

O brinquedo como instrumento auxiliar para a análise funcional em terapia comportamental infantil

Izilda Malta Torres

Universidade Paulista

Sonia Beatriz Meyer

Universidade de São Paulo

Resumo

Uma análise funcional das agressões e problemas de relacionamento na escola de um menino de 11 anos foi realizada a partir de um jogo de percurso construído em sessões de terapia comportamental infantil. Através desse jogo pôde-se fazer o levantamento das queixas do cliente, operacionalizá-las junto ao mesmo e entender suas possíveis funções. Foi possível constatar que algumas das queixas apresentadas pela criança eram iguais àquelas apresentadas pela família e pela escola e que o jogo possibilitou ainda, conhecer novas queixas, favorecendo um entendimento maior do caso com dados fornecidos pela própria criança em situação lúdica.

Palavras-chave: terapia comportamental infantil; jogo; análise funcional.

Abstract

Playing as an adjunct tool for conducting functional analysis in child behavior therapy

A functional analysis of aggressive behaviors and relationship problems at school of an 11-year boy was performed through means of a game, which was devised in child behavior therapy sessions. With the help of this game, behavior problems of the child became known, were defined, and its possible functions understood. Some of the problems presented by the child were the same as those told by the parents and school officials, however the game allowed knowledge of other problems, and permitted a better understanding of the case through information given by the child while playing.

Keywords: child behavior therapy; game; functional analysis.

O estudo de caso aqui apresentado tem como objetivo trazer à discussão as possibilidades de se fazer análise funcional através de atividades lúdicas realizadas em sessões de terapia comportamental infantil, como jogos, histórias infantis, desenhos. Aqui, utilizou-se um jogo de percurso, criado pela terapeuta e pelo cliente em três sessões de terapia.

Autores como Sturmei (1996), Meyer (1997), Silveiras e Meyer (1998) mostram a importância da análise funcional no trabalho de um terapeuta comportamental, no sentido de conhecer os procedimentos para a elaboração da mesma, identificando e operacionalizando os comportamentos-alvo, seus antecedentes e conseqüentes e a inter-relação entre os três, formulando hipóteses sobre esta inter-relação. A análise funcional é uma etapa importante na avaliação comportamental que propiciará a decisão sobre as técnicas e procedimentos adequados para a intervenção, estabelecendo-se assim, mudanças comportamentais que levem o cliente a uma melhor adaptação ao seu ambiente.

Além de ser uma importante etapa da avaliação comportamental, ela é elemento fundamental da intervenção. Meyer (1997) apontou que “*mudanças no*

comportamento só se dão quando ocorrem mudanças nas contingências. Por isso, a análise funcional é fundamental sempre que o objetivo seja o de predição ou controle do comportamento, o que certamente descreve a tarefa do psicólogo clínico” (p. 32).

A análise funcional é, então, a identificação das relações entre os eventos ambientais e as ações do organismo. Para estabelecer estas relações deve-se especificar a ocasião em que a resposta ocorre, a própria resposta e as conseqüências reforçadoras. Quando as relações entre esses eventos são de dependência temos as “*contingências de reforço*” (Meyer, no prelo).

O primeiro passo para realizar uma análise funcional de casos clínicos é a identificação do comportamento de interesse, que pode ser enunciado tanto em termos de ação ou omissão de ação, como em termos de classe de ações, ou seja, comportamentos individuais podem ser membros de classes funcionais mais amplas (Meyer, no prelo).

Em seguida, para identificar relações entre variáveis ambientais e o comportamento de interesse, descreve-se a situação antecedente e a subseqüente, para em seguida verificar quais destes eventos de fato exercem controle sobre a resposta analisada. O

controle operante que faz com que o comportamento de interesse esteja se mantendo é um estímulo conseqüente denominado de reforçador, por ter a função de fortalecer a resposta. Dois tipos de conseqüências são chamados de reforços, aquelas em que uma resposta produz a apresentação de um estímulo (reforço positivo) e aquelas em que uma resposta produz a remoção (reforço negativo ou fuga) ou o adiamento de um estímulo (reforço negativo – esquiwa). Ambos os tipos de conseqüências produzem o aumento na freqüência da resposta (Sidman, 1995).

Os operantes não ocorrem indiscriminadamente; eles podem ocorrer em algumas situações e em outras não. Os estímulos que antecedem os operantes são freqüentemente chamados de estímulos discriminativos. O operante é considerado discriminado quando a resposta emitida pelo organismo ocorre com alta freqüência na presença de um estímulo discriminativo, e não ocorre ou ocorre em baixa freqüência na sua ausência ou presença de um outro estímulo discriminativo (Matos, 1981).

A função do estímulo antecedente (estímulo discriminativo) no operante deve ser diferenciada da função do estímulo antecedente (estímulo eliciador) no respondente no qual a resposta é eliciada, provocada pelo estímulo antecedente e sempre ocorrerá se o estímulo eliciador estiver presente (Meyer, no prelo).

