

UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE PROCESSOS COMPORTAMENTAIS EM UM PROGRAMA DE TREINAMENTO EM GRUPO*

Zilda A. P. Del Prette **

RESUMO

O objetivo do presente trabalho consistiu em elaborar uma forma de análise descritiva dos processos comportamentais decorrentes de um programa de treinamento comportamental em grupo, realizado com sujeitos não-clínicos de baixa renda. Foi feita a categorização dos comportamentos emitidos por três dos sujeitos e as 100 categorias identificadas foram organizadas em um sistema de classificação que serviu de base ao arranjo da distribuição das mesmas ao longo das sessões. Foi possível, assim, identificar características dos processos comportamentais de cada sujeito e do processo comum aos três, especular sobre variáveis independentes e levantar questões de pesquisa.

ABSTRACT

The aim of this study, derived from a set of social and methodological considerations, was to develop a descriptive analysis based on the behavioral processes arisen from a behavioral training, carried out in a group of non-disturbed, low standard of living, subjects. The behavior of three subjects were categorized and the hundred identified categories were arranged into a classification system and analysed along the sessions. So, it was possible to identify characteristics of the behavioral processes, to speculate about independent variables and to formulate some research questions.

O QUESTIONAMENTO SOBRE O PAPEL SOCIAL DA PSICOLOGIA e os objetivos políticos ou sociais que devem nortear a atuação profissional parecem ter sido, nos últimos anos, preocupações bastante presentes. De um lado, alguns trabalhos de pesquisa procuram situar o contexto de relevância social e perspectivas que se abrem a partir de seus achados (Botomé, 1981); de outro, estudos de natureza mais exclusivamente teórica, relacionados a tais questões, têm se tornado mais frequentes (Holland, 1973, 1974; Duran e Pinto, 1976; Bandura, 1979).

* Este artigo é um resumo de parte da Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Dr. Alvaro P. Duran, a quem a autora agradece.

** Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

O trabalho sobre as agências sociais como a escola, as organizações de saúde, de trabalho, etc., parece constituir uma estratégia importante, porém enfrenta as limitações dos objetivos das próprias agências que podem não responder a grande parte dos objetivos da população.

Uma alternativa, ou complemento, à proposta de interferir diretamente sobre as organizações sociais poderia ser considerada em termos de equipar a parcela da população que sofre as conseqüências desfavoráveis da desigualdade no sistema social, de um repertório de comportamentos que lhes permita atuar eficientemente como agentes de modificação das condições em que vivem.

Nesse sentido, a competência em áreas como exercício de direitos e controle parece particularmente relevante e programas planejados para desenvolver tais habilidades deveriam ser progressivamente aperfeiçoados.

Muitos programas para desenvolver habilidades poderiam ser reunidos em uma abordagem que foi denominada de Treinamento Comportamental por McFall (1976). Esse autor salienta que “não se trata de um conjunto bem definido e específico de técnicas de intervenção mas, ao invés disso, consiste de uma orientação geral de tratamento, com objetivo de ampliar repertório de comportamento” (p. 277).

As pesquisas sobre treinamento comportamental têm se direcionado para a validação de instrumentos de avaliação (Galassi, Delo, Galassi e Bastien, 1974; Eisler, 1976; Galassi e Galassi, 1976; Bellack, Hersen e Turner, 1978) e para a comparação da efetividade entre as técnicas (Walen, 1979; Eisler, Hersen e Agras, 1973; Kazdin, 1976; Rosenthal e Reese, 1976).

Em geral, os programas de treinamento comportamental têm sido aplicados, de forma bem sucedida, com população “clínica”, em uma abordagem individual e de grupo (Rathus, 1972; Bloomfield, 1973; Flowers e Guerra, 1974; Kelly, Laughlin, Claiborn e Patterson, 1979; Linehan, Goldfried e Goldfried, 1979). As referências sobre aplicação de programas de treinamento comportamental com população “não-clínica” são bastante reduzidas, porém alguns estudos (Speas, 1979; Hollandsworth e Sandifer, 1979; Goldstein, Sprafkin e Gershaw, 1982) parecem indicar a possibilidade da aplicação do treinamento comportamental na prevenção de prováveis problemas de interação e na superação de alguns problemas inerentes a aspectos da realidade social.

A “fonte” dos dados da pesquisa de processo, proposta neste trabalho, consistiu de um programa de treinamento comportamental, realizado em grupo, em que as queixas e disfunções comportamentais, relatadas pelos sujeitos, referiam-se a dificuldades interpessoais (dificuldades em lidar com familiares, solicitar atendimento em agência pública, solicitar emprego, falar com pessoas investidas socialmente de alguma autoridade, etc.); problemas acadêmicos (dificuldade em fazer ou responder perguntas, desempenho acadêmico insatisfatório, etc.); e problemas “pessoais” (dificuldade em perseverar nos objetivos, tomar decisões, etc.).

A análise de um programa de intervenção, em geral, implica em busca de regularidades nas relações entre as variáveis manipuladas e os efeitos produzidos. Em outros termos, requer tanto a descrição detalhada e precisa dos procedimentos como a descrição e mensuração fidedignas das mudanças que ocorrem nas variáveis dependentes, ou seja, dos processos comportamentais (Catania, 1973).

A análise de processo, em uma etapa inicial, poderia consistir na identificação de regularidades nos processos comportamentais dos sujeitos sob um programa de intervenção e na especulação de possíveis variáveis independentes a eles relacionadas. Em uma etapa subsequente de análise de processo, tais regularidades e relações poderiam ser alvo de análise e controle mais rigorosos.

Um estudo descritivo exige, em um primeiro momento, o registro de um grande número de respostas do organismo, através de observação direta ou mediada por instrumentos de gravação, filmagem e *video-tape* (Hutt e Hutt, 1974), bem como cuidados em relação às variáveis que afetam a fidedignidade de tais registros (Batista, 1977). A forma de tratamento dos dados de observação tem, geralmente, consistido em elaboração de catálogos de categorias comportamentais, definidas em termos funcionais ou topográficos e segundo regras e cuidados estabelecidos em muitos estudos (Cunha, 1976; Batista, 1979).

A orientação do presente trabalho para o estudo dos processos comportamentais e a adoção da metodologia de análise descritiva permitem caracterizar em termos mais específicos os seguintes objetivos deste estudo: *a)* identificar as categorias de comportamentos com base em dados de três sujeitos do programa, organizando-as em um sistema de classificação que permita estabelecer relações entre as classes obtidas (natureza, nível de complexidade, objetivos, etc.); *b)* elaborar uma forma de mostrar a distribuição temporal das categorias apresentadas pelos sujeitos ao longo das 15 sessões do programa, que permita caracterizar os processos comportamentais dos sujeitos em termos da seqüenciação das categorias ou classes de categorias por elas apresentadas e as relações temporais que elas mantêm ao longo das sessões, bem como especular sobre possíveis variáveis independentes relacionadas às características identificadas; *c)* levantar considerações, derivadas da análise geral dos processos, sobre a função social da proposta de intervenção e das possibilidades do treinamento comportamental como estratégia para atingir tais objetivos.

