

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

"Pressupostos teóricos e evidências empíricas dos efeitos de variáveis contextuais e cognitivas no processo de aprendizagem observacional de respostas afetivas e de outras respostas."

v. 4

FGV
200
PAETO

Anna Edith Bellico da Costa

FVG/ISOP/CPGP

Praia de Botafogo, 190 - sala 1108

RIO DE JANEIRO - BRASIL

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

"Pressupostos teóricos e evidências empíricas dos efeitos de variáveis contextuais e cognitivas no processo de aprendizagem observacional de respostas afetivas e de outras respostas."

por

Anna Edith Bellico da Costa

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

DOUTOR EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, maio de 1981

"Se o Senhor não edificar a casa, em
vão trabalham os que a constroem"
Salmo 126, 1a.

"Cantai ao Senhor um cântico novo,
cantai ao Senhor por toda terra".
Salmo 95, 1.

Aos meus pais, com carinho,
A Alba, irmã e amiga, com
gratidão,
e a todas as crianças com muito
Amor, dedico este trabalho.

Agradecimentos

Meu muitíssimo obrigada a todos que direta e indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho, e de modo especial

A Professora Ely Fonseca Dutra, ex-diretora do Curso de Pedagogia do IEMG pelo apoio dado para concretização de um projeto;

Ao Professor Saulo Converso Lara, diretor da 1a. DRE, que me delegou o "ir e vir" pelas escolas estaduais de 1º Grau circunscritas a 1a. Delegacia Regional de Ensino de Belo Horizonte, tornando possível a execução desta pesquisa;

Aos Diretores, Supervisores, professores e crianças estudantes das Escolas Estaduais envolvidas na pesquisa;

A Professora Maria Lúcia Dessen de Barros, pela sua disponibilidade e prestimosa ajuda na elaboração do texto em inglês;

A Marilda Valéria, pela presteza na datilografia.

Agradeço ainda à Fundação Getúlio Vargas (FGV) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio.

De modo muitíssimo especial agradeço ao Professor Doutor Aroldo Rodrigues, mestre e amigo, cuja convivência me mostrou que objetividade científica não é insensibilidade e alienação;

E, finalmente, graças ao Senhor Deus, por tudo que me fez realizar.

R E S U M O

Neste trabalho se pretendeu inicialmente investigar alguns aspectos que configuram em parte o contexto sócio-cultural relacionado à expressão aberta de respostas sócio-emocionais onde vive uma parte da população infantil brasileira em idade escolar. Deste modo, procurou-se identificar a valorização atribuída a respostas sócio-emocionais por alguns agentes de socialização (professores); bem como as opiniões e atitudes desses mesmos agentes, quanto à expressão aberta ou demonstração de sentimentos. Foram identificados assim estereótipos de conduta sócio-emocional relativos aos papéis sexuais, e que pautas de conduta afetiva eram consideradas como desejáveis para sujeitos de ambos os sexos, por esses agentes de socialização. Além disto, se procurou fazer um levantamento dos valores terminais desses adultos significativos para a população infantil de onde seriam retirados os sujeitos experimentais. Por outro lado, procurou-se configurar também que modelos reais de afetividade, ou que pautas de conduta sócio-emocional foram modeladas por esses adultos significativos para aquela população infantil.

Um segundo objetivo deste estudo foi o de buscar evidências empíricas que permitissem verificar de um lado o impacto do uso de modelos simbólicos como recurso de modelação de respostas sócio-emocionais, e de outro lado o papel de variáveis de atribuição de causalidade e de comparação social no processo de aprendizagem observacional. Buscava-se assim de início o teste empírico de proposições teóricas de Bandura

(1962 a 1978) quanto à atuação da variável sexo do modelo na aquisição de respostas afetivas similares às aquelas exibidas pelo modelo em decorrência da observação deste modelo, por sujeitos de ambos os sexos, na faixa etária de 9 a 11 anos. Pretendia-se também verificar a eficácia do uso de modelos para aprendizagem observacional de respostas afetivas valorizadas socialmente como positivas em comparação com aquelas socialmente valorizadas como negativas. Tal verificação realizaria o teste das influências do contexto sócio-cultural no processo de aprendizagem observacional das respostas sócio-emocionais. O segundo estudo empírico procurou relacionar proposições teóricas de Festinger (1954), Heider (1958) e Bandura (1971 a 1978).

No referencial teórico foram discutidas e comparadas as posições de Bandura (1962 a 1978), de Festinger (1954), de Heider (1958), Jones e Davis (1965), Kelley (1967), Jones e Nisbett (1971), Suls (1977) e Berger (1977). Também foram discutidas as posições de Znaniecki (1934), de Rokeach (1968) e de Scheibe (1970) que forneceram subsídios para interpretação das variáveis do contexto sócio-cultural.

As posições teóricas de Bandura foram apresentadas em uma perspectiva histórico-descritiva fazendo-se a identificação de quatro fases na evolução do pensamento de Bandura. Na primeira fase foram considerados os trabalhos daquele autor no período de 1961 a 1963, onde se nota ênfase dada ao papel da imitação no processo de aprendizagem. Na segunda fase - trabalhos do período 1964 a 1968 - nota-se principalmente a preocupação de teste de eficiência de modelos para trans

missão de padrões de auto reforçamento e modificação da conduta. Também registram-se nessa fase incursões no campo da clínica e da pesquisa sobre bases biológicas do condicionamento vícariante. Essas duas fases foram apresentadas de maneira mais sucinta neste estudo.

Procurou-se estender um pouco mais detalhadamente a exposição relacionada a terceira e quarta fases da obra de Bandura, por se considerar que as mesmas fornecem subsídios teóricos mais relevantes para o empreendimento que se pretendeu. Na terceira fase, encontra-se a revisão da teoria de aprendizagem social postulando ser a mera observação de modelos condição suficiente de aprendizagem em decorrência de processos simbólicos mediadores. Introduz-se nesta fase a noção de auto-controle, e nota-se também nela a preocupação com as condições de eficácia do uso de modelos em situação terapêutica, de mudança de atitudes, e com as condições que governam a imitação sem reforço. São classificados nesta fase os trabalhos publicados no período de 1969 a 1973. Na quarta fase, pode se notar a ênfase no esforço para explicar os processos de auto-reforçamento, de auto-controle e de auto-sistema, além da clara aceitação da ampla importância dos processos cognitivos mediadores nas mudanças comportamentais. É nesta fase que se faz nova revisão da teoria de aprendizagem social e se introduzem as noções de auto eficiência e de determinismo recíproco. Incluiu-se nesta fase a produção de Bandura publicada no período de 1974 a 1978.

Quanto às formulações teóricas de Festinger (1954) relativas aos processos de comparação social, e as

de Heider (1958) referentes a atribuições de causalidade, a exposição foi feita em linhas gerais, ampliando-se a mesma com referências a outros estudos que mostram o avanço atual de tais teorias incluindo-se referências mais explícitas aos trabalhos de Jones e Davis (1965), de Kelley (1967), de Jones Nisbett (1971), de Suls (1977) e de Berger (1977). Além disto procurou-se relacionar estas formulações teóricas aquelas de Bandura (1961 a 1968), mostrando-se as contribuições possíveis dessas teorias de Comparação Social e de Atribuição de Causalidade para compreensão dos processos de aprendizagem observacional e dos processos cognitivos mediadores mencionados por Bandura como a chave da aprendizagem vicariante.

Os conceitos sobre valores e atitudes e sua importância na configuração do contexto sócio cultural, foram retirados de Znaniecki (1934), de Rokeach (1968) e de Scheibe (1970). Convém esclarecer que aqui neste trabalho se optou por uma discussão sobre valores mais no sentido descritivo comportamental, evitando-se discussões éticas e filosóficas, embora se saiba que o tema valor é daqueles que recebem atenção especial de muitas disciplinas — filosofia, educação, ciências políticas, economia, antropologia, teologia além da psicologia e sociologia. A opção restritiva justifica-se principalmente pelos objetivos deste estudo e pela necessidade de delimitar o âmbito da discussão de modo a permitir a exequibilidade do estudo no tempo previsto. Certamente, os valores da pesquisadora tiveram sua influência na opção e orientaram não só esta opção, mas as inúmeras opções que um cientista continuamente deve fazer ao longo de

seu trabalho: desde a escolha do problema, dos instrumentos, passando pelas teorias até a análise dos resultados e a redação das conclusões e sugestões.

A metodologia deste estudo compreendeu dois momentos consecutivos e dois modelos de investigação. No primeiro momento utilizou-se um modelo descritivo em duas etapas: uma de levantamento de dados e outra de observação em situação natural. No segundo momento foi utilizado um modelo experimental com a realização de dois experimentos: um sobre as interações dos efeitos do uso de modelo e de variáveis contextuais no processo de aprendizagem observacional de respostas sócio emocionais, e outro sobre efeitos interacionais dos processos de atribuição de causalidade e de comparação social no processo de aprendizagem observacional.

A amostra de informantes do primeiro momento envolveu professores de 3a. e 4a. séries de 35 escolas de 1º grau da rede estadual do município de Belo Horizonte. Na segunda etapa deste momento foram observadas uma sub-amostra de 70 classes. O processo de seleção de ambas-amostra e sub amostra-foi o de amostragem estratificada de conglomerados, e o critério de estratificação foi o de zoneamento geo-sócio-econômico das escolas.

A amostra de sujeitos do segundo momento foi escolhida entre alunos de escolas alocadas nos estratos de nível sócio-econômico médio alto e médio baixo. Deste modo foram recrutados apenas alunos de oito escolas estaduais. No recrutamento dos sujeitos utilizou-se como critério o nível de idade entre 8 anos e 7 meses e 10 anos e a classificação dos alu

nos dentro dos estratos sócio econômico médio alto e médio baixo, conforme preenchimento de questionário de dados sócio econômico. Para o primeiro experimento foram recrutados 64 sujeitos e para o segundo, 48 sujeitos.

Foram relacionados como indicadores, no primeiro momento - em sua primeira etapa, as respostas dos professores aos questionários de (a) atitudes e traços pessoais, (b) de opinião quanto à expressão aberta de respostas sócio-emocionais, (c) a avaliação atribuída a demonstração de sentimentos, e (d) a ordenação de uma lista de valores terminais. Na segunda etapa foram indicadores os comportamentos dos professores registrados em ficha de observação em dois períodos aleatórios de 10 minutos, em cada classe.

No segundo momento, os indicadores foram as respostas emitidas pelos sujeitos em situação natural para levantamento de linha de base, antes da manipulação experimental, e após a apresentação da variável experimental, as respostas emitidas nas situações-teste. Ambos tipos de respostas foram registradas considerando-se o mesmo intervalo de tempo de observação, mantendo-se em todos eles um mesmo observador. Após a realização das sessões-teste foram colhidas entrevistas de todos os sujeitos experimentais, através de gravação posteriormente decodificada e transcrita em ficha própria.

Dentro do primeiro objetivo admitiam-se as seguintes hipóteses investigadas:

- Os valores sócio-culturais influenciam na aceitação de pautas de conduta sócio emocional;

. Hã diferenças significativas na aceitação de

pautas de conduta sôcio-emocional entre liberais e conservadores;

. Hã diferenças significativas nas atitudes dos professores quanto à aceitação da expressão aberta de afetividade e de agressividade.

A apuração e análise dos dados levam a rejeição parcial desta hipótese. Não há diferença na aceitação de pautas de conduta sôcio-emocional de liberais e conservadores. Porém os liberais e os conservadores aceitam mais favoravelmente a expressão aberta de afetividade do que a de agressividade. Além disto ambos os grupos consideram como positivas as expressões ou demonstração de Amor, Afeto e Amizade, e como negativas as demonstrações de Irritação, Raiva e Ódio.

Não se formularam hipóteses prévias no tocante às opiniões e atitudes de professores quanto à expressão aberta de sentimentos, nem quanto aos valores. Também não se formularam hipóteses quanto aos modelos de conduta sôcio-emocional exibidos pelos professores. A apuração e análise dos dados permitem algumas conclusões valiosas:

- Os professores em sua maioria opiniam favoravelmente à expressão de sentimentos valorizados socialmente como positivos. Com relação à expressão aberta de agressividade mostram-se ambivalentes. Uma alta porcentagem dos professores (entre 67,3 e 97,3%) rejeita o estereótipo de papel sexual masculino de homem durão, agressivo e valente. Porém uma alta porcentagem (entre 60 e 88%) aceita o estereótipo de papel sexual feminino submisso, doce, gentil e delicado.

- Os professores tendem a ser conservadores e registr

tra-se uma tendência do grupo em responder conforme às expectativas sociais do que é desejável, embora não haja sido encontrada uma correlação entre esta tendência e os resultados do questionário de opinião quanto à expressão aberta de sentimentos.

- Os valores terminais preferidos pelo grupo de professores foram em ordem de escolha: Amor, tranquilidade, respeito, paz, amizade, segurança, liberdade, igualdade, sabedoria e felicidade. Tais valores parecem relacionados as atitudes e opiniões dos professores quanto as respostas sócio-emocionais.

- Das observações de classe conclui-se que:

- não houve evidências de que a escola interesse a aprendizagem de condutas afetivas, do mesmo modo que a de conhecimentos e habilidades intelectuais;

- não há preocupação em se elogiar e/ou criticar contingentemente a sua emissão os comportamentos solicitados ou apresentados ao aluno, da parte do professor;

- suspeita-se que não ocorra aprendizagem efetiva nas escolas em decorrência da ausência de uma ação pedagógica planejada à luz dos princípios de aprendizagem, sem a previsão de contingências reforçadoras;

- as condutas sócio-emocionais exibidas pelo professor em seu relacionamento com o aluno e em seu desempenho em sala de aula favorecem a um modelo de conduta agressiva, que paradoxalmente, é muitas vezes avaliada pelos professores de modo explícito como negativa.

Vinculadas ao segundo objetivo deste estudo foram

admitidas as hipóteses:

- Modelos de ambos os sexos recompensados são mais instigadores para emissão de resposta afetiva similar à do modelo por parte de sujeitos observadores de ambos os sexos, quando este modelo exhibe respostas afetivas socialmente valorizadas como positivas do que quando exhibe respostas afetivas socialmente valorizadas como negativas;

- Modelos de ambos os sexos recompensados são mais instigadores do que modelos de ambos os sexos não recompensados para eliciarem respostas afetivas similares da parte de sujeitos observadores quer estes modelos exibam padrões de resposta socialmente valorizadas como negativas ou como positivas;

- Modelos do mesmo sexo são mais instigadores do que modelos do sexo oposto para eliciarem respostas afetivas similares às do modelo da parte do sujeito observador se as respostas forem socialmente valorizadas como positivas, do que se forem valorizadas como negativas;

- Modelos do mesmo sexo são mais instigadores do que modelos do sexo oposto para eliciarem respostas afetivas similares às do modelo da parte de um observador sejam elas positivas ou negativas.

A apuração e análise dos dados levaram a aceitação parcial das hipóteses. Ou seja, o uso de modelos de fato instigou sujeitos observadores a emitirem respostas similares às do modelo observado. Contudo não houve diferença significativas da recompensa ou não recompensa do modelo para aumentar a eficácia do modelo. Assim, rejeita-se a hipótese do efeito diferencial da condição do reforço do modelo na instigação de comportamen-

to imitativo.

O efeito diferencial do sexo do modelo interagindo com o sexo do sujeito observador, foi significativo apenas no caso de modelos masculinos eliciando mais imitação de respostas agressivas similares às do modelo em sujeitos masculinos do que em sujeitos femininos.

Quando ao efeito diferencial da valorização social de respostas positivas ou negativas, interagindo com o efeito do modelo, dada a ambivalência de valorização da agressividade - ora como negativa, ora como desejável, e também considerando-se o contexto sócio-cultural mais amplo que o da escola, duas conclusões são possíveis. Uma, rejeitar-se simplesmente a hipótese de que respostas socialmente valorizadas como positivas seriam mais imitadas que aquelas valorizadas como negativas. Outra, seria a de considerar que há uma discrepância entre a valorização concedida em contexto restrito às respostas agressivas e aquela que é difundida no contexto social mais amplo. Assim, ao se rejeitar esta hipótese restritiva, se aceitaria ou tra mais abrangente, de que o contexto mais amplo valoriza co mo positiva a expressão de agressividade de não comparação, de irritação e egoísmo. Assim esta valorização mais ampla levaria a maior frequência de respostas agressivas, confirmando a tese da interação de variáveis contextuais com variáveis de modelo eliciando respostas imitativas similares àsquelas do modelo.

Discute-se também ao comentar esta hipótese o papel dos "media" na configuração do contexto sócio-cultural à luz da teoria do determinismo recíproco (Bandura, 1978). Amplia-se

a análise dos dados experimentais com os dados das entrevistas pós-experimentais.

No experimento II investigaram-se as seguintes hipóteses:

. Sujeitos masculinos e femininos quando expostos a modelos do próprio sexo bem sucedidos que se auto avaliam como menos capazes para o desempenho de uma tarefa, atribuem o sucesso do modelo a causas internas. Quando se auto avaliam como mais capazes atribuem o sucesso do modelo a causas externas;

. Sujeitos masculinos ou femininos expostos a modelos do próprio sexo bem sucedidos no desempenho de uma tarefa não estruturada que se auto avaliam como menos ou mais capazes quando desempenham tarefa similar à do modelo atribuirão seu próprio sucesso a causas internas e seu próprio fracasso a causas externas;

. Sujeitos masculinos ou femininos expostos a modelos bem sucedidos no desempenho de uma tarefa não estruturada que se auto avaliam como menos capazes quando desempenham tarefa similar àquela do modelo tenderão a imitar respostas do modelo, em sua forma automática, mais frequentemente do que sujeitos que se auto avaliam como mais capazes;

. Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram melhores em desenho do que seus pares atribuem o sucesso de seu desempenho a condições internas (pessoais) e o fracasso a condições externas;

. Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram piores em desenho do que seus pares atribuem o sucesso de seu desempenho a condições externas, e seu fracasso a condições

internas;

. Sujeitos masculinos ou femininos que se consideram iguais em desenho a seus pares atribuem o sucesso de seu desempenho tanto a causas internas quanto externas, do mesmo modo que o seu fracasso.

Rejeitaram-se as hipóteses de diferença de atribuição do sucesso do modelo a causas internas pelos observadores menos capazes, e a causas externas pelos mais capazes. Os observadores, independente de sua auto-avaliação, atribuem o sucesso do modelo a causas internas, confirmando Jones e Nisbett (1971). Também não houve diferenças de atribuição de causas do próprio sucesso ou fracasso, a condições internas ou externas, da parte de sujeitos mais e menos capazes. Ambos os tipos de sujeito atribuíram seu fracasso ou sucesso a causas internas.

Aceita-se a hipótese da interação do nível de capacidade do sujeito e do efeito do uso de modelo no comportamento imitativo da resposta do modelo. Sujeitos menos capazes copiaram mais frequentemente a temática e a forma do desenho exibido pelo modelo.

Rejeitam-se as demais hipóteses de comparação social interagindo com a atribuição de causalidade de sucesso e de fracasso.

Sugerem-se várias investigações a partir dos dados e conclusões desta pesquisa. Algumas relacionadas à melhor configuração do contexto sócio-cultural incluindo estudos relativos a opiniões e valores das crianças relacionados a seu nível sócio-econômico. Também nesta linha são sugeridas pes-

quisas sobre conteúdo de programação de TV, bem como de outros "meios" consumidos por crianças e pré-adolescentes.

Outras investigações sugeridas referem-se a réplicas e proposições de novos experimentos para teste empírico visando esclarecer o papel dos processos cognitivos mediadores no processo de aprendizagem observacional.

Recomendam-se estudos e observações naturais envolvendo outros agentes socializadores, e a modificação dos paradigmas de investigação, para que se prestem a melhor captação do dinamismo das interações recíprocas de comportamento e cognições, fatores pessoais e ambientais. Este é um grande desafio, mas que se supõe estar nele o início de uma era mais heurística para a pesquisa psicológica.

S U M M A R Y

We have tried, first, in this research, to investigate the configuration of the socio cultural context as related to demonstration of feeling where a part of Brazilian children in the ages between 9 and 10 live.

We have tried to characterize the value attributed to demonstration of feeling, attitude and opinions referring to that, the socio emotional behaviour stereotypes referring to the sexual role and emotional behaviour patterns considered desirable by the socialization agents.

We have also tried a survey of terminal values of these agents of socialization and to configurate the real models of affective behaviour, modelled by those agents (teachers).

Second, we have tried to search for empirical evidence which led to verify the efficacy of the uses of symbolical models in order to shape socio emotional responses and the roles of social comparison and attribution of causality variables in the process of observational learning. The empirical test of theoretical propositions of Bandura (1962 to 1978) was searched for as related to the work of the sex variable of the model in the imitation, by the subject, of the socio emocional responses. Also the efficacy of the uses of models for observational learning of positive and negative socio emocional responses was aimed at. Such verification would accomplish the socio cultural context influence test in the observational learning process of socio emotional responses.

Bandura's (1962 to 1978), Festinger's (1954), Heider's (1958), Jones and Davis's (1965), Kelley's (1967), Jones and Nisbett's (1971), Suls's (1977) and Berger's (1977) positions were discussed and compared. Also Znaniecki's (1934), Rokeach's (1968) and Scheibe's (1970) positions were discussed and provided support for the interpretation of socio cultural context variables.

Bandura's theoretical positions were presented in a historical descriptive view making possible the identification of four phases in the evolution of the thought of this author.

In the first phase, the role of imitation in social learning process is emphasised. The second phase deals with the efficacy test of models for self reinforcement transmission patterns and modification of behaviour.

The third phase deals with the social learning theory review which postulates that the mere observation of models is enough to lead to learning as a consequence of mediator symbolical process. The notion of self control is also introduced in this phase.

In the fourth phase the emphasis in the effort to explain the processes of self reinforcement, self-control and self system is found. Also, it is clear, here, the acceptance of the importance of the mediator cognitive processes in the behaviour change. Two notions are introduced here: self-efficiency and reciprocal determinism.

Festinger's (1954) and Heider's (1958) theoretical formulation have been added, including other works which show the real advance of those theories such as Jones and

Davis (1965), Kelley (1967), Jones and Nisbett (1971), Suls (1977) and Berger (1977) We have tried to relate these theoretical formulations with those of Bandura's (1961 to 1978) in order to show the possible contribution of the theories of social comparison and attribution to the understanding of the observational learning and mediator cognitive processes.

The concepts of values and attitudes and their importance in the configuration of the socio cultural context were extracted from Znaniecki (1934), Rokeach (1968) and Scheibe (1970). It is convenient to make clear that we have chosen, in this research, an approach in the descriptive behavioural sense rather than ethic and philosophical discussions.

The methodology for this work can be described in two moments and two models. In the first moment, a descriptive model in two phases was used: one of survey and the other of observation in natural situation. In the second moment an experimental model was used by means of two experiments: one about the interactions of the use of model and of contextual variables in the observational learning process of socio emotional response. The other, about interactional effects of the attribution of causality and social comparison processes in the observational learning.

The sample, at the first moment, involved teachers of 3rd and 4th grades of 35 primary public schools.

At the second phase of this moment, a "sub sample" of 70 classes were observed.

The selection process of both sample and "sub sample" was that of stratified clusters, and the stratified criterium was that of geo-socio-economical areas of the schools.

In the second moment, we used the intentional sample of children between eight years and seven month and 10 years of age, classified in the socio-economical levels between mid-high and mid-low. The sample was extracted from students of eight public schools, allocated in the same socio economical levels.

In the first experiment, 64 subjects were used and in the second, 48.

In the first phase of the first moment the indicators were the teachers answers to questionnaires referring to: attitudes and personal traits, opinion related to demonstration of feeling, values attributed to demonstration of feeling and ordering of a list of terminal values.

In the second phase, in the indicators were: the behavioural responses of teachers recorded in an observation sheet, in two randomic periods of time of ten minutes in each class.

In the second moment, the indicators were responses emitted by the subject before and after the experiment-manipulation. Post experiments interviews were also recorded.

The first goal of this research considered the following hypothesis:

- the socio-cultural values influence the acceptance of socio emotional patterns of behaviour:

- there are significant differences between liberals and conservatives in the acceptance of socio-emotional patterns of behaviour;

- there are significant differences in the teachers' attitudes referring to the acceptance of demonstration of feeling.

The final analysis of those data leads to a partial rejection of this hypothesis. Both liberals and conservatives accept more easily the expressions of positive feelings (Love, Affect, Friendship) and reject the expressions of negative feelings (Irritação, Anger, Hate).

Previous hypothesis concerning teachers' opinions and attitudes referring to demonstration of feeling and the values were not formulated. Hypothesis concerning models of socio emotional behaviour of teachers were not formulated, either.

The analysis of data leads us to relevant conclusions:

- The majority of teachers accept the expression of positive feelings, but are ambivalent as far as negative feelings are concerned. However, a high percentage of teachers reject the stereotype of the male sexual role of the aggressive, hard, valiant (in the derogatory meaning) kind of man.

- However, a high percentage accept the stereotype of the female sexual role submissive, sweet, kind and delicate.

- There is a trend, among teachers, to be conser-

vative, to answer towards social desirability. However, there is not a correlation between this trend and the score of the questionnaires about demonstration of feeling.

- The terminal values chosen by the teachers were, in order of choice: Love, Tranquility, Respect, Peace, Friendship, Security, Liberty, Equality, Wisdom, and Happiness.

These values seem to be related to attitudes and opinions of teachers concerning socio-emotional responses.

From classroom observations we can conclude that:

- it is not evident that the learning of emotional behaviour is important to school as much as the acquisition of knowledge is:

- there is no contingent reinforcement to the emission of students behaviour, which have been asked or presented by teachers;

- it is supposed that there is no effective learning, at the schools, due to the absence of a pedagogical action planned according to learning principles, without the setting of reinforcing contingencies.

- Socio-emotional behaviour showed by the teacher in his interaction with the students and his performance in the classroom shape a model of aggressive behaviour, which is, paradoxically, sometimes valued, by teachers as negative.

The second goal considered the following hypothesis:

- Reinforced models of both sexes arouse the emission of emotional response of the observes of both sexes similar to that of the model, when such a model shows,

emotional responses socially considered as positive, rather than those considered as negative;

- Reinforced models of both sexes arouse, more than non-reinforced models of both sexes, the similar emotional response, of the observers, no matter whether such responses are regarded as positive or negative;

- Models of the same sex, more than models of opposite sexes, arouse similar emotional responses of observers, if the responses are considered positive rather than if they are considered negative;

- Models of the same sex, more than models of opposite sexes, arouse similar emotional responses, no matter whether such responses are regarded as positive or negative.

The final analysis of data led us to the partial acceptance of the hypothesis.

- . The use of models increased the frequency of similar responses of observers. However, there was no significant difference whether the model was or was not reinforced, in order to increase the efficacy of the model. This way, the hypothesis of the differential effect of the condition of reinforcement of the model in the arousing of the imitative behaviour is rejected.

- . The differential effect of sex of model interacting with the sex of the observer, was accepted only in the case of male models increasing the frequency of imitation of aggressive responses in male subjects more than in female subjects.

Regarding the differential effect of the social evaluation of positive or negative socio-emotional responses, interacting with the effect of the use of the model we arrive at two conclusions:

- if we consider the socio cultural context of the school, which evaluates as negative the expression of aggressivity, the hypothesis that the positive responses are more imitated than the negative, is rejected;

- on the other hand, if we consider a wider context which evaluates as positive the aggressivity, non cooperation, irritation and egoism, the hypothesis of interaction of contextual variables arousing imitation of responses similar to those of the model, is accepted.

The role of "media" in the configuration of the socio-cultural context is also discussed in the perspective of the theory of reciprocal determinism (Bandura, 1978).

The analysys of experimental data is complemented with the data of post experimental interviews.

In the second experiment the following hypothesis were investigated:

- male and female when exposed to successful models of the same sex, who self-evaluate as less capable, performing a given task, attribute the model's success to internal causes. When they self evaluate as more capable attribute the model's success to external causes.

- male and female exposed to successful models of the same sex, performing a non-structured task, who self-evaluate as more or less capable when performing a similar

task, will attribute their own success to internal causes and their own failure to external causes;

- male and female exposed to successful models performing a non-structured task who self evaluate as less capable when performing similar task will trend to imitate the model's response more frequently than subjects who self-evaluate as more capable;

- male and female who consider themselves more capable in drawing than their peers attribute the success of their performance to internal (personal) condition and the failure to external conditions;

- male and female who consider themselves as less capable in drawing than their peers attribute the success of their performance to external conditions and the failure to internal conditions;

- male and female who consider themselves as good as their peers in drawing attribute their success or failure to internal and/or external causes.

The final analysis shows that the observers, notwithstanding their self evaluation attribute the success of the model to internal causes, according to Jones and Nisbett (1971).

More or less capable male and female attribute their failure or success to internal causes.

The hypothesis of interaction level of capacity of subject and of the effect of use of model in the imitative behaviour of the model's response is accepted. Less capable subjects imitates more frequently, the theme and form of the

drawing shown by the model.

The other hypothesis of social comparison interacting with the attribution of causality of success and failure are rejected.

Several investigations, from the data and conclusion of this research are suggested. Some are related to a better socio-cultural context configuration including studies concerning children's opinions and values, taking into account their socio-economical level. Also, along this line, researches about the contents of TV broadcast, as well as other "media". consumed by children and pre-adolescent.

Other investigation that can be suggested refer to replications and propositions of new experiments for empirical test aiming at clearing the role of the mediator cognitive processes in observational learning.

We recomend the study and natural observation involving other socialization agents and a modification of investigation paradigm, so that they can be used as a mean of apprehending reciprocal interactions of behaviour cognitions, personal and environmental factors.

This is a great challenge, but it is supposed that it is the beginning of a new heuristic era to the psychological research-

S U M Á R I O

VOLUME I	Página
CAPÍTULO I - O PROBLEMA	
1.1. Introdução	1
1.2. Objetivos	5
1.3. Contexto do Problema	6
1.4. Definição e Delimitação do Problema	13
1.5. Limitações	15
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. O pensamento de Bandura	19
A. FASE 1 - O papel preponderante da imi- tação na aprendizagem	21
a) Principais proposições de- correntes das investigações no período 1961 a 1962	21
b) A teoria da aprendizagem social de Bandura - 1a. ver- são - 1963	32
B. FASE 2 - Evidências empíricas da efi- ciência do uso de modelos pa- ra transmissão de padrões de conduta	34
a) Momento 1	40
b) Momento 2	49
c) Momento 3	55
C. FASE 3 - Um novo impulso na teoria da aprendizagem social.	58
a) Aprendizagem social e modi- ficação do comportamento	59
b) Aprendizagem social e iden- tificação	67
c) Outras evidências experimen-	

tais sobre a eficiência do uso de modelos	71
d) Questionamentos preliminares à revisão da teoria da Aprendizagem social	73
e) A teoria da aprendizagem social - 2a. versão	75
f) Evidências empíricas acerca dos processos reguladores na aprendizagem social	86
D. FASE 4 - A teoria da aprendizagem social	
Novas formulações teóricas sobre o auto controle, evidências empíricas e possibilidades de aplicação.	95
a) A eficácia terapêutica do uso de modelação	95
b) Evidências empíricas de auto reforçamento em sujeitos animais	97
c) Novas investigações sobre a eficácia terapêutica da modelação	99
d) Contingências ambientais e auto reforçamento	101
e) O auto reforçamento à luz da teoria da aprendizagem social	103
f) Processos cognitivos na regulação da aprendizagem social: Formulações básicas e evidências empíricas	113
g) A teoria da Aprendizagem Social - Nova Revisão	119
h) Auto regulação e determinismo na teoria da aprendizagem	141
i) Agressividade à Luz da teoria da aprendizagem social	148

2.2. Duas teorias também relevantes para o estudo da aprendizagem social	156
. A teoria da Comparação Social	156
. A teoria de atribuição de Causalidade	164
2.3. Algumas considerações sobre as contribuições das teorias de comparação social e de atribuição de causalidade para análise do processo de aprendizagem observacional	190
2.4. Algumas considerações sobre Valores	197
2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	211

VOLUME II

CAPÍTULO III - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL REFERENTE A RESPOSTAS AFETIVAS	212
3.1.0. Introdução	213
3.2.0. Hipóteses	214
3.3.0. Metodologia	214
3.3.1. População e Amostra	215
3.3.2. Instrumental da Pesquisa	219
3.3.2.1. Descrição dos Instrumentos	219
3.3.3. Definição das Variáveis	225
3.4.0. Resultados: Análise e Discussão	227
3.4.1. Análise das Atitudes dos Professores quanto à Experiência Aberta de Sentimentos e Respostas Sócio-Emocionais	228
3.4.1.1. Atitudes dos Professores quanto à Experiência Aberta de Respostas Sócio-Emocionais	228
3.4.1.2. Questionário de Traços e Atitudes Pessoais	238

3.4.1.3. Escala de Avaliação de Atitudes	239
3.4.1.4. Análise da Escala de Valores de Orientação Vital	246
3.4.1.5. Análise das Observações de Classes	250
3.4.1.6. Dados Complementares sobre Caracte- rísticas da Amostra de Informantes	280

CAPÍTULO IV - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS SOBRE O EFEITO DO MODELO NO PROCESSO DE APRENDIZA- GEM SOCIAL DE RESPOSTAS AFETIVAS CON FORME A VALORIZAÇÃO SOCIAL DAS MESMAS NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	284
4.1.0 Introdução	284
4.2.0. Hipóteses	284
4.3.0. Metodologia	287
4.3.1. Sujeitos	287
4.3.2. Material	288
4.3.3. Instrumental-Descrição	288
4.3.4. Procedimentos	290
4.3.5. Controles	291
4.3.6. Condições Experimentais	291
4.3.7. Definição Operacional das Variáveis	294
4.3.7.1. Definição de Termos	297
4.3.8. Paradigmas Utilizados no Estabelecimen- to das Condições Experimentais	298
4.4.0. Análise e Discussão dos Resultados	299
4.4.1. Efeito da Exposição a um Modelo	301
4.4.2. Efeitos das Condições de Reforço do Modelo	307
4.4.3. Efeito da Interação: Sexo do Modelo, Condição de Reforço e Tipo de Resposta	309
4.4.4. Efeito de Interação: Sexo do Modelo e Tipo de Resposta	311

4.4.5. Efeito da Interação: Sexo do Modelo, Sexo do Sujeito e Tipo de Resposta	313
4.4.6. Eficácia Comparada de Modelos na Instigação de Respostas Imitativas, Positivas e Negativas	315
4.4.7. Algumas Considerações Derivadas das Entrevistas Pós-Experimentais	321

CAPÍTULO V - EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS REFERENTES AO EFEITO DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E DOS PROCESSOS DE COMPARAÇÃO SOCIAL NA IMITAÇÃO	328
5.1.0. Introdução	328
5.2.0. Hipóteses	328
5.3.0. Metodologia	330
5.3.1. Sujeitos	330
5.3.2. Material	330
5.3.3. Instrumental - Descrição	331
5.3.4. Procedimentos	332
5.3.5. Controles	332
5.3.6. Condições Experimentais	333
5.3.7. Definição das Variáveis e Termos	334
5.3.8. Paradigmas Utilizados no Estabeleci- mento das Condições Experimentais	336
5.4.0. Análise e Discussão dos Resultados	337
5.4.1. Atribuição de Causas de Sucesso do Modelo	338
5.4.2. Análise dos Resultados de Comparação Social	351

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES, SUGESTÕES E RECOMENDA- ÇÕES	355
5.1. Conclusões	375
5.2. Sugestões e Recomendações	375
ANEXOS	381
BIBLIOGRAFIA	446

RELAÇÃO DAS TABELAS

	Página
Tabela 3.1. Distribuição da População de Es- colas Estaduais de 1º Grau - Município de B.Hte - por zona sócio econômica - 1978	216
Tabela 3.2. Distribuição da amostra de Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus - B.Hte - por zona sócio econômica	217
Tabela 3.3.0. Respostas favoráveis a expressão aberta de respostas sócio emocionais - Amostra de professores de 3a. e 4a. séries de EE. de 1º Grau - B. Hte. - 1980	231
Tabela 3.4.1. Atitudes de uma amostra de professo- res de EE. de 1º Grau quanto a demonstração de sentimentos - B.Hte - 1980	240
Tabela 3.4.2. Percepção da valorização da expressão aberta de sentimentos no grupo de referência pelos professores de EE. de 1º Grau - B.Hte. 1980	240
Tabela 3.4.3. Atitudes de uma amostra de professo- res de EE. de 1º Grau quanto à demonstra- ção de sentimentos - (dados relativos)	241
Tabela 3.4.4. Percepção da valorização da expres- são aberta de sentimentos no grupo de refe- rência, pelos professores (dados relativos)	241
Tabela 3.5.0. Frequência percentual de valorização atribuída a demonstração de sentimentos por um grupo de professores liberais	244
Tabela 3.6.0. Frequência percentual de valorização atribuída a demonstração de sentimentos por um grupo de professores conservadores	244

Tabela 3.7.0. Síntese da parte I das Observações de Classes: Comportamentos Solicitados e Números de Solicitações feitas	254
Tabela 3.8.0. Distribuição da amostra de 110 professores de EE. 1º Grau, conforme resultados na Escala de Conservadorismo de Mc Closky	281
Tabela 4.1.0. Frequência de respostas similares dos sujeitos experimentais nas várias condições no levantamento da linha de base e da situação-teste	302
Tabela 4.2.0. Frequência de respostas similares às de um modelo emitidas por sujeitos do grupo experimental e do grupo de controle nas várias condições experimentais	305
Tabela 4.3.0. Frequência de respostas sócio emocionais do repertório base e da sessão teste de sujeitos do grupo de controle	307
Tabela 4.4.0. Frequência de respostas similares às de 1 modelo de sexo masculino	310
Tabela 4.5.0. Frequência de respostas similares à de 1 modelo de sexo feminino	311
Tabela 4.6.0. Frequência de respostas similares às de 1 modelo masculino exibidas por sujeitos de ambos os sexos	312
Tabela 4.7.0. Frequência de respostas similares às de 1 modelo do sexo feminino emitidas por sujeitos de ambos os sexos	312
Tabela 4.8.0. Frequência de respostas similares às de 1 modelo emitidas por sujeitos de ambos os sexos	316

Tabela 5.1.0. Atribuição de Causas de Sucesso de Mod. Masc. e Fem. por sujeitos do sexo masc. (mais capazes)	339
Tabela 5.2.0. Atribuição de Causas de Sucesso de mod. Masc. e Fem. por sujeitos do sexo feminino mais capazes	340
Tabela 5.3.0. Atribuição de Causas de Sucesso de Mod. Masc. e Fem. por sujeitos masculinos - Menos capazes	341
Tabela 5.4.0. Atribuição de Causas de Sucesso de Mod. Masc. e Fem. por sujeitos femininos - menos capazes	342
Tabela 5.5.0. Atribuição de Causas de Sucesso de Mod. Masc. e Fem. por sujeitos mais capazes	343
Tabela 5.6.0. Atribuição de Causas de Sucesso Mod. Masc. e Fem. por sujeitos menos capazes	343
Tabela 5.7.0. Auto-atribuição de Causas de Sucesso por sujeitos masc. e fem. menos capazes	345
Tabela 5.8.0. Auto atribuição de Causas de Fracasso, suj. masc. e fem. menos capazes	346
Tabela 5.9.0. Auto-atribuição de Causas de Fracasso no desempenho de sujeitos masc. e fem. - menos capazes	346
Tabela 5.10.0. Auto-atribuição de Causas de Sucesso no desempenho de suj. masc. e fem. menos capazes	347
Tabela 5.11.0. Sujeitos Menos Capazes - Auto atribuição de causas de Fracasso Sujeitos Masculino	349
Tabela 5.12.0. Sujeitos Menos Capazes - Auto atribuição de Causas de Fracasso - Sujeitos Masculinos	349

Tabela 5.13.0. Auto atribuição de Causas de Sucesso sujeitos masculinos menos capazes	349
Tabela 5.14.0. Auto atribuição de Causas de Sucesso - Sujeitos femininos - menos capazes	349
Tabela 5.15.0. Reprodução de desenho similar ao de um modelo por sujeitos mais ou menos capazes	350

RELAÇÃO DAS FIGURAS E QUADROS

	Página
Fig. 01. Componentes dos processos que governam a aprendizagem observacional, segundo análise da aprendizagem social	126
Fig. 1b. Expectativas de eficiência	134
Fig. 02. Processos componentes da auto regulação do comportamento através de Contingências auto prescritos	145
Fig. 03. Esboço esquemático das origens, instigadores e reguladores do Comportamento Agressivo na teoria da aprendizagem social	151
Fig. 04. Taxionomia dos estudos de Instigamentos e Emoção considerando-se a atribuições de Causalidade	181
Fig. 05. Taxionomia dos paradigmas experimentais nos estudos de atribuição	181
 Quadro 3.1.0. Classificação de alguns itens do Questionário de atitudes (QAERS), que orientou a análise dos dados	 230
Quadro 3.2.0. Ordenação dos Valores segundo as médias das Classificações a eles atribuídas por 106 professores de EE. de 1º Grau - B.Hte - 1980	247
Quadro 3.3.0. Eventos mais frequentes registrados nas observações de 70 classes de 3a. e 4a. séries de EE 1º Grau - B.Hte - 1980	255
Quadro 3.4.0. Eventos mais frequentes relacionados a comportamentos apresentados pelos professores	258
Quadro 3.5.0. Ocorrências mais frequentes na interação Professor aluno - Classes 3a. e 4a. séries	265

Quadro 3.6.0. Características físicas e Aparência pessoal - de 137 professores de classes de 3a. e 4a. séries - EE 1º Grau	267
Quadro 3.7.0. Relacionamento Negativo com aluno registrado em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries - EE. 1º Grau - B.Hte. 1980	268
Quadro 3.8.0. Relacionamento Positivo com aluno registrado em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries - EE. 1º Grau - B.Hte. 1980	269
Quadro 3.9.0. Qualidades Pessoais de Professores registradas em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries - EE. 1º Grau - B.Hte. 1980	270
Quadro 3.10.0 Ocorrências registradas de modos de desempenho do papel de professores em 137 observações de classes de 3a. e 4a. séries EE. 1º Grau - B.Hte - 1980	271

RELAÇÃO DOS ANEXOS

Página

ANEXOS:

1.0. Glossário de termos teóricos	379
2.0. Critério para zoneamento sócio-econômico	382
3.0. Questionário de Atitudes e Traços Pessoais (ATP)	384
4.0. Escala V.O.V.	387
5.0 Questionário de opinião II (QAERS)	390
6.0. Questionário de opinião III (Escala McClosky)	396
7.0. Escala de Avaliação de Atitudes	397
8.0. Questionário de Dados Sócio Econômico (DASE)	400
9.0. Instruções para o Observador	402
9.1. Ficha para observação da Sala de Aula	406
10.0. Instruções para Observações e Coleta de Dados da Linha de base	410
10.1. Ficha para registro da Linha de Base	413
11.0. Lista dos Brinquedos	416
12.0. Instruções para Observação e Coleta de Dados na Situação Teste	418
12.1. Ficha de Observação da Sessão Teste	421
12.2. Instruções para Experimentador na Situação teste e roteiro de entrevista pós experimental	425
13.0. Roteiro do Audio visual Sequências positivas - Modelos Masc. e Fem. Experimento I	427
14.0. Roteiro do audio visual - Sequências negativas - Modelos Masc. e Fem. Experimento II	430

15.0. Roteiro do Audio visual - Experimento II	434
16.0. Registro da Entrevista Pós-Experimental	436
17.0. Escala de Auto Avaliação (Exp. II)	437
18.0. Questionário de Atribuição de Causa de Sucesso. (depois do filme)	439
18.1. Questionário de Atribuição de Causa de Sucesso (Registro da Entrevista pós-filme)	441
19.0. Escala de Justificativa (depois de desenho)	442
19.1. Registro de Entrevista Pós-Experimental (Experimento II)	443

CAPÍTULO I - O PROBLEMA

1.1. Introdução

As bases da conduta social humana são: as influências culturais provenientes da organização social, as influências sociais devidas aos grupos primários dentro da sociedade, as influências ambientais decorrentes das propriedades físicas do ambiente social e, naturalmente, as próprias características biológicas e psíquicas da pessoa. Pertencer a uma sociedade significa estar exposto a seus valores culturais, aceitá-los em algum grau, pautar sua conduta pela de outros membros e ter necessidade de contatos sociais satisfatórios com as outras pessoas. Tudo isto resulta de um processo de socialização em grande parte determinado pela aprendizagem incidental de modos de ser e de agir que são valorizados pela sociedade.

A teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) ao tentar fornecer um quadro de referência teórica unificado para análise do pensamento e do comportamento humano enfatiza os relevantes papéis desempenhados pelos processos vicariante, simbólico e auto-regulador no funcionamento psicológico. Aos processos auto-reguladores é atribuído papel central. As pessoas não reagem simplesmente às influências externas, elas selecionam, organizam e transformam os estímulos recebidos. Assim, o comportamento humano é explicável em termos de interação recíproca entre os determinantes cognitivos, comportamentais e ambientais. Deste modo, a aquisição e a expressão do comportamento são reguladas pelo intercâmbio de influências auto

geradas e externas. Embora as funções auto-reguladoras sejam criadas e às vezes baseadas nas influências externas isto não invalida as afirmações de que é a auto-influência que determina em dada circunstância, que ação se executa.

Dentro desta perspectiva a aprendizagem é vista como um processo resultante das consequências da resposta. A consequência de uma resposta tem três funções básicas: informar, motivar e reforçar. Dados empíricos têm evidenciado que a aprendizagem pelas consequências da resposta é amplamente um processo cognitivo e que sem a consciência de que se está sendo reforçado o comportamento não é muito afetado. Um aspecto importante a ser considerado é que a aprendizagem através das consequências da resposta pode ocorrer pelo uso de modelo. As influências do modelo produzem aprendizagem sobretudo, pela sua função informativa. Durante a exposição ao modelo os observadores adquirem principalmente representações simbólicas das atividades exibidas que funcionam como pistas para o comportamento apropriado.

A compreensão da vida de uma sociedade, do que nela se passa, deveria iniciar-se pela análise do modo como os indivíduos são moldados para o exercício de determinados papéis e de como adquirem uma conduta moral. Neste processo de socialização a sociedade não trabalha sozinha; tem seus agentes (pais, mestres e ministros da religião) e suas agências socializadoras (escola, família, grupos de jogos e de trabalho). Uma vez que os agentes e agências socializadoras mais próximas do indivíduo usualmente se utilizam da "pedagogia do modelo e do exemplo," um ponto importante a ser con-

siderado é a investigação e a análise do processo de aquisição de condutas sociais que se chama aprendizagem social.

A eficácia do modelo para suscitar a aprendizagem social de condutas e de papéis por sua vez estaria relacionada a variáveis sócio culturais, tais como os valores do grupo de referência básico; as características pessoais e sociais do modelo; as expectativas de conduta desejáveis; o ambiente socio-econômico - cultural do aprendiz.

Assim, pode-se supor que se o grupo de referência básico valoriza comportamentos agressivos, haverá um reforço implícito para a imitação ou cópia de respostas agressivas. Se for fornecido ao sujeito proveniente de um grupo como esse, modelos de conduta afetiva de doçura, carinho, amizade por exemplo, haveria um efeito menos eficaz do modelo, do que se o grupo considerasse as condutas afetivas não agressivas como desejáveis e as valorizasse. Por outro lado, pode-se também presumir que as expectativas de tipificação sexual relacionadas a determinadas condutas exerçam influência na aquisição de comportamentos através do uso de modelos.

Consequentemente, um estudo sobre a aprendizagem incidental através do uso de modelos deveria incluir alguma investigação sobre as variáveis do contexto sócio-cultural. As atitudes das pessoas em relação ao comportamento objeto da aprendizagem incidental, os valores de orientação vital, a valorização social do comportamento em questão, as expectativas de tipificação sexual são alguns dos aspectos que, investigados, poderão aclarar os resultados de uma manipulação experimental.

Além disso, há que considerar o próprio processo de aquisição de conduta de forma vicária ou através do uso de modelo. Bandura (1977) considera que no processo de aquisição de respostas a partir do uso de modelo, uma função importante do modelo é a informativa. Nesse caso então, os aspectos cognitivos desempenham papel relevante. Ao que parece, entre os determinantes cognitivos da eficácia do modelo em sua função informativa, estão contados a atribuição de causalidade do sucesso do modelo ou de seu fracasso, e a comparação que o sujeito faz de si com o modelo ou vice versa.

Neste estudo se pretendeu a um tempo investigar alguns aspectos da influência de variáveis socio culturais no comportamento imitativo, decorrente de aprendizagem observacional. Além disto se procurou iniciar uma linha de investigações sobre o efeito das variáveis de atribuição e de comparação social no processo de aprendizagem incidental.

Considera-se que há relevância teórica e prática dos resultados a que se chegou bem como da metodologia aqui empregada. A grande maioria das pesquisas em educação e psicologia, notadamente em psicologia social tem se proposto a investigações unilaterais nas quais são analisados isoladamente momentos estáticos da coleta de dados. A grande preocupação com a validade interna nos projetos experimentais, e com a validade externa nos projetos descritivos tem dificultado o encontro do ponto de equilíbrio. Neste trabalho procurou-se propor um modelo de investigação no qual se tornasse mais próximo o ponto de equilíbrio. Alguma luz foi lançada sobre a apli

cabilidade do paradigma de aquisição de respostas agressivas no caso de aprendizagem observacional de respostas afetivas de não agressividade.

Os alcances das conclusões deste trabalho são bem amplos principalmente se considerarmos a atualidade da discussão de temas tais como violência, influência dos "media", principalmente, TV na criação de uma cultura alienígena, consumismo, controle e mudança social. A identificação de algumas variáveis reguladoras da aprendizagem social, aprendizagem esta através da qual é exercida uma "pedagogia invisível" (Bernstein, 1977), fornece um argumento favorável a validade de se afirmar que da pesquisa básica sempre resultam aplicações práticas, por vezes não imediatas, mas sempre possíveis.

1.2. *Objetivos*

- . Identificar a valorização atribuída a respostas socio-emocionais por alguns agentes socializadores em população brasileira.

- . Identificar estereótipos de conduta sócio-emocional relativas aos papéis sexuais dos indivíduos.

- . Verificar a existência ou não de pautas de conduta sócio-emocionais diferentes para indivíduos de sexo diferente.

- . Verificar como atua a variável sexo do modelo na aquisição de respostas imitativas para sujeitos de sexo diferente daquele do modelo ou do mesmo sexo.

- . Verificar se o impacto do modelo como recurso de modelação de respostas afetivas é tão intenso quanto para aquisição de respostas agressivas. (Bandura, 1965).

. Verificar qual a eficácia do modelo para modelação de respostas socialmente valorizadas como desejáveis em comparação com aquelas que não o são.

. Realizar um levantamento de valores terminais dos adultos significativos para a população infantil de onde seriam retirados os sujeitos experimentais.

. Investigar o papel de variáveis de atribuição de causalidade e de comparação social no processo de aprendizagem observacional.

. Desenvolver uma metodologia de investigação simultânea de campo e laboratório onde se possa obter informações sobre a dinâmica do processo de aprendizagem social observacional.

1.3. *Contexto do Problema*

O indivíduo começa a ser "socius" membro da sociedade a partir do desempenho de seu papel de membro de grupos: grupos de família, de vizinhança, de escola, de trabalho. Pode-se dizer que o indivíduo aprende a ser "socius" a partir da captação dos valores que norteiam a classificação de comportamentos em desejáveis e indesejáveis, permitidos e proibidos, certos e errados. Contudo, a captação da realidade social não se faz de maneira fortuita. A sociedade fornece ao indivíduo os elementos que lhe oferecerão pistas e cuidarão de que a aquisição das normas e dos valores se processe de modo a se manterem os parâmetros desejados pelo sistema maior.

Cabe aos agentes de socialização, cuja responsabilidade precípua é dar aos indivíduos o código, as regras e os

valores a serem obedecidos cumpridos e respeitados para que possam ser aceitos como membros de um grupo, com as atitudes apropriadas, os comportamentos e respostas socialmente aceitáveis. A tarefa de agente de socialização é principalmente atribuída aos pais, professores, ministros da religião, chefes e dirigentes de grupos, empresas ou nação. Por outro lado há que se considerar que a organização social não só designa os agentes, mas também as agências socializadoras: família, escola, igreja, grupos de trabalho, de jogos. Entre todas as agências socializadoras merecem principalmente atenção a família e a escola, pois a base inicial da socialização é estabelecida pela família secundada pela escola. A consciência do eu de cada um se estrutura a partir da interação com o outro na relação face a face, típica do grupo familiar natural ou de seu substituto. O outro fornece ao indivíduo informações explícitas ou implícitas da adequação de seu comportamento no contexto dado. Quer exibindo um padrão de respostas que são observadas pelo indivíduo, quer verbalizando acerca do que é ou não permitido fazer.

Na escola o indivíduo tem ampliado o campo de influências externas, e o fornecimento de outros modelos de conduta confirma ou melhor, delinea para a criança o repertório de condutas permitidas, desejáveis e o daquelas que não o são.

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) postula que o comportamento humano é melhor compreendido se analisado em termos de influências recíprocas e contínuas entre o comportamento, o ambiente e eventos cognitivos. O comportamento é aprendido e esta aprendizagem ocorre com base na observação do comportamento do outro, em decorrência da atuação dos processos vicariante, simbólico e auto regulador. Novos padrões

de conduta podem ser adquiridos através da experiência direta ou da observação do comportamento dos outros. Neste processo, o indivíduo está atento, sobretudo às consequências da conduta do outro, do sucesso ou insucesso da mesma, que lhe fornecem pistas para fazer hipóteses e comparações relacionadas à adequações de tal ou qual conduta. Poder-se-ia mesmo dizer que neste processo de aprender em decorrência da observação da conduta do outro, o indivíduo está procedendo a uma constante avaliação do sistema de valores que dirigem o processo de socialização.

Assim para melhor previsão da eficiência de modelos de conduta, quanto à probabilidade de maior ou menor frequência de emissão de respostas similares, seria relevante uma análise prévia do sistema de valores do grupo de referência do aprendiz. Por outro lado, posto que a aprendizagem social resulta de processo interativo recíproco onde se incluem eventos cognitivos conviria precisar que tipos de eventos estariam mais ou menos vinculados ao impacto de um modelo.

Festinger (1954) considerava a possibilidade de um impulso para auto avaliar-se nos seres humanos, principalmente no caso de opiniões e habilidades. Em tais situações, na falta de padrões objetivos disponíveis para a avaliação as pessoas se auto avaliariam comparando-se com seus pares. Acredito : que o impulso para auto-avaliar-se, comparando-se com os outros, não se restringe a questões de opiniões e habilidades, mas estende-se às situações nas quais a pessoa deve desempenhar tarefas não muito definidas, ou mesmo aprende novos padrões de conduta através do uso de modelos reais ou simbólicos. Adian-

to ainda que o impulso para autoavaliar-se em comparação aos outros parece ocorrer em todo o processo de aprendizagem observacional de novas condutas em que o indivíduo não teve oportunidade prévia de desempenho similar.

Heider (1958) considerava que a atribuição de causas aos acontecimentos é de grande importância na nossa imagem do ambiente social. Se o processo de aprendizagem social é um processo de interação recíproca entre comportamento, ambiente e eventos cognitivos parece plausível inferir que na aprendizagem social através do modelo, a percepção de causalidade da conduta do modelo que o indivíduo tem influenciará seu comportamento imitativo. Parece ainda plausível supor que quando o indivíduo atribui a causa da ação do modelo a fatores pessoais daquele, o efeito do modelo para induzir o sujeito à ação será diverso de quando o indivíduo atribui a causa das ações do modelo a fatores do ambiente.

Várias pesquisas relativas à aprendizagem social tem investigado a eficiência de modelos na aprendizagem de comportamento agressivo. Vários destes estudos foram centrados na investigação isolada ou conjunta da atuação de variáveis associadas às características do modelo, às consequências associadas à resposta do modelo e as formas de reforço do comportamento imitativo. Entretanto poucos destes estudos preocuparam-se em esclarecer as relações entre as variáveis do sujeito - seus atributos pessoais, seu ambiente cultural —, e as variáveis do modelo. O estudo de Bandura, Ross e Ross (1961) sobre a aquisição de condutas agressivas pela exposição a modelos agressivos de ambos os sexos considerou a hipótese de que o modelo

masculino fosse mais efetivo na instigação de respostas agressivas de sujeitos masculinos, do que um modelo feminino igualmente agressivo. Nisto levaram em conta o estereótipo de agressividade masculina. Os resultados experimentais confirmaram em parte a hipótese de efeito de instigação de modelos agressivos. Porém, a hipótese de o modelo masculino ser mais facilitador para instigação de respostas agressivas imitativas não se confirmou. Uma possível explicação dessa não facilitação em oposição ao estereótipo teria sido achada em termos da valorização social no contexto mais amplo em relação à agressividade.

A partir deste e de outros estudos de Bandura (Bandura e Walters, 1963) ; Bandura, 1965) onde não fica esclarecida a influência de variáveis contextuais na efetividade do uso de modelos para aquisição de condutas sócio-emocionais, algumas questões podem ser examinadas. Qual o elemento de decisão para escolha da resposta a ser modelada (agressiva) e para escolha de modelo (adulto ou criança)? Quão valorizada é na sociedade norte americana a agressividade? Quão efetivo seria o uso de modelos para a aprendizagem de outras condutas sócio-emocionais, por exemplo, respostas afetivas positivas? O uso de modelos será mais efetivo se a resposta a ser modelada for socialmente valorizada? Como os estereótipos relacionados a papéis sexuais interferem na aprendizagem observacional de condutas sócio-emocionais? Como influenciam as atitudes e valores do grupo de referência na aquisição vicária de condutas sócio-emocionais?

Mais recentemente Bandura (1977,1978) tem postulando mais explicitamente como possíveis explicações da efetivi-

dade do uso do modelo para instigar ou não comportamento similar de um sujeito observador, a importância das variáveis cognitivas. Salienta então o papel da expectativa de eficiência e de resultados. Tais conceitos estão próximos daqueles de Heider (1958) sobre percepção de causalidade de sucesso, e de "ser capaz". Aliás Bandura (1977b) considera que a atribuição de causa é um dos componentes das fontes de informações de eficiência que o sujeito faz e que pode levá-lo a alterar sua auto-eficiência, e influenciar seu comportamento de cópia. Embora em várias pesquisas realizadas pelos anos 60 Bandura e seus colaboradores pudessem ter discutido seus resultados à luz da teoria de Comparação Social (Festinger, 1954) apenas em um destes estudos tal foi feito (Bandura e Kupers 1964). Entretanto, muitos anos depois (Bandura, 1976) utiliza hipóteses e corolários da teoria de Festinger (1954) para discutir o papel do auto-reforçamento, e depois inclui entre os processos cognitivos presentes na aprendizagem social observacional, um processo de comparação social.

Aqui de novo há várias questões que merecem exame quando se deseja avançar os estudos empíricos sobre aprendizagem observacional. Quais os determinantes da percepção de auto-eficiência em um contexto de observação de um modelo ou de modelação participante? Quando um sujeito observa um modelo e faz predição de seu próprio sucesso na mesma situação, o que ocorre em termos atribucionais? Como sujeitos que avaliam uma tarefa como muito difícil serão afetados em seu desempenho se expostos a modelos bem sucedidos? Quando os sujeitos se avaliam como menos capazes, mais capazes ou tão capa-

zes quanto os modelos? De que modo a atribuição de êxito ou de fracasso de uma tarefa à sorte ou à habilidade afeta a auto-eficiência de um sujeito exposto a modelos bem ou mal sucedidos? Qual o efeito da variável de comparação social no comportamento de cópia e na percepção de causalidade do sucesso de modelos bem sucedidos?

Feitas estas considerações verifica-se que há ainda numerosas questões a serem pesquisadas no que se refere à aquisição de respostas sócio-emocionais usando-se o recurso de modelos reais e/ou simbólicos.

Algumas destas questões ainda a investigar são:

a) que comportamentos ou respostas sócio-emocionais são socialmente valorizadas no contexto onde vive ou se relaciona o observador?

b) que reforços sociais são identificáveis no grupo social?

c) os princípios da aprendizagem social de comportamentos agressivos são aplicáveis à aquisição, por imitação, de outras respostas socio-emocionais?

d) a aquisição de respostas afetivas se dá segundo o mesmo paradigma vicariante aplicado às respostas agressivas?

e) qual o efeito da variável sexo do modelo na determinação da taxa de reprodução de respostas afetivas adquiridas de um modelo?

f) qual o efeito das características étnicas do modelo sobre a aquisição de respostas similares por observadores do mesmo grupo étnico do modelo? Qual o efeito das mesmas características na aquisição de respostas similares por modelos

de outro grupo étnico?

g) a força do modelo como incentivo motivacional ou como pista informativa sofre o efeito do nível de idade do mesmo? Modelos adultos são de mais impacto do que modelos infantis ou juvenis? Para que níveis de idade do observador estas alterações são mais identificáveis?

h) Como atuam as condições sócio-econômico-culturais sobre a força ou impacto do modelo? Observadores de nível sócio-econômico-cultural diferentes recebem o mesmo impacto de modelos de nível sócio-econômico similar?

i) qual o efeito do contexto familiar na determinação do impacto do modelo?

j) como atuam as variáveis de atribuição de causalidade de sucesso do modelo, na aprendizagem observacional e no desempenho de sujeitos expostos a modelos bem sucedidos?

k) como atuam as variáveis de comparação social no processo atribucional? quais os efeitos dessas variáveis no desempenho de sujeitos expostos anteriormente a modelos?

1.4. *Definição do Problema e Delimitação*

Dentre todas estas questões o presente estudo se propôs a investigar as seguintes:

1. Qual o efeito do uso de modelos de sexo semelhante ao do sujeito e de sexo oposto, para induzir à reprodução de respostas sócio-emocionais socialmente valorizadas? e de respostas sócio-emocionais não valorizadas socialmente?

2. Que comportamentos ou respostas sócio-emocionais são socialmente valorizadas no contexto onde vive o observador?

3. Como se configura o sistema de valores dos adultos que se relacionam com os "sujeitos-observadores"?

4. Quais as atitudes do grupo em relação à expressão aberta de respostas socio-emocionais? A investigação das questões 2, 3 e 4 se fez necessária para que fosse possível a verificação empírica da primeira questão. Além deste conjunto de questões em torno do tema central deste trabalho duas outras questões se colocam também como questões relevantes:

5. Como sujeitos expostos a modelos bem sucedidos serão afetados em seu desempenho quando se auto-avaliam como menos capazes ou mais capazes em relação à tarefa, quando atribuem o sucesso do modelo às condições pessoais do modelo? E quando atribuem o sucesso do modelo à facilidade da tarefa?

6. Como os sujeitos que se auto-avaliam como melhores ou como piores no desempenho de uma tarefa não estruturada são afetados em seu desempenho após a exposição a modelos? e na atribuição de causalidade de seu sucesso e do modelo?

Pode-se ver então que a 1ª. questão central deste estudo se referiu a uma série de outras indagações vinculadas à análise e estudo das características do modelo a ser observado, como determinantes da sua função de incentivo motivacional, para emissão de resposta similar por observadores infantis. Refere-se ainda à análise do efeito interacional das características do modelo e dos atributos do observador, buscando verificar o efeito diferencial de sexo do modelo e tipo de resposta

exibida para observadores de ambos os sexos e de uma mesma faixa de idade.

Outra questão tão importante quanto à primeira, e que constituiu um aspecto inovador nesta pesquisa foi o de se analisar os valores do grupo social, suas atitudes relacionadas à expressão aberta de respostas socio emocionais, e a valorização atribuída à resposta afetiva.

Também se colocou como tema relevante a indagação do efeito das variáveis de atribuição de causalidade e de comparação social no processo de aprendizagem observacional. Buscou-se assim realizar-se um esforço pioneiro de aproximação teórica e empírica de proposições teóricas apresentadas isoladamente por três grandes linhas teóricas da Psicologia Contemporânea: a teoria de atribuição de causalidade (Heider, 1958), a teoria de comparação social (Festinger, 1954) e a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1963; 1971; 1977; 1978).

Como se pode ver o tema proposto para investigação - aprendizagem observacional e variáveis contextuais, oferece amplas e numerosas possibilidades para a pesquisa e não se acredita haver esgotado todas as dimensões que seriam interessantes se considerar. As conclusões obtidas neste programa de estudos, se acredita, fornecerão relevantes subsídios para a proposição de outras pesquisas com vistas a esclarecer o processo através do qual são introjetados valores, normas, costumes e papéis e quais respostas a psicologia pode oferecer na análise do processo de socialização.

1. Limitações

Quando delimita o problema, o pesquisador é influenciado por circunstâncias externas à sua investigação que estabelecem limites para determinação de métodos e processos na coleta e análise dos dados. Acrescente-se a isto os valores do pesquisador, sua área de interesse e sua formação técnica. Também nesta pesquisa podem ser constatadas alguns limites para as decisões técnicas:

- . a resposta afetiva pesquisada foi reduzida à sua forma mais simples sendo identificada apenas em seus componentes discretos. Esta redução é passível de crítica, mas em um projeto experimental onde se deveria fazer registro de respostas discretas tal redução se fez necessária.

- . a escolha de um tema a ser protagonizado pelos modelos do mesmo sexo e que possibilitasse comparação de métodos foi uma dificuldade que se procurou contornar optando-se pela similaridade das histórias.

- . a falta de dados sobre a população infantil da área de aplicação da pesquisa em seu momento descritivo, levou à decisão de uma amostra de conglomerados — escolas, quando o ideal teria sido uma amostragem aleatória estratificada por nível de idade e/ou sócio-econômico. Procurou-se entretanto diminuir os prejuízos desse método de amostragem procurando-se fazer uma amostra de conglomerados estratificada por nível sócio econômico, conforme o zoneamento geo-sócio-econômico de Belo Horizonte. Pretendeu-se assim aumentar a eficiência, pois Selltitz (1971) diz que "os princípios da amostragem estratificada podem ser usados para selecionar os agrupamentos, e o que se perde em eficiência por causa dos efeitos de agrupamento pode

ser recuperado por essa estratificação." (Selltitz et alii, 1971, p. 601).

. a não inclusão de elementos da comunidade educacional além dos professores, na investigação sobre os valores não se fez pela falta de exequibilidade de tal medida. Embora prevista no projeto a inclusão dos pais como informantes, durante o desenrolar da investigação tal não foi possível por diversas razões: carência de recursos humanos com disponibilidade de horário para visitas domiciliares, carência de recursos financeiros para mobilização de recursos humanos da comunidade para interessar-se em fornecer a informação, convulsões sociais, que interfiriram na disponibilidade do pessoal das escolas em ampliarem sua tarefa pedagógica incluindo nela convocações extras de pais e líderes da comunidade.

. a utilização de sujeitos apenas dos estratos sócio-econômicos médios, na situação experimental. Isto reduziu as possibilidades de exploração do papel da variável sócio-econômica face à utilização da mesma como uma constante.

. a não inclusão dos pais como informantes também impediu a obtenção de dados sobre a crença religiosa familiar que parece ser uma variável relevante na gênese do sistema de valores (Rokeach, 1968). Procurou-se contornar tal falha através de um exame genérico de fichas de alunos, mas em muitas escolas não há esta informação, exatamente porque os pais não a fornecem à escola quer por desinteresse, falta de tempo ou analfabetismo.

Ressalta-se que o estudo proposto pretendeu combinar dois modelos: descritivos e experimental e que a manutenção de alto grau de controle em ambos os momentos se constitui numa dificuldade sobre a qual muito há que refletir em busca de uma melhor solução.

As principais conclusões deste trabalho serão relacionadas às formulações teóricas de Bandura (1963 a 1978), de Festinger (1954) e de Heider (1958). Por esta razão tendo em vista que as proposições de tais autores foram norteadoras das questões que originaram as investigações empíricas, far-se-á neste capítulo de início uma resenha das formulações teóricas em questão.

Contudo, visto que ao lado do tema principal deste estudo — aprendizagem observacional e variáveis que interferem no processo, — há temas satélites tais como valores e atitudes, também neste capítulo serão apresentadas formulações teóricas nas quais se baseou a discussão de tais aspectos no presente trabalho.

O pensamento de Bandura¹

Nesta parte serão expostos as idéias de Bandura em uma perspectiva histórico-descritiva fazendo-se a identificação de quatro fases na evolução do pensamento de Bandura.

Na fase 1 são considerados estudos no período de 1961 a 1963, e nela se pode notar a ênfase dada à imitação no processo de aprendizagem sobretudo de respostas agressivas. Foram arrolados nesta fase os seguintes trabalhos: Bandura e Huston (1961); Bandura, Ross e Ross (1961, 1963 a, b, c); Bandura

(1) NOTA: Para melhor compreensão de alguns termos teóricos recomenda-se ao leitor recorrer ao glossário de termos técnicos no anexo.

(1962); Bandura e McDonald (1963); Bandura e Walters (1963).

Na segunda, nota-se principalmente a preocupação de teste de eficiência de modelos para transmissão de padrões de auto reforçamento e modificação da conduta. Além disto, registram-se incursões no campo da clínica e pesquisa sobre as bases biológicas do condicionamento vicariante. São desta fase os seguintes estudos: Bandura e Kupers (1964); Bandura (1965 a,b,c); Bandura e Mischel (1965); Bandura e Whalen (1966); Bandura, Grusec e Menlove (1966, 1967 a, 1967 b); Bandura e Rosenthal (1966); Bandura e Perloff (1967); Bandura e Menlove (1968).

Na terceira fase, encontra-se a revisão da teoria de aprendizagem que postula ser a mera observação de modelos condição suficiente de aprendizagem, em decorrência de processos simbólicos mediadores. É introduzida aí a noção de auto controle. Há ainda nesta fase a preocupação com as condições de eficácia do uso de modelos em situações terapêuticas e de mudanças de atitudes, bem como com as condições que governam e imitação sem reforço. Foram considerados aqui os estudos: Bandura, Blanchard e Ritter (1969); Bandura (1969 a, b,c); Bandura (1970); Bandura e Barab (1971); Bandura, (1971); Bandura e Jeffery (1973); Bandura e Barab (1973).

Na quarta fase, pode se notar a ênfase no esforço para explicar os processos de auto reforçamento, de auto controle e auto sistema, além da clara aceitação da ampla importância dos processos cognitivos mediadores nas mudanças comportamentais. Nesta fase foram elaborados ainda textos teó-

ricos com revisão da teoria de aprendizagem social, e outros introduzindo a noção de auto eficiência e sua importância nas mudanças comportamentais, e a noção de determinismo recíproco. São deste período os estudos: Bandura e Jeffery (1974) ; Bandura e Mahoney (1974); Bandura, Jeffery e Gadjos (1975) ; Bandura, Mahoney e Dirks (1976); Bandura (1976); Bandura (1977 a, 1977 b); Bandura, Adams e Beyer (1977); Bandura (1978 a,b).

Tendo-se em vista o tema central da pesquisa neste trabalho ao se apresentar o resumo da produção de Bandura far-se-ão referências mais breves à produção da fase 1 e 2, estendendo-se um pouco mais nas considerações sobre as fases 3 e 4. Cabe aqui uma ressalva: a demarcação temporal de cada fase da obra de Bandura constituiu tarefa bastante difícil , pois um autor de tão grande produtividade é extremamente dinâmico, e os cortes cronológicos são arbitrários e por vezes estáticos. Uma consequência disto é o risco de infidelidade ao pensamento daquele autor, o que se tentará evitar.

A- FASE 1 - O papel preponderante da imitação na aprendizagem

a) Principais proposições decorrentes das investigações no período 1961-1962.

Duas são as preocupações básicas do trabalho de Bandura no período 1961-1962 (Bandura e Huston (1961); Bandura, Ross e Ross, 1961; Bandura, 1962). Uma é clarificar o papel da imitação no processo de aprendizagem. Outra é relacionar pesquisas de orientação behaviorista com formulações

psicanalistas buscando evidências empíricas que levem à reconsiderações de ambas as posições.

Bandura e Huston (1961) considerando que muito do repertório da socialização do indivíduo é adquirido através da "identificação com adultos significativos na vida da criança" propuseram um estudo experimental relacionado à identificação como processo de aprendizagem incidental. Utilizam como pressupostos as teorias da aprendizagem vicariante (Logan, Olmsted, Rosner, Schwartz e Stevens, 1955), da aprendizagem observacional (Maccoby e Wilson, 1957; Warden, Fjeld e Koch, 1940) e da aquisição de papel (Maccoby, 1959, Sears, Maccoby e Levin, 1957) onde a aprendizagem parece ser resultado de imitação ativa do comportamento e atitudes que os pais nunca tentaram reforçar ou punir diretamente. Tomou-se ainda como referência McGeoch e Irion (1952) que consideram aquele tipo de aprendizagem como *identificação*.

Church (1957) e Wilson (1958) demonstraram que sujeitos aprendem certas pistas ambientais incidentais, enquanto imitam comportamento discriminativo e que tal aprendizagem incidental guia a discriminação de respostas dos sujeitos na ausência do modelo. O propósito de Bandura e Huston (1961) foi demonstrar que os sujeitos imitam não somente a discriminação de respostas, mas também outros comportamentos desempenhados pelo modelo. Com base nas teorias de identificação (Bronfenbrenner, 1960) se esperava que a presença de afeição e proteção no relacionamento adulto-criança promovesse a aprendizagem imitativa incidental. A recompensa afetiva desta relação aumentaria as propriedades reforçadoras do

modelo e predisporia o imitador para reproduzir o comportamento do modelo (Mowrer, 1950). Se a criança puder reproduzir os comportamentos reforçadores dos pais, ela poderá então recompensar-se a si mesma. (Sears, 1957; Whiting e Child 1953). Predizia-se então em termos de reforço secundário, que a criança que experimenta uma calorosa relação com o modelo imitaria mais do que a criança que experimenta uma relação distante e fria. A relação positiva com o modelo adquiriria um poder reforçador e instigaria assim a imitação. Esta suposição de Bandura e Huston (1961) foi confirmada pelos dados experimentais. Registrou-se um efeito facilitador da proteção do modelo na investigação da imitação aumentando a probabilidade de ocorrência de uma classe de respostas. Confirmaram-se assim os estudos de Mowrer (1950) e de Milner (1951) sobre aprendizagem de comportamentos verbais. Entretanto, não se registrou qualquer efeito significativo da *afetuosidade*, ou sexo do modelo na imitação de respostas discriminativas. A *relação afetiva* com o modelo parece não influenciar as escolhas reais feitas pelo sujeito apesar de afetar a decisão gerando vacilação conflitiva para o imitador.

Quanto à imitação de respostas agressivas não se registrou qualquer efeito da *afetuosidade* do modelo, pois as crianças imitaram sem considerar a qualidade do relacionamento. Parece pois, que a mera observação de modelos agressivos é condição suficiente para produzir respostas imitativas de agressão. Bandura e Huston (1961) aceitam os postulados da teoria da "identificação com o agressor" (Freud, 1937) ou da "identificação defensiva" (Mowrer, 1950) considerando que a

criança se transforma de objeto a agente da agressão adotando os atributos do modelo agressivo para aliviar a ansiedade. Entretanto, os aceitam em caráter provisório pois sugerem a investigação comparativa da imitação de sujeitos expostos a vários tipos de modelos agressivos.

Bandura, Ross e Ross (1961) para testarem a generalização de respostas imitativas para novas situações nas quais o modelo está ausente conduziram um experimento onde as crianças foram expostas a modelos agressivos e depois testadas quanto à frequência de respostas imitativas exibidas na ausência do modelo. Supunha-se que as crianças expostas a modelos agressivos exibiriam mais respostas agressivas do que crianças expostas a nenhum modelo ou a modelos não agressivos. Isto porque os sujeitos aprenderiam hábitos imitativos como resultado de reforço anterior e generalizariam esta tendência para outros contextos, conforme postularam Miller e Dollard (1941).

Além disto, se supôs que a exposição a modelos não agressivos inibiria a imitação da agressividade, que seria menor neste grupo de crianças do que naquele onde as crianças não foram expostas a um modelo. Também foram propostas hipóteses referentes à influência do modelo e do sexo dos sujeitos sobre a imitação. Deste modo com base em pesquisas (Fauls e Smith, 1956) e em observações informais que sugerem reforçamento diferencial de imitação apropriada ao papel sexual, Bandura, Ross e Ross (1961) hipotetizaram também que os sujeitos imitariam em maior grau modelos do mesmo sexo do que modelos do sexo oposto. Sendo a agressividade um compor-

tamento típico masculino, os meninos expostos a modelo agressivos imitaram mais do que as meninas também expostas a modelos agressivos.

Os resultados registrados na sessão teste, na ausência do modelo levaram a aceitação da hipótese de que a exposição a modelos agressivos aumenta a probabilidade de imitação de comportamento agressivo. Os sujeitos expostos a modelos agressivos também imitaram respostas verbais não agressivas do modelo. Confirmou-se apenas parcialmente a hipótese de que os meninos imitaram mais prontamente o comportamento agressivo, pois meninos e meninas não deferiram quanto à imitação verbal. Parece ainda que a observação de modelos agressivos adultos comunica permissividade para o comportamento agressivo, enfraquecendo as respostas inibidoras e aumentando a probabilidade de respostas agressivas.

Bandura, Ross e Ross (1961) consideram que seu estudo fornece forte evidência de que a observação de pistas produzidas pelo comportamento de outros é um meio efetivo de eliciar certas respostas cuja probabilidade inicial de ocorrência é muito baixa ou zero. *A imitação social pode acelerar a aquisição de novos comportamentos sem necessidade de reforçar aproximações sucessivas como preconizava Skinner.* (1953).

Outra contribuição deste estudo de Bandura, Ross e Ross (1961) foi mostrar que ao contrário do procedimento empregado por Miller e Dollard (1941), a aprendizagem imitativa de respostas de modelo pode ser adquirida sem que o sujeito desempenhe o comportamento do modelo durante a exposi-

ção e sem reforçamento, quer do modelo quer do observador . Uma explicação apresentada por vários autores (Logan, Olms - ted, Rosner, Schwartz e Stevens, 1955, Maccoby, 1959) é de que o imitador desempenha as respostas de modo coberto. Bandura, Ross e Ross (1961) acrescentam àquela suposição, outra adicional de que recompensas e punições são auto-administradas em combinação com as respostas cobertas. O processo de aprendizagem imitativa poderia ser explicado pelos mesmos princípios que governam a aprendizagem instrumental de ensaio e erro. Contudo, nos primeiros estágios do desenvolvimento a aquisição de respostas novas ocorre através do processo de condicionamento clássico (Bandura e Huston , 1961 ; Mowrer, 1950) .

Bandura, Ross e Ross (1961) verificaram ainda que o modelo masculino foi mais instigador do que o feminino e a explicação sugerida por eles é que os sujeitos perceberam a agressividade do modelo masculino como mais apropriada do que a do modelo feminino. Embora a teoria de "identificação com o agressor" (Freud, 1946) ou da "identificação defensiva" (Mowrer, 1950) seja aceita como explicação da aprendizagem da agressividade, Bandura, Ross e Ross (1961) consideraram que o desenvolvimento de modos agressivos pode simplesmente refletir um deslocamento do objeto de agressão sem envolver qualquer mecanismo de identificação defensiva.

Bandura (1962) propõe que se considerem os termos *imitação* e "*identificação*" como sinônimos contrariando assim a posição de se vincular o primeiro às teorias do comportamento e o segundo às teorias de personalidade. Define então

imitação e/ou identificação como "a tendência de uma pessoa para emitir comportamentos ou atitudes similares aqueles exibidos por modelos reais ou simbólicos". (Bandura, 1962, p. 215).

Ao fazer a revisão dos estudos sobre aprendizagem social, Bandura (1962) menciona a história do conceito de imitações na psicologia desde Tarde (1903), McDougall (1908) até Miller e Dollard (1941). Considera entretanto que os estudos destes últimos, embora amplamente aceitos como demonstrações de aprendizagem por imitação, de fato são um caso especial de aprendizagem discriminativa de lugar. Além disto as condições necessárias para imitação segundo Miller e Dollard (1941) são vistas, por Bandura (1962), como insatisfatórias para os casos de aprendizagem de resposta. Nisto sua posição é consistente com a de Mowrer (1950, 1960).

A teoria dos dois fatores de Mowrer (1950) é a que melhor explica a aquisição dos comportamentos adicionais de respostas e sua integração em novos padrões de comportamentos. O modelo mediando recompensas para a criança tem seus atributos comportamentais emparelhados repetidamente com o reforço positivo. Assim através de um processo de condicionamento clássico o comportamento do modelo adquire propriedades reforçadoras secundárias. Pela generalização de estímulos as respostas dos sujeitos são também reforçadoras na medida em que são similares às aquelas exibidas pelo modelo. A criança pode se auto administrar reforços secundários pela simples reprodução de respostas desejáveis, uma vez que o comportamento tenha adquirido valência positiva.

Há alguns problemas teóricos em se considerar a imitação uma forma de aprendizagem que ocorre através da mera contiguidade de estimulações sensorial sem levar em conta a motivação, o reforçamento e outros fatores. Isto também é admitido por Bandura (1962) que aponta resultados de suas pesquisas como relacionados ao problema de clarificação de postulados teóricos. O modo de apresentação do modelo é, por exemplo, uma dessas questões. Bandura, Ross e Ross (1962 a) investigaram a efetividade do uso de modelos simbólicos mediados por filme e concluíram que tais modelos são efetivos, sendo que modelos simbólicos humanos o são mais do que modelos simbólicos animais. Tais resultados levaram Bandura (1962) a considerar uma possível generalização para as situações em que a criança vê filmes na TV. Os dados empíricos sugerem também um efeito eliciador e facilitador de resposta já aprendidas desinibindo respostas pela extinção ou contracondicionamento da ansiedade.

Os resultados experimentais forneceram ainda evidências que confirmam a influência de modelos na modelagem de reações à frustração, verificando-se que crianças que observaram modelos agressivos emitem significativamente mais respostas agressivas (imitativas ou não) quando frustradas.