Outras condições ambientais antecedentes podem alterar a probabilidade de ocorrência dos operantes. Operações como a privação e saciação podem aumentar ou diminuir a probabilidade de ocorrência de uma resposta. A estas operações Michael (1982; 1993) chamou de operações estabelecedoras. Elas têm a função de evocar a resposta e alterar a efetividade de eventos reforçadores ou punitivos.

A análise – ou melhor, a avaliação – funcional de casos clínicos está intimamente relacionada à intervenção (Follette, Naugle & Linnerooth, 2000). É um desafio o desenvolvimento de uma análise completa, especialmente quando ela não é desenvolvida com controles experimentais, o que ocorreu na avaliação funcional aqui apresentada. A complexidade da análise funcional implica a aceitação de que toda análise será incompleta (Vandenberghe, 2002).

A apresentação de estudos de caso com análises funcionais parece ser desejável no sentido de prover modelos para analistas de comportamento clínicos. Isto porque, apesar de a análise funcional ser o instrumento fundamental de trabalho dentro da abordagem comportamental, esta não tem sido sistematicamente desenvolvida na clínica, privando o processo terapêutico de um de seus métodos poderosos de trabalho.

De acordo com Fernandez-Ballesteros (1994), existem estudos que indicam o quão pouco os clínicos comportamentais têm desenvolvido análises funcionais. Um deles mostra que apenas 0,4 a 0,5% dos artigos publicados entre 1980 e 1987 nas revistas Behavioral Assessment e Journal of Behavioral Assessment, isto é, revistas especializadas em

avaliação comportamental, fazem referências específicas à análise funcional do comportamento. Num outro estudo publicado em 1990, Haynes e O'Brien analisaram as revistas eminentemente comportamentais Behavior Therapy, Journal of Applied Behavior Analysis, Behavior Modification e Behavior Research and Therapy, e concluíram que apenas 20% das intervenções descritas estavam baseadas na análise funcional (Fernandez-Ballesteros, 1994).

O presente relato de caso foi uma tentativa de sistematizar uma avaliação funcional enfatizando a coleta de dados em terapia comportamental infantil através de recursos lúdicos. A atividade lúdica é um instrumento de trabalho do terapeuta que permite que este realize tanto avaliação quanto intervenção terapêutica. Como instrumento de avaliação, objeto de análise deste artigo, procura-se constatar se as queixas apresentadas pela família e/ou pela escola aparecem nos relatos feitos pelas crianças durante essas atividades. Analisa-se a coerência que existe entre as várias fontes de informação, e amplia-se o entendimento do caso, considerando que a queixa trazida pelos pais pode não ser o problema a ser tratado pelo terapeuta. Por exemplo, a queixa pode ser a de agressividade, mas o problema identificado, e, portanto a intervenção, pode ser o de ausência de comunicação adequada entre os membros da família. No presente caso foram confrontadas três situações: queixas dos pais através de relato dos mesmos, queixas da criança através do relato desta e queixas da criança em situações em que estivesse realizando atividades lúdicas. Pode-se observar que as queixas foram as mesmas nas três situações, sendo que o entendimento de tais queixas foi sendo completado de uma situação para outra. Constatou-se ainda que, ao ser construído o jogo, novas informações apareceram, possibilitando assim maior conhecimento do caso e da história do cliente.

APRESENTAÇÃO DO CASO

Criança (identificada pela letra **D.**) do sexo masculino, com 11 anos de idade, freqüentando a quinta série do Ensino Fundamental de uma instituição particular, que a encaminhou para atendimento numa clínica particular, com a queixa principal de agressividade e dificuldade em relacionar-se com os colegas. A família era composta por quatro pessoas: D., os pais e uma irmã dois anos mais nova que ele. O primeiro contato foi feito com os pais que compareceram para a anamnese. Posteriormente procedeu-se ao atendimento a D., com sessões semanais durante sete meses e com atendimento paralelo aos pais para orientação com sessões realizadas com estes uma vez por mês durante todo o processo terapêutico.

Primeiro contato com os pais

A mãe iniciou o relato dizendo que “D. é rebelde e sem limites”, “vai bem na escola, mas não gosta da escola onde estuda atualmente”, “sempre deu trabalho para fazer suas lições”, que D. “é

contestador, tem auto-estima baixa e é agitado” e que a segunda filha é *“protegida”* pelo pai, então ela (a mãe), *“acaba indo pro lado de D.”*. Relatou ainda que, na semana anterior, o pai foi bater em D. e quebrou o dedo do filho. Imediatamente o pai diz que D. se *“autoflagela porque bate o braço engessado na mesa quando reclama da escola”*.

