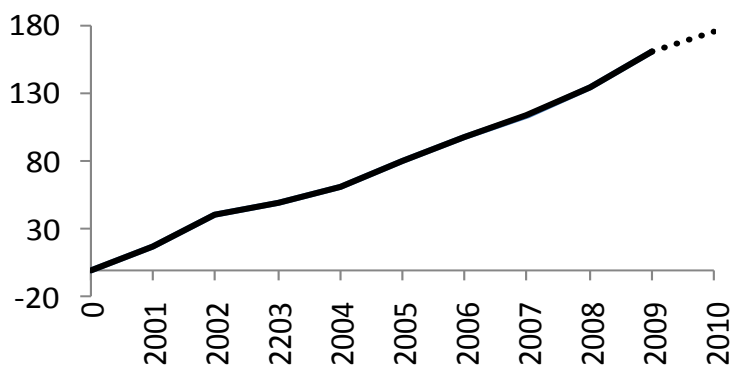


# behaviors



## Sumário

Editorial	3
Supressão condicionada em humanos: um estudo sobre os efeitos isolados e combinados de estímulos perturbadores. Regis Neto, D.; Banaco, R.A.; Bast, D.; Bellodi, A. C.; Bernardes, L. A.; Bernardo, A. J.; Faggian, L. F.; Fidalgo, A. P.; Fontaneti, F. D. G.; Gracia, T. G. C.; de Lima, A. C. C.; Pinto, S. B.; dos Santos, P. M.; de Souza, F. G.; Wang, M. A. L. ..	5
A emergência do controle por unidades verbais mínimas na leitura e na escrita a partir do treino de nomeação Amaral, S.S; Queiroz, A. B.; Niero, C.B.F.; Santos, D.R.; Souza, F. M. dos S.; Bernardes, L. A.; Gióia, P. S. ....	16
Sobre as Dissertações defendidas em dez anos do PEXp:AC: primeiros resultados Felício, A.C.G.; Bellodi, A. C. ; Silva, C. S. ; Leite, F. V. S.; Fontaneli, F. D.; Moreira, J. B. ; Costa, L. e Guedes, M. C. ....	26
Anorexia induzida por atividade física: um estudo sobre a relação entre hábitos alimentares e exercício físico em atletas Almeida, Angnes, Azevedo, Bolonha, Brilhante, Chreim, Cinque, Couto Jr, Ferreira, Fink, Fontana, Lessa, Oliveira, Machado, Moderno, Moraes, Mello, Ricciardi, Rossger, Russo, Scarpinatti, Signorelli, Silva, Silveira e Souza .....	37
Descrições de práticas religiosas apresentadas por judeus pertencentes ao Movimento Conservador e as razões atribuídas pelos mesmos para justificar tais práticas. Tomchinsky, F. R. e Malerbi, F. E. K. ....	45
Revisão de literatura: conceito, função e estrutura Sergio Vasconcelos de Luna .....	62
Relatório de atividades LeHac – 2009 Equipe Executiva LeHac.....	68
LABEX em Colóquios Maria do Carmo Guedes, Gabriel V. Cândido e Natália Matheus .....	70
Revisitando os Colóquios LABEX 2009 Julia Guedes da Rocha.....	71
Oficinas LEHAC: outro espaço de ensino desenvolvido no PEXP Natália de Mesquita Matheus .....	74
Pesquisa dá trabalho... e prêmio Nilza Micheletto, Adriana Piñeiro Fidalgo e Tereza M. A. P. Sérgio .....	75
XIV LABEX— Programa	78

**Behaviors: Ciência Básica, Ciência Aplicada**  
ISSN 1980-704X

é uma publicação do  
**Laboratório de Psicologia Experimental da PUCSP**

Editoração: Tereza M. P. A. Sério, Natália de M. Matheus e Roberto A. Banaco  
2009

### **Corpo Docente**

Alice Maria Delitti	graduação
Fani Eta Malerbi	pós-graduação
Fátima Regina P. de Assis	graduação
Maria Amalia P. A. Andery	graduação e pós
Maria de Lourdes B. Zanotto	graduação
Maria do Carmo Guedes	pós-graduação
Maria Eliza M. Pereira	graduação e pós
Maria Luisa Guedes	graduação
Monica Tieppo A. Gianfaldoni	graduação
Nilza Micheletto	graduação e pós
Paola E. M. Almeida	graduação
Paula S. Gioia	graduação e pós
Roberto A. Banaco	graduação e pós
Sérgio V. de Luna	pós-graduação
Tereza M. A. P. Sério	graduação e pós

A figura da capa mostra parte do trabalho—as dissertações defendidas / por defender— que acumulamos no Programa de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento desde 2001.

## Editorial

Defender a concepção de que a pesquisa na Universidade precisa conviver com a diversidade não tem sido uma tarefa fácil. Principalmente em um mundo que valoriza cada vez mais a especialização quando se trata de produção de conhecimento, apostar que a variabilidade deva ser acolhida e incentivada é remar contra a maré.

Assumir esse desafio tem sido a marca do grupo de professores vinculados ao Laboratório de Psicologia Experimental da FACHS da PUCSP. Uma tarefa trabalhosa e onerosa.

Temos defendido a diversidade de temas, tentando abarcar a curiosidade e o interesse de nossos alunos, com o lema implícito: “o que não se sabe, se estuda e se aprende”. Com isso, ao invés de seguirmos a linha de trabalho de “especializarmo-nos” em um único tema, temos, enquanto grupo, primado por estudar virtualmente de tudo em análise do comportamento. Isto não tem significado a busca por um conhecimento raso. Talvez, pelo método por nós adotado, chegemos a um envolvimento com os assuntos mais tardiamente que alguns colegas nossos. Mas a disposição para aprender e aprofundar conhecimento com vistas a produzir contribuição nova tem sido a nossa marca.

Prova disto é a nossa história. Há aproximadamente dois anos, alguns professores e pesquisadores do Laboratório de Psicologia Experimental da PUC-SP começaram a organizar reuniões que aglutinavam alunos e professores que estavam realizando ou pretendiam realizar pesquisas em torno de determinados temas em Análise do Comportamento. Desta organização inicial, surgiram os agrupa-

mentos que hoje chamamos de Grupos de Estudo.

Os grupos que temos hoje são frutos desta história. Uma história produzida do contato direto com contingências. Diferentemente das linhas de pesquisa do Programa, que obedeceram a uma análise tanto das nossas necessidades quanto da literatura pertinente, os grupos de estudo emergiram na ausência e, portanto, sem a sustentação de tal análise. Desse ponto de vista, os temas que delimitam os grupos podem encontrar intersecções, serem ou não complementares, terem níveis diferentes de abrangência e, como é de se esperar em situações deste tipo, têm maturidades diferentes. Assim, podemos ser testemunhas de grupos que já desenvolvem solidamente um grande projeto de pesquisa e outros que, embrionariamente, procuram ainda sua vocação.

Parece para nós que a organização desses grupos tem permitido trabalhar com diversidade sem que isto se traduzisse em superficialidade ou em ausência de continuidade.

A organização dessa diversidade em grupos de estudo propiciou que o desenvolvimento dos trabalhos se tornasse mais competente, mais agradável e mantivesse tanto a diversidade quanto garantisse a continuidade de esforços em diversas áreas de produção. O estabelecimento, condução e manutenção dos grupos é flexível, do ponto de vista que busca responder às necessidades momentâneas de seus integrantes, mas especial importância tem sido dada à história de um conhecimento que, qual quebra-cabeça, vai sendo montado a cada estudo, revelando mais e mais a natureza do comportamento.

Temos conseguido manter também algumas características que são condição para o sucesso desse trabalho: uma condição coletiva, na qual um dá suporte ao trabalho do outro. Um trabalho livre, sem nenhuma exigência adicional àquela inerente à sua produção, sem a instituição de “donos de territórios acadêmicos”. Nossos professores já não eram “donos” das disciplinas ministradas nos cursos de graduação e pós (nem das obrigatórias e nem das eletivas) e tampouco têm sido reconhecidos como “donos” dos grupos de pesquisa. Da mesma maneira nossos alunos não precisam ficar circunscritos aos temas de suas dissertações (embora grande ênfase seja dada a elas). Todos são bem vindos em cada um desses grupos se estiverem dispostos a um estudo e

trabalho sérios.

O LABEX deste ano será uma oportunidade para refletirmos sobre essa prática. A escolha que o colegiado acatou, de que este seria um ano para que todos os grupos pudessem mostrar uns aos outros os estágios e produtos que cada um deles elaborou até os dias de hoje, pareceu-nos boa, por propiciar novamente a nossa reflexão sobre quem temos sido e por poder apontar os caminhos a seguir.

## Supressão condicionada em humanos: um estudo sobre os efeitos isolados e combinados de estímulos perturbadores <sup>1</sup>

Denigés Regis Neto; Roberto Alves Banaco; Diana Bast; Anita Colletes Bellodi;  
Luiz Antonio Bernardes; Alexandre José Bernardo; Livia Farabotti Faggian;  
Adriana Piñeiro Fidalgo; Fernando Daniel Garcia Fontaneti; Tatiana Gurgel Casanova Gracia;  
Ana Carolina Carneiro de Lima; Sandra Bennet Pinto; Priscilla Martins dos Santos;  
Francisco Gustavo de Souza; Maria Auxiliadora de Lima Wang

A Psicologia tem se ocupado da descrição da ansiedade como um fenômeno emocional antecipatório. O termo é utilizado pela comunidade verbal para descrever um estado emocional geralmente associado a um evento futuro. Estes e Skinner (1941) argumentaram que para a Análise do Comportamento não se deve falar em eventos futuros controlando o comportamento, mas sim, em um estímulo presente interferindo em um fluxo comportamental. Baseando-se nessa recomendação, propuseram o primeiro análogo experimental da ansiedade em infra-humanos, por meio de um experimento com ratos.

No trabalho de Estes e Skinner (1941), o efeito descrito como antecipatório foi estabelecido por um pareamento entre um estímulo inicialmente neutro (tom) e um estímulo aversivo incondicionado (choque elétrico). Esse pareamento foi sobreposto a uma contingência operante de pressão a barra mantida por um esquema de reforçamento (alimento) FI 4m. Essa história de condicionamento produziu uma redução no responder na presença do estímulo condicionado (tom) em comparação com o mesmo intervalo de tempo anterior à apresentação do pareamento.

Estes e Skinner (1941) denominaram

<sup>1</sup> Os autores agradecem à Natura® por ter disponibilizado alguns produtos que serviram como estímulos reforçadores para a participação no experimento.

*supressão condicionada* o efeito observado de redução na taxa de respostas operantes durante o tom. Os autores questionaram a importância das relações temporais entre o tom e o choque para a supressão do responder na presença do tom.

Com o objetivo de investigar a influência das relações temporais entre os estímulos, Stein, Sidman e Brady (1958) manipularam duas variáveis, (1) a duração do CS (estímulo condicionado) pareado com o US (estímulo incondicionado) e (2) o intervalo entre a apresentação desses estímulos. A divisão entre o tempo do estímulo presente e o tempo do estímulo ausente foi chamada de duração relativa. Calcularam a supressão dividindo a taxa de respostas operantes na presença do CS pela taxa de respostas imediatamente anterior ao CS, denominando o valor encontrado de *taxa de supressão*.

Observou-se que em durações relativas menores (CS com curta duração em relação aos intervalos entre CS's) ocorriam maiores taxas de supressão de respostas. Os autores concluíram que a taxa de supressão era inversamente proporcional à duração relativa do CS. Observaram também relações entre o total de reforços obtidos e a taxa de supressão. Os resultados obtidos por Stein, Sidman e Brady (1958) foram confirmados por duas outras

pesquisas realizadas por Calton e Didamo (1960) e por Lyon (1963), que discutiram a importância dos esquemas e frequência do reforçamento.

Os estudos sobre supressão condicionada, até então realizados com infra-humanos, foram ampliados para estudos com humanos, na busca de avaliar a possibilidade de produzir os mesmos efeitos. Banaco, Borges, Nogara, Oliveira, Rocha, Marangoni, Rosenthal, Jannarelli, Parucker, Viva, Cardoso, & Mello (2004) realizaram um estudo sobre a produção de supressão condicionada em que utilizaram um programa de computador que simulava um “jogo de força”. A resposta operante estudada era o clicar sobre o teclado.

O maior problema enfrentado por essa pesquisa era a seleção do estímulo aversivo para ser utilizado como componente para estudar a transposição do modelo animal para um estudo com humanos. O estímulo selecionado para a relação respondente deveria ser capaz de produzir certa aversividade que seria associada ao estímulo originalmente neutro no processo de pareamento. Para que essa aversividade fosse branda e aplicável para cada participante da pesquisa, cada participante foi exposto a um conjunto de 60 palavras para que indicasse, por meio de escolhas em pares qual era a palavra mais rejeitada. Todas as palavras eram apresentadas duas a duas em um estudo prévio, e aquela por mais vezes rejeitada foi selecionada como estímulo aversivo. Nesse estudo, após a seleção do estímulo aversivo (palavra rejeitada) e a obtenção de estabilidade em linha de base operante, os participantes foram expostos à situação experimental. Nela, a tela do computador mudava de cinza para a cor vermelha (CS) em intervalos variados e de

forma independente do comportamento do participante, e ao final de 60s o estímulo aversivo (palavra rejeitada) selecionado na primeira fase era apresentado. Os resultados mostraram que nenhum dos participantes apresentou claramente um desempenho que poderia ser considerado como supressão condicionada. Segundo Banaco e cols. (2004), o fundo de tela vermelho não se estabeleceu como estímulo aversivo condicionado para os participantes, diferindo dos achados de Estes & Skinner (1941). Deve-se levar em consideração ainda, que no estudo de Banaco e cols. (2004) não houve um estudo prévio sobre a possível aversividade das palavras utilizadas no pareamento. Comparada a aversividade dessas palavras à aversividade de um choque elétrico é possível considerar que as primeiras fossem muito menos intensas do que o segundo.

Regis Neto (2009) sugeriu possíveis alterações ao experimento descrito por Banaco e cols. (2004). Baseado em estudos que indicavam que perda de pontos controlavam com segurança o comportamento de esquiva de humanos (Tomanari, Carvalho, Góes, Lira e Viana, 2007) criou, em seu experimento, uma condição experimental que utilizou a combinação de perda de reforçadores (perda de pontos) e apresentação de estimulação aversiva branda (figura humana com expressão jocosa apontando o dedo para o participante – ver Figura 2 abaixo -, e o som concomitante de risada de escárnio) como eventos possivelmente aversivos. O estudo também manipulou a duração do estímulo condicionado (um tom, no caso) que precedeu a retirada dos reforçadores e a apresentação da estimulação aversiva branda na produção da supressão condicionada. Todos os participantes foram

expostos primeiramente a uma duração do CS de 15s. Depois de três sessões experimentais, os valores do CS foram alterados para metade dos participantes para 7,5 s de duração e para a outra metade para 30 s de duração.

A cada sessão dois tipos de reforçadores (pontos) eram apresentados: um produzido por cliques com o mouse em esquema de VI 60 s (considerados pontos por desempenho), e outro obtido ao longo da sessão em esquema de FT 1s (pontos pela participação no experimento). Os pontos obtidos em cada esquema eram trocados por dinheiro ou por números de loteria para concorrer a uma importância maior de dinheiro ao final da coleta de dados. Para metade dos participantes dinheiro foi dado diretamente para o desempenho e os números da loteria eram trocados pelos pontos obtidos pela participação no estudo. Para a outra metade, essa relação foi invertida.

Os resultados apontaram que houve alguma supressão ocasional para três dos sete participantes quando expostos aos valores de CS de 7,5 e 15 s de duração, sendo que a maior parte das taxas de supressão permaneceu em torno do valor um, que indica pouca supressão. Entretanto, foi produzido um marcante aumento na taxa de respostas durante a apresentação do CS de duração de 30 s, (nomeado pelo autor por “indução de respostas”) e alteração na estabilidade das taxas de supressão durante apresentações mais curtas do tom.

Regis Neto (2009) conclui seu trabalho, corroborando os estudos que haviam indicado que durações mais curtas do CS facilitam o aparecimento do efeito de supressão condicionada. Também não passou despercebido pelo autor que havia, além do efeito de supressão

em algumas oportunidades, o efeito de indução, dado já apontado por Sidman (1958) quando se utilizou, em trabalho com macacos, de esquemas operantes concorrentes que combinavam em uma das chaves respostas apetitivas (produziam suco de frutas) e em outra chave respostas de esquiva (respostas adiavam a apresentação de choques elétricos).

Nesse trabalho, Regis Neto sugere que os estímulos por ele utilizados tiveram mais um efeito perturbador sobre o desempenho operante (ora supressor, ora indutor), e isto também costuma ser um indício de situações tidas como emocionais (Skinner, 1953). Por outro lado, questionou os efeitos de cada um dos estímulos potencialmente aversivos utilizados em seu estudo. Quais seriam os feitos de cada um deles, isoladamente?

Com base nos achados de Regis Neto (2009) e com novas demonstrações de que perda de pontos possa ser explorada como estimulação aversiva para humanos (Hamasaki e Tomanari, 2009), o presente estudo propôs-se a estudar a supressão condicionada em humanos, comparando o efeito combinado e isolado de estímulos perturbadores. Dessa forma, replicando sistematicamente o experimento, procurou-se determinar os efeitos perturbadores da perda de pontos (perda de reforçadores) e da figura jocosa mais risada de escárnio (apresentação de estímulos potencialmente aversivos).

## MÉTODOS

### Participantes / Local

Seis funcionárias de uma universidade particular de São Paulo. As sessões foram realizadas em uma sala de coleta de dados do Laboratório de Psicologia Experimental da PUC-SP.

### Equipamento / material

Utilizou-se um computador, um *mouse*, teclado, caixas de som de 2.1, canais com 32 RMS, mesa e cadeira. Um *software* (programa) foi especialmente desenvolvido por Thomas Woelz para a pesquisa. Foram utilizados produtos da Natura® como reforçadores.

### Software (programa) e reforçadores envolvidos

#### *Funcionamento e características audiovisuais do programa*

A tela do programa continha um botão circular (alvo) que se movimentava aleatoriamente em uma área restrita do monitor. Acima dessa área havia dois contadores, um deles localizado acima da área de movimento do alvo e outro localizado acima e a direita da tela. A Figura 1 representa a disposição dos estímulos na tela apresentada para os participantes.

O arranjo experimental envolvia o acúmulo de dois tipos de pontuação: uma produzida pelas respostas do participante de clicar no alvo em movimento com o cursor do *mouse*, registrados no contador A (central) da tela e que poderiam ser trocados por produtos ao final da sessão; e outra produzida independentemente das respostas do participante, sendo acumuladas no contador B (canto superior direito da tela) em função da passagem do tempo (FT) e que permitiam concorrer a um prêmio (também produtos da Natura de valor muito maior) ao final do experimento.

#### *Reforçadores utilizados*

Os estímulos reforçadores utilizados foram produtos de beleza da Natura®. Os pontos produzidos no contador A poderiam ser trocados pelos itens reforçadores que foram graduados com diferentes valores, tradu-

zidos em pontos. Como o total de pontos produzidos em cada sessão era 7,5, os produtos receberam, dependendo de seu valor comercial, a valoração de 7,5, 15, 30, 45 e 60 pontos. Dessa maneira, as participantes poderiam, ao término de cada sessão experimental escolher se queriam trocar seus pontos por um produto de valor 7,5 ou acumular sua pontuação para, em sessões posteriores, trocá-los por um produto de valor maior.

Os pontos produzidos no contador B permitiam ao participante concorrer a um kit especial da Natura®, com produtos bem mais valiosos comercialmente do que os disponíveis para obtenção durante as sessões experimentais. Cada ponto marcado no contador B poderia ser trocado pelo registro de um número em uma tabela que continha números de 1 a 2000. Tratava-se de uma competição entre as participantes, na qual a participante que escolhesse o menor número não repetido por ou-

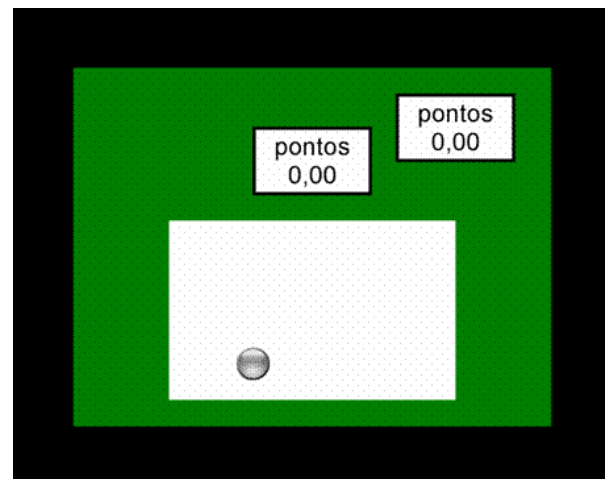


Figura 1. Representações dos estímulos dispostos para os participantes durante o experimento. Os pontos acumulados sobre o contador centralizado eram fornecidos pelo desempenho. Os pontos acumulados no contador localizado à direita mais acima eram fornecidos pela participação no experimento. O círculo cinza percorria aleatoriamente a área branca da tela, e, quando ocorria um clique sobre ele, sua cor mudava para azul e quando um ponto era liberado pelo clique, sua cor mudava para vermelho. O fundo da tela era projetado em cor verde durante todo o experimento.



tras participantes ganharia o kit. A escolha de cada número era secreta, pois cada participante dispunha de uma tabela de números própria.

### Procedimento

No primeiro encontro era entregue à participante o termo de consentimento (Anexo 1) que especificava a participação voluntária e a possibilidade de desistência a qualquer tempo.

#### *Fase de instalação*

Todos os participantes foram submetidos a uma sessão inicial de 15 m, em que as respostas de clicar eram reforçadas em intervalos variáveis progressivamente crescentes, partindo de VI1 s até atingir VI60 s, perdurando nesse último esquema por 5 m. Os reforçadores produzidos pelos cliques eram computados no contador A. O contador B computava pontos ganhos pela passagem do tempo (FT), sendo que o valor de 0,01 ponto era recebido por segundo, acumulando 9,00 pontos ao final da sessão de 15 minutos.

Era considerado estável o desempenho que produzisse no mínimo 90% dos reforçadores possíveis na sessão (total de 50 reforços).

#### *Fase de fortalecimento*

Esta fase tinha o objetivo de criar estabilidade no responder já instalado na fase anterior. O esquema de reforçamento manteve-se em VI 60 s pelo resto do experimento. O tempo da sessão e a obtenção dos reforçadores no contador B permaneceram idênticos aos da fase de instalação.

Os participantes seguiriam para a próxima fase caso fossem atingidos dois critérios: (1) entre sessões, uma variação menor que

10% no total de respostas das duas últimas sessões realizadas na fase de fortalecimento; e (2) se durante da última sessão realizada, fosse observada uma variação menor que 10% na taxa de respostas em intervalos de 100 segundos.

#### *Fase experimental*

A fase experimental teve duração de três sessões para todos os participantes, nas quais um tom de 15s foi utilizado como estímulo (CS) que antecedia os estímulos sonoros e visuais perturbadores, descritos adiante. Este tom ocorria em intervalos irregulares 5 vezes por sessão, programados para períodos diferentes em cada sessão experimental, com vistas à redução do controle pelo tempo.

#### *Apresentação dos estímulos da condição experimental*

Ao fim do tom poderiam ocorrer os seguintes eventos: a) aparição de uma figura humana na tela do computador (Figura 2), b) um som de risada de escárnio e c) a perda de 50% do valor acumulado no contador B. Os valores do contador A jamais se reduziam.

Para avaliar o efeito isolado e o efeito da combinação destes eventos, os participantes foram igualmente distribuídos em três grupos, cada grupo submetido a diferentes eventos perturbadores posteriores ao tom: (1) apenas a perda de ponto (2) apenas risada+imagem e 3) apresentação de todos os eventos ao final do tom (imagem+risada seguida da perda de pontos).

## RESULTADOS

Os resultados serão apresentados de acordo com as três condições experimentais propostas para investigação das variáveis independentes da pesquisa: 1) perda de pontos; 2) imagem e risada; e 3) perda de pontos, ima-

gem e risada. Cada grupo conteve dois participantes e três sessões experimentais com cinco apresentações de CS por sessão, como mostra a Tabela 1, abaixo.

A Figura 3, refere-se à segunda sessão

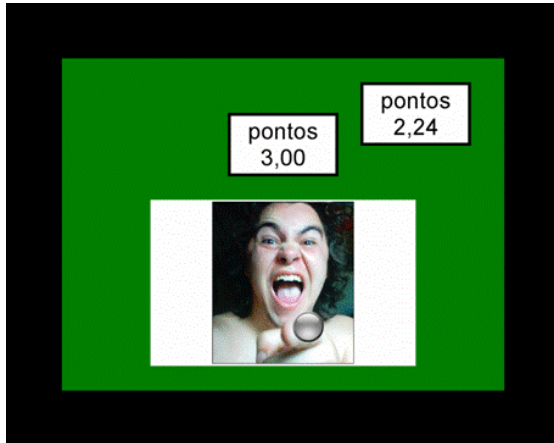


Figura 2. Imagem projetada na tela juntamente com o som de risada de escárnio ao final do período de CS (tom), em grupos que tiveram essa contingência programada (Grupos 2 e 3).

de fortalecimento da participante 5, e exemplifica uma curva de respostas acumulada na qual o critério de estabilidade foi atingindo. Isso pode ser observado através inclinação constante da mesma. Este resultado foi observado semelhantemente nos desempenhos de todas as participantes.

A interferência do pareamento sobre a frequência de respostas foi denominada “taxa de interferência” e calculada pela divisão do número de respostas emitidas durante os 15 s do tom pelo número de respostas emitidas nos 15 s imediatamente anteriores a ele. Esses valores estão apresentados na Tabela 1, mais abaixo.

Calculada desta maneira, valores de taxa de interferência acima de 1.0 indicam que houve aumento na frequência de respostas durante a apresentação do CS, enquanto valores abaixo de 1.0 indicam diminuição na frequên-

cia. Considerou-se que houve indução de respostas quando os valores obtidos foram maiores do que 1.2, e supressão de respostas quando foram menores do que 0.8.

Para melhor ilustrar supressão de respostas, indução de respostas, e a não interferência, optou-se por demonstrar recortes de curvas acumuladas de respostas dos participantes cujos efeitos do pareamento se mostraram evidentes. Tais recortes selecionaram um período de tempo que continha os 15 segundos antecedentes ao início do CS, os segundos nos quais o CS vigorava e os 15 segundos após o término do CS.

A Figura 4 é um recorte da curva de respostas obtidas na sessão experimental 1 do P5. Tal recorte foi escolhido por exemplificar a ocorrência de supressão. A linha grossa representa o período de tempo no qual o CS estava em vigor.

Pode-se observar uma desaceleração da inclinação da curva após o início do CS, indicando assim a ocorrência de supressão na frequência de respostas do participante.

O recorte apresentado na Figura 5, por sua vez, exemplifica a ocorrência de indução, observada na sessão experimental 1 do P2 (taxa de indução 1,68).

Pode-se observar que após o início do período de CS houve aceleração na inclinação da curva, indicando aumento na frequência de respostas do participante e assim indução.

O recorte demonstrado na Figura 6 ilustra um período no qual, após a apresentação do CS, não ocorreu indução ou supressão (taxa de interferência igual a 1)

A inclinação constante da curva indica que não houve alteração na frequência de res-

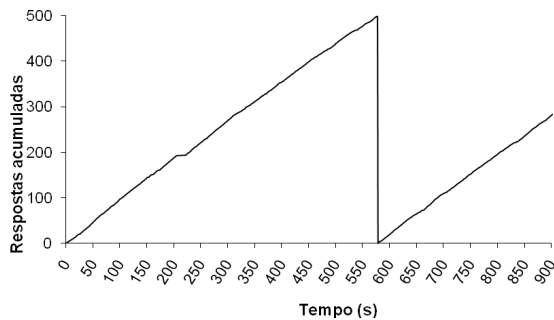


Figura 3: Frequência acumulada de respostas de clicar emitidas pela P5 na segunda sessão de fortalecimento.