MÉTODOS

SITUAÇÃO. O treinamento foi efetuado em 15 sessões, duas por semana, com duração média de uma hora e trinta minutos. Antes do início do programa foram feitas entrevistas individuais gravadas, com todos os sujeitos, para verificar suas dificuldades e objetivos e, ao final, novas entrevistas para verificar as mudanças comportamentais.

As sessões foram realizadas em uma sala tipo auditório, com os sujeitos dis-

postos em semicírculo e o terapeuta* à frente, a uma distância aproximada de dois metros dos sujeitos. Dois observadores** sentavam-se próximos ao grupo e efetuavam o registro dos comportamentos não-vocais dos sujeitos. Os comportamentos vocais foram obtidos através de gravação. Dois microfones foram colocados, suspensos, no interior do semicírculo, afastados um do outro cerca de um metro e ligados a um gravador, localizado em uma mesa, manejado por um dos observadores.

SUJEITOS. Foram selecionados três dos doze sujeitos que participaram do programa, para a análise descritiva do processo. O número de sujeitos selecionados derivou de considerações sobre o próprio objetivo da análise: um estudo detalhado sobre os comportamentos de cada sujeito, mais do que um estudo geral dos efeitos do programa. O critério para a escolha dos sujeitos foi o de assiduidade às sessões. Os três sujeitos selecionados eram, como todo o grupo, do sexo feminino, com idade entre 15 e 18 anos. Dois sujeitos eram solteiros e um casado. Dois estudavam, cursando a 7ª e a 8ª série do 1º Grau, enquanto que o outro sujeito havia interrompido seus estudos na 4ª série do 1º Grau. Todos os sujeitos moravam em casa alugada, sendo duas de alvenaria e uma de taipa, com uma média de quatro cômodos para uma média de sete pessoas por casa. Os sujeitos moravam próximos uns dos outros, em agrupamentos de casas, com ruas sem calçamento, de difícil acesso e sem saneamento básico.

PROCEDIMENTO. Os dados sobre os quais se apóia este estudo resultaram de 15 protocolos de observação e dois de entrevista, cujo tratamento constitui o procedimento deste trabalho.

1. *A descrição inicial das verbalizações.* Inicialmente, as unidades de comportamento verbal dos três sujeitos foram extraídas dos protocolos originais e reescritas, procurando-se descrever o seu significado, ou seja, referir-se ao contexto em que estavam ocorrendo***. O comportamento não-vocal, que ocorria em substituição a uma verbalização vocal, foi tratado nessa etapa como comportamento verbal (Skinner, 1978).

A delimitação de unidades de comportamento verbal consistiu em identificar segmentos do comportamento que se distinguíssem entre si em termos de seu efeito provável e/ou provavelmente pretendido no comportamento de outro sujeito ou terapeuta.

As verbalizações originais eram reescritas, nos protocolos descritivos, como exemplos de cada unidade descritiva identificada.

* O termo terapeuta foi utilizado devido a: a) seu uso corrente em trabalhos semelhantes; e b) outras denominações possíveis se assemelharem a trabalhos de outra natureza.

** Um dos observadores é a autora do presente trabalho.

*** Três dos protocolos originais não receberam esse tratamento, sendo reservado para testar a concordância entre os pesquisadores, em etapa posterior de elaboração das categorias.

2. *A elaboração das categorias**: Cada unidade e seus exemplos recebeu uma denominação e definição, compondo-se assim uma lista inicial de categorias de comportamentos dos sujeitos. A partir dessa lista inicial, dois pesquisadores passaram a delimitar, descrever e categorizar, de forma independente, as unidades de comportamento verbal dos três protocolos originais restantes. Os comportamentos que não se enquadravam na lista inicial eram alvo de elaboração de novas categorias. O índice de concordância entre os pesquisadores, obtido através da porcentagem de unidades categorizadas (com base na lista inicial) em que houve concordância sobre o total de unidades categorizadas, foi de 90 por cento, excluindo-se as unidades pertencentes às categorias elaboradas de forma independente pelos dois pesquisadores.

3. *O sistema de classificação das categorias*. A categorização do comportamento verbal dos três sujeitos selecionados para análise resultou em um rol de 100 categorias que foram organizadas em três grupos.

Um primeiro grupo, denominado de “Desempenho”, reunia 59 categorias apresentadas em situações estruturadas de desempenho de papéis correspondentes àqueles que o sujeito deveria emitir nas situações problemas reais para lidar com comportamentos de interlocutores e atingir objetivos previamente especificados.

No segundo grupo foram reunidas 37 categorias que pareciam envolver um nível de “elaboração cognitiva” (do tipo estabelecer relações, analisar, avaliar, etc.) em relação às do primeiro grupo, o que foi tomado como base para a denominação do mesmo como grupo de “Elaboração”.

O terceiro grupo reunia quatro categorias que se apresentavam como relato ou referência às mudanças de repertório, atribuídas pelos sujeitos ao treinamento ou consequências da emissão, em situação extra-sessão, de comportamentos adquiridos no programa, sendo então denominado como grupo de “Relato de Aquisições”.

Em cada um dos dois primeiros grupos foi possível diferenciar dois subgrupos de categorias: um que reunia as categorias indicativas de problemas no repertório dos sujeitos, e que foi denominado como subgrupo de “Problemas”, e outro, cujas categorias representavam a emissão de comportamentos indicativos de resolução daqueles problemas de repertório, e que foi denominado de subgrupo de “Aquisições”. A análise dos subgrupos de problemas e de aquisições de cada um dos grupos (desempenho e elaboração) permitiu ainda identificar categorias que poderiam ser agrupadas em conjuntos menores, em função de características comuns, o objetivo terminal ou o tema a que se referiam, e que serviu de base à denominação desses conjuntos.

* Mantendo-se fidelidade ao texto original, foi conservado o termo “categoria”, que neste trabalho refere-se à menor unidade de análise das verbalizações. A autora reconhece, no entanto, que essa denominação deve ser utilizada dentro do rigor da mútua exclusividade, que nem sempre é possível quando se analisam ações verbais.

O subconjunto de “Categorias Básicas” diferenciava-se dos demais. No grupo de desempenho ele incluía as categorias que se caracterizavam por: *a)* estar sob controle mais imediato de uma solicitação específica do terapeuta ou de um objetivo passível de ser atingido através da apresentação de uma única categoria; *b)* não possuir um objetivo específico em comum, sendo emitidas de forma independentes umas das outras; *c)* parecer representar pré-requisitos para a emissão dos demais conjuntos. No grupo de Elaboração, como todas as categorias estavam sob controle mais imediato das solicitações do terapeuta, a diferenciação do conjunto básico não incluía esse aspecto, apenas os demais.