O pai, ao fazer o seu relato, ia fazendo uma análise dos comportamentos do filho. Iniciou relatando que *“D. teve muitos obstáculos”*, ou seja, com a mudança de escola, além de ter que sair de uma escola da qual gostava muito e na qual estudava desde a segunda série, teve que se separar de vários amigos que tinha lá. Continuando seu relato, o pai colocou que a mudança de escola deu-se porque onde D. estudou até o ano anterior (que era uma escola pública), só tinha até a quarta série e esse ano ele iniciaria a quinta série. Então os pais procuraram a escola atual também porque, no momento, estavam em condições de pagar uma boa escola para o filho e pretendiam com esta escolha que o filho, além de ter uma boa formação, fosse para uma escola na qual permanecesse até terminar o Ensino Médio. No entanto D. teve dificuldades em se adaptar a esta escola e em ser aceito pelos novos colegas, além disso passou a ter muitos professores.

D. não gostou da escola e, segundo os pais, ele afirmava isto constantemente dizendo *“vou sair de lá de qualquer jeito”* e negando-se a fazer as lições de casa, o que gerava brigas entre os pais e D., sendo que o pai acabava sem paciência, batendo nele. Alguns dias antes de os pais procurarem a terapia, D. pegou uma faca e disse que ia se matar. A mãe conversou com D. e tentou acalmá-lo.

Histórico de mudanças de escolas

Em sessão com os pais foi feito um levantamento sobre a história escolar de D. com o objetivo de se conhecer um pouco mais como era a sua interação com os colegas e professores e, sobretudo saber se a queixa no momento apresentada já tinha sido queixa de outras instituições escolares pelas quais D. já tinha passado. Assim, poderíamos saber como a família vinha lidando, desde o início, com as dificuldades apresentadas, para posteriormente poder ser construído o trabalho de orientação aos pais.

Os pais relataram que D. já havia frequentado seis escolas diferentes. Sua primeira ida à escola foi no dia em que completou três anos de idade. A escola ficava próxima à residência e D. sempre pedia para ir. Permaneceu nesta escola por sete meses, mas faltava muito. A mãe não gostou desta escola, e no ano seguinte, D. foi para a sua segunda escola onde permaneceu por dois anos (até cinco anos de idade). Com cinco anos e meio foi estudar numa escola (terceira) num bairro mais afastado de casa já que a mãe dava aulas nesta escola. Lá só ficou por seis meses porque, segundo a mãe, *“dava muito trabalho”*: corria muito, desobedecia e então foi levado para iniciar um tratamento psicológico, mas só permaneceu em tratamento por dois meses porque, também segundo a mãe, *“não dava tempo de levá-lo”*. Foi para a sua quarta escola (particular, grande, bem conceituada e de ensino tradicional) onde permaneceu

mais dois anos e fez o pré e a primeira série sendo alfabetizado. Saiu de lá para ir estudar numa escola estadual (quinta) porque a família passava por um momento econômico mais difícil, e nesta, D. fez a segunda, terceira e quarta séries. D. gostava muito desta escola, dos amigos e, segundo os pais, não houve nenhum tipo de problema, enquanto lá estudou. Por fim, por escolha dos pais, D. foi para a escola particular atual (sexta), onde apresentou as dificuldades acima apontadas.

Sessões realizadas com D.

D. comparecia semanalmente às sessões de terapia que geralmente tinha uma parte inicial de conversa e, na outra parte da sessão, utilizava-se algum jogo. Durante o jogo de percurso, explicado a seguir, quando ele colocava situações que eram problema, o terapeuta perguntava como ele havia lidado com tais situações e, caso as conseqüências não tivessem sido satisfatórias, alternativas de ação eram discutidas. Nas sessões D. era bastante colaborador, isto é, concordava com as atividades propostas pela terapeuta, era alegre e demonstrava ter facilidade de compreensão e de verbalização. Quando discordava de situações, ele se manifestava e sempre tinha uma opinião a respeito dos assuntos discutidos.

Relatos de D.

Logo nos contatos iniciais, D. falou de situações que o incomodavam e disse para a terapeuta que *“sua maior dificuldade era a escola porque não estava se dando bem com os colegas e brigavam”*. Falou também das dificuldades com seu pai e relatou que ficava mais magoado quando seu pai falava duro com ele do que quando batia e que, quando seu pai ficava nervoso porque D. não queria fazer a lição, ou quando não queria ir à escola, o chamava de *“burro”*, *“marica”* e que depois pedia desculpas.

Em várias sessões voltou ao tema de que não gostava da escola na qual estava estudando e que sentia falta da escola onde havia estudado no ano anterior. Havia tentado fazer amizade com os colegas de classe mas estes o provocavam e ele então se defendia; se era xingado, também xingava e se o agrediam fisicamente ele também se defendia com agressão física. Geralmente o motivo de gozação era o cabelo de D., que era *“volumoso”*. Em sessões subseqüentes D. comentou que tinham parado de mexer com ele porque quando viram que ele estava batendo em quem mexia com ele, ficaram com medo.

Numa das sessões D. comentou que foi levado à diretoria naquela semana por ter brigado novamente, então a terapeuta fez um levantamento com ele dos motivos que já o levaram à diretoria. Relatou que já tinha ido para a diretoria umas seis vezes e foi descrevendo os motivos de cada uma delas, por solicitação da terapeuta.