Segundo a teoria de Mowrer o estímulo proprioceptivo associado a respostas positivamente reforçadas adquire propriedades de reforço secundário. No caso de essas respostas serem repetidamente associadas a reforçamento negativo, o estímulo a elas relacionado evoca ansiedade e inibe a resposta. Os dados empíricos permitiram um teste parcial desta teoria: de acordo com a história de reforçamento diferencial as

meninas exibiriam menos agressividade imitativa que os meninos. Entretanto, a teoria de Mowrer, de retro-alimentação proprioceptiva é inadequada para explicar a facilitação ou inibição de respostas. Parece que a imitação ou inibição da resposta agressiva se deve à permissividade percebida pelo sujeito em decorrência das pistas do comportamento do modelo. O comportamento está *menos* sob controle de estímulos internos e *mais* sob controle de pistas ambientais.

Bandura, Ross e Ross (1963 a) verificaram um efeito diferencial significativo entre a frequência de respostas imitativas exibidas pelos sujeitos que observaram modelos agressivos recompensados, punidos ou observaram nenhum modelo, ou modelo não agressivos. Nas entrevistas pós-experimentais verificou-se que apesar de as crianças terem imitado o modelo agressivo bem sucedido, verbalizaram, entretanto, comentários desabonadores sobre a conduta agressiva. Segundo Bandura esta situação dissonante não foi resolvida nos termos da teoria da dissonância cognitiva (Festinger, 1962) mas se explica pelos achados de Zajonc (1954). Parece que o *sucesso do modelo é o elemento decisivo para determinar o grau em que o padrão de comportamento será imitado*. A criança se identificará com o agressor que tiver êxito mesmo sem aprovar os seus atributos. A ansiedade seria irrelevante neste processo de identificação.

Verificou-se nas entrevistas que as crianças que observaram modelos agressivos punidos mesmo sem imitar eram capazes de enumerar a sequência do comportamento do modelo agressivo, e tinham assim aprendido os equivalentes cogniti-

vos embora não os traduzissem em respostas imitativas motoras.

Bandura, Ross e Ross (1963 c) investigaram a possível influência do reforço vicariante no comportamento verbal, encontrando pouca evidência para os efeitos do reforço vicário apesar de demonstrarem a ocorrência da aprendizagem observacional.

Em outro estudo, Bandura, Ross e Ross (1963 b). fizeram o teste comparativo das teorias de inveja de status (Whiting, 1959, 1960), poder social (Maccoby, 1959, Mussen e Distler, 1959; Parsons, 1959) e de reforço secundário, acerca da aprendizagem por identificação. Verificou-se que as crianças imitaram mais o adulto que tinha o poder de recompensa, e além disto que a inversão de poder por parte dos modelos masculino e feminino levou à imitação cruzada de modelos de sexo oposto particularmente nas meninas.

Um estudo sobre o efeito de modelo na modelagem do julgamento moral em crianças foi realizado por Bandura e McDonald (1963). Foram verificadas mudanças substanciais nas respostas de julgamento moral das crianças em consequência dos procedimentos experimentais. O uso de modelo foi mais efetivo do que o simples condicionamento operante para modelagem de respostas de julgamento moral.

Bandura (1962) aponta duas falhas das teorias de aprendizagem social na análise do processo de aquisição de respostas. Primeiramente, há uma negligência quanto aos aspectos sociais. Com isto dão pequena importância ao fato de a transmissão de comportamento social ser governada não

são pelos padrões particulares de contingência resposta-reforço adotados pelos agentes culturais, mas também pelos exemplos comportamentais que fornecem.

Um segundo aspecto que é criticado por Bandura (1962) é que as pesquisas sobre aprendizagem imitativa mencionam aquisição de respostas amplas em segmentos maiores, ao invés de respostas adquiridas pelo processo de reforço diferencial gradual.

Para Bandura (1962) a aprendizagem pela imitação não é mera observação passiva mas decorre de um processo ativo no qual operam em conjunto com a estimulação sensorial diversos fatores determinando assim o nível de aprendizagem imitativa. Não basta expor o sujeito ao estímulo. Isto não garante que ele selecionará entre estímulos complexos aprendendo pistas relevantes e ignorando as irrelevantes. As características do estímulo modelo, seus atributos tem maior ou menor relevância para sua eficiência eliciadora conforme os primeiros condicionamentos sociais. Entre estas características Bandura (1962) aponta o prestígio, status, poder de recompensa e competência. As disposições observacionais do sujeito podem também ser afetadas pelas suas próprias características, tais como dependência, perda de auto estima, e motivação. Também a antecipação de reforço influencia provavelmente mais os sistemas efetores do que os receptores. Assim o reforço funcionaria como agente causal aumentando ou reduzindo a instigação e mantendo as reações de observação.

Outras variáveis que influenciam a aprendizagem imitativa, além daquelas que dirigem a atenção, são a fre-

quência e o modo de apresentação de estímulo. A contiguidade provavelmente é condição suficiente para aprendizagem de respostas cognitivas e seus equivalentes motores em decorrência da mera exposição ao estímulo sensorial - o modelo. Questiona-se então, a necessidade de o sujeito emitir respostas durante o processo de aquisição.

Bandura (1962) admite que a exposição a modelos possa ser insuficiente para aquisição de respostas *motoras*, visto os elementos motores cruciais das respostas não serem observáveis, ou devido às limitações físicas do aprendiz para emitir comportamento comparável imitativo. Isto para ele entretanto, não invalida a ênfase dada nesta teoria à estimulação sensorial contígua como condição suficiente para aquisição da maioria das respostas imitativas. Seria importante, entretanto, considerar as condições facilitadoras e não apenas as pré-condições necessárias à aprendizagem imitativa.

b) A teoria da aprendizagem social de Bandura - 1a. versão

Em 1963, Bandura e Walters publicaram seu livro: "*Aprendizagem social e desenvolvimento da personalidade*", onde esboçam um conjunto de princípios de aprendizagem social enfatizando o papel das variáveis sociais de modo mais amplo que o proposto por outras teorias de aprendizagem. Neste livro procuram uma integração de várias pesquisas no campo do desenvolvimento infantil, da psicologia social e da psicologia experimental tradicional. Criticam os estudos anteriores relacionados a teorias de aprendizagem que focalizavam, sobretudo, o comportamento patológico e a psicoterapia sem

preocuparem-se com o modo como o comportamento social é adquirido e/ou modificado.

Analizam a posição de Rotter (1954), os princípios do condicionamento operante de aproximações sucessivas, a teoria de Miller e Dollard (1941, 1950) as considerações de Mowrer (1960 b) e as teorias psicodinâmicas.

Consideram que a teoria de Rotter (1954) de que a probabilidade de ocorrência de uma resposta é determinada por duas variáveis: expectativa de reforço e o valor do reforço, é adequada apenas para prever a ocorrência de respostas previamente aprendidas. Entretanto o pequeno impacto desta teoria lhes parece, é devido ao tipo de variável dependente consideradas para teste da teoria.

Bandura e Walters (1963) argumentam que apesar da eficácia dos princípios de comportamento operante e de aproximação sucessiva para explicar a aquisição de novas respostas, estas não são a única explicação geral para todos os processos de aprendizagem. *A imitação é um aspecto indispensável da aprendizagem e o fornecimento de modelos acelera a aquisição de novas respostas.* (Bandura e McDonald, 1963b).

Miller e Dollard (1941, 1950) consideram a imitação um caso especial de condicionamento instrumental e o modelo, um estímulo discriminativo. Bandura e Walters (1963) consideram que há considerável evidência de que a aprendizagem possa ocorrer através da observação de modelo, mesmo que o sujeito não reproduza a resposta durante a aquisição e não receba reforço. (Bandura, 1962 a). Propõe a necessidade de revisar os princípios de Hull (1943) e Skinner (1938, 1953), pa

ra uma explicação adequada da aprendizagem observacional, pois nesta, aprendizagem ocorre um reforço vicário e indireto, não explicável pelas proposições de Hull e Skinner.

Como outros tipos de aprendizagem a aprendizagem social também exige generalização e discriminação. Além disto a história de aprendizagem social do sujeito pode modificar sua susceptibilidade à influência social decorrente tanto dos procedimentos de modelação ou de reforço. A punição do modelo na aprendizagem social leva mais a inibição de respostas e pouco a respostas de fuga. Na aprendizagem social não se faz a distinção entre "aprendizagem de fuga" e a inibição de resposta, diversamente de Mowrer (1950 b). A inibição da resposta decorre da associação de pistas externas, presença de agentes de socialização e pistas internas. Bandura e Walters (1963) consideram contudo que a análise de Mowrer sobre o processo de imitação é importante principalmente para compreender o problema da interiorização das proibições e o desenvolvimento do autocontrole.

O paradigma de Miller (1948 b, 1950) em termos de aprendizagem social tem se restringido a explicar reações agressivas em situações de frustrações. Porém tal paradigma é inadequado por ignorar a influência de agentes originais de frustrações e punição, e também por não incluir na análise do deslocamento da agressão as variáveis: força da instigação, o grau de frustração e a tendência dos agentes socializadores em aplicar castigos.

Bandura e Walters (1963) criticam também as teorias psicodinâmicas que ao invés de falarem de uma hierarquia

de hábitos sociais preferem considerar tais hierarquias como capas ou níveis de personalidade. Para a teoria de aprendizagem social, as respostas que ocupam lugar inferior na hierarquia, só exercem influência sobre a conduta resultante de aprendizagem social. Uma conduta social decorre da interação de instrução social e variáveis biológicas ou ambientais relevantes. Deste modo, os padrões de reforço social podem ser determinados não só pelas características físicas, mas também pelo ritmo de transformação física.

Na teoria de aprendizagem social, os processos internos são vistos como eventos mediadores em uma sequência causal geradora de comportamentos cuja natureza e modificação pode ser inferida da combinação de certas condições manipuláveis de estímulos e observáveis de respostas. Daí serem criticadas as teorias de Freud (1920, 1917) e Fenichel (1945) por introduzirem analogias com a energia hidráulica para explicarem o valor funcional dos sintomas. Bandura e Walters (1963) não aceitam que a modificação direta de uma conduta patológica resulte na aparição inevitável de respostas substitutas. Para eles um sintoma é uma categoria de respostas que domina a hierarquia de respostas em consequência de condições especiais de estimulação.

Uma das dificuldades da investigação referente aos determinantes da personalidade é a proposição de juízos valorativos sobre a conduta normal e patológica geralmente feita em termos subjetivos sem se definir objetivamente as variáveis antecedentes relacionados ao comportamento. A proposta da teoria da aprendizagem social é a investigação sobre

os antecedentes em termos de instrução social buscando a co-
variação entre estímulos e respostas como ocorre na situação
natural.

A imitação desempenha importante papel na aquisição
do comportamento normal ou patológico. A observação in-
formal nos dá evidência de que ela ocorre em todas as cultu-
ras para ensino de comportamento socialmente sancionados, bem
como de sua influência no processo de socialização.

São três os efeitos possíveis da exposição a um
modelo: a) *efeito de modelação* de padrões de respostas que
previamente não se encontrava no repertório do observador;
b) *efeito inibidor ou desinibidor* de respostas previamente
aprendidas) mais ou menos similares àquelas do modelo;
c) *efeito de instigação*, onde a observação da resposta de um
modelo serve de indício para que o observador "dispare" res-
postas similares.

Usando como evidências os resultados de vários es-
tudos experimentais (Bandura e Walters, 1959; Bandura, Ross
e Ross, 1961; Bandura, Ross e Ross, 1962 b, 1963 c) Bandura
e Walters (1963) demonstram o papel dos modelos na trans-
missão de novas respostas agressivas. Acentuam mais uma vez
que a influência do modelo sobre a conduta do observador de-
pende parcialmente das consequências da resposta do modelo.
Entretanto, enquanto as consequências inferidas ou imediatas
a resposta do modelo tem influência na execução de respostas
imitativas, parece que a *aquisição* de respostas depende fun-
damentalmente da estimulação sensorial contígua.

Relembra-se ainda que as características do ob -

servador determinam até que ponto emitirão respostas imitativas. Entre estas características, estão a susceptibilidade à influência social, excitação emocional e aumento da dependência. Recusa-se tanto a *teoria de identificação com o agres*sor (Anna Freud, 1946) ou de *identificação como defesa* (Mowrer 1950), preferindo-se interpretá-la em termos de reforço recebido, de acordo com maior ou menor poder de recompensa social. Admite-se entretanto, que o processo de influência social não pode ser explicado unicamente em termos dos efeitos de apresentação de modelos paternos ou não, mas sem dúvida depende da instrução direta, da recompensa, da estimulação aversiva, enfim das variáveis que disciplinam os padrões de reforço das condutas sociais.

Bandura e Walters (1963) analisando o papel dos padrões de reforçamento no estabelecimento e manutenção da conduta agressiva, da dependência e da conduta sexual referem-se a dados empíricos de laboratório e campo. Tais dados sugerem que o castigo físico ou verbal tende a inibir a agressividade, quando imposto por figura de autoridade, em presença daquele que ministra o castigo. A tolerância dos pais e agentes socializadores parece ter um efeito desinibidor generalizado sobre atividades infantis previamente castigadas ou desabonadas. Isto não significa porém um reforço específico da agressão.

É suposto pela teoria de aprendizagem social que se pode provocar forte agressividade em crianças pela mera exposição delas a modelos agressivos bem sucedidos e recompensando-se intermitentemente a conduta agressiva, mesmo que

a frustração seja mantida em níveis muito baixos.

Apesar de escassos, os estudos relacionados à condu^{ta} sexual parecem indicar que as variáveis de reforço modificam esta classe de resposta de forma semelhante à da conduta agressiva. A conduta sexual desviada frequentemente decorre do reforço dado a respostas sexuais não aprovadas socialmente, em combinação com os modelos de condutas sexuais dos pais ou agentes de socialização que possam ser atípicas. Quanto ao comportamento de dependência, há evidências de que a combinação de estímulos aversivos e recompensa aumenta a dependência mais do que o simples uso de recompensas.

Na análise do desenvolvimento do autocontrole, Bandura e Walters (1963) destacam o papel do reforço negativo, da aprendizagem observacional e do reforço positivo das respostas com valor social. Consideram que são supérfluos os construtos de "superego", agente moral interno, introjeção ou interiorização de normas paternas. O auto controle se baseia em aprendizagem social. São diferenciadas três formas de autocontrole: (1) *resistência à transgressão*; (2) *regulação de autoadministração de reforços*; (3) *atraso de reforço imediato em favor de possível recompensa posterior que se valoriza mais*. A teoria da aprendizagem social postula a aquisição de uma conduta discriminativa de auto controle como consequência da exposição a diferentes modelos e resultado de distintos padrões de reforço.

Na primeira fase da obra de Bandura, como se pôde ver há uma ênfase sobre o papel da imitação no processo de aprendizagem. Além disto, aquele autor se coloca sobretu-

do, em posição de defesa prosélita da corrente behaviorista em contraposição às tendências da psicodinâmica. Nota-se porém, que embora influenciado por Skinner (1954), Bandura não resiste à tentação de teorizar e basicamente discordando da posição skinneriana defende a idéia de que é possível a - prender sem desempenhar (contrariando o princípio de que sem emissão de resposta não há reforço contingente e não há a - aprendizagem) apenas observando modelos e a consequência das respostas destes modelos. A aprendizagem ocorre em decorrência de um processo vicário. Acrescenta-se então às formulações de Skinner o elemento vicariante no processo de aprendizagem através de modelos. Nesta fase há ainda especulações sobre a eficiência terapêutica do uso da imitação e de modelos renunciando uma nova fase de caráter menos teórico e mais prático.

B. FASE 2 - Evidências empíricas da eficiência do uso de modelos para transmissão de padrões de conduta

Esta fase iniciada em 1964 se estende até 1968 , e parece se subdividir em 3 momentos ou tendências interrelacionados dentro da obra de Bandura. O primeiro momento ou tendência cuja tônica são os estudos planejados e executados para teste da eficiência do uso de modelos na transmissão de padrões de auto reforçamento, atraso de reforço, bem como os efeitos diferenciais do uso de modelos reais e simbólicos em

confronto com a experiência anterior de sucesso ou de fracasso por parte do observador comparada ao desempenho do modelo. Nota-se também preocupação com a eficiência do sistema de reforço.

Um segundo momento ou tendência seria aquele no qual Bandura tenta mais uma vez sistematizar evidências empíricas coletadas, buscando a teorização. São dois os textos produzidos nesta linha (Bandura (1965 a) e Bandura (1965 e). No primeiro texto se verifica uma preocupação em sistematizar elementos que forneçam evidências da aplicabilidade da teoria de aprendizagem social para modificações do comportamento. No outro texto, Bandura (1965 e) coloca ênfase na análise da *aprendizagem sem treino* ou *vicária*, ressaltando a função dos processos representacionais na aprendizagem social.

Outras investigações desenvolvidas neste período são relacionadas aos processos vicariante de condicionamento e de extinção e dos fatores determinantes em cada caso. Tais trabalhos apontam a existência de um terceiro momento na fase 2.

A seguir se expõem os estudos de cada momento:

a) *Momento 1* - Foram incluídos neste momento os seguintes estudos: Bandura e Kupers, (1964); Bandura (1965); Bandura e Mischel, (1965); Bandura e Whalen (1966); Bandura, Grusec e Menlove, (1966, 1967); Bandura e Perloff (1967). As teorias de aprendizagem social postulam que novas respostas e respostas já existentes podem ser mantidas ou modificadas, através de reforços externos positivos ou negativos ministrados

por agentes externos sem minimizar o poder controlador dos estímulos externos, a auto administração de recompensas primárias ou secundárias frequentemente é mais importante do que a influência de estímulos externos. Bandura e Kupers (1964) investigaram o processo pelo qual são adquiridas respostas de auto reforçamento questionando o papel da aprendizagem imitativa. Considerando que poucas vezes as pessoas são expostas a condições que permitem reforço direto, Bandura baseado na teoria de aprendizagem social hipotetiza que as crianças imitariam os padrões de auto reforçamento exibidos pelos modelos. Assim crianças de ambos os sexos, com idade variando de 7 a 9 anos foram expostas a modelos adultos e infantis (crianças de 9 anos) de ambos os sexos, exibindo padrão elevado de auto reforçamento, padrão baixo semelhante de auto recompensa e de auto desaprovação. Além destas havia um grupo de controle que não observou modelo algum.

Além da hipótese geral, em consequência do reforço diferencial por imitar modelo do próprio sexo e do sexo oposto, esperava-se que as crianças emparelhariam mais seus padrões de reforçamento com aqueles do modelo do mesmo sexo do que com os de modelos do sexo oposto. A efetividade do modelo dependeria também de seu prestígio, competência, status de idade e de poder social. Para garantir a auto avaliação do sujeito em confronto também com o modelo adulto cuidou-se de que o modelo não exibisse um desempenho bastante divergente dos modelos infantis. Assim o modelo infantil não apresentava um padrão de auto reforçamento mais realista do que o modelo adulto.

Confirmaram-se as hipóteses. Os padrões de auto reforçamento podem ser adquiridos imitativamente através da exposição a modelos sem que os sujeitos recebam qualquer reforço diferencial direto de agente externo. As crianças também reproduziram padrões de auto aprovação e auto crítica verbal. Confirmando outras investigações, os "modelos - adulto" foram estímulos mais poderosos do que os "modelos -criança" na transmissão de padrões de auto reforçamento.

Bandura e Kupers (1964) na discussão de seus resultados chamam a atenção para a importância da maneira como o sujeito regula a auto administração de fontes altamente reforçadoras, colocando-se em uma linha diversa daquelas investigações, que geralmente ao discutirem internalização e auto controle se detem ora na "resistência ao desvio", ora nas respostas punitivas após a transgressão. Apontam ainda as aplicações de sua posição em psicoterapia considerando que a maioria dos clientes apresenta déficits comportamentais ou ansiedade motivados por tendências inibidoras geradas pela culpa. Experimentam assim grande quantidade de estimulação aversiva e se tornam deprimidos. A modificação dos padrões de auto reforçamento constituiria o objetivo terapêutico principal .

Bandura (1965 b) realizou um experimento procu-rando testar a hipótese de que reforços administrados ao modelo influenciam no desempenho, mas não na aquisição de respostas imitativas. Foram organizados três grupos de crian-ças. Um grupo observou modelo agressivo recompensado, outro modelo agressivo punido e outro um modelo agressivo cuja

conduta não teve nenhuma consequência. No teste do comportamento imitativo, logo após a exposição ao modelo, era ministrado às crianças reforço contingente à imitação da conduta do modelo. Previam-se que as consequências da conduta do modelo fornecessem diferenças significativas no desempenho da imitação por parte do sujeito. Esperava-se ainda que as meninas imitassem menos as respostas agressivas que os meninos, conforme resultados anteriores. Entretanto, considerando-se a introdução de incentivos positivos contingentes à imitação do sujeito, previam-se a eliminação das diferenças no desempenho em consequência do reforçamento diferencial do modelo, e aquelas ligadas ao sexo. Revelar-se-ia assim uma aprendizagem equivalente nas crianças das três condições.

Os resultados levam a aceitar a teoria da contiguidade imitativa: os reforços administrados ao modelo influenciam o desempenho do observador, mas não a aquisição de respostas comparáveis. Bandura (1965 b) acentua que os dados evidenciam que a mera exposição aos estímulos do modelo *não fornece as condições suficientes para a aprendizagem imitativa ou observacional*. Como a maioria das crianças não reproduziu todo o repertório do comportamento do modelo, mesmo em condições de incentivo positivo planejado para desinibir e eliciar respostas similares, *parece evidente que outros fatores além da contiguidade de estimulação sensorial influenciam a aquisição das respostas imitativas*. A mera exposição de uma pessoa à estimulação não garante que ela atentarã à total amplitude dos indícios. É provável que ela selecione os mais relevantes ou aqueles para os quais sua atenção se

dirige, isto devido às variáveis motivacionais anteriores ao treino de observação discriminativa. Uma pré-condição necessária à aprendizagem imitativa é a antecipação de reforços negativos ou positivos contingentes à emissão de respostas comparáveis. Outras variáveis além daquelas dirigentes da atenção, são a frequência, a quantidade e a complexidade da estimulação apresentada ao sujeito observador, que interferem no grau de aprendizagem imitativa. Também o repertório comportamental do imitador influi no quanto ele exibirá de respostas comparáveis às do modelo. Há necessidade de mais pesquisas para identificar as variáveis que, combinadas com a estimulação contígua, governam o processo de aquisição de respostas imitativas.

Os dados de Bandura (1965 b) fornecem ainda evidência de que a inibição e desinibição de respostas podem ser transmitidas de forma vicariante em decorrência da observação das consequências da conduta do modelo. Ressalte-se porém que os modelos cujo comportamento socialmente desaprovado era exibido sem punição contingente produzia efeitos análogos ao daquele que recebia reforço positivo contingente à emissão do comportamento socialmente proibido.

Para esclarecer a questão: "qual modelo é mais eficaz, o vivo ou o simbólico?" Bandura e Mischel (1965) conduziram uma investigação sobre a eficácia relativa de modelos vivo e simbólico na modificação de atraso de recompensa auto imposto. As crianças foram designadas para 1 entre 3 condições experimentais: a) modelo vivo exibindo comportamento de atraso de reforço, b) modelo simbólico verbal exibin-

do o mesmo comportamento, c) nenhum modelo.

Fez-se apenas a hipótese de que o atraso auto-imposto de reforço é influenciado pelos padrões de atraso exibido por modelos sociais, de acordo com a teoria da aprendizagem vicariante. Contudo, não se fizeram hipóteses diferenciais a respeito dos modelos real ou simbólico.

Confirmaram-se as hipóteses. Ambos os tipos de modelo produziram substanciais modificações no comportamento de atraso de reforço na situação experimental. Porém as mudanças induzidas nas crianças de "alto atraso" através do uso de modelos simbólicos foram menos estáveis de modo geral.

Bandura e Mischel (1965) chamam a atenção para o evidente contraste entre as teorias psicanalíticas e a teoria derivada da aprendizagem social quanto ao que a psicanálise chama "catexis". Enquanto a psicanálise considera os determinantes do comportamento de atraso em termos de eventos hipotéticos internos, a teoria da aprendizagem social postula serem os estímulos sociais manipuláveis dos eventos o determinante crítico do comportamento de auto-controle.

A investigação da hipótese de que os efeitos das contingências de auto-reforçamento do modelo sobre o comportamento de auto-reforçamento do sujeito são parcialmente determinados pela experiência anterior de sucesso e fracasso do observador, foi proposta por Bandura e Whalen (1966). Fez-se também a suposição de que haveria uma influência adicional da discrepância entre o desempenho do sujeito a partir de modelos de comparação.

Buscando esclarecer a conclusão provisória de Ban -

dura e Kupers (1964) sobre o efeito da combinação de ambigüidade e instabilidade da tarefa no aumento da potência do estabelecimento de padrão de modelo e as respostas de auto-reforçamento, procurou-se investigar o efeito eliciador do modelo para padrões de auto-reforçamento em condições de maior estabilidade de desempenho. Assim grupos de crianças foram expostas a três tipos de modelo após experimentarem sucesso ou fracasso no desempenho de tarefas. Um modelo superior exibia um alto padrão de auto reforçamento, um modelo inferior exibia um baixo padrão de auto reforçamento. Um modelo de competência semelhante ao sujeito exibia um alto padrão de auto reforçamento. Sujeitos expostos ao modelo inferior, exibiram maior frequência de auto reforçamento para desempenhos de baixo nível e maior magnitude de auto-recompensa do que sujeitos competentes e que adotaram padrões superiores de auto reforçamento. Os resultados confirmaram a hipótese derivada da teoria de comparação social. As crianças rejeitaram as contingências impostas auto-reforçadoras do modelo superior e adotaram os padrões do modelo inferior a si. Apenas parcialmente entretanto, se confirmou a hipótese do efeito diferencial da experiência anterior de sucesso e de fracasso. A experiência anterior de fracasso levou os sujeitos de todas as condições de modelo a se recompensarem menos frequentemente do que os sujeitos bem sucedidos. Contudo, a diferença só foi significativa no caso de sujeitos expostos a modelo inferior.

Bandura e Whalen (1966) consideram que os dados empíricos sugerem que a auto-gratificação em algumas circuns

tâncias tem mais um efeito terapêutico do que auto-congratatório. Além disto, consideram que as interações dos efeitos antecedentes de reforço pelas realizações sobre as tendências auto-reforçadoras são consideravelmente mais complexas do que supunham.

Em que condições sociais as pessoas emularão padrões elevados de auto-recompensa embora isto resulte em consequências negativas? Bandura, Grusec e Menlove (1967) investigaram a respeito com crianças expostas a modelos adultos que apresentavam desempenho superior e adotavam um critério elevado de auto-recompensa. Consideraram no estudo três variáveis: (a) o grau de proteção exibido pelo modelo; (b) o reforço social do modelo de alto padrão do comportamento estabelecido; (c) a presença ou não de um modelo criança que adotava um padrão baixo de auto-recompensa. Encontraram-se evidências da influência relativa do modelo protetor, do reforço vicariante e das pistas do modelo de idade similar sobre a emulação de padrões severos de auto reforçamento. Demonstrou-se ainda que o reforço social das respostas do modelo pode ter um poderoso efeito sobre a reprodução espontânea de comportamento comparável ao do modelo por parte do observador. A recompensa social dispensada ao modelo produz uma maior incidência de comportamento comparável do que a exposição às mesmas pistas modeladoras sem qualquer acréscimo de consequências para o modelo.

Contrariamente às expectativas a variável proteção do modelo exerceu mais fraca influência sobre o comportamento de auto-reforçamento do que as outras variáveis. As

crianças que experimentaram uma interação altamente protetora com o modelo adulto tenderam a aceitar um padrão baixo de desempenho do par, mais do que nos casos onde o adulto foi menos bondoso. A alta proteção, parece, conduz à pronta auto-gratificação preferencialmente à emulação de árduas realizações auto impostas pelo adulto reforçador. Estes resultados sugerem que a teoria analítica do desenvolvimento ou da identificação tem validade limitada no que se refere ao efeito do modelo protetor quanto à identificação. A interação protetora com o modelo aumenta a imitação espontânea das crianças, mas não o desejo de elas desempenharem respostas similares que produzam propriedades aversivas. Adotar altos padrões de auto avaliação envolve alguns efeitos aversivos. Observou-se ainda que a exposição simultânea de crianças a modelos adultos de alto critério de realização e a modelos infantis que adotavam normas mais baixas levou essas crianças a se imporem contingências inferiores de auto-recompensa e a se recompensar mais generosamente do que as crianças expostas somente ao modelo adulto. Entretanto, a influência do modelo criança foi aliviada pelo reforço social do comportamento do adulto de alto padrão.

Verificou-se, além disto que as crianças que experimentaram uma relação não afetiva com o modelo mesmo sem exposição simultânea ao modelo criança exibiram severos padrões de auto recompensa, tal como o modelo adulto de alto padrão de comportamento socialmente recompensado. É interessante notar, que na ausência de qualquer vigilância social, em circunstâncias de alta permissividade para auto-gratifi-

car-se foi registrada a adoção e contínua aderência a padrões altos não realísticos de auto avaliação. O comportamento emulativo resultou em reações de auto-crítica e auto-negação de recompensa livremente disponível. Isto sugere que inibições e respostas de auto-controle podem ser adquiridas através de observações sem a mediação de reforço direto positivo ou negativo.

Classifica-se ainda dentro da primeira tendência da fase 2 o trabalho de Bandura e Perloff (1967) acerca da eficácia do reforço auto-ministrado em confronto com aquele resultante de sistema externo de controle de reforço. O auto-reforçamento inclui vários processos subsidiários: um padrão auto-prescrito de comportamento, um processo de comparação social, reforçadores sobre o controle próprio da pessoa, e a própria pessoa como agente reforçador. O principal atributo de uma operação de reforçamento é a capacidade de manter por longo tempo o tonus comportamental. Foi esta propriedade do reforço que constituiu o objeto da investigação de Bandura e Perloff (1967). A hipótese de investigação predizia que ambos os sistemas de reforçamento - auto-reforço e reforço externo manteriam o comportamento mais do que a ausência de qualquer reforço. Os resultados confirmaram a hipótese. Porém em oposição às teorias de custos e recompensas, a maioria das crianças se impôs esquemas altamente desfavoráveis incorrendo em alto esforço de custo para um mínimo de auto-recompensa.

b) *Momento 2* - Bandura (1965) faz uma revisão de seu programa de pesquisa sistemática sobre uma técnica de modificação

de comportamento, a modelação. São dois os aspectos focalizados na pesquisa: (1) em que condições ocorrerá a aquisição do comportamento apresentado pelo modelo; (2) em que condições os desempenhos serão mais rapidamente aprendidos através de modelos do que por outros procedimentos tais como encadeamento e modelagem. Quando não há estímulo eliciador fidedigno para as respostas desejadas além dos indícios sociais fornecidos pelos modelos sociais que exibem o comportamento é mais visível a superioridade relativa da modelação sobre outros procedimentos. Várias pesquisas confirmaram a existência de uma aprendizagem sem tentativa, quer no caso de aquisição de novos comportamentos, quer na inibição ou desinibição de respostas e extinção vicariante de respostas inibidoras.

O condicionamento operante é bastante seguro e eficaz para manter respostas já existentes, porém trabalhoso e ineficaz para desenvolver novos repertórios de comportamento. Bandura (1965 a) discorda das alegações de Skinner (1963) quanto ao uso de modelo por impedir a análise operante do comportamento, e sobre a aplicação restrita de modelos verbais, realçando a inconveniência de se usar organismos infra humanos para se estabelecer princípios do comportamento humano. Discorda também das teorias de base psicoanalíticas e psicodinâmica acerca do efeito catártico liberador de energias reprimidas decorrente da participação vicariante ou da expressão direta de respostas agressivas. A teoria de aprendizagem social prognostica que um aumento de respostas agressivas em decorrência do fornecimento de

modelos agressivos e do reforço positivo inadvertido da agres são que geralmente acompanha o encorajamento de expressões catárticas.

A ocorrência de comportamento imitativo é em parte uma função das consequências reforçadoras experienciadas pelo modelo. Ao assistir um modelo exibindo uma sequência de respostas o observador adquire por associação contígua de eventos sensoriais respostas simbólicas ou representacionais que atuarão como pistas capazes de eliciar no futuro respostas manifestas similares àquelas modeladas. (Teoria da conti guidade da aprendizagem observacional Bandura, 1965; Sheffield 1961).

Bandura (1965 a) defende que o uso de modelos pode ser um método bastante eficaz para modificação dos repertórios comportamentais, sua inibição e manutenção, para servir de estímulo discriminativo ou facilitador, e para desenvolvimento de novas respostas. Se combinado com outras técnicas operantes acelera substancialmente o sucesso terapêutico.

É de 1965 também uma monografia de Bandura (1965c) sobre processos vicariantes, onde considera que tais processos são um caso de aprendizagem sem treino. Neste texto Bandura chama de *evento vicariante* aquele no qual novas respostas são adquiridas ou respostas já existentes são modifica - das em decorrência da observação do comportamento de outros e de suas consequências reforçadoras, sem que haja desempe - nho aberto do observador durante o período de exposição. Historicamente este tipo de aprendizagem foi segundo Bandu-

ra (1965 c) rotulado como *imitação* e outros termos tais como *aprendizagem observacional*, *cópia*, *facilitação social*, *contágio*, *identificação*, *aprendizagem vicariante* e *jogo de papéis* tem sido utilizados para se referir ao mesmo fenômeno. No processo de aprendizagem vicariante, também designado como aprendizagem sem ensaio, Bandura (1965 c) postula que o desenvolvimento de respostas mediacionais sob a forma de representações imaginárias e verbais implícitas dos estímulos percebidos pode desempenhar papel relevante.

As teorias que trataram anteriormente da aprendizagem de respostas através de imitação e observação foram associativas (Holt, 1931, Piaget, 1951) e de condicionamento clássico. Embora as teorias associativas expliquem de modo adequado a repetição pelo imitador de seu próprio comportamento falham em explicar a aquisição de novas respostas emergentes durante a sequência da interação modelo observador.

As teorias de condicionamento instrumental supõem como condição necessária para aprendizagem a existência de um sujeito motivado que é reforçado por emitir respostas similares às de l modelo em uma série randômica de respostas de ensaio e erro. Miller e Dollard são os primeiros teóricos desta posição que é bastante similar à de Baer e Sherman e também de Skinner. Na interpretação da análise operante do comportamento se as respostas similares às de l modelo são reforçadas, então o comportamento do modelo se torna estímulo discriminativo para reforçamento. Tal como as teorias associativas, a explicação da interpretação operante é insatisfatória pois esclarece apenas o controle de reforço da

imitação de respostas previamente aprendidas. Não esclarece contudo, a aquisição de respostas novas, nem sobre as variáveis que governam esse processo.

Com base em várias pesquisas suas (já citadas) e de outros (Kanfer, 1965; Walters, et al, 1963; Walters e Parke (1964); Kanareff e Lanzetta, (1960 a e b); Lanzetta e Kanareff (1959) Metz (1964); Schein, 1954) Bandura (1965 c) esboça a teoria de que a aquisição de respostas similares ou imitativas resulta basicamente da contiguidade dos estímulos e de processos simbólicos associados. Entretanto no desempenho de respostas aprendidas por imitação, as consequências reforçadoras para o modelo ou para o observador tem maior influência.

Outras teorias mencionadas por Bandura (1965 c) e por ele analisadas são a teoria da retro-alimentação sensorial e as teorias mediacionais e da contiguidade do estímulo. A primeira teoria que enfatiza o papel do condicionamento clássico de emoções positivas ou negativas no processo de aprendizagem imitativa, embora explique satisfatoriamente a aquisição de respostas sem emissão aberta por parte do observador, é falha para explicar os casos onde nenhum reforço é dado ao observador ou ao modelo. Em decorrência disto Bandura propõe a teoria da contiguidade, onde enfatiza o papel da contiguidade do estímulo e dos eventos cognitivos associados ao contexto "estímulo-resposta" no processo de aquisição. Conforme esta teoria a exposição do sujeito observador aos estímulos do modelo elicia naquelas configurações e sequências de experiências sensoriais que com base

nas associações passadas se tornam centralmente integradas e estruturadas em respostas perceptuais.

Há alguma evidência empírica de que um estímulo antecedente pode adquirir a capacidade de eliciar representações imaginárias de eventos associados ao estímulo mesmo quando aqueles eventos estão ausentes. Isto em decorrência da estimulação contígua. Tanto quanto o comportamento aberto as respostas imaginárias são condicionáveis e extinguíveis. Não só se pode adquirir respostas imaginárias como também os equivalentes verbais de um estímulo. A teoria mediacional diz que os estímulos gerados pelo comportamento simbólico podem tornar-se estímulos discriminativos para ação aberta sem contudo significar que o sujeito observador seja capaz de executar habilmente os comportamentos similares ao observado.

Ao tratar de condicionamento clássico vicariante e da extinção vicariante Bandura (1965 c) refere-se aos estudos de Dysinger e Ruckmick (1933), Lazarus e colaboradores (1962), Berger (1962), Church (1969) e R.E. Miller e colaboradores (1962, 1963). Considera então, que no condicionamento clássico vicariante as respostas emocionais do observador, vicariamente eliciadas, se tornam condicionadas em decorrência de associação contígua a um estímulo inicialmente neutro.

Antecipando uma nova tendência em sua obra Bandura (1965 c) refere-se ao seu estudo juntamente com Rosenthal (Bandura e Rosenthal, 1965) onde investigam os efeitos de vários graus de instigamento manipulando aspectos psicológicos e fisiológicos nos processos de condicionamento vi-

cário. Os resultados demonstraram que o condicionamento vicariante é positivamente relacionado ao grau de tensão psicológica. Outra evidência sugestiva também registrada é que os efeitos desorganizadores decorrentes do alto grau de instigamento podem ser mediados por respostas competitivas auto-geradas planejadas para neutralizar a aversividade da situação de instigação vicariante.

Finalizando sua monografia, Bandura (1965 c) enfatiza a função dos processos mediacionais na aprendizagem observacional. De acordo com a teoria de Bandura as respostas imitativas são adquiridas com base na *contiguidade de estímulos* mediadas pelas pistas produzidas pelas respostas simbólicas que exercem controle discriminativo sobre os desempenhos abertos correspondentes. Assim as representações imaginárias e verbais dos estímulos do modelo constituem a persistente aprendizagem produzida pela observação. Além da ênfase dada aos processos perceptuais e cognitivos da aprendizagem vicariante, é reconhecido também a influência das variáveis motivacionais e do reforço que podem atuar indiretamente ao nível da aquisição da resposta.

Bandura (1965 c) admite a possibilidade de analisar a aprendizagem como um processo de aprendizagem associativa, e considera necessário o estudo da transmissão social de padrão de respostas, visto grande parte do repertório comportamental ser adquirido através da observação repetida do comportamento dos outros.

c) *Momento 3* - A tendência aqui dominante é a investigação dos processos vicariantes do condicionamento e da extinção

nos trabalhos realizados no período 1965 a 1968. O primeiro destes estudos é aquele de Bandura e Rosenthal (1965) já referido neste texto. Outro estudo é aquele de Bandura, Grusec e Menlove, (1966) onde se analisa a aprendizagem observacional como função da simbolização e do incentivo. Na linha da análise teórica de Bandura (1965 c), este estudo procurava evidências de que a simbolização aumenta a aprendizagem observacional, além de investigar acerca dos incentivos nesse tipo de aprendizagem. Foram três as hipóteses: (1) o número de repostas imitativas adquiridas observacionalmente em uma condição de facilidade de simbolização seria maior do que aquelas adquiridas por observadores passivos; (2) os observadores passivos mostrariam um nível mais alto de aquisição do que sujeitos em condição de simbolização competitiva; (3) o tipo de incentivo afetaria a aprendizagem observacional. Confirmaram-se as duas primeiras hipóteses. As crianças que produziram respostas verbais correspondentes do comportamento exibido pelo modelo, apresentaram mais respostas imitativas do que os observadores passivos. Também os observadores passivos exibiram mais respostas imitativas que os observadores da condição de simbolização competitiva.

Bandura, Grusec e Menlove (1967) investigaram experimentalmente a efetividade do uso de processos vicariantes para extinção de comportamento de fuga anterior à exposição do sujeito a um modelo. Fizeram a investigação com crianças medrosas em relação a cachorros que deveriam então observar outras crianças brincando com cachorros. As crianças previamente avaliadas em três níveis de comportamento

foram designadas para quatro condições experimentais: modelo em contexto positivo e em contexto neutro, e crianças em contexto positivo de contato direto com o cachorro, e em contexto positivo sem contato quer com o modelo ou com o cachorro. Os resultados forneceram considerável evidência de que as respostas de medo podem ser extintas com sucesso, com base em processo vicariante. A redução no comportamento de fuga, se admite, pode ser parcialmente mediada pela eliminação da emocionalidade condicionada. Considera-se necessário a investigação posterior para separar as contribuições relativas aos fatores cognitivo, emocional e outro que governem os processos vicariantes.