A organização final dos grupos, subgrupos e conjuntos de categorias do sistema de classificação é apresentada no Quadro 1.

A seguir é apresentada a definição completa de 20 das categorias, exemplificando cada um dos conjuntos obtidos. (O código que precede identifica seu número no sistema de classificação.)

06. *Relata comportamento ineficaz.* Verbalização do sujeito que faz referência a emissão de comportamento ineficaz como tentativa de diminuir comportamento indesejável de outrem. Exemplo: “Quando ele reclama, eu respondo, mas não adianta nada”; “Ele grita, eu fico quieta, ele grita mais ainda”.
08. *Relata dificuldade em tomar decisão.* Verbalização do sujeito que faz referência a dificuldade em tomar decisão. Exemplo: “Não sei se termino o namoro ou não”; “Acho que não sei decidir, nem mesmo entre duas coisas para comprar”.
09. *Relata dificuldade em solicitar emprego.* Verbalização do sujeito que faz referência a tentativas mal sucedidas de solicitar emprego. Exemplo: “... aí eu cheguei e falei: tá precisando de gente aí? Antes de terminar o homem falou que não”.
15. *Submete-se a controle autocrático sutil.* Verbalização do sujeito que indica concordância ou aceitação às imposições de liderança autocrática exercida de forma sutil. Exemplo: (Após o líder do grupo emitir comportamentos do tipo: “Penso que é melhor eu escolher porque tenho mais experiência nessas coisas...”; “Eu acho que vocês vão concordar, pois vocês são inteligentes): “Tá bom”; “Concordo”; “Sim você sabe mais, você decide”.
17. *Relata insatisfação com problema de saneamento.* Verbalização do sujeito que expressa insatisfação em relação às condições de saneamento básico do bairro onde reside. Exemplo: “O lixo, a falta de água, o povo só se queixa e não resolve...”.
21. *Destaca aspectos do comportamento.* Verbalização do sujeito que chama a atenção para aspectos relevantes do próprio comportamento, do comportamento de outro sujeito, ou do terapeuta como modelo, anteriormente emitidos. Exemplo: “Você falou olhando nos olhos dela...”; “Naquele momento, você se aproximou e pegou na mão...”; “Falou firme sobre o problema da mulher casada”.

QUADRO I. Organização das categorias nos grupos, subgrupos e conjuntos do sistema de classificação.

1. DESEMPENHO

1.1. Problemas

A. Básicos

1. Apresenta dificuldade na descrição de comportamento
2. Relata baixa frequência de expressar sentimento
3. Mantém conversação inadequada
4. Relata comportamento agressivo
5. Emite comportamento agressivo
6. Relata comportamento ineficaz
7. Manifesta dificuldade para recusar
8. *Tomada de decisão*
- B. Relata dificuldade em tomar decisão
- C. *Solicitação*
9. Relata dificuldade em solicitar emprego
10. Concorda com salário irrazoável
11. Relata dificuldade em solicitar atendimento
12. Relata desistência de objetivo
13. Relata cobrança indevida
- D. *Trabalho de grupo comunitário*
14. Manifesta dificuldade na coordenação de grupo
15. Submete-se a controle autocrático sutil
- E. *Outros*
16. Relata restrições
17. Relata insatisfação com problema de saneamento

1.2. Aquisições

A. Básicas

18. Emite verbalização positiva
19. Agradece verbalização positiva
20. Apresenta comportamento social
21. Destaca aspectos do comportamento
22. Mantém conversação adequada
23. Comunica não-vocalmente
24. Expressa sentimento
25. Incentiva conversação positiva
26. Ignora comportamento
27. Muda a direção da conversação
28. Apresenta recusa
- B. *Tomada de decisão*
29. Sugere alternativa de comportamento
30. Especifica comportamentos
31. Avalia consequência de alternativa
32. Emite alternativa de comportamento
33. Emite comportamento discriminativo
- C. *Solicitação*
34. Apresenta objetivo
35. Apresenta informações
36. Afirma as próprias habilidades
37. Questiona obstáculo
38. Argumenta contra obstáculo
39. Apresenta pretensão salarial
40. Argumenta sobre pretensão salarial
41. Insiste na solicitação de emprego
42. Reorganiza objetivo
43. Solicita informações
44. Insiste na obtenção de informações
45. Justifica urgência de atendimento
46. Pressiona atendimento
- D. *Trabalho de grupo comunitário*
47. Faz apresentações
48. Encaminha discussão de grupo
49. Recoloca aspecto do problema
50. Resume itens de discussão
51. Solicita especificação de comportamentos
52. Solicita avaliação de alternativa
53. Elogia sugestão
54. Recoloca sugestão
55. Manifesta atenção
56. Indica superioridade da participação grupal
57. Atribui tarefas
58. Argumenta sobre Direito
59. Rejeita liderança autocrática

2. ELABORAÇÃO

2.1. Problemas

F. Básicos

60. Estabelece relação inadequada
61. Utiliza explicação mágica
- G. *Situação da mulher*
62. Demonstra crença na superioridade masculina
63. Demonstra crença na superioridade feminina
64. Apresenta relação sexo-comportamento
65. Relata ignorar tentativas femininas de igualdade
- H. *Direitos*
66. Apresenta déficit em relação a Direitos
- I. *Desigualdade social*
67. Demonstra conformismo com desigualdade
- J. *Política*
68. Manifesta desconhecer processo político
69. Manifesta ignorar atribuições governamentais

2.2. Aquisições

F. Básicas

70. Identifica comunicação não-vocal
71. Apresenta temas de conversação
72. Identifica características de uma conversação
73. Avalia controle antecedente
74. Identifica controle consequente
75. Analisa relacionamento
76. Apresenta comportamento discriminativo
77. Avalia desempenho
- G. *Situação da mulher*
78. Identifica desigualdade social da mulher
79. Manifesta insatisfação com desigualdade
80. Identifica controles
81. Apresenta alternativa de contracontrole
82. Rejeita superioridade masculina
83. Rejeita relação sexo-comportamento
84. Relata conhecer tentativas femininas de igualdade
85. Relata dificuldade para mudança
- H. *Direitos*
86. Identifica Direitos
87. Define Direitos
- I. *Desigualdade social*
88. Comenta situação do trabalhador
89. Explica desigualdade social
90. Rejeita explicação mágica
- J. *Política*
91. Avalia processo de escolha grupal
92. Aceita liderança democrática
93. Identifica parte do processo político
94. Identifica responsabilidade do governo
95. Avalia processo de escolha de governantes
96. Analisa compromisso de escolha

3. RELATO DE AQUISIÇÕES

97. Relata mudança no repertório
98. Relata generalização
99. Relata aquisição de emprego
100. Relata diminuição de restrições