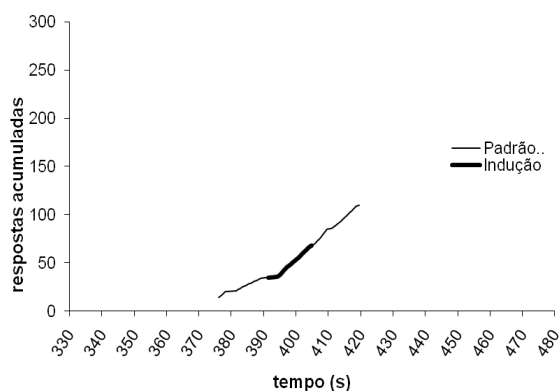


Figura 5: Frequência de respostas de clicar emitidas pelo P2, na primeira sessão experimental, nos 15 segundos antes do início do período de CS, durante esse período, e nos 15 segundos após o término do CS.

postas de clicar durante e após o término do período de CS.

Na Tabela 1 estão apresentados os valores encontrados por meio dos cálculos da taxa de interferência. Foram desconsiderados para análise os valores do primeiro pareamento de cada primeira sessão experimental, visto que as respostas não estariam ainda sob qualquer efeito da história de pareamento.

Os dados apresentados na Tabela 1 permitem afirmar que as taxas de interferência obtidas na condição experimental “perda de pontos” diferiram entre as participantes deste grupo. Para P1, nota-se que há 5 intervalos nos quais a taxa de interferência foi menor do que 0,8, o que indica que ocorreu supressão de respostas nesta condição. No que se refere aos

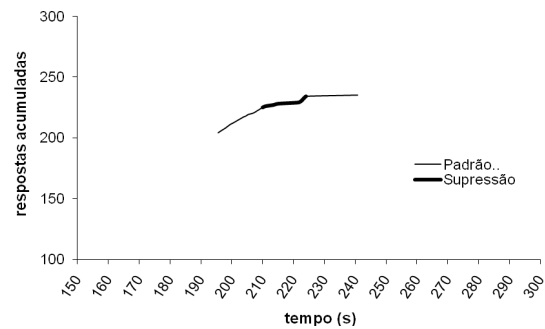


Figura 4: Frequência de respostas de clicar emitidas pelo P5, na primeira sessão experimental, nos 15 segundos antes do início do período de CS, durante esse período, e nos 15 segundos após o término do CS.

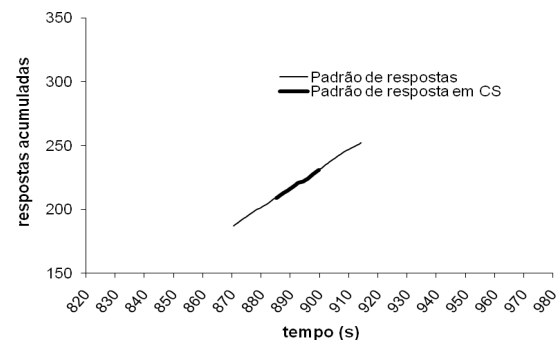


Figura 6: Frequência de respostas de clicar emitidas pelo P5, na terceira sessão experimental, nos 15 segundos antes do início do período de CS, durante esse período, e nos 15 segundos após o término do CS.

dados da participante 2, nota-se ter havido 3 intervalos nos quais a taxa de interferência foi menor do que 0,8, e também indução de respostas em 4 apresentações do tom. Vale destacar que esses valores demonstram significativa interferência sobre as respostas operantes, seja produzindo indução ou supressão. A distância do valor 1,0 mostra que a perda de pontos isolada produz interferência significativa sobre a taxa de respostas durante um estímulo que a preceda.

Na condição experimental 2 (imagem+risada), ambas participantes 3 e 4 apresentaram exatamente o valor 1,0 na média de taxa de interferência, o que indica pouco efeito sobre as respostas no período de tom.

Em todos os pareamentos para ambas as participantes, em apenas duas apresentações a taxa de interferência teve valores acima de 1.2 e abaixo de 0.8. A análise de tais resultados novamente permite afirmar que a condição “imagem e risada” não foi suficiente para produzir alterações significativas na taxa de respostas do participante durante o tom.

Isso pode ser observado na Tabela1, nos ciclos 3 e 4 da primeira sessão experimental e nos ciclos 2 e 3 da terceira sessão experimental. As taxas de interferência do participante 6 não indicam a ocorrência de supressão. No entanto, no ciclo 5 da segunda sessão experimental pode-se constatar a ocorrência de indução.

Tabela 1. Taxa de interferência do CS, durante a sua apresentação, na frequência de respostas de clicar dos seis participantes, em cada sessão experimental.

Taxa de Interferência						
Apresentação do tom	Perda de Pontos		Imagem + Risada		Perda de pontos + Imagem + Risada	
	Partic. 1	Partic. 2	Partic. 3	Partic. 4	Partic. 5	Partic. 6
Sessão Exp1						
1º	0,83	0,65	0,89	0,94	0,48	0,82
2º	1,13	1,68	0,87	0,91	0	0,95
3º	1,14	0,88	1,02	1,03	1,09	0,96
4º	1,2	1,12	0,94	0,74	0,66	1,13
5º	1	0,79	1,15	1	*	0,95
Sessão Exp2						
1º	1,2	1,14	0,83	0,98	0,94	1
2º	1	1,30	1,20	1,29	1,42	*
3º	0,86	1,03	0,87	1,04	0,9	1,09
4º	0,5	0,85	1,07	1	1,1	0,93
5º	1,2	0,89	0,89	1,13	1,04	1,3
Sessão Exp3						
1º	0,75	1,03	1,02	1,06	1	1,03
2º	1	1,05	1	1,21	0,65	0,98
3º	0,71	1,76	1,08	1,02	0,69	1,15
4º	0,8	2,00	1,16	1,08	0,90	1,06
5º	0,71	1,00	1,04	1,08	1,05	1,14

## DISCUSSÃO

Os dados indicam que o pareamento do tom com a perda de pontos foi o mais efetivo na produção de interferência sob o responder em VI60, produzindo tanto supressão quanto indução de respostas durante o tom. Esses dados fortalecem a hipótese de que perda de pontos possa ser um potente estímulo aversivo para o trabalho com humanos (Hamasaki & Tomanari, 2009; Regis Neto, 2009; Tomanari e cols., 2007). A condição de pareamento do tom com a imagem + risada produziu pouco ou nenhum efeito sob as respostas de clicar, indicando um fraco controle desses estímulos enquanto interferência sobre o comportamento operante. No entanto, com a junção de todos os estímulos (perda de pontos, mais figura e risada) foi observada apenas supressão de respostas em poucos casos, conforme já apresentado por Regis Neto (2009). Os dados demonstram que a perda de pontos foi crítica para produzir interferência na taxa de respostas de clicar, no entanto quando somada aos estímulos imagem+risada, observa-se menos ocorrências de indução de respostas, mantendo-se apenas a supressão ocasional destas durante o tom.

Este estudo também demonstra que outras variações devem ser feitas para que se possa estabelecer um bom controle sobre o efeito de supressão condicionada ou mesmo o efeito de indução de respostas durante a apresentação de CS. Sidman (1958) demonstrou em seu estudo que respostas mantidas por funções diferentes (apetitiva e esquivada) podiam alterar os resultados supressivos de estímulos aversivos tais quais choques elétricos, em um procedimento de pareamento entre estímulos sobre o desempenho operante. Depois

de alteração de localização dos manipulanda, tempos entre apresentação de estímulos e de esquemas envolvidos nos procedimentos operantes é que o autor conseguiu reproduzir, em situação complexa (esquemas concorrentes), o efeito observado por Estes e Skinner (1941).

Regis Neto (2009) já havia apontado que a sensibilidade ao procedimento de supressão condicionada tal qual proposta por Estes e Skinner dependia não apenas da natureza do estímulo aversivo, mas também do valor do esquema de reforçamento operante utilizado. Em seu estudo, variações ocorridas (e não programadas) tão sutis quanto mudanças de VI 60s para VI 78 s mostraram-se suficientemente sensíveis para a produção ou não do fenômeno. Este estudo procurou controlar mais rigidamente o valor dos VIs utilizados, mas a combinação dos estudos apresentados até aqui aponta que tanto perdas maiores de pontos como reforçadores quanto a manipulação paramétrica de intervalos de reforço e de tempo de exposição ao CS devam ser combinadas para que se tenha uma visão mais clara dos efeitos de cada uma dessas variáveis na determinação de supressão ou de indução em experimentos com humanos, assim como já foi feito em estudos de Stein e cols. (1958) e Lyon (1963; 1964).

## REFERÊNCIAS

- Banaco, R. A.; Borges, N. B.; Nogara, T.; Oliveira, D.; Rocha, A. C.; Marangoni, A. M.; Rosenthal, B.; Jannarelli, E.; Parucker, F.; Viva, H.; Cardoso, J. & Mello, M. E. (2004). Produção de supressão condicionada em humanos: um estudo inicial. *Behaviors*, 8, 13-16
- Calton, P. L. & Didamo, P. (1960). Some notes on the control of conditioned

suppression. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 3, 255-258.

Estes, W. K. & Skinner, B. F. (1941). Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 390-400.

Hamasaki, E. I. M. & Tomanari, G. Y. (2009). Efeitos de diferentes contingências sobre o uso de tempos verbais na construção de frases. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11, 119-131.

Lyon, D. (1963). Frequency of reinforcement as a parameter of conditioned suppression. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 95-98.

Lyon, D. (1964). Some notes on conditioned suppression and reinforcement schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 7, 289-191.

Lyon, D. & Felton, M. (1966). Conditioned suppression and variable ratio reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 9, 245-248.

Regis Neto, D. M. (2009). *O efeito de diferentes durações do estímulo condicional na supressão condicionada em humanos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo.

Sidman, M. (1958). By-products of aversive control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1, 265-280.

Stein, L.; Sidman, M. & Brady, J. V. (1958). Some effects of two temporal variables on conditioned suppression. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1, 153-162.

Tomanari, G.Y., Carvalho, A.A., Góes, Z.S., Lira, S.B. & Viana, A.C.V. (2007). Pesquisando ao ensinar: prática no laboratório didático analisa o comportamento verbal sob

contingências de reforçamento positivo e negativo. *Estudos de Psicologia*, 24, 205-214.

## ANEXO 1

### *Esclarecimentos*

O projeto do qual você participará refere-se a um trabalho relacionado ao Programa de Estudos Pós Graduated – Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A pesquisa tem como objetivo investigar comportamento humano em uma determinada situação, mas não avalia qualquer habilidade específica de cada participante. Não se trata de uma avaliação de inteligência ou personalidade, não existindo acertos ou erros em sua realização. Não haverá, então, qualquer entrevista devolutiva sobre sua participação. O trabalho, no entanto, ficará disponível para você, caso tenha interesse.

O experimento terá no mínimo 9 encontros com duração de no mínimo 20 minutos. Sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento de sua vontade antes do fim previsto.

Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos e o sigilo dos seus dados e dos registros produzidos será garantido, de tal forma que um leitor do trabalho não poderá identificá-lo.

As atividades na pesquisa gerarão a cada um dos encontros uma pequena remuneração em pontos para trocar pelos produtos da Natura que estará a sua disposição. Cada produto vale uma quantia de pontos. Você poderá escolher trocar seus pontos pelo produto, imediatamente após sua participação a cada sessão ou acumulá-los ao longo das sessões para tro-

car por um produto da Natura, que valha uma pontuação maior.

*Consentimento*

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Também entendo que os dados coletados neste experimento poderão ser utilizados para publicação, sendo garantido meu anonimato.

Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com o pesquisador enquanto

for de minha vontade, podendo eu desistir da colaboração a qualquer momento.

Declaro que estou ciente das informações fornecidas acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

R.G.: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **A emergência do controle por unidades verbais mínimas na leitura e na escrita a partir do treino de nomeação**

Sueli de Sousa Amaral, Anna Beatriz Queiroz, Carolina Beatriz Ferreira Niero, Daniela Resende dos Santos, Felipe Maciel dos Santos Souza, Luiz Antônio Bernardes, Paula Suzana Gióia

Um estudo realizado por Lee e Pegler (1982) investigou a interdependência entre os repertórios de nomeação e escrita. Nesse estudo as autoras averiguaram se o treino de nomeação de determinadas palavras produziria a emergência da escrita correta dessas palavras. A pesquisa foi composta por 4 experimentos. Dentre esses experimentos, os melhores resultados foram obtidos no Experimento 2. Dado que o presente estudo baseia-se nos Experimentos 1 e 2, somente estes experimentos são aqui descritos. O Experimento 2 tinha como objetivo investigar se sucessivos treinos de nomeação melhoraria a escrita, uma vez que apenas uma oportunidade de treino (Experimento 1) resultou em resultados de escrita insatisfatórios, segundo as autoras.

O material utilizado em ambos os experimentos era composto por 406 cartões contendo palavras impressas retiradas de um vocabulário básico. Para o Experimento 1, foram selecionadas para comporem o pré-teste inicial 50 palavras que não foram nomeadas corretamente pelos participantes (duas crianças com 11 anos). Nesse pré-teste foi realizada uma avaliação de nomeação e, após, as mesmas palavras foram randomicamente ditas para que os participantes as escrevessem em uma folha de papel em branco.

Após o pré-teste inicial, as 50 palavras foram subdivididas em cinco conjuntos com 10 palavras em cada um deles. Para cada um dos conjuntos, foi treinada a nomeação das palavras e testada a escrita a partir do ditado. Antes do início do treino de nomeação, ocorria a realização de um pré-teste de nomeação e

escrita específico daquele conjunto, ou seja, referente apenas às 10 palavras que o compunham.

Durante o treino, a resposta correta era conseqüenciada com elogios e uma ficha. A cada 10 fichas o participante poderia trocá-las por tempo livre de 1 minuto durante qualquer período de ensino, exceto em educação física e matemática. Se a criança efetuasse uma leitura incorreta, a experimentadora dizia “Não” e no caso de a criança não responder em 10 segundos havia um procedimento de correção: a professora nomeava corretamente a palavra e pedia para que a criança a repetisse e nenhuma conseqüência (ficha e/ou elogio) era dada após a repetição correta da palavra pelo participante. Em qualquer um dos dois casos, uma ficha era removida. A introdução de uma nova palavra era feita quando o participante houvesse nomeado a primeira palavra corretamente por 2 vezes consecutivas. Atingido esse critério, uma nova palavra do conjunto era introduzida e o participante agora deveria obter 2 acertos consecutivos na nomeação de cada uma das duas palavras para que uma terceira fosse introduzida. E assim sucessivamente até que cada uma das 10 palavras do conjunto fosse nomeada correta e consecutivamente por 2 vezes.

Ao final desta etapa ocorria um pós-teste de leitura e de escrita e não havia conseqüências diferenciais programadas nessa fase. Os resultados indicaram que houve melhora na escrita, após o treino, mas esse efeito foi pequeno e variável e as autoras indagaram se essa melhora era realmente devida ao treino.



O Experimento 2 foi desenvolvido para responder a essa pergunta. O procedimento e os participantes eram os mesmos, mas foram selecionadas 50 novas palavras para comporem novos conjuntos de 10 palavras.

O Experimento 2 desenvolvia-se da mesma forma que o 1 até a realização dos pós-testes de nomeação e de escrita. Se o participante escrevesse corretamente todas as palavras do conjunto, iniciava-se o treino de nomeação do conjunto 2 e assim, sucessivamente. Contudo, se houvesse erros no pós-teste de escrita, um novo treino (chamado “adicional”) era realizado e ao seu final ocorria novamente o pós-teste de escrita. Treinos adicionais de nomeação e sucessivos pós-testes de escrita eram realizados até que o participante escrevesse corretamente todas as 10 palavras do conjunto ou até que 10 pós-testes de escrita do conjunto fossem realizados, o que quer que ocorresse primeiro. Lee e Pegler (1982) concluíram que “a escrita melhorou ao longo dos sucessivos pós-testes para cada conjunto de palavras para os dois participantes (p.317) e que os resultados sugeriram fortemente que o sucesso na melhora da escrita deveu-se ao treino inicial e adicional de nomeação.

O trabalho de Matos, Hubner e Peres (1997) que sistematiza resultados de diferentes estudos também se preocupou com a produção de controle por unidades menores que a palavra. O primeiro estudo mencionado é o de Hubner (1990) que tenta estender o Paradigma de Equivalência de Sidman para o ensino da leitura. Para isso tentou estabelecer o controle sobre o operante textual com unidades verbais menores que a palavra e com isso, testou a ocorrência de leitura generalizada, empregando novas palavras construídas com as mesmas unidades verbais. Hubner (1990) partia do estudo pioneiro de Sidman (1971), no qual o autor denominava as palavras oralizadas de Conjunto A, as palavras escritas de Conjun-

to C e as figuras correspondentes às palavras de Conjunto B. O procedimento envolvia um treino de relações AB e AC e conforme o Paradigma de Equivalência era previsto que as relações BC e CB emergissem, sem esse treino direto.

Hubner (1990) utilizou o mesmo procedimento para as discriminações condicionais (*matching-to-sample*). Nos treinos apresentava uma palavra falada como estímulo-modelo e em seguida apresentava vários desenhos como estímulos de escolha. O participante deveria escolher um desenho que era correspondente à palavra falada. A autora examinou essa possibilidade com os Conjuntos A', B' e C' e testou as relações B'C' e C'B'. A escolha das palavras evitava vocabulário ideográfico; mantinha as relações entre os grafemas e fonemas constantes, não importando a posição das unidades menores nas diferentes palavras, além de utilizar palavras conhecidas das crianças. Por meio desses critérios foram escolhidas para treino as palavras BOLA, BOCA e BOTA e para os testes de leitura generalizada as palavras BALA, CABO e LATA. Os resultados foram animadores, mas a variabilidade era grande; eles poderiam ser atribuídos tanto à leitura generalizada quanto a um controle por elementos não redundantes nas palavras empregadas. Para evitar esse problema o conjunto de palavras utilizadas no treino deveria empregar unidades verbais que: “(a) se repetissem em várias palavras, (b) na mesma, (c) em diferentes posições e (d) ao se repetirem na mesma posição, deveriam fazê-lo em diferentes combinações com as demais unidades” (p. 471). Assim sendo, em estudos posteriores foram utilizadas as palavras LOBO, BOLO, CABO e BOCA. Entretanto, nesses novos estudos a “variabilidade entre sujeitos diminuiu sensivelmente, porém o desempenho ficou pouco acima do nível do acaso, indicando que a leitura generalizada não ocorrera” (p. 474).

Todavia, os resultados demonstravam que o controle por unidades menores que a palavra era possível, o que levou os pesquisadores a questionarem o papel da oralização das palavras sendo treinadas, sobre a aquisição de controle por unidades menores e nesse período os estudos consistiram em uma seqüência de procedimento “padrão” em que foram utilizados: 1) Pré-treino (cores); 2) Pré-Teste da habilidade de Leitura (seleção); 3) Treino das relações AB (Pré-requisito 1); 4) Treino das relações AC (Pré-requisito 2); 5) Teste das relações BC (Equivalência); 6) Teste das relações CB (Equivalência); 7) Treino das relações A'B' (Pré-requisito 3); 8) Pré-Teste das relações B'C' (Leitura Generalizada); 9) Pré-Teste das relações C'B' (Leitura generalizada); 10) Teste das relações B'C' (Leitura Generalizada); e, 11) Teste das relações C'B' (leitura Generalizada).

Baseados nesse procedimento padrão, os autores conduziram cinco estudos com algumas variações. No estudo 1, foi introduzido um treino de oralização das palavras escritas após a emergência das relações de equivalência. Esse treino consistia em: “a) apresentar aos sujeitos as palavras impressas do conjunto C, uma de cada vez (Ci); b) dizer-lhes o nome de maneira fluente (Ai); c) e pedir que os sujeitos as repetisse (Di)”. Gradualmente era feito um fading do modelo oral. Os resultados desse estudo não foram suficientes para aumentar a porcentagem de acertos além do nível do acaso.

No estudo 2, foi feito um treino de oralização escandida, em que as sílabas das palavras, escritas e oralizadas, foram apresentadas com um espaço/intervalo entre si, e em que o desempenho do sujeito deveria refletir essa separação. Apesar dos resultados encontrados terem sido mais animadores a variabilidade era grande.

O estudo 3, procurou investigar uma questão mais próxima do presente trabalho: a relação entre a escrita e a leitura. Para isso, partindo também do procedimento padrão, os autores, após os testes de equivalência, o experimentador apresentava e nomeava uma palavra do conjunto para que o participante a escrevesse (por meio de anagrama silábico). Os resultados foram nulos para os 3 participantes. No Estudo 4, pretendeu-se investigar as características do modo de copiar, com e sem oralização, assim sendo houve uma repetição do treino de cópia por construção (anagrama). Solicitava-se que os sujeitos depois de ouvir a palavra e antes de copiá-la, deveriam repetir o nome e ao fim da cópia, deveriam novamente dizê-lo. Os desempenhos foram consistentemente melhores com os resultados muito acima do nível do acaso. Nesse sentido uma variável importante identificada consistia em introduzir a oralização da palavra durante o treino de cópia.

O estudo 5 foi realizado para tentar aumentar a eficácia da aquisição da leitura. Para tanto, introduziu-se a oralização durante os treinos das relações AB e AC. Depois de ouvir o modelo oral, o sujeito deveria repetir a palavra ouvida enquanto escolhia a figura correspondente e depois a palavra impressa. Exigiam-se duas repostas do participante: ecoar e apontar. Os resultados mostram excelentes desempenhos para a maioria dos sujeitos e pareciam inclusive, acelerar a aquisição das relações AB, AC.

Por meio de todos esses experimentos, os autores indicaram a oralização como uma variável fundamental no treino da leitura; apontando que sua aquisição tardia pode ocasionar a necessidade de treinos de cópia, mas que aquisição antecipada parece ser primordial para esse processo. Em última instância os autores afirmam que há ainda a necessidade de

mais pesquisas para averiguar os resultados encontrados.

Leite (2008) buscou em sua dissertação avaliar o efeito dos treinos AC (sem a necessidade de oralização por parte do participante) na emergência de leitura recombinativa, omitindo-se o treino AB e testes de equivalência (BC e CB). Esta proposta de pesquisa resulta em uma possibilidade de simplificação na metodologia de ensino. E suscita questões teóricas, como o papel das relações de equivalências na emergência de leitura recombinativa.

Em seu procedimento, Leite (2008) realizou inicialmente um Pré-teste de Nomeação Oral (Nomeação Oral I) das palavras impressas dos conjuntos 1 e 2, de sílabas e letras (Fase 1), e um Pré-treino (Fase 2) de emparelhamento de identidade (cor/cor) e símbolo (som/cor). Em seguida foi realizado o Treino AC (Fase 3) com o conjunto 1 de palavras (BOCA, CABO, BOLO, LOBO) e o Teste I de Leitura Recombinada (Fase 4) - teste da relação AC - para o conjunto 2 (BOLA, BALA, CACO, COCA). Sucessivamente, foram realizados Testes de nomeação oral II, III e IV (Fases 5,8 e 11), para os conjuntos 2, 3, e 4 de palavras; Treino AC (Fases 6 e 9) para os conjuntos 2 e 3 de palavras; Anagrama (após ensinar o conjunto 1 e 2 no Treino AC) e Teste de Leitura Recombinativa II e III (Fases 7 e 10) para os conjuntos 3 e 4 de palavras. O conjunto 3 foi formado pelas palavras BOBO, CALO, LOLO, LOCO e o conjunto 4 pelas palavras BABO, COCO, LALA, LOCA.

Em seguida foram realizados Treinos da relação AB (Fases 12, 14, 16 e 18), para os conjuntos 1, 2, 3, e 4 de palavras, respectivamente, seguidos de Testes de Equivalência das relações BC e CB combinados com linha da base (Fases 13 a e b, 15 a e b, 17 a e b e 19 a e b) para os conjuntos 1,2,3 e 4 respectivamente. Finalmente, foi realizado o Pós-teste de Nomeação V (Fase 20) do conjunto 1 ao 4 de

palavras, letras e sílabas.

Os resultados de Leite (2008) mostram que nos testes de leitura recombinativa o desempenho dos participantes aumentou quanto mais se ampliou o número de palavras treinas (Treino AC para um maior número de conjuntos). A tendência crescente em todos os participantes de respostas corretas nos testes de leitura recombinativa, permite concluir que o estabelecimento de relações de equivalência não foi um fator determinante na formação dos repertórios recombinativos sob controle de unidades mínimas. Leite (2008) conclui que a aquisição do controle por sílabas e letras das palavras está atrelado a um repertório recombinativo sistemático obtido por procedimentos que favoreçam discriminação das unidades verbais mínimas (treino com múltiplos exemplares nos quais as unidades mínimas são recombinadas no decorrer do procedimento).

Considerando a revisão da literatura apresentada acima, a presente pesquisa pretendeu investigar se o treino de nomeação seria suficiente para produzir a emergência da escrita a partir da palavra ditada. Pretendeu-se também verificar a emergência de leitura (com compreensão) e escrita de novas palavras, ou seja, a ocorrência do controle por unidades menores que garantiriam a generalização dos elementos das palavras treinadas para a leitura e escrita de palavras novas.

## MÉTODO

### Participantes

Participou da pesquisa uma criança (D) de 10 anos, cursando a 3ª série do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo, indicada por sua professora por apresentar dificuldades no aprendizado de leitura e escrita. A coordenadora autorizou a realização do trabalho e os pais da criança assinaram um termo de consentimento livre e escl-

recido.

### Local

A direção da escola disponibilizou três salas para a aplicação do procedimento de pesquisa. A primeira sala ficava ao lado da sala de leitura, onde havia uma mesa com 14 cadeiras e duas estantes de livros e uma mesa de computador. A segunda sala tinha duas mesas, com cadeira e uma estante com livros didáticos e materiais escolares (papel sulfite, canetinhas etc.). Na terceira, e última sala, havia duas mesas com 6 cadeiras e duas estantes com livros didáticos, materiais escolares e jogos.

### Materiais

Foram utilizados 40 cartões plastificados, medindo 12 x 3 cm. Em cada um havia uma palavra impressa em tinta preta, letra maiúscula, fonte *Times New Roman*, tamanho 40. As 40 palavras eram compostas por duas sílabas e foram divididas em 28 palavras de treino e 12 palavras de recombinação.

As palavras de treino, compostas pelas sílabas BA, CA, LA, MA, TA, BO, CO, LO, MO, TO, foram distribuídas em 4 conjuntos, de forma que cada sílaba aparecesse apenas uma vez em cada posição, dentro de um mesmo conjunto (Tabela 1).

As palavras de recombinação foram formadas pela recombinação de sílabas das palavras treinadas (Tabela 2) e foram utilizadas nas etapas de avaliação inicial, avaliação final e testes com o objetivo de avaliar o efeito dos treinos.

Também foram utilizadas 40 figuras plastificadas em cartão (4,95 x 7,43 cm) que representavam as palavras utilizadas. Papel sulfite, lápis e borracha eram usados pelo participante para escrever as palavras ditadas pelo pesquisador.

Foram utilizadas fichas como consequência a acertos durante o treino que eram trocadas ao final da sessão por algum item de

preferência (material escolar, jogos, brinquedos).

Para o registro dos dados de cada etapa do procedimento de pesquisa eram utilizadas folhas de registro.

Tabela 1. Divisão em conjuntos das Palavras de Treino.