Atendendo à necessidade de investigação sobre os fatores determinantes da extinção vicariante do comportamento de fuga, Bandura e Menlove (1968) propuseram uma investigação. Primeiramente pretenderam esclarecer a hipótese de que a magnitude da extinção vicariante é parcialmente governada pela variedade de estimulação aversiva do modelo que é neutralizada e pela susceptibilidade do observador ao instigamento emocional. Foram planejadas três condições de tratamento (1) modelo simples filmado interagindo com um cachorro; (2) modelos múltiplos filmados também interagindo com um animal; (3) grupo de controle exposto a filmes tipo Disneylândia e Marinelândia. Os resultados mostraram que ambas condições de modelo foram efetivas para extinção de respostas de fuga. Somente a condição de modelo múltiplo entretanto, extinguiu o medo do sujeito, o suficiente para ele interagir potencialmente com cachorros. Verificou-se ainda que não havia correlação en

tre o grau de prontidão emocional e a extinção vicariante na condição de modelo simples, embora houvesse correlação negativa entre a prontidão emocional e a extinção vicariante na condição de modelos múltiplos.

C. FASE 3 - Um novo impulso na teoria da aprendizagem social

Nesta fase, pode se notar na obra de Bandura uma maior preocupação em estabelecer uma teoria compreensiva do comportamento humano culminando um projeto ambicionado já desde 1965, quando da publicação de sua monografia sobre aprendizagem vicariante. A produção incluída nesta fase compreende textos publicados de 1969 a 1971, e apesar do estreito intervalo de tempo desta etapa os subsídios teóricos que ela fornece justificam considerá-la decisiva nos rumos atuais da teoria da aprendizagem social. Sem dúvida a revisão dos princípios psicológicos que governam o comportamento dentro do quadro de referência da teoria da aprendizagem social fixou novos rumos teóricos e orientações de investigação empírica na obra de Bandura a partir de 1969.

Nesta seção, se pretende sumariar os aspectos relevantes de uma produção iniciada com o lançamento do livro "*Princípios de Modificação do Comportamento*" (1969a), considerando a seguir a monografia "*Aprendizagem Social do processo de Identificação*" (1969b) e dois outros textos ainda de 1969 um sobre a eficiência da modelação comparada à dessensibilização para induzir mudanças comportamentais e outro sobre jul

gamento moral e aprendizagem social. Além destes serão considerados um texto de 1970 sobre teoria da Modelação e outra monografia sobre Teoria da Aprendizagem Social (1971).

a) Aprendizagem social e Modificação do Comportamento

Na primeira obra mencionada - "Princípios de Modificação do comportamento" - Bandura (1969a) revê os progressos teóricos e experimentais no campo da aprendizagem social, dando ênfase especial ao papel aos processos vicariante, simbólico e auto regulador no controle do comportamento. A exigência de clara especificação das condições de tratamento e a avaliação objetiva dos resultados adotada nesta revisão da teoria da aprendizagem social dá uma característica auto corretiva ao livro. Há uma preocupação do autor não só quanto à validade dos princípios expostos mas também com as condições sob as quais estes princípios serviriam para o progresso humano.

O livro se estrutura em 9 capítulos: (1) *Processos Causais*; (2) *Questões de Valores e Objetivos*; (3) *Modelação e Processos vicariantes*; (4) *Controle Positivo*; (5) *Controle Aversivo*; (6) *Extinção*; (7) *Desensibilização através de Contracondicionamento*; (8) *Contracondicionamento Aversivo*, e (9) *Controle Simbólico e Modificação de Comportamento*. Dentro dos propósitos desta seção é de interesse sobretudo os capítulos 1,2,3 e 9. Assim se procurará dar ênfase apenas ao conteúdo desses capítulos no resumo que será exposto nos parágrafos subsequentes.

O desenvolvimento de princípios e procedimentos de mudanças comportamentais é determinado amplamente pelo modelo de causalidade sobre o qual eles se apoiam. Ou seja, ao

tipo de origem que atribuem ao comportamento. As teorias da personalidade geralmente supõem que os mecanismos reguladores da conduta são estados motivacionais e traços que impelem o comportamento em uma variedade de direções. Estas condições hipotéticas internas tendem a ser vistas como relativamente autônoma dos estímulos externos. A teoria da aprendizagem social tende a considerar a conduta normal ou desviante como algo aprendido, copiado a partir de exigências tanto ambientais quanto auto-impostas. Esta aprendizagem se torna mais facilmente compreendida em termos do chamado sistema de controle do comportamento.

São três os sistemas reguladores do comportamento dentro da perspectiva da aprendizagem social. Grande número de respostas estão sob controle direto dos estímulos externos, tais como os reflexos, as respostas antônomas, mudanças cardiovasculares e reações gastro intestinais. Este é o sistema número 1. O segundo sistema de controle envolve as respostas que são controladas pelas suas consequências (Bandura e Walters , 1963). O terceiro sistema envolve processos mediacionais centrais, e é em muitos aspectos o mais influente. Os processos mediacionais são processos cognitivos através dos quais os estímulos recebidos são codificados e organizados. Busca-se , deste modo, hipotetizar acerca dos princípios reguladores das recompensas e punições com base nas consequências diferenciais das ações e estabelecer leis implícitas e estratégias sobre desempenhos mais apropriados.

Os dois primeiros sistemas são bastante relacionadados com os modelos do condicionamento clássico e operante .

O terceiro modelo modifica e amplia o condicionamento operante e explica a aprendizagem observacional. Neste esquema conceitual o comportamento humano não se explica apenas por um sistema de forças internas ou como simples receptor passivo dos estímulos externos. Pelo contrário, envolve uma interação recíproca entre o comportamento e seu ambiente controlador. O comportamento de uma pessoa então determina parcialmente suas contingências ambientais, que por sua vez influenciam seu comportamento.

Uma das principais dificuldades para o desenvolvimento de programas de mudanças comportamentais efetivas decorre das falhas em se especificar o que se deseja conseguir ou seja do hábito de definir os objetivos em termos de hipotéticos estados internos. Assim muitos procedimentos de mudança comportamental atendem principalmente às necessidades dos terapeutas mais do que às dos clientes. A seleção de objetivos implica, é claro, escolha de valores. Contudo, à medida que as pessoas assumem maior responsabilidade para decidir a direção na qual o comportamento delas deve ser modificado, a arguição de manipulação humana torna-se uma pseudo-questão. Bandura (1969a) salienta que o papel do agente de mudança no processo de decisão seria, fundamentalmente, explorar as alternativas de ação disponíveis e suas consequências, de modo a fornecer ao cliente informações básicas para as escolhas. Por certo, os valores do agente de mudança de algum modo pesam na seleção de alvos, porém, o viés que isto pode causar para o cliente pode ser atenuado se o agente apresentar seus julgamentos como preferências pessoais retirando-lhes o rótulo de prescrições científicas.

Novos comportamentos podem ser adquiridos e comportamentos existentes podem ser modificados através da observação do comportamento de outras pessoas e da consequência delas. A pesquisa conduzida dentro da perspectiva da aprendizagem social tem demonstrado que virtualmente todos os fenômenos de aprendizagem decorrentes da experiência direta podem ocorrer sobre uma base vicariante da observação da conduta de outro. Em uma exposição onde reproduz muito de sua monografia de 1965, Bandura (1969a) analisa os vários termos aplicados aos processos vicariantes, os efeitos das influências de modelos aos processos vicariantes, os efeitos das influências de modelos e as concepções teóricas da aprendizagem observacional. Na análise que faz das teorias do reforço acrescenta a interpretação de Gewirtz e Stingle (1968) que conceituaram a modelação como análoga ao paradigma de similar à amostra, usado para estudo da aprendizagem de discriminação. Um sujeito escolhe entre um número de estímulos para comparação, um que partilhe uma propriedade comum com o estímulo amostra. Contudo, embora, na aprendizagem observacional uma apurada discriminação de estímulo seja condição prévia, a mera discriminação não é equivalente à aprendizagem observacional.

Quando uma pessoa observa um modelo e não desempenha nenhuma resposta aberta ela pode estar adquirindo uma forma representacional, cognitiva do comportamento do modelo. Nesse processo de aprendizagem contígua os mediadores representacionais envolvem dois sistemas: - um imaginário e um verbal, e têm um papel proeminente. A representação de imagens ocorre através de um processo de condicionamento sensorial. A re-

apresentação verbal envolve a codificação verbal dos eventos observados. A maioria dos processos cognitivos que regulam o comportamento dentro de novos padrões semelhantes às respostas de um modelo pode ocorrer em um nível central sem necessidade de respostas abertas observáveis. Contudo, Bandura (1969a) acentua que a *contiguidade do estímulo* embora seja *condição necessária* não é *condição suficiente* para a *aprendizagem observacional*. Vários subsistemas são envolvidos nesse fenômeno, como por exemplo, os processos de atenção e suas variáveis controladoras, os processos de retenção, os processos de reprodução motora e os processos motivacional e de incentivo.

A aprendizagem observacional então depende de como estes multiprocessos transformam e retem os eventos do estímulo modelo em códigos verbal e de imagem. Estes mediadores representacionais, em combinação com pistas ambientais adequadas guiam a reprodução comportamental de respostas similares. Além disto, o desempenho de respostas aprendidas observacionalmente é amplamente regulado pelos resultados reforçadores que podem ser ministrados pelos outros, auto administrados ou experimentados vicariamente. A ausência de efeitos dos modelos pode resultar tanto de falhas no registro sensorial devido à atenção inadequada às pistas sociais relevantes, ou deficiência na codificação simbólica dos eventos exibidos pelo modelo, quanto aos decréscimos na retenção, deficiências motoras ou condições desfavoráveis de reforçamento.

Bandura (1969a) considera que os processos de modelação tem sido utilizados com sucesso com muitos objetivos

e em especial para desenvolvimento de respostas sociais e cognitivas. Além disto, se tem condicionado respostas emocionais em bases vicárias através da utilização de modelos. Contudo , o grau de possibilidade de resposta vicária é parcialmente subordinado a um processo de auto estimulação envolvendo a situação simbólica. Não só é possível se condicionar respostas emocionais em bases vicariantes, mas também se pode extinguir respostas de medo e aumentar respostas de aproximação de objetos ameaçadores utilizando-se modelos que emitem a resposta de aproximação sem experimentar as consequências aversivas da mesma. A eliminação do instigamento potencial do estímulo ameaçador através do processo de extinção reduz o comportamento de fuga. Isto fornece evidências para sustentar a teoria dos dois processos de aprendizagem segundo a qual os efeitos condicionados classicamente governam em parte as respostas aprendidas de modo instrumental. Os comportamentos do modelo podem fortalecer ou enfraquecer as inibições dos padrões existentes de comportamento do observador. Outras vezes os comportamentos do modelo funcionam como estímulos discriminativos e facilitam a expressão de respostas similares às do modelo por parte do observador. A força do modelo para levar a resultados bem sucedidos de imitação depende do repetido reforço diferencial de modelos comparados que diferem em inteligência, idade, status socio econômico, competência social e vocacional, prestígio e poder e atributos do modelo que significam prováveis consequências para um dado comportamento.

O papel dos processos simbólicos no controle do

comportamento tem sido visto diferentemente pelas várias teorias. Para as teorias não mediacionais as consequências reforçadoras modificam o comportamento de modo direto e automático. Por outro lado, as formulações cognitivas consideram um pré requisito para a aprendizagem e para o desempenho a existência de representação simbólica das contingências. A teoria da interação recíproca considera que as consequências reforçadoras podem alterar o comportamento independentemente da consciência, mas que os indivíduos inferem finalmente, a partir da observação do comportamento deles e dos seus resultados, as regras corretas de reforço que parcialmente controlam as respostas subsequentes.

Vários estudos sobre condicionamento - clássico ou operante - tem mostrado que as pessoas que discernem as contingências de reforço e de punição, aprendem mais ou desempenham melhor do que aquelas não conscientes dessas contingências. A explicação de tal fato não é muito clara, por não se saber se a falta de consciência é atribuível ao registro central inadequado da estimulação sensorial ou à perda de reconhecimento dos estímulos contingentes aos eventos que foram registrados ou evocaram respostas neurais. A consciência é um poderoso fator facilitador, contudo pode não ser condição necessária, e por certo não é condição suficiente para mudanças comportamentais. Isto porque há necessidade de que além da consciência em si mesma, a pessoa possua as habilidades necessárias ao desempenho e experimente incentivos adequados para a eliciação e manutenção de respostas apropriadas.

Cada vez mais se tem empregado atividades simbólicas para gerar efeitos emocionais que constituem a principal consequência reforçadora em programas de modificação de comportamento. Isto se faz através da desensibilização simbólica, de estímulos aversivos ou de neutralização de respostas emocionais, e do contra condicionamento aversivo. O auto-controle dos processos de pensamento pode ser adquirido dirigindo a atenção para atividades absorventes que eliciam respostas cognitivas competitivas e pelo auto-reforço de modos mais construtivos de pensamento. As teorias de atitude tem levantado frequentemente a questão do controle mediacional do comportamento. Supõe-se geralmente que mudanças de atitude levarão a mudanças de ação, contudo estas alterações comportamentais não persistirão se não se reforçar o comportamento que se modificou. Porém, há os que sustentam que modificações diretas nas propriedades afetivas dos objetos de atitude e o desempenho de atitudes discrepantes do comportamento produzem mudanças estáveis correspondentes a mudanças nas atitudes. A acomodação cognitiva para mudanças afetivas e comportamentais tem sido atribuída à busca de consistência cognitiva, à generalização de efeitos reforçadores, à influência auto persuasiva de comportamentos contra atitudinais, e às novas consequências experimentadas a partir das mudanças comportamentais induzidas. Permanece contudo, a indagação se as influências ambientais tem um efeito similar, mas independente sobre os sentimentos, crenças ou comportamentos, ou se a mudança em um destes componentes leva a modificação nos outros componentes.

Processos simbólicos reguladores combinados com as consequências auto geradas podem levar o comportamento a tornar-se parcialmente independente das contingências situacionais e dos resultados. O comportamento pode ser mantido por diferentes tipos de controle intrínseco de reforço tais como sua retroalimentação sensorial, os resultados antecipatórios, ou pelas consequências auto-avaliativas. Se o ambiente social fornece pouca evidência de que novos modos de comportamento serão reforçados ou se são desenvolvidos padrões conflitantes de reforçamento, então o estabelecimento de um sistema de auto-controle de reforço é bastante necessário. Para a estabilização de mudanças comportamentais é de grande importância que os padrões de auto-reforço resultem de associação seletiva com pessoas que partilhem normas comportamentais, que fornecem ao próprio sujeito a base social para sua auto-avaliação.

Após o exame do livro de Bandura (1969 a) pode-se concluir que a orientação behaviorista inicial de Bandura e Walters (1963) permanece amplamente imutável devido ao papel do condicionamento operante em seu paradigma. Assim, apesar da introdução dos processos mediacionais, como variáveis explicativas no processo de aprendizagem observacional ou vicariante, nota-se a preocupação daquele autor em frisar que a importância do estímulo intrínseco como oposto ao extrínseco, ou seja, a recompensa da aprendizagem através do reforço vicariante não pode ser superestimada.

b) Aprendizagem social e identificação

Em um texto sobre a teoria da aprendizagem social dos processos de identificação, publicado em (1969 b) Bandura discute os vários processos envolvidos na socialização e o proeminente papel atribuído à aprendizagem pela identificação. Apesar da variedade de opiniões dos teóricos sobre a identificação, geralmente se concorda que ela se refere a um processo no qual uma pessoa pauta seus sentimentos, pensamentos ou ações pelos de outra pessoa que é vista como modelo.

Após considerações sobre as medidas de identificação com base na similaridade real ou suposta, ou nos termos de papel adulto, papel sexual e manifestações comportamentais de auto controle, Bandura expõe o ponto de vista da teoria de aprendizagem social para definição e medida dos processos de identificação. A teoria da aprendizagem social postula que "um evento de identificação é definido como ocorrência de similaridade entre o comportamento de um modelo e uma outra pessoa, sob circunstâncias onde o comportamento do modelo serviu como pista determinante para respostas similares" (Bandura, 1969b, página 217). Tem-se procurado distinguir identificação de imitação considerando-se que enquanto o segundo processo envolve reprodução de respostas discretas, o primeiro envolve adoção de diversos padrões de comportamento, representações simbólicas do modelo ou sistemas de significado similar. Parsons (1951) considerava que a catexis ligada generalizada é uma pré-condição necessária para a identificação não o sendo para a imitação. Contudo, Bandura (1969) questiona se é vantajoso se fazer distinções entre os dois termos, visto haver pouca evidência empírica de que há prin

cípios e processos diferentes envolvidos na aquisição de respostas similares posteriormente desempenhadas na presença ou na ausência do modelo.

Bandura (1969 b) considera ser essencial na discussão dos fenômenos de identificação ou modelação se distinguir entre *aquisição* e *desempenho espontâneo* de respostas similares, visto que estes eventos são determinados por diferentes conjuntos de variáveis. Uma teoria adequada de identificação precisa escolher as variáveis que regulam a aquisição observacional da resposta, os fatores que influenciam a retenção de respostas similares previamente aprendidas e as condições que afetam o grau de reprodução comportamental dos estímulos do modelo. A teoria da aprendizagem social de Bandura (1965 c) parece àquele autor a que mais satisfatoriamente explica a aquisição de novas respostas e a emissão de respostas similares às de um modelo e já previamente aprendidas. Os processos subjacentes à identificação dentro desta posição teórica são adquiridos com base na contigüidade do estímulo e envolvem dois sistemas representacionais: um de imagens e outro verbal. A organização dos elementos do comportamento dentro de novos padrões semelhantes aos componentes de estímulos do modelo pode ocorrer em um nível central sem respostas motoras. A contigüidade do estímulo é uma condição necessária, mas não suficiente para aquisição e desempenho dos padrões de comportamento do modelo. Os fenômenos de modelação envolvem interações complexas de numerosos processos tais como processos de atenção, processos de retenção, processos de reprodução motora, e processos motivacionais e de incentiu

vos. O desempenho de respostas de identificação aprendidas através da observação está sob o controle de eventos reforçadores externos, auto administrados ou experimentados vicariamente.

As abordagens tradicionais das teorias de identificação consideram-na como um resultado de modelação mais ou menos unitário que é estabelecido desde muito cedo na vida da criança. Assim sendo, ele decorre da proteção e das interações ameaçadoras com as figuras paternas. A teoria da aprendizagem social supõe um paradigma mais complexo de transmissão comportamental. A identificação, dentro desta perspectiva, é um contínuo processo no qual a aquisição de novas respostas ou a modificação das já existentes é função tanto de experiência direta ou vicariante com uma ampla variedade de modelos reais ou simbólicos cujas atitudes, valores ou respostas sociais são exemplificadas de modo comportamental ou por código verbal. Embora a família possa ser fonte de habilidades e modos de conduta adquiridos nos estágios iniciais do desenvolvimento, sabe-se que padrões complexos de comportamento são em grande parte transmitidos e regulados ao nível dos sistemas sociais.

Para ilustrar o amplo conjunto de variáveis que controlam o desempenho de respostas de identificação, Bandura (1969) arrola uma série de estudos próprios e de outros autores acerca de retirada de proteção, medo do agressor, controle de reforço, influência do reforço vicariante, status do modelo fornecendo pistas e resultando em reforços diferenciais, similaridade entre modelo e observador e o papel

de variáveis sociais extra familiares (modelos adultos e colega) etc.

c) Outras evidências experimentais sobre a eficiência do uso de modelos

Com o objetivo de avaliar a eficiência comparada da desensibilização e da modelação para induzirem a mudanças de atitude, afetivas e comportamentais em sujeitos fóbicos, Bandura, Blanchard e Ritter (1969) planejaram uma investigação. Além do objetivo geral se pretende também investigar sobre certas questões básicas dos processos de mudança. Os pressupostos teóricos desse estudo são aqueles da teoria dos dois processos no comportamento de fuga. Segundo esta teoria os estímulos ameaçadores evocam instigamento emocional com componentes tanto autonômos quanto centrais. Além disto, se supõe que estes processos de despertamento (instigamento) em bora operem basicamente ao nível central, exerçam algum grau de controle sobre os respondentes instrumentais de fuga. Decorrente disto, pode-se admitir que se for extinta a capacidade de instigamento de eventos ameaçadores subjetivos, então se pode modificar tanto a motivação quanto o conjunto de estímulos eliciadores do comportamento de fuga. Assim, neste estudo foi proposta a hipótese de que a extinção do instigamento do medo reduziria o comportamento fóbico.

Foram administrados três métodos de tratamento a indivíduos fóbicos em relação a serpentes: desensibilização simbólica, modelo simbólico e modelo vivo combinado com par

ticipação guiada (ou dessensibilização de contato). Também foi organizado um grupo que recebeu nenhum tratamento. As três formas de tratamento produziram redução generalizada e persistente no instigamento do medo e do comportamento de fuga, além de mudanças positivas de atitudes. A modelação com modelo vivo e participação foi o mais poderoso dos métodos para extinção completa da resposta fóbica. De acordo com a hipótese da teoria da aprendizagem social, as mudanças favoráveis produzidas em direção aos objetos fóbicos foram acompanhadas de redução de medo em relação às situações ameaçadoras. O decréscimo da fobia foi diretamente proporcional à potência do tratamento empregado. Encontrou-se também alta correlação positiva entre mudanças de atitudes e mudanças comportamentais. Contrariamente à expectativa das teorias psicodinâmica, a extinção das respostas emocionais em relação ao objeto fóbico não só produziu persistente eliminação do instigamento de medo e de respostas de fuga, mas também produziu significativa redução da ansiedade em outras áreas não tratadas de modo específico. A explicação fornecida por Bandura, Blanchard e Ritter (1969) para este tipo de ocorrência é que ela envolve provavelmente dois processos. O primeiro compreende a generalização dos efeitos da extinção do medo a partir de estímulos que foram neutralizados pelo tratamento das fontes de ansiedade. O segundo processo vincula o reforço positivo a um sentido de ser capaz, a vista do sucesso experimentado, de poder reduzir o instigamento emocional em situações potencialmente ameaçadoras.

Os resultados dos procedimentos de modelação fo-

ram consistentes com a teoria dos dois processos do comportamento de fuga. Os sujeitos na condição de modelo simbólico demonstraram que o instigamento emocional pode ser extinto em bases vicárias, simplesmente se testemunhando modelos que exibem respostas de aproximação em direção ao objeto amedrontador sem experimentar consequências aversivas. A experiência de contato direto com ameaças sem a prévia extinção vicariante resulta em um programa tedioso de mudança comportamental que não se justifica objetivamente. Porém, após a extinção vicariante extinguiu-se qualquer ansiedade residual e tendências à fuga. Uma vez restabelecidas respostas de aproximação em relação a objetos antes evitados, as novas experiências podem dar origem à reorganização substancial de atitudes.

d) Questionamentos teóricos preliminares à revisão da teoria da Aprendizagem Social

Ainda dentro do que se convencionou chamar fase 3 da obra de Bandura é encontrado antes da revisão da teoria da aprendizagem social publicada em 1971, um texto no qual aquele autor faz a defesa das implicações teóricas do estudo de Bandura e McDonald (1963) e que foram atacadas por Cowan, Langer, Heavenrich e Nathanson (1969). No texto em questão Bandura (1969 c) o autor faz um breve resumo dos achados e objetivos do estudo de 1963, onde se demonstrou a efetividade dos modelos adultos para modificar o comportamento de julgamento moral de crianças na direção da influência social.

A réplica de Cowan e colaboradores (1969) confirmou os achados anteriores, mas de modo surpreendente para Bandura (1969 c) aqueles autores concluíram que seus resultados são irrelevantes face à teoria dos estágios de desenvolvimento de Piaget e colocam problemas interpretativos para a teoria da aprendizagem social.

Bandura (1969 c) contra-argumenta que ambos conjuntos de dados (os de Cowan et al, 1969, e Bandura e McDONALD, 1963) levam a aceitar a conceitualização de que o comportamento de julgamento moral supõe a existência de estágios discriminativos ao invés de estágios uniformes de determinadas respostas. Além disto, Bandura (1969 c) rejeita a arguição da não comparabilidade dos dados de laboratório com os dados clínicos de Piaget, por considerar o método de contra-sugestão piagetiano mais representativo de um tratamento de modelação simbólica do que um procedimento de avaliação. Outro aspecto salientado por Bandura em sua contra-argumentação diz respeito ao tratamento estatístico empregado por Cowan e outros (1969). É lembrado ainda que ao contrário do que comentam aqueles autores, a teoria da aprendizagem social considera que os efeitos da modelação são afetados pelos atributos e características dos modelos, bem como pelo estágio de desenvolvimento em que estão. Além disto a teoria da aprendizagem social não supõe que os pais sejam a única fonte de julgamento moral e de comportamento. O que se pode concluir dos dois experimentos (Bandura et al, 1963; Cowan et alli, 1969) é que *os julgamentos morais são mais variáveis tanto dentro como entre os indivíduos e mais mo-*

difícãveis do que a teoria de Piaget nos leva a esperar. As variãveis do modelo podem funcionar como determinantes potenciais dos julgamentos moral que necessitam ser investigados no contexto natural.

Em um texto sobre teorias relacionadas ao uso do modelo, Bandura (1970) considera que a modelação se refere mais aos processos mediacional e cognitivo que guiam o comportamento do que aos modos através dos quais as informações do modelo são transmitidas. Deste modo, o desempenho do modelo vivo ou simbólico através de filme ou figuras não constitui um componente essencial da modelação. Avança-se assim um passo em direção à revisão da teoria da aprendizagem social em 1971, que enfatiza sobretudo os processos responsáveis pela eliciação e manutenção de respostas aprendidas através de modelos sociais.

e) A teoria da aprendizagem social - 2a. versão

Bandura (1971) em um artigo no qual critica o behaviorismo radical que negligencia os determinantes do comportamento humano a partir das funções cognitivas em seu esforço de se livrar das explicações do comportamento baseadas em causas internas espúrias, revê a sua teoria da aprendizagem social. Dentro desta visão ele atribui especial ênfase ao papel desempenhado pelos processos vicariante, simbólico e de auto-reforço no comportamento humano. O comportamento humano nesta perspectiva, é compreendido em termos de interação contínua recíproca entre o comportamento e suas condi

sistemas de representação: um de imagens e outro verbal. A influência e a importância das imagens e símbolos verbais decorre de que tais códigos nos trazem informações que podem ser armazenadas e prontamente utilizáveis como pistas para reproduções posteriores de respostas imitativas.

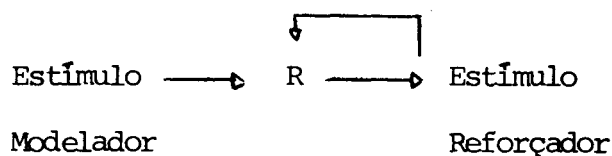
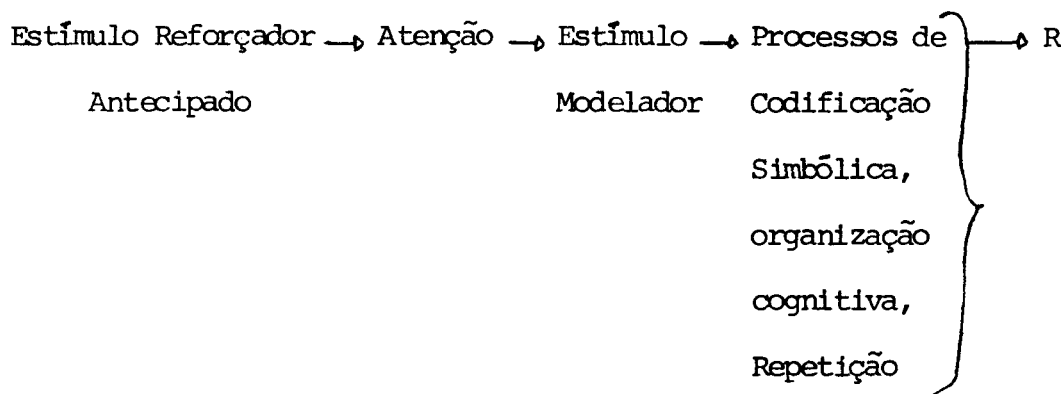
O terceiro componente da modelação refere-se aos processos através dos quais as representações simbólicas guiam a ação expressa ou efetiva. A quantidade de aprendizagem observacional que um sujeito pode exibir depende da aquisição ou não de habilidades necessárias para o desempenho da ação observada. Se há um déficit extenso das sub-habilidades necessárias, o indivíduo precisa adquiri-las antes de se tentar a modelação. Fica claro assim, que se um indivíduo não desenvolveu ainda habilidades de controle motor, não lhe será possível reproduzir por exemplo o comportamento de escrita de um modelo que lhe seja apresentado.

Uma pessoa pode adquirir, reter e possuir as capacidades para execuções habilidosas do comportamento exibido pelo modelo, mas a aprendizagem raramente será ativada e desempenhada abertamente se for sancionada negativamente ou recebida de maneira desfavorável. Quando incentivos positivos são fornecidos, a aprendizagem social coberta é prontamente traduzida em ação. (Bandura, 1965 b). O reforço afeta o nível da aprendizagem observacional ao controlar a que as pessoas se tornam atentas e quão ativamente elas codificam e praticam o que viram.

Novos padrões de comportamento são criados pela organização dos componentes das respostas dentro de certos

padrões e sequências. As teorias sobre modelação diferem se a integração de respostas ocorre em nível central ou periférico. Para a teoria da aprendizagem social essa integração ocorre principalmente em um nível central. Outra questão que se coloca é referente ao papel do reforço. As teorias orientadas para o reforço supõem que a resposta imitativa precisa ser reforçada para ser aprendida. A teoria da aprendizagem social de Bandura faz distinção entre aprendizagem e desempenho de respostas similares. Assim a *aprendizagem observacional* pode ocorrer através da observação do comportamento do modelo e acompanhada de atividades cognitivas sem reforço extrínseco. O reforço é considerado um facilitador e não uma condição necessária para a aprendizagem da resposta. Existem outros fatores além das consequências da resposta que podem influenciar a que as pessoas prestarão atenção. Tanto a teoria da aprendizagem social quanto a teoria do condicionamento operante supõem que o fato de a pessoa escolher ou não desempenhar o que ela aprendeu observacionalmente é fortemente determinado pelas consequências de tal ação. Contudo, para a teoria da aprendizagem social o comportamento é controlado não só pelas consequências diretamente experimentadas a partir de fontes externas, mas também pelo reforço vicário e pelo auto-reforçamento.

A figura abaixo ilustra como ambas as teorias - do reforço e da aprendizagem social de Bandura consideram a aprendizagem de modelo:

Teorias do Reforço*Teoria da Aprendizagem Social*

Bandura (1971) considera que a principal função do estímulo modelo é transmitir informação aos observadores sobre como organizar os componentes das respostas dentro dos novos padrões de comportamento. O modelo pode ser apresentado através de vários veículos: demonstrações físicas, representações pictóricas e descrições verbais. O modelo verbal é usado extensamente pois através de palavras se pode transmitir uma infinita variedade de comportamentos complexos difíceis e demorados de se figurar comportamentalmente. Uma fonte influente de aprendizagem social é a abundante quantidade de modelos simbólicos fornecidos pela TV, filmes, cartazes e propaganda etc. As representações pictóricas ou simbólicas são mais eficientes do que as descrições verbais para transmitir informações e às vezes é quase impossível se realizarem demonstrações físicas. Contrariando a crença comum, não

apenas repertórios fixos de comportamento podem ser transmitidos através de modelos. Várias pesquisas mostram que embora os observadores possam se comportar de modo semelhante ao do modelo, suas respostas não são simplesmente uma mímica das quelas do modelo, pois há a introdução de elementos geradores e inovadores no caso de comportamentos complexos. Assim embora pareça paradoxal, os padrões inovadores de respostas somente podem emergir através de modelos. Veja-se por exemplo, na família, cada filho é diferente pela combinação que cada um faz dos diferentes modelos a que é exposto, pois há espécie de fusão de modelos no comportamento exibido pelos observadores (Bandura, Ross e Ross, 1963 a). Em culturas homogêneas ocorre pouca ou nenhuma mudança através dos modelos que são em geral muito semelhante.

Uma outra importante função do modelo é fortalecer ou enfraquecer inibições de respostas que os observadores previamente aprendera (Bandura, 1971 b). Esses efeitos que o modelo pode ter sobre restrições do comportamento são amplamente determinados pela observação das consequências da recompensa ou punição que acompanham as respostas do modelo. Quando o modelo é punido ocorre uma inibição da resposta imitativa, porém, quando ele transgride regras sem experimentar consequências punitivas, pode ocorrer desinibição da resposta imitativa (Bandura, 1971 a). As ações dos outros podem ser pistas sociais para comportamentos que já existem e que momentaneamente não estavam exibidos. Os achados das pesquisas revelam que influências dos modelos podem servir como estímulos desinibidores, eliciadores de respostas, instigadores de

emoções e como professores.

A teoria da aprendizagem social, como uma teoria compreensiva, não somente explica a aquisição de padrões de respostas, mas também como é regulada e mantida a expressão destas respostas. Os processos reguladores do funcionamento humano dentro da teoria da aprendizagem social são:

- controle de estímulo
- controle cognitivo
- controle do reforço

A pessoa deveria ser capaz de antecipar as prováveis consequências de diferentes eventos e ações e de regular sua conduta para funcionar de modo efetivo. Os estímulos ambientais exercem pouca influência sobre as crianças sem o recurso de experiência comparativas ou vicariantes que dão a estes estímulos força motivacional. O controle dos estímulos sobre as emoções e as ações é estabelecido por associação contígua, através de condicionamento clássico, condicionamento de ordem superior ou simbólico e condicionamento vicariante. Além das condições de estímulos e das consequências das respostas, os fatores cognitivos parcialmente determinam o que se observa, o que se sente e o que se faz em um dado momento. Os eventos cognitivos se referem às representações das atividades verbais, e outros símbolos, e a processos de pensamento. Há pequeno ou nenhum efeito das consequências das respostas sobre o comportamento quando o relacionamento entre as ações e os resultados não é reconhecido. Os processos simbólicos desempenham papel proeminente na aquisição e retenção dos padrões de respostas bem como na sua expressão.

Os mediadores representativos influem de modo especial na fase de aquisição de respostas . Uma vez que a ação se tornou rotineira ela é desempenhada suavemente sem exigir orientações imaginárias ou verbais.

As teorias tradicionais de reforço se preocupam sobretudo com a demonstração de como o comportamento é regulado pelas suas consequências diretas provenientes de fontes externas. A teoria da aprendizagem social postula uma mais ampla influência do reforço considerando o importante papel de guia de respostas fornecido pela retroalimentação extrínseca da resposta fornecida pelo grupo. As pessoas não somente são afetadas pelas suas próprias ações, mas também regulam seu comportamento pelas consequências observadas nas ações dos outros bem como naquelas que elas próprias experimentaram. Há três formas diferentes de controle de reforço: direto, vicariante e auto-administrado. O reforço pode ser extrínseco ou intrínseco. O primeiro tipo designa as consequências arbitrárias da resposta tais como aprovação social, recompensas monetárias. O segundo tipo é aquele no qual os efeitos da ação criam por si mesmo consequências auto avaliativas e reforçadoras. Quando os indivíduos conseguem regular seu próprio comportamento pelas consequências auto avaliativas e auto produzidas, se consegue o mais alto grau de autonomia. A liberação do reforço direto pode ocorrer sob vários esquemas: razão fixa, intervalo fixo, razão variável e intervalo variável. Sabe-se que as combinações de esquemas mistos são mais efetivas na vida diária.

Se o comportamento humano fosse controlado única

mente pelas consequências experimentadas diretamente, o funcionamento humano seria extremamente perigoso e ineficiente. As pessoas ganham enormemente a partir da experiência dos outros. As situações de reforço ocorrem tipicamente em um contexto social. Assim o estudo do reforço vicário é crítico para se entenderem as influências do reforço. Entende-se por *reforço vicariante* as mudanças no comportamento do observador resultante da observação das consequências do comportamento dos outros. A *punição vicariante* ocorre quando a pessoa observa as consequências negativas do comportamento alheio e isto reduz a tendência de ela se comportar de modo similar ou relacionado. O reforço vicariante pode variar em numerosos aspectos: características do receptor, do agente do reforço, do tipo e intensidade das consequências da justificativa, da situação na qual o reforço vicariante tem também o efeito de instigador emocional e pode aumentar a susceptibilidade de reforços diretos pela exibição de resposta anteriormente observada independente do tipo de consequência da resposta observada (Bandura, Ross e Ross, 1963).

Devido à capacidade representacional e auto reativa dos seres humanos, não há necessidade da presença física do reforço na situação para que ele tenha um papel regulador da ação. Assim, os seres humanos são menos dependentes do reforço externo imediato para apoiar seu comportamento e podem auto reforçar-se por ações que avaliarem satisfatoriamente. A inclusão do auto-reforço na teoria da aprendizagem social amplia enormemente o poder explicativo dos princípios do reforçamento aplicado ao funcionamento humano. A libera-

ção do auto-reforço é decorrente de um lado da auto-avaliação e de outro, dos resultados externos do próprio comportamento. As pessoas aprendem a avaliar seu comportamento parcialmente baseadas na maneira como os outros reagem a elas. Os pais e agentes socializadores subscrevem certas normas do que é preciso fazer, e aprovam ou desaprovam o comportamento da criança de acordo com o nível desejado. Este tratamento diferencial leva as crianças a responderem ao próprio comportamento de maneira auto aprovadora ou auto crítica conforme o padrão avaliativo dos outros. Várias pesquisas foram conduzidas a respeito do efeito dos modelos na aquisição de padrões de auto reforçamento. Entre elas Bandura e Kupers (1964); Bandura e Whalen (1966); Bandura, Grusec e Menlove (1967), Bandura e Perloff (1967). O auto conceito de uma pessoa reflete-se no auto reforço e geralmente significa a tendência de uma pessoa em considerar aspectos de seu comportamento como positivos ou negativos. *Os sistemas de auto-reforço são desenvolvidos através da influência social e não há razão para se supor que uma vez estabelecidos eles se tornem reguladores autônomos, independentes das condições sociais.* Bandura (1971) discute as explicações apresentadas por Aronfreed (1964) para os casos em que as pessoas se punem ou se negam reforço e aceita a explicação de que a auto punição tem um valor de alívio de ansiedade e é decorrente de condicionamentos anteriores.

Parece haver uma interação entre os três sistemas reguladores do comportamento: controle de estímulo, controle cognitivo e de reforço. Uma mesma ação pode produzir

consequências diferentes dependendo das pistas que estão presentes. Os estímulos e influências cognitivas podem alterar o impacto das condições de reforço anteriormente válidas. Os eventos cognitivos não funcionam contudo, como causa autônoma do comportamento e estão sob controle do reforço e do estímulo. A análise do controle cognitivo é incompleta sem se especificar o que controla as influências cognitivas.

De acordo com a teoria da aprendizagem social, já foi visto, há uma contínua interação recíproca entre o comportamento e suas condições controladoras, reais ou antecipadas (Bandura e Barab, 1971). Tenta-se assim incorporar os determinantes individuais e ambientais presentes nas teorias de personalidade que postulam:

$C = f(P, E)$ onde C = Comportamento

f = função

P = atributos pessoais

E = pressões ambientais

Considerar as disposições de respostas e o ambiente como entidades independentes é a principal fraqueza das teorias usuais de personalidade. Para a teoria da aprendizagem social, o ambiente é somente uma potencialidade a qual o comportamento se adapta. O comportamento parcialmente cria o ambiente e o ambiente resultante influencia o comportamento. O ambiente potencial é igual para todos, o ambiente real varia de acordo com o comportamento dos sujeitos. Se cada indivíduo cria parcialmente seu próprio ambiente, então existe um nada para ser influenciado. Este é um paradoxo aparente, porque o comportamento não é unicamente determinado pelos eventos subse-

quentes. Os fatores situacionais, os papéis que a pessoa ocupa e outras circunstâncias determinam parcialmente o que se pode ou não fazer em resposta a ação dos outros. Além disto, influências de controle e contracontrole comumente ocorrem de modo alternado, mais do que de modo concorrente e assim cada um ganha o que ele deseja. Assim as dificuldades de relações interpessoais, ocorrem mais provavelmente quando os indivíduos desenvolvem estreita amplitude de comportamentos efetivos e por isto dependem de métodos coercitivos para forçar as ações desejadas pelos outros.

h) Evidências empíricas acerca dos processos reguladores na aprendizagem social

Centrado na preocupação de identificação, sobretudo os processos reguladores envolvidos na imitação, mais do que na eficácia do uso dos modelos, característica dos estudos das duas fases anteriores, nesta terceira fase Bandura produziu três trabalhos. O primeiro com a colaboração de Barab (Bandura e Barab, 1971) investigou acerca das condições que regulam a imitação não reforçada e procurou testar as explicações alternativas fornecidas pelas hipóteses do reforço condicionado da imitação e de discriminação. O segundo com a colaboração de Jeffery (Bandura e Jeffery, 1973) analisa o papel dos processos de codificação simbólica e da repetição na aprendizagem observacional e parcialmente clarifica a questão. O terceiro estudo também com a colaboração de Barab (Bandura e Barab, 1973) examina os processos

alternativos que governam os efeitos desinibidores através de modelos simbólicos.