32. *Emite alternativa de comportamento.* Emissão pelo sujeito de alternativa de comportamento em uma situação problema organizada pelo terapeuta. Exemplo: “Gente, eu preciso muito sair daqui, me dêem licença, tá?”.
46. *Pressiona atendimento.* Verbalização do sujeito que indica comportamento específico ao interlocutor, com objetivo de facilitar atendimento à solicitação feita. Exemplo: “Você telefona ao médico para saber...”; “Pergunte ao seu chefe, eu preciso desse atendimento...”.
50. *Resume itens de discussão.* Verbalização do sujeito que resume os pontos principais de uma discussão grupal. Exemplo: “Dona J., nós discutimos o problema do lixo, o pessoal falou que o lixo traz doença. Uma idéia que apareceu foi a de falar com o prefeito; outra, a de se fazer um abaixo assinado”.
61. *Utiliza explicação mágica.* Verbalização do sujeito que apresenta explicações supersticiosas para problemas de relacionamento e situações sociais. Exemplo: “Existe pobre porque Deus fez assim”; “Ser rico ou ser pobre depende do destino”; “Bom casamento vai da sorte da pessoa”.
64. *Apresenta relação sexo-comportamento.* Verbalização do sujeito que demonstra crença – disseminada na cultura de alguns grupos – de que alguns comportamentos, socialmente atribuídos à mulher, sejam determinados pela variável sexo. Exemplo: “É, ele parecia mulher mesmo, aí, ficou com medo”.
66. *Apresenta déficit em relação a direitos.* Verbalização do sujeito que demonstra compreensão equivocada sobre direitos ou dificuldade para discorrer sobre o tema, ou listar direitos socialmente estabelecidos. Exemplo: “Direito é... fazer as coisas direitinho, como os outros querem”; “É difícil falar sobre isso”; “Sei não... tem direito de obedecer os pais...”.
67. *Demonstra conformismo com desigualdade.* Verbalização do sujeito que revela conformismo com a situação de desigualdade social elaborando aspecto positivo sobre a mesma. Exemplo: “Todo mundo é rico de saúde”; “É assim mesmo, mas o pobre é mais honesto”.
69. *Manifesta ignorar atribuições governamentais.* Verbalização do sujeito que demonstra ignorar as atribuições inerentes ao exercício das funções governamentais. Exemplo: “O prefeito não é responsável pela buraqueira, pelo lixo...”; “A miséria que a gente vê é porque os árabes sobem o preço da gasolina”; “Não sei o que o governo deve fazer não”.
74. *Identifica controle conseqüente.* Verbalização do sujeito que identifica conseqüência provável para um comportamento em uma situação familiar dada. Exemplo: “Se eu falar agora ele vai ficar bravo comigo”; “Agora sim, o que vai acontecer é que a mãe vai também retribuir”.
83. *Rejeita relação sexo-comportamento.* Verbalização do sujeito que rejeita crença – disseminada na cultura de alguns grupos – de que alguns comportamentos, socialmente atribuídos ao homem, sejam determinados pela variável sexo. Exemplo: “Não, ela não foi corajosa como homem, ela foi corajosa e pronto”; “Só porque ficou pálido... homem também fica pálido”.
87. *Define Direito.* Verbalização do sujeito que apresenta definição de direito

pelo seu exercício. Exemplo: “Direito é a gente poder estudar, ter saúde, ter médico para cuidar da saúde do povo”.

90. *Rejeita explicação mágica.* Verbalização do sujeito que demonstra não atribuir relevância a explicações mágicas do tipo sorte, destino, pensamento positivo, como determinantes de situação de vida. Exemplo: “Esse negócio de pensamento positivo não funciona não, precisa estudar se quiser passar de ano”; “Eu não acho que é destino, a gente faz o destino”; “Não sei não, mas destino não é”
96. *Analisa compromisso de escolha.* Verbalização do sujeito que estabelece distinção entre o compromisso do representante escolhido por grupos e do representante escolhido por uma parcela maior da sociedade. Exemplo: “Ele [o governador não eleito pelo povo] vai fazer como eles [grupos que o elegeram] querem e não o que o povo quer”; “Ué, não foi o povo que escolheu? Se ele não faz do gosto do povo, o povo não vai escolher mais”.
100. *Relata diminuição de restrições.* Verbalização do sujeito que relata diminuição de restrições impostas pelos pais aos seus comportamentos. Exemplo: “Agora eu já posso sair”; “Painho disse que eu vou estudar, tá com mais confiança em mim”.

4. *A categorização definitiva.* Esse sistema de classificação foi aplicado à categorização definitiva dos comportamentos verbais dos três sujeitos nos protocolos de sessões e de entrevistas.

Cada um dos pesquisadores efetuou a categorização de metade dos protocolos e avaliou a categorização feita pelo outro no conjunto restante, de modo que a categorização final representou o consenso dos dois pesquisadores.

RESULTADOS

As categorias identificadas para cada sujeito e para os três tomados em conjunto foram transformadas em figuras, de modo a apresentar a distribuição temporal das mesmas ao longo do programa.

As categorias de problemas, identificadas na entrevista inicial, ou apresentadas, retrospectivamente, na entrevista final, foram agrupadas com as categorias da primeira sessão. As categorias de aquisição apresentadas pelo sujeito na entrevista final foram agrupadas às categorias da última sessão.

A análise do processo consistiu na descrição da distribuição das classes do sistema de classificação das categorias (grupos, subgrupos e conjuntos) ao longo das sessões, procurando-se identificar o momento e a forma de ocorrência (concentradas ou distribuídas), as relações temporais de seqüenciação ou simultaneidade entre elas, bem como a direção geral do processo, e características do programa a partir de semelhanças entre os sujeitos.

Inicialmente será feita uma descrição do processo do sujeito S₁* (Figuras 1 e 2), e, em seguida, os dados referentes aos três sujeitos serão analisados em conjunto (Figuras 3, 4 e 5). Todas as categorias apresentadas em uma mesma sessão foram referidas como ocorrências simultâneas, desconsiderando-se, portanto, a seqüência intra-sessão. A ocorrência de uma categoria em determinada sessão não implica, necessariamente, em apenas uma instância da mesma naquela sessão, pois, uma vez que a análise não é baseada na freqüência, esse aspecto não foi discriminado nas figuras.

As Figuras 1 e 2 apresentam a distribuição temporal das categorias de desempenho e de elaboração, respectivamente, apresentadas por S₁ ao longo das sessões do programa. Para S₁, as categorias de problemas de desempenho e de elaboração ocorreram em dois blocos de sessões, no início (sessões 1 a 3) e no final (9 a 14) do programa, embora S₁ tenha apresentado, da 4ª à 8ª sessões, categorias de subgrupo de aquisições em ambos os grupos. De um modo geral, as categorias de problemas de desempenho e de elaboração ocorreram, para S₁, anteriores ou concomitantes a apresentações correspondentes no subgrupo de aquisições.

