com as práticas culturais, evitando a fuga do convívio social.

Os valores estruturais referem-se àqueles estabelecidos pelas instituições ou agências reguladoras (religião, governo, escola, psicoterapia) e a práticas mais amplas. Segundo a autora, deve-se defender: (1) um impulso para o futuro (educar os membros para a reprodução futura das práticas, assim como para uma contínua avaliação e manipulação de tais práticas, permitindo sobrevivência da cultura); (2) planejamento cultural, que deveria ser feito em forma de regras e de consequências reforçadoras para seu seguimento (colocando o comportamento sob controle de contingências mais atrasadas); e (3) experimentação, a fim de manter contato com as contingências naturais e sociais, e tornar nosso comportamento sensível às mudanças nas contingências. Por fim, os metavalores consistem em garantir que cada um dos valores supracitados se baseie na sobrevivência da espécie e da cultura.

Em suma, a Análise do Comportamento tem muito a dizer e fazer em relação a diversos problemas humanos. Para alguns desses temas, já se observam grandes avanços nas pesquisas e na tecnologia desenvolvida (*e.g.*, ensino a portadores de necessidades especiais). Para outros (*e.g.*, corrupção, preconceito, negação de condições básicas de sobrevivência), no entanto, é preciso que procuremos nos expor às contingências, que nos arrisquemos a aplicar nossas ferramentas de análise e intervenção, a fim de implementar o conhecimento científico e a aplicação de nossos princípios.

Referências Bibliográficas

- Andery, M. A. P. A. (2001). Algumas notas sobre a contribuição do Behaviorismo Radical para uma sociedade voltada para o futuro. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 1. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 476-486). Santo André: ESETec.
- Andery, M. A., & Sério, T. M. de A. P. (2005). O conceito de metacontingências: Afinal, a velha contingência de reforçamento é insuficiente? Em J. C. Todorov, R. C. Martone, & M. B. Moreira (Orgs.), *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade* (pp. 149-159). Santo André: ESETec.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1995). *Introdução à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ayllon, T., & Azrin, N. H. (1964). Reinforcement and instructions with mental patients. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 7, 327-331.
- Bäckstrom, M., & Björklund, F. (2007). Structural modeling of generalized prejudice. *Journal of Individual Difference*, 28, 10-17.
- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, A., & Nick, E. (1999). *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Ciampa, A. C. (1994). Identidade. Em S. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: O homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Codo, W. (1994). O fazer e a consciência. Em S. Lane, & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: O homem em movimento* (pp. 48-57). São Paulo: Brasiliense.
- de-Farias, A. K. C. R. (2005). Comportamento social: Cooperação, competição e trabalho individual. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 265-281). Porto Alegre: Artmed.
- de-Farias, A. K. C. R. (2010). Por que “Análise Comportamental Clínica”? Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 19-29). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Dicionário Aurélio Eletrônico*. Século XXI - Versão 3.3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. CD-ROM.
- Ferreira, R. F., & Mattos, R. M. (2007). O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: Um enfoque psicossocial. *Psicologia: Ciência e profissão*, 27, 46-63.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley Series in Social Psychology.
- Galizio, M. (1979). Contingency-shaped and rule-governed behavior: Instructional control of human loss avoidance. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 31, 53-70.

- Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.
- Guareschi, N. M. F., Oliveira, F. P., Gianechini, L. G., Comunello, L. N., Pacheco, M. L., & Nardini, M. (2003). O cotidiano de meninos e meninas na favela: Problematisando as políticas de identidade. Em N. M. F. Guareschi, & M. E. Bruschi (Orgs.), *Psicologia social nos estudos culturais: Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social* (pp. 129-158). Petrópolis: Vozes.
- Guerin, B. (1994). *Analyzing social behavior: Behavior analysis and the social sciences*. Reno: Context Press.
- Guerin, B. (2003). Combating prejudice and racism: New interventions from a functional analysis of racist language. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13, 29-45.
- Guerin, B. (2004). *Handbook for analyzing the social strategies of everyday life*. Reno: Context Press.
- Guerin, B. (2005). Combating everyday racial discrimination without assuming racists or racism: New intervention ideas from a contextual analysis. *Behavior and Social Issues*, 14, 46-70.
- Guilhardi, H. J., & Queiroz, P. B. P. S. (1997). Análise funcional no contexto terapêutico, o comportamento do terapeuta como foco da análise. Em M. Delitti (Org.), *Sobre o comportamento e cognição: Vol. 2. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 45-97). São Paulo: ARBytes.
- Hennigen, I. (2003). Paternidade e mídia: Identidade/subjetividade na cultura contemporânea. Em N. M. Guareschi, & M. E. Bruschi (Orgs.), *Psicologia social nos estudos culturais – Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social* (pp. 183-204). Petrópolis: Vozes.
- Kuhagen, J. A. (1998). Review of Cautela and Ishaq's contemporary issues in behavior therapy: Improving the human condition. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 311–312.
- Lana, R. E. (1994). *Assumptions of Social Psychology: A reexamination*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LeFrancois, J. R., Chase, P. N., & Joyce, J. H. (1988). The effects of a variety of instructions on human fixed-interval performance. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 49, 383-393.
- Lesme, A. (2013). *Lei das Cotas*. Retirado do site: <http://vestibular.brasilecola.com/cotas/lei-das-cotas.htm>, em 29 de agosto de 2013.
- Marçal, J. V. de S. (2010). Behaviorismo radical e prática clínica. Em A. K. C. R. de-Farias (Org.), *Análise Comportamental Clínica: Aspectos teóricos e estudos de caso* (pp. 30-48). Porto Alegre: Artmed.
- Meyer, S. B. (2005). Regras e auto-regras no laboratório e na clínica. Em J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do Comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 211-227). Porto Alegre: Artmed.

- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson & Co.
- Skinner, B. F. (1948/1977). *Walden II*. São Paulo: EPU.
- Skinner, B. F. (1953/1998). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1969/1980). *Contingências de reforço* (R. Moreno, trad.). São Paulo: Abril Cultural.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Thyer, B. A. (1996). Behavior analysis and social welfare policy. Em M. A. Mattaini, & B. A. Thyer (Eds.), *Finding solutions to social problems: Behavioral strategies for change* (pp. 41-60). Washington: American Psychological Association Press.
- Tittoni, J., & Jacques, M. G. C. (2003). Pesquisa. Em M. G. C. Jacques, M. N. Strey, N. M. G. Bernardes, P. A. Guareshi, S. A. Carlos, & T. M. G. Fonseca (Orgs.), *Psicologia social contemporânea* (pp. 73-85). Petrópolis: Vozes.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. (2005). Análise experimental do comportamento e sociedade: Um novo foco de estudo. Em J. C. Todorov, R. C. Martone, & M. B. Moreira (Orgs.), *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade* (pp. 37-44). Santo André: ESETec.
- Todorov, J. C. & de-Farias, A. K. C. R. (2009). Desenvolvimento e modificação de práticas culturais. Em A. L. F. Dias, A. C. P. M. Passarelli, F. L. Melo & M. A. S. Morais, *Ciência do comportamento: Conhecer e avançar* (Vol. 7, pp.79-90). Santo André: ESETec.
- Zakabi, R., & Camargo, L. (2007). Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo sistema de cotas como branco e negro. É mais uma prova de que raça não existe. *Revista Veja, Edição 2011*, 6 de junho de 2007.