A primeira vez foi por *“discriminação”*, *“Eles não foram com a minha cara e começaram a encher meu saco”*. D. revidou batendo e falando palavrões. Questionado sobre o que sentiu ao ir para a diretoria

disse não ter sentido medo nesta primeira vez, porque não se achava culpado. Não se lembrava do motivo de ter sido levado à diretoria pela segunda vez, só sabia que “*tinha sido alguma coisa que aprontou no pátio*”. Achava que desta vez tinha sentido mais medo porque tinha feito algo errado. Na terceira vez que foi para a diretoria D. estava no pátio correndo e brincando de luta, então foi mandado para conversar com a Assistente de Direção. Questionado sobre o que sentiu, D. colocou que desta vez não sentiu mais medo porque “*já estava acostumado*”. Relatou que, na quarta vez que foi levado à diretoria “*não foi muita coisa, foi assim*”. *Estava ‘peitando’ um colega na brincadeira, uma “tia” viu, contou para a E.*” (Assistente de Direção) e ela chamou-os para conversar. A quinta vez foi porque brigou na sala de aula com um colega que estava brigando com o amigo de D. e passou a xingar também o D. que revidou com agressão física. A sexta vez “*foi recente*”. Os colegas pegaram o catchup da lanchonete, que estava sobre a mesa, e não o entregaram de volta para D. até que, quando foram lhe entregar espremeram em sua mão. D. revidou e ficaram jogando catchup um no outro. Na sessão seguinte a esta, D. comentou que os colegas de sua sala o estavam “*respeitando mais*” e não estavam mais mexendo com ele. Agora só alunos de outras salas estavam chamando-o de “Black Power” ou então “*ficam zoando, tirando sarro, mais nada*”. Relatou que, quando ia para a sala da Assistente de Direção, sentia raiva dos colegas que o “*deduravam*” e às vezes se sentia um “*herói*” porque “*conseguiu o que queria*” e dava exemplo: “*os moleques ficam enchendo o saco*”. D. falava para pararem e como não paravam, ele batia.

É possível observar tanto pelo relato dos pais quanto pelos relatos de D. que, ao se deparar com situações aversivas, ele lidava ou tentava lidar com estas de forma agressiva, intimidando quem o aborrecia. Esse comportamento era mantido pelas reações das pessoas agredidas que freqüentemente faziam o que ele queria ou “*era mais respeitado*”. Entretanto um efeito paralelo foi o afastamento ou não aproximação, na nova escola, dos colegas: ele inicialmente não era aceito pelo grupo. Mas é possível notar na seqüência dos episódios uma mudança importante: no início ele estava isolado, “*discriminado*” e cada vez mais foi possível perceber que foi havendo interação, a briga passou a fazer parte das brincadeiras, ou seja, foi havendo maior aproximação entre ele e os colegas.

Lúdico: um jogo construído em sessão

Uma das atividades lúdicas desenvolvidas foi um jogo de percurso, elaborado durante três sessões de terapia, confeccionado pela terapeuta e pelo cliente. Este material consistiu de trinta e dois campos (ou casas), um pino para cada jogador e um dado comum numerado de um a seis. A regra combinada foi a de

que seria o vencedor aquele jogador que chegasse primeiro à última casa do percurso onde estava a palavra “chegada”. Como nos demais jogos de percurso, o dado seria lançado alternadamente pelos jogadores (terapeuta e cliente) e, a cada jogada, o jogador deveria andar o número de casas indicado pelo dado.

O que diferenciou este jogo dos industrializados é que neste, alguns campos foram ocupados por aqueles comportamentos que motivaram a procura pela terapia. Tais comportamentos foram apontados pelo próprio cliente sendo que alguns deles coincidiram com aqueles apresentados pelos pais e pelo próprio cliente em outras situações não lúdicas e apareceram ainda outros comportamentos não relatados anteriormente. Para o levantamento dos comportamentos, a terapeuta solicitou que D. fosse verbalizando quais eram, na sua opinião, os comportamentos considerados por ele “bons” e os “não legais”. Como a noção do que é ou não adequado faz parte da história de vida e da cultura da criança, a opção escolhida foi a de perguntar a ela. Isso teve como objetivo criar a possibilidade de reforçar comportamentos adequados e não apenas enfocar o trabalho sobre os inadequados.

Após serem colocados todos os comportamentos verbalizados por D, em suas respectivas “casas”, a terapeuta solicitou que D. atribuisse uma nota numa escala de 0 a 10, para cada um deles e passou-se a uma discussão sobre cada comportamento, tentando analisá-los funcionalmente. As notas atribuídas de zero a dez seguiam os mesmos critérios das notas atribuídas na escola, ou seja, numa escala crescente no qual, quanto maior a nota, melhor o desempenho ou, no presente caso, quanto maior a nota mais adequado seria considerado o comportamento. À medida que D. ia apontando alternadamente os comportamentos adequados e inadequados, a terapeuta ia perguntando-lhe em que situação o comportamento ocorria e o que tinha acontecido logo após aquele comportamento ocorrer. Desta forma, terapeuta e cliente, juntos, identificavam cada comportamento, seus antecedentes e conseqüentes e os operacionalizavam de acordo com as explicações que D. ia dando.