Analisando-se a seqüenciação das aquisições de desempenho de S₁, verifica-se que o conjunto (A) ocorreu mais uniformemente ao longo das sessões, especialmente através das categorias de verbalização positiva (18) e destacar aspectos do comportamento (21). O conjunto de tomada de decisão (B) ocorreu até a 3ª sessão e foi retomado em sessões posteriores, especialmente na 5ª e 10ª. O conjunto de solicitação (C) apareceu com apenas uma categoria (45) na 12ª sessão, temporalmente relacionada a uma categoria do conjunto básico (28). Nessa sessão, S₁ apresentou duas categorias do conjunto, que foi retomado e complementado, pelas demais categorias do conjunto, na sessão seguinte.

Em relação às aquisições de elaboração, observa-se que até a 3ª sessão elas se referiram essencialmente à situação da mulher (6), temporalmente relacionadas, na 2ª sessão, com a categoria de análise de relacionamento (75). Na 1ª e na 2ª sessões S₁ emitiu a categoria de avaliar desempenho (77), que reapareceu em seis das sessões restantes. As demais categorias básicas, referentes a conversação (79, 71, 72), que ocorreram juntas na 9ª sessão, e referentes a determinantes do comportamento (74, 75), que ocorreram distribuídas em cinco das sete sessões finais, estiveram também temporalmente relacionadas a categorias de desempenho apresentadas pelos sujeitos. Os demais conjuntos de elaboração apareceram a partir da 12ª sessão. Na 12ª sessão, a questão de direitos (H) é abordada com apenas uma categoria (86) e esteve temporalmente relacionada a categorias do conjunto básico (28) e de solicitação (45). A questão da desigualdade social (I)

* Para não tornar o artigo muito extenso, foi suprimida a análise do processo de S₂ e S₃ que constam do texto original. Considerou-se, no entanto, importante, e possível, manter a análise seguinte, referente aos três sujeitos em conjunto.

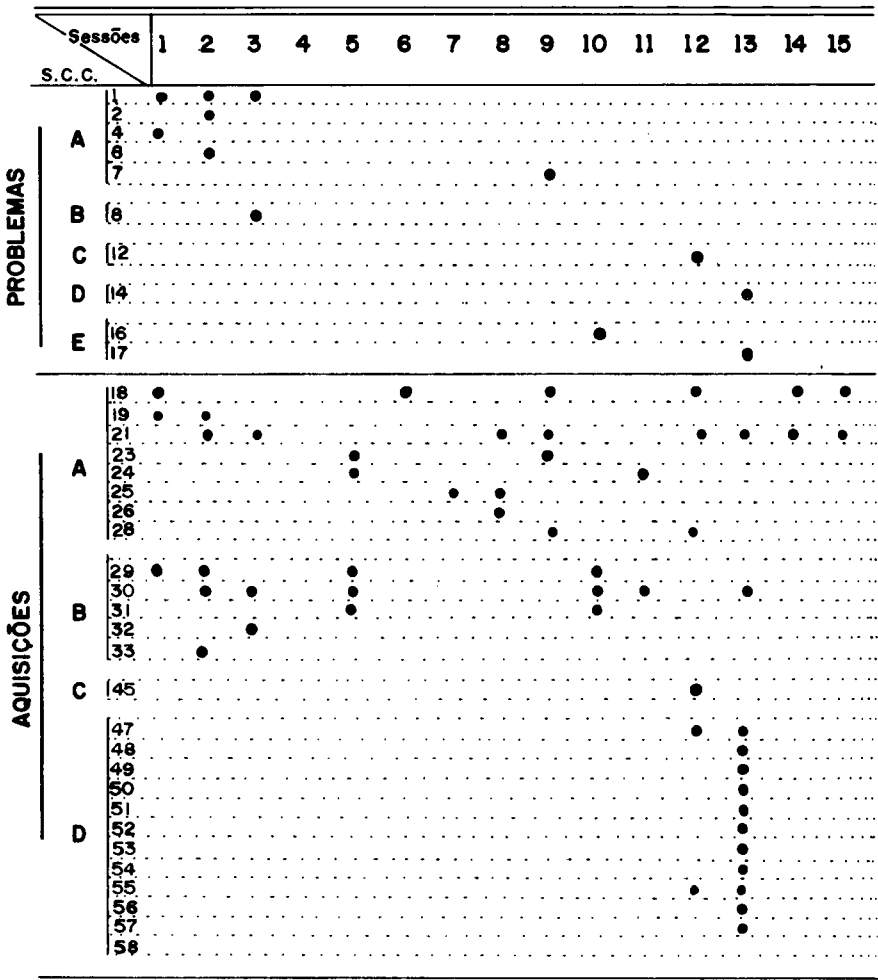


Figura 1. Distribuição das categorias de Desempenho para o sujeito 1, no decorrer das sessões de treinamento.

é elaborada por S₁ na 14ª sessão (88, 89, 90), enquanto que na última sessão S₁ apresenta apenas uma categoria (92) do conjunto da elaboração sobre a questão da política (J).

Os dados sobre a distribuição das categorias do grupo de relato de aquisições para S₁, S₂ e S₃ são analisados comparativamente para os três sujeitos e estão apresentados na Figura 3. Nela observa-se que os três sujeitos começaram a relatar aquisições já nas primeiras sessões, e que tais relatos se intensificam nas finais, embora S₂ tivesse relatado mais ocorrências de generalização (98), já a partir da

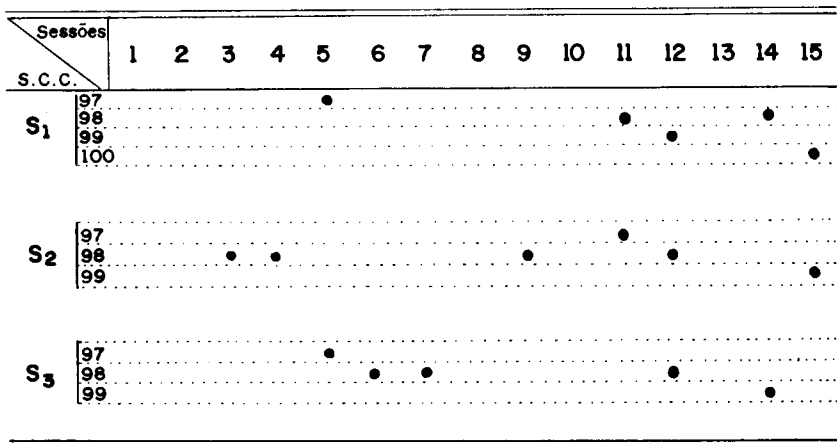


Figura 3. Distribuição das categorias de Relato de Aquisições dos três sujeitos, no decorrer das sessões do treinamento.

tou uma proporção acentuadamente menor que S₁ e S₃ (39, 69 e 70 por cento, respectivamente) e que estes apresentaram praticamente a mesma proporção. Observa-se, também, que 25 por cento das categorias foram emitidas por pelo menos dois dos sujeitos e 35 por cento foram emitidas apenas por um dos sujeitos.