Conjuntos de Palavras Treinadas			
1	2	3	4
BATO	BALA	TABA	BABO
BOBA	LOBA	CABO	CACO
CALO	COCA	TOCA	LATA
LAMA	TATO	LOLA	TALO
TACO	BOTA	MATA	COMA
MOTA	TOCO	BOLO	MACA
LOBO	MOTO	COMO	TOMO

Tabela 2. Palavras de Recombinação de sílabas treinadas

Palavras de Recombinação		
BABA	LATO	MAMO
BOBO	LOBO	MOLA
CAMA	LOLO	MOMO
COCO	MAMA	TOLA

### Procedimento

Duas pesquisadoras sentavam-se uma ao lado da outra de frente para o participante e alternavam-se nas tarefas de aplicação, observação e registro durante as sessões experimentais.

Inicialmente, o participante selecionou alguns dos itens disponíveis, que receberia como troca das fichas recebidas como consequência de acertos ao longo dos treinos. A primeira etapa do procedimento foi a avaliação inicial.

### Avaliação Inicial

No início desta etapa o participante foi informado que lhe seria solicitado que nomeasse e escrevesse algumas palavras e que a pesquisadora não diria se suas respostas estariam certas ou erradas.

Na avaliação de nomeação, os 40 car-

tões foram apresentados um de cada vez randomicamente, solicitando-se ao participante que nomeasse a palavra impressa. Após a nomeação feita pelo participante ou após 10 segundos transcorridos sem que o participante iniciasse a nomeação, a palavra era retirada e, uma nova palavra era apresentada. Este procedimento era repetido até que todas as 40 palavras fossem apresentadas.

Após a avaliação inicial de nomeação foi realizada a avaliação de escrita. A pesquisadora selecionava uma palavra randomicamente, ditava a palavra e solicitava ao participante que a escrevesse. Uma próxima palavra era ditada quando o participante terminava de escrever a palavra anterior, ou não começasse a escrever após 10 segundos.

Não foi programada nenhuma consequência experimental para esta etapa.

### **Treino de Figuras (Treino AB)**

Após a avaliação inicial, iniciou-se o treino da relação A-B do primeiro conjunto de 7 palavras. Para tanto, utilizou-se o procedimento de emparelhamento conforme o modelo (*matching-to-sample*). Duas figuras eram colocadas sobre a mesa (estímulos comparação), uma ao lado da outra e a pesquisadora falava o nome de uma das figuras (estímulo modelo). O participante deveria apontar para uma das figuras. Quando o participante acertava, recebia elogio e uma ficha. Se errasse, a pesquisadora apontava a figura certa, retirava as figuras e em um momento posterior rerepresentaria a mesma tentativa. Cada palavra foi apresentada duas vezes com as outras seis palavras, ora à direita ora à esquerda do participante, totalizando 42 apresentações. Este treino terminava quando o participante acertasse as 42 relações possíveis.

### **Pré-Teste de Nomeação e de Escrita (Pré-Teste CD e AE)**

Esta etapa era realizada após o Treino AB com o objetivo de testar a nomeação da palavra impressa e a escrita da palavra ditada.

No pré-teste de nomeação, uma palavra impressa, selecionada randomicamente, era apresentada juntamente com a solicitação de sua nomeação. Após a nomeação dada pelo participante ou após 10 segundos sem obter nenhuma resposta, a pesquisadora selecionava uma nova palavra impressa e, novamente, solicitava sua nomeação. Esse procedimento se repetia até que as 7 palavras do conjunto fossem apresentadas. Não havia qualquer consequência programada para as respostas do participante

Em seguida, realizava-se o pré-teste de escrita. A pesquisadora ditava uma palavra e solicitava ao participante que a escrevesse. Assim que a palavra era escrita ou transcorridos 10 segundos sem que o participante iniciasse a escrita, outra palavra era ditada e assim sucessivamente, até que as 7 palavras do conjunto fossem ditadas. As palavras eram selecionadas randomicamente e a pesquisadora não consequenciava as respostas do participante.

Se o participante obtivesse 100% de acertos nos pré-testes de nomeação e de escrita, iniciava-se o procedimento de treino de figuras com um novo conjunto ou realizava-se a avaliação final se fosse o quarto e último conjunto, caso contrário seguia-se o treino de nomeação daquele conjunto.

Todas as sessões iniciavam-se com pré-testes de nomeação e de escrita do conjunto trabalhado na sessão anterior cujo treino não havia sido finalizado.

### **Treino de Nomeação**

A pesquisadora apresentava uma palavra impressa, escolhida aleatoriamente dentre as 7 do conjunto, e pedia para que o participante a nomeasse.

Caso a palavra não fosse nomeada

corretamente, a pesquisadora nomeava a palavra corretamente juntamente com a apresentação da mesma, solicitava que fosse repetida pelo participante. Quando o participante repetia a nomeação de forma correta era elogiado, mas não recebia fichas. A mesma palavra era reapresentada e o participante deveria lê-la sem qualquer dica oral. Somente após dois acertos consecutivos com a primeira palavra, a segunda palavra era apresentada. Agora o participante deveria acertar 2 vezes cada palavra de forma randômica e consecutiva para que uma terceira palavra fosse introduzida e assim sucessivamente até que as 7 palavras do conjunto fossem apresentadas.

O treino de nomeação terminava quando quatorze acertos consecutivos fossem obtidos para a apresentação aleatória das sete palavras do conjunto. Completado este treino era realizado um pós-teste de nomeação e de escrita.

#### **Pós-Teste de Nomeação e de Escrita**

O objetivo desta etapa era verificar se a escrita correta havia emergido a partir do treino de leitura. O mesmo procedimento do Pré-teste de Nomeação e de Escrita foi utilizado.

Caso o participante nomeasse e escrevesse corretamente as 7 palavras do conjunto treinado, haveria a mudança para o próximo conjunto. Se houvesse qualquer erro na nomeação ou na escrita, realizava-se um treino adicional de nomeação. Esses treinos eram realizados até que o participante atingisse 100% de acertos na escrita das palavras treinadas ou até que tivessem ocorridos 10 pós-testes, o que quer que viesse primeiro.

#### **Avaliação Final**

Atingido o critério de término para cada um dos 4 conjuntos de palavras foi realizada a Avaliação Final. O procedimento foi o mesmo utilizado na avaliação inicial. O objeti-

vo desta avaliação era verificar os efeitos do treino de nomeação na escrita das palavras treinadas e das palavras recombinadas.

#### **Testes**

Após a avaliação final foram realizados testes com as palavras treinadas e com as recombinadas das relações figura – palavra escrita (relação B-C e B'- C'), palavra impressa – figura (relação C-B, C'-B'), palavra falada – palavra impressa (relação A-C A'- C').

Sobre a mesa, de frente para o participante, eram dispostos três estímulos comparação e um estímulo modelo. Solicitava-se ao participante que apontasse o estímulo comparação correspondente ao estímulo modelo. Foram apresentadas 28 combinações, de forma que cada um dos sete estímulos modelo fosse apresentado 4 vezes em diferentes posições, no caso das palavras de treino e foram dispostas 12 combinações, de um estímulo modelo e três estímulos comparação para as palavras recombinadas.

Não havia consequência experimental prevista para as respostas dadas pelo participante.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A leitura da Figura 1 permite observar os resultados obtidos por D. nos pré-testes de cada conjunto de palavras de treino. Nota-se que a nomeação e a escrita corretas da mesma palavra só ocorreu a partir do 3º conjunto. Nos conjuntos anteriores o participante escrevia algumas palavras (3 a 4), mas não as nomeava. Esses resultados podem indicar que o controle por unidades menores que a palavra começou a ocorrer depois que 14 palavras haviam sido treinadas, concordando com os dados apresentados por Leite (2008) ao discutir o *treino de múltiplos exemplares*. A autora aponta que o número maior de conjuntos de palavras treinadas favorece um repertório re-

combinativo sistemático.

Os resultados também são corroborados pelos encontrados por Matos, Hübner e Peres (1997), que salientou oralização fluente, treino de um maior número de palavras e escrita por anagramas (cópia) como variáveis facilitadoras na aquisição dos repertório de leitura e escrita.

Gioia et al. (2007), também discute que um maior número de conjuntos teinados produziu um melhor desempenho na escrita, corroborando assim, os dados apresentados na Figura 1.

Os dados apresentados na Figura 1 também corroboram a discussão de Lee & Pegler (1982) sobre a interação funcional os repertórios de leitura e escrita, uma vez que apenas com o treino de nomeação (ou leitura em Lee & Pegler, 1982) foi possível observar a emergência do repertório de escrita, a partir do terceiro conjunto de palavras.

Na Figura 2 podemos observar os resultados do participante D. ao longo de todo o processo: Avaliação Inicial, Pré-teste, Pós-teste de nomeação e Pós-testes de escrita. Os resultados de cada conjunto foram plotados em um mesmo gráfico para permitir a comparação entre os desempenhos.

Os resultados da Figura 2 mostram que o participante diminuiu o número de treinos adicionais ao longo do processo. No 1º conjunto, D. precisou de 8 treinos de nomeação para obter 100% de acertos na escrita. Nos 2º e 3º conjuntos o número de treinos caiu para dois e no último conjunto D. precisou de apenas um treino para atingir o critério estabelecido.

A diminuição no número de treinos adicionais em decorrência do maior número de conjuntos treinados também indica um maior controle por unidades mínimas corroborando assim os dados encontrados por Leite (2008), Matos, Hübner e Peres (1997) e Gi-

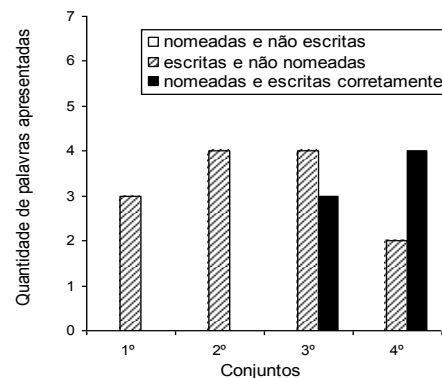


Figura 1 – Pré-testes de nomeação e de escrita que antecederam cada um dos treinos

oia et al. (2007).

A Figura 3 mostra o número de acerto e erros do participante D. nas relações B-C (figura-palavra impressa) e C-B (palavra impressa-figura). D. apresentou 28 acertos e nenhum erro em ambos os testes. O desempenho de 100% de acertos indica que os participantes apresentam “leitura com compreensão”, selecionando figuras diante de palavras impressas e vice-versa. Leite (2008) aponta, no entanto, que o processo de emergência de equivalência pode se desenvolver independentemente no controle por unidades mínimas. Os dados apresentado na Figura 3 indicam a emergência de relações de equivalência.

Na Figura 4 são apresentados os resultados dos testes das relações B'-C' (figura que corresponde a palavra recombinação-palavra impressa recombinação) e C'-B' (Figura 4) D. obteve, dez acertos e dois erros nas palavras recombinações em ambos os testes.

Apesar de Leite (2008) defender a independência entre o controle por unidades mínimas e o processo de emergência de equivalência, os dados apresentados na Figura 4 (80% de acerto) demonstram que, neste estudo, palavras escritas recombinações fizeram parte de classes de estímulos equivalentes que passaram a controlar sistematicamente a seleção de figuras correspondentes e vice-versa.

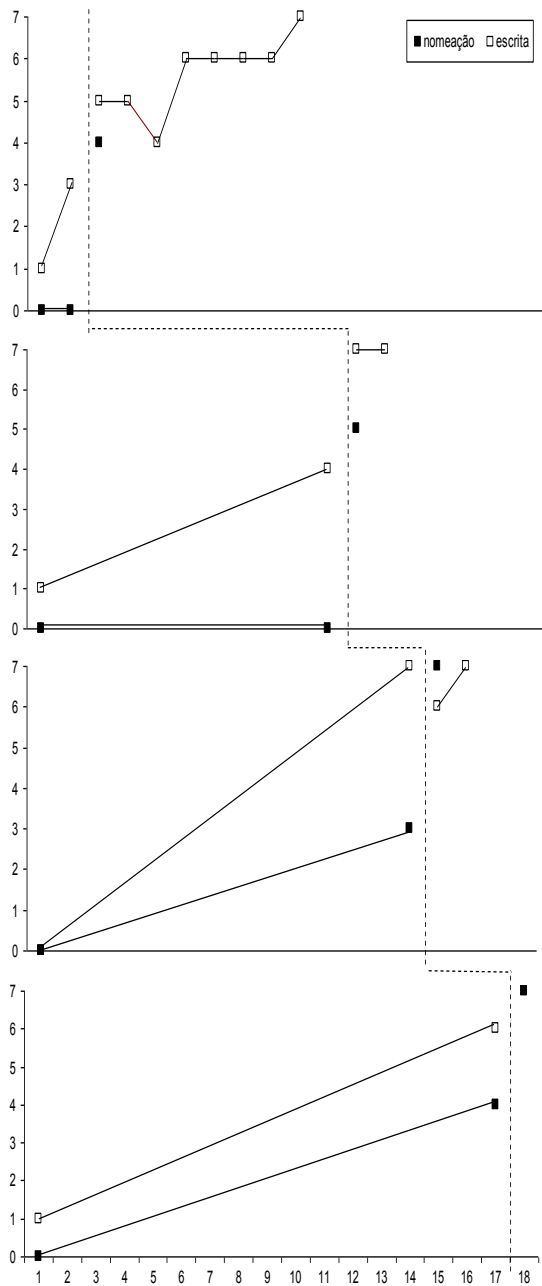


Figura 2 – Respostas corretas de nomeação e de escrita na Avaliação Inicial, Pré-teste e Pós-teste para em cada conjunto de palavras treinadas. A linha pontilhada indica o treino de nomeação. À esquerda da linha encontram-se os resultados da Avaliação Inicial e Pré-testes de nomeação e de escrita. À direita, encontram-se o Pós-teste de nomeação e os vários pós-testes de escrita.

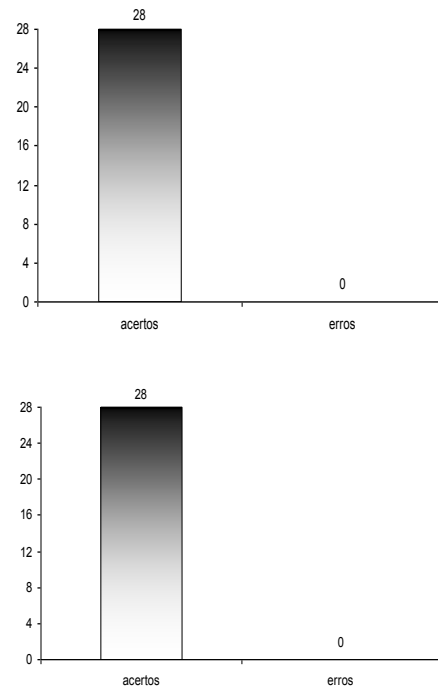


Figura 3 – Acertos e erros nos testes das relações B-C (figura-palavra impressa) e C-B (palavra impressa-figura). À esquerda é apresentada a relação B-C e à direita a relação C-B.

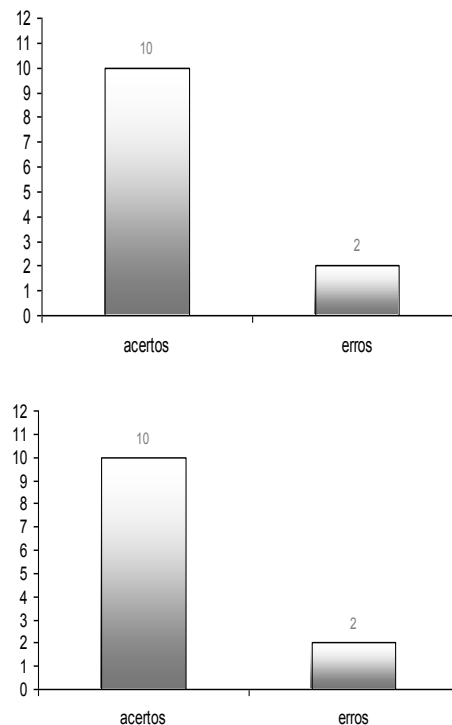


Figura 4 – Acertos e erros nos testes das relações B'-C' (figura que corresponde a palavra impressa recombina-palavra impressa recombina) e C'-B' (palavra impressa recombina-figura que corresponde a palavra recombina). À esquerda é apresentada a relação B'-C' e à direita a relação C'-B'.



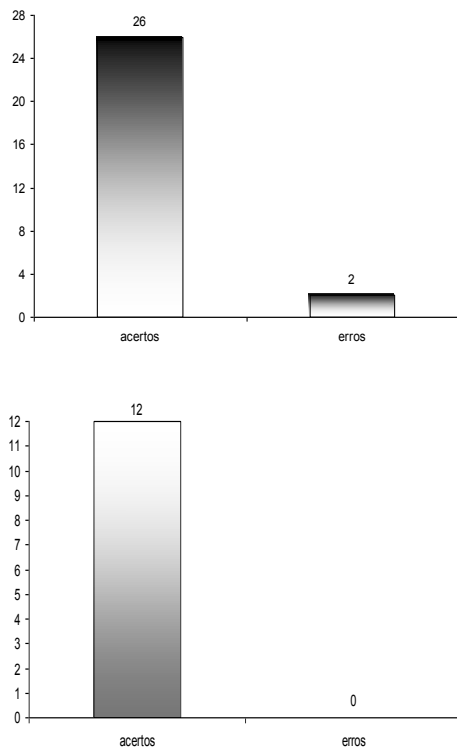


Figura 5 – Acertos e erros nos testes das relações A-C (palavra falada-palavra impressa) e A'-C' (palavra falada recombinação-palavra impressa recombinação). À esquerda é apresentada a relação A-C e à direita a relação A'-C'.

Matos, Hübner e Peres (1997) no Estudo 5 de oralização fluente durante o treino das relações AB e AC, constatou os melhores resultados na produção de leitura generalizada (melhor controle por unidades verbais menores que a palavra). O presente estudo, no entanto, produziu resultados sistematicamente altos não apenas para leitura generalizada mas também produziu equivalência entre os estímulos visuais (figura e palavra impressa) e auditivos (palavras faladas pelo e para o sujeito), com treino apenas de nomeação de palavras e testagem da escrita destas palavras.

Diante da discussão feita até aqui, neste estudo, os dados apoiam a eficácia do método utilizado, tanto para a leitura recombinação quanto para a emergência da leitura com compreensão. A partir deste estudo os autores su-

gerem que novos estudos que repliquem o mesmo procedimento sejam conduzidos para apurar sua eficácia.

## REFERÊNCIAS

Gioia, P. S., Pereira, M. A. M., do Couto, C. M., Wood, D., Bitencourt, L., Caldeira, K. M., Tavares, M. K., Lemos, R., Caldas, R. (2007). O treino de leitura e a produção de escrita. *Behaviors*, 11, 37-46.

Hübner-D'Oliveira, M. M. (1990). Estudos em relações de equivalência: uma contribuição à investigação do controle por unidades mínimas na aprendizagem de leitura com pré-escolares. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lee, V. L. & Pegler, A.M. (1982). Effects on spelling of training children to read. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 37, 311-322.

Leite, M. K. da S. (2008). *Controle por unidades mínimas na leitura: análise do desempenho de pré-escolares em treinos e testes de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Matos, M. A., Hubner, M. M. & Peres, W. (1997). Leitura generalizada: procedimentos e resultados? Em: Banaco, R. A. (org). *Sobre o comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. Santo André, SP: ARBytes, 1997, pp. 470-487.

Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.

## Sobre as Dissertações defendidas em dez anos do PEXp:AC: primeiros resultados

Ana Carolina Guerios Felício, Anita Colletes Bellodi, Camila Silveira da Silva, Flávia Viera de Souza Leite, Fernando Daniel Fontaneli, Juliana Benigno Moreira, Leonardo Costa e Maria do Carmo Guedes<sup>1</sup>

Sirinelli (1999), ao defender, em História, a pesquisa do tempo presente, defende também o que ele chama de “história comemorativa”:

*[No] inventário de relações entre contexto histórico e historiografia, a prática comemorativa é crucial. De certo modo ela é, de fato, um fenômeno de contexto histórico, uma vez que a decisão de comemorar é uma decisão política. Ao mesmo tempo, ela engendra, por indução, orientações historiográficas que podem, por sua vez, influir sobre o contexto cívico para esclarecê-lo. (p. 81)*

A presente pesquisa é representante típica desta categoria. Ao ensejo dos dez anos do Programa de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da PUC-SP, a disciplina Pesquisa Supervisionada, Linha História e fundamentos epistemológicos, metodológicos e conceituais da Análise do Comportamento tomou, como objeto de estudo, neste ano, a análise da produção do Programa.

Na verdade, trata-se de um Programa que faz, da análise de sua produção, um tema recorrente, como se vê no *Behaviors*, seu boletim anual. Além da capa, que registra num gráfico, a cada ano, o número de novas disserta-

ções, o Boletim, que acompanha o Labex, evento no qual são apresentadas as pesquisas concluídas no ano, já publicou “Cinco anos do PEXp : alguns comentários” no v. 8 (2004) e “O que fazem os mestres do PEXp:AC” no v. 12 (2008).

Em 2009, ao ganhar *status* de pesquisa, a questão ganhou também dois compromissos: o de explicitar opções de método e o de incluir no plano de análise expectativas e decisões de representantes dos três tipos de envolvidos no problema: alunos de primeiro ano, monitores (alunos do segundo ano), além da professora responsável pela disciplina. Mas todos engajados na questão do jeito próprio ao historiador que pesquisa a história da Análise do comportamento: *conhecer* (Skinner, 1957, apud Andrey, Micheleto e Sério, 2000) “por que as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si” (Hobsbawn, 1999, p.13).

Cabe dizer ainda: este é um relatório preliminar, que visa atender – de um lado, ao prometido pela disciplina (publicar resultados a cada ano no *Behaviors*) e, de outro, a necessidade de começar a ouvir todos os envolvidos na interpretação destes primeiros resultados e as novas questões que podem suscitar, antes de continuar a pesquisa (projeto para uma nova turma no próximo ano).

<sup>1</sup> Alunos do primeiro semestre participaram da etapa inicial da pesquisa e apresentaram pôster com resultados preliminares no XVII encontro da ABPMC: Dumas Gomes, Adriana Piñeiro Fidalgo, Felipe Maciel dos Santos Souza, Francisco Gustavo de Souza, Mariana Chernicharo Guimarães, Nelson Novaes Neto e Sandra Bennet Pinto.

### Material

Títulos, palavras-chave e resumos das Dissertações defendidas no PExp:AC até 2009 constituem o principal material analisado nesta etapa da pesquisa. Mas foram ainda considerados alguns documentos, como o Projeto enviado ao MEC em 1998, que propõe a abertura do Curso de Mestrado e o Relatório enviado à Capes em 2008, exigência para acompanhamento anual dos Programas de Pós-Graduação no país. Além disso, atendendo a questões trazidas pelos resultados, outras informações foram necessárias, e recolhidas junto à secretaria do Programa: ingressantes por ano e sua procedência (área e instituição).

### Procedimento

Como primeira etapa, foi montada uma planilha no Excel, tendo como campos: autor, ano da defesa, orientador, linha de pesquisa, título, palavras-chave, resumo. Em seguida, a leitura de títulos e palavras-chave e, eventualmente, resumo permitiu a abertura de novos campos: tema principal e, para cada linha, algumas características como conceito principal abordado (para LPB), área de aplicação (para LMT) e tipo de questão (para LHF).

A leitura dos documentos visava o conhecimento do Projeto inicial do Programa, e sua comparação com o Relatório Capes deveria permitir encontrar a confirmação ou possível alteração no Projeto original após dez anos de sua implantação. Nenhuma análise entretanto era prevista para este material, mas apenas o que Bardin (1970) chama de “leitura fluente”.

Quanto aos dados solicitados à secretaria do Programa, foram inseridos posteriormente na planilha, de modo a permitir análises sobre a relação entre procedência do aluno

(área em que cursou a graduação e instituição na qual a completou) e sua produção no programa (linha de pesquisa e tema). Finalmente, os dados sobre ano de ingresso no Programa deveriam servir para análise do fluxo de liberação das dissertações.

Ao longo do trabalho alguns problemas tiveram que ser enfrentados e, muitas vezes, apenas contornados. Por exemplo, houve casos em que se chegou a discordar de classificações aparentemente simples, como a pertinência de uma dissertação à linha de pesquisa na qual estava inserida; em muitos momentos, era difícil decidir qual conceito ou tema deveria ser tomado como principal; e muito frequentemente as palavras-chave não ajudavam, pois que apenas repetiam termos do título, obrigando à leitura do resumo para se tomar decisão. Em todos os casos em que algum problema se impôs, o recurso foi usar informações recolhidas junto aos Orientadores e ou o apoio de alguns clássicos, como Buskit e Miller (1982), Baer, Risley e Wolf (1968 e 1987) e Catania (1999).

## RESULTADOS

O contexto do Projeto para um Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento na PUC-SP é descrito em documento enviado à CAPES em 1998. Os professores que o propunham já estavam vinculados a pesquisas e orientações de Iniciação Científica na graduação em Psicologia nessa Universidade, organizadas já de acordo com algumas linhas de pesquisa. E as razões para propô-lo eram: necessidade de dar continuidade a essas pesquisas, interesse de alunos de outras Universidades em realizar estudos de pós-graduação com os professores do Laboratório

e a disponibilidade dos professores para realizar tal projeto, bem como a infra-estrutura já existente.

Os objetivos gerais do Curso a ser implantado incluíam:

- a) *Criar condições para estudo aprofundado do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento em seus aspectos epistemológicos, metodológicos, conceituais e prático-profissionais;*
- b) *fortalecer a pesquisa de processos básicos e procedimentos de intervenção comportamental em nosso país através da produção de conhecimento científico;* c) *contribuir para o desenvolvimento teórico-conceitual do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento;*
- d) *formar pesquisadores e docentes qualificados para difundir e multiplicar esse conhecimento; capacitar profissionais a enfrentarem de forma crítica, competente e criativa os problemas propostos para o analista do compor-*

*tamento.* (p. 15).

O projeto descreve ainda as três linhas de pesquisa com as quais pretende planificar os objetivos propostos: “Processos Básicos de pesquisa na Análise do Comportamento”; “Desenvolvimento de Metodologias e Tecnologias de Intervenção” e “História e Fundamentos Epistemológicos, Metodológicos e Conceituais da Análise do Comportamento”. Finalmente, o Projeto traz também descrição da estrutura curricular e do processo seletivo, além dos *curricula-vitae* do corpo docente.

Aprovado pela CAPES com conceito 4, o Curso começa em 1999. Dez anos depois, contabiliza um total de 158 Dissertações defendidas, distribuídas ao longo dos anos como se vê na Tabela 1.

O primeiro destaque é para a Linha “Processos básicos de pesquisa na Análise do Comportamento” (LPB), que tem mais dissertações defendidas (metade do total); e sua dis-

Tabela 1 – N° de Dissertações defendidas, por ano e Linha de pesquisa.

Ano	Processos Básicos da Análise do Comportamento (LPB)	Desenvolvimento de Metodologias e Tecnologias de Intervenção (LMT)	História e fundamentos epistemológicos, metodológicos e conceituais da análise do comportamento (LHF)	Total
2001	4	11	2	17
2002	9	8	7	24
2003	2	3	4	9
2004	8	3	1	12
2005	12	4	2	18
2006	12	3	3	18
2007	8	8	--	16
2008	13	6	2	21
2009	12	8	3	23
Total	80	54	24	158
%	50,6	34,2	15,2	100%

tribuição ao longo dos anos parece mostrar que esta “preferência” veio para continuar, apesar de um início tímido e um empate em 2007. Já a Linha “Desenvolvimento de metodologias e tecnologias de intervenção” (LMT = 34%), apesar de seu início tão promissor e uma baixa significativa entre 2003 a 2006, parece agora estabilizar-se entre 6 a 8 dissertações por ano. E a Linha de Pesquisa “História e Fundamentos epistemológicos, metodológicos e conceituais da Análise do Comportamento” (LHF), com apenas 15,2% do total de dissertações, teve um número alto de defesas apenas logo ao início, todos trabalhos conceituais.