Bandura e Barab (1971) consideram que é crescente o desenvolvimento da pesquisa sobre os mecanismos que governam a aprendizagem observacional e afirmam que as controvérsias teóricas existentes se referem à explicação da imitação que não é reforçada explicitamente. As explicações do tipo reforço condicionado (Baer e colaboradores, 1967, 1964) interpretam a imitação não explicitamente reforçada, em termos de reforço condicionado e falam de imitação generalizada. A reprodução da resposta do modelo é frequentemente reforçada. Deste modo, a similaridade de comportamentos adquire propriedades de reforço condicionado e assim a imitação adquire para a pessoa um valor de recompensa intrínseca. Este tipo de explicação não é satisfatório, porque se de fato a similaridade de comportamento fosse inerentemente reforçadora as pessoas exibiriam ampla reprodução de todo o tipo de conduta. De fato, isto não ocorre, pois as pessoas tendem a ser seletivas naquilo que imitam. A hipótese proposta por Bandura (1969a; 1971) considera que *o desempenho de respostas imitativas é em sua maior parte controlada pelas consequências antecipadas prospectivas das ações*. Isto é estabelecido através de reforçamento diferencial experimentado diretamente ou inferido das consequências observadas das respostas dos outros ou transmitidas através de explicações verbais. As características do modelo frequentemente servem como estímulos discriminativos de contingências provavelmente reforçadoras. Consequências diferenciais acompanham caracte

rísticas diferentes. O reforço seletivo dá às pistas situacionais, temporais e outras um valor informativo. Assim é possível uma explicação alternativa da imitação não reforçada em termos de processos de reforçamento discriminativo ao invés de processos de reforçamento condicionado. De acordo com esta interpretação, mais as respostas imitativas são positivamente reforçadas, mais fortemente a similaridade comportamental é dotada de propriedades reforçadoras, e consequentemente, maior seria a resistência à extinção das respostas emparelhadas não reforçadas.

Por outro lado, a hipótese de discriminação prediz que maior período de reforçamento diferencial, mais provavelmente o observador é capaz de distinguir entre comportamentos imitativos reforçados e não reforçados, com um rápido declínio da imitação não reforçada. O experimento de Bandura e Barab (1971) procurou investigar esta hipótese de discriminação em um experimento com crianças em uma situação de modelo padronizada após um paradigma de imitação generalizada onde foram eliminadas as pressões para imitar. Assim em uma primeira fase as crianças foram positivamente reforçadas para reproduzir uma série de respostas motoras imitativas. Em uma segunda fase, mediu-se a generalização do comportamento do modelo reforçando-se às respostas imitativas motoras em relação a um modelo, e não reforçando a imitação de um segundo modelo. Na terceira fase se procurou verificar se as crianças exibiam respostas imitativas diferenciais do modelo previamente reforçado na dependência do valor funcional e da capacidade de discriminação do seu comportamento. As res

postas exibidas pelo modelo incluíam respostas motoras reforçadas, respostas motoras não reforçadas similares às aquelas reforçadas e vocalizações não reforçadas. Supunha-se que as crianças imitassem ambos conjuntos de respostas motoras quando desempenhadas pelo mesmo modelo. Além disto, a imitação do modelo não recompensado e das vocalizações não recompensadas do modelo recompensado, ocorreria em um nível baixo e em declínio progressivo com o decorrer dos ensaios. Não foi feita nenhuma predição relativa à imitação diferencial sob as duas últimas condições.

Os resultados experimentais revelam que os processos de discriminação desempenham importante papel na imitação não reforçada. De acordo com a hipótese de discriminação as crianças continuaram a desempenhar respostas imitativas que eram difíceis de discriminar a partir das imitações recompensadas, mas interromperam a imitação dos modelos não recompensados e das respostas não reforçadas quando isto era facilmente distinguível. Entretanto, isto não significa que todo comportamento imitativo está sob controle exclusivo de estímulos discriminativos e de reforço externo. O comportamento imitativo está parcialmente apenas, dependente das suas consequências externas. É importante distinguir entre similaridade de resposta como um reforçador condicionado e o auto-reforçamento do próprio desempenho do sujeito. Bandura (1971) salienta que *o comportamento humano está amplamente sujeito ao controle do auto-reforçamento. Ou seja, as pessoas estabelecem padrões de desempenho e respondem ao próprio comportamento de modo auto recompensador ou auto pu-*

nitivo de acordo com exigências auto impostas. Por isto, nem sempre a similaridade de respostas é invariavelmente recompensada. É interessante notar que nesse estudo de Bandura e Barab (1971) algumas crianças reconheceram as contingências de reforço diferencial, mas não atuaram conforme seu conhecimento, devido às expectativas errôneas de que a não imitação seria punida ou de que as imitações ignoradas seriam recompensadas no fim. O papel das consequências antecipadas na regulação de respostas imitativas está consistente com as evidências de Kaufman, Baron e Koff (1966). Os achados desta pesquisa e de outras indicam que as teorias que supõem ser o comportamento imitativo mantido apenas pelos seus reforçadores extrínsecos precisam levar em conta as influências cognitivas sobre o comportamento, se desejam aumentar seu poder preditivo.

Bandura e Jeffery (1973) pesquisando com sujeitos adultos, verificaram que sujeitos que codificavam as atividades do modelo quer usando palavras, rótulos concisos, ou imagens vívidas, aprendiam e retinham melhor o comportamento observado do que aqueles que simplesmente observaram ou estiveram preocupados mentalmente com outros problemas enquanto observavam. O código simbólico e a repetição são importante ajuda da memória. As pessoas que mentalmente repetem ou realmente desempenham a resposta do modelo esquecem menos provavelmente do que aquelas que não pensam nas respostas observadas, nem as praticam. Muitas respostas aprendidas observacionalmente não podem ser facilmente estabelecidas pelo desempenho aberto devido a sua proibição social ou

perda de oportunidade. Assim se o indivíduo mentalmente repete o comportamento observado e se visualiza desempenhando-o, isto aumenta a retenção e o domínio desse comportamento.

Se o estudo de Bandura e Jeffery (1973) esclareceu alguns processos que governam a aprendizagem observacional quanto à aquisição de respostas, não ficaram esclarecidos os processos que governam as inibições comportamentais. Deste modo, Bandura e Barab (1973) realizaram uma investigação explorando os processos desinibidores alternativos em uma avaliação comparativa das diferentes formas de modelação.

Vários estudos têm mostrado que a combinação do uso de modelo e de participação guiada é um método altamente eficiente para eliminar fobias antigas. Outros estudos revelaram que tanto o uso de modelo ou o uso de desempenho guiado contribui para resultados satisfatórios. A observação de outros desempenhando respostas que amedrontam sem experimentar as consequências adversas pode reduzir o medo e as inibições. Uma explicação disto em termos cognitivos é que comportamentos amedrontadores podem ser controlados em vários graus por dois determinantes. As respostas podem ser evocadas quer diretamente pelo estímulo aversivo externo ou através de um mecanismo intermediário auto-instigador (Bandura 1969). Os eventos ameaçadores ativam pensamentos provocadores de medo que motivam comportamento defensivo. As respostas diretamente evocadas são extintas pela exposição direta não reforçada ao estímulo aversivo, enquanto as respostas originadas da estimulação simbólica são modificáveis pela eliminação da idéia alarmante. As mudanças comportamentais

induzidas observacionalmente podem ser explicadas em termos da informação veiculada pelo modelo, de que é possível se responder de modo similar sem perigo.

Contudo as influências do modelo não são apenas informativas, mas também tem efeitos motivacionais. Embora os observadores possam permanecer alarmados ante a perspectiva de atuarem conforme o modelo, eles se persuadem de que se o modelo pode, eles também podem. As influências do modelo criam no observador, exigências auto-impostas de desempenho e auto-crítica pela própria covardia. Além disto, há um processo vicariante de extinção. A exposição a desempenhos alarmantes gera um instigamento de medo no observador. A repetida evocação não reforçada leva a mais alarmante das respos-tas a perder sua propriedade aversiva. O decréscimo no instigamento emocional em repetidos ensaios se reflete provavelmente na extinção vicariante tanto das respostas de medo não mediadas quanto das cognições ameaçadoras. (Bandura e Blanchard, 1969). A teoria da identificação postula que indivíduos com características comuns ao modelo são mais inclinadas a adotar as respostas desempenhadas por ele, do que aqueles indivíduos que não tem características comuns (Stotland e colaboradores, 1961 a; 1961 b). Face à interpretação motivacional e da teoria da identificação, neste experimento foram adiantadas duas hipóteses. A interpretação motivacional leva a supor que modelos infantis apresentados a sujeitos adultos, levaria a maior desinibição das respostas de aproximação do objeto fóbico. Por outro lado, a teoria da identificação supunha que os modelos adultos seriam mais efeti-

vos para os sujeitos adultos.

Para realização do experimento, Bandura e Barab (1973) convocaram, através de anúncio em jornal, sujeitos adultos fóbicos a cobras. Nesse estudo foram incluídos 66 sujeitos, com idade média de 28 anos. Antes de proceder à designação para cada uma entre três condições de tratamento, os sujeitos foram pretestados quanto a suas atitudes em relação a cobras, submetidos a uma tarefa comportamental de fuga a cobras, a uma medida do instigamento de medo face a respostas de aproximação, a estimativa de prontidão de medo, além da medida da resposta fisiológica de medo. As condições de tratamento foram: a) exposição a modelo infantil (1 menino e 2 meninas) que desempenhava sem medo uma série gradual de interações perigosas com uma cobra; b) exposição a modelo adulto (1 homem e duas mulheres) com desempenho idêntico e c) exposição a modelo irrelevante (um menino e duas meninas) que exibiam respostas de aproximação em relação a cachorros. Assim os modelos eram equivalentes quanto a seu valor informativo, mas diferiam quanto à indução motivacional e à similaridade do modelo. Foram registradas as respostas autônomas dos sujeitos durante todo o período de exposições repetidas aos modelos para avaliar o índice de instigação vicariante do medo e a extinção. Não foi confirmada a hipótese de que os efeitos desinibidores são mediados pela generalização da similaridade do modelo. Apesar de modelos adulto e infantil produzirem reduções comparáveis de comportamento fóbico, bem como na instigação do medo, as correlações indicam que os resultados de comportamento similar produzidos

por formas diferentes de modelo são mediadas por mecanismos diferentes. Os resultados referentes ao instigamento do medo conferem validade às interpretações dos efeitos desinibidores em termos de processos vicariantes de extinção. A exposição repetida às ameaças que o modelo experimentava extinguiu os componentes autônomos da resposta de medo. Uma questão que se levanta quando o decréscimo de medo é acompanhado de aumento de respostas de aproximação, é aquela se o instigamento do medo é um fator controlador ou correlacionado. Muitas são as evidências de que a resposta autônoma de medo não funciona como determinante do comportamento defensivo (Bandura, 1971 a). Parece que tanto a resposta autônoma quanto a instrumental são parcialmente controladas pelo instigamento central que é condicionável e extingüível através da experiência. (Rescorla e Solomon, 1967).

A mera exposição a objetos fóbicos não diminui o comportamento de fuga, contudo a observação de desempenhos de aproximação sem consequências inconvenientes reduz o comportamento de fuga (Bandura, Grusec e Menlove, 1967). No estudo de Bandura e Barab (1973) a mudança decorrente da exposição a modelos adultos foi interpretada em termos de processos de extinção vicariante, enquanto aquelas decorrentes da exposição a modelos infantis foram mais atribuíveis a induções motivacionais.

D - FASE 4 - A teoria da Aprendizagem Social - Novas formulações teóricas sobre o auto controle, evidências empíricas e possibilidades de aplicação

Parece que os estudos da fase anterior tornaram mais evidente para Bandura a necessidade de clarificar o papel do sistema de auto reforçamento na regulação da aprendizagem observacional dando continuidade a pesquisas anteriores. Assim, após um programa de pesquisa relacionado ao papel regulador do reforço extrínseco na aprendizagem observacional, característica da primeira fase da obra de Bandura, seguido de outro programa de investigação sobre o reforço e extinção vicariantes, e sobre a simbolização, tônicas da segunda e da terceira fase da obra daquele autor, pode se encontrar uma série de estudos sobre o auto reforçamento, auto regulação e processos cognitivos. Estes estudos são a tônica do que se convencionou denominar a quarta fase da obra de Bandura. Dentro desta perspectiva se classificam os estudos realizados no período de 1974 a 1978. (Bandura, Jeffery e Wright, 1974; Bandura e Mahoney, 1974; Bandura, Jeffery e Gadjos, 1975; Bandura, Mahoney e Dirks, 1976; Bandura, 1976; Bandura, 1977 a; Bandura e Simon, 1977; Bandura, Adams e Beyer, 1977; Bandura, 1977 b; Bandura, 1978a e Bandura 1978 b). A seguir será apresentado um resumo destes estudos.

a) A eficácia terapêutica do uso de modelação

O estudo de Bandura, Jeffery e Wright (1974) visa

va testar a eficiência da modelação participante como uma função da quantidade de ajuda empregada para indução de respostas. A teoria da aprendizagem social distingue entre três processos básicos de mudança comportamental: a *indução*, a *generalização* e a *manutenção* (Bandura, 1969). Visto que tais processos tem determinantes diferentes em alguns aspectos eles exigem análises diferentes. Assim esse estudo objetiva a análise do processo de indução empregando ajuda. Para tanto, adultos fóbicos foram emparelhados em triádes e submetidos a um programa de exposição a modelos com participação. Dava-se aos sujeitos um número baixo, moderado e alto de ajuda no desempenho do comportamento modelado, até que um dos membros da triade completasse todas as tarefas exigidas no tratamento. Foi feita a medida de mudanças comportamentais, afetivas e de atitude. Esperava-se que os sujeitos que tinham recebido um número alto ou moderado de ajuda em seu desempenho, alcançassem ao final do tratamento maior mudança global do que aqueles que receberam número menor de ajudas. De fato, as mudanças de comportamento e atitudes foram mais rapidamente induzidas quando um número maior de ajuda estava disponível. Entretanto, a comparação de sujeitos com ajuda moderada e alta mostra que a eficiência do procedimento não é uniformemente relacionada ao número de facilitadores. Verificou-se que a modelação com ajuda moderada levou a efeitos de generalização comparáveis aos do tratamento com alta ajuda sendo que em alguns casos os efeitos de generalização foram mais notáveis do que os da alta ajuda. Pode-se explicar estes achados em termos de propriedades limites e

dos processos de discriminação e de atribuição sobre os quais se baseia o comportamento.

Os sujeitos que não alcançaram o desempenho desejado foram submetidos a um tratamento suplementar combinando modelação com o máximo de ajuda. Os resultados mostram que 90% desses sujeitos atingiram o alvo desejado. Para os 10% restantes uma explicação alternativa, embora não mutuamente exclusiva, é aquela de uma extinção incompleta do medo. Pode-se esperar que os sujeitos que adquiriram limitado progresso com seus próprios recursos, alcancem mudanças mais rápidas quando plenamente ajudados e atribuam seu comportamento a fontes externas. Os achados do treino suplementar indicam que mudanças generalizadas são melhor alcançadas quando além de se usar a modelação participante para reestabelecer o comportamento de aproximação - que estava inibido - , é utilizado uma prática auto-dirigida para extinção do medo residual e reforçar o controle pessoal.

b) Evidências empíricas de auto reforçamento em sujeitos animais

As condições de aprendizagem social na vida diária mostram ser raro que uma pessoa que se auto-recompense imerecidamente continue impune. As pessoas que se recompensam por desempenhos inadequados são repreendidas provavelmente pelo menos alguma vez. Bandura (1971) considerou que a punição intermitente pela recompensa imerecida seria uma das várias condições que sustenta os sistemas de auto-refor

çamento. Visando esclarecer acerca dos processos de manutenção e transferência das funções de auto reforçamento, Bandura e Mahoney (1974) realizaram três experimentos com animais. O primeiro e o segundo realizados com pombos investigavam o papel da punição nas contingências que sustentam as práticas de auto reforçamento. O terceiro, realizado com cachorro, visava esclarecer se um animal se imporia tanto contingências consumatórias quanto de desempenho para auto.reforçamento em novas tarefas que diferissem daquelas sobre as quais o sistema de auto.reforçamento fora inicialmente estabelecido.

No primeiro estudo, pombos foram treinados para recompensar seu próprio comportamento, e então foram testados quanto à aderência às exigências de trabalho sob decrescente probabilidade de punição pela auto-recompensa não merecida. Verificou-se que os animais adotaram padrões de desempenhos crescentemente mais altos durante o treinamento, mas se descartaram deles depois que foram removidas as sanções negativas pela auto-recompensa não merecida. Considerando-se a relação íntima entre bicar e obter o grão como reforço um segundo experimento foi conduzido também com pombos a fim de testar a generalidade das funções de auto-reforço quando os desempenhos exigidos são arbitrários e artificiais. Usou-se neste experimento procedimento similar ao do primeiro, exceto que a exigência de desempenho envolvia a pressão de um pedal ao invés de bicar um disco. Os resultados indicaram que as exigências auto-impostas de desempenho foram prontamente adotadas. Embora mais tarde elas tivessem sido descartadas na ausência de sanções negativas,

elas foram mantidas sob probabilidade moderada tendendo para alta de ser punido pela auto-recompensa não merecida. Os animais controlaram não só a quantidade de alimento consumido bem como aderiram às exigências de trabalho para auto-alimentação. Thorensen e Mahoney (1974) consideram que esta dupla auto-regulação está mais próxima da forma humana de auto controle.

No terceiro estudo foi utilizado um cachorro inicialmente treinado por aproximação sucessiva e reforço alimentar, para firmar sobre suas patas traseiras e apertar uma chave de uma máquina de escrever elétrica. O experimento de transferência foi conduzido seguindo a completa extinção do padrão de auto-reforçamento da tarefa de datilografar. Foi conduzido o treinamento da nova atividade usando-se auto-recompensa contingente a tarefa de pressionar chave telegráfica. Os resultados demonstraram que práticas de auto-reforçamento envolvendo ambas as contingências de desempenho e consumatórias são transferíveis para novas atividades nas quais o animal nunca foi treinado a recompensar-se contingentemente. A adesão a exigências de desempenho foi mais severa entretanto, do que as limitações sobre a quantidade de reforçadores consumidos a partir de provisões livremente disponíveis. A quantidade de desempenho para cada auto-recompensa covariou com a taxa de auto-reforçamento.

c) Novas investigações sobre a eficácia terapêutica da modelação

Quão eficiente é a modelação participante de res-

postas de aproximação, quando procedimentos de indução são combinados com desempenho auto-dirigido, para reforçar e generalizar as aquisições? Bandura, Jeffery e Gadjos (1975) planejaram um experimento para responder a esta questão. Neste estudo foi predito que o desempenho auto-dirigido aumentaria a auto-competência e produziria reduções mais generalizadas no comportamento fóbico e na instigação do medo do que a modelação participante sozinha.

Conforme já visto, Bandura (1969) postulava que o comportamento medroso poderia ser evocado quer diretamente pelos eventos aversivos ou através de um mecanismo intermediário de auto-instigação. Ameaças potenciais ativam o medo provocando pensamentos que motivam comportamento defensivo. O senso de auto-competência das pessoas afeta sua susceptibilidade à auto-instigação. A auto-competência percebida não somente reduz o medo antecipado, pela expectativa de sucesso final, mas sustenta os esforços de imitação face às dificuldades. Os processos atribucionais podem similarmente delimitar os ganhos a partir de experiências de sucesso. As pessoas podem atribuir seu sucesso a ajudas externas mais do que a suas próprias capacidades restauradas, quando a desinibição é facilitada por extensos apoios. Os decréscimos de generalização ocorrem mais provavelmente se desempenhos corajosos são atribuídos a arranjos situacionais especiais, antes que a competência pessoal readquirida.

Neste estudo os sujeitos foram adultos fóbicos a cobra recrutados através de avisos em jornais. Estes sujeitos foram submetidos a dois tipos de tratamento: modelação

participante ou modelação participante seguida de desempenho auto-dirigido com ameaças familiares ou variadas. Houve mais mudanças comportamentais generalizadas, maior redução de medo, mais alto nível de auto-competência e menos medo de ameaças, além daquela especificamente tratada, por parte daqueles sujeitos que, além da modelação participante experimentaram desempenho auto-dirigido. Além disto, o desempenho auto-dirigido com ameaças familiares extinguiu os medos mais completamente e induziu mais forte sentido de auto-competência do que imitar independentemente com ameaças variadas. Os efeitos de transferência bem sucedidos resultaram da generalização de estímulo, aumento de auto suficiência e aquisição de habilidade generalizada para imitar em situações amedrontadoras.

d) Contingências ambientais e auto-reforçamento.

Dando prosseguimento a investigação prévia com animais sobre a aquisição de funções de auto-reforçamento, Bandura, Mahoney e Dirks (1976) realizaram um estudo sobre o processo pelo qual os eventos ambientais passam a exercer algum grau de controle sobre a ativação das contingências de auto-reforçamento. A aquisição das funções de auto-reforço não cria um mecanismo de controle invariável dentro do organismo. Parece que a ativação do auto-reforço está sob controle discriminativo. Um mesmo comportamento não é uniformemente auto-recompensado ou auto-punido sem considerar as cir-cunstâncias sob as quais ele é desempenhado. Bandura (1973) salienta que contingências de auto-reforço costumeiramente

aplicadas a certa classe de comportamento podem ser suspensas temporariamente devido a justificativas e arranjos ambientais que obscurecem ou distorcem a relação entre as ações e seus efeitos.

Bandura, Mahoney e Dirks (1976) examinaram a adoção seletiva de contingências auto-recompensadoras como uma função de treino diferencial onde em algumas circunstâncias o desempenho era exigido para a auto-recompensa e em outras circunstâncias, não. As influências contextuais podem ser importantes não só para a ativação discriminativa de auto reforço, mas também para manter as contingências auto-impostas quando não ocorrem as sanções pelas auto-recompensas não merecidas. Decorrentes dos achados de Bandura e Mahoney (1974) duas questões foram propostas para investigação neste estudo. A primeira considera a possibilidade de se esperar que a capacidade de manutenção de punição intermitente possa ser reduzida quando estão ausentes estímulos indicadores de exigência de desempenho para auto-recompensa. A segunda se refere à comparação, da adesão do auto-reforço contingente sob controle de estímulo, punição intermitente e quando ambas espécies de apoio são perdidas.

O auto-reforço na teoria da aprendizagem social é concebido como um regulador do comportamento que opera em combinação com fatores ambientais. As funções de auto-reforçamento podem ser discriminativamente ativadas por pistas ambientais correlacionadas diferencialmente com exigências de desempenho para auto-recompensa. Nos sujeitos humanos as pistas ambientais e reestruturação cognitiva regulam a ativação

de respostas auto-reforçadoras (Bandura, 1973; Bandura , Underwood e Fromson, 1975), Verificou-se que os animais (pombos) através do treino diferencial aprenderam a impor exigências de desempenho para auto-recompensar-se em certos contextos ambientais e não em outros. Além disto, as influências contextuais e consequências negativas periódicas para auto-recompensa não contingente aumentaram a adesão dos requisitos de resposta para auto reforçamento.

e) O auto-reforçamento à luz da teoria da aprendizagem Social

Em resposta a um artigo de Catania (1975) "O mito do auto reforçamento, Bandura (1976) escreveu "Auto-reforçamento: considerações teóricas e metodológicas" onde apresenta o ponto de vista da teoria da aprendizagem social sobre o assunto, discutindo as principais questões na conceitualização do auto reforçamento. Os pontos considerados por Bandura (1976) se referem aos vários critérios de auto-reforço, à distinção entre processo e operação de auto-reforço, à aquisição de padrões de desempenho, à ativação discriminativa do auto-reforço, aos determinantes da auto-negação, as concepções errôneas de auto-reforço, aos processos de auto-reforço e finalmente às explicações alternativas do processo de auto-reforço.

Um evento de auto-reforçamento tem várias propriedades definidoras: controle dos reforçadores, auto-administração condicional de reforçadores e a adoção de padrões de desempenho. Uma característica importante dos organismos é que eles exercem controle sobre os reforçadores mesmo que eles

estejam livremente disponíveis. A auto administração de reforçadores livremente disponíveis é feita condicionada ao desempenho de um comportamento exigido. O auto reforçamento exige a adoção de padrões de desempenho para determinar em que ocasiões um dado comportamento garante auto recompensa. Para a maioria dos comportamentos humanos não há medidas absolutas de conveniência. Assim a conveniência ou adequação é definida relacionalmente comparando-se o desempenho próprio com o de outras pessoas.

A teoria e a pesquisa acerca de auto-reforçamento distingue entre a operação e o processo. A *operação* é definida pela auto-administração de reforçadores livremente disponíveis, contingentes ao desempenho exigido. O *processo* se refere a aumento resultante no desempenho condicional, e é similar as consequências que afetam o comportamento quando o reforçador é administrado por outros. No processo pode se considerar três componentes: a adoção de padrões de referência e a adesão a eles; a comparação do desempenho com os padrões para determinar quando é apropriado adotar a auto-recompensa e a auto-privação de reforçadores pelo desempenho insuficiente. Bandura (1974) considera que a compreensão completa do auto reforço exige duas linhas diferentes de pesquisa. Uma para explicar como são adquiridos, mantidos e modificados os padrões de referência que determinam as ocasiões de auto recompensa. As variáveis independentes desse tipo de estudo são as influências que afetam os padrões de referência e as variáveis dependentes, os desempenhos alcançados que permitem a auto-recompensa ou a auto-punição. A segunda orientação

procura medir se as consequências auto-administradas (variáveis independentes) de fato aumentam o desempenho (variável dependente). Quando os indivíduos escolhem recompensar-se e se as recompensas auto-administradas afetam o comportamento são questões separáveis que precisam ser investigadas para pleno entendimento do auto-reforçamento. A metodologia diferente para a pesquisa de cada um desses aspectos é necessária para se evitar construtos errôneos.

Os padrões de comportamento para determinação de respostas auto-reforçadoras podem ser estabelecidos quer por ensinamento ou por modelação. No primeiro processo os adultos prescrevem padrões de comportamento que definem como importantes para recompensar.

Bandura (1976) considera que a transmissão de padrões de desempenho através de reforço diferencial não foi analisada com sujeitos humanos, embora já o tenha sido com sujeitos animais (Bandura e Mahoney, 1974; Mahoney e Bandura 1972). Por outro lado a influência do uso de modelos para transmissão de padrões diferenciais de auto-recompensa tem recebido substancial investigação. (Bandura e Kupers, 1964; Bandura e Whalen, 1966; Bandura, Grusec e Menlove, 1967 e outros). *Os modelos tem sido eficazes não são para instituir padrões de desempenho, mas influenciam na generosidade com a qual os alcances diferenciais são auto-recompensados. (Bandura, 1971).*

O principal alvo do desenvolvimento social é transmitir padrões gerais de conduta que possam servir de guia para auto regulação do comportamento através de várias

atividades. Por isto é importante que as funções auto-reguladoras sejam generalizadas além das atividades específicas pelas quais foram estabelecidas. O reforço auto-regulado envolve além da adesão a exigências de desempenho o controle da quantidade de auto-recompensa que é apropriada para cada ocasião. Mesmo os padrões de auto-recompensa adquiridos através de tarefas simples serão generalizados em alguma extensão. Contudo, as funções de auto-controle só atuam se forem ativadas. Há muitos fatores que controlam seletivamente a ativação delas. A ativação de respostas de auto-reforço e de auto-punição é regulada por pistas ambientais complexas e pelo modo como alguém controla suas condutas, suas ligações com efeitos sociais, os efeitos delas mesmas. (Bandura, 1973). Estudos sobre como as operações cognitivas e situacionais pelas quais as consequências auto-geradas podem ser desvinculadas da conduta censurável tem sido estudadas sobre condições controladas. O desembaraço discriminativo do controle interno é adquirido pelas justificativas morais da conduta, obscurecendo ou distorcendo a relação entre as ações e suas causas. Isto desumaniza a pessoa em direção a quem a ação é dirigida, pela ignorância e má representação das consequências sociais da ação. Uma consequência do auto-controle através de recompensas ou punições auto-administradas é pelo fato de elas poderem ser discriminativamente liberadas de vários modos, muitas mudanças podem ocorrer na pessoa sem que haja alteração em seus padrões morais e no sistema de auto-reforço.

Há duas fontes de incentivos operando na regula-

ção do comportamento através do auto-reforço. A primeira é a organização das contingências de auto-reforço, para criar incentivos para si mesmo ao se encarregar de tais ou quais atividades. Outra fonte, são os incentivos pela adesão às contingências. Uma questão importante é: por que as pessoas aderem a padrões difíceis de desempenho, e desse modo negam a si mesmo recompensas que estão a seu dispor? Vários estudos tem procurado esclarecer o assunto e os resultados deles sugerem que os organismos continuam a reter recompensas para si até que atinjam os padrões de desempenho por que falharam em discriminar entre as condições em que estes padrões são exigidos e os períodos nos quais as recompensas são disponíveis sem se experimentar consequências negativas. Contudo, dados empíricos mostram que os processos discriminativos não são a única explicação para a organização do sistema de auto controle. As ameaças negativas também não constituem uma base fidedigna para um sistema de auto-regulação. A teoria da aprendizagem social, considera que à vista da evidência de que o comportamento humano está extensamente sob controle de estímulo do modelo, há razões para se esperar que a visão de outros regulando com sucesso seu próprio comportamento por ater-se às contingências de auto-recompensa aumenta a probabilidade de adesão às contingências auto prescritas dos observadores. Assim as consequências auto avaliativas aumentam o desempenho não porque o auto-louvor fortaleça automaticamente a resposta precedente mas, porque a discrepância negativa entre o padrão e o desempenho criam insatisfações que atuam como indutores motivacionais para fazer o melhor. Deste modo,

a auto-satisfação ficaria retida até que o nível conveniente de desempenho fosse atingido. Mais altos os padrões exigidos para a auto-satisfação, mais frequente são os aumentos corretivos e mais alto é o desempenho. O nível de atividade auto-imposto tem assim significância auto-avaliativa.

Após as considerações anteriormente expostas sobre critérios e condições de auto-reforçamento, Bandura (1976) se detem na análise do artigo de Catania (1975) e refuta as críticas daquele autor afirmando que elas se originam sobretudo de concepções errôneas de auto-reforçamento e desconhecimento do que seja de fato a teoria e a pesquisa relacionada ao assunto. Catania (1975) parece ignorar os vários critérios de auto-reforçamento que incluem a condição de resposta a ser reforçada pelo próprio sujeito. Deste modo coloca uma pseudo-questão, quando afirma que não devia falar de reforçar-se, mas "reforçar sua própria resposta". Além disto, Catania discute a partir de um problema hipotético, que "se a resposta reforçada não é especificada é impossível distinguir a auto liberação de reforço de uma liberação de reforço através de alguma outra agência". Isto porque ele não considerou a característica distintiva de que no auto-reforçamento o organismo tem livre acesso a recompensa, mas que a retém até que atinja o desempenho exigido. As condições para liberação de auto-reforçamento são as mesmas do reforço administrado por outro, só muda o agente de liberação. Há várias pesquisas sobre o assunto (Bandura e Perloff, 1967; Bandura e Kupers, 1964; Bandura e Mahoney, 1974). Além disto, é bom lembrar que a auto-administração de consequências é ape

nas um dos vários critérios de auto reforçamento.

Outro ponto refutado por Bandura (1976) se refere à dicotomia que Catania apresenta de respostas e organismos, desencorporando respostas e desapropriando organismo. Isto coloca uma questão raramente discutida na análise conceitual do reforçamento. Quase sempre os reforçadores são liberados depois que a resposta cessou de existir, e não durante a emissão da resposta. Poder-se-ia indagar se são as respostas ou os organismos que são reforçados. Na realidade, pode-se somente reforçar um organismo que selecionou e desempenhou uma classe particular de respostas. O dilema colocado por alguns teóricos se é a resposta e não o organismo que é reforçado, só pode se resolvido postulando-se a existência de uma espécie de resíduo persistente da resposta. A resposta deixaria representações cognitivas ou traços neurais que ganham reforço pelas suas consequências bem sucedidas. A investigação sobre traços neurais do reforçamento tem recebido pouco estudo, contudo há crescente evidência de que as cognições parcialmente determinam como as consequências afetam o comportamento.

A teoria do auto-reforçamento estabelece que os organismos têm livre acesso aos reforçadores porque exercem controle sobre eles. Catania alega problemas a partir deste critério por não distinguir entre disponibilidade e livre acesso. Bandura (1976) argumenta que há muito dinheiro disponível nos bancos, e que isto não concede ao indivíduo o livre acesso ao dinheiro. Catania simplifica a operação complexa de auto-reforçamento reduzindo-a unicamente à resposta de

auto-liberação de reforçadores. Assim sua discussão sobre compradores não leva em conta a diferença entre os compradores que pagam para obter as comodidades o que constituiria a resposta de auto-liberação e o auto-reforçamento. No auto reforçamento os sujeitos já possuem os reforçadores ou tem livre acesso a eles, mas eles não se recompensam até que alcancem o desempenho necessário. Se os compradores retivessem o próprio prazer de apreciar alimentos, cinemas, artigos pagos até que completassem as atividades que eles se atribuíram, então sim, a atividade de comprar seria um exemplo de auto reforçamento.

Para Bandura (1976) um ponto que merece crítica no artigo de Catania (1975) é o paradigma proposto para investigação de como o auto-reforço afeta o comportamento ,onde não se distingue entre condições de treino e de teste. As condições de treino para o auto-reforçamento e reforço externo são similares, no tocante ao acesso ao reforçador. Mas na condição de teste os reforçadores estão sempre presentes, há livre acesso a eles todo o tempo, e eles podem ser consumidos independentemente de resposta sem perda de recompensa e sem consequências negativas. Catania parece desconhecer este ponto essencial e no diagrama que propõe compara as relações temporais entre comportamento exigido, acesso aos reforços e resposta consumatória no caso de reforço externo e de auto-reforçamento, sem distinguir as condições de treino e de teste.

Ao discutir sobre o processo de auto-reforçamento, Bandura (1976) considera que resultados de várias pesqui

sas têm demonstrado que desempenhos difíceis podem ser aumentados e mantidos por longo tempo por meio de auto-recompensas contingentes. As pessoas podem exercer alguma influência sobre seu próprio comportamento arranjando incentivos para si contingentes às respostas. Muitas pesquisas comparam o nível de desempenho sob controle de reforço externo e de auto-reforçamento, e apontam que as condições de desempenho sob auto-reforçamento são mais eficientes. Outras pesquisas tem proposto a investigação intrasujeitos buscando evidências empíricas da comparação com grupos. Critica-se a avaliação estatística da significância dos resultados de grupos em detrimento da análise dos dados individuais mesmo quando obtidos em situações de grupo. Por outro lado a metodologia do caso único não garante a possibilidade de generalizações. A avaliação estatística dos dados de muitos sujeitos pode indicar a existência de uma relação causal embora os efeitos não ocorram em cada caso. Apesar disto, muitos autores concluem que os dados de grupo obscurecem processos individuais. Todavia não há incompatibilidade em se realizem projetos intra.sujeitos e inter.grupos, realizando-se o exame de como cada indivíduo é afetado pelo procedimento experimental durante a indução e nas demais fases e também se fazendo a comparação estatística entre os sujeitos que receberam treino individual e os que não receberam.

Ao finalizar seu artigo, Bandura (1976) analisa as explicações alternativas do processo de auto-reforçamento, ou seja, do por que as auto-recompensas contingentes aumentam o desempenho. São apresentadas quatro explicações al-

ternativas: (1) a auto-consciência; (2) a saliência do estímulo; (3) exigência social, (4) auto-motivação. Para Catania (1975) os efeitos comportamentais da auto-recompensa são devidos ao desenvolvimento da auto-consciência. O estímulo discriminativo para a auto-recompensa é fornecido pelo comportamento que foi aumentado pelo auto-reforçamento. Este tipo de análise corresponde à explicação pela descrição dos componentes do processo. O auto-reforçamento não pode ser explicado apenas pela auto-consciência de quando é apropriado recompensar-se. Este tipo de explicação coloca a causa depois do efeito. As pessoas ampliam seu comportamento pela auto-recompensa contingente, porque elas retiveram por si mesmas os incentivos desejados até que atingissem o padrão auto prescrito e não pela sua auto consciência. (Bandura, 1976). O fator crítico é a regulação do sujeito e não sua consciência. Os teóricos do condicionamento operante consideram que a consciência é um sub-produto, antes que um determinante do desempenho. Catania ao supor a auto-consciência como causa de mudança comportamental parece abandonar a única teoria que ele aceita. Rachlin (1974) argumenta que o aumento de desempenho pela auto-recompensa contingentes, é devido à saliência dos estímulos e não às suas propriedades de incentivo. Bandura (1976) refuta o argumento dizendo que todas as explicações propostas para o auto-reforçamento se aplicam ao reforço externo e não há tantas restrições ao valor do reforço como incentivo no caso do reforço externo. Além disto, a teoria da aprendizagem social prediz que maior o valor da auto-recompensa mais alto o nível de desempenho.

Considerar os efeitos da auto-recompensa como manifestações de exigências sociais tem pouco apoio nos dados experimentais sob condições de controle. As evidências de que funções de auto-reforçamento estabelecidas sob condições de modelação específicas atuam durante longo período em situações diferentes, com diferentes pessoas e diferentes tarefas não é explicável facilmente em termos de exigências situacionais.

As operações de reforço podem afetar o comportamento de vários modos. Uma *explicação clássica* é a da força da consequência da resposta como uma *função automática*. Outra *explicação* seria a de sua *função informativa*, decorrente da observação do comportamento dos outros e seus resultados diferenciais. Uma *terceira explicação* é que as consequências aumentam o comportamento através de sua *função de incentivo motivacional*. O auto-reforçamento aumenta o desempenho principalmente através de sua *função motivacional*. (Bandura, 1976). Assim considerando o *dúbio sentido* de automatismo e fortalecimento de resposta associado ao termo reforço, é *mais ajustado se falar de Regulação do que de Reforçamento do comportamento pelas suas consequências*.

f) *Processos cognitivos na regulação da aprendizagem social:*
Formulações teóricas e evidências empíricas

Em um artigo publicado em 1977 sob o título: "*Auto-Eficiência: Em direção a uma teoria unificadora da mudança comportamental*" Bandura apresenta um quadro de referência teó

rico integrativo para explicação e predição de mudanças comportamentais alcançadas por diferentes modos de tratamento. Há duas tendências divergentes orientando o desenvolvimento no campo da mudança comportamental. Estas divergências são especialmente evidentes no tratamento das inibições disfuncionais e do comportamento defensivo. De um lado, há a formulação dos mecanismos através dos quais o comportamento humano é adquirido e mantido em termos de processos cognitivos. A outra tendência é baseada em processos de desempenho que provaram ser mais poderosas para mudanças comportamentais efetivas. As mudanças comportamentais adquiridas pelos vários métodos provêm de um mecanismo cognitivo comum. Pode-se resolver a aparente divergência entre a teoria e a prática afirmando-se que os processos cognitivos são mediadores das mudanças mas que os eventos cognitivos são induzidos e mais prontamente alterados pela experiência de controle emergente do desempenho efetivo.

As psicoterapias baseadas em princípios de aprendizagem conceituavam sua ação ao nível de mecanismos periféricos. Porém a aprendizagem de contingência através de estímulos emparelhados se apoia em termos conexionistas. Há crescente evidência empírica de várias linhas que alteram as perspectivas teóricas de como o comportamento é adquirido e regulado. A teoria da aprendizagem social amplamente documentada afirma que os processos cognitivos desempenham um relevante papel na aquisição e retenção de novos padrões de comportamento. Experiências transitórias deixam efeitos duradouros através de codificação e retenção simbólica na memória.

Muita informação é adquirida pela observação do comportamento de outros, as quais através de simbolização servem de pistas para a ação futura. Bandura (1971). As aproximações iniciais de respostas aprendidas observacionalmente são mais tarde refinadas através de ajustes auto corretivos com base na informação decorrente do desempenho. A aprendizagem da consequência das respostas também pode ser concebida em termos de processos cognitivos, bem como a motivação. Os indivíduos podem gerar, através de representações cognitivas dos resultados futuros, motivadores do comportamento. Além disto o indivíduo pode estabelecer cognitivamente alvos de ação e de auto-avaliação. A nova conceitualização da aprendizagem e da motivação humana em termos de processos cognitivos tem grandes implicações para os mecanismos através dos quais os procedimentos terapêuticos podem alterar o comportamento.