Essas proporções podem ser analisadas em relação aos conjuntos de categorias. Observa-se que os conjuntos de desempenho A e B e os de elaboração F, H e I foram os que apresentaram maior proporção de categorias apresentadas pelos três sujeitos. No subgrupo de desempenho nota-se que o conjunto D foi bastante específico para S₁ (apesar de parcialmente também para S₃), enquanto que o conjunto C foi praticamente exclusivo de S₃. Considerando-se que esses dois conjuntos representam 26 por cento das categorias, pode-se facilmente relacioná-los à alta proporção de categorias apresentadas por apenas um dos sujeitos. No grupo de elaboração, os conjuntos F, H e I apresentaram maior proporção de categorias para os três sujeitos; o conjunto G foi apresentado principalmente por S₃. Observa-se, assim, que as principais diferenças entre S₁ e S₃ estão relacionadas aos conjuntos C e J (mais específicos a S₃) e o conjunto D (mais específico a S₁), enquanto que as ocorrências de categorias para S₂ são mais semelhantes a S₁ e S₃ nos conjuntos básicos, A e F, e nos conjuntos B e I, e mais semelhantes apenas a S₃ nos conjuntos H e J.

Uma descrição do processo comum aos três sujeitos é apresentada na Figura 5, tornando-se as emissões de S₁, S₂ e S₃ como um todo e discriminando-se o momento de ocorrência de cada conjunto, subgrupo e grupo durante o treinamento. Em relação ao subgrupo de problemas, os conjuntos A, B, C, F, G e H ocorreram em sessões precedentes e/ou na mesma sessão em que as aquisições correspondentes, porém os conjuntos D, I e J apareceram no subgrupo de aquisi-

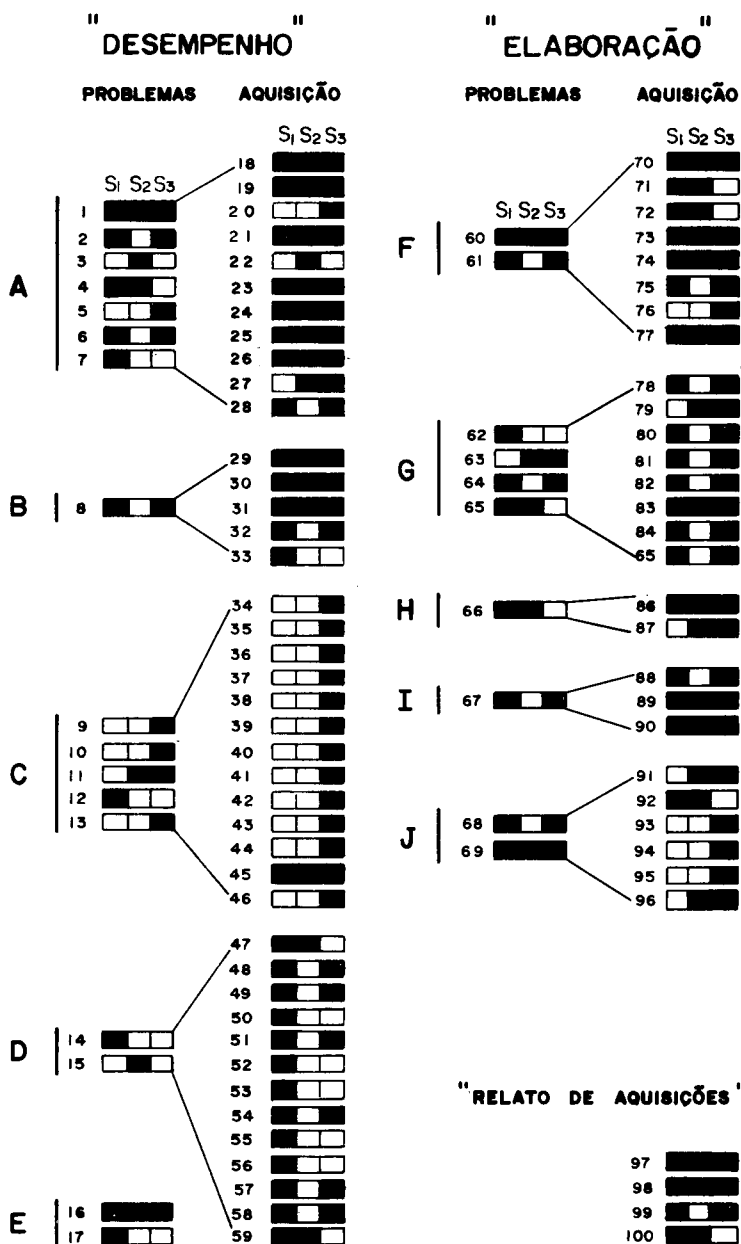


Figura 4. Distribuição das categorias apresentadas pelos sujeitos 1, 2 e 3, pelo menos uma vez no treinamento.

ções antes que no de problemas. Observa-se ainda que as ocorrências dos conjuntos no subgrupo de problemas são acompanhadas pelos seus correspondentes no subgrupo de aquisições.

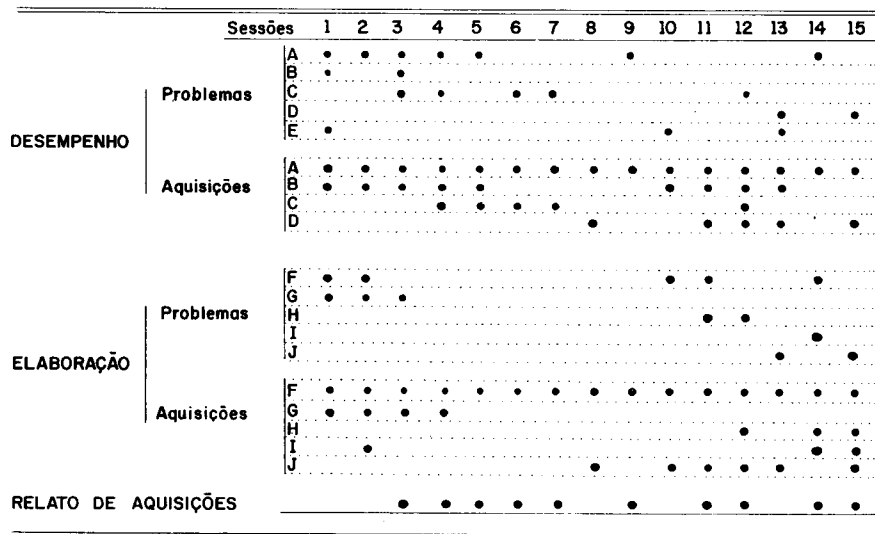


Figura 5. Distribuição das categorias emitidas ao longo das 15 sessões de treinamento, por pelo menos um dos sujeitos.