A Figura 1 traz, em curva acumulada, o desempenho geral e por Linha de pesquisa, ano a ano.

Assim, a clara diferença entre as três Linhas e uma certa estabilização para o total nos últimos anos permitem imaginar que este pode ser o perfil do Programa. O ano 2003, entretanto, parece merecer análise mais acurada, bem como a dimensão da produção anual de dissertações pelo PExp:AC. Por isso, antes de continuar a discussão sobre a distribuição

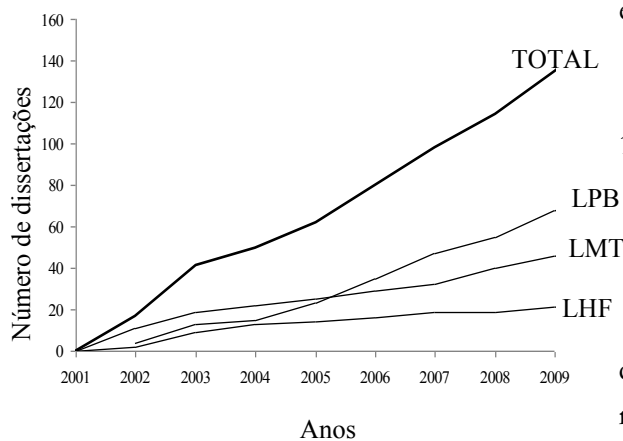


Fig 1. Por ano, número acumulado de dissertações – total e por linha de pesquisa

por Linha de pesquisa, seria interessante proceder a algumas análises, por exemplo, a relação entre matrícula inicial e defesas esperadas e a distribuição das defesas por professor

É possível que a demanda reprimida explique matrícula tão alta no primeiro ano do Programa. Note-se que apenas em 2004 o número de ingressantes se aproxima do de 1999, sendo que a média está entre 18 e 19. Provavelmente este é, de fato, o número de alunos que o Programa pode receber, se se atenta para o atraso da primeira turma: apenas pouco mais de metade dos mestrandos defendeu no prazo. O mesmo ocorre com os matriculados em 2004 ( $n=26$ ), dos quais apenas 16 entregaram a dissertação no prazo. Tirando-se estes dois anos (1999 e 2004), a média de defesas no prazo destoa apenas nas turmas de 2006 (16/22) e 2007 (9/15), talvez ainda pelo alto número de alunos em 2004. Cabe considerar ainda que o número de alunos recebidos em 2008 e 2009 (dados que não constam da tabela acima) foi de 21 e 29, respectivamente, o que parece mostrar que a cada quatro anos “é preciso” receber mais alunos do que se deveria (talvez fruto da demanda, a estudar).

É possível que a demanda reprimida explique matrícula tão alta no primeiro ano do Programa. Note-se que apenas em 2004 o número de ingressantes se aproxima do de 1999, sendo que a média está entre 18 e 19.

Provavelmente este é, de fato, o número de alunos que o Programa pode receber, se se atenta para o atraso da primeira turma: apenas pouco mais de metade dos mestrandos defendeu no prazo. O mesmo ocorre com os matriculados em 2004 ( $n=26$ ), dos quais apenas 16 entregaram a dissertação no prazo. Tirando-se estes dois anos (1999 e 2004), a mé-

Tabela 2. Por ano, relação entre matrícula inicial e defesas no PExp:AC

Ano de entrada	Nº de alunos	Ano de defesa									Não defen-
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
1999	30	17	13								
2000	13		10	2	1						
2001	9		1	7	1						
2002	15				10	4	1				
2003	14					12	1	1			
2004	26					2	16	6	2		
2005	15							9	3	3	
2006	22								16	3	3
2007	22									20	2
Total	166	17	24	9	12	18	18	16	21	26	5

\* Não constam desta tabela as turmas de 2008 e 2009, cujos alunos têm prazo de entrega da Dissertação em fim de março, respectivamente 2010 e 2011, conforme Regimento Geral da Pós-graduação da

dia de defesas no prazo desta apenas nas turmas de 2006 (16/22) e 2007 (9/15), talvez ainda pelo alto número de alunos em 2004. Cabe considerar ainda que o número de alunos recebidos em 2008 e 2009 (dados que não constam da tabela acima) foi de 21 e 29, respectivamente, o que parece mostrar que a cada quatro anos “é preciso” receber mais alunos do que se deveria (talvez fruto da demanda, a estudar).

Comparação do total de defesas do PExp:AC com defesas em quatro outras instituições que têm concentração em Análise do Comportamento (Figura 2) pode ajudar também a discutir a produção de dissertações pelo Programa. No gráfico que segue, temos total acumulado de defesas para cinco instituições: USP, UnB, UFSCar, UFPA e PUC-SP. As

defesas da PUC-SP anteriores a 2001, bem como as que ultrapassam o número que se vê à Tabela 1, devem ser creditadas a outros Programas desta instituição (Psicologia Social e Psicologia da Educação). Assim, para tornar comparáveis as linhas acumuladas, trazemos também a produção total das outras instituições desde a instalação de seus mestrados, indicada com uma flecha na altura da data.

É fato que o PExp:AC está contribuindo de modo significativo para a área, em que pese ser um Programa com apenas 10 professores, nem todos atuando todo o tempo. Em parte, responde por isso a exigência da PUC-SP de que se tenha um mínimo de cinco orientandos para cada dez horas semanais em contrato. Mas, e como aliás ocorre em qualquer instituição, a participação dos professores

em orientação de dissertações depende ainda de suas outras atividades, na graduação e pós-graduação. Ocorre que, na PUC-SP, por força de um currículo com muitas disciplinas eletivas (na graduação como na pós-graduação) e a exigência de número mínimo de alunos para que ocorram, há constante oscilação no que sejam as vagas que um professor pode oferecer a cada semestre para receber novos orientandos. Para completar, há ainda as atividades acadêmico-administrativas de Coordenação do Programa, cobertas em rodízio pelos professores, e para as quais a PUC permite dez horas semanais em contrato.

Outra marca a ser destacada no PExp:AC é o fato de a maioria dos professores orientarem nas diferentes Linhas de pesquisa, embora a atuação de alguns possa ter-se concentrado em alguma delas. Mas há também que considerar que alguns professores não

<sup>2</sup> A idéia de analisar o tipo de questão nesta Linha vem de Prost (1998).

chegaram a orientar em algumas das linhas. Vale observar, entretanto, que estão neste grupo professoras que não orientam dissertações há algum tempo (duas) ou começaram a orientar apenas nos últimos anos. A Tabela 3 mostra isso.

Na seqüência, são apresentados gráficos que permitem ver, sempre ao longo dos anos, cada uma das linhas de pesquisa em alguma de suas especificidades. Para a LPB, a Figura 3 apresenta as dissertações com relação aos principais conceitos abordados, retirados da leitura dos títulos e, quando necessário, também das palavras-chave. O mesmo ocorreu para a LMT (Figura 4), cuja característica aqui analisada é a área de aplicação; Finalmente, a Figura 5 mostra a LHF no que diz respeito ao tipo de questão formulada<sup>2</sup>, o que exigiu quase

<sup>3</sup> A categorização dos conceitos nesta análise tem por base definições encontradas no Relatório do Programa encaminhado à CAPES em 2008, além de informações em Michelleto, Guedes, César & Pereira (op. cit., no prelo).

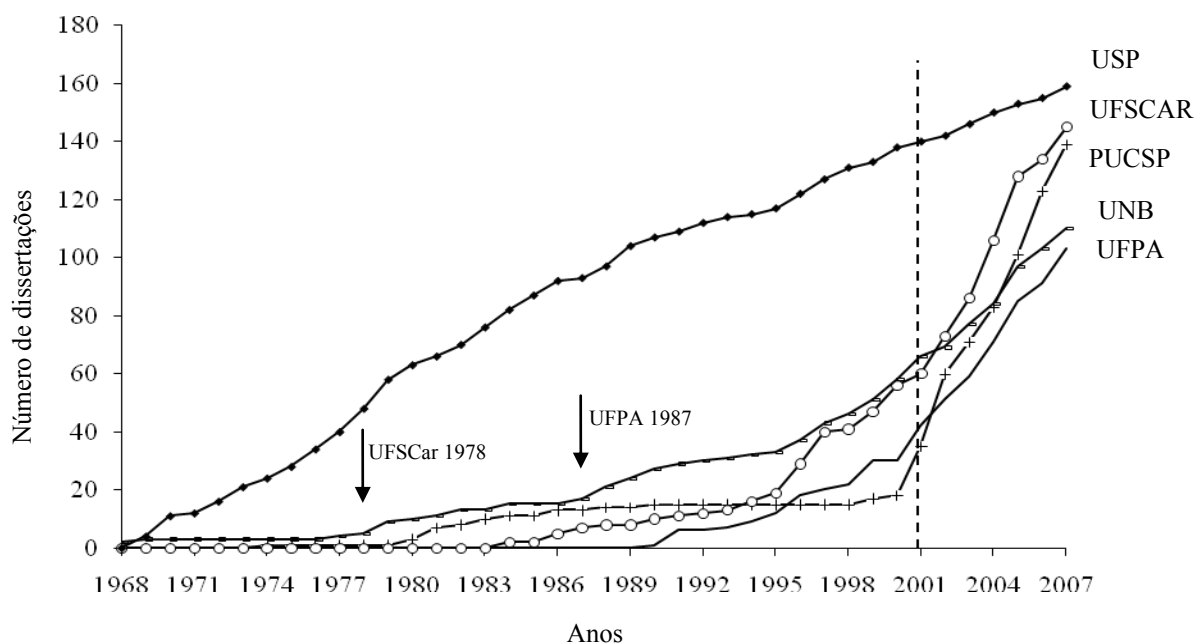


Figura 2. Número acumulado de Dissertações defendidas em cinco instituições. Fonte: BDTAC/Lehac/PUC-SP – Base de Dissertações e Teses em Análise do Comportamento defendidas no país. (Michelleto et al., op. cit.)

Tabela 3. Número de dissertações orientadas pelos 10 professores do programa, conforme cada linha de pesquisa.

Orientador	Linhas de pesquisa			Total
	LMT	LHF	LPB	
Fani E. K. Malerbi	4	--	--	4
Fátima R. P. Assis	1	1	--	2
Maria Amalia P. A. Andery	8	1	29	38
Maria do Carmo Guedes	2	5	--	7
Maria Eliza M. Pereira	5	1	1	7
Nilza Micheletto	9	4	8	21
Paula Suzana Gioia	2	--	--	2
Roberto A. Banaco	12	2	18	32
Sérgio V. de Luna	5	4	1	10
Tereza Maria de A. P. Sério	6	6	23	35
<b>Total geral</b>	<b>54</b>	<b>24</b>	<b>80</b>	<b>158</b>

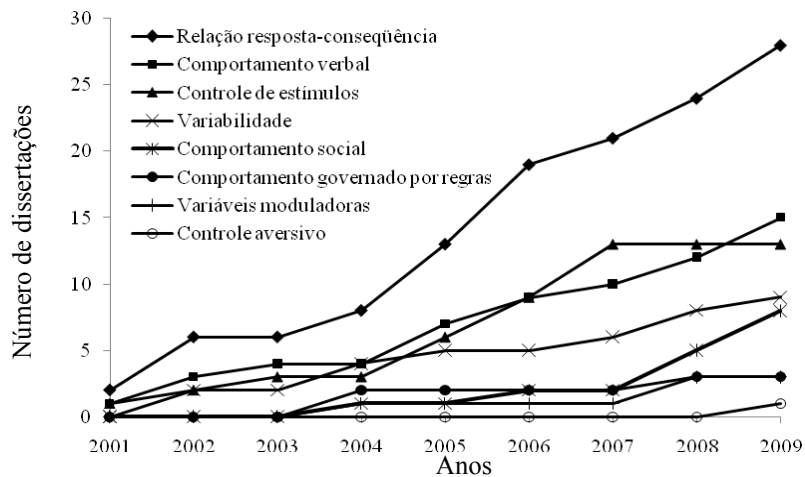


Fig 3. Linha Processos Básicos na Análise do Comportamento: Número de dissertações de acordo com conceitos investigados

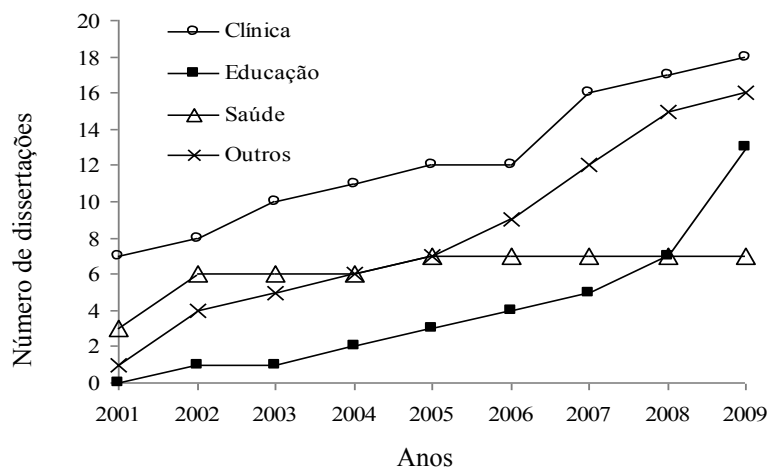


Fig 4. Linha Desenvolvimento de Metodologias e Tecnologias de Intervenção: Número acumulado de dissertações conforme área de aplicação



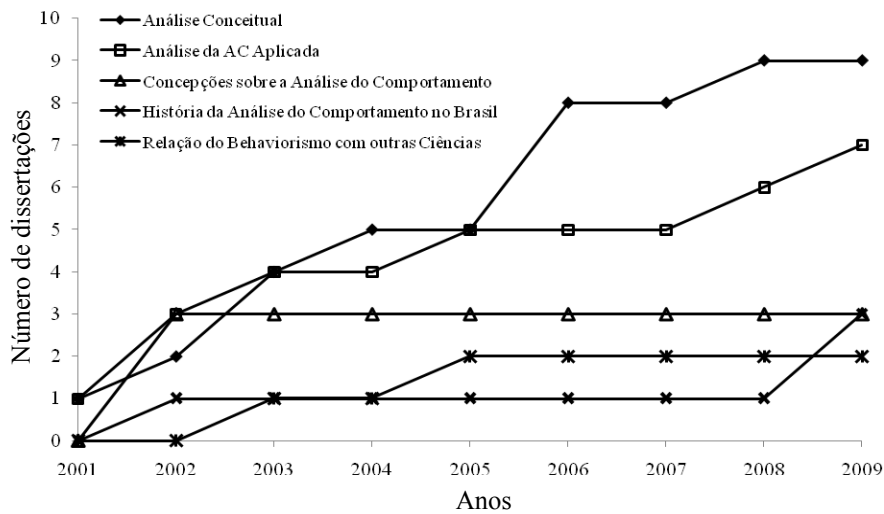


Fig 5. Linha História e Fundamentos Epistemológicos, Metodológicos e Conceituais da Análise do Comportamento: número de dissertações conforme tipo de questão formulada

sempre a leitura do resumo.

Com relação aos principais conceitos <sup>3</sup> investigados nas dissertações da LPB, percebe-se que a “relação resposta-conseqüência” foi o que mais se estudou ao longo dos anos, seguido do conceito “comportamento verbal” e “controle de estímulos”. No primeiro ano em que ocorreram defesas, aparecem três conceitos investigados nas dissertações: “Controle de estímulos”, “comportamento verbal” e “relação resposta-conseqüência”. O conceito “variabilidade” passa a ser estudado a partir de 2002, permanecendo crescente ao longo do período. “Comportamento governado por regras” e “controle aversivo” pouco aparecem: o primeiro em três dissertações, o segundo em apenas uma. Destaca-se o conceito “comportamento social”, que a partir de 2007 tornou-se bastante estudado. Nesse caso, incluem-se trabalhos que investigam práticas sociais e metacontingências, alguns deles sendo propostas de análogos experimentais dos fenômenos culturais, conceito que parece vir

ganhando interesse de muitos alunos do Programa.

Esta é, aliás, outra marca que, aos poucos, parece implantar-se no Programa: a formação de Grupos de Estudo, prática que pode contribuir para se pensar o futuro das dissertações, pois que são abertos a todos os alunos, em alguns casos a alunos de Iniciação Científica <sup>4</sup>.

Na Figura 4 temos, para a LMT, um maior número de dissertações produzidas na área de aplicação “clínica”, sendo que em 2001 já eram defendidas 7 dissertações nessa área. Apesar disso, há uma desaceleração na curva, em troca de aumento de outras áreas <sup>5</sup>, revelando uma certa dispersão a partir de 2005. Quanto à “educação”, vai ter seu número ampliado apenas em 2008. A área “saúde” tem apenas um momento marcante: 2002, quando alcança seis

<sup>4</sup> Há hoje seis Grupos de Estudo bem estabelecidos: Comportamento verbal, Cultura e Comportamento, Operações motivadoras, Desenvolvimento atípico, Variabilidade Comportamental, Autocontrole; e dois em formação: Terapia do Comportamento e Educação e Ensino.

dissertações; contudo só em 2005 vai haver mais uma dissertação nesta área.

Para análise das dissertações da LHF, a classificação proposta para este primeiro relatório foi tipo de questão formulada, entre as mais prováveis, dada a proposta da Linha história e fundamentos epistemológicos, metodológicos e conceituais da Análise do Comportamento. Ainda provisória, esta classificação, como as das outras Linhas (LPB e LMT), teve por base informações que permitiriam compará-las com dados para o total de dissertações na área, no país (Micheleto et al., op. Cit.)<sup>6</sup>. A Figura 5 traz os dados para a LHF.

Observamos que o tipo de questão<sup>7</sup> mais explorada na linha LHF foi a “análise conceitual”, seguida de “análise da AC aplicada”. Em 2002, 3 (das 7 dissertações defendi-

<sup>5</sup> Foram incluídas em “outros”, dissertações sobre os temas: mídia (5); comportamento de consumo (3); legislação (3); esporte (3); cultura (1); e trabalho (1).

<sup>6</sup> Micheleto et al. (op. Cit.) usam o termo “tema” para essa mesma classificação.

<sup>7</sup> A idéia de falar em tipo de questão está fundada em texto de Prost (1998).

das) abordaram o tipo de questão “concepções sobre a análise do comportamento”, num projeto conjunto, o que explicaria este aumento apenas neste ano. Dissertações que abordaram o tipo de questão “história da Análise do Comportamento no Brasil” foram defendidas no início do Programa (apenas uma) e ao final, em 2009 (totalizando duas). Somente duas dissertações discutiram a “relação do behaviorismo com outras Ciências”, sendo a primeira defendida em 2003 e a segunda, em 2005.

Para completar esse relato, serão apresentados os 10 temas que mais aparecem nas dissertações para as três linhas (Tabela 4).

Uma última análise foi ainda feita, esta para o conjunto, independente da Linha de pesquisa em que se inserem as dissertações. No caso, a coluna na planilha com o nome “assunto”. Cabe dizer que esta classificação precisa ainda ser apurada. No momento, é importante saber que assunto não deve ser confundido com conceito, nem área, nem tipo de questão. Por exemplo, uma dissertação inseri-

Tabela 4. Número de dissertações conforme assunto focalizado

Assuntos	Total
terapia comportamental	19
controle de estímulos	13
cultura	11
educação/ensino	11
comportamento verbal	9
desenvolvimento atípico	8
variabilidade	7
autocontrole	6
modelo experimental de problemas comportamentais	6
alterações ambientais independentes da resposta	6

da na LHF é classificada aqui na categoria “controle de estímulos” e a categoria “terapia comportamental” pode incluir pesquisa inserida tanto em LMT como LHF. Estas decisões levaram em conta leitura de título, palavras-chave e resumo. E a tabela contém apenas os principais, isto é, foram eliminados aqueles com frequência cinco ou menos.

É curioso notar como, passados tantos anos e tantas alertas sobre a diversidade de ocupações para os psicólogos e, mais ainda, numa proposta como a da Análise do Comportamento, ainda o trabalho em terapia (consultório?) seja o assunto principal para os alunos. Entretanto, esta leitura não fica completa se não atentarmos. Mas é confortador, em troca, verificar o interesse dos mestrandos por conceitos específicos à área, como controle de estímulo, comportamento verbal, variabilidade, autocontrole e modelo experimental de problemas comportamentais (ainda que isto inclua, ou talvez mesmo por incluir, os interessados em trabalhar em terapia) – num total de 41 dissertações.

Iniciadas apenas, outras análises não permitem ainda nenhum relato neste momento. Por exemplo, a comparação feita entre termos no título e as palavras-chave, uma análise provocada pela leitura que pretendia complementar e, no entanto, revelava às vezes contradição. O próprio título permite também uma análise – é comum encontrar um subtítulo que, se colocado como título, corresponderia melhor ao que temos no resumo; e não é raro ver nas bancas de defesa sugestões na direção de mudanças para tornar o título mais adequado ao trabalho produzido. Finalmente, leitura e releitura de resumos parece indicar que esta peça na dissertação também pode merecer

análise especial embora nada se tenha feito ainda sobre isso.

Entretanto, muitas outras questões se colocam para continuação de um projeto de pesquisa sobre os dez anos do Programa. A função deste primeiro relatório é a de iniciar discussões com os participantes deste processo de produção de dissertações. Discussão que não estará completa, enquanto não estudarmos também o próprio processo. Lembrando, com Andery, Micheleto e Sérgio (2000), que:

*...quando o analista do comportamento toma como o seu objeto de estudo o próprio desenvolvimento de sua disciplina, ele deve recorrer, como no caso de outros objetos, ao seu conhecimento das leis do comportamento e da necessidade de analisar o impacto, no sujeito individual, das contingências e metacontingências que operam para produzir o fenômeno que estuda. (137)*

## REFERÊNCIAS

- Andery, M. A., Micheleto, N. E. Sérgio, T. M. (2000). “A pesquisa histórica em Análise do Comportamento”. In *Temas em Psicologia da SBP*, v. 8, n. 2, 137-142.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Hobsbawn, E. (2002). *Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sirinelli, J-F. In *Questões para a história do presente*. Chaveaux e Tétad (Org.). Bauru: Edusc, 1999.



## Anorexia induzida por atividade física: um estudo sobre a relação entre hábitos alimentares e exercício físico em atletas

Almeida, Angnes, Azevedo, Bolonha, Brilhante, Chreim, Cinque, Couto Jr, Ferreira, Fink, Fontana, Lessa, Oliveira, Machado, Moderno, Moraes, Mello, Ricciardi, Rossger, Russo, Scarpinatti, Signorelli, Silva, Silveira e Souza.

A Anorexia nervosa vem sendo definida como um grave Transtorno Alimentar, que atinge principalmente mulheres jovens da cultura ocidental, e determina o óbito de cerca de 20% da população que recebe diagnóstico clínico (Johnson, Sansone & Chewing, 1992)

Entre os critérios definidos para classificação diagnóstica encontram-se recusa alimentar, peso abaixo do esperado para altura e idade, amenorréia em mulheres, ou problemas reprodutivos em homens. Pensamentos e sentimentos negativos acerca da forma física, peso e alimentação são tradicionalmente descritos como parte do transtorno, mas estudos transculturais têm questionado a importância destes fatores para classificação diagnóstica dado que, em culturas orientais, anorexia pode ser encontrada na ausência de preocupações relativas ao peso ou imagem corporal (Hsu, Lee & Psych, 1993; Lee 1996).

Diferentes modelos vêm sendo apresentados para discutir os determinantes da anorexia. Dentre estes modelos, destaca-se o modelo biocomportamental de anorexia induzida por atividade física (*activity-anorexia*) proposto por Pierce, Epling e Boer (1986). Segundo este modelo, a combinação de exercícios físicos e privação alimentar seria incentivada em culturais ocidentais como modo de atingir

formas físicas socialmente desejáveis. Tal combinação favoreceria o aparecimento da anorexia, dadas características biológicas dos organismos, selecionadas ao longo da evolução<sup>1</sup>. O modelo está baseado em uma série de estudos que investigaram empiricamente a relação entre atividade física e privação alimentar, observando os efeitos desta manipulação sobre o peso, alimentação e taxa de exercícios de animais experimentais. Em um destes estudos, Pierce, Epling & Boer (1986) investigaram, particularmente, se a privação de alimento em ratos poderia aumentar o valor reforçador do correr na roda de exercício. Para testar esta hipótese, um esquema de razão progressiva foi utilizado para medir o valor reforçador do correr na roda em situações de privação de alimento e de livre acesso a comida. Durante o estudo, cinco ratas fêmeas e quatro machos foram expostos a uma condição em que pressionar uma barra em um esquema de FR era seguido pela apresentação de um tom, e pela liberação da roda de atividade por 60 s. A exigência da taxa de resposta era aumentada progressivamente (a partir de FR5, para FR 10, 15 e assim por diante) até o sujeito não mais emitir respostas de pressão durante uma hora, ou oito horas de sessão terem transcorrido. Os resultados descritos revelam que, na condição de privação de alimentos, com o animal a 75% de seu peso corporal, o valor reforçador do correr na roda parece aumentar. Sete de nove ratos ficaram mais tem-

<sup>1</sup> Segundo Pierce, Epling e Boer (1986) contingências de sobrevivência teriam favorecido aqueles animais que, diante de escassez alimentar, aumentassem as taxas de atividade, garantindo a locomoção para nichos de alimentação mais férteis.

po na sessão quando em 75% do peso corporal, apresentando, também, um maior número de rotações por minuto nesta condição, do que quando seu peso corporal era mantido *ad lib*. Na segunda parte deste experimento a relação inversa foi investigada, sendo avaliada se a saciação do andar na roda de exercício poderia alterar o valor reforçador do alimento. Durante o estudo, os sujeitos eram colocados em caixas com rodas de exercício que poderiam girar livremente ou ficarem travadas. Depois de 19 horas nessas caixas, os sujeitos eram colocados por uma hora em uma caixa de repouso para então serem colocados numa caixa de condicionamento operante onde o pressionar de uma barra resultava na produção de pelotas de 45mg de alimento, segundo um esquema de razão progressiva ou de intervalo variável. Os resultados deste experimento indicaram que os sujeitos pressionavam menos a barra e, portanto, recebiam menos alimento (tanto em esquema de razão progressiva quanto no de intervalo variável), quando haviam sido previamente colocados na condição de roda livre, se comparados com a condição de roda travada - indicando assim que o acesso a atividade física parece diminuir o valor reforçador do alimento.