A teoria proposta por Bandura (1977 b) esboça um quadro de referência no qual o conceito de *auto-eficiência* desempenha papel central. O pressuposto principal é que os procedimentos psicológicos, qualquer que seja sua forma, servem como meios de criar e fortalecer expectativas de eficiência pessoal. Uma expectativa de resultado pode se definir como uma estimativa da pessoa de que um dado comportamento leva a um certo resultado. Uma expectativa de eficiência, por outro lado, é a convicção de que se pode, com pleno sucesso, executar o comportamento exigido para produzir os resultados. Neste sistema conceitual, as expectativas de controle (domínio) pessoal afetam tanto a iniciativa quanto a persistência em se copiar um comportamento. A força das convicções pessoais

em sua própria eficiência provavelmente afeta se as pessoas tentarão copiar o comportamento em dada situação. Entretanto, *isto não significa que a expectativa seja o único determinante do comportamento. Porém, se existem as habilidades exigidas, incentivos apropriados, a expectativa da eficiência é o principal determinante.*

A persistência em atividades que são subjetivamente ameaçadoras, mas que, de fato são relativamente seguras, produz através de experiência de controle um aumento da auto eficiência e corresponde a uma redução de comportamento defensivo. As principais fontes de expectativa de eficiência pessoal são: realizações de desempenho; experiência vicariante; persuasão verbal e instigamento emocional. Quanto mais fidedigna a fonte de experiência maior o grau de mudanças na auto eficiência percebida. É importante se distinguir entre as informações contidas nos eventos ambientais e a informação tal como é processada e transformada pelos indivíduos. O impacto da informação sobre a expectativa de eficiência dependerá de como ela é cognitivamente estimada. Vários fatores contextuais podem influenciar a estimativa, tais como: circunstâncias temporais, situacionais e sociais. O valor corretivo da informação derivada de desempenhos bem sucedidos pode ser atenuado de vários modos. Um deles envolve processos de discriminação; outro envolve os processos de auto-atribuição (Bem, 1972) que podem delimitar os ganhos na auto-eficiência a partir dos alcances comportamentais. Além disto, o desempenho auto-dirigido pode aumentar as expectativas de eficiência reduzindo o instigamento emocional, a vulnerabili

dade à tensão, e oferecendo oportunidade, se bem executado, de experienciar o sucesso que reforçará expectativas de auto competência (Bandura et al, 1975). Assim vários fatores influenciam o processamento cognitivo da informação de eficiência provenientes de fontes promulgadoras, vicariantes, exortativa e emotiva.

A origem e a natureza da eficiência pessoal e do modo como a percepção desta eficiência afeta o comportamento pode ser analisado sob várias perspectivas. Dentro do ponto de vista de White (1959) - motivação para competência - a eficiência é um impulso interno para relacionar-se com o ambiente. Esta teoria focaliza quase exclusivamente os efeitos produzidos pela própria ação. A teoria da aprendizagem social considera que a auto-eficiência pode surgir de diversas fontes de informação transmitida por experiência direta ou mediada. A auto eficiência é analisada como baseada principalmente como capacidade de imitar (copiar) percebida pelo sujeito, ao invés de ser considerada como traços globais de personalidade ou motivo intrínseco. Outra confusão que se faz entre "locus de controle" e "auto eficiência". Contudo, Rotter (1966) conceituou "locus de controle" como primária - mente se referem crenças causais acerca das contingências ação-resultado, ao invés de referir-se à eficiência pessoal. A auto-eficiência percebida e as crenças acerca do locus de causalidade precisam ser distinguidas porque as convicções que as pessoas tem de que os resultados são determinados pelas suas próprias ações podem ter algum efeito sobre a auto-eficiência e sobre o comportamento.

Ao analisar o poder de diversos processos terapêuticos, Bandura considera-os à luz do mecanismo cognitivo básico de auto eficiência comparando-o com a teoria do processo dual. A teoria do processo dual, na qual se baseiam os procedimentos de dessensibilização, postula que a ansiedade ativa o comportamento defensivo. O comportamento defensivo seria controlado pela instigação emocional. A redução de ansiedade ocasionada pela esquiva ao objeto amedrontador provavelmente reforça o comportamento defensivo. Contudo, se o comportamento defensivo remove ou não o objeto ameaçador pouco importa, face às evidências de que isto tem vários efeitos sobre a manutenção do comportamento. A teoria da aprendizagem social considera a ansiedade e o comportamento defensivo como co-efeitos, ao invés de causalmente vinculados (Bandura, 1977a). A redução do instigamento fisiológico aumenta o desempenho ao elevar a expectativa de auto eficácia, ao eliminar o impulso que originava o comportamento defensivo. Os resultados experimentais dos vários modos de tratamento fornecem evidências de que há uma possível relação entre a auto eficiência percebida e as mudanças comportamentais. Várias pesquisas são sugeridas, por exemplo: sobre o valor preditivo do sucesso de tratamento a partir da auto-eficiência experimentada; sobre um mediador especial que controla tanto as expectativas de eficiência como o comportamento; sobre explicações de processamento cognitivo diferencial da informação de eficiência e sobre a relação entre expectativas de eficiência e a ação.

Seguindo a orientação teórica de Bandura (1977a) sobre a influência da auto eficiência nas mudanças comportamen-

tais, Bandura, Adams e Beyer (1977) planejaram um experimento para teste da teoria de que procedimentos psicoterápicos levam a mudanças em consequência da alteração do nível e da força da auto-eficiência. A auto-eficiência percebida influencia o nível de desempenho aumentando a intensidade e a persistência dos esforços. Neste estudo adultos fóbicos foram submetidos a tratamentos baseados em experiência auto-dirigida, (modelação participante) experiência vicariante ou não receberam tratamento algum. Foi feita a medida prévia das expectativas de eficiência bem como do comportamento de aproximação. Estas medidas foram repetidas após o tratamento.

A previsão era de que os sujeitos que exerceram desempenho auto-orientado (modelação participante) produziram mais altas, mais fortes e mais generalizadas expectativas de eficiência pessoal do que aqueles submetidos apenas à experiência vicária. A hipótese foi confirmada. Os resultados confirmaram também a hipótese de relacionamento entre auto-eficiência e mudanças comportamentais. A auto-eficiência foi um preditor correto de desempenho da tarefa de várias dificuldades e com várias ameaças independentemente se as mudanças na auto-eficiência foram produzidas pela modelação participante ou pela experiência vicária.

g) *A teoria da aprendizagem social - Nova Revisão*

Ainda em 1977 Bandura publicou seu livro "*Teoria da Aprendizagem Social*" onde apresenta a terceira e mais atual versão desta teoria tentando fornecer um quadro de

referência teórica unificado para análise do pensamento e do comportamento humano. No prefácio desta sua obra, Bandura acusa as teorias tradicionais de se aterem a modelos mecanicistas que não se justificam na atualidade, quando os progressos feitos nos estudos sobre processos psicológicos exigem um reexame de algumas suposições básicas acerca da aquisição e regulação do comportamento humano. A *teoria da aprendizagem social* enfatiza os relevantes papéis desempenhados pelos processos vicariante, simbólico e auto-regulador no funcionamento psicológico. Aos processos auto-reguladores é atribuído o papel central. As pessoas não reagem simplesmente às influências externas, elas selecionam, organizam e transformam os estímulos recebidos. Deste modo, o comportamento humano é explicável em termos de interação recíproca entre determinantes cognitivos, comportamentais e ambientais. Assim, muitos dos conceitos tradicionais na teoria da aprendizagem são ampliados e redefinidos.

Muitas teorias têm sido propostas para explicar o comportamento humano. Os teóricos que defendem a existência de forças motivacionais consideram que os principais determinantes do comportamento são as necessidades, os impulsos e os instintos. Estes determinantes atuariam em nível sub-consciente e são forças internas dentro do indivíduo, inferidas do comportamento que supostamente causaram. Tais teorias são criticáveis tanto em suas bases teóricas quanto empíricas, pois ignoram a enorme complexidade da resposta humana. Um motivador interno provavelmente, não explica sozinho, a acentuada variação na frequência e na força de um dado comportamento

nas várias situações, em relação à várias pessoas e em ocasiões diversas. Há que considerar também as condições ambientais. Note-se, entretanto que não se discute aqui se todo comportamento é motivado ou não, mas se as ações são todas explicáveis pela ação de impulsos. Para se predizer o comportamento dever-se-ia atentar não aos impulsos mas pela instigação precedente e aos benefícios dele esperados e aos fatores cognitivos que influenciam este comportamento.

As explicações fornecidas pelas teorias sobre a energia do impulso podem ser suficientes para interpretar os eventos passados mas são deficientes para predizer acontecimentos futuros. Dentro do tipo de explicação do comportamento humano em termos de impulsos internos, é essencial que a pessoa tenha auto consciência para que se possam produzir mudanças comportamentais persistentes. Entretanto, tem sido difícil demonstrar a superioridade dos tratamentos orientados psicodinamicamente sobre outros tratamentos.

A medida que a psicologia foi se desenvolvendo o foco da análise causal dos determinantes comportamentais deslocou-se dos determinantes internos amorfos, para as influências externas do comportamento humano. Contudo, apesar de amplamente documentado que o comportamento é regulado externamente, tal noção não tem sido bem recebida, isto porque para muitos ela implica em um processo de controle unilateral da conduta. Além disto, questiona-se que se o ambiente controla o comportamento, então este deveria variar com as mudanças circunstanciais. Tal arguição é respondida pelos behavioristas que argumentam ser a uniformidade ou variação comporta -

mental das pessoas sujeita à equivalência funcional dos ambientes. A noção de que o comportamento pode ser específico conforme a situação contraria firmemente as crenças de que as pessoas possuem traços ou disposições que as levam a se comportar consistentemente em várias circunstâncias. Tudo isto reacende uma velha controvérsia sobre os determinantes situacionais ou disposicionais da conduta.

Atualmente há uma tendência para redução da controvérsia sobre os determinantes comportamentais devido à adoção da tese de que o comportamento resulta da interação de pessoas e de situações e não de um só fator. O consenso reduziu o nível de disputa, permanece entretanto, a questão de como interagem os dois fatores na determinação da conduta.

Há vários modos de conceituar interação. Uma noção unidirecional, na qual pessoas e situações são tratadas como entidades independentes que se combinam para produzir o comportamento. Usualmente este enfoque é representado assim: $C = f(P, A)$ onde C = comportamento, P = pessoa e A = ambiente. Uma segunda idéia postula a interação como um processo de influências bidirecionais, retendo entretanto a visão unidirecional. Pessoas e ambientes são causas interdependentes do comportamento, que é visto como produto e jamais como parte do processo causal. $\left[C = f(P \longleftrightarrow A) \right]$. O terceiro conceito de interação visto na teoria da aprendizagem social, considera a idéia de influência recíproca. O comportamento, os fatores pessoais e ambientais todos juntos operam como determinantes interconectados um do outro $\left[C \begin{matrix} \nwarrow P \nearrow \\ \longleftrightarrow \end{matrix} E \right]$. As ações que uma pessoa produz afetam as condições ambientais que mo-

dificam seu comportamento de uma maneira recíproca. As experiências geradas pelo comportamento parcialmente determinam o que a pessoa se torna, e o que ela pode fazer, que por sua vez afeta o comportamento seguinte.

Uma crítica válida ao behaviorismo radical é ter negligenciado os determinantes do comportamento originários do funcionamento cognitivo. Apesar das atividades cognitivas serem negadas dentro do quadro teórico do condicionamento operante, o papel delas nas sequências causais não pode ser simplesmente eliminado. Além disto, alguns pesquisadores operantes como Baum (1973) tem desenvolvido a proposição de que o comportamento é regulado pela retro alimentação integrada mais do que pelos seus efeitos imediatos. Este tipo de enfoque atribui a ligação dos efeitos das consequências sobre a ação às influências integradoras do pensamento.

A posição de Bandura (1977 b) defende que o funcionamento psicológico é explicável em termos de uma contínua interação recíproca dos determinantes pessoais e comportamentais, onde os processos simbólicos, vicariante e auto-regulador desempenham um papel relevante. Assim, a aquisição e a expressão do comportamento são reguladas pelo intercâmbio de influências auto-geradas e externas. As funções auto-reguladoras são criadas e por vezes baseadas nas influências externas, o que não invalida a afirmação de que é a auto-influência que determina em dada circunstância que ação se executa. Deste modo, a natureza humana é vista como uma vasta potencialidade, a ser elaborada pela experiência vicária ou direta em várias formas dentro dos limites biológicos.

Ao dissertar sobre as "Origens do Comportamento" , no segundo capítulo do seu livro Bandura (1977 b) opta por dissertar sobre os determinantes da conduta ao invés de cair na dicotomia comportamento aprendido e inato. Deste modo, analisa a aprendizagem como um processo resultante das consequências da resposta. Discorda da idéia de que as respostas sejam modeladas automaticamente e de modo inconsciente pelas suas consequências e valoriza as capacidades cognitivas humanas. Aceita a idéia de que a consequência da resposta tem três funções básicas: (a) *função informativa*: (b) *função motivadora* e (c) *função reforçadora*. Salienta o fato de que a aprendizagem pelas consequências da resposta é amplamente um processo cognitivo, ilustrando com referências a dados de pesquisa, a evidência de que o comportamento não é muito afetado pelas suas consequências sem a consciência de que está sendo reforçado. Além disto, retoma várias idéias da alegação contra Catania (1975) e que foram publicadas em Bandura (1976) para culminar pela defesa do termo "regulação" de preferência a "reforçamento" para se referir às consequências da resposta.

Além das idéias acima resumidas, Bandura (1977 b) ainda nesse segundo capítulo de seu livro faz considerações sobre a "Aprendizagem através do uso de Modelo". De acordo com a teoria da aprendizagem social, as influências do modelo produzem aprendizagem sobretudo pela sua função informativa visto que, durante a exposição ao modelo, os observadores adquirem principalmente representações simbólicas das atividades exibidas que funcionam como pistas para o desem

penho apropriado. Bandura então, retoma proposições já expostas em 1971 acerca dos processos que governam a aprendizagem observacional. Apresenta-as sob forma esquemática em uma figura que será reproduzida a seguir (Fig. 01). Passa, então, a dissertar sobre cada um dos componentes dos processos acrescentando ao texto de 1971 informações oriundas de dados empíricos tais como Bandura e Jeffery (1973) e Bandura, Jeffery e Bachicha (1974) relativas aos processos de retenção, e de outros pesquisadores.

=====

Inserir aqui a figura 01

=====

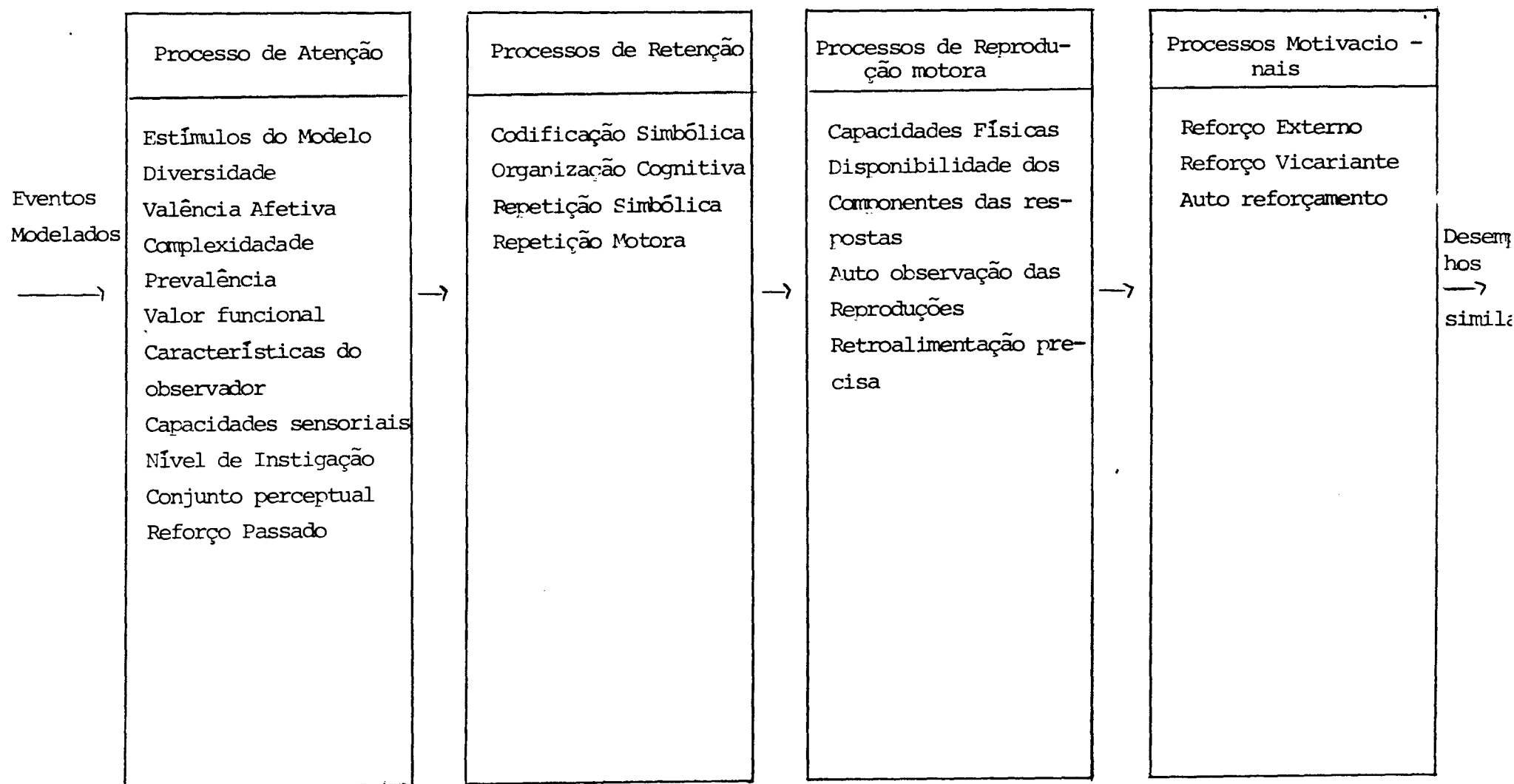


Fig.1 - Componentes dos processos que governam a aprendizagem observacional segundo a análise da aprendizagem social.

(Bandura, 1977b)

É discutido então, o papel da maturação na aquisição de respostas através de modelos, sendo considerado essencial a distinção entre reprodução instantânea e atrasada. A modelação de crianças nos primeiros anos do desenvolvimento se restringe à reprodução instantânea, pois lhes faltam os recursos de simbolização e de tradução de modalidades motores presentes em padrões complexos de comportamento. Também são feitas considerações acerca da posição de Piaget (1951) e de outros teóricos do desenvolvimento, resultando disto a identificação por parte de Bandura (1977 b) de pontos comuns entre a teoria piagetiana e a teoria da aprendizagem social. Ambas reconhecem a importância da aprendizagem sensório e ideomotora. Ou seja, a necessidade de que a criança pequena desenvolva habilidades de traduzir o que percebe em termos de ações, convertendo o pensamento em sequências organizadas de ações. Entretanto, elas diferem no tocante à explicação de como as representações são abstraídas e sobre as condições limitadoras da modelação.

Para a teoria da aprendizagem social a aprendizagem observacional não se restringe a eventos moderadamente não familiares. Também a única fonte de informação não é a auto-descoberta derivada do comportamento manipulativo como postula Piaget. Os modelos podem servir de veículo para informações. Novas respostas podem se originar da observação dos outros. Bandura (1977 b) discorda de Piaget quando este explica as deficiências na imitação como resultado de esquemas insuficientemente diferenciados, pois considera que vários processos são envolvidos na reprodução de respostas imi

tativas. Assim a atenção deficiente, a retenção inadequada, dificuldades motoras ou incentivos insuficientes podem explicar a imitação deficiente. Além disto, o nível e a eficiência da imitação da criança é parcialmente influenciado pelo modo como os modelos respondem ao comportamento dela.

Bandura (1977 b) disserta ainda sobre o papel dos processos simbólicos na modelação, sobre o locus de integração da resposta na aprendizagem observacional, sobre o papel do reforço apresentando posição bastante similar àquela de 1971. (Bandura, 1971). Reafirma assim que o *reforço na teoria da aprendizagem social é visto como facilitador de preferência à condição necessária* porque os outros fatores além das consequências das respostas podem influenciar a que as pessoas vão "estar atentas". Também são reafirmadas as posições de 1971 no que se refere ao processo de modelação e transmissão de informação através da resposta, sobre o escopo das influências da modelação. Discute-se então o papel do modelo na aprendizagem de conceitos abstratos, hábitos lingüísticos, condutas morais. É lembrado que as pessoas variam no que ensinam, modelam e reforçam nas crianças de diferentes idades. A socialização bem sucedida requer gradual substituição de sanções e exigências externas pelos controles simbólico e interno. Uma vez que os padrões de conduta moral foram estabelecidos, as consequências auto-avaliativas funcionam como impedimento para ações transgressivas. O julgamento moral é considerado como decisão social feita com base em muitos fatores que servem para aliviar ou justificar o caráter errado da conduta.

Quanto à aprendizagem de inovações a teoria da aprendizagem social distingue dois processos: um de aquisição de comportamento inovador e outro de sua adoção na prática. A aquisição do comportamento inovador é condição necessária, mas não é suficiente para sua adoção na prática. Numerosos fatores determinam se uma pessoa agirá ou não conforme aprendeu. Os estímulos instigadores podem funcionar como ativadores, porém a adoção de condutas inovadoras é parcialmente governada pelas consequências auto-geradas por alguém pela sua própria conduta.

No capítulo três, Bandura (1977 b) se refere aos determinantes antecedentes do comportamento focalizando inicialmente os determinantes da resposta fisiológica e emocional. Seguem-se considerações sobre as funções cognitivas na aprendizagem de expectativa, sobre mecanismos inatos de aprendizagem, aprendizagem de expectativas não funcionais, aprendizagem corretiva, determinantes antecedentes na ação. Deste modo, Bandura (1977 b) parte do suposto de que há certas regularidades na sucessão da maioria dos eventos ambientais e que tais uniformidades criam expectativas que nos capacitam a predizer com certa precisão o que provavelmente acontecerá sob certas condições antecedentes.

Quando os eventos ocorrem muito próximos no tempo, as respostas fisiológicas são mais prontamente provocadas sob a influência dos estímulos ambientais. Rescorla (1972) revela que o grau de correlação entre os eventos é mais importante no desenvolvimento de determinantes antecedentes do que o emparelhamento deles. Qualquer coisa que reduza o valor

preditivo dos eventos ambientais abaixando a correlação entre eles e seus resultados diminui a ativação potencial dos antecedentes. Todavia, o pensamento complica o processo no caso da aprendizagem de expectativa para os humanos. As pessoas podem desenvolver respostas antecipatórias aos estímulos com base naquilo que lhes foi contado sem experimentar realmente a probabilidade de que tais estímulos predigam certos resultados ambientais, conforme afirma Grings (1973). As pesoas nem sempre extraem do seu contato direto com o ambiente a informação probabilística correta. Além do mais, o preciso reconhecimento de quais eventos ocorrem contingentemente pode produzir diferentes reações antecipatórias dependendo dos pensamentos que os acompanham. Este processo de aprendizagem de expectativa é sumamente importante para se entender o comportamento, tanto no aspecto da instigação fisiológica - disfunções fisiológicas quanto no aspecto dos comportamentos defensivos.

Até recentemente o comportamento defensivo era explicado pela teoria do processo dual. A associação emparelhada de estímulos neutros e aversivos criaria a ansiedade que motivaria o comportamento defensivo. Pesquisas diversas (Bolles, 1972; Herrnstein, 1969; Rescorla e Solomon, 1967) verificaram que a instigação autônoma, principal indicador do comportamento, é exigida para a aprendizagem defensiva. As medidas de respostas autônomas e de fuga indicam que estes dois modos de atividade embora parcialmente correlacionados *não são* causalmente relacionados. As experiências aversivas, quer pessoais ou vicárias, criam expectativas que podem ativar tanto o medo quanto a conduta defensiva. Porém, estes

cofeitos não significam causalidade ou relação fixa entre a instigação autônoma e a ação. O comportamento defensivo é ativado pelas ameaças adquiridas mais pelas suas qualidades preditivas do que pelas qualidades aversivas. O sucesso em antecipar ou reduzir a ocorrência de eventos aversivos mantém o comportamento defensivo. Uma vez estabelecido este comportamento é difícil eliminá-lo mesmo quando os riscos não existem. Um outro bom exemplo desse processo de aprendizagem é aquele do desenvolvimento da agressão. Quando a agressão é recompensada em certos contextos, mas, não o é em outros, o nível das respostas agressivas pode ser alterado simplesmente mudando-se os eventos contextuais que assinalam os prováveis resultados.

Bandura (1977 b) salienta ainda o papel da simbolização no desenvolvimento da aprendizagem de expectativa ilustrando sua exposição com referência a várias experiências que investigaram acerca da aprendizagem afetiva e que realçam o papel dos processos cognitivos na simbolização da experiência primária. Também é realçada a importância da experiência vicariante na aprendizagem de expectativa. Os eventos tornam-se evocadores através da associação com as emoções instigadas nos observadores pela expressão afetiva dos outros. O comportamento defensivo, bem como, o instigamento emocional pode ser criado pela correlação de eventos mediados vicariamente. É visto ainda que o exame mais profundo da aprendizagem resultante do emparelhamento de estímulos revela que o processo de condicionamento não é automático, mas mediado cognitivamente. Uma forte evidência do controle cognitivo das

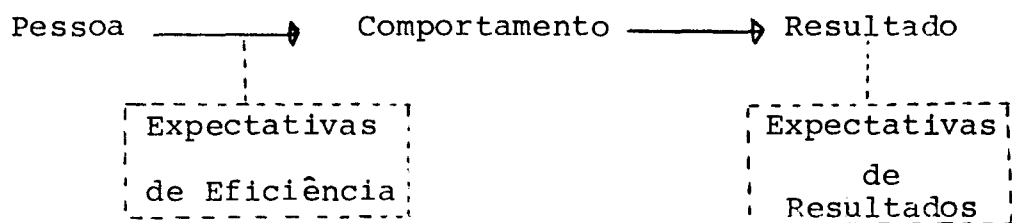
respostas antecipatórias é fornecida pelos estudos sobre extinção de respostas emocionais como função da conscientização induzida. Além disto, Bandura (1977b) lembra que o poder de eliciação de respostas emocionais não se restringe aos estímulos físicos. As reações afetivas podem ser estimuladas cognitivamente. A análise da aprendizagem social considera que as reações condicionadas são amplamente auto-ativadas com base nas expectativas aprendidas mais do que nas evocadas automaticamente. *As pessoas aprendem a prognosticar eventos a partir de estímulos preditivos criando assim reações antecipadas apropriadas.*

Bandura (1977b) discute também as teorias sobre a auto-instigação, afirmando que pouca atenção se tem dado aos componentes da auto-instigação. Por outro lado, o papel do reconhecimento das contingências na aprendizagem antecipatória tem sido exaustivamente examinado. O controle cognitivo do comportamento antecipatório pode variar dependendo se foi estabelecido por experiência direta ou vicária. Parece que a resposta emocional contém dois componentes (Bridger e Mandel, 1964). Um criado pela *auto-instigação* prontamente modificável através do pensamento, e outro evocado diretamente pelo estímulo *externo*, e não mediado.

Em relação aos mecanismos inatos da aprendizagem, Bandura (1977b) inclui no quadro de referência da teoria da aprendizagem social as informações de Seligman e Hager (1972) relativas a noção de programação genética que fornece um aparelho associativo especializado determinante de como um organismo é influenciado pela experiência. Tal idéia de uma

base individualizada para a aprendizagem constitui exatamente o elemento relevante de toda pesquisa com animais sobre os mecanismos inatos, que se aplica à aprendizagem de humanos. As pessoas, de acordo com Seligman (1971), são biologicamente dispostas para ser amedrontadas por causas que ameaçam a sobrevivência humana através das idades. Permanece contudo, a questão de se os eventos que amedrontam as pessoas são melhor preditos a partir da ameaça que fazem à sobrevivência ou a partir do grau pelo qual elas são correlacionadas com experiências aversivas simbólicas, vicárias e diretas.

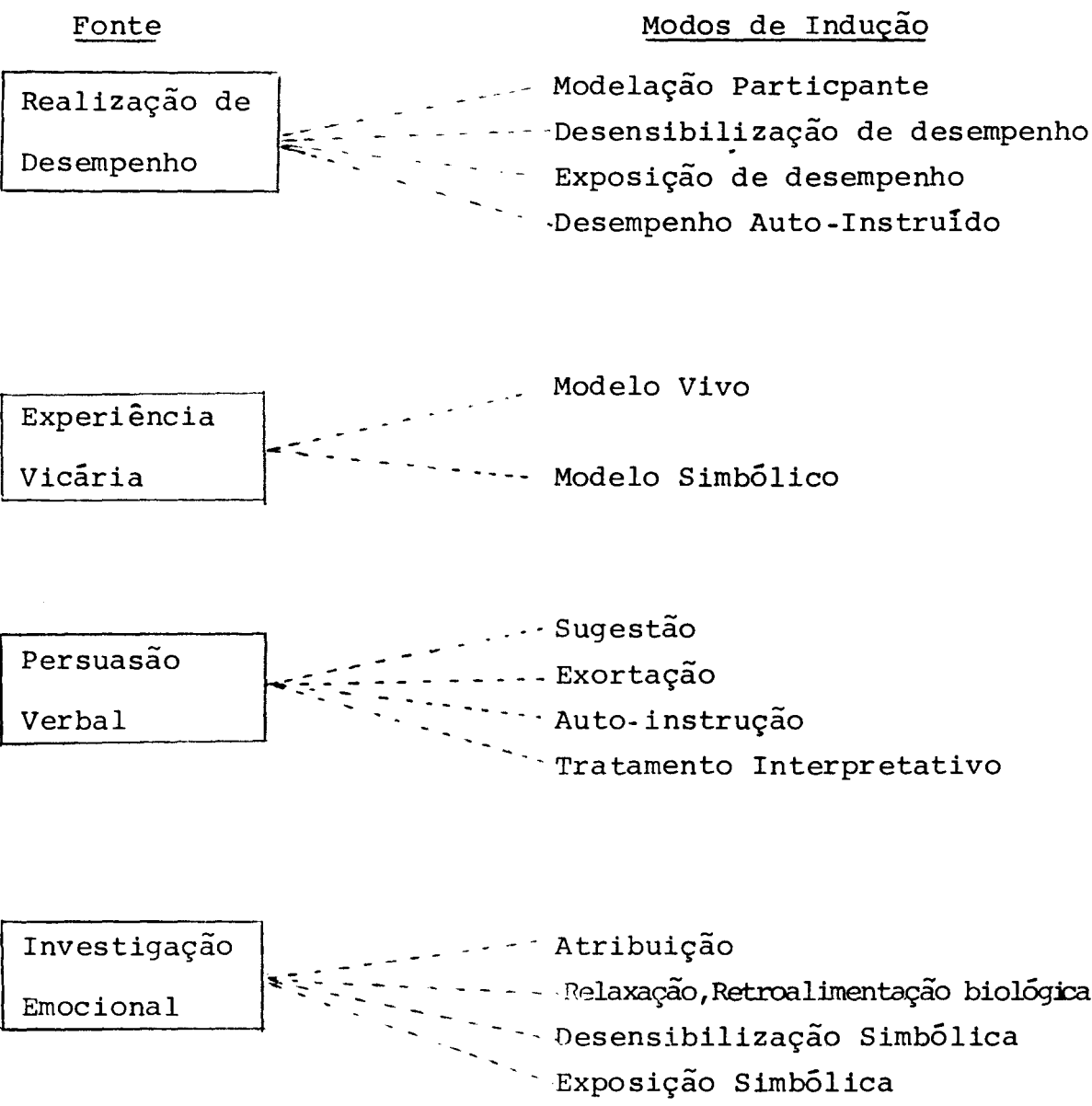
A aprendizagem de expectativas não funcionais podem surgir de diferentes maneiras: por associação coincidente, por generalização não apropriada, por determinantes do modelo, por extração de regras de contingência e por aprendizagem de contingência defeituosa. Bandura (1977 b) explana então acerca de cada um dos processos expondo idéias já apresentadas em seu artigo sobre "Auto-Eficiência - Em direção à unificação da teoria da Mudança Comportamental" - Bandura (1977 a). De maneira esquemática a diferença entre expectativa de eficiência e expectativa de resultados é a seguinte:



Segundo Bandura (1977, a) as principais fontes de expectativa de eficiência e as fontes através das quais operam os diversos modos de influência podem ser melhor visualizados no es

quema abaixo apresentado:

Fig.1b - Expectativas de Eficiência



Resultados experimentais (Bandura, Adams e Beyer , 1977) mostram que as mudanças comportamentais correspondem intimamente à magnitude da expectativa de mudança. Maior a expectativa de eficiência, maior a probabilidade de que tarefas ameaçadoras serão manejadas com sucesso.

No capítulo quarto de seu livro, Bandura (1977b)

ao discutir os determinantes consequentes trata as questões do reforço externo, do desenvolvimento hierárquico de incentivos, dos incentivos extrínseco e intrínseco, das variações estruturais nas contingências, do reforço e da punição vicários e do auto-reforço. Reafirma então as idéias de seu artigo sobre auto-reforçamento (Bandura, 1976). As pessoas parcialmente guiam suas ações baseando-se nas consequências observadas e nas consequências que elas criam para si mesma. Os sistemas reguladores baseados nas consequências são três: consequências externas, vicárias e auto-produzidas. O controle das funções viscerais pode ser adquirido pela aprendizagem através da auto relaxação induzida por retro-alimentação biológica, pelos mecanismos musculares, pelos mecanismos de atenção e pelos mecanismos cognitivos. Bandura (1977b) considera que a auto-regulação fisiológica pode envolver processos de reforçamento se for considerada em termos de sua função motivadora. A retroalimentação serve como uma fonte de auto motivação.

Ao discutir sobre reforço intrínseco e extrínseco, Bandura salienta que no reforço extrínseco, as consequências são externamente produzidas e seu relacionamento com o comportamento é arbitrário. Por outro lado, o reforço intrínseco compreende três modos de arranjos entre o comportamento e suas consequências. Primeiro, as consequências originadas externamente, são naturalmente relacionadas ao comportamento. Segundo, o comportamento produz naturalmente consequências que são internas ao organismo, e finalmente, as auto reações da pes - soa ao seu próprio desempenho constituem a principal fonte de recompensa. Esta última circunstância é usualmente referida

como processo de auto reforçamento. A capacidade para o auto reforçamento é estabelecida parcialmente através das influências do reforçamento externo.

Bandura (1977b) analisando os efeitos da recompensa extrínseca sobre a motivação intrínseca se refere ao pressuposto da teoria da atribuição (Bem, 1972; Nisbett e Vallins, 1971) de que as percepções que as pessoas têm das causas de seu comportamento influenciam no modo como elas se comportam no futuro. Contudo, considera que a atribuição causal, tem sido vista como causa interveniente do desempenho, ou seja, os tipos de atribuição evocados pelas recompensas desnecessárias são raramente mensurados. A motivação intrínseca apela altamente para construtos enganosos. Seria mais proveitoso entender a ativação e manutenção do comportamento como uma contínua interação entre fontes de influência pessoal e situacional. *A teoria da aprendizagem social postula que a maioria do comportamento humano é mantido mais pelas consequências antecipadas do que pelas consequências imediatas.* Enquanto na teoria da atribuição o decréscimo no desempenho é visto como redução na motivação, a teoria da aprendizagem social considera-o em termos do processo de reforço quer pelos efeitos de contraste, ou de saciação ou tédio. As pesquisas orientadas pela teoria da atribuição e pelas práticas tradicionais de reforço fornecem resultados contraditórios no que se refere a generalização e relevância dos achados. Tal fato se explica pela maneira como as recompensas são liberadas nem sempre contingentes aos desempenhos.

Bandura (1977b) ao considerar a questão do reforço

vicário, salienta que o valor de um dado incentivo depende enormemente de suas relações com outros incentivos mais do que de suas qualidades intrínsecas. As propriedades relacionais do reforçamento afetam não só o comportamento mas também o nível de satisfação ou descontentamento pessoal. As consequências observadas dos comportamentos de outros tem efeitos motivacionais de aprendizagem, devido às suas funções informativas, de aprendizagem emocional, avaliativas e de influência.

No que se refere ao auto reforçamento, Bandura (1977b) salienta que o comportamento é regulado pela interação das influências externas e auto-geradas. Assim o auto-reforço aumenta o desempenho devido principalmente a suas funções motivacionais. *A auto-regulação é desenvolvida através de incentivos auto-ministrados em decorrência da combinação de três processos: os desempenhos, os processos de julgamento e a auto-resposta.* As condições mantedoras do sistema de auto reforçamento são as sanções negativas, os determinantes preditivos situacionais, os benefícios pessoais, os apoios do modelo e os determinantes da auto-punição, já considerados em Bandura (1976). É lembrado ainda que o desenvolvimento de capacidades auto-reativas não criam um mecanismo de controle invariável dentro da pessoa, tais como a consequência ou o superego, e que há vários fatores que exercem controle seletivo das influências auto-reativas. Assim o comportamento censurável pode ser auto-avaliado de forma dissociada de suas consequências e o indivíduo pode exibir atos agressivos por exemplo, eximindo-se da culpa.

No capítulo cinco do livro Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977b) é apresentado a explanação sobre o controle cognitivo, ampliando-se as idéias de Bandura (1971) .

Aqui, Bandura (1977b) discute inicialmente a motivação baseada na cognição, considerando que a capacidade de representar simbolicamente as consequências futuras da conduta é uma das bases da motivação. Uma outra fonte de motivação atua através da influência interveniente do alvo estabelecido e do reforço auto regulado. Outro ponto considerado por Bandura (1977b) diz respeito às contingências de representações cognitivas, sendo lembrado que as crenças sobre o que é considerado apropriado ou não, influenciam o comportamento. Discute-se então, acerca do pensamento como construção simbólica e o papel da linguagem. É considerado que as pessoas procuram verificar suas concepções a respeito de si mesmo e do mundo observando o mundo e extraíndo regularidades dos eventos dos seus ambientes. Essas evidências podem ser derivadas da experiência direta, da experiência vicária, da comparação com seus pares, e pela verificação lógica. Conforme Bandura (1976) é novamente postulada a interação dos sistemas reguladores. Afirma-se ainda que os pensamentos são parcialmente governados pelos estímulos externos e podem ser modificados por procedimentos de auto-instrução nos quais o sujeito é instruído a desafiar suas crenças errôneas negando-as, ou a desenvolver uma sequência verbal de auto-controle.

Um dos aspectos inovadores da teoria da aprendizagem social em sua versão de 1977, diz respeito ao tema desenvolvido no capítulo 6 do livro de Bandura (1977) - Deter -

minismo Recíproco. Aqui o funcionamento psicológico é apresentado como uma contínua interação recíproca entre os determinantes ambientais, pessoais e comportamentais. Postula-se assim uma ação interconectada entre os eventos, mais do que contrareações. Os determinantes pessoais e ambientais são vistos sobretudo como potencialidades que operam apenas quando ativadas. Assim, o comportamento parcialmente determina como as influências potenciais do ambiente atuarão, do mesmo modo que as influências ambientais determinam como os repertórios comportamentais são desenvolvidos e ativados. Embora o ambiente potencial seja idêntico para as pessoas, o ambiente real depende de como elas se comportam. Além disto é importante considerar que os processos de interação recíproca não são governados apenas pelas contingências momentâneas do comportamento.

Ampliando uma noção esboçada em seu livro "Princípios de Modificação do Comportamento", no capítulo 2, (Bandura, 1969), sobre valores e liberdade em seu texto de 1977, Bandura salienta ser importante distinguir entre os aspectos metafísicos e sociais de liberdade. Confirma, então a posição da teoria da aprendizagem social de que a *liberdade se define em termos do número de opções disponíveis para a pessoa e seu direito de exercê-las*. Este tipo de liberdade pode ser limitado de várias maneiras quer no caso de auto restrições não funcionais ou restrições colocadas pelos outros. É lembrado que do ponto de vista da teoria da aprendizagem social o exercício da liberdade envolve tanto direito bem como opções e restrições comportamentais.

Bandura (1977 b) considera que liberdade não é

antítese de determinismo quando definida em termos de opções e de direitos e não é identificada negativamente pela ausência de influências ou simplesmente de perda das restrições externas. A análise psicológica da liberdade lida com o discurso metafísico sobre o determinismo ao indagar se as pessoas parcialmente determinam seu próprio comportamento ou se estão sujeitas a forças externas. Skinner (1971) afirma que o comportamento é controlado unicamente pelas contingências ambientais. É verdade que o comportamento é regulado pelas suas contingências, mas as contingências são parcialmente feitas pela própria pessoa. No paradigma que favorece o determinismo ambiental se analisa como as influências ambientais modificam o comportamento - $C = f(A)$. O paradigma do determinismo pessoal analisa como o comportamento determina o ambiente. $A = f(C)$. A teoria da aprendizagem social concebe os processos reguladores em termos de um determinismo recíproco. $C \xleftrightarrow{P} A$. A noção de determinismo recíproco vai além do conceito de contra controle (Skinner, 1971) e suas aplicações são inúmeras.