Analisando-se a distribuição dos conjuntos de aquisições, verifica-se que os conjuntos básicos de desempenho (A) e de elaboração (F) ocorreram ao longo de todas as sessões, o que parece relacionar-se, como já foi visto, principalmente às apresentações das categorias 18, 21 e 77. As outras aquisições de desempenho ocorreram inicialmente em termos de tomadas de decisão (B), nas sessões 1 a 5, sendo seguidas pelas de solicitação (C), nas sessões 4 e 7 e, mais ao final, principalmente nas sessões 11 e 13, pelas aquisições do conjunto de trabalho de grupo comunitário (D). As demais aquisições de elaboração ocorreram nas sessões iniciais, da 1ª à 4ª, com referência à situação da mulher (G) e nas finais, principalmente a partir da 10ª sessão, referentes a direitos (H), desigualdade social (I) e política (J). A figura mostra, também, que os relatos de aquisições ocorreram desde a 3ª sessão até a 7ª e reaparecem posteriormente distribuídos nas sessões 9, 11, 12, 14 e 15.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados permite identificar alguns aspectos referentes ao treinamento comportamental efetuado: os comportamentos ou

grupos de comportamentos que se constituíram em objetivo do programa, as possíveis relações entre eles, a caracterização de sua distribuição ao longo das sessões, ou seja, do processo, e a direção geral que pode ser inferida dessa distribuição.

Em relação aos comportamentos decorrentes do programa, o sistema de classificação de categorias obtido mostrou que eles consistiram, essencialmente, de dois grupos de elaboração e desempenho que, embora não-independentes entre si, compunham-se de conjuntos de comportamentos-alvos de natureza diferente.

Em cada um dos grupos, a diferenciação em conjuntos pode ser tomada como indicativa dos objetivos do programa, que consistiram de um repertório de comportamentos mais básicos (de elaboração e de desempenho), de um repertório mais diferenciado de tomada de decisão, de solicitação de emprego ou atendimento em agência pública, de trabalho de grupo comunitário e, ainda, de um repertório de elaboração sobre a situação da desigualdade social da mulher e sobre a desigualdade sócio-econômica em geral, sobre questões referentes a aspectos do contexto político e dos direitos humanos.

As diferenças na extensão das classes parece indicar a ênfase do programa em procedimentos de desempenho de papéis, provavelmente por serem mais adequados à situação de grupo e pela vantagem adicional de fornecer material para “elaborações”.

Observando-se os subgrupos de problemas e aquisições verifica-se, a partir de uma análise mais detalhada das categorias envolvidas, que a falta de uma correspondência ponto-a-ponto entre as categorias dos dois resulta da natureza mais “molecular” das categorias de aquisições, provavelmente devido à necessidade de uma maior especificação dos comportamentos requeridos.

A análise das relações temporais entre as classes permite levantar alguns aspectos sobre as características do programa.

De um modo geral, as categorias de problemas de desempenho foram seguidas, nas sessões iniciais, por categorias de treinamento correspondentes, e estas, por sua vez, pareceram “dar origem” a categorias de elaboração nas sessões finais, quando então novas categorias de problemas ocorriam, em particular problemas de elaboração. Os dados mostram que as categorias de elaboração ocorreram, em geral, próximas (na mesma sessão ou em sessão imediatamente anterior ou posterior) ou mais distanciadas das aquisições de desempenho. Pode-se supor que no primeiro caso elas tenham tido a função de “facilitar” ou fornecer subsídios à própria apresentação do comportamento na sessão (conjunto básico de elaboração, particularmente), enquanto que no segundo caso elas pareceram representar “extensões” do desempenho, ou seja, elaborações sobre as variáveis e relações significativas do contexto social onde aqueles conjuntos seriam emitidos. Dessa forma, os conjuntos de elaboração sobre direitos, desigualdade social e política pareceram constituir-se em importantes “extensões” para as aquisições dos conjuntos de solicitação e trabalho de grupo comunitário. Os conjuntos foram geralmente treinados em bloco — mais “concentrados” — em uma única ses-

são ou “complementados” em até um máximo de cinco sessões consecutivas. Ocorriam também retomadas de treinamento de um conjunto após uma ou mais sessões, em que este já havia sido alvo de treino. Essa forma de ocorrência parece refletir relações de complementaridade entre classes, bem como uma aproximação gradual a alguns dos conjuntos treinados, ou seja, alguma seqüenciação necessária para a consecução bem sucedida dos objetivos do programa.

Observou-se que, muitas vezes, um sujeito era treinado em uma habilidade que só mais tarde era retomada com os demais. É possível que isso indique cuidados na seqüenciação do treinamento para cada sujeito, embora possa representar também uma estratégia para coleta de dados sobre déficits de comportamentos dos demais sujeitos, uma vez que, em geral, estes participavam do treinamento (por exemplo, através de categorias básicas). Assim, é provável que, à medida em que comportamentos gradualmente mais complexos fossem requisitados, as limitações no repertório dos sujeitos iam se tornando mais evidentes e indicando novos déficits a serem supridos. Além disso, o treino em habilidade de desempenho poderia gerar elaborações iniciais sobre um tema, mas elaborações mais complexas deveriam ser postostas a outras aquisições mais básicas.

Pode-se, a partir dessas considerações, recolocar a importância da análise e descoberta da seqüência de pré-requisitos para habilidades complexas, o que implica descobrir ou identificar os aspectos essenciais ou básicos, nos quais tais habilidades consistem.

A ausência de uma correspondência temporal estrita entre categorias de problemas e de aquisições permite supor que as possibilidades de aprendizagem por observação, amplas na situação de grupo, influíssem sobre os dados no sentido de “mascarar” aquisições que não se refletiram nas verbalizações dos sujeitos. Pode-se ainda considerar que as categorias posteriores, de problemas, representassem “discriminações tardias” do sujeito em relação ao seu próprio repertório: ele poderia “descobrir” que “não sabe”, após envolver-se na situação onde os comportamentos eram requeridos, ou verbalizar sua dificuldade após ter apresentado o comportamento com alguma proficiência. Fica evidente, então, que a caracterização da relação entre áreas de problemas e de aquisições requer ainda uma melhor avaliação das hipóteses levantadas, e outras possíveis, e do peso relativo que se pode atribuir a cada uma delas.