Foi estipulado que, quando a nota atribuída fosse superior a cinco, o jogador poderia pular com o seu pino, o número correspondente de casas para frente e, quando a nota atribuída fosse inferior a cinco o jogador diminuiria esse número de dez e deslocaria com o seu pino para trás o número correspondente ao resultado da diminuição.

(nota máxima 10 – nota atribuída x = número de casas para trás)

Tabela 1: Comportamentos apontados, as notas atribuídas e as regras estipuladas.

a) brigar na escola – ocupou a casa número 7 – nota atribuída: 4,0 – Se o jogador caísse nesta casa, deveria voltar seis casas (nota 10,0 – nota 4,0), deslocando-se assim da casa de número 07 para a casa de número 01.
b) ajudar a mãe – ocupou a casa número 11 – nota atribuída: 7,0 – Se o jogador caísse nesta casa, saltaria 07 casas, indo para a de número 18.
c) não fazer a lição ou lição incompleta – casa n. 14 – nota atribuída: 1,0 – Caindo nesta casa, voltaria nove casas tendo que se deslocar para a de número 05.
d) ajudar a mãe a guardar as compras – casa n. 19 – nota atribuída: 5,0 – Pula para a casa número 24.
e) trancar a irmã no quarto – casa n. 23 – nota atribuída: 6,0 – Neste momento parou-se para discutir um pouco mais esta questão uma vez que D. atribuiu uma nota maior que 5,0 para um comportamento considerado inadequado, mas verificou-se que as conseqüências eram reforçadoras para ele.
f) não brigar: em paz com a irmã – casa n. 25 – nota atribuída: 5,0 – Quem chegasse ao número 30 ganharia o jogo porque nesta casa estava o comportamento “fez todas as lições” que, por sua vez, tinha como conseqüências reforçadoras, pular para a chegada.
g) pegar coisas da irmã – casa número 27 – nota atribuída: 5,0 – Este comportamento também teve que ser discutido e trabalhado posteriormente porque D. disse que fazia isto porque sua irmã também pegava as coisas dele.
h) fazer todas as lições – casa n. 32 – nota atribuída: 5,0 – Chegando nesta casa, o jogador poderia saltar para o ponto de chegada e ganharia o jogo.

ANÁLISE DO CASO

De acordo com objetivos propostos de se confrontar a queixa dos pais, queixa da criança, via

relato da mesma, e queixa da criança por meio de atividade lúdica, chegou-se à seguinte análise funcional.

Tabela 2: Comportamentos, antecedentes e conseqüentes

	ANTECEDENTES	COMPORTAMENTOS	CONSEQÜENTES
Relato dos pais	Tinha lição de casa para fazer	Negava-se a fazer a lição	Conseqüências imediatas: briga com os pais, apanhava dos pais Função reforçadora negativa, inferida através do relato do cliente ¹ : ser tirado da escola
	Ocasões inferidas: Quando não conseguia o que queria Exemplo: mãe insistiu para que ele fizesse as lições Exemplo: pais brigaram com D.	Agressão contra ele mesmo. Pegou a faca e disse que iria se matar D. bateu o braço engessado na mesa	Função reforçadora positiva inferida: Nestas ocasiões é que os pais prestavam atenção ao que ele pedia Mãe conversou com ele e o acalmou Pais o socorreram e este acontecimento foi assunto de aparente preocupação para os pais
Relato de D. ²	Pai falava “duro” com ele ou o chamava de “marica”/ “burro”	Demonstrava estar magoado, mas não chegava a brigar	Pai espontaneamente pedia desculpas
	Com os colegas da escola nova	Aproximação dos colegas (tentativa de fazer amizade)	Colegas tiraram “sarro” dele
	Colegas tiraram “sarro” (condição aversiva)	“Se defendeu” (xingou/ bateu)	Conseqüência imediata: foi levado para a diretoria. Seu comportamento agressivo parece ter punido a ação dos colegas; estes pararam de xingar e diminuíram a frequência de provocações (não só os colegas nos quais ele bateu, mas os outros também). Colegas passaram a respeitá-lo e ele relatou sentir-se herói
	Colegas o discriminaram	Xingou com palavrões	Mesma que acima
	Alunos desceram para o pátio	Correu no pátio e brincou de luta	Mesma que acima
	Colega brigou com o amigo de D. e xingou também D. Colegas não lhe entregaram o catchup e o espremeram na sua mão	Bateu no colega Jogou catchup nos colegas	Mesma que acima Mesma que acima
Comportamentos que fizeram parte do jogo ³	Colegas o provocaram	a) brigou na escola	Impôs respeito aos colegas (mesma análise que acima)
	Mãe foi preparar almoço	b) ajudou a mãe a cozinhar	“Minha mãe ficou feliz” (mãe sorriu, falou que ele era bom) [reforçamento positivo]
	Lição de casa	c) deixou de fazer a lição	Ser mandado embora da escola [reforçamento negativo] ¹
	Mãe chegou com as compras	d) ajudou a mãe a guardar	“Minha mãe ficou feliz” (mãe agradeceu) [reforçamento positivo]
	Irmã “encheu o saco”	e) trancou a irmã no quarto	“Para mim é útil”/irmã parou de “encher” [reforçamento negativo]
	Presença da irmã	f) não brigar com a irmã	Esquiva das “brincas” dos pais e das provocações da irmã [reforçamento negativo]
	Irmã pegou as coisas dele	g) pegou coisas da irmã	Irmã ficou irritada [reforçamento]
	Lição de casa	h) fez todas as lições	Esquiva das “brincas” dos pais [reforçamento negativo]