A pertinência do modelo sugerido por Pierce, Epling e Boer (1986) para a explicação dos transtornos alimentares foi investigada em um estudo que teve por objetivo avaliar a participação em esportes e exercícios no desenvolvimento de problemas alimentares em humanos. (Davis, Kennedy, Ralevski, & Dionne, 1994). Durante o estudo, grupos de mulheres

<sup>2</sup> Atividades físicas foram quantificadas a partir da multiplicação de semanas por ano, frequência por semana, duração por sessão em unidades de meia hora (1, 2, 3 e 4 consecutivamente) e intensidade (1, 2, 3) para cada atividade, somando-se ao final todas as atividades descritas.

com e sem diagnóstico de Transtornos Alimentares foram entrevistadas, a fim de se obter um histórico de envolvimento das participantes com a prática de atividade física nas idades de 8, 13, 18 e 23 anos, e nos doze meses antecedentes à pesquisa. Os dados eram coletados a partir de um relato retrospectivo sobre a prática, que deveria elencar as atividades desenvolvidas nos diferentes períodos, a frequência semanal e anual dos exercícios, assim como sua duração a cada sessão. Os dados permitiam calcular a média de intensidade de exercícios dos grupos nas diferentes idades, para posterior comparação<sup>2</sup>. Dado que a coleta de dados dependia exclusivamente do relato verbal retrospectivo acerca da prática dos exercícios nos diferentes anos, os pesquisadores avaliaram também se a inclusão de “dicas” sobre acontecimentos mundiais e pessoais ocorridos nos anos anteriores poderia facilitar o relato, sendo mais uma fonte de controle sobre as respostas verbais das participantes. A entrevista era coletada em duas diferentes sessões, com intervalo de um mês entre elas. Os resultados apresentados indicam que, independente do grupo ou do uso da tabela de “dicas”, as participantes relataram maior intensidade de atividade física na primeira do que na segunda sessão de coleta. O dado foi interpretado como indicativo de que a valorização social da atividade física pode ter exercido controle sobre o relato verbal acerca desta atividade, fato que foi igualmente notado em ambos os grupos, independente do uso da tabela de “dicas” de memória. Uma síntese dos resultados encontrados indica, no entanto, que mesmo quando considerados apenas os resultados da segunda sessão de coleta, o grupo de pacientes hospitalizadas fez referência a uma maior frequência

de exercícios físicos anterior ao desenvolvimento dos transtornos alimentares: 60% dos participantes estiveram envolvidos em competições esportivas antes do início dos transtornos alimentares, 78% estiveram envolvidos com atividades físicas excessivas, 75% aumentaram atividade no período de menor ingestão alimentar e maior perda de peso e, para 60% destas participantes, esportes e exercícios precedam a restrição de dieta. A intensidade média de exercícios na população clínica foi menor aos oito anos de idade (380), atingindo seu pico na idade de 18 anos (2117.9). Os dados parecem concordar com as preposições de Pierce, Epling e Boer (1986) sobre o papel central da atividade física no desenvolvimento de problemas com a alimentação.

Outros estudos parecem confirmar a co-relação existente entre a prática de exercícios físicos intensos e a apresentação de alterações alimentares em humanos. Nestes estudos, diferentes populações foram avaliadas, sendo confirmada uma relação entre maiores taxas de exercícios e menor ingestão alimentar entre pacientes hospitalizadas com diagnóstico de transtornos alimentares (Shroff, Reba, Thornton, Tozzi, Klump, Berrettini, Brandt, Crawford, Crow; Fichter, Goldman, Halmi, Johnson, Kaplan, Keel, Lavia, Mitchell, Rotondo, Strober, Treasure, Blake, Kaye & Bulik, 2006; Schebendach, Klein, Foltin, Delvin, & Walsh, 2007), atletas competidores de diferentes modalidades esportivas (Holm-Denoma, Scaringi, Gordon, Van Orden & Joiner Jr., 2009), bailarinas profissionais (Ringham, Klump, Kaye, Stone, Libman, Stowe & Marcus, 2006), e ginastas (Warren, Stanton & Blessing, 1990). Nestes estudos, no entanto, o modelo de ano-

rexia induzida por atividade física não tem sido considerado entre as variáveis de controle das alterações descritas. Em pacientes hospitalizadas, o excesso de atividade física foi entendido como efeito secundário de preocupações com forma física, ou como medida de “automedicação” para mulheres com exagerada ansiedade e traços de perfeccionismo geneticamente determinados, enquanto entre atletas as alterações alimentares foram discutidas como resultado de pressões competitivas ou ansiedade esportiva. Em dois diferentes estudos, no entanto, grupos de corredores homens e corredoras mulheres de longa distância não foram classificados como tendo transtorno alimentar, apesar do evidente excesso de atividade física observado nestes grupos (Nudelman, Rosen, & Leitenberg, 1998; Warren, Stanton, & Blessing, 1990). Um aspecto metodológico importante foi, no entanto, ressaltado para explicar tal resultado, no estudo de Warren, Stanton e Blessing (1990). Dado que a classificação dos transtornos alimentares foi conduzida a partir do uso de instrumentos padronizados, que avaliam diferentes aspectos destas perturbações (alteração de hábitos alimentares, pensamentos repetitivos acerca da preocupação com peso, reações emocionais negativas, etc), os atletas avaliados poderiam ter menor pontuação nos instrumentos do que pacientes diagnosticados por não apresentarem a constelação de sintomas esperados para classificação de um Transtorno Alimentar, a despeito da presença de irregularidades na alimentação descritas em um relato informal.

Diante do que foi exposto, o objetivo do presente estudo foi investigar a co-relação entre atividade física e problemas alimentares em uma população considerada de risco, com-

posta por corredores amadores, submetidos a uma rotina semanal de exercícios físicos intensos. O estudo pretende replicar parte do estudo de Davis e cols (1994), buscando avaliar a intensidade do exercício físico na população de corredores em diferentes anos, e alteração concomitante de hábitos alimentares nos períodos relatados.

### **Método**

#### **Participantes:**

Grupo de 21 corredores, com idade a partir de 18 anos, de ambos os sexos, da cidade de São Paulo. Os participantes foram recrutados no local de treinos, sendo indicados pelos técnicos da equipe de corrida por seu alto desempenho durante treinos e competições.

#### **Material**

1) Ficha de identificação dos participantes contendo informações acerca de sexo, idade, profissão, altura e peso.

2) Questionário contendo catorze questões semi-dirigidas sobre a realização ou não de atividades físicas em diferentes períodos de vida (oito, treze, dezoito, vinte e três anos e no último ano), bem como sua frequência, intensidade e alterações de hábitos alimentares devido ao exercício.

3) Uma tabela de “dicas de memórias” contendo os acontecimentos mais importantes dos últimos vinte e nove anos no Brasil para, se necessário, auxiliar o participante a se lembrar dos períodos de sua vida para responder o questionário.

#### **Procedimento**

Os dados foram coletados pelos pesquisadores do presente estudo, em um único encontro com o atleta, com duração de aproximadamente trinta minutos. Durante o encon-

tro os participantes foram solicitados a assinar o termo de consentimento sobre sua participação na pesquisa, completar a ficha de identificação e responder as perguntas do questionário. Caso o participante apresentasse dificuldades para se lembrar dos períodos de vida mais distantes (oito, treze, dezoito anos...) o pesquisador apresentava a tabela de “dicas de memória”, a fim de facilitar a recordação dos acontecimentos vividos naquele ano.

#### **Resultados e Discussão**

Os dados agora apresentados referem-se à caracterização da população estudada, e à co-relação entre a prática esportiva e as alterações alimentares descritas pelos participantes. Esta co-relação foi avaliada tanto na direção que indicasse maior envolvimento com a rotina de exercícios acompanhada de menor ingestão alimentar, quanto na direção de uma diminuição nesta rotina acompanhada por um aumento na taxa de ingestão.

Dos 21 participantes entrevistados, treze eram homens, com idade média de 35 anos, e oito eram mulheres, com idade média de 34 anos. Em ambos os grupos o índice de massa corporal foi estabelecido a partir das informações relatadas acerca de peso e altura, estando ambos os grupos dentro da faixa considerada adequada para população sem diagnóstico clínico – embora, deva-se notar, que entre as mulheres este resultado estaria próximo ao que seria indicativo de baixo peso (IMC 23,8 para os homens; IMC 20,4 para mulheres).

Quando calculada a média de intensidade de exercícios físicos dos grupos nos diferentes anos, nota-se que, tanto para homens quanto para mulheres, as menores taxas de exercício foram observadas na idade de oito anos, replicando dados anteriores da literatura



(Davis e cols, 1994). Observa-se, então, um aumento na média de participação de exercícios em ambos os grupos, que alcança seu pico na idade de 18 anos entre os homens, e aos 23 anos entre as mulheres (Figura 1). Quando os resultados foram comparados aos dados da literatura, nota-se, no entanto, que a intensidade de exercícios relatada pelos grupos de corredores foi bastante inferior ao que foi descrita entre pacientes hospitalizadas e diagnosticadas com transtornos alimentares (Davis e cols, 1994). Tanto os dados de IMC quanto estes resultados parecem indicar, portanto, que a população estudada poderia ser considerada com tendo padrões alimentares e de exercícios saudáveis, sem indícios de problemas clínicos.

Dado que o cálculo das médias de exercícios dos participantes foi feito considerando apenas o relato dos participantes, que envolvia dados mensuráveis (frequência semanal e anual de exercícios, e número de horas envolvidas na atividade) e dados subjetivos (avaliação particular de cada participante acerca da intensidade de seus exercícios como sendo baixa, média, alta ou muito alta), optou-se por recalcular o índice de cada participante, excluindo da fórmula as avaliações pessoais acerca da intensidade da atividade. Isto resultou em uma medida que se refere ao número de horas/ano de envolvimento com atividade física que, a partir de então, será a medida adotada no presente estudo para avaliar o envolvimento do participante com a prática de exercícios nos diferentes anos, e calcular a média de exercícios dos grupos nestes períodos.

A Figura 2 representa, então, os dados da co-relação entre exercício físico e alterações alimentares relatado pelos participantes nos diferentes anos. Dos 21 participantes avalia-

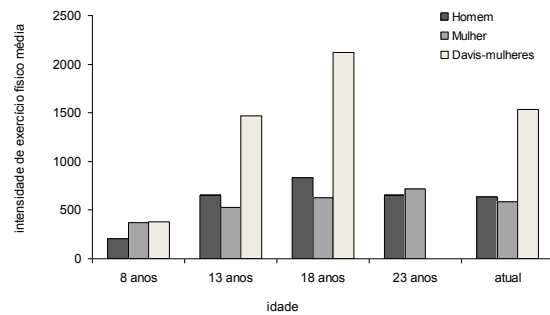


Figura 1 – Média de intensidade de exercícios físicos relatada pelos participantes homens, mulheres, e pacientes com diagnóstico clínico nos diferentes anos.

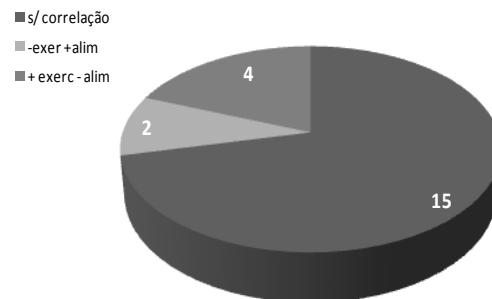


Figura 2 – Número de participantes que relatam correlação entre atividade física e alteração de hábitos alimentares e direção da co-relação apontada

dos, seis (dois homens e quatro mulheres) descreveram alguma correlação entre atividade física e mudança nos hábitos alimentares (28% do total da amostra). Quando avaliado o percentual desta correlação nos diferentes grupos, considerando o tamanho da amostra, nota-se que 50% das mulheres e 15% dos homens descrevem tal correlação, replicando dados da literatura que apontam que mulheres teriam maior incidência de problemas alimentares do que seus pares de sexo masculino. Acerca da direção em que se deu a correlação descrita pelos participantes nota-se, para todas as mulheres a descrição de menor ingestão calórica acompanhada do aumento de exercícios, enquanto para os homens a relação descrita seria inversa.

Ainda que este resultado possa parecer

modesto, considerado o tamanho da amostra, deve-se lembrar que a população estudada apresentou índices adequados de peso e exercício, quando comparada com a população hospitalizada. O dado talvez possa indicar que a relação discutida por Pierce, Epling e Boer (1986) pode ser observada, mesmo na ausência de alterações severas que levariam a um diagnóstico clínico.

A Tabela 1 representa os dados de intensidade de exercícios dos seis participantes acima mencionados, devendo ser lido o dado numérico como o total de horas/ano que o participante esteve envolvido com atividades físicas e, nas flechas coloridas, se esse total está acima ou abaixo da média do grupo naquela idade (flecha amarela), e acima ou abaixo do índice do próprio participante, quando considerados os anos anteriores (flecha azul). A área colorida, abaixo dos dados numéricos, representa o ano em que o participante afirma ter havido a co-relação estudada

Uma análise dos dados indicados na Tabela 1 permite afirmar que, para três das quatro participantes que relatam que o aumento de exercícios foi acompanhado da redução da ingestão alimentar, nota-se o aumento na frequência de exercícios do participante nos anos em que se inicia a co-relação (áreas coloridas), quando comparado com seu próprio índice no ano anterior. Para a quarta participante (8M) tal relação também foi observada, quando comparada sua frequência atual de exercícios com a frequência relatada aos 18 e 23 anos. No entanto, a média atual de exercícios da participante parece bastante inferior ao restante do grupo, dado que o relato da participante diz respeito apenas aos últimos três meses de atividade, quando ela retomou a prá-

Tabela 1. Intensidade do exercício em diferentes momentos.

	8 anos	13 anos	18 anos	23 anos	último ano
<b>1M</b>	192	432	880	1440	768
<b>3M</b>	360	360	192	192	480
<b>7M</b>	192	288	576	0	1200
<b>8M</b>	288	288	0	0	36
<b>4H</b>	560	1008	864	720	600
<b>6H</b>	128	1344	1120	288	288

tica esportiva. Interessante notar que, quando comparado com a média do grupo, o índice de exercícios das participantes pode alcançar valores inferiores, o que parece indicar que o desenvolvimento de problemas alimentares seria mais provável diante do aumento de cada participante em sua própria prática de exercícios, do que o resultado de uma elevada frequência de participação nesta atividade.

Ainda sobre a Tabela 1, nota-se que para os dois participantes que relataram diminuição de atividade física acompanhada de maior ingestão alimentar, tal resultado aparece concomitantemente ou seguido à diminuição de seu índice de atividade física, quando comparado aos anos anteriores. O dado parece confirmar a necessidade de considerar mudanças na frequência/intensidade da prática de exercícios de um mesmo participante como variável relevante para determinação de mudanças nos hábitos alimentares, e não apenas seu envolvimento atual nesta prática.

Uma consideração acerca dos resultados apresentados pelo restante dos participantes, que não relataram co-relação entre mudanças de hábitos alimentares e a prática de exercício, merece destacar que, dentre os onze

participantes de sexo masculino nesta condição, cinco relataram aumento de atividades físicas no último ano, embora não tenham referido diminuição da ingestão alimentar. Entre as mulheres, no entanto, as quatro participantes que não descrevem a co-relação aqui investigada, descrevem redução na taxa de atividades atualmente, comparada aos anos passados. O dado sugere que as mudanças na taxa de exercício de um mesmo participante podem ser consideradas relevantes na produção de alterações alimentares, não devendo, no entanto, ser considerada como fator isolado na determinação de desordens de alimentação. Na literatura, duas tem sido as interpretações possíveis para estes resultados. A primeira, de que a sensibilidade evolucionariamente herdada dos organismos à interação entre alimentação-atividade viria sendo selecionada em diferentes linhagens genéticas, sendo alguns organismos mais sensíveis a esta condição do que outros (Epling e Pierce, 1996). A segunda destaca a importância da composição da dieta na prevenção de problemas alimentares, sendo que a manutenção de uma dieta rica em gordura parece diminuir ou reverter quadros de anorexia induzida por atividade física em animais (Brown, Avena & Hobel, 2008). Dadas características de nosso ambiente social, seria possível hipotetizar que os homens sofreriam menor exigência de apresentação de um corpo emagrecido, mantendo dietas compostas de gordura, e entre outros nutrientes, mesmo enquanto aumentam a intensidade ou frequência de seus treinos – o que diminuiria incidência das alterações alimentares esperadas entre os nossos participantes.

Cabe aos próximos estudos aprofundar a investigação aqui iniciada, sendo justificada a preocupação em coletar dados acerca

da composição das dietas de participantes expostos à prática de exercícios físicos intensos.

## REFERENCIAS

Brown, A; Avena, N; Hoebel B. (2008) A high-fat diet prevents and reverses the development of activity-based anorexia in rats. International Journal of Eating Disorders, 41, no. 5, 383-389.

Davis, C; Kennedy, S.H; Ralevski, E; Dionne M (1994) The role of physical activity in the development and maintenance of eating disorder. Psychological Medicine, 24, 957-967.

Holm-Denoma, J. M; Scaringi, V; Gordon, K.H; Van Orden, K.A; Joiner Jr, T.E. (2009) Eating Disorder Symptoms among Undergraduate Varsity Athletes, Club Athletes, Independent Exercisers, and Nonexercisers. International Journal of Eating Disorders, 42, p. 47 - 53.

Johnson, C.L.; Sansone, R.A & Chewing, M (1992). Good reasons why young women would develop anorexia nervosa: the adaptive context. Pediatric Annals, 21, 11, 731-737

Hsu, L.K.; Lee, S. & Psych, R.C. (1993) Is weight phobia always necessary for a diagnosis of anorexia nervosa? American Journal of Psychiatry, 150, 1466-1471.

Lee, S. (1996) Reconsidering the status of anorexia nervosa as a western culture-bound syndrome. Social Science Medicine, 42, no. 1, 21-34.

Nudelman, S; Rosen, J; Leitenberg, H. (1998) Dissimilarities in eating attitudes, body image distortion, depression, and self-esteem between high-intensity male runners and women with bulimia nervosa. International

Journal of Eating Disorders,7, no. 5, 625-634.

Warren, B; Stanton, A; Blessing, D.

Pierce, W.E & Epling, W.F. & Boer, D.P. (1986). Deprivation and satiation: The interrelations between food and wheel running. Journal of Experimental Analysis os Behavior, 46, 199-210

(1990) Disordered Eating Patterns in Competitive Female Athletes. The International Journal of Eating Disorders,9, no. 5, 565-569.

Pierce, W.E & Epling, W.F (1996). *Activity Anorexia: theory, research and treatment*. Lawrence Earbaun Associates Publishers. New Jersey

Schebendach,E; Klein, A; Foltin,W; Delvin, J; Walsh,T. (2007) Relative reinforcing value of exercise in inpatients with anorexia nervosa: model development and pilot data. International Journal of Eating Disorders,40,no. 5, 446-453.

Shroff, H; Reba, L; Thornton, L; Tozzi, F; Klump, K; Berrettini, W; Brandt, H; Crawford, S; Crow, S; Fichter, F; Goldman, D; Halmi, K; Johnson, C; Kaplan, A; Keel, P; Lavia, M; Mitchell, J; Rotondo, A; Strober, M; Treasure, J; Blake, D; Kaye, W; Bulik C. (2006) Features associated with excessive exercise in women with eating disorders. International Journal of Eating Disorders,39, no. 6, 454-461.

## DESCRIÇÕES DE PRÁTICAS RELIGIOSAS APRESENTADAS POR JUDEUS PERTENCENTES AO MOVIMENTO CONSERVADOR E AS RAZÕES ATRIBUÍDAS PELOS MESMOS PARA JUSTIFICAR TAIS PRÁTICAS

Fernanda Rotberg Tomchinsky, Fani Eta Korn Malerbi  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde – Curso de Psicologia

Um fenômeno humano que ocorre em todas as culturas, desde que o ser humano se organiza em sociedades é a religião (RODRIGUES e DITTRICH 2007). A religião, com um conjunto de crenças e ações compartilhadas, organiza os mitos de um determinado grupo social. Esses mitos, que remetem à história da origem do homem e do mundo, permitem que um indivíduo sintam-se identificado com um grupo além de fornecer estrutura e ordem às suas vidas (GILLMAN, 2007). A vivência religiosa diz respeito ao indivíduo como um todo e é vivida tanto na intimidade quanto compartilhada com um grupo (ÁVILA, 2007). Muitas religiões da atualidade se organizam em instituições, baseadas em dogmas, com hierarquização de poder, entrando, muitas vezes, em conflito com a cultura moderna.

Berger (*apud* DULCETTI, 2007, p. 84) chama de “dessecularização” a transformação que vem ocorrendo nas instituições religiosas formais. Ela ocorre quando há uma mescla entre crenças antigas e novas, além de uma adaptação de práticas antigas à modernidade produzindo novas crenças e religiões que passam a fazer parte do rol de escolhas possíveis no processo de busca dos indivíduos para encontrar uma religião que lhes faça sentido (TOPEL, 2003).

Movimentos como esse só foram possíveis depois que a influência da Igreja Cristã diminuiu com o Renascimento no mundo ocidental. A produção intelectual acentuou a importância da razão e das experiências, trazendo

do outra forma de segurança para o homem no mundo, independente das crenças religiosas (VAN ACKER, 1992).

A Psicologia começou a contribuir para o estudo da religião a partir da década de 1880 e até hoje existe a dificuldade em delimitar seu objeto de estudo é o estudo do que distingue a vivência religiosa de outras vivências humanas (vivência do sagrado, das divindades etc.) ou se é a função que a religião ocupa na vida do homem (ÁVILA, 2007).

Segundo Ávila (2007), a Psicologia propôs diferentes metodologias (escalas, enquetes, métodos de observação, entre outros) para estudar o fenômeno religioso, as experiências individuais, chamadas de místicas, e as públicas e coletivas, suas conseqüências para os sujeitos que a experienciavam, as bases biológicas para o fenômeno religioso, o que permitiu que se fizessem análises quantitativas de diferentes variáveis relacionadas tanto às crenças religiosas quanto às suas práticas.

Revisões da literatura a respeito do fenômeno religioso têm enfatizado algumas variáveis importantes tais como, gênero, classe social, tipo de sociedade onde o indivíduo vive, herança genética, bem estar, saúde e saúde mental (BEIT-HALLAHMI e ARGYLE, 2004, ÁVILA, 2007).

Ávila (2007) afirmou que um tema que tem interessado pesquisadores de sociologia e psicologia é a relação entre a religiosidade e qualidade de vida, bem estar, saúde e saúde mental.

Alguns autores revistos por Ávila (2007) sugerem que a oração pode trazer não só benefícios semelhantes aos de apoio social (POLLNER *apud* ÁVILA, 2007, p. 89), mas também provocar estados de relaxamento (MCFADDEN, LEVIN *apud* ÁVILA, 2007, p. 90). Outra hipótese para explicar essa associação, considera que a oração pode operar ativando o sistema imunológico (MCCLELLAND, KIRSHNIT *apud* ÁVILA, 2007, p. 90).

O trabalho de Beit-Hallahmi e Argyle (2004) também encontrou variações da religião em função da idade na sociedade ocidental. Parece que as crianças são mais suscetíveis à religião (VERGOTE *apud* BEIT-HALLAHMI e ARGYLE, 2004, p. 147), mas ao chegar à adolescência (a partir dos 13 anos, em média), os indivíduos se distanciam da religião por passarem a questionar a fé (OZORAK, 1989). Segundo Ozorak (1989), o momento máximo para adquirir novas crenças religiosas é na idade de 14 anos, e o máximo de questionamento fica em torno dos 16 anos. Os que, após o questionamento, voltam a crer na religião, o fazem de uma maneira diferente, devido ao abandono de certos dogmas em função do interesse intelectual na religião (HOLLINGWORTH, *apud* BEIT-HALLAHMI e ARGYLE, 2004, p. 150). Beit-Hallahmi e Argyle, num trabalho anterior realizado em 1975 (*apud* BEIT-HALLAHMI e ARGYLE, 2004, p. 152) verificaram que a crença religiosa diminui até a idade de 30 anos e volta a se fortalecer depois disso. Fowler (1981) numa pesquisa realizada com 359 indivíduos observou que aproximadamente na idade dos 50 anos, assim como na adolescência, as pessoas se questionam sobre sua religiosidade, e que depois dessa fase passam a acei-

tar mais a religião e são mais afetadas por seus símbolos.

Além de pesquisas empíricas, muitos psicólogos teorizaram a respeito da religiosidade nos indivíduos, o que ela significa e como se desenvolve.

Para Skinner (1998), a religião é uma agência social que controla o comportamento dos fiéis utilizando eventos contíguos, mas não contingentes e arranja condições ambientais com o objetivo de diminuir as chances de ocorrência de comportamentos considerados pecaminosos (comportamentos egoístas – primariamente reforçados) e aumentar a probabilidade de ocorrência daqueles considerados piedosos (comportamentos que sejam vantajosos para outros). As instituições religiosas trabalham também baseadas no controle ético, tentando evitar qualquer tipo de ameaça ao bem-estar de um membro do grupo e assim, receber maior apoio do mesmo.

Os psicólogos que seguem a orientação Skinneriana consideram que as práticas e crenças religiosas são aprendidas durante a vida de cada indivíduo. Como em outros aspectos da vida, os indivíduos seguem modelos e seus comportamentos são seguidos por conseqüências que podem fortalecê-los ou enfraquecê-los.

Rodrigues e Dittrich (2007) publicaram um diálogo fictício entre um analista do comportamento e um cristão ortodoxo no qual discutiam a origem e a manutenção da religiosidade nos indivíduos. O cristão deste diálogo defendeu que o amor a Deus é preexistente ao homem, e ao contrário do que afirmou o psicólogo, disse que “o homem nasce religioso e pode aprender, ao longo de sua vida, a se tornar um descrente em Deus” (p. 530). O psicó-

logo, por outro lado, defendeu que o objetivo da Psicologia é compreender os determinantes dos comportamentos, inclusive o religioso, aprendidos tanto pelas instituições religiosas quanto pelas pessoas que rodeiam o indivíduo através das contingências de reforçamento. O psicólogo do diálogo fictício também sugere que nesse processo de aprendizagem, há importantes reforçadores sociais, além das regras apresentadas pelas instituições religiosas, sendo uma característica importante das regras e leis religiosas o reconhecimento de que elas são, “com frequência, a codificação de certas contingências ocorridas em um tempo preexistente ao código” (RODRIGUES e DITTRICH, 2007, p. 528), ou seja, os “membros da Igreja cumprem os mandamentos divinos que outrora foram contingências para o bom convívio em coletividade e para a sobrevivência do grupo” (RODRIGUES e DITTRICH, 2007, p. 528-529) e estas regras permitem ou proíbem determinadas respostas. O diálogo apresenta poucos pontos consensuais entre o psicólogo e o religioso, como por exemplo, quando o assunto tratado são as instituições religiosas que se preocupam em se manter, o que para ambos é uma distorção do intuito original de preservar a vida.

A Psicologia tem, portanto tentado responder a questão: o que torna um sujeito religioso? O presente trabalho focou uma única religião, o judaísmo, e algumas de suas práticas e crenças.

O judaísmo é o nome dado a uma religião e a um grupo étnico. Entre as práticas judaicas, pode-se destacar uma dieta alimentar específica (cashrut ou casher) que proíbe a ingestão de carne suína, frutos do mar, certos peixes, a mistura de laticínios com carnes e

prescreve um processo de cuidado e abate do animal que servirá de alimento; rezas diárias (três vezes ao dia, bênçãos antes e depois das refeições e a prescrição de dizer 100 bênçãos ao dia); observância do dia do sábado (Shabat – que se inicia na sexta-feira à noite e termina sábado à noite de acordo com o calendário lunar) que envolve o acendimento de velas, uma interrupção nos afazeres comuns, como trabalho e transações financeiras; observância de festas (incluem jantares, acendimento de velas, serviços especiais na sinagoga e rituais específicos, além da abstenção de trabalho em muitas das festas), de ciclo de vida (nascimento, maioridade religiosa – marcada pela cerimônia de Bar/ Bat Mitzvá aos 13 anos para os meninos e 12 para as meninas – casamento, luto); imersão na mikvá (banho ritual); colocação de Talit (xale ritual que possui franjas com nós e voltas nas quatro pontas representando os 613 mandamentos) e Tefilin (filactérios – caixas de couro contendo pergaminhos com trechos da Torá que são colocados na cabeça – entre os olhos – e enrolados com tira de couro no braço); colocação de mezuzá (caixa com pedaço de pergaminho com trecho da Torá) no batente da porta; meditação e canto de melodias (nigunim); estudo dos textos tradicionais e modernas, entre outras. Além das práticas características, a ascendência familiar também é considerada para determinar se uma pessoa é judia.