A aceitação de cada um desses paradigmas para explicação da conduta tem implicações diversas. Os que postulam um determinismo ambiental frequentemente defendem um replanejamento social aplicando uma psicotecnologia baseada na premissa básica da influência exclusiva do ambiente. Os que postulam o determinismo pessoal acentuam o poder da pessoa para modificar a sociedade e obter uma vida melhor. A teoria da aprendizagem social inclui ambos os aspectos do processo bidirecional e afirma que as realizações humanas resultam da

interação recíproca de circunstâncias externas com uma multi
dão de determinantes pessoais incluindo potencialidades, com-
 petência adquirida, pensamento reflexivo e um nível elevado
 de auto iniciativa. A idéia de influência recíproca aponta a
 possibilidade de salvaguardas individuais e sociais no tocante
 ao controle do comportamento. Assim é enfraquecida a ameaça
 de uma manipulação e controle do comportamento unilateral e
 opressiva decorrente do conhecimento psicológico.

Bandura (1977 b) ressalta que a psicologia não po-
 de dizer às pessoas como elas devem viver suas vidas, mas
 pode fornecer-lhes meios de efetivar as mudanças pessoais e
 sociais, ajudando-as a fazer escolhas de valores pela avalia-
 ção das consequências de estilos de vida e arranjos institu-
 cionais alternativos. Assim, a psicologia promove a compreen-
 são dos problemas psicológicos que sustentam as políticas so-
 ciais assegurando que seus achados são usados a serviço do
 bem estar humano.

h) Auto regulação e determinismo na teoria da aprendizagem social

Em notável artigo publicado recentemente - abril
 de 1978 - na revista "*American Psychologist*", Bandura anali-
 sa sua teoria de aprendizagem social em uma perspectiva de
 modelo causal ao proceder a análise de vários modelos cau-
 sais e do papel das auto influências sobre o comportamento
 do ponto de vista de um determinismo recíproco. Dado que o
 conhecimento psicológico vem se transformando em tecnologia

comportamental, os modelos de comportamento humano nos quais se baseia a pesquisa têm importantes implicações sociais e teóricas (Bandura, 1974).

Bandura (1978) considera que as várias explicações sobre o comportamento humano tem de modo geral favorecido aos modelos causais unidirecionais. Estes modelos algumas vezes enfatizam o papel dos determinantes ambientais e teorizam como o comportamento é controlado pelas influências situacionais. Este determinismo unidirecional ambiental é levado ao extremo nas formas mais radicais de behaviorismo, onde o ambiente se torna força autônoma que modela automaticamente, dirige e controla o comportamento. Outras vezes, os modelos dão ênfase aos determinantes internos, pessoais e buscam as causas do comportamento humano em fontes disposicionais sob forma de instintos, impulsos, traços e outras forças motivacionais internas. O indivíduo determina o que irá se tornar pelas suas escolhas livres.

Na teoria da aprendizagem social (Bandura, 1964, 1977b) os processos causais são conceituados em termos de determinismo recíproco. Sendo o termo determinismo usado para significar produção de eventos por outros eventos e não no sentido de doutrina segundo a qual as ações são totalmente determinadas por uma seqüência de causas anteriores e independentes do indivíduo. Nessa perspectiva o funcionamento psicológico envolve interações contínuas entre as influências ambientais, cognitivas e comportamentais. A maioria das influências externas afeta o comportamento através de processos cognitivos intermediários. Os fatores cognitivos determinam em parte que eventos observar, se eles tem efeitos duradouros,

sua valência e eficiência e como armazenar as informações para uso futuro. Se por um lado o ambiente influencia o comportamento, o ambiente é parcialmente o que a pessoa faz dele. Dada a complexidade das interações entre os fatores, os eventos produzem eventos em um sentido probabilístico mais do que inevitável.

Bandura (1978) salienta que os processos de interação tem sido conceituados de três modos diferentes. Há uma noção de interação unidirecional, na qual as pessoas e as situações são tratadas como entidades independentes que são combinadas para produzir o comportamento. Há uma noção bidirecional, que considera pessoas e situações interdependentes. O comportamento porém é visto como um subproduto desta interação e não como um elemento determinante. A terceira noção considera a interação como um processo de determinismo recíproco (Bandura, 1977 b), no qual fatores internos pessoais, comportamento e ambiente atuam todos como uma engrenagem. O processo envolve uma interação triádica recíproca ao invés de uma díade conjunta ou bidirecional. Assim a eficiência da pessoa e as expectativas de resultados influenciam como ela se comporta e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas. A influência relativa desta engrenagem de três fatores será diferente nos diferentes indivíduos e sob condições diferentes. O fator central do sistema interconectado variará conforme o indivíduo, a circunstância e os resultados de forma contínua.

A análise dos modelos unidirecional e recíproco de explicação do comportamento humano aponta a principal con

trovêrsia entre ambos. Ela se situa na área dos fenômenos de auto regulação. Os teóricos do behaviorismo radical abominam qualquer construto de auto-regulação. Para eles as influências auto.geradas não existem ou se existem não tem qualquer efeito sobre o comportamento. Os eventos internos são considerados simplesmente como elos intermediários em uma cadeia causal. Por outro lado os determinantes internos ganham crescente atenção de teóricos e pesquisadores contemporâneos. Além disto, na teoria da aprendizagem social (Bandura,1977b) os processos auto-referentes ocupam uma posição central.Dentro desta teoria um auto - sistema regulador compreende estruturas cognitivas e sub funções para perceber avaliar e regular o comportamento e não um agente físico que controla a ação. Os diferentes processos componentes da auto regulação do comportamento através das contingências auto prescritas compreende a auto-observação, os processos de julgamento e a auto resposta. Várias são as dimensões segundo as quais a pessoa observa seu comportamento atendendo seletivamente certos aspectos e desconsiderando outros.

Na figura 2 será apresentado um quadro extraído de Bandura (1978) e já proposto em Bandura (1977 b) onde são expostos os processos componentes da auto regulação do comportamento.

=====

Inserir aqui a figura 2.

=====

Auto-Observação	Processos de julgamento	Auto-Resposta
<p>Dimensões de Desempenho</p> <p>Qualidade</p> <p>Taxa</p> <p>Quantidade</p> <p>Originalidade</p> <p>Autenticidade</p> <p>Possibilidade de Consequências</p> <p>Desvios</p> <p>Éticas</p>	<p><i>Padrões pessoais</i></p> <p>Fontes modeladoras</p> <p>Fontes de reforço</p> <p><i>Desempenhos Referenciais</i></p> <p>Normas padrões</p> <p>Comparação social</p> <p>Comparação pessoal</p> <p>Comparação coletiva</p> <p><i>Avaliação de Atividade</i></p> <p>Altamente Considerada</p> <p>Neutra</p> <p>Desvalorizada</p> <p><i>Atribuição de Desempenho</i></p> <p>Locus pessoal</p> <p>Locus externo</p>	<p><i>Reações Auto-avaliativas</i></p> <p>Positiva</p> <p>Negativa</p> <p><i>Consequências Auto-Aplicadas e Tangíveis</i></p> <p>Recompensas</p> <p>Punições</p> <p>Nenhuma auto resposta</p>

Figura 2 - Processos componentes da auto-regulação do comportamento através de contingências auto-prescritas (Bandura 1977, 1978)

A mera observação do próprio comportamento não fornece bases para reações pessoais, a menos que o indivíduo ative sua função de julgamento que inclui vários processos subsidiários tais como padrões pessoais, desempenhos referenciais, avaliação da atividade e atribuição de desempenho. Bandura (1976) considerava que os incentivos auto-regulados alteram o desempenho principalmente através de sua função motivacional. As atividades do indivíduo seriam reguladas através de contingências auto-prescritas que envolvem avaliação e recompensas tangíveis. Reagindo à noção de que a pessoa pode exercer alguma influência sobre seu ambiente e modificá-los, os adeptos do determinismo unidirecional têm proposto conceitos alternativos para explicar o comportamento sem postularem qualquer influência auto-gerada. É o caso da proposta de Catania (1975) que considera que a mudança auto-dirigida decorre da auto-consciência, ou o caso de Rachlin (1974) considerando que o estímulo saliente é que assinala qual resposta executar.

Outro tipo de explicação alternativa apela para a regressão de causas e localiza um fator ambiental remoto que pode afetar as auto-reações convertendo as influências auto-geradas em simples operantes. Para outros as influências auto-geradas são vinculadas à história de reforço, que por certo tem seu efeito mas não explica totalmente as auto-reações. *A análise da aprendizagem social enfatiza a influência reciprocamente interativa dos fatores pessoais e ambientais em um processo inovador.* Há um vasto conjunto de evidências experimentais de que os processos auto-reguladores são trans -

mitidos pelas suas consequências seletivas e através do uso de modelos. O sistema de auto-regulação exige íntima e fidedigna monitoria do comportamento. Dada a complexidade de prontidão do comportamento, a auto-observação é comumente episódica e isto torna mais difícil o alcance da mudança auto dirigida. A auto-regulação exige contínua e precisa auto direção.

As influências auto geradas *não são* reguladores *autônomos* do comportamento e *são* influências contribuidoras em um sistema reciprocamente interativo. Vários fatores externos afetam os processos auto-reguladores no desenvolvimento de suas funções, fornecendo apoio para adesão às contingências auto prescritas e facilitando a ativação seletiva e desembaraçando as contingências internas que governam a conduta. O desenvolvimento das capacidades de auto-reação exige a adoção de padrões contras os quais se avaliam os desempenhos. Os padrões comportamentais são estabelecidos através das consequências avaliativas que acompanham os diferentes desempenhos e da exposição aos padrões auto-avaliativos dos outros. Os suportes externos do sistema auto-regulador envolvem duas fontes de incentivos: os incentivos próximos e os distantes. A adesão as exigências de desempenho para auto-recompensa é parcialmente sustentada pelas influências ambientais. Além disto sanções negativas por recompensas não merecidas ou pensamentos produtores de tensão influenciam esta adesão. As pesquisas sobre o uso de modelo para estabelecimento de padrões de comportamento são numerosos, embora mais raras no tocante à manutenção e seus fatores. Uma terceira linha de

pesquisa sobre o papel dos fatores externos na auto-regulação se centra sobre a ativação seletiva e desembaraço de auto influências auto-reativas. (Bandura, 1977 a).

Um argumento crucial dos que defendem o controle unidirecional do ambiente sobre o comportamento é o da automaticidade do reforço. Contudo, as evidências empíricas não apoiam tal visão. As influências externas atuam amplamente através de processos cognitivos. Bandura (1977 b) considera que o comportamento é governado pelas suas consequências sobretudo no caso de consequências antecipadas mais do que reais. A teoria da aprendizagem social trata o determinismo recíproco como um princípio básico para analisar os fenômenos psicosociais em vários níveis de complexidade desde o desenvolvimento intrapessoal, comportamento interpessoal, funcionamento interativo organizacional até os sistemas sociais. A pessoa desempenha um ativo papel na criação de informações geradas de experiências bem como no processamento e transformação dos estímulos informativo que lhes acontecem. Há uma recíproca transação entre pensamento, comportamento e ambiente. As pessoas não são só percebedores, conhecedores e atores. Elas são auto-reativas e tem capacidade reflexivas de auto-consciência. Não são meros computadores que processam informação.

i) *Agressividade à luz da teoria da aprendizagem social*

De uma conferência pronunciada em outubro de 1977 por Albert Bandura sobre "Etologia Humana - pretensões e li-

mites de uma nova disciplina" foram extraídas as idéias que compõem um artigo daquele autor publicado em 1978, na revista *"Journal of Communication"* sobre o título "Teoria da Aprendizagem social da Agressão". Neste artigo Bandura afirma ser a agressão um fenômeno de múltiplas facetas que tem muitos determinantes e se presta a diversos objetivos. As explicações teóricas da agressão em termos de instigadores frustrantes ou de objetivos prejudiciais são consideradas de valor limitado e insuficientes para explicar as diversas variáveis que governam o processo.

Costuma-se definir agressão como comportamento que resulta em prejuízo pessoal de destruição física. Contudo, nem todo comportamento que prejudica outros é visto como agressivo, se não for percebida uma intenção e uma causalidade. Maior a atribuição de intenção e de responsabilidade pessoal em prejudicar, mais alta a probabilidade de que o comportamento seja julgado como agressivo. Assim, muito comportamento violento de pessoas, grupos e instituição não são rotulados como agressivos, pois as pessoas não percebem nem responsabilidade nem intenção de prejudicar. Deste modo, discussões sobre o rotular de agressivos determinados atos assume um significado especial no caso de comportamento coletivos que envolvem agressão dissidente e institucionalmente permitida. Credita-se às agências governamentais considerável poder de recompensa e coercitivo, que se mal usados produzem efeitos sociais prejudiciais. A percepção da agressão para controle social ou mudança varia amplamente, e agressão vista por um grupo como necessária para mudança social pode ser considera

da uma violência por outro.

Um ponto importante a ser salientado é *que as pessoas não nascem com repertórios de conduta agressiva, elas os aprendem*. Esta aprendizagem pode resultar tanto da experiência direta bem como da observação do comportamento dos outros e de suas consequências. A teoria da aprendizagem social considera os determinantes da agressão sob três aspectos: as origens, os instigadores e os reguladores da agressão. Na figura 3 é apresentado um sumário dos determinantes do comportamento agressivo dentro da teoria da aprendizagem social.

=====
Inserir aqui a figura 3
=====

Origens da Agressão	Instigadores da Agressão	Reguladores da Agressão
<p>Aprendizagem Observacional</p> <p>Desempenho Reforçado</p> <p>Determinantes Estruturais</p>	<p><i>Influências da Modelação</i></p> <p>Desinibidoras</p> <p>Facilitadoras</p> <p>Instigadoras</p> <p><i>Tratamento Aversivo</i></p> <p>Ataques Físicos</p> <p>Ameaças verbais e Insultos</p> <p>Reduções Adversas de Reforço</p> <p>Recompensas</p> <p>Indução de Incentivos</p> <p>Controle Instrucional</p> <p>Controle Simbólico Bizarro</p>	<p><i>Reforços Externos</i></p> <p>Recompensas Tangíveis</p> <p>Recompensas Sociais e de Status</p> <p>Expressão de injúria</p> <p>Alívio de tratamento Aversivo</p> <p><i>Punição</i></p> <p>Informativa</p> <p><i>Reforço Vicário</i></p> <p>Recompensa Observada</p> <p>Punição observada</p> <p><i>Auto-reforço</i></p> <p>auto-recompensa</p> <p>auto-punição</p> <p><i>Neutralização do Auto-Reforço</i></p> <p>Justificação moral, comparação paliativa, rotulação eufemística</p> <p>deslocamento de responsabilidade</p> <p>difusão de responsabilidade, desumanização das vítimas, atribuição de culpa às vítimas, representação errônea das consequências.</p>

Figura 3 - Esboço esquemático das origens, instigadores e reguladores do Comportamento agressivo na teoria da aprendizagem social. (Bandura, 1978).

As principais fontes de estilos de comportamento agressivo na sociedade moderna são a agressão modelada e reforçada pela família, pela subcultura na qual vive o sujeito e os modelos simbólicos abundantemente fornecidos pelos meios de comunicação de massa de modo especial a TV. A influência da TV sobre o comportamento social tem sido amplamente pesquisada e os resultados em relação à violência exposta pela televisão apontam quatro diferentes efeitos: (1) Os assistentes aprendem um estilo de conduta agressivo; (2) alteram suas restrições sobre o comportamento agressivo; (3) tornam-se insensíveis e habituados com a violência e (4) modelam uma imagem da realidade para as pessoas sobre a qual elas basearão suas ações. A modelação simbólica desempenha um papel especialmente relevante na modelação e rápida difusão de conduta agressiva.

A teoria da aprendizagem social não só explica a aquisição dos padrões agressivos, mas também sua ativação e canalização. Tradicionalmente se supunha que o comportamento agressivo era ativado por um impulso agressivo. Depois, se postulou que frustração motiva agressão ou gera um impulso agressivo. A teoria da aprendizagem social ao invés de postular a existência de um impulso agressivo ou de frustração na base de um comportamento agressivo, considera que a elicitação da agressão ou de qualquer comportamento, dependerá de como é avaliada cognitivamente a fonte de instigação dos modos de respostas aprendidos por imitação com esforço e da sua eficiência relativa. A frustração ou instigação de raiva são fatores facilitadores mais do que condições necessárias

para agressão.

Análises de interações diádicas de indivíduos predispostos a atacar mostraram que afrontas humilhantes e ameaças à reputação e ao status surgem como principais determinantes da violência. Os contra ataques evocados por ataques físicos são provavelmente instigados mais pela humilhação que pela dor. Mudanças aversivas nas condições de vida também podem provocar agressividade. Uma questão crítica entre tanto, não é por que as pessoas sujeitas a condições aversivas agrirem, mas sim por que uma maioria considerável dessas pessoas se sujeita a viver em condições depressivas em meio a abundantes estilos de vida. (Bandura, 1978).

Bandura (1978) salienta que Davis (1969) ao fazer análise das condições que precedem as revoluções relata que as revoluções ocorrem mais provavelmente quando um período de avanço social e econômico que instilou expectativas crescentes de bem estar é seguido de um período de profunda reversão. As pessoas julgam seus benefícios presentes não só em relação a aqueles obtidos no passado, mas também comparam se com as outras pessoas. As discrepâncias entre os resultados experimentados e observados tendem a criar descontentes mesmo que os indivíduos possam estar satisfeitos com as limitadas recompensas. Porém, visto que a maior parte das pessoas que se sentem relativamente privadas não recorrem à ação violenta, a privação aversiva bem como outras formas de tratamento aversivo não são em si causas suficientes de agressão coletiva. Outros fatores devem ser considerados para se pre-dizer se o indivíduo descontente reagirá agressivamente ou

não. Na análise dos multideterminantes da guerra, Gurr (1970) considerou três fatores: o *declínio econômico*, as *restrições opressivas* e as *desigualdades sociais*. Contudo a violência revolucionária exige descontentamento geral e amplo e forte poder coercitivo dos desafiadores, enquanto as táticas tradicionais são de menor importância.

Os instigadores aversivos da agressão tem-se constituído a preocupação central das teorias psicológicas da agressão, que frequentemente negligenciam o mais importante determinante. Uma grande quantidade da agressão humana é eliciada pelas consequências positivas antecipadas da agressão. Muitas vezes, estilos agressivos de conduta são adotados porque recebem aprovação e dão status. A observação da consequência de respostas de outros reforça vicariantemente e atua basicamente através de sua função informativa. As pessoas não reagem simplesmente aos estímulos e influências externas. Elas exercem influência sobre seu próprio comportamento através de persuasão auto-gerada e consequências auto-produzidas. A auto-reprovação antecipada por uma agressão que se condena pode exercer influência motivadora que leva a pessoa a manter seu comportamento dentro dos padrões adotados. Contudo, as pessoas podem desempenhar atos culpáveis através de um processo de desvinculação avaliativo das auto-reações a partir de tal conduta. Isto explica melhor a agressão do que a alegação de defeitos de desenvolvimento ou na estrutura do superego. O mecanismo de tal desvinculação pode ser melhor visualizado na figura 3, apresentada por Bandura (1977 b, 1978).

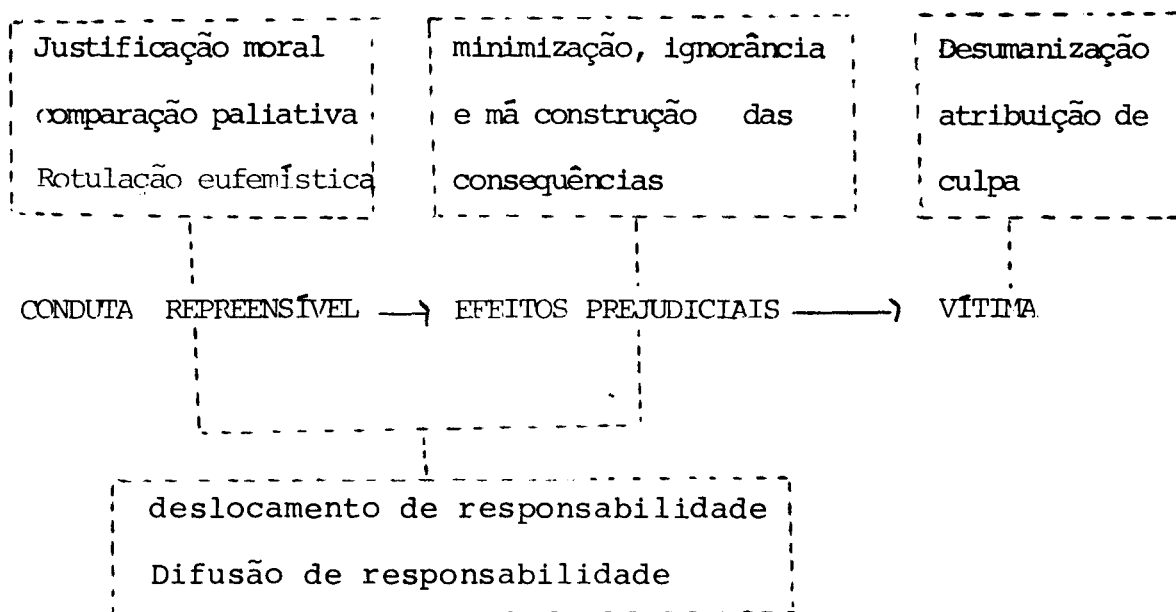


Figura 4 - Mecanismos através dos quais o comportamento é desvinculado das consequências auto-avaliativas em diferentes pontos no processo comportamental (Bandura, 1977, 1978).

Uma explicação alternativa para a redução das restrições da agressão proposta por Zimbardo (1969) é a "desindividualização", ou seja, um estado interno caracterizado pela perda de auto-consciência e de auto-avaliação acoplado a uma diminuta preocupação com a avaliação negativa dos outros. Esta alteração perceptiva de si e dos outros enfraquece os controles cognitivos sobre o comportamento e facilita a agressão. Embora haja pontos comuns nos determinantes e processos de inibição interna na teoria da aprendizagem social e na "desindividualização" há divergências importantes. Enquanto esta vê a agressão principalmente como perda de controle cognitivo, aquela inclui uma mais ampla margem de fatores desinibidores. As pessoas se comprometem em ações violentas, não

são devido à redução de auto-controle, mas porque suas habilidades cognitivas e de auto-controle organizaram bastante bem uma lista de justificativas morais e desculpas auto exonerativas a serviço das causas destrutivas.

Como se pode verificar após a leitura de tantas páginas, a obra de Bandura não só tem a característica de extensão, mas revela uma longa trajetória de um teórico e pesquisador que partindo de uma perspectiva de teoria psicológica baseada em um modelo causal unidirecional, fortemente marcada pelo determinismo ambiental, chega a uma proposição de multicausalidade interativa recíproca da conduta após experimentar uma orientação bidirecional. É esta busca contínua de explicações da conduta e esta procura de concretizar uma teoria compreensiva calcada em evidências empíricas que constituem a marca da obra deste autor que se pode alinhar entre os maiores da atualidade.

2.2. DUAS TEORIAS TAMBÉM RELEVANTES PARA O ESTUDO DA APRENDIZAGEM SOCIAL.

A teoria da comparação social

Há um impulso para avaliar opiniões e habilidades nos seres humanos. Assim, quando não há padrões objetivos disponíveis para a avaliação, as pessoas avaliam suas opiniões e habilidades comparando-se com outras pessoas. Contudo, esta tendência para comparar-se com outras pessoas de -

cresce à medida que aumentam as divergências entre as opiniões ou habilidades do sujeito e as daquelas pessoas com as quais ele se compara. As pessoas são menos atraídas pelas situações sociais onde os outros são muito divergentes delas. Além destas hipóteses básicas gerais, a teoria da comparação social (Festinger, 1954) postula que a existência de uma discrepância em um grupo em relação a opiniões ou a habilidades aumenta a pressão de uma parte do grupo para reduzir a discrepância. Há uma pressão para uniformidade.

Festinger (1954) salienta que a tendência para se avaliar é diferente no tocante a opiniões ou a habilidades. Enquanto o impulso para comparação com os outros no caso de habilidades pode conduzir a uma elevação do próprio desempenho, no caso das opiniões isto não ocorre. Assim se há uma tendência no grupo para levar o indivíduo a fazer sempre melhor e melhor, no caso das opiniões há uma tendência a reduzir a discrepância buscando-se a uniformidade. Além disto, Festinger (1954) considera que "existem restrições não sociais que tornam difícil ou mesmo impossível mudar as habilidades de alguém. Essas restrições não sociais não estão presentes no caso das opiniões". (Hipótese V, Festinger, 1954, p. 155). Quando há discrepâncias entre as opiniões ou as habilidades podem ocorrer três situações. Ou a pessoa tentará modificar suas opiniões ou habilidades para se assemelhar ao grupo. Ou a pessoa tentará modificar os outros do grupo para torná-los mais próximos de si. Ou finalmente a pessoa pode cessar a comparação com o grupo. Neste último caso pode ocorrer hostilidade ou depreciação, e a medida em que a pessoa

prolonga a comparação ela experimenta consequências desagradáveis. Todavia, a presença de hostilidade e depreciação geralmente acontece apenas no caso de comparação de opiniões e não no de habilidades.

A teoria da comparação social (Festinger, 1954) é considerada por Suls (1977) como um marco importante no desenvolvimento da pesquisa sobre auto-avaliação porque representa uma tentativa em fornecer em larga escala uma teoria logicamente desenvolvida sobre o tema. Um outro ponto a ser ressaltado, é que diferindo de teorias anteriores, a teoria da comparação social oferece hipóteses testáveis empiricamente. Apesar da crítica de Singer (1966) de que os dados utilizados por Festinger para apoio de suas hipóteses, corolários e derivações eram reinterpretações plausíveis mas não inequívocas, outras investigações foram realizadas baseadas na teoria da comparação social e dão suporte empírico às formulações teóricas.

Deste modo, dados empíricos relatados por Hoffmam, Festinger e Lawrence (1954) são consistentes com a hipótese de que a comparação social cessa quando uma diferença percebida em relação ao outro é consistente com uma divergência na habilidade. Os dados também mostraram que as diferenças na habilidade não resultam em hostilidade ou depreciação. Também Dreyer (1954) usando o paradigma de nível de aspiração encontrou evidências de que os indivíduos não podem fazer uma precisa auto-avaliação quando dispõe apenas de comparação com outros sujeitos divergentes. Festinger, Torrey e Willerman (1954) testaram a hipótese de que a maior atra-

ção para o grupo induziria à maior pressão para a uniformidade e encontraram alguma evidência disto em um contexto de "habilidades". Entretanto, o maior avanço da teoria sobre os processos de comparação social ocorreu em 1959, com os trabalhos de Schachter sobre afiliação. Os experimentos de Schachter sugerem que o relacionamento medo-afiliação é parcialmente baseado sobre o motivo de comparação. Os indivíduos desejam se agregar, afiliar com outros em situação semelhante, ou seja, que estão em situação de expectativa de choque, para poderem avaliar seu próprio estado emocional.

Schachter e Singer (1962) em um estudo clássico demonstraram que quando os indivíduos são fisiologicamente instigados sem razão aparente, eles se apossam da emoção daqueles que estão com eles. Esse estado de instigamento inesperado origina uma experiência ambígua que o indivíduo tem necessidade de rotular. As outras pessoas podem então ser a fonte de informação sobre como rotular o estado emocional. Este estudo também sugeriu a importância dos processos de atribuição e inspirou parcialmente o interesse na teoria da auto percepção (Bem, 1967; Kelley, 1967). O fato de que o estudo de Schachter e Singer (1962) ter sido inspirado na teoria da comparação social e se tornado importante no desenvolvimento dos estudos sobre os processos de atribuição, segundo Suls, (1977) sugere que são similares os processos de comparação social e de atribuição.

A teoria da desigualdade nas trocas sociais de Adams (1965) representa uma notável extensão da teoria da comparação social, pois constitui uma síntese da teoria da dissonância

cia cognitiva, do conceito de justiça distributiva de Homans e da comparação social. De acordo com Adams a comparação social não se restringe a atitudes e habilidades, mas inclui também os esforços e qualificações individuais e os resultados e recompensas. Assim os indivíduos comparam a proporcionalidade entre seus esforços e recompensas com a de outros em situação similar para determinar se estão sendo tratados de maneira justa ou não. A percepção de desigualdade gera tensão que pode levar a mudança de comportamento para equalizar as proporções ou para cessar a comparação. Uma pesquisa de Adams e Rosenbaum (1962) sugere que a comparação é tão importante na avaliação de estímulos objetivos, tal como pagamento, por exemplo, quanto o é na avaliação de opiniões ou de habilidades.

Na década de 60, uma série de pesquisas relaciona - das aos processos de comparação social foi conduzida por vários pesquisadores da Universidade de Minnesota e Columbia. (Gordon, 1966; Hakmiller, 1966a, 1966b; Radloff, 1966; Wheller, 1966; Thornton e Arrowood, 1966). Gordon (1966) testou a hipótese de que as pessoas que não tem certeza de suas opiniões escolhem para se comparar às pessoas que mantêm opiniões semelhantes às suas. Além disto, procurou verificar se as pessoas que tinham certeza de que suas opiniões eram corretas, e por isto não necessitavam se comparar, tentariam influenciar os outros que mantinham opiniões divergentes. Os resultados confirmaram a hipótese: sujeitos inseguros preferem se associar com outros que mantem pontos de vista semelhante. Sujeitos que tem certeza e não necessitam avaliar

suas opiniões preferem se associar a grupos discrepantes talvez para influenciá-los.

Radloff (1966) investigou a hipótese de que a ausência de comparação similar com outros leva a uma imprecisa e instável auto-avaliação e encontrou evidências consistentes com a hipótese. Por outro lado, Wheeler (1966) considerou que os indivíduos se comparariam com alguém que eles acreditassem levemente superior em habilidade e que esta tendência seria mais forte quando os indivíduos são motivados a fazer o melhor. Os resultados confirmaram as hipóteses. Os sujeitos escolheram para comparação aqueles que obtiveram um resultado acima ou próximo ao deles.

Thornton e Arrowood (1966) empregaram um paradigma de classificação e examinaram as escolhas para comparação como função de traços avaliados positiva e negativamente. Os dados revelaram que os sujeitos escolhiam alguém melhor que eles próprios mais frequentemente quando os traços eram descritivos de modo positivo. Thornton e Arrowood (1966) discutiram seus resultados em termos dos dois motivos que atuam na comparação social: auto avaliação e auto realce. O primeiro motivo é facilmente interpretável quando uma pessoa se compara com alguém que tem um traço positivo mais do que com alguém que tenha traço negativo. O motivo de auto-realce, entretanto, funciona quando o sujeito se pergunta o quão longe ele está do melhor.

No estudo de Hakmiller (1966a) foi examinada a hipótese de que o indivíduo se compara com outros similares quando está inseguro, considerando a situação de habilidade. Na

sua segunda investigação (Hakmiller, 1966b) analisou a importância dos motivos de avaliação e realce no processo de comparação social. Para isto submeteu seus sujeitos a teste de personalidade e descreveu para o grupo que um resultado baixo em um traço medido pelo teste era positivo e que um resultado alto no mesmo traço era negativo. Foi informado aos sujeitos um resultado muito mais alto do que eles esperavam no referido traço e se deu a eles a oportunidade de verem os resultados do grupo. Verificou-se que os sujeitos de alto escore (descrito como negativo) escolheram para se comparar as piores pessoas do grupo, enquanto os sujeitos de escore baixo (descrito como positivo) se compararam com outros de escore mais alto. Hakmiller interpretou seus resultados em termos de auto realce, visto que o sujeito se comparando com alguém pior, reduzia a ameaça a sua auto-estima. Os estudos de Wheeler, Thornton e Arrowood e Hakmiller ampliaram a teoria da comparação até a avaliação de dimensões da personalidade e sugerem a importância do impulso unidirecional e do auto-realce como fatores determinantes da escolha de comparação. (Suls, 1977).

Darley e Aronson (1966) investigaram qual o determinante mais importante no relacionamento medo-afiliação: se a redução do medo ou o motivo de comparação. Foram planejadas três condições: esperar sozinho, esperar com outra pessoa levemente mais medrosa, ou esperar com outro mais calmo. Esperar com alguém com medo semelhante está de acordo com o motivo de comparação. Esperar com outro mais calmo reduziria o medo. Os sujeitos escolheram mais esperar com outro com medo similar, sugerindo a maior importância do motivo de compa

ração na afiliação. Darley e Aronson acrescentaram uma nova condição sobre onde o sujeito devia escolher esperar com um igualmente nervoso ou com alguém mais nervoso. As pessoas escolheram esperar com alguém igualmente nervoso. Os resultados foram consistentes com a teoria da comparação social. Em um estudo, Latané, Eckman e Joy (1966) hipotetizaram que as pessoas presentes em uma situação cheia de tensão podem tornar-se mais atraentes porque elas fornecem informação avaliativa através da comparação social. Os dados foram consistentes com a interpretação da comparação social.

Os estudos relacionados aos processos de comparação social e auto avaliação tem recebido cada vez mais a atenção dos psicólogos sociais, desde 1966. Isto mostra o valor heurístico da teoria de Festinger que oferece grandes contribuições para esclarecer numerosos problemas sociais. Suls (1977) considera que a publicação de um ensaio de Pettigrew em 1967 apontou a convergência de numerosas teorias psicológicas e sociológicas que tem a comparação como o principal componente. Suls (1977) considera também que o ensaio mencionado gerou crescente entusiasmo para uma formulação geral de avaliação social em decorrência de trabalho conjunto de sociólogos e psicólogos. Além disto ele acrescenta ser importante conjugar estudos dos processos de atribuição com os de comparação social para esclarecer a auto-avaliação, visto que ambos focalizam fatores que motivam o indivíduo para obter informa-ções causais relevantes para a auto-avaliação.

A teoria da atribuição de causalidade

Heider em 1958 publicou o seu livro *Psicologia das Relações Interpessoais* onde apresenta os conceitos básicos de sua teoria de atribuição de causalidade. As relações interpessoais são orientadas enormemente pelas crenças e explicações que as pessoas tem em relação às outras. Pode-se mesmo dizer que a causa percebida pelo sujeito (S) para a ação de pessoa (P) determinará o modo de relacionamento entre S e P. Assim se P pisa no pé de S e S percebe que a ação de P se deve a um propósito deliberado de P de machucar S, ou se S percebe que a ação de P tem como origem um empurrão que P recebeu de alguém e que a pisada foi acidental, as reações de S em relação a P serão inteiramente diversas. Heider (1958) considerava que a atribuição de causas aos acontecimentos é de grande importância na nossa imagem do ambiente social.

Além do conceito de *causa*, outros conceitos básicos subjacentes às relações interpessoais são os de: *ambiente subjetivo ou espaço de vida; perceber, ser influenciado ou experimentar; ser capaz; tentar; desejar; sentimentos; ligação; dever e poder*. Parece, contudo que a idéia central de sua teoria é aquela de que tanto o cientista quanto o leigo em seu relacionamento com o mundo está sempre *atribuindo causalidade* aos fenômenos. Todavia, para que se possa atribuir causalidade aos fenômenos a primeira exigência que se faz é de que se perceba. Heider (1958) analisa o papel da percepção nas relações interpessoais considerando dois aspectos: (1) as condições que levam a pessoa "p" perceber o seu ambiente e as pes-

soas que aí estão; (2) as condições que levam "p" a compreender que "o" percebe algo, ou seja, os efeitos que as percepções de "o", do ponto de vista de "p", exercem sobre "o" e como isto influencia os sentimentos e o comportamento de "p".

A análise da percepção de pessoa se divide em várias etapas. Inicialmente há um estímulo distante. (a ação de o -) depois, as condições mediadoras - (condições ambientais, características de o, estimulação sensorial). Então o sujeito experimenta o estímulo próximo. Atinge-se então, a fase psicológica do processo perceptivo, ou seja, a fase na qual os processos psicológicos do percebedor (valores, atitudes, necessidades, tendenciosidade, disfunções, atribuição diferencial de causalidade) atuarão para determinação do *percepto*, ou seja, do como será percebida a ação de o. (Rodrigues, 1972).

A coordenação entre o *percepto* e o estímulo distante é de vital importância para a interação eficiente entre as pessoas. Atribuir causalidade a um evento percebido, ou seja, à ação de "o" é um processo de estabelecimento de ligação entre o evento e o causador do evento. Pode-se atribuir o evento (*percepto*) a fatores no percebedor, a propriedades do objeto ou das condições mediadoras. Heider (1958) considera que o método de diferença de Stuart Mill designa um princípio importante para essa atribuição. Ou seja, o método de diferença afirma que a causa de uma diferença reside na condição *variante* e não nas condições comuns.

Heider (1958) salienta que a análise ingênua da ação de uma pessoa mostra que esta tarefa exige uma descrição do nexos causal de um ambiente observável estabelecendo a

ligação com as estruturas mais estáveis e subjacentes ao que se observou. O homem busca as invariâncias em seu ambiente que lhe permitam tornar o mundo mais ou menos estável, predizível e controlável. As condições subjacentes relativamente estáveis dos eventos são chamadas as *propriedades disposicionais* deste mundo. Assim, pode-se dizer que o homem busca as propriedades disposicionais ou seja "as invariabilidades que permitem um mundo mais ou menos estável predizível e controlável". (Heider, 1958, p. 97).

Na análise ingênua da ação Heider (1958) destaca o fato de o resultado de uma ação depender de dois conjuntos de condições: (a) fatores da pessoa e (b) fatores do ambiente. Assim o resultado da ação, "X", depende da combinação aditiva das forças efetivas pessoais e ambientais $[X = f(\text{ff pessoa, ff ambiente})]$. A força pessoal efetiva pode também ser analisada em dois fatores: um fator de poder, ser capaz de; e um fator motivacional, tentar. O *ser capaz* é um fator disposicional visto se referir a uma relação de certo modo estável entre a pessoa e o ambiente.

Heider (1958) chama a atenção para o fato de o *ser capaz* se referir à relação entre o poder e a capacidade da pessoa e a intensidade das forças ambientais. O êxito ou fracasso de uma ação constituem a matéria prima da percepção do *ser capaz*, porém um fator importante aí, é a percepção de dificuldade ou facilidade da tarefa. A dificuldade é uma importante propriedade disposicional do ambiente que influe na formação da unidade da atribuição nos julgamentos referentes à dificuldade da tarefa. Se apenas uma pessoa "p", ou poucas

pessoas são capazes de realizar uma tarefa, considera-se que a tarefa é difícil e a ação se liga de maneira específica a "p". Há então, uma forte unidade entre "p" e a possibilidade de êxito na ação. Além da dificuldade, há dois outros fatores variáveis do ambiente a *oportunidade* e a *sorte*. Do ponto de vista da pessoa, alguns outros fatores pessoais que tem uma relação importante com o que a pessoa pode fazer liga-se a traços de personalidade, atitudes, fadiga. Também o status legal ou social definem o ter permissão de ou o *ser capaz real*. Além disto, o "*se é capaz de fazer*" é influenciado pelo se pensa ser capaz. Este pensamento é por sua vez influenciado pelo que as outras pessoas pensam que alguém é capaz de fazer. A cognição do *ser capaz* em outra pessoa é também influenciado por julgamentos estereotipados e pelas necessidades.

Um outro aspecto considerado por Heider (1958) na análise ingênua da ação é o da causalidade pessoal e impessoal. Um ponto importante na atribuição de causalidade pessoal é o da intencionalidade. A verdadeira causalidade pessoal se restringe aos casos em que "p" tenta causar "x", e "x" é o seu objetivo. Assim duas são as características da causalidade pessoal: a equifinalidade e a causalidade local. Na causalidade impessoal uma fonte externa à situação pode influir no resultado, o que não acontece na causalidade pessoal.

A intenção da pessoa liga-se àquilo que ela tenta fazer. Quando "p" tenta fazer "x" pode ser reconhecido uma causalidade pessoal. A causa local do acontecimento X é a pessoa. Quando "p" é capaz de fazer "X", isto indica a pos-

sibilidade de uma ação. A distinção entre *ser capaz* e *tentar* pode ser melhor entendida em termos da distinção entre *aprendizagem* e *motivação*.

Heider (1958) baseado em Allport (1947) considera que o termo *tentar* inclui dois aspectos: um direcional ou de intenção; e um aspecto quantitativo ou de esforço. A intenção, muitas vezes, é considerada como equivalente de desejo e necessidade. Isto, todavia cria uma incoerência e uma certa ambigüidade conceitual. Existem outras razões além do desejo para se fazer alguma coisa. De qualquer forma, é a intenção, qualquer que seja sua origem, que dá à tentativa aspectos característicos de causalidade pessoal. Tal como o esforço, a intenção varia diretamente com a dificuldade da tarefa, e de modo inverso com a capacidade da pessoa. Ou seja:

$$\text{esforço} = f \left(\frac{\text{dificuldade}}{\text{poder}} \right)$$

Isto significa que o esforço mínimo necessário para vencer numa tarefa varia de acordo com a dificuldade. Assim se duas pessoas têm poder diferente e a dificuldade da tarefa é mantida constante então, aquela que tem *menos* poder ou capacidade precisará de *mais* esforço. As forças motivacionais na direção de um objetivo parecem ser despertadas pela idéia de "*eu sou capaz*", e embora o reconhecimento do "*eu sou capaz*" possa não criar a intenção, sem dúvida canaliza motivos que sempre existiram e que agora se ligam a objetivos concretos. "*Eu sou capaz*" frequentemente influencia o "*eu desejo*", o "*eu devo*" ou o "*eu pretendo*". Assim, não é difícil se enten-

der uma certa forma de contágio entre as pessoas, quando "p" imita "o", porque o comportamento de "o" de certa forma mostrou a "p" que aquela ação é possível de executar sem castigos ou consequências desastrosas.