Encadeamento

¹ No subtítulo “Primeiro contato com os pais” foi relatado que D. afirmava constantemente “vou sair de lá (escola) de qualquer jeito”.

² Ver descrições em estilo cursivo no subtítulo “Relatos de D.”.

³ Ver descrições em estilo cursivo no subtítulo “Lúdico: um jogo construído em sessão”.

Esse quadro permite verificar que comportamentos de briga eram mais freqüentes na escola e com a irmã do que com os pais. Com estes, quando D. era contrariado, ele se auto-agredia, se recusava a fazer lição de casa e apresentava formas indiretas de mostrar insatisfação. As conseqüências que aparentemente estavam reforçando estes comportamentos eram que ele passava a ser ouvido ao invés de apenas punido. Com os colegas e irmã suas brigas eram mantidas, aparentemente, pelos sinais de dano e submissão obtidos (Skinner, 1975, analisou que provocar danos aos outros pode ser reforçador por muitas razões tanto de origem filogenética como ontogenética). O outro comportamento analisado pelas três fontes foi a recusa em fazer lição de casa com função inferida de ser retirado da escola. Em todos os casos pode-se observar que faltavam habilidades sociais tanto dele quanto dos pais para lidar melhor com as situações. A aprendizagem destas habilidades sociais foi, portanto, o trabalho desenvolvido com D. através de atividades lúdicas e com seus pais através de orientações.

Análise do uso do jogo

A construção do jogo aqui exposto teve como objetivos: a) levantamento com o cliente, dos comportamentos que seriam alvo da intervenção; b) a análise funcional; c) intervenção. Pensa-se na intervenção como as possíveis modificações das contingências de reforço, de forma que propicie ao cliente um comportamento adaptativo conduzindo à melhora nas relações pessoais na família e na escola.

Enquanto coleta de dados e avaliação funcional

Um aspecto ressaltado por Meyer (1997) quanto à condução da análise funcional é de que na clínica, “estas tarefas geralmente são feitas em conjunto com o cliente especialmente em caso de adultos normais” (p. 32). No presente caso de atendimento à criança, o jogo constituiu-se um instrumento facilitador na interação entre terapeuta e cliente, e ainda propiciou a participação do cliente junto ao terapeuta na identificação de seus problemas.

Conte e Regra (2000) apontaram que o jogo pode ajudar de várias formas o processo psicoterapêutico sendo que um dos recursos que oferece é identificar como se dão as interações entre a criança e as pessoas de seu ambiente. Pode-se notar que através deste jogo houve a possibilidade de se fazer um levantamento de comportamentos que não tinham aparecido nos relatos nem dos pais, nem do cliente, como “pegar coisas da irmã” ou “trancar a irmã no quarto”, além daqueles comportamentos já identificados anteriormente através dos pais, do próprio cliente e da escola. Assim, conseguiu-se uma nova informação por parte da criança sobre o cotidiano familiar, suas dificuldades nas habilidades frente a conflitos com a irmã e ações dos pais frente às brigas dos filhos. Neste caso o que pode ser percebido é que com a irmã ele revidava e os pais não intervinham.

Em seu livro “Psicologia clínica e comportamental: a inserção da entrevista com crianças”, Silveiras e Gongora (2000) em relato de caso citado pelas autoras, colocam que “fica claro, pelo caso descrito, que o psicólogo infantil busca também analisar, com a própria criança, os antecedentes e conseqüentes de tais comportamentos, para confirmar a análise hipotética por ele levantada, na entrevista com os pais dela.” (p. 124). Colocam também que “...o psicólogo infantil envida todos os esforços para manter nas entrevistas com a criança um padrão de interação altamente reforçador. Na maioria das vezes, os psicólogos, nestes esforços, reconhecem a necessidade de entremear a entrevista com jogos infantis...” (p. 122). Entendemos assim que tais colocações justificam a importância da utilização de jogos em sessões de terapia comportamental infantil, ou seja, o jogo constitui-se como um elemento reforçador para a criança, cria a possibilidade de uma boa relação terapeuta-cliente e a possibilidade de se confirmar a análise funcional feita com os pais dela.