Os dados da Figura 4 mostram que os sujeitos foram mais semelhantes quanto aos conjuntos de elaboração e quanto aos conjuntos A e B de desempenho. Em relação ao grupo de elaboração e ao conjunto básico de desempenho, tais semelhanças podem ter ocorrido em função de uma distribuição mais “uniforme” de solicitações do terapeuta para a emissão de comportamentos pelos sujeitos. Nos demais conjuntos, é possível que os objetivos específicos a que se referiam e a necessidade de um repertório de pré-requisitos, em que pareciam implicar, diferenciasssem os sujeitos entre si e, portanto, se refletissem nas diferenças de “participação” dos mesmos em tais conjuntos.

A seqüenciação dos conjuntos de categorias apresentadas no treinamento (Figura 5) parece sugerir uma ordem gradualmente crescente de complexidade: partiu-se de conjuntos básicos de desempenho, referentes a aspectos mais imediatos e pessoais da vida dos sujeitos para conjuntos que envolviam o relacionamento do sujeito com organizações sociais e com sua comunidade; e, de elaboração sobre a situação da mulher, provavelmente mais "acessível", para elaborações sobre aspectos mais abrangentes como direito, desigualdade social e política. Observa-se ainda uma continuidade na apresentação de categorias básicas, pelos sujeitos, ao longo de todas as sessões, principalmente através das categorias de verbalização positiva (18), destaque de aspectos do comportamento (21) e avaliação de desempenho (77). Esse dado poderia ser tomado como indicativo de uma possível caracterização das mesmas como "categorias de procedimento", ou seja, da função do grupo na mediação de contingência sobre o comportamento de seus membros e no estabelecimento de comportamentos-alvos e de critérios de adequação e competência.

As habilidades desenvolvidas no programa e outras possíveis através do treinamento parecem representar uma área de pesquisa com importantes questões a serem respondidas: como as pessoas aprendem, em situação natural, a exercer seus direitos ou contracontrole; como a sociedade ou as agências sociais de controle estabelecem, para os grupos marginalizados, a compreensão sobre a questão de direitos; como esses grupos absorvem essa ideologia e concebem seus próprios direitos; como os valores da subcultura do sujeito influem na concepção e no exercício de direitos.

A análise descritiva de processos e de produtos comportamentais decorrentes de programas de intervenção em Psicologia pode constituir-se em importante material para identificar parte dos objetivos que as pessoas se propõem para seu desenvolvimento pessoal e enquanto classe, seja porque as organizações sociais que deveriam provê-los estão falhando em suas tentativas, seja porque representam subprodutos indesejáveis da atuação dessas organizações.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A. *Modificação de comportamento*. Tradução brasileira de Eva Nick e Luciana Peotta. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- Batista, C.G. Concordância e fidedignidade na observação. *Psicologia*, 1977, 3(2), 39-49.
- Batista, C.G. O estudo descritivo como etapa preliminar à análise funcional do comportamento. *Psicologia*, 1979, 5(1), 17-30.
- Bellack, A.S., Hersen, M. e Turner, S.M. Role-play test for assessing social skills: are they valid? *Journal of Behavior Therapy*, 1978, 9(5), 448-461.
- Bloomfield, H.H. Assertive training in an outpatient group of chronic schizophrenics: A preliminary report. *Journal of Behavior Therapy*, 1973, 4, 277-281.
- Botomé, S.P. O exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Ciência e Cultura*, 1981, 33(4), 517-524.
- Catania, C.A. The nature of learning. Em J.A. Nevin e G.S. Reynolds (Orgs.) *The Study of Behavior*. Illinois: Scott, Foresman and Co., 1973.

- Cunha, W.H. Alguns princípios de categorização, descrição e análise do comportamento. *Ciência e Cultura*, 1976, 28(1), 15-24.
- Duran, A.P. e Pinto, J.M. Objetivos de atuação do psicólogo. Trabalho apresentado no Simpósio "Formar Psicólogo: para que e como", durante a VII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, em outubro de 1976.
- Eisler, R.M. Behavioral assessment of social skills. Em M. Hersen e A.S. Bellack (Orgs.) *Behavioral Assessment: A Practical Handbook*. New York: Pergamon Press, 1976.
- Eisler, R.N., Hersen, M. e Agras, W.S. Effects of video-tape and instructional feedback of non verbal marital interaction: An analog study. *Journal of Behavior Therapy*, 1973, 4, 551-558.
- Flowers, J.V. e Guerra, J. The use of client coaching in assertion training with large groups. *Community Mental Health Journal*, 1974, 10(4), 414-417.
- Galassi, J.P., Delo, J.S., Galassi, M.D. e Bastien, S. The college self-expression scale: A measurement of assertiveness. *Journal of Behavior Therapy*, 1974, 5, 165-171.
- Galassi, J.P. e Galassi, M.D. The effect of role playing variations on the assessment of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy*, 1976, 7, 165-171.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. e Gershaw, N.Y. *Skill Training for Community Living*. New York: Pergamon Press, 1982.
- Holland, J.G. Servirán los principios conductuales para los revolucionários? Em F.S. Keller e E.R. Iñesta (Orgs.) *Modificación de conducta: aplicaciones a la educación*. México: Trillas, 1973.
- Holland, J.G. Political implications of applying behavioral Psychology. Em R. Ulrich, T. Stachnik e J. Mabry (Orgs.) *Control of Human Behavior*. Illinois: Scott, Foresman and Co., 1974, volume 3.
- Hollandsworth, J.G. e Sandifer, B.A. Behavioral training for increasing effective job-interview skills: follow-up and evaluation. *Journal of Counseling Psychology*, 1979, 26(5), 448-450.
- Hutt, S.J. e Hutt, C. *Observação direta e medida do comportamento*. Tradução brasileira de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- Kazdin, A.E. Effects of covert modeling, multiple models and model reinforcement on assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy*, 1976, 7, 221-222.
- Kelly, J.A., Laughlin, C., Claiborn, M. e Patterson, J. Group procedure for teaching job-interviewing skills to formerly hospitalized psychiatric patients. *Journal of Behavior Therapy*, 1979, 10, 299-310.
- Linehan, M.M., Goldfried, M.R. e Goldfried, A.P. Assertion therapy: skill training or cognitive restructuring. *Journal of Behavior Therapy*, 1979, 10, 372-388.
- McFall, R.M. Behavioral training: a skill-acquisition approach to clinical problems. Em J.T. Spence, A. Carson, R.C. Carson e J.N. Thibaut (Orgs.) *Behavioral Approaches to Therapy*. Morristow: General Learning Press, 1976.
- Rathus, S.A. An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1972, 3, 81-86.
- Rosenthal, T.L. e Reese, S.L. The effects of covert and overt modeling on assertive behavior. *Journal of Behavior Research and Therapy*, 1976, 14, 436-469.
- Skinner, B.F. *O comportamento verbal*. Tradução brasileira de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- Speas, C.N. Job-seeking interview skills training: A comparison of four instructional techniques. *Journal of Counseling Psychology*, 1979, 26(5), 405-412.
- Walens, C. Effects of model and instruction on group verbal behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33(5), 509-521.