Deve-se ressaltar que o judaísmo nunca foi uma religião de prática uniforme. Podemos ver hoje o Movimento Reformista, que permite alterações nas práticas religiosas definidas pelos códigos legais até o século XVIII, diferentemente do Movimento Ortodoxo, o qual preconiza que nenhuma alteração seja feita na

tradição. O Movimento Conservador (ou *Masortí*) propõe que os códigos legais do século XVIII e tradições mantenham-se permitindo algumas alterações relevantes para a atualidade, baseando-se em escritos posteriores sem que infrinjam preceitos bíblicos.

A tradição judaica, em seu código legal (aceito por uns e não por outros), já apresenta conseqüências claras tanto para os bons como para os maus atos. A Torá – Pentateuco - enumera punições para aquele que não “andar no caminho divino” (não seguir as leis/ mandamentos) e as bênçãos destinadas aos que seguirem esse caminho.

Podemos observar hoje, entre os judeus, um número cada vez maior de pessoas que não seguem os mandamentos judaicos. Muitos rabinos e sábios da tradição judaica afirmam que as punições previstas na Torá não se manifestam individualmente, mas mundialmente. Para o Rabino Gillman (2007), não se poderia olhar tão mecanicamente a relação entre atitudes humanas e os desastres naturais. De acordo com a teologia judaica, Deus é totalmente livre para “escolher intervir no mundo como resposta ao ato de obediência do devoto ou escolher não fazê-lo” (p. 261). Isto significa que viver ou não de acordo com as prescrições da religião não se traduzirá automaticamente em benção ou maldição.

No decorrer da história, a religião judaica representava um elo de união de um povo que sofreu muita discriminação em diversas sociedades. Atualmente, com a inclusão dos judeus nas diferentes sociedades, inclusive na sociedade israelense, que é majoritariamente judaica, poderíamos pensar que a religião perdeu essa função. A religião seria apenas um entre diversos aspectos que comporiam a i-

dentidade judaica, podendo ser observada ou não. Segundo Scheindlin (2003), nos Estados Unidos, as sinagogas foram se esvaziando durante boa parte do século XX.

Gillman (2007) ressalta que aqueles que não foram educados em lares observantes (que obedeciam as regras e rituais judaicos), têm uma tendência a enxergar os rituais como uma coreografia tanto desconhecida quanto ameaçadora. Baseando-se nesta análise, quanto mais distante da religião um indivíduo foi educado, mais ele se distanciará com o passar dos anos, o que faria crescer cada vez mais o número de judeus distantes das práticas religiosas.

No entanto, um fenômeno recente, paralelo ao crescente distanciamento das práticas religiosas, é a aproximação destas práticas (SCHEINDLIN, 2003). Segundo Topel (2003), da mesma forma que “a modernidade exigia dos judeus da Diáspora a integração à sociedade maior; a pós-modernidade lhes permite voltar a manifestar sua particularidade” (p.116). Um exemplo disto é o aumento de dez vezes no número de judeus ortodoxos na última década apesar de sua estrutura rígida e não pluralista (TOPEL, 2003).

Considerando que o comportamento religioso é determinado por eventos ambientais, como qualquer outro comportamento, o objetivo do presente estudo foi contribuir para descrever as práticas religiosas apresentadas por pessoas pertencentes ao Movimento *Masortí* e as razões atribuídas para justificar tais práticas.

## MÉTODOS

### Participantes

Quatorze adultos de ambos os sexos, acima de 18 anos, pertencentes a uma Comu-



nidade judaica ligada ao Movimento Massortí na cidade de São Paulo, foram convidados a participar da presente pesquisa quando presentes na sinagoga dessa comunidade para o serviço religioso matinal.

#### **Local**

O local de entrevista foi escolhido por cada participante, tendo sido realizadas 10 entrevistas na própria Comunidade judaica, três entrevistas nas residências dos participantes e uma entrevista no local de trabalho da participante

#### **Instrumento**

Foi elaborado e aplicado um questionário que envolveu questões a respeito de dados demográficos, história de educação religiosa na família, frequência à escola religiosa, práticas religiosas na família de origem e na família atual, possíveis mudanças no comportamento religioso ao longo da vida e identificação do momento e das circunstâncias em que isso tenha acontecido, as razões atribuídas para as possíveis mudanças, a prática atual e como avaliava as práticas religiosas.

#### **Procedimento**

Foi feito um primeiro contato com cada participante pessoalmente. Neste contato foi explicitado o teor da pesquisa e feito o convite para participar. A entrevista individual foi realizada pela pesquisadora, num espaço de tempo de pelo menos uma hora. As respostas foram registradas em uma folha de respostas.

#### **Aspectos éticos**

No encontro marcado para a realização da entrevista, foi explicado novamente sobre o que se tratava a pesquisa. Foi apresentado o Termo de Consentimento, com a explicação de que a participação seria voluntária, sendo

possível a interrupção se o participante quisesse, que a participação era sigilosa e que os dados seriam utilizados somente para fins acadêmicos. Este projeto teve a aprovação do Comitê de Ética da PUC-SP com número 125/2009

### **RESULTADOS**

A Tabela 1 apresenta as principais características dos participantes da presente pesquisa.

Como se pode ver na Tabela 1, houve um equilíbrio entre os gêneros (sete homens e sete mulheres). Metade dos participantes tinha até 50 anos de idade e a outra metade acima de 51 anos. Somente um participante não tinha pais judeus.

Quanto à escolarização, a maioria (10 participantes) tinha terminado o curso superior. Todos os participantes exerciam trabalho remunerado, sendo que seis deles eram profissionais das ciências humanas (administração, educação, empresarial, publicidade, direito e liderança religiosa), cinco das ciências exatas (engenharia, arquitetura e ciências contábeis) e três da saúde (fonoaudiologia, psicologia e ortodontia).

Quanto ao estado civil, sete eram casados, três solteiros, três divorciados e apenas um participante era viúvo. Dos que estavam ou já estiveram casados, sete tinham ou tiveram cônjuges também judeus, dois cristãos, um espírita e um sem religião.

A Tabela 2 apresenta, para cada participante, informações a respeito da ocorrência de educação judaica formal ou não-formal. Como se pode ver, metade dos participantes estudou em escola judaica. Destes, quatro o fizeram por aproximadamente 10 anos, dois entre um e cinco anos e P5 cursou apenas um ano.

Quando questionados que influência as escolas judaicas haviam exercido em suas vidas, os sete participantes que cursaram escola judaica apresentaram respostas variadas como freqüentar essas escolas fez com que passassem a estudar a religião e as rezas (P7, P10, P13), confirmou a aprendizagem ocorrida em casa (P14), contribuiu para a formação da identidade (P2, P9) ou nenhuma influência (P5).

Quando questionados se haviam participado de movimentos juvenis judaicos (grupos

de crianças e jovens que têm atividades periódicas de educação não-formal relacionadas à religião judaica), a maioria dos participantes respondeu afirmativamente. Destes, poucos menos da metade freqüentou movimento juvenil com caráter religioso, sendo que a maioria não soube definir qual era a linha religiosa seguida (P2 afirmou freqüentar movimento Ortodoxo e P10 movimento Massortí).

Quando perguntados se apresentavam, no momento em que foi realizada a pesquisa, práticas religiosas, a grande maioria dos parti-

Tabela 1. Caracterização dos participantes

	Sexo	Idade	Escolarização	Profissão	Estado Civil	Religião do Cônjuge	Religião dos pais
1	M	61	Sup. Incompleto	Administrador	Casado	Espírita	Judaica
2	M	55	Sup. pós-graduado	Dentista	Divorciado	Judaica	Judaica
3	M	91	Sup. Completo	Contador	Viúvo	Judaica	Judaica
4	F	59	Sup. Completo	Fonoaudióloga	Casado	Judaica	Judaica
5	F	58	Sup. Completo	Fonoaudióloga e Terapeuta familiar	Divorciado	Judaica	Judaica
6	M	65	Sup. pós-graduado	Engenheiro	Casado	Judaica	Judaica
7	M	24	Sup. Completo	Educador	Solteiro		Judaica
8	F	59	Sup. Incompleto	Empresária	Divorciado	Nenhuma	Judaica
9	M	48	Sup. Completo	Arquiteto	Casado	Católica	Judaica
10	M	23	Sup. Incompleto	Estudante	Solteiro		Judaica
11	F	51	Sup. Completo	Arquiteto	Casado	Católica	Judaica
12	F	46	Superior Completo	Publicitária	Casado	Judaica	Espíritas
13	F	21	Sup. Incompleto	Estudante	Solteiro		Judaica
14	F	34	Sup. Completo	Bacharel em Direito e Rabina	Casado	Judaica	Judaica

cipantes (13) afirmou positivamente. As práticas referidas podem ser vistas na Tabela 3.

Muitos participantes (6) identificaram que a iniciativa das práticas religiosas durante a sua infância era dos seus pais. P4 reconheceu a iniciativa como sendo dos avôs, P6 um combinado entre pais e avôs e P7 afirmou que mesmo na infância, a iniciativa era conjunta entre ele e seus pais. No momento em que foi realizada a pesquisa, para a maioria (8), eram os próprios participantes que tomavam a iniciativa de realizar as práticas religiosas. Três participantes (P6, P7 e P9) afirmaram ter a colaboração dos parceiros para realizar alguma práti-

ca religiosa, P1 relatou que a iniciativa partia dos seus filhos enquanto P13 referiu envolvimento de toda a família.

A maioria dos que relataram ter alguma prática religiosa (7) afirmou haver diferenças em como elas se tornaram presentes em suas vidas (algumas práticas estavam na família desde antes de seu nascimento e outras se incorporaram ao longo de sua vida). Somente P9 afirmou apresentar as práticas religiosas “desde sempre”. Cinco participantes (P1, P2, P3, P12, P14) afirmaram que todas as práticas foram incorporadas ao longo do tempo, sendo

Tabela 2. Informações a respeito da ocorrência de educação judaica formal (escola) ou não-formal (movimento juvenil) e sua influência fornecida por cada participante.

	Freqüentou escola judaica	Por quanto tempo	Influência da escola	Participou de movimento juvenil	Com caráter religioso? Qual?
P1	Não			Não	
P2	Sim	> 10 anos	Formação da identidade	Sim	Sim. Ortodoxo
P3	Não			Não	
P4	Não			Sim	Sim. Não definido
P5	Sim	1 ano	Nenhuma influência	Sim	Não
P6	Não			Sim	Sim. Não definido
P7	Sim	5 anos	Estudo formal da religião	Sim	Não
P8	Não			Não	
P9	Sim	<10 anos	Formação da identidade	Sim	Não
P10	Sim	5 anos	Aprender as rezas	Sim	Sim. Massortí
P11	Não			Sim	Sim. Não definido
P12	Não			Sim	Não
P13	Sim	> 10 anos	Estudo formal da religião	Sim	Sim. Não definido
P14	Sim	> 10 anos	Confirmar o que aprendia em casa	Sim	Não

que em três casos isso ocorreu nos últimos cinco anos.

Quando questionados a respeito da sua frequência à comunidade religiosa judaica, todos afirmaram que no momento em que a pesquisa foi realizada freqüentavam a sinagoga, sendo que 12 compareciam mais de uma vez por semana como apresentado na Figura 1.

Ao relatarem sua história em relação à comunidade religiosa, muitos (7) afirmaram que até o momento da entrevista havia ocorrido uma oscilação entre afastamentos e aproximações. Seis participantes (P1, P3, P8, P11, P13, P14) relataram uma aproximação progressiva. P2 afirmou que se afastou da comunidade religiosa e posteriormente voltou a se aproximar.

Quando questionados sobre os motivos

para terem se aproximado ou se afastado das comunidades religiosas, metade apresentou mais de um motivo. As diferentes disponibili-

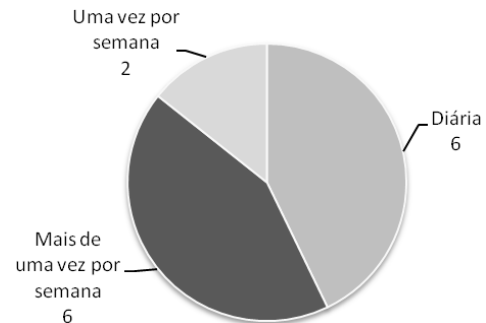


Figura 1. Frequência de participação na comunidade religiosa da qual os participantes eram membros no momento em que a pesquisa foi realizada

dades de tempo (mais ou menos trabalho) foram fatores importantes mencionados para explicar essa variação para seis participantes (P1, P4, P6, P7, P10 e P12) tanto para aproximação

Tabela 3. Práticas religiosas judaicas referidas pelos participantes

	Shabat	Alimentação Casher	Rezas	Festas/ feriados	Talit e Tefilin	Frequência à Sinagoga	Estudo	Velas	Mikvá	Mezuzá
P1										
P2										
P3										
P4										
P5										
P6										
P7										
P8										
P9										
P10										
P11										
P12										
P13										
P14										
Total	9	8	7	8	1	1	3	3	1	3

quanto para afastamento. Metade dos participantes afirmou que a aproximação aconteceu no acompanhamento de parentes à sinagoga da comunidade (P1, P5, P6, P7, P10, P12 e P13).

Para quatro (P3, P5, P9 e P11), a aproximação à comunidade ocorreu em função de eventos da vida. O falecimento da esposa de P3 deixou-o com mais possibilidade de frequentar a comunidade, uma vez que não precisava mais cuidar dela, que havia estado doente por muitos anos. P5 e P11 relataram que quando o pai faleceu passaram a frequentar a comunidade religiosa, pois se sentiam reconfortadas pelas pessoas e pelos rituais de luto proposto pela religião judaica. P9 contou que, por estar longe da família, passou a frequentar mais a sinagoga em busca de um ambiente acolhedor. Outros disseram que passaram a frequentar mais a comunidade religiosa quando se sentiram identificadas (P2, P7, P8 e P14) com elas ou na época da cerimônia de Bar/Bat Mitzvá na família (P7, P10, P12 e P13).

A grande maioria dos participantes (13) afirmou ter mudado de comunidade religiosa ao longo da vida, alegando mais de uma razão para explicar isto. Entre elas, a mudança de rabino (P4, P5, P6, P13 e P14), uma identificação maior com o novo lugar com um sentimento de ter sido mais bem acolhido (P1, P2,

P3, P4, P5, P9, P10 e P11), acompanhamento dos membros da família que mudaram de comunidade religiosa (P1 e P12), crescimento pessoal (maior conhecimento da religião, maior autoconhecimento) (P2, P4, P8 e P11), gostar mais do local novo (P1, P5 e P7), o falecimento dos pais deixando-os sem vínculos à antiga comunidade (P4, P11 e P13) e a menor distância da moradia em relação à comunidade religiosa nova (P5, P6, P9 e P11). Somente um participante (P7) afirmou ter mudado de comunidade por problemas pessoais ocorridos entre ele e a liderança da comunidade religiosa. (Figura 3)

Quando questionados quem era o responsável por iniciar as práticas religiosas que aconteciam no momento em que a pesquisa foi realizada, muitos participantes (9) afirmaram que a iniciativa era deles e os demais referiram pessoas da sua família colaborando com a iniciativa do participante ou sendo elas próprias as iniciadoras.

Em relação à rede social, todos afirmaram que possuíam amigos judeus, muitas vezes agrupados em diferentes conjuntos de amizade. Todos os participantes afirmaram que se encontravam com os membros de sua rede social pelo menos uma vez por semana.

Quando questionados se buscavam ter amizade com outros judeus, uma minoria (4) respondeu positivamente. Porém, muitos (11) avaliaram importante ter amizades com pessoas que compartilhassem a sua religião e justificaram dizendo acreditar que amigos judeus eram mais próximos (6), acreditar ser importante para manter a própria identidade (2), considerar importante conhecer as famílias (1) e não precisar explicar a sua identidade como judeu (1).

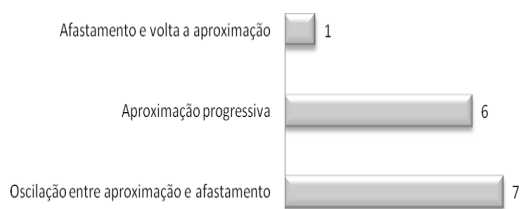


Figura 2. Distribuição dos participantes em função de suas aproximações e/ou afastamentos da comunidade religiosa que frequentavam no momento em que a pesquisa foi realizada

Ao serem questionados se houve busca por relacionamentos afetivos com pessoas da mesma religião, nove participantes afirmaram que buscavam ou buscaram um relacionamento afetivo com uma pessoa judia.

Quando perguntados se haviam recebido algum tipo de influência de outras religiões que não a judaica, seis participantes afirmaram que sim. Destes, dois tiveram influência da família que adotava a religião espírita (P3 e P12), e os outros quatro tiveram influência de instituições como a escola (P6) – islâmica e católica –, centros religiosos budistas (P11) e de messianismo japonês (P8) e grupos inter-religiosos (P7).

Ao avaliarem a influência exercida por outra religião, dois participantes (P6, P7) disseram que fortaleceu as suas identidades judaicas. Para outros dois (P8, P12), contribuiu no desenvolvimento da espiritualidade (compreensão de seu lugar no mundo e em relação a Deus). P3 disse acreditar que o espiritismo lhe ensinou princípios éticos e morais e P11 que o budismo influenciou-o em mais de um aspecto.

Os participantes que relataram mudanças de comunidade ou de práticas religiosas foram questionados se identificavam algum

evento da vida que tivesse ocorrido concomitantemente às mudanças. Como respostas, duas pessoas (P1, P7) afirmaram que foi um processo contínuo, não identificando nenhum evento em específico, outras identificaram mudanças em seus relacionamentos com amigos (P5, P10), propostas de outras pessoas (P8, P13), falecimento do cônjuge (P3), novo cargo na comunidade (P4), nascimento dos filhos (P9) e ter sua própria casa (P14). Houve três participantes (P6, P11, P12) que identificaram mais de um evento e P2 não conseguiu determinar nenhum evento.

Ao serem questionados se identificavam as razões pelas quais havia ocorrido a mudança, várias respostas foram apresentadas: P11 disse ter buscado na nova comunidade uma compreensão da religião, P2, P4 e P13 buscaram uma maior coerência nas práticas e P9 e P12, uma comunidade que propiciasse a educação do filho na cultura judaica, para P10 foi decorrente de uma aprendizagem gradual das práticas religiosas, P5 de ajuda para realizar as práticas religiosas e P1 de uma maior identificação com as crenças e práticas, P3 alegou maior disponibilidade de tempo para frequentar a comunidade religiosa, P14 uma maior

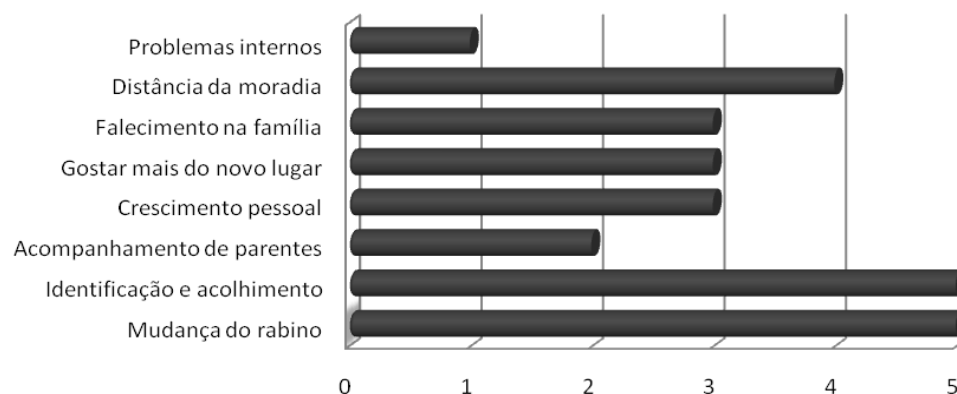


Figura 3. Razões alegadas pelos participantes por terem mudado de comunidade religiosa

inserção no grupo e P6, P7 e P8 apresentaram mais de uma das razões.

Quando perguntados se podiam identificar mudanças na dinâmica familiar no período em que ocorreram as mudanças de comunidade e/ou de práticas religiosas, pouco mais da metade dos participantes (8) afirmou não ter notado qualquer alteração, três (P5, P7, P14) relataram discussões e necessidade de negociações, dois (P10, P13) relataram uma atenção especial da família em alguns aspectos de sua vida e P1 relatou que a mudança proporcionou que o filho fizesse Bar Mitzvá pelo maior envolvimento da família na comunidade religiosa.

Quando indagados se identificavam mudanças em relação à sua rede social no período em que relataram terem ocorrido as mudanças de comunidade ou de práticas religiosas, seis participantes (P2, P4, P6, P8, P9 e P12) não as identificaram, quatro (P1, P3, P10 e P11) afirmaram que a rede social aumentou, três (P7, P13 e P14) notaram limitações e afastamento dos amigos e uma pessoa (P5) afirmou que percebeu nesse momento que os seus amigos começaram a se preocupar mais com suas necessidades.

Ao serem questionados se haviam cumprido o ritual de Bar/ Bat Mitzvá, a grande maioria (12) dos participantes afirmou ter feito a cerimônia. Afirmaram que a iniciativa para celebrar esse ritual foi principalmente da família (7), própria (3) e para P2 e P14 o ritual consistiu simplesmente em uma continuação natural dos estudos religiosos. Seis deles relataram que desde então, passaram a freqüentar mais a sinagoga (P3, P7, P13) e sentiram um fortalecimento em suas identidades religiosas (P9, P10) e P6 relatou que a partir de seu Bar Mitzvá passou a usar Tefilin diariamente e assumiu responsabilidades perante a comunidade religiosa.

Para os dois participantes (P4, P8) que não realizaram a cerimônia de Bar/ Bat Mitzvá as razões atribuídas foram o fato de seus pais serem ateus apesar de judeus (P8) ou falta de costume de realização da cerimônia para meninas de 12 anos (P4), uma vez que esta prática tornou-se freqüente recentemente.

Quando perguntados sobre como avaliavam as práticas religiosas do judaísmo, seis participantes referiram-se ao fato de que consideravam a religião importante e lógica (P1), natural (P2), um conceito de vida (P4), evidên-

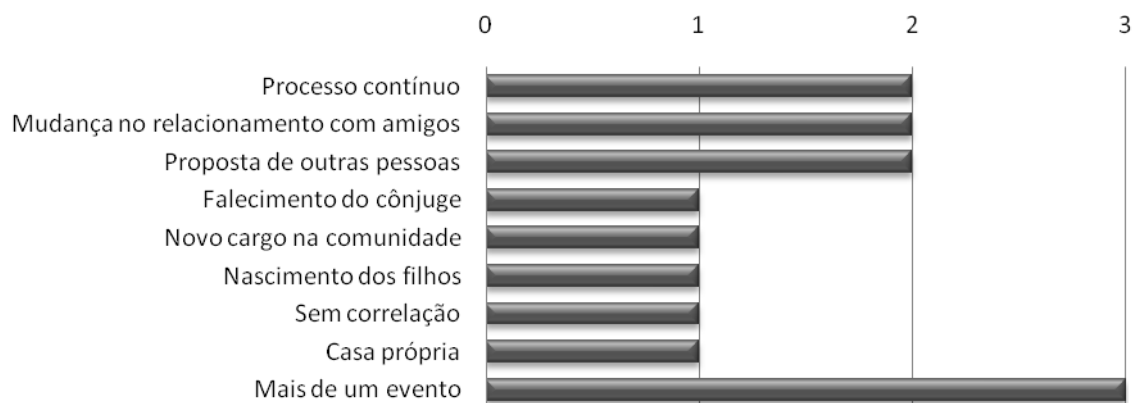


Figura 4. Eventos que ocorreram concomitantemente às mudanças nas práticas religiosas ou na frequência à comunidade religiosa identificados pelos participantes

cia da conexão com o divino e com a transcendência (P5) e algo que não pode ser forçado (P6, P12). Os demais entrevistados empregaram vários desses critérios.

Ao serem indagados sobre uma possível relação entre a sua vida religiosa e outros aspectos da vida, metade dos participantes (sete) não conseguiu estabelecer uma única relação. Os outros relacionaram com saúde (P1), felicidade (P3), relações entre as pessoas (P12), bem estar e equilíbrio (P13) ou ainda com toda a vida (P6 e P7).

Quando perguntados o que sentiam ao realizarem práticas religiosas, todos os participantes relataram sensações positivas (alegria, bem estar, ligação com algo maior, com a transcendência). Todos afirmaram também, sentir satisfação com a religião, utilizando termos como satisfação pessoal (dois), plenitude (dois) ou referindo vários aspectos da vida (10).

Quando questionados sobre quais os benefícios que a religião poderia trazer, surgiram respostas como fortalecimento do grupo (P4, P9, P10, P12), crescimento espiritual/emocional (P1, P8, P13), autocontrole (P7), uma visão diferenciada de mundo (P14) ou uma combinação desses benefícios (P2, P3, P6, P11). O participante P5 não apontou nenhum tipo de benefício advindo da religião.

Numa tentativa de verificar se as práticas religiosas variavam em função da idade dos participantes, construiu-se a Figura 5. Pode-se perceber que entre os participantes com idade até 50 anos, predominaram as festas, o estudo, as velas, o Tefilin, a maneira de ser e a frequência à sinagoga. Houve um equilíbrio entre as duas faixas etárias (até 50 anos e acima de 51anos) na prática da alimentação ca-

sher. No entanto as demais práticas (mezuzá, Shabat e rezar) foram relatadas mais frequentemente pelos mais velhos.

A Figura 6 é uma tentativa de relacionar as práticas religiosas com o gênero do participante. Novamente houve um equilíbrio entre os dois gêneros na prática da alimentação casher. Também na realização de festas, não se observou diferenças entre homens e mulheres. Já a observância do Shabat e rezas foram relatadas mais frequentemente pelos homens enquanto o estudo, o acendimento de velas e a maneira de ser, ao contrário, pelas mulheres.

A Figura 7 permite ver que, em geral, os participantes mais velhos começaram a apresentar práticas religiosas mais recentemente que os mais novos.

Quanto ao gênero, a Figura 8 mostra que apenas um homem (P9) relatou que apresentava práticas religiosas desde sempre, sendo que para os demais esse tempo variou principalmente dependendo da prática. No grupo das mulheres, a maioria (4) também afirmou esse tempo variava dependendo da prática e nenhuma mulher referiu apresentar as práticas desde sempre.

## DISCUSSÃO

Este trabalho contou com um número pequeno de sujeitos, o que limitou o alcance das suas conclusões. A expectativa gerada pela literatura de encontrar uma variação nas práticas religiosas em função do gênero e da idade não pôde ser comprovada. No entanto, os dados obtidos pelo presente estudo permitem afirmar que para os participantes desta pesquisa a identidade, o bem estar e a satisfação estão associados com suas práticas religiosas.



A sensação de bem estar passou a fazer parte da medida de saúde a partir da década de 1970. Pesquisas têm mostrado que uma das maneiras para melhorar a sensação de bem estar é o coping - nome dado ao conjunto de estratégias comportamentais apresentadas pelos indivíduos com o objetivo de manejo de situações estressantes (PANZINI e BANDEIRA, 2007).

Uma forma específica de coping para lidar com os problemas da vida é o coping religioso/ espiritual (CRE), que é definido como a busca de significado e uma tentativa de

controle das situações da vida, uma busca de bem estar físico, psicológico e emocional e uma busca de crescimento e conhecimento espiritual, da transcendência e da vida (PANZINI e BANDEIRA, 2007). O CRE é capaz de produzir alívio para as agruras da vida e diminuir os níveis de depressão, além de proporcionar maior bem estar e esperança segundo Panzini et al. (2007).