Ainda outra característica que tem sido ressaltada pelos autores como Silveiras e Meyer (2000) e Sturmey (1996), é a importância da identificação e operacionalização dos comportamentos submetidos à análise funcional. Neste sentido, o jogo construído possibilitou junto ao cliente a identificação destes comportamentos de maneira descontraída. Segundo Sturmey (1996), freqüentemente o processo de identificação e operacionalização dos comportamentos-alvo são feitos juntos aos pais, outros membros da família e com professores. Com o jogo a própria criança pode contribuir, completando as informações fornecidas pelos pais e pelos professores. À medida que os comportamentos alvo eram identificados e colocados no tabuleiro do jogo, a terapeuta fazia junto ao cliente a operacionalização dos mesmos, conversando sobre cada comportamento apontado por D. Assim, para o comportamento de brigar na escola a terapeuta perguntava como eram essas brigas e o cliente explicava que estas brigas se davam algumas vezes através de xingamentos e outras vezes através de agressões físicas como “peitar os colegas” ou “empurrar”. Os comportamentos adequados como “ajudar a mãe a cozinhar” e “ajudar a mãe a guardar as compras”, aconteciam voluntariamente e D. via-os como uma obrigação. À exceção do comportamento de “pegar as coisas da irmã”, todos os comportamentos para os quais atribuiu nota cinco eram vistos por ele como obrigação.

Posteriormente, a solicitação de que D. atribuísse uma nota para cada comportamento seu, possibilitou à terapeuta saber o que mantinha tais comportamentos e pode-se conhecer também, através da análise funcional, que “pegar coisas da irmã” e “trancar a irmã no quarto” eram mantidos por reforçamento da irmã e não dos pais.

Enquanto intervenção

Após o jogo ter sido concluído, passou-se a utilizá-lo em sessão, e D. disse ter gostado de ver o jogo pronto e de brincar com o mesmo. Parar com o pino

em campos ou “casas” do percurso, onde estavam neles escritos comportamentos inadequados como “bater na irmã” ou “trancar a irmã no quarto” ou “não fazer as lições” levavam os jogadores a retrocederem no jogo, implicando um provável estímulo aversivo. Esta aversividade pode ser inferida pela torcida durante o jogo, para não cair nestas “casas”. Por outro lado, havia uma expectativa por parte de D., ao jogar o dado, de obter um número que o fizesse parar em campos nos quais estivessem comportamentos adequados como “não brigar com a irmã”, “ajudar a mãe”, o que pareceu funcionar como estímulo reforçador, inferido pela torcida em alcançar estes campos. Por exemplo, quando D. parava seu pino na casa onde estava escrito “não fez a lição”, a terapeuta dizia “não fez a lição tem que voltar” ou “tá vendo o que dá não fazer as lições?”. Estas frases passaram a ser repetidas por D., quando a terapeuta, durante o jogo também caía numa dessas casas. Por outro lado quando D. caía em casas com comportamentos adequados, era elogiado pela terapeuta, com frases como “que bom, você pulou algumas casas porque fez a lição”, parabéns”. Assim, jogando, os próprios jogadores torciam para pararem com seus pinos em “casas” nas quais as conseqüências eram reforçadoras e não pararem em “casas” nas quais as conseqüências eram de punição.

Negociavam-se também, neste momento, outras possibilidades de lidar com alguma situação que o incomodasse (procedimento de solução de problemas), como, por exemplo, ao ter sido questionado porque trancava a irmã no quarto e D. ter explicado que era porque ela queria ver um programa de televisão e ele outro, foi sugerido pela terapeuta (fornecimento de regras) que cada um assistisse numa televisão diferente, mas D. explicou que ambos queriam assistir na sala. Sugeriu-se então que negociassem para que cada dia um escolhesse a programação na televisão da sala, mas D. também não aceitou a sugestão e disse que quanto a isto não havia acordo. Diante disto, a terapeuta sugeriu que, no jogo, quando o pino de um jogador parasse nesta “casa” onde não havia acordo, o jogador teria que voltar para o início do mesmo. D. concordou e, posteriormente quando se passou a jogar, havia uma torcida por parte dos jogadores para que seu pino não parasse nesta “casa”, que passou a ser uma conseqüência punitiva. Durante o jogo, se D. apresentava o comportamento de esquiva em relação a esta casa, tentando evitar a punição, e a terapeuta dizia frases como “parece que você não quer trancar sua irmã no quarto”.