As pesquisas de *coping*, especialmente de CRE, nos ajudam a compreender as respostas obtidas na presente pesquisa, em que sensações positivas e de crescimento foram frequente-

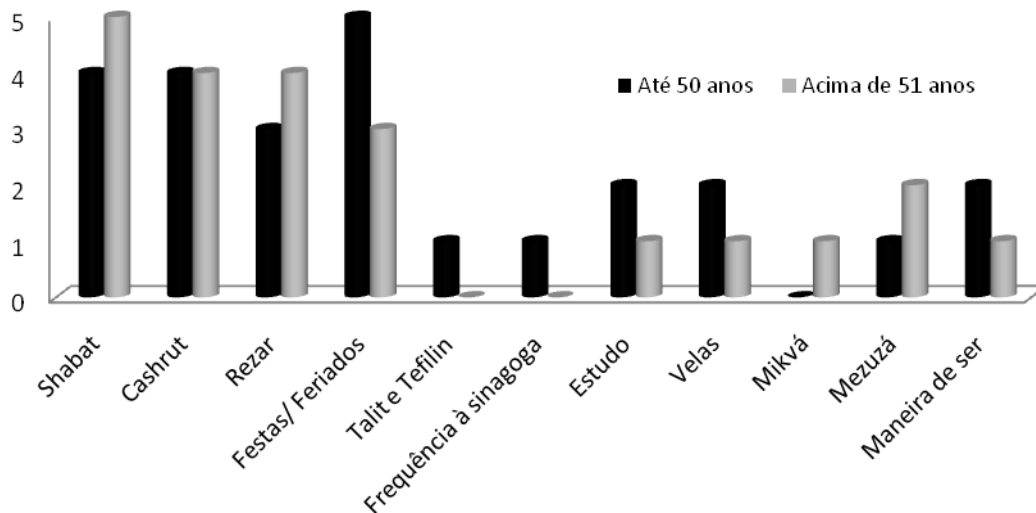


Figura 5. Distribuição das práticas religiosas de acordo com a idade dos participantes

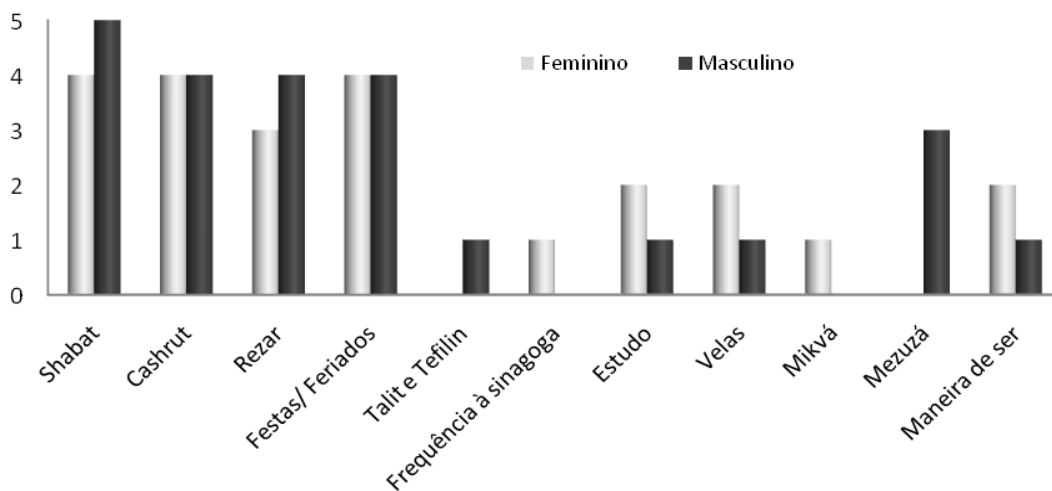


Figura 6. Distribuição das práticas religiosas de acordo com o sexo dos participantes

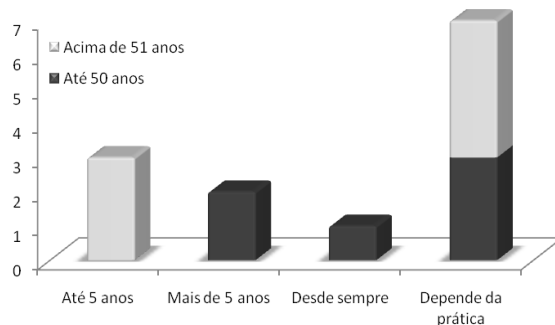


Figura 7. Relação entre idade do participante e tempo de execução de práticas religiosas (anos)

mente relatadas pelos participantes como associadas às práticas religiosas. No estudo de Ferris (*apud* PANZINI et al, 2007, p. 107-108), a variável “felicidade” foi mais mencionada por pessoas com um maior comparecimento à serviços religiosos e no trabalho de Koenig et al. (*apud* PANZINI e BANDEIRA, 2007, p 127), o envolvimento religioso esteve ligado freqüentemente com a vida, bem estar, senso de significado para a vida, esperança, otimismo e menores índices de ansiedade, depressão e abuso de substâncias.

Isso fica ainda mais evidente quando observamos as respostas de maior envolvimento religioso em momentos de rituais de passagem. Muitos participantes do presente estudo afirmaram que seu envolvimento com a comunidade religiosa mudou quando algum parente havia falecido, ou na ocasião da cerimônia de Bar/ Bat Mitzvá (própria ou dos filhos). Ambos os momentos geralmente são associados a grandes níveis de ansiedade e estresse. Com o falecimento de parentes, principalmente pais ou cônjuges, o indivíduo fica privado de reforçadores e o envolvimento com a religião nesse momento (uso de CRE) permite que entre em contato com outras fontes de reforçamento (reforçadores sociais), além disso, os rituais

específicos auxiliam nesse período de transição (PANZINI e BANDEIRA, 2007).

A cerimônia de Bar/ Bat Mitzvá, além de ser um ritual que inclui o indivíduo como participante ativo do povo judeu, é uma marca do início da adolescência. Segundo Skinner (1998), “o adolescente de hoje é afetado por técnicas conflitivas que mostram uma transição de um procedimento cultural para outro” (p. 458), e, assim como no processo de perda de um parente, a religião também pode contribuir para facilitar a transição através dos rituais específicos.

Scliar (1994) ajuda a compreender as razões para que a identidade tenha sido referida mais de uma vez pelos participantes. Segundo esse autor, o código de ética mosaica surgiu da necessidade de coesão grupal. Os judeus sempre estiveram ligados entre si como um grupo coeso. Ser judeu é mais do que praticar a religião judaica, é fazer parte deste grupo. Os participantes da presente pesquisa referiram o fortalecimento do grupo como um dos eventos que acompanharam o início de uma prática religiosa ou mudança de comunidade religiosa

Foi interessante notar na fala de uma participante da presente pesquisa que o conceito de judeu nem sempre estava ligado a alguma prática religiosa, quando afirmou, por exemplo, que seus pais eram judeus ateus. A esse respeito, Scheindlin (2003) enfatiza que, atualmente, no século XXI, poucos judeus são definidos por sua crença ou prática religiosa, mas que os membros desse povo compartilham uma história.

O fato de muitos dos participantes terem afirmado não só terem amigos judeus, mas também buscarem amigos e relacionamentos afetivos com judeus pode ser entendido quando observamos a história do povo judeu, na qual a vivência em comunidade sempre foi importante e em um dado período histórico isso era não só a única opção como uma obrigação, principalmente na Europa. Com a integração na sociedade ocidental, ser judeu atualmente não é mais simplesmente uma questão de descendência de pais judeus, mas uma iniciativa do indivíduo de adotar certas práticas que aumentarão a probabilidade de os filhos darem continuidade ao grupo religioso (Peres, 2009).

Não é surpreendente que alguns participantes tenham se referido à manutenção do “lar judaico” como elemento motivador para início ou manutenção das práticas religiosas, sendo ainda mais evidente quando nascem os filhos e netos, uma vez que para a religião judaica, o lar sempre foi um lugar santificado, uma miniatura de santuário (HANDELMAN e SCHEIN, 2004) e a inclusão dos judeus na sociedade ocidental reforçou ainda mais o seu papel, por ser lá, um local de livre expressão da religião e da história do povo, muitas vezes através de objetos decorativos, literatura e arte judaica (GORDIS, 1990).

A educação sempre foi um princípio básico para o povo judeu, porém a preocupação com a educação dos filhos no judaísmo se apresenta na modernidade como algo que não é inteiramente parte das práticas cotidianas da sociedade (WAXMAN, 1958). Os participantes se referiram à educação judaica como sendo o ensino da história e das crenças do povo judeu. Atualmente existem escolas e movimentos juvenis judaicos que vêm atender a essas demandas. E, novamente, é importante que haja um movimento dos indivíduos em busca disto. Ser judeu hoje é o resultado de uma escolha.

O fortalecimento do grupo está intrinsecamente ligado a isto, uma vez que o povo judeu sempre se definiu em função do grupo. Ao participar de um grupo, cada pessoa tem a oportunidade de reforçar as práticas dos outros membros do grupo e ter as próprias crenças e práticas reforçadas socialmente (SKINNER, 1998).

Neste trabalho observou-se que os participantes mais jovens foram os que apresentavam as práticas religiosas havia mais tempo.

Isso é consistente com uma pesquisa realizada pela Federação Israelita do Estado de São Paulo (2000) que verificou um fortalecimento das práticas tradicionais nos grupos de faixa etária mais jovem.

Esses dados levantam novas questões que podem levar a pesquisas futuras. Quais são as mudanças nas vidas dos indivíduos que poderiam contribuir para que após os 50 anos iniciassem práticas religiosas? Seria interessante também estudar participantes pertencentes a várias faixas etárias para verificar se há uma associação real entre idade e início de práticas religiosas. Talvez uma pesquisa que comparasse diversos movimentos dentro do judaísmo, ou ainda diferentes religiões poderia ver se essa possível relação ocorre em outros âmbitos religiosos.

### REFERÊNCIAS

ÁVILA, Antonio (2003). *Para conhecer a psicologia da religião*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BEIT-HALLAHMI, Benjamim/ ARGYLE, Michael (1997). *The psychology of religious behavior, belief and experience*. Londres/ Nova York: Routledge, 2004

DULCETTI, Pérola Goretti Sichero. O sagrado na adolescência: um estudo da relação entre a religiosidade ocidental contemporânea e o processo de desenvolvimento da identidade. São Paulo, 2007. 111 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - PUC/SP

FEDERAÇÃO ISRAELITA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Manuscrito não publicado, 2000

FOWLER, J. W. *Stages of Faith*. São Francisco, Califórnia: Harper & Row, 1981.

GILLMAN, Neil (1990). *Fragments Sa-*

*grados: recuperando a teologia para o judeu moderno*. São Paulo: Comunidade Shalom, 2007.

GORDIS, Robert (1988). *Emet Ve-Emunah: Statement of Principles of Conservative Judaism*. 2 Ed. Nova York: United Synagogue Book Service, 1990.

HANDELMAN, Maxine Segal; SCHEIN, Deborah L. *What's Jewish about Butterflies: 36 Dynamic, Engaging Lessons for the Early Childhood Classroom*. Springfield New Jersey: A.R.E. Publishing, 2004.

OZORAK, E. W. Social and cognitive influences on the development of religious belief and commitment in adolescence. *Journal for Scientific Study of Religion*. [s.l.], v. 28, p. 448-463. 1989.

PANZINI, Raquel Gehrke; BANDEIRA, Denise Ruschel. Coping (enfrentamento) religioso/ espiritual. *Revista de Psiquiatria Clínica*. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 126-135. 2007

PANZINI, Raquel Gehrke et al. Qualidade de vida e espiritualidade. *Revista de Psiquiatria Clínica*. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 105-115. 2007

PERES, Shimon. Discurso proferido no Ato Central e Público no Clube A Hebraica em São Paulo em 12 de Novembro de 2009.

RODRIGUES, Tyffanne Serra Paraná/ DITTRICH, Alexandre. Um Diálogo entre um Cristão Ortodoxo e um Behaviorista Radical. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v. 27, n. 3, p. 522 – 537. 2007.

SCHEINDLIN, Raymond P. *História Ilustrada do Povo Judeu*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SCLiar, Moacyr. *Judaísmo: Dispersão e unidade*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

SKINNER, B.F. (1953). *Ciência e Comportamento Humano*. 10. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TOPEL, Marta Francisca. O lugar da nova ortodoxia judaica paulistana no cenário do campo religioso brasileiro: algumas observações. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, n. 1, p. 110-117, 2003.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. *O Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI*. São Paulo: Atual, 1992.

WAXMAN, Mordecai (1958). *Tradition and Change: The Development of Conservative Judaism*. Nova York: United Synagogue Book Service, 1994.

## Revisão de literatura: conceito, função e estrutura

Sergio Vasconcelos de Luna

Ao longo dos anos, o que se conheceu/conhece como revisão de literatura parece ter sofrido alterações a ponto de valer a pena fazer-se uma análise (ou, revisão, talvez?) dos significados que a expressão adquiriu, por meio dos produtos gerados sob essa rubrica.

De um momento inicial, em que a expressão denotava um trabalho de fôlego com componentes históricos, teórico-conceituais e metodológicos, o conceito de revisão de literatura foi sendo diluído, a ponto de, sob esse rótulo, serem encontrados diferentes produtos. Uma das principais evidências disso pode ser verificada na introdução de teses e dissertações (embora isso seja igualmente verdadeiro para trabalhos de pesquisa e de conclusão de curso) onde aquilo que aparece como revisão de literatura (e no momento/local em que se esperaria encontrar uma revisão de literatura) assume outra característica ou outra estrutura. De fato, com frequência, introduções tendem a “contar a história do problema”, ou a história de como ele chegou a ele. Mesmo quando aparecem referências à literatura da área, não fica claro que ela tivesse servido para analisar criticamente o referencial, seus conceitos, o que se conhece a respeito dele, o que de importante falta conhecer e, sobretudo, porque o problema assumiu as características finais por causa da revisão feita.

É possível que esta mudança seja subproduto de outra mudança ocorrida nos meios acadêmicos: a da função do que se entendia por revisão de literatura. De fato, houve época em que a introdução de um trabalho acadêmi-

co continha, em algum momento, uma revisão de literatura que ou revelava-se pronto para ser encaminhado para publicação ou dependia de pequena melhoria para tornar-se um artigo a ser submetido. Ainda falando do ponto de vista acadêmico, a função da revisão da literatura, para quem a elaborava, era a de demonstrar que se havia adquirido familiaridade com questões de variadas naturezas sobre o problema da pesquisa e transmiti-la (mesmo porque o produto tornava-se de interesse para outros pesquisadores que pretendiam entrar na área / tema / problema da pesquisa).

Tendo em vista esta breve introdução, comento os três aspectos referentes à revisão da literatura que mencionei no título: seu conceito, sua estrutura e sua função.

A Prof<sup>a</sup> Alda Judith Alves-Mazzotti (Alves-Mazzotti, 1992), a partir da leitura e análise de um grande número de revisões de literatura em teses e dissertações, elaborou um artigo bastante interessante e certamente muito bem humorado em que retrata “seus tipos inesquecíveis”. E, de fato, da maneira como ela os classifica e os rotula, tornam-se inesquecíveis para qualquer um! Para o caso de alguém não conhecer o artigo, menciono brevemente alguns dos tipos para efeitos de ilustração:

**Suspense** Longa revisão de literatura em que o leitor passa o tempo ansioso esperando saber para onde está sendo levado e por que razão.

**Caderno B.** Um conjunto de afirmações ligeiras e pouco aprofundadas, em alusão às notícias de variedades e culturais de um

dos Cadernos de um jornal de circulação nacional.

**Arqueológico.** Qualquer que seja o tema da pesquisa, seu autor decide iniciar as análises a partir das escavações arqueológicas que encontra por razões não claras para o leitor.

**Ventriloquo.** Tipicamente, trata-se de uma revisão em que, durante todo o tempo, o autor da peça revista fala pela boca do pesquisador. Segundo Fulano... ou Como disse Beltrano. Ou ainda, Nas palavras de Cicrano etc..., O autor da revisão não aparece, seja porque não tem o que dizer, seja porque não sabe o que se espera dele como autor de uma revisão de literatura.

Assim, é provável que, por detrás da necessidade/oportunidade dessa taxonomia, esteja uma confusão sobre o conceito de revisão de literatura dentro do trabalho científico (onde incluo, certamente, teses e dissertações). Quem teve a oportunidade de estudar ou mesmo folhear o índice de manuais que ensinam como fazer uma monografia /revisão / introdução terá notado a preocupação desses autores em distinguir uma revisão, de uma compilação, de um síntese, de uma resenha etc... Mas, a consulta atenta a esses mesmos autores não deixará escapar uma peculiaridade: em algum momento, quase todos eles acoplarão à palavra **revisão**, o adjetivo **crítica**. E aqui, introduzo dois aspectos que merecem consideração da nossa parte, interessados em estabelecer parâmetros para esta atividade tão importante no repertório de um pesquisador.

Em primeiro lugar, quero dizer que o rótulo “revisão” é ruim, em parte porque se confunde com outras atividades (rever um texto

no sentido de lê-lo novamente, repassar um conteúdo, corrigir um texto, atividade típica de um revisor editorial etc...). Mas, além disso, o termo perde a oportunidade de qualificar a atividade de modo a torná-la específica, única: rever criticamente uma literatura. E, já que estou propondo mudanças, por que não trocar revisão de/da literatura por **análise crítica de literatura** (notem que deliberadamente troquei **da** por **de**). Para quem achar que estou fazendo um jogo semântico, quero dizer que o que estou fazendo é refinar um SD: quem fez uma revisão do tipo Ventriloquo ou Caderno B, não poderia fazer uma análise crítica da literatura com estas características.

Creio que isso é suficiente para dar conta do que me propus ao atacar a questão do **conceito** de revisão de literatura. No entanto, como analista do comportamento, prefiro, dedicar-me à tarefa de descrever comportamentos do pesquisador ao fazer uma análise crítica de literatura do que conceituar um conceito. Analisar criticamente a literatura é uma atividade em que o pesquisador, necessariamente,

- Estabelece critérios que ele emprega como controles na seleção de literatura pertinente a seu trabalho.
- Estuda exhaustivamente cada texto selecionado.
- Identifica confluências e discrepâncias entre os autores.
- Analisa ambas e, no caso de discrepâncias, estabelece prováveis fontes delas (referencial teórico ou definição conceitual, metodologia empregada, tipo de análise etc...).
- Elenca as questões que constituem provável fonte de erro em seu projeto e evidencia que caminhos a literatura indica, condena

ou, pelo menos adverte em relação aos seus efeitos.

- Até onde a literatura disponível/consultada permitir, a análise crítica da literatura termina com a indicação de se e como a formulação do problema de pesquisa foi afetado, melhorado, refinado etc... por tal análise crítica.

### Funções da análise crítica da literatura.

Ao planejar cursos de metodologia, quando penso nas razões do pesquisar, começo sempre pensando em uma distinção que me é útil como professor: a distinção entre pesquisar para fins didáticos e para fins científicos. Ambas as razões podem estar presentes em uma única atividade, mas, como professor, julgo importante separá-las. Uma distinção semelhante precisa ser feita quando nos referimos às funções do que foi aqui chamado de revisão de literatura.

Inicialmente, há uma função para a qual a expressão “revisão da literatura” não seria inapropriada: trata-se de colocar o aluno em contato com uma literatura para aprendê-la e apreendê-la, isto é, tomar familiaridade com ela. De forma mais clara, direta e tradicional, diria, trata-se de estudar a literatura da área. Aqui, nossa finalidade como professores é que o aluno aprenda. Entre nossos produtos importantes estão:

reconhecimento de que sua pesquisa teve passado como passo necessário para que ela venha a ter futuro; é conferir respeito à natureza social do pesquisar;

conhecimento do que já se fez em relação ao tema / problema, de forma a não tentar reinventar a roda;

conhecimento do conceitual que integra / embasa o referencial escolhido;

conhecimentos das saídas produtivas e ineficazes em função da leitura da literatura.

Esta finalidade tem como interlocutor(es) o orientador e a banca no exame de qualificação. Não sei como está a situação agora, mas, anos atrás, a PG norte-americana tinha um exame de qualificação que não era constituído do projeto do trabalho. Tratava-se do que se chamava de *comprehensive exams*, justamente porque estes exames cobriam tudo o que havia sido aprendido nas disciplinas, especialmente em função da análise da literatura da sua área de pesquisa.

Quando penso no pesquisar com fins científicos eu me volto para outro interlocutor: o outro pesquisador que estuda os mesmos assuntos, pesquisa os mesmos temas. A menos que se coloque no lugar de professor, seu interesse não está na avaliação de quanto o aluno aprendeu, mas de quando ele aprenderá ao ler o texto desse aluno.

Embora Humberto Eco (Eco, 1998) admita, com razão, que uma compilação bem feita tenha sua utilidade para o pesquisador que entra em uma área nova, não é isso, na maioria das vezes, que um pesquisador busca ao dispor-se a ler um trabalho de pesquisa. O que ele procura é o avanço no conhecimento, é a colocação de peças que faltavam no quebra-cabeças, ou a retirada de peças incorretamente colocadas nele pelos pesquisadores anteriores.

Creio que posso fechar este tópico sintetizando as duas funções precípuas que vejo na análise da literatura. Ao atingir os dois objetivos – didático e científico – o aluno terá aprendido o que de mais importante foi estu-



dado sobre o seu tema e como. Terá conhecido a posição dos principais teóricos que trataram do assunto (ou, pelo menos, daquele sob cuja orientação teórica trabalhará), e terá obtido elementos metodológicos para a condução da pesquisa. Ao mesmo tempo – agora pensando na função científica – terá analisado criticamente o material lido, estando em condições de oferecer sua contribuição que ele poderá entender como tanto maior, quanto maior for a estatura dos veículos que aceitarem publicar seu trabalho e dos pesquisadores que se interessaram por lê-lo.

### **A estrutura das análises críticas da literatura**

A diversificação de paradigmas e de referenciais teóricos, nos últimos anos, foi acompanhada de uma flexibilização de padrões que, até então, especificavam com alguma rigidez onde quais informações deveriam ser alocadas em meio a um relatório. Isso conferiu mais liberdade ao pesquisador, particularmente no que se refere ao seu estilo pessoal de organizar e apresentar informações. Apenas como ilustração, certas pessoas preferem organizar sua introdução já anunciando seu problema de pesquisa e, em seguida, ir compondo o texto e mostrando a situação dele na literatura. Outros preferem ir apresentando perguntas que vão sendo respondidas com auxílio da literatura estudada até tornar-se quase natural que o problema seja formulado da maneira que o é ao final da introdução. É claro que não faltam membros de banca a criticar o fato de o problema ter sido anunciado só no final, ou porque, afinal, o pesquisador foi contando o problema logo de início. Mas, isso só mostra que, afinal, a flexibilidade não é tanta assim.

Outro aspecto a exigir/permitir flexibilidade na maneira de conceber o que estou chamando de análise crítica de literatura é a natureza do problema e a sua especificidade dentro do referencial teórico. Considere-se a situação de um pesquisador que decida estudar relações de equivalência e, dentro desta área, distâncias nodais entre as classes de estímulos. Ele estará diante de uma encruzilhada uma vez que, se partir da proposição inicial de Sidman para chegar aos elementos necessários para se entender o que está por trás dos nódulos, ou dificultará a publicação do artigo por excesso de páginas, ou precisará de muito poder de síntese e a disposição de perder parte de seus leitores no meio do caminho. Nos tempos atuais, diria que o pós-graduando está arriscando o ouvir uma reclamação de algum membro da banca pelo excesso de páginas.

Assim, atendendo a essas idiosincrasias literárias permitidas pela comunidade científica e/ou demandas pelas características do problema, ao falar em estrutura das revisões, não me refiro necessariamente a uma seqüência de tópicos ordenados, embora, cá para nós, eu tenha minhas preferências. Apenas abordarei os tópicos que, do meu ponto de vista, precisam estar presentes em uma boa análise crítica de literatura.

**Revisão teórico-conceitual.** Anos atrás, exigia-se que um bom projeto de pesquisa (ou um bom relatório dela) contasse com o que se chamava de “operacionalização dos termos envolvidos no trabalho”. Tratava-se de explicar (e debater), por exemplo, que conceito de ansiedade seria empregado, que elementos estavam contidos nele e qual a especificidade dele (por exemplo, em que contexto interessa

discutir o termo e que alterações ocorrem quando do seu emprego em um contexto algo diferente).

Ilustro esta questão com um exemplo com o qual venho me debatendo. Pela definição corrente de resolução de problemas (e não apenas pela dada por Skinner), um indivíduo está diante de um problema quando precisa emitir uma resposta que não está disponível na situação particular. Os estudos tendem a propor um problema a um sujeito experimental e analisam suas respostas de acordo com as contingências em vigor. No entanto, por que razão o indivíduo envolver-se-á na resolução do problema? A situação só pode ser considerada problemática para o pesquisador, já que nada sugere que o sujeito precise emitir aquela resposta supostamente não disponível a ele. Uma alternativa é observar o sujeito (crianças, por exemplo) e situação natural, identificar – segundo o referencial teórico – a ocorrência de um problema – e, então, estudar como o indivíduo procedeu para resolvê-lo. No que diz respeito à teoria, estaremos diante de situações bastante diferentes.

Em síntese, uma revisão de literatura relativa a um dado problema de pesquisa, do ponto de vista teórico-conceitual, implica fazer uma análise da consistência interna dos conceitos envolvidos na descrição e análise desse problema. Para alguns professores de PG, no doutorado, o candidato deveria ir além, realizando essa análise em diferentes abordagens a fim de explicar por qual razão optou por trabalhar com esta ou aquela.

### Revisão metodológica

No caso da revisão metodológica, o objetivo é o de cruzar diferentes pesquisas sobre

o problema selecionado e sistematizar as diferentes possibilidades de abordá-lo, com que instrumentos. Em se tratando de um estudo experimental, pode-se dizer que esta revisão consiste em um estudo das principais variáveis independentes, dos seus efeitos sobre a variável dependente e de como a comunidade de pesquisadores vem estabelecendo controle sobre elas. No que diz respeito a instrumentos, formas de medida e de controle, compete ao pesquisador mostrar em que medida diferenças verificadas na literatura podem ser explicadas por estes fatores.

Quero encerrar com uma afirmação feita a meio do caminho. Alguém cujo comportamento como pesquisador tenha sido colocado sob controle dos elementos aqui mencionados dificilmente realizaria uma revisão de literatura do tipo “**Suspense**” ou “**Caderno B**”. No entanto, talvez, ainda assim, pudesse produzir um texto a ser classificado, por exemplo, como **Ventriloquo** – infelizmente, tipo ainda freqüente. O que deve significar que, no caso da PG, nossa interlocução como orientadores que somos ainda não deu conta de colocar o aluno sob controle daquilo contido no adjetivo “crítica”.

### REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. (1992). Revisões bibliográficas em teses de mestrado e doutorado: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 81, n. Maio, p. 53-60.

Umberto Eco (1998) *Como se Faz uma Tese*. São Paulo: Editora Perspectiva. Original publicado em 1977



## LEHAC - Relatório de Atividades 2009

Equipe executiva - LEHAC

### 1. Antecedentes e criação

Antes da criação do Programa e tendo pesquisas realizadas com estudantes em Iniciação Científica<sup>1</sup>, o Laboratório de Psicologia Experimental já se dedicava a projetos que justificariam a criação de um laboratório especial para estudos históricos.

O início do Curso de formação de Mestres em 1999, tendo como uma de suas Linhas de pesquisa a de “História e fundamentos epistemológicos, metodológicos e conceituais da Análise do Comportamento”, e enfatizando o pesquisar em grupo com os alunos desde o primeiro semestre, propiciava agora a realização de projetos voltados à história da área. Mas foi em 2004, com abertura do projeto “Caracterização das dissertações e teses em Análise do Comportamento no Brasil” (com Nilza Micheletto) que os estudos históricos ganham espaço maior. Assim, há hoje muita pesquisa em história da Análise do Comportamento, realizadas em Pesquisa Supervisionada ou como dissertação de mestrado e a expectativa de que a abertura do doutorado neste ano propicie teses.

O LEHAC é, pois, apenas a concretização de um velho projeto do Laboratório de Psicologia Experimental da PUC-SP.

### 2. A instalação do LEHAC

<sup>1</sup> Thais Martins Sales, Rafaela Donini (2000). “A formação de um Centro de Referências acerca do Behaviorismo Radical”. Com orientação de Nilza Micheletto e Tereza Maria Pires Sérgio.

Em 2008, ao preparar para apresentação, no XVII Encontro Anual da ABPMC, a Exposição “Para uma história da Análise do Comportamento no Brasil”<sup>2</sup>, decidiu-se que era hora de formalizar a existência de um **Laboratório de Estudos Históricos em Análise do Comportamento – o LEHAC**.

#### 2.1 Objetivos.

Lócus de pesquisa, o LEHAC se propõe também como Centro de Referência em Análise do Comportamento (com Arquivos por personagens e assuntos na área).

#### 2.2 Organização

Integram o LEHAC professores, alunos e ex-alunos enquanto estudiosos interessados em pesquisa histórica. Tem uma “equipe executiva” responsável pela organização, manutenção e atualização dos arquivos e uma reunião quinzenal aberta – momento em que são tomadas as decisões para mantê-lo funcionando. Esta equipe, hoje com dez integrantes “fixos”, cuida dos plantões e responde por trabalhos combinados em reunião.

Em setembro, visando os estudos necessários para produção de um documentário sobre os 50 anos da AC no Brasil (a comemorar em 2011), um Grupo de Estudos em AC no Brasil se formou. O grupo se encontra nos intervalos das reuniões quinzenais e recebe interessados em participar desse projeto.

<sup>2</sup> Ocupando duas salas, a Exposição exibiu material (livros, periódicos e artigos) e equipamento de pesquisa e ensino da primeira fase da área no país e dados de pesquisas sobre diversos aspectos, tais como: os periódicos específicos, disseminação da AC, análise do ensino na área, entre outros.

Compõem hoje a Equipe executiva: Maria do Carmo Guedes, Thais Albernaz Guimaraes, Gabriel Vieira Candido, Bruno Costa, Adriana Fidalgo, Natália Matheus, Julia Guedes e Felipe Souza e, entrados em novembro: Carolina Niero e Juliana Moreira. Estiveram presentes em apenas algumas reuniões: Anna Beatriz Queiroz, Daniel Matos, Daniel Del Rey, Maria de Lima e Rodrigo Caldas.

### 2.3 Condições institucionais

O LEHAC está instalado na sala 23, equipada minimamente para guarda de seus Arquivos. E, graças a verba Procad (recebida pela Pfa Maria do Carmo para outro Projeto), tem dois computadores razoavelmente atualizados e material de escritório suficiente para o momento. Cabe dizer que a sala 23 é usada também por alunos e professores em atividades de Grupo de Estudos ou mesmo, quando possível, como sala de estudo pelos alunos.

### 2.4 Atividades

Atendendo aos objetivos de realizar pesquisas e responder pelo Centro de Referências sobre Behaviorismo radical, o LEHAC ordenou em 2009 a organização do material no novo espaço quando da mudança da JRamalho para a Bartira.

Além disso, colaborou no registro das atividades do Programa (Colóquios Labex e Labex em Colóquios) e na habilitação de estudantes em técnicas específicas de trabalho em pesquisa (as Oficinas).

Quanto às atividades relativas a manutenção e atualização dos Arquivos (Skinner, Keller, Sidman), bem como organização de novos acervos para definição de outros Arquivos a iniciar (Jack Michael, Carolina Bori, Maria Amélia Matos, Rodolfo Azzi, Maria Lúcia

Ferrara, Herma B. Drachenber, Mario Guidi) – terão, para 2010, responsáveis específicos. Já no que se refere ao Arquivo ou Arquivos que resultam das pesquisas sobre história da AC no Brasil e na América Latina, iniciadas em Pesquisa Supervisionada, são de responsabilidade partilhada entre MCarmo, Gabriel e Thais.

### 3. Plano para o triênio 2010 – 2012

O **LeHac** termina 2009 entregando à FAPESP, em conjunto com o NEHPSI (do Programa de Psicologia Social) um plano para obter verba para o Centro de Referências e para a produção do documentário sobre os 50 anos de AC no Brasil. Além de equipamento indispensável, esse plano deverá resolver a preocupação hoje em pagar serviços de terceiros indispensáveis ao Centro e à produção do documentário.

## LABEX em Colóquios

Maria do Carmo Guedes, Gabriel V. Cândido, Natália Matheus

Recebendo da Coordenação a incumbência de manter atualizado o registro das atividades extra-curriculares do Programa, o LeHac criou o Arquivo “Colóquios Labex”. Na oportunidade, discutiu-se se não seria importante registrar também as atividades do Programa fora do Laboratório.

Assim, quando Téia foi convidada a participar de evento na USP sobre controle aversivo, coordenado pela professora Maria Helena Hünziker, e levou trabalhos realizados por alunos do PExp, tivemos um exemplo claro do que nos parecia deveria ser registrado. Criou-se então no LeHac o Arquivo “Labex em Colóquios”.

O registro deste ano está precário, mas parece que vale a pena comunicar aqui o que pudemos registrar. Esperamos que, com isso, os colegas e os alunos informem o LeHac sempre que saírem para apresentar, como gru-

po, o que fazemos aqui, sozinhos ou em grupo.

1. O Laboratório de Análise Biocomportamental, da USP, na organização do 1º Simpósio sobre Controle Aversivo, convida as professoras Téia e Nilza para apresentarem os dados de pesquisa sobre Chronic Mild Stress, produzidos no PExp. Participaram Clarissa Pereira, Ana Carmen e Cássia Thomaz, apresentando uma análise dos resultados de todas as pesquisas realizadas na PUC sobre o assunto.

2. Em Goiânia, final de outubro, Teia, Sergio e Maria do Carmo participaram de Simpósio coordenado pela Professora Verônica Bender Haydu, da UEL, sobre Revisão de Literatura nas pesquisas em Análise do Comportamento.

3. No XVIII Encontro Anual da ABPMC estiveram apresentando trabalhos os seguintes professores e alunos:

Tipo de apresentação	Autores
Palestra (Revisitando)	Ziza, Téia, Amália, Nilza, Maly, Denigés, Roberto Outros participantes: Emmanuel Tourinho, Jair Lopes Júnior
Primeiros Passos	Sérgio, Téia, Maly
Curso	Maly, Téia, Ziza, Nilza, Amália, Roberto Outros participantes: Priscila Derdyk, Ricardo Martone Maly, Maria Eliza, Nilza, Paola, Roberto, Sérgio, Téia, Bruno Costa, Camila Silveira, Carolina Porto, Clarissa Pereira, Daniele Cerqueira, Denigés, Diana Canavarros, Julia Guedes, Juliana Godoi, Ligia Bitencourt, Mateus Pereira, Mariana Tavares, Maria Wang, Tatiana Correia
Mesa redonda	Outros participantes: Maria Helena Hunziker, Adriana Mayon Flores, Áderson Luiz Junior, Gerson Tomanari, Candido Pêsoa, Martha Hubner, Thaís Bianchini, João Paulo de Souza, Tatiany Honório Porto, Luiz Alexandre de Freitas, Carlos Eduardo Costa, Marcus Bentes Neto, Priscila Giselli Magalhães, Pedro Augusto Baía, Marcos Yamada, Karine Caldeira, Cássia Thomaz, Maria Teresa Araújo Silva, Ana Carolina Franceschini, Maria Beatriz do Carmo, Carina Luiza Manolio, Almir Del Prette, Zilda Del Prette, Vera Regina Otero, Regina Wielenska, Miriam Marinotti
Simpósio	Angelo Sampaio, Anna Beatriz Müller Queiroz, Daniel Matos, Aline Abdelnur Outros participantes: Helder Gusso, Gladys Williams
Comunicação Oral	Gabriel Candido, Maria do Carmo, Juliana Godoi, Nilza, Marcela Koeke, Amalia, Paula Bullerjhan, Rodrigo Caldas, Diana Canavarros, Téia, Bruno Costa, Sérgio, Ligia Bitencourt, Denigés, Paula Braga, Ligia Oda, Clarissa Pereira, Fernanda Alvarenga Meirelles, Laura Muniz Rocha, Rafael Emilio Bornacina, Téia, Ziza, Aline Abdelnur, Anna Beatriz, Daniel Matos, Fernando Cassas, Mateus Pereira, Dumas Gomes, Camila Silveira, Anita Bellodi, Mariana Chernicharo, Karine Caldeira, Adriana Fidalgo, Sandra Pinto

## Revisitando os Colóquios LABEX 2009

Julia Guedes da Rocha <sup>1</sup>

No dicionário, colóquio é o termo que melhor serve à diversidade de encontros que temos tido: de simples conversa com um colega do exterior, de passagem por São Paulo, a reunião, *ger. De especialistas, em que se discutem e confrontam informações e opiniões sobre determinado tema* (Houaiss, 2001).

O presente texto tem como objetivo lembrar as atividades realizadas no ano de 2009, no Laboratório de Psicologia Experimental da PUC-SP, com o título Colóquios Labex.

A primeira convidada dos Colóquios Labex 2009, no dia 17 de fevereiro, foi Renai-de Rodrigues Ferreira Gacek, coordenadora do Biotério Central do Instituto de Ciências Biológicas da USP, que veio falar sobre cuidados com animais de biotério.

No dia 12 de março, estiveram no Laboratório (ainda na rua João Ramalho) os professores David Eckerman, da University of North Carolina, e Roger Ray, do Institute of Learning Teck (Rollins College). Eles vieram apresentar os softwares *Train-to-Code* e *Cyber-Rat*. O último é um software interativo que permite que o aluno aprenda a modelar um rato virtual. É possível simular uma sessão experimental de aproximadamente três horas, com mais de 1800 trechos de imagens de um rato de laboratório em uma caixa de Skinner. Pode-se definir uma série de variáveis, como o tamanho da gota de água utilizada como estímulo reforçador e o quanto o sujeito está privado. As sessões dos alunos ficam armazenadas

em um servidor online.

O software *Train-to-Code* tem como principal objetivo treinar discriminação e codificação de comportamentos observados. No programa, existem vídeos já categorizados, como de uma sessão experimental de modelagem do comportamento de um rato, cujas categorias são: beber, olhar para a barra, encostar uma



Foto: Natália Mathews

David Eckerman e Roger Ray no Laboratório da João Ramalho

pata na barra, encostar as duas patas na barra, explorar a caixa, coçar, entre outras. O aluno observa exemplos de cada categoria de comportamento antes de começar a categorizar/codificar os comportamentos emitidos pelo sujeito ao longo da sessão. Também foram apresentados outros vídeos para treinar procedimentos de intervenção de leitura e de categorização de comportamento verbal. Esse software pode ser utilizado para o treinamento de observadores, basta acrescentar qualquer vídeo à sua base de dados e categorizá-lo. O próprio programa calcula o grau de concordância entre observadores.

Entre os dias 22 e 24 de abril de 2009, recebemos a visita da professora Sigrid Glenn, chefe do Departamento de Análise do Com-

<sup>1</sup> Agradeço a colaboração de meus colegas do LeHac, especialmente Gabriel, Natália e Thais.

portamento da University of North Texas. No primeiro dia, houve um encontro com o grupo de “História da Análise do Comportamento” (do LeHac) para discutir pesquisas realizadas ou em andamento. No dia 23, Glenn se reuniu com o grupo de “Análise do Comportamento e Cultura” para discutir projetos e resultados de pesquisas. Em seu último dia no Brasil, a professora ministrou a palestra “Comportamento operante e cultura”.

Foto cedida por: Natália Matheus



Grupo de Análise do Comportamento e Cultura com Sigrid Glenn

A professora do Programa de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, da PUC-SP, Tereza Sérgio, participou dos Colóquios Labex, no dia 4 de junho, discutindo com os alunos do programa, o texto de Skinner (1950), *Are theories of learning necessary?*, originalmente publicado no *Psychological Review*, 57, 193-216.

No dia 25 de junho, a professora Maria do Carmo Guedes, recebeu o professor João Cláudio Todorov, pesquisador associado da Universidade de Brasília e professor no Instituto de Ensino Superior de Brasília e na Universidade Católica de Goiás, para conversar sobre alguns projetos do LeHac e outros projetos a serem seguidos em parceria com o Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, da PUC-SP.

No dia 13 de outubro recebemos Meca Andrade, formada em Psicologia pela PUC-SP, falou sobre “Desenvolvimento atípico: possibilidades de intervenção a partir da análise do comportamento”, no qual contou sobre sua experiência no New England Center for Children (NECC), instituto em que trabalha com indivíduos com desenvolvimento atípico nos Estados Unidos.

Recebemos, no dia 14 de outubro, o professor Caio Miguel, da California State University, em Sacramento. Graduado em Psicologia pela PUC-SP, ele falou sobre a Análise do Comportamento nos Estados Unidos, que atualmente é muito mais voltada para pesquisa aplicada intervenção. O convidado contou como é o seu trabalho com indivíduos com desenvolvimento atípico, suas pesquisas na área e da grande demanda que encontra. Caio Miguel está nos EUA desde 1998, tendo feito lá seu mestrado e doutorado. Em seguida,

Foto: Natália Matheus



Fonte: Plataforma Lattes



Fonte: Plataforma Lattes



a  
e



foram debatidas questões acerca de publicação, pois o convidado é editor do periódico *Analysis of Verbal Behavior*.

As professoras Jannet Ellis e Sandy Magee, da University of North Texas, ministraram cursos para os alunos do PEXP. No dia 19 de outubro, houve dois cursos: *Challenges to Behavioral Analysts as Institutional Change Agents*, pela manhã, e *Discrete Trial Training: Program Design & In Vivo Implementation*, pela tarde. No dia 20 de outubro, *Myths that Misguide Our Profession: Students Debate Punishment Myths* foi o curso da manhã e *Preference Assessment: Procedural Designs with Vivo implementation*, o da tarde. Na manhã do dia 26 de outubro, tivemos o curso *Controversial Technologies: Negative Reinforcement in Applied Setting*. Nesse mesmo dia, à tarde, houve o curso *Reinforcement Assessment: Procedural Designs with Vivo Implementation*. No dia 27, pela manhã, foi dado o curso *Function Analysis: Role Play, Data Collection & Analysis*, e, pela tarde, uma repetição do curso *Discrete Trial Training: Program Design & in Vivo Implementation*.

Última visitante de fora deste ano, a profes-  
Ingunn  
daker,  
Aker-  
Uni-  
Colle-  
Noru-



Foto cedida por: Natália Matheus

(no Bra-  
convite de Paula Debert, da primeira turma PExp, professora da USP desde 2006), esteve no laboratório no dia 1º de dezembro para apresentar seu programa e conhecer o nosso. Sua visita teve faz parte do processo do esta-

belecimento de parcerias entre a universidade da professora Sandaker e a PUC-SP.

Avaliamos como positivas as atividades realizadas ao longo de 2009 e esperamos dar continuidade aos Colóquios Labex em 2010, aproveitando a passagem de analistas do comportamento vindos de fora do Brasil e também às contribuições dos que vivem por aqui.

Os Colóquios Labex terminam este ano, como sempre, com a realização do LABEX 2009, evento do qual participam alunos, ex-alunos e todos os professores do Programa e do Laboratório de Psicologia Experimental. É convidado especial neste ano o Professor Marcelo Benvenuti, da UnB e o tema do encontro é *Análise do Comportamento: perspectivas, desafios*.

sora  
San-  
da  
shus  
versity  
ge, da  
ega  
sil a

## Oficinas LeHac:

### Outro espaço de ensino desenvolvido no PEXP

Natália de Mesquita Matheus <sup>1</sup>

Neste ano de 2009 uma nova atividade foi inaugurada pelo LEHAC chamadas de Oficina, uma atividade criada para ser um momento no qual alunos e/ou professores poderiam compartilhar habilidades específicas, frequentemente necessárias durante as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no Laboratório.

A Oficina inaugural, ministrada por Maria de Lima Wang, intitulada “Da escrita de uma introdução”, teve início em abril, com a discussão do texto de Skinner (1987) *How to discover what you have to say: a talk to students*, um artigo no qual Skinner descreve algumas estratégias de aumentar a probabilidade de alunos se engajar em atividades de escrita; outras atividades, envolvendo a discussão de textos de introdução do projetos de qualificação dos participantes da Oficina, e até mesmo atividades a distância (via *skype*) com a discussão de materiais que seriam apresentados na ABPMC. No total foram quatro encontros, com o último deles em junho, envolvendo a participação de alunos da pós-graduação. Como um dos subprodutos da Oficina de escrita, a própria Maria inaugurou um blog sobre o tema: <http://sobreescrita.wordpress.com/>.

Um segundo grupo de Oficinas relacionava-se a programas do Microsoft Office, o PowerPoint e o Excel.

A primeira delas, sobre PowerPoint, intitulada “Dos truques do PowerPoint: Como elaborar uma apresentação de Slides”, ofereci-

da por Natália de Mesquita Matheus, teve como objetivo ensinar alguns dos recursos básicos que tornam uma apresentação de slides dinâmica. Recursos como a inserção de figuras, filmes e animações, assim como botões de ação. Essa oficina foi repetida em três dias diferentes, para alunos da pós-graduação, graduação e professores.

A última Oficina LEHAC, realizada nos dias 03 e 10 de novembro, foi organizada por Leonardo Costa, sobre Excel para iniciantes. A proposta da Oficina surgiu após Leonardo ter desenvolvido uma atividade semelhante para os alunos da disciplina de Pesquisa Supervisionada. Durante a oficina cada aluno pôde trabalhar em seu próprio computador e praticar os recursos aprendidos; na primeira aula foram apresentadas as funções básicas do programa, como o uso das células e da barra de fórmulas, incluindo aspectos da criação de Macros; no segundo encontro foi apresentado aos alunos e professores participantes o uso de Macros e do Visual Basic (Excel VBA) com mais detalhes, especialmente úteis para a criação e manejo de grandes bancos de dados. Um dos subprodutos da Oficina que poderia ser mencionado foi a criação de uma planilha inteligente para o registro de notas e cálculo de médias parciais e finais dos alunos.

Consideramos que as atividades desenvolvidas proporcionaram um novo espaço de troca de conhecimento prático e relevante para o dia-a-dia da vida acadêmica.

<sup>1</sup>Agradeço aos membros do LeHac pela ajuda concedida.

## Pesquisa dá trabalho... e prêmio

Nilza Micheletto, Adriana Piñeiro Fidalgo e Tereza M. A. P. Sério

Vários professores e alunos estão envolvidos com a produção de conhecimento em Análise do Comportamento na PUC-SP. Além dos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento e do Laboratório de Psicologia Experimental, há professores que participam da formação do aluno de graduação enquanto pesquisadores e da produção de conhecimento em nossa abordagem; assim, além dos alunos que trabalham no laboratório e no programa, temos muitos alunos na FACHS envolvidos com a construção da Análise do Comportamento.

Como resultado deste trabalho, uma grande diversidade de pesquisas tem sido anualmente produzida. As que resultam da elaboração das dissertações são acessíveis a todos no site do programa e na Bibliotec@ Digital Sapientia. É importante destacar que neste ano, após dez anos de existência do programa, tivemos o maior número de dissertações defendidas (26) nas diversas linhas de pesquisa do programa.

Na graduação, a formação de pesquisadores se inicia já nos primeiros anos de estudo do aluno em trabalhos de iniciação científica e se estende até o último ano em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Duas professoras estiveram envolvidas na orientação de TCC neste ano orientando investigações sobre diferentes temas, as professoras Fani Eta Malerbi e Denize Rosana Rubano.

A professora Fani orientou os seguin-

tes trabalhos : *A indisciplina escolar sob a ótica da Análise do Comportamento: uma revisão do Journal of Applied Behavior Analysis* (Priscilla Vilela Nunes dos Reis), *Analisando sessões de terapeutas comportamentais: uma aplicação das categorias de Zigmund (2007)* (Luiza Hübner de Oliveira), *Análise funcional na pesquisa aplicada: uma revisão dos estudos publicados no Journal of Applied Behavior Analysis entre 2004 e 2008* (Dante Marino Malavazzi), *Descrições de práticas religiosas apresentadas por judeus pertencentes ao movimento conservador e as razões atribuídas pelos mesmos para justificá-las* (Fernanda Rotberg Tomchinsky), *Comportamento do consumidor e análise do comportamento: uma revisão bibliográfica da produção brasileira de 1998 a 2008* (Gabriel Delitti Novelle), *Promoção de interações sociais entre colegas e criança autista em ambiente de inclusão* (Victor Nicolino Faria), *Tratamento da obesidade infantil: uma revisão da aplicação de procedimentos de modificação de comportamento de 2003 a 2008* (Lívia Netto Ventura dos Santos).

A professora Denize Rosana Rubano orientou os seguintes trabalhos: *A inserção do Acompanhante Terapêutico no contexto da terapia comportamental* (Andrea de Carvalho Pinto Ribela), *Contribuições da Análise do Comportamento no manejo do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas* (Daniele Pereira de Souza), *Diferenciação da dimensão duração da resposta de pressão à barra e treino discriminativo de estímulos exteroceptivos* (Germano Henning), *Esquizofrenia e Análise do comportamento: processo terapêutico, questões metodológicas e teóricas* (Henry Jorge Bartholomeu), *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma revisão das publicações*

do Journal of Applied Behavior Analysis (JABA) de 1968 a 2008 (Jan Luiz Leonardi) e *Variáveis envolvidas em relações violentas na prática de uma modalidade esportiva* (Lais Yuri Ansaí), *Educação, mídia e programação infantil: análise do programa Castelo Rá-Tim-Bum e seu papel no âmbito educacional* (Ligia Burjaili Pegoraro), *Propostas de ensino de autocontrole: o que já foi realizado com base em publicações no JABA - Journal of Applied Behavior Analysis* (Maria Tereza Monteiro da Cruz), *O uso da modelação na terapia comportamental infantil em grupo* (Marina Santos Lemos), *Autismo e comportamento autolesivo: uma revisão da pesquisa empírica publicada no Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)* (Tassiana Barros Petrilli).

Além destas, pesquisas de iniciação científica dos mais variados temas foram concluídas em 2009. Para dar alguns exemplos, orientada pela professora Paula S. Gioia, foi realizada a pesquisa *Avaliação do repertório inicial de leitura e escrita e avaliação de um procedimento: de treino de leitura e seu efeito sobre a leitura e escrita recombinativas* (Patrícia Imakuma Neves, Barta Lutaif Bianchini e Ligia Burjaili Pegoraro); orientada pelas professoras Tereza M. A. P. Sérgio e Nilza Micheletto, a pesquisa *A privação e seus múltiplos efeitos* (Laura Muniz Rocha, Fernanda Meirelles e Rafael Emílio Bornacina); orientadas pela professora Nilza Micheletto, as pesquisas *O ensino de comportamento textual e a emergência de leitura compreensiva* (Camila Zorzan Horta Silva) e *Diferenciação da duração de respostas e o controle de estímulos exteroceptivos* (Germano Henning); orientada pelas professoras Fátima Pires de Assis e Nilza Micheletto a pesquisa *Diferenciação da duração de respostas com e sem a presença de estímulos exteroceptivos* (Adelia Zuliani); orientada pela professora Maria Luiza Guedes

e Maria Amalia Andery a pesquisa *Consumo de substâncias de abuso* (Lívia Netto Ventura dos Santos, Maria Tereza Monteiro da Cruz, Henry Jorge Bartholomeu); orientada pelas professoras Denize Rosana Rubano, Maria de Lourdes Bara Zanotto e Mônica Helena T. Alves Gianfaldoni a pesquisa *Construindo práticas educativas para o sucesso escolar: analisando o ensino programado individualizado e o uso de software educativo* (Daniele Pereira de Souza, Paula Rincon, Ingrid Marquardt Araújo).

As descobertas e o aprendizado gerado têm mantido os professores e alunos envolvidos no trabalho de pesquisa de graduação e pós-graduação. Mas, algumas vezes, produtos não previstos e talvez mais imediatamente tangíveis são obtidos – os prêmios. E neste ano eles foram muitos e importantes.

Este ano, Camila Zorzan Horta Silva recebeu, da comissão avaliadora do 18º Encontro de Iniciação Científica da PUC-SP, Menção Honrosa por sua pesquisa *O ensino de comportamento textual e a emergência de leitura*, orientada pela professora Nilza Micheletto. Vale destacar que essa mesma comissão atribuiu para Julia Calderazzo, autora da pesquisa *Arquivos itinerantes: contribuição ao ensino da História da Psicologia no Brasil*, orientada pela professora Maria do Carmo Guedes (como parte de suas atividades no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social) o prêmio de melhor trabalho do ano.

E não parou por aí. Três Trabalhos de Conclusão de Curso em Análise do Comportamento foram premiados pela Fundação Aniella e Tadeusz Ginsberg, que anualmente organiza diversos eventos e atividades de incentivo à pesquisa em Psicologia. Um desses eventos é o *Prêmio Ana Maria Poppovic*, que é concedido

aos Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados por alunos da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, no qual um TCC é escolhido como o melhor do ano, e três recebem menções honrosas.

Neste ano, o trabalho intitulado *O tratamento da esquizofrenia por analistas do comportamento: uma revisão da literatura*, de autoria de Maria Isabel Clemêncio Pires de Camargo e orientado pela professora Fani Malerbi, recebeu o prêmio de melhor TCC do ano. As pesquisas *Inclusão Social: o preparo dos professores para o trabalho com Educação Especial*, de autoria de Adriana Piñeiro Fidalgo, e orientada pela professora Fátima Regina Pires de Assis, e *Uma leitura Behaviorista*

*Radical da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT)*, de autoria de Michaele Terena Saban e orientada por Denize Rosana Rubano, receberam os prêmios de Menção Honrosa.

A julgar por algumas das conseqüências da opção por formar pesquisadores desde a graduação (alunos interessados, diversidade de interesses, qualidade dos trabalhos produzidos... e prêmios), ano que vem teremos mais para contar.

---

**XIV LABEX – 14 e 15/12/2009****Pesquisa em Análise do Comportamento:  
perspectivas, desafios**

---

**Programa****14 de dezembro – 2ª. feira**

- 9:00-9:15**    **Abertura**  
Tereza Maria Pires Sérgio (Coordenadora)
- 9:15-10:30**    **Palestra: A pesquisa em Análise do Comportamento. Perspectivas, desafios**  
*Marcelo Benvenuti* (UnB – convidado especial)
- 11:45-12:00**    **Pesquisa: Dez anos do PExp:AC. Primeiros resultados**  
Monitoras da Pesquisa Supervisionada— 2ºsem / 2009
- 12:00 – 13:45** Almoço
- 13:45-15:30**    **Pesquisa: Comportamento verbal**  
Coordenação: *Maria Amalia*
- 15:45-17:30**    **Pesquisa: Cultura e Comportamento**  
Coordenação: *Maria Amalia*
- 

**15 de dezembro – 3ª. feira**

- 9:00-10:30**    **Pesquisa: Operações motivadoras**  
Coordenação: *Tereza Sérgio*
- 10:45-12:30**    **Pesquisa: Desenvolvimento atípico**  
Coordenação: *Paula Gióia*
- 12:30 – 13:45** Almoço
- 13:45-14:45**    **Pesquisa: Variabilidade comportamental**  
Coordenação: *Nilza Micheletto*
- 14:45-15:45**    **Pesquisa: Autocontrole**  
Coordenação: *Tereza Sérgio*
- 16:00-17:00**    **Projetos: Clínica e Educação**  
*Ziza Guedes e Maria Eliza / Sergio Luna*
- 17:00-18:00**    **Fechamento: Um balanço sobre A pesquisa em Análise do Comportamento no PEXP: AC, perspectivas, desafios.**  
*Roberto Banaco*
- 

Rua Monte Alegre, 984, 3º. andar, sala 333

---