Quando, durante a confecção do jogo, a terapeuta solicitava que D. fosse apontando seus comportamentos adequados e inadequados, alternadamente, para que estes fossem colocados nos campos do percurso do jogo, levava D. a recordar ou reapresentar seus comportamentos podendo assim, neste momento estar sendo criada a possibilidade de mudança dos mesmos fora da situação lúdica em terapia. Há algumas explicações possíveis. Conforme Skinner (1957), o falante pode reagir como ouvinte de seu próprio comportamento ou seja, o processo de relatar pode mudar o comportamento que está sendo

analisado. Assim, é provável que durante o jogo a criança se engaje parcialmente nos mesmos comportamentos que na situação natural, com a diferença de que só algumas das condições controladoras são apresentadas durante o jogo, contribuindo para torná-las mais salientes – tanto as reforçadoras para os adequados quanto as aversivas para os inadequados. Ou ainda porque o jogo propicie a formulação de regras de conduta que poderiam passar a controlar seu comportamento em casa e na escola. Ainda, as verbalizações e “torcidas” podem ter contribuído para a mudança efetiva do comportamento através de processos como o da equivalência de estímulos ou outras funções relacionadas ao comportamento verbal (por exemplo, Catania, Matthews e Shimoff (1982) concluíram que é mais provável que o comportamento verbal controle comportamentos não-verbais quando o primeiro é modelado e não instruído).

CONCLUSÃO

A elaboração de jogos durante as sessões de psicoterapia comportamental infantil, no presente caso, possibilitou à terapeuta obter mais informações sobre os comportamentos adequados e inadequados da criança e ainda, através do jogo obteve-se uma confirmação das queixas apresentadas por diferentes informantes e formas de coleta de dados. A análise funcional, que pode ser realizada a partir deste procedimento, nos remete à questão: “*Pode o brinquedo ser um instrumento facilitador nesta etapa do processo de avaliação?*”

Pesquisas, neste sentido, fazem-se necessárias, e estas podem ser inclusive outros estudos de caso nos quais sejam utilizados jogos como estes ou outros, de acordo com a(s) queixa(s) apresentada(s) no início e durante o processo de avaliação, e que possam contribuir para a elaboração da tríplice contingência e da possível intervenção.

No atendimento em terapia comportamental infantil, conta-se com o relato dos familiares, da escola e pode-se fazer observações diretas nestes ambientes. No entanto, nem sempre se tem a oportunidade de fazer estas observações, e necessitamos então de dados fornecidos pela própria criança, que muitas vezes, não sabe o que aconteceu com ela, ou então lhe é aversivo conversar sobre o que ela já sabe que está “errado”. Neste caso, outro recurso é a observação que se pode fazer através dos jogos e o relato mais solto que se pode obter através de situações lúdicas, como pudemos verificar no presente caso, trazendo-nos a oportunidade de montar uma análise funcional mais completa, com maior entendimento sobre o caso, o que é imprescindível para uma intervenção bem sucedida.

REFERÊNCIAS

- Catania, A. C.; Matthews, B. A. & Shimoff, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: Interactions with nonverbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 38, 233-248.

- Conte, F. C. S. & Regra, J. A. G. (2000). A psicoterapia comportamental infantil: Novos aspectos. Em E. F. M. Silvaes (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (v. 1, pp. 79-136). Campinas: Papyrus.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy*. Madri, Espanha: Ediciones Pirámide.
- Follette, W. C.; Naugle, A. E. & Linnerooth, P. J. N. (2000). Functional alternatives to traditional assessment and diagnosis. Em M. J. Dougher (Org.), *Clinical Behavior Analysis* (pp. 99-125). Reno, Nevada: Context Press.
- Matos, M. A. (1981). O controle de estímulos sobre o comportamento. *Psicologia*, 7 (2), 1-15.
- Meyer, S. B. (1997). O conceito de análise funcional. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 31-36). São Paulo, SP: ARBytes Editora.
- Meyer, S. B. (no prelo). Análise funcional do comportamento. Primeiros Passos.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37 (1), 149-155.
- Michael, J. (1993). Establishing Operations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 16 (2), 191-206.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial Psy.
- Silvaes, E. F. M. & Gongora, M. A. N. (2000). *Psicologia clínica comportamental: a inserção da entrevista com adultos e crianças*. São Paulo: Edicon.
- Silvaes, E. F. M. & Meyer, S. B. (2000). Análise funcional da fobia social numa concepção behaviorista radical. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 27, (6), 329-334.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Skinner, B. F. (1975). *Contingencies of Reinforcement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. Chichester, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Vandenberghe, L. (2002). A prática e as implicações da análise funcional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, IV (1), 35-45.

Recebido: 06.12.2002

Revisão: 02.06.2003

Aceito: 15.06.2003

Sobre as autoras

Izilda Malta Torres: Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Psicologia pela PUC/SP. Endereço para correspondência: Av. Guilherme Giorgi, 1.704 ap. 171 – Jardim Têxtil – 03422-001 São Paulo – SP – E-mail: imtorres@uol.com.br.

Sonia Beatriz Meyer: Instituto de Psicologia da USP. Doutora em Psicologia pelo IPUSP. Endereço para correspondência: Av. Portugal, 372, ap. 113 – 04559-000 São Paulo – SP – E-mail: sbmeyer@usp.com.br.