A intenção é o fator central na causalidade pessoal. Atribuir a ação de uma pessoa (p) à sua intenção implica em reconhecer a responsabilidade dela pelo seu ato. Contudo, da ação de "p", também se pode apreender a sua capacidade ou habilidade.

Quando se identifica uma incapacidade ou inabilidade de "p" em fazer tal a ação que foi considerada estúpida, então se reduz a atribuição de responsabilidade. Isto porque as pessoas são consideradas responsáveis pelos seus esforços e intenções mas, não por suas capacidades. Portanto, a responsabilidade pessoal varia na medida em que varia a contribuição dos fatores ambientais no resultado da ação. Quanto mais se pensa que fatores externos influem na ação menos se considera que a pessoa é responsável. A atribuição de causalidade pessoal e impessoal determina as diferentes formas em que se usa o conceito de responsabilidade, ou seja os diferentes níveis de atribuição onde diminui a atribuição à pessoa e aumenta a atribuição ao ambiente.

Há 3 níveis de atribuição segundo Heider (1958). Em um primeiro nível, "p" percebe "X" e procura saber qual a fonte de "X". Se "p" conclui que "X" ocorreu por acaso e não consegue estabelecer a ligação entre "X" e seu agente causal, termina o processo de atribuição e reconhece o acaso, a sorte ou o destino como responsáveis pela ocorrência

de "X". Se, por outro lado "p" estabelece uma ligação entre a ocorrência de "X" e uma pessoa "o", então "p" procura saber se "o" tinha intenção ou não de causar "X" (causalidade pessoal ou impessoal). Se porém, "p" atribui a "o" uma causalidade pessoal, então "p" procurará saber por qual motivo "o" teve a intenção de provocar "X". As duas últimas circunstâncias ilustram o segundo e o terceiro níveis de atribuição.

Heider (1958) admite ainda que há estágios sucessivos em que diminui a atribuição à pessoa aumentando a atribuição ao ambiente. Em um estágio mais primitivo, o conceito é global e de acordo com ele a pessoa é considerada responsável por qualquer evento que esteja ligado a ela ou que de qualquer forma pareça estar. Assim, o sujeito pode ser acusado pelos erros de seu país, de sua igreja e de seu partido, mesmo que tais erros tenham ocorrido séculos antes. Do mesmo modo, o sujeito pode ser cumprimentado pela vitória de seu partido ou de seu time.

Em um outro estágio tudo que é causado por "p" é atribuído a ele. Entende-se a causação como se "p" fosse uma condição necessária para o evento, embora muitas vezes "p" não pudesse ter previsto o resultado, por mais cuidado que tivesse. Nesse estágio o julgamento é caracterizado pela causalidade impessoal, pois dentro desta ética de realização, a pessoa é julgada não pela sua intenção mas pelos resultados de sua ação. Piaget denomina a isso, *responsabilidade objetiva*, que representa um estágio inicial do desenvolvimento, em oposição a responsabilidade subjetiva, onde pesam os motivos do sujeito agente.

Intermediário entre os estágios de responsabilidade objetiva e de responsabilidade subjetiva, vem o estágio em que "p" é responsável direta e indiretamente por qualquer pós efeito que poderia prever mesmo que não fizesse parte de seu objetivo. Assim se um aluno perdeu o ano pode-se percebê-lo como estúpido, negligente, sem vontade, e responsabilizá-lo por ser desse modo. Por fim, existe um estágio no qual até os motivos de "p" são inteiramente atribuídos ao ambiente. Assim costuma-se dizer de uma ação de "p": "ele não teve culpa, foi provocado", ou que "p" estava fora de si.

A questão da responsabilidade inclui o problema de atribuição de ação. Portanto, é importante saber qual, entre as várias condições de ação, recebe o maior peso para o resultado da ação. As condições de ação incluem as intenções da pessoa, os fatores de poder pessoal e as forças ambientais. A atribuição de ação ou a cognição das condições de ação são básicas para as expectativas e para o controle futuro das ações. As cognições relacionadas a intenção do agente podem ser inferidas a partir da observação do comportamento da pessoa, do relato ou descrição da pessoa quanto ao que está tentando fazer, ou do conhecimento que se tem das pessoas em geral. É possível se errar ao inferir a intenção tanto a partir da observação da ação-meio quanto a partir do resultado da ação. Além disto, as inferências relativas às intenções podem ser falsas devido às percepções deformadas do que aconteceu, em decorrência do que se pensa saber a respeito da pessoa e da situação. Também as necessidades do percebedor podem influenciar as suas cognições quanto às intenções do

agente.

Heider (1958) considera que na ausência de ação ou quando há fracasso nem sempre os dados são claros e muitas vezes a ambigüidade é de tal ordem que as necessidades ou desejos da pessoa determinam a atribuição. Nestes casos ocorre o que Heider denominou *atribuição egocêntrica* que pode ser muito bem ilustrado com a fábula da raposa e das uvas, onde a raposa finge não querer as uvas porque elas estão verdes ao invés de dizer que não é capaz de alcançá-las. Assim se atribui o fracasso ao "não desejar", "não tentar" em vez de atribuí-lo ao "não ser capaz", que é uma situação que prejudica a auto-estima.

As idéias de Heider (1958) tem sido alvo de vários estudos e tentativas de elaboração por parte dos psicólogos sociais, e pode-se mesmo dizer que na atualidade orientam grande parte da pesquisa nessa área. As primeiras tentativas de sistematizar as observações empíricas dentro desse quadro de referência, foram realizadas por Jones e Davis (1965) e por Kelley (1967). Também De Charms (1968) dedicou-se ao estudo do processo de atribuição e o distingue do processo de percepção, relacionando aquele processo às forças motivadoras do comportamento.

Jones e Davis (1965) publicaram um artigo sob o título "*From Acts to Dispositions*" onde apresentam a sua teoria de inferências correspondentes. O objetivo deles era o de "construir uma teoria que sistematicamente explicasse as inferências do percebedor a respeito do que um ator estaria

tentando obter com uma ação específica". (Jones e Davis, 1965, p. 222). Ou seja, buscavam oferecer subsídios para compreensão do mecanismo de atribuição de causalidade. Deste modo, tentam mostrar que o significado de uma ação, ou sua significância intencional, decorre da consideração de possibilidades de ações alternativas para o ator.

As explicações das ações inferidas a partir das características pessoais do ator podem variar conforme o grau de correspondência em que as características correspondem ao comportamento que se tenta explicar. A correspondência se refere "à extensão em que o ato e as características ou atributos subjacentes são descritos de forma semelhante pela inferência" (Jones e Davis, 1965, p. 223). As ações da pessoa de certo modo refletem uma escolha pessoal e os efeitos do ambiente. Além disto, uma ação tanto pode ter um único como ter múltiplos efeitos. Deste modo, para se atingir um razoável grau de certeza em relação às inferências há necessidade de alguns critérios para se determinar os correspondentes entre os atos e as disposições. Jones e Davis (1965) propõem três critérios: (a) não comunalidade de efeitos; (b) relevância hedônica; e (c) personalismo.

A certeza que se tem ao inferir a disposição de uma pessoa (p) subjacente a uma dada ação, será tanto maior quanto mais específica for a ação. Ou seja, quanto menos uma ação for vinculada às normas dominantes de um grupo, maior será a certeza de que tal ação se deve a uma disposição de "p" em relação a intenção de fazer aquela ação. Também será maior a certeza de que uma pessoa "p" tencionou fazer uma

ação "X", quando se tem informações sobre a relevância de "X" em termos de consequências boas ou não para "p". A escolha de uma ação tem significância motivacional e isto tem que ser levado em conta ao se inferir a disposição do ator. A percepção de uma causalidade pessoal ou de uma causalidade impessoal influe no grau de certeza das inferências que se faz das disposições subjacentes à ação de alguém.

O pressuposto básico de Jones e Davis (1965) é que as ações são informativas à medida que emergem de um contexto de escolhas e refletem uma entre muitas alternativas. A correspondência da inferência pode ser vista como uma variação nesta informação. Assim se diz que uma inferência é correspondente quando a disposição é refletida diretamente no comportamento.

Outra contribuição importante para a compreensão do modo pelo qual se fazem as atribuições é o texto de Kelley apresentado no Simpósio de Nebraska sobre Motivação, em 1967. Também Kelley se preocupa como Jones e Davis (1965) em sugerir critérios para determinação de atribuições. Contudo enquanto aqueles autores se preocupam em oferecer critérios mais de natureza subjetiva, ou seja, que possibilitassem inferir o grau de certeza das inferências feitas, Kelley oferece critérios objetivos para validação das inferências subjetivas.

Para Kelley (1967) a atribuição é um processo através do qual se infere ou se percebe propriedades disposicio-nais dos seres no ambiente. As propriedades disposicionais do ambiente circundante levam a pessoa a escolher entre atribuição externa e a atribuição interna. De que maneira

uma pessoa tem a impressão de que algo é verdadeiro em relação a um ser, e como ela pode ter certeza de que a sua impressão reflete uma propriedade inerente ao ser e não uma característica sua? Kelley (1967) considera quatro critérios de validade externa com os quais se podem confrontar as atribuições feitas: São eles: (1) *clareza*; (2) *consistência no tempo*; (3) *consistência na modalidade*; e (4) *consenso*.

A *clareza* se refere a uma aplicação do método da diferença de S.Mill, assim uma impressão é atribuída à coisa somente quando ela está presente e não ocorre quando ela está ausente. Se todas as vezes que a coisa está presente a reação do indivíduo é a mesma ou quase a mesma, pode-se falar de *consistência no tempo*. Quando a reação da pessoa à coisa permanece a mesma, ainda quando varia o seu modo de interação com a coisa, então se tem a *consistência na modalidade*. Finalmente, quando os atributos de origem externa são experienciados da mesma forma por outros observadores, então se fala de *consenso*.

Kelley (1967) considera que o preenchimento desses critérios dá a pessoa maior confiança a respeito de seus julgamentos da ação. Entretanto, ele salienta que isto não implica em veracidade objetiva das atribuições da pessoa. A evidência fornece base para validade subjetiva, mas não necessariamente uma base para a validade objetiva das atribuições. A informação que o indivíduo tem do seu mundo determina a diferenciação e a estabilidade de suas atribuições. Kelley estabelece uma analogia entre a validade da atribuição e os índices estatísticos da análise de variância

e conclui que mais consistente a informação, mais estável a atribuição. Mais alto o nível de informação de uma pessoa, mais ela pode fazer atribuições altamente estáveis e diferenciadas.

Além das idéias acima resumidas Kelley (1967) considera que o nível de informação é um conceito importante na análise da dependência de informação segundo a teoria de Thibaut e Kelley (1959). Também analisa o problema da percepção social que fora considerado central no estudo de Jones e Davis (1965), e a questão da auto percepção segundo o enfoque de Bem (1965,1967).

Segundo Kelley (1967) o pressuposto básico de Bem (1965, 1967) é de que os processos de alcançar inferências a respeito de si são idênticos àqueles usados para tirar inferências a respeito dos outros. Assim um indivíduo julga as atitudes de outros com base em seu comportamento e nas condições nas quais o estímulo ocorre. De modo similar, o indivíduo julga suas próprias atitudes observando seu próprio comportamento considerando as condições em que ele ocorre. Esta última situação parece contradizer a experiência cotidiana das pessoas, porém é consistente com o ponto de vista de que uma atribuição a respeito do ambiente envolve um confronto de consistência das respostas de alguém em várias ocasiões e sob várias modalidades de interação com o ambiente. Deste modo, a noção de que os processos de auto percepção e de percepção de outros são similares é bastante compatível com a posição de Kelley (1967) em relação à atribuição.

Analizando o problema de inferir a verdadeira atitude

de de uma pessoa a partir de relato verbal ou da ação, Bem (1965, 1967) emprega a distinção feita por Skinner entre "*discernimento*" (*Tact*) e "*Comando*" (*Mand*) categorias de respostas que parecem a Kelley (1967) terem estreita correspondência na sua própria análise do processo de atribuição. A primeira categoria - "*discernimento*" - corresponde a respostas sob controle discriminativo de alguma parte do ambiente. Assim os "*discernimentos*" consistem daquelas porções do repertório comportamental moldadas pelo treino social, e que variam somente com os seres, ou seja, que são distintas para os diferentes seres, mas são altamente consistentes em um da do ser. A segunda classe de comportamento, que varia com as situações embora não com os seres, constitui o "*Comando*". São respostas sob controle de contingências específicas de reforço. Os "*discernimentos*" são considerados pelos observadores para refletirem as atribuições do ator às entidades, enquanto os "*comandos*" veiculam informação a respeito das atribuições da pessoa às entidades. Eles constituem as atribuições de contingências de recompensa e punição inerentes a situação de resposta, mas que não são propriedade relevante dos seres. Decorre daí que, se está presente uma forte contingência de ameaça ou de recompensa, provavelmente o compor tamento considerado tem propriedade de "*comando*". Por outro lado, se a situação de resposta é neutra, o comportamento em questão tem propriedades de "*discernimento*". Em uma análise de atribuição o comportamento na primeira circunstância pode ser atribuído à uma causa externa e na segunda, pode ser atribuído à pessoa.

Bem (1972) faz a revisão de sua teoria e reafirma muito de sua posição anterior. Os indivíduos conhecem suas próprias atitudes, emoções e estados internos inferindo-os parcialmente das observações de seu próprio comportamento e das circunstâncias onde ele ocorreu. A medida que as pistas internas são fracas ou ambíguas, o indivíduo está funcionalmente na mesma posição de um observador externo que necessita confiar nas pistas externas para inferir os estados internos dos outros. Assim o processo de auto-percepção e de percepção interpessoal são semelhantes em dois aspectos. Primeiro, os processos de inferência envolvidos na atribuição são os mesmos. O segundo aspecto é que tanto os atores quanto os observadores partilham certas fontes de evidência sobre os quais apoiam suas atribuições. Contudo, Bem (1972) considera que há pelo menos quatro aspectos nos quais as diferenças entre a auto-atribuição e a atribuição interpessoal são diferentes.

A primeira diferença se refere ao *potencial de estímulo* disponível para os outros e para si no caso da auto-atribuição. Outra diferença intimamente relacionada diz respeito ao *nosso conhecimento de nosso passado* que guia nossas atribuições e que não é disponível para os outros. Uma terceira diferença se refere aos *efeitos motivacionais* para si e para os outros. Finalmente uma quarta diferença se refere a *perspectiva situacional* de "ator" e "observador". Jones e Nisbett (1971) sugerem que os atores tem uma tendência a atribuir suas ações às exigências situacionais enquanto os observadores tendem a atribuí-las às disposições pessoais do ator.

Em uma análise feita por Weiner (1972) sobre a teoria da atribuição de Heider (1958) dentro de um enfoque de teorias motivacionais, aquele autor considera como uma qualidade da diferenciação entre determinantes externos e internos do comportamento o fato de que apenas possa ser rotulado de intencional a ação atribuída à pessoa. Isto tem importantes implicações no campo das relações interpessoais e resulta em diferenças entre as experiências afetivas, expectativas futuras e comportamentos.

Weiner (1972) comentando estudos relacionados à atribuição de expressão emocional menciona os trabalhos de Schachter e Singer (1962), Vallins (1966), Nisbett e Schachter (1966) que demonstram que o instigamento emocional em si não afeta as respostas emocionais, mas sim que é a cognição do instigamento que afeta expressão afetiva. A má atribuição dos sintomas de instigamento a estímulos externos produz comportamento diferente daquele observado quando o instigamento é atribuído à droga. Nisbett e Schachter (1962) postulavam que qualquer estado fisiológico que é causalmente atribuído pelo sujeito a uma fonte cognitiva relevante será percebido emocionalmente, sendo rotulado de modo consistente com a fonte cognitiva. No caso de se atribuir o estado fisiológico a uma fonte cognitiva irrelevante, esta fonte será percebida de modo não emocional. Ross, Rodin e Zimbardo (1969) conduziram um experimento baseado na suposição básica de Nisbett e Schachter. A variável dependente deste estudo consistia em inferir os efeitos da má atribuição causal. Os dados relatados por Ross e seus colaboradores (1969) confirmaram a hipó

tese geral.

Segundo Weiner (1972) a explicação geral da dissonância cognitiva pelas teorias de atribuição diz que "menor" a consistência das forças extrínsecas com o comportamento, "menos" capaz é o indivíduo para identificar as razões de suas ações. Em consequência "maior" é a probabilidade de que a ação será atribuída a fatores internos tais como o auto-valor intrínseco da ação.

Weiner (1972) propõe uma classificação dos estudos pertinentes à teoria da atribuição. A classificação relacionada aos estudos sobre instigamento considera a atribuição ambiental versus a pessoal incluindo duas dimensões: as origens objetiva (verídica) e subjetiva (percebida) da causalidade. Há pois dois polos dentro desta dimensão: pessoal e ambiental. O quadro abaixo ilustra a taxionomia dos estudos de Instigação e Emoção:

=====
 Inserir aqui a figura 4
 =====

Causalidade Subjetiva (Percebida)		
Causalidade Objetiva (Verídica)	Pessoal (Self)	Ambiente (Agente Externo)
	(I) Grupo de Controles	(II) Sujeitos Experi- mentais: Nisbett e Schach- ter (1966) Ross et al (1969) Storms e Nisbett (1971)
	(III) Sujeitos Experimen- tais Schachter e Singer (1962) Schachter e Wheeler (1962)	(IV) Sujeitos Experimen- tais Schachter e Singer (1962) informados da epinefrina

Figura 4 - Taxionomia dos estudos de Instigamentos e Emoção considerando-se a atribuição de causalidade (Weiner, 1972).

De modo similar propõe uma taxionomia dos paradigmas experimentais com sujeitos infrahumanos, usados nos estudos pertinentes à teoria da atribuição:

Causalidade Subjetiva (Percebida)		
Causalidade Objetiva (Verídica)	Pessoal (Self)	Ambiente (Agente Externo)
	(I) Aprendizagem instrumental simples	(II) Aprendizagem instrumental de esquiva seguindo o condicionamento aversivo clássico.
	(III) Recompensa seguindo interva- lo de tempo es- tabelecido comportamento supersticioso	(IV) Condicionamento clássico simples

Figura 5 - Taxionomia dos paradigmas experimentais nos estudos de atribuição (Weiner, 1972).

Segundo Weiner (1972) o primeiro exame sistemático das diferenças individuais na atribuição causal foi procedido por Rotter e seus colaboradores (1954). A teoria de Rotter rotulada como teoria da aprendizagem social considera que as expectativas pessoais influenciam a relação entre o esforço despendido e o resultado obtido. O construto controle interno ou externo foi introduzido na teoria de Rotter para designar a situação na qual a pessoa percebe o que lhe acontece como algo em que pode influir ou em que é incapaz de fazê-lo. As pessoas podem ser classificadas em dois grupos distintos. Um deles é constituído de pessoas que têm uma expectativa generalizada de que a obtenção de reforços escapa ao seu controle (controle externo). Outro grupo, é constituído de pessoas que têm uma expectativa generalizada de que o seu esforço pessoal controla a obtenção de recompensas (controle interno). Para Rotter (1954) *o comportamento potencial de uma pessoa é uma função da expectativa de um alvo e do valor de reforço do alvo*. Muitas pesquisas tem sido conduzidas para investigar os efeitos da sorte versus habilidade na tarefa na formação de expectativas gerais e específicas. Na situação de sorte ou chance a recompensa é externamente determinada, enquanto na situação de habilidade a recompensa é determinada, em parte, internamente. Estas pesquisas mostraram que diferentes percepções do fator causal levam a comportamentos diferentes. Assim se os sujeitos percebiam ser a habilidade a razão do sucesso mudavam mais suas expectativas do que os sujeitos que atribuíam seu sucesso à chance (Phares, 1957). Por outro lado, James e Rotter (1958) replicando

Phares (1957) encontraram que na percepção da habilidade como fator causal do sucesso houve menor resistência à extinção na ausência do reforço. A chance versus habilidade ambiental afeta diferencialmente o comportamento. Rotter (1966) considera que as pessoas podem variar na percepção da recompensa ou reforço e reagirem a isto de modo diferente. Um dos determinantes desta reação é o grau no qual os indivíduos percebem que recompensa é contingente a seu próprio comportamento ou atributos, em comparação ao grau que ele sente que a recompensa é controlada pelas forças externas.

Weiner (1972) considera que uma área de estudos relacionada às investigações de Rotter sobre locus de controle é aquela que tenta avaliar a percepção da responsabilidade pelos resultados de realização, tais como os estudos de Crandall e seus associados, 1965; 1962, os de Weiner e Kukla (1970), Weiner e Potepan (1970). Os estudos mencionados são então analisados por Weiner (1972) à luz do esquema derivado de Heider:

$$\begin{array}{c} \text{Forças Pessoais} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{resultado} = f(\text{tentar}, \text{poder}, \text{ambiente efetivo}) \\ \quad \quad \quad \swarrow \quad \searrow \\ \quad \quad \quad \text{Poder} \end{array}$$

onde o poder e o tentar estão relacionados multiplicativamente.

Um modelo geral de atribuição da ação supõe que o estímulo desperta cognições a respeito das causas dos resultados. As cognições determinam as respostas afetivas, as expectativas de alvo, e o comportamento subsequente. As atribuições mediadoras nesse modelo são tanto *preditivas* como

positivas. Assim um estímulo-tarefa origina antecipações referentes aos determinantes causais de sucesso e fracasso. Quando uma tarefa é percebida como completamente decidida pela chance, então, se infere que a sorte é o único determinante causal. Porém, se acredita-se que a tarefa é determinada pela habilidade, então a dificuldade da tarefa, o poder e a motivação são incluídos como determinantes dos resultados. O cálculo do "poder" combinado com as expectativas a respeito do esforço e da sorte determina as expectativas de sucesso na tarefa e influencia as antecipações afetivas. Segundo Atkinson (1957) as variáveis "*necessidade de antecipações afetivas*" e "*crenças relativas do sucesso*", no contexto de realizações são inversamente relacionadas.

Um livro editado por Jones, Kanouse, Kelley, Nisbett, Valins e Weiner (1971) apresentou uma revisão da teoria da atribuição de certo modo atendendo às conclusões de Kelley (1967) e que amplia o número de questões analisadas em confronto com os pressupostos da teoria da atribuição (Heider, 1958, Jones e Davis, 1965; Kelley, 1967). Deste livro merecem menção os estudos relacionados à percepção das causas do próprio comportamento, às divergências de percepção das causas do comportamento por parte do ator e do observador, e à percepção das causas de sucesso e fracasso, face aos objetivos deste trabalho.

Nisbett e Valins (1971) analisando a percepção das causas do próprio comportamento, salientam que seu estudo vai além da proposta de Heider (1958) que procurou entender as regras que governam as atribuições de causas que as pes-

soas fazem para os efeitos comportamentais manifestados por outras pessoas a seu redor. Eles partem da formulação básica de Bem (1967) de que as pessoas inferem suas crenças e sentimentos a partir da observação do seu próprio comportamento expresso e também de seu comportamento autônomo. Informações puramente cognitivas são suficientes para produzirem inferência de atitudes, conforme evidências experimentais. O indivíduo a partir de observações faz inferências e procura confirmá-las como se elas fossem hipóteses. Nesta tentativa de confirmação ele pode ou não ser bem sucedido, e isto pode resultar em mudança de atitude ou em um entrincheiramento na atitude anterior. A percepção do indivíduo da origem causal de seu comportamento é crucial para as inferências que ele faz. Se ele considera que seu comportamento em direção a um estímulo foi produzido principalmente pela sua atitude em relação a ele, então, é provável que uma inferência resulte da observação deste comportamento. Quando o indivíduo percebe que seu comportamento resulta de fatores circunstanciais extrínsecos ao estímulo, isto não ocorre. *Mais* o indivíduo percebe seu comportamento produzido ou justificado por fatores extrínsecos ao estímulo, *menos* ele inferirá que suas atitudes em relação ao estímulo como congruentes com seu comportamento.

Jones e Nisbett (1971) concluem que os atores tendem a atribuir as causas de seu comportamento aos estímulos inerentes à situação de modo diverso ao dos observadores que atribuem o comportamento do ator a disposições estáveis do mesmo. Esta tendência poderia ser resultado de uma relevân -

cia diferencial de informações disponíveis para ambos, ator e observador. Eles consideram que para o observador o comportamento do ator é *figura* contra o *fundo* da situação, enquanto para o ator as pistas situacionais são a *figura* e eliciam o comportamento. As pistas situacionais são pois, mais salientes para o ator do que para o observador. Frequentemente o observador erra ao enfatizar a atribuição de disposição, incluindo a mais ampla espécie de traços de personalidade como propriedades disposicionais. A visão que o ator tem de sua própria personalidade difere de sua visão da personalidade de outros. Assim o ator pode ser inclinado a ver sua própria personalidade, como constituída de traços individuais, valores, objetivos prioritários e meios de alcançar os alvos. Pode então perceber-se como uma personalidade única, e considerar que seu comportamento é mais apropriado do que o de outros em uma dada situação.

Weiner, Kulkla e colaboradores (1971) analisando a percepção de causas de sucesso e de fracasso, apresentam um modelo atribucional da motivação para realização baseado no seguinte modelo cognitivo: $E \longrightarrow \text{Cognição} \longrightarrow \text{Resposta}$. Isto é, um estímulo visto como fonte de informação é codificado em um sistema de crenças e adquire um significado. A resposta que se segue é então guiada pela estrutura interveniente do pensamento. O modelo atribucional se baseia na suposição de que as crenças a respeito das causas do sucesso e do fracasso são mediadoras entre os estímulos antecedentes, as transações do organismo e o subsequente comportamento de realização.

Weiner e colaboradores (1971) consideram que seu

modelo atribucional deriva das idéias de Heider (1958) e orientou pesquisas na área de locus de controle (Crandall, Katkovsky, e Crandall, 1966; Rotter, 1966). Nesse modelo postula-se que os indivíduos utilizam quatro elementos de atribuição tanto para a interpretação quanto para predizer os resultados de um evento de realização. Os quatro elementos causais são habilidade (H), esforço (E), dificuldade de tarefa (T) e sorte (S). Os resultados são pois função dos quatro elementos. Assim o indivíduo para explicar o sucesso ou fracasso em uma realização avalia o *nível de habilidade* próprio ou de outro, a *quantidade de esforço* despendido, a *dificuldade da tarefa* e a *magnitude e direção da sorte* experimentada. A expectativa de fracasso ou de sucesso é baseada no nível de habilidade em relação à dificuldade da tarefa (o poder, o "ser capaz" para Heider) e na estimativa de esforço tencionado e de sorte antecipada. Segundo Heider (1958) o "ser capaz" e o "tentar" são necessários para uma ação bem sucedida, entretanto algumas vezes a *habilidade* e o *esforço* são percebidos como disjuntivos ou compensatórios. Outras vezes, um resultado positivo é unicamente atribuído à boa sorte.

O *esforço* e a *habilidade* descrevem qualidades da pessoa que empreende a ação, enquanto a *dificuldade da tarefa* e a *sorte* são consideradas dimensões do ambiente. Assim os dois primeiros elementos tem qualquer coisa de permanência e estabilidade, enquanto os dois últimos são relativamente variáveis. As pesquisas na área tem frequentemente confundido duas dimensões básicas: o *locus de controle* (externo x interno) e o *grau de estabilidade* (fixa e variável), por exemplo

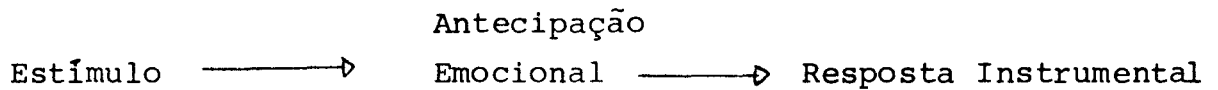
as investigações que examinam as expectativas de mudança na habilidade em confronto com situações de sorte, confundindo os efeitos de um atributo estável interno, com um atributo externo, instável. Weiner e colaboradores (1971) examinam a questão à luz de evidências empíricas várias e concluem que os estudos feitos considerando-se os quatro elementos causais da atribuição indicam que as atribuições com base em sorte e es-forço (variáveis instáveis), aumentam como uma função da discrepância entre o resultado e o desempenho anterior. Maiores atribuições de sorte e esforço são relatadas quando um indi-víduo é bem sucedido sem ter nunca experimentado antes o sucesso, ou quando falha tendo uma história de repetidos sucessos .

Uma generalização que pode ser tentada *é de que quando as atribuições a elementos estáveis são altas, as atribuições aos elementos instáveis são baixas e vice versa*. Parece haver um as-pecto disjuntivo ou compensatório nas inferências baseadas nesses componentes.

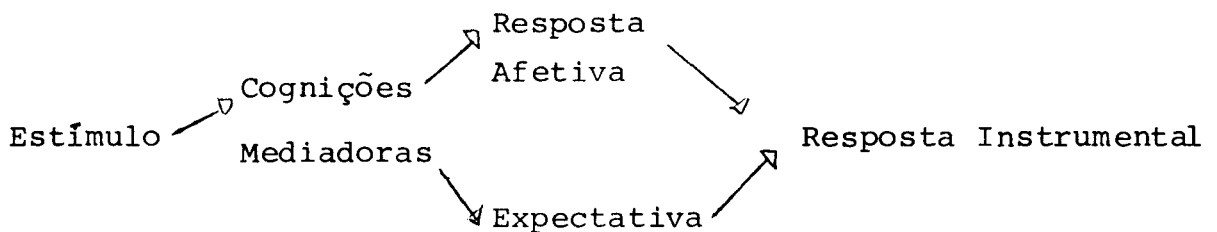
As diferenças individuais na motivação para reali-zação afetam as cognições mediadoras referentes às causas dos resultados comportamentais da mesma forma que as pistas e as dificuldades da tarefa. As inferências causais então influen-ciam o subsequente comportamento de realização. Assim, os indi-víduos com alta motivação para realização persistem na tarefa mesmo frente ao fracasso, selecionam tarefas de dificulda-de intermediária, desempenham com grande vigor e se aproximam de atividades relacionadas à realização mediadas pela atribui-ção de sucesso à alta habilidade e esforço. Por sua vez, indi-víduos com baixa motivação para realização desistem face ao

fracasso, atribuem seu fracasso à perda de habilidade que não pode ser modificada, selecionam tarefas fáceis ou difíceis , desempenham com pouco vigor e atribuem o sucesso a fatores externos mais do que a fatores internos, excluindo o esforço como fator causal.

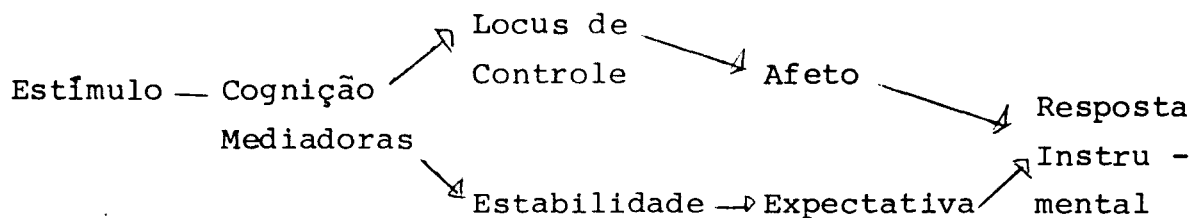
Para Weiner e colaboradores (1971) o motivo para realização é uma disposição cognitiva mais do que uma disposição afetiva. O modelo motivacional de Atkinson (1957) entre - tanto é o seguinte:



O modelo atribucional por outro lado pode ser re-tratado no esquema:



Parece contudo que as cognições mediadoras causais resultam em influências diferenciais sobre o afeto e as expectativas. Deste modo, o esquema ficaria alterado como se pode ver a seguir:



Weiner e Kukla (1970) apontaram a importância da atribuição de sucesso e fracasso em uma tarefa no que se refe-

à expectativa do professor e o desempenho. Os resultados deste e de outros estudos mostram que veicular falsas expectativas sobre habilidade tem implicações na atribuição que os professores fazem de sucesso e fracasso, além de terem consequências motivacionais. Outros estudos indicam que existem conflitos potenciais causados pela auto-atribuição e atribuição de esforço dos outros. (Jones e Nisbett, 1971). O esforço pode ser percebido como atributo estável no caso de julgamento referente aos outros e como atributo instável na auto-atribuição. Em estudos brasileiros (Rodrigues, 1980a e b) verificou-se que o *esforço* também é uma variável relevante na atribuição de causalidade de sucesso. Porém a *capacidade* do sujeito é percebida como importante para reduzir a punição a sujeitos muito capazes e medianamente esforçados, que fracassam.

2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE COMPARAÇÃO SOCIAL E DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM OBSERVACIONAL

A exposição em linhas gerais das posições teóricas de orientação cognitiva referentes aos processos de comparação social e de atribuição de causalidade bem apontam amplas possibilidades de aplicação de seus princípios na compreensão do processo de imitação e da aprendizagem observacional. Ou seja, da aquisição de repertórios comportamentais através de modelos conforme postula a teoria de aprendizagem social (Bandura, 1963, 1971, 1977).

A tendência atual da Psicologia Social tem sido aproximar micro-teorias diversas que foram propostas isoladamente no sentido de organizar um quadro de referência teórico mais amplo e que permita uma compreensão mais global da condu-

ta social. Para tanto vários esforços têm sido feitos para aproximar as teorias de atribuição das teorias de motivação para realização, da teoria de Rotter sobre aprendizagem social, ou da teoria de auto percepção de Bem, ou da teoria da comparação social; ou ainda tentam aproveitar as propostas de Festinger sobre comparação social na formulação de teorias de afiliação. Há mesmo um texto editado por Suls e Mitler (1977) cuja proposta é analisar as contribuições e relações da teoria de comparação social face as várias outras teorias tais como as de *auto-avaliação*, de *atração interpessoal*, de *conformidade*, de *tomada de decisão*, de *atribuição* e de *modelação e perseverança*.

Berger (1977) considera ter havido pouco impacto da teoria da comparação social de Festinger (1954) sobre a teoria e a pesquisa a respeito dos processos de modelação. Os poucos estudos preocupados em aproximar as duas teorias, além disso, não examinarem completamente a relevância da comparação social no aprendizagem através do uso de modelos. Neste caso, segundo Berger (1977) está o estudo de Bandura e Kupers (1964). Outros estudos têm feito testes explícitos de comparação social em um contexto teórico de modelação referindo-se sobretudo a análise das relações entre perseverança do observador e sucesso do modelo. (Berger, 1971; Berger e Johansson, 1968 ; Borden e White, 1973; Braun, 1972; Hamilton, 1970; Paulus e Seta, 1975).

Para Berger (1977) a *teoria de comparação social* funciona como uma *teoria de identificação* quando lida com os fatores que afetam a escolha que o observador faz de que mode

delo irá imitar.

Há pois, necessidade de avaliar as habilidades e o desempenho como fatores motivacionais subjacentes às relações entre a imitação e a teoria de comparação social. A imitação, então, resultaria das tentativas do observador em avaliar sua habilidade através da comparação entre seu desempenho e o do modelo, ou ainda da tentativa do observador em avaliar como ele deveria se comportar. É válido então supor que o observador seria mais influenciado por modelos similares a si , do que por modelos não similares quando busca padrões universais para avaliação. Confrontando tal suposição com aquela da *teoria da similaridade de esquemas* de Stotland e colaboradores , Berger (1977) sugere que o *setor de relevância* estabelecido pela similaridade entre modelo e observador determina a variedade de comportamentos que poderão ser influenciados por essa similaridade.

Buscando evidência empírica para as considerações teóricas que fizera, Berger (1977) realiza um experimento no qual examina os efeitos da comparação social e não comparação sobre a perseverança de observadores em desempenho posterior à observação de um modelo. Os resultados mostraram que a relação interativa entre a crença do observador, o sucesso do modelo e a tarefa varia conforma a maneira em que é medida a perseverança do modelo. Se a medida de perseverança for o número de ensaios, o efeito do sucesso do modelo depende da crença (comparação social) e não do tipo de tarefa. Se contudo a perseverança for medida pela perseverança de uma resposta específica então o efeito do sucesso do modelo não é medido pe-

la comparação e independe do tipo de tarefa e da crença. Contudo, parece que a comparação social com modelos similares ocorria não só quando se perdia um padrão objetivo, mas também no caso de o comportamento do modelo fornecer informação referente a estratégias de respostas para solução de problemas.

Uma outra explicação fornecida por Berger (1977) , além da comparação social é dada em termos da *relevância instrumental* e *atribucional* do desempenho do modelo. A relevância atribucional do desempenho do modelo seria uma função da crença da similaridade e da comparação social. No caso de relevância instrumental não ocorreria comparação social, pois o sucesso do modelo após várias tentativas seria visto pelo observador como resultante de características da tarefa e não de quem a desempenha.

Assim o desempenho de um modelo parece ter para um observador dois tipos de relevância: instrumental e atribucional, que atuarão de modo decisivo na perseverança em repetir o comportamento do modelo. Na primeira situação, o observador não faria comparação social e no segundo ocorreria comparação social.

Apesar do relativo descaso já apontado por Berger (1977) de se examinar convenientemente o processo de comparação social em um contexto de modelação citando apenas o caso do estudo de Bandura e Kupers (1964), pode se observar que isto acontece em toda a primeira fase da obra de Bandura. Contudo tal descaso não é razão para se esquecer a importância e as implicações do processo de comparação social como condição facilitadora e por vezes determinante da aprendizagem

imitativa. A ocorrência ou não de imitação, e a manutenção de respostas imitativas parecem incluir um processo de avaliação que observador faz do contexto e de si próprio antes de emitir uma resposta similar a uma outra resposta observada da conduta de um modelo real e simbólico. Se o desempenho de um modelo fornece ao observador uma informação de respostas mais ou menos adequadas a uma situação, será contudo a avaliação feita pelo sujeito da situação e de si mesmo que o levarão a se decidir agir ou não de forma similar. A comparação social inclui padrões específicos do confronto avaliativo das características pessoais do sujeito com as do modelo, além de decorrer de uma análise avaliativa de toda a situação.

A teoria da aprendizagem observacional de Bandura (1971, 1977b) postula que tal tipo de aprendizagem é governado por quatro processos básicos: atenção, retenção, reprodução motora e processos motivacionais. Há uma exclusão proposital ou talvez não de um processo de *comparação social*, parece-nos contudo, que tal processo seria anterior e determinante da ocorrência dos demais. Se uma pessoa não percebe similaridades entre o modelo e si mesmo, dificilmente estará atenta e reterá qualquer resposta que tenha observado desse, modelo, e esse modelo não terá força motivacional para o observador. Assim parece-nos que muitas explicações insatisfatórias para a aprendizagem observacional decorrem desta falha básica. Em um estudo anterior Da Costa (1979) discute com mais detalhes as limitações da teoria de Bandura em explorar satisfatoriamente as explicações alternativas fornecidas pela teoria de Festinger (1954).

As implicações de processos de atribuição de causalidade no comportamento imitativo, no processo de aprendizagem social e na eficiência terapêutica do uso de modelo começaram a ser discutidas e analisadas por Bandura somente na versão atual de sua teoria (Bandura, 1977a; b; 1978a); entretanto, são óbvias. Em estudos que foram mencionados neste texto como pertencentes ao 3º momento da fase 2 da obra de Bandura, notam-se algumas referências indiretas à percepção da causalidade atuando na instigação emocional vicária pela referência aos trabalhos de Schachter. É certo que os estudos de Schachter derivam mais diretamente da teoria de comparação social, mas como apontaram Suls (1977) e Berger (1977) os processos de comparação social e de atribuição de causalidade tem elementos comuns. E mais na situação de modelação a comparação com um modelo tem um componente de relevância instrumental e outro de relevância atribucional. Tal relevância atribucional decorre pois de um processo de atribuição de causalidade que não é mencionado, mas se pode incluir como explicação alternativa para a imitação de modelos não reforçados (Bandura, 1965) ou para o efeito da experiência anterior de sucesso e a influência de modelos divergentes na imitação (Bandura e Kupers-Whalen, 1966).

Um aspecto negligenciado por Bandura (1962) na discussão da aprendizagem observacional em termos de contigüidade de estimulação sensorial é aquele das formulações de Heider (1958) quanto à percepção social onde se busca atribuir causas aos eventos. Não basta se referir à questão da contigüidade de estimulação sensorial como resultado da estrutura or-

ganizacional dos incentivos e sua simbolização. Há que pesar a busca de causalidade presente em todo o processo de percepção social (Heider, 1958) e que nos parece fundamental na mediação cognitiva referida por Bandura e Menlove (1968) entre os fatores determinantes da extinção vicariante através de modelos simbólicos.

Por certo quando o observador avalia a situação exibida pelo modelo e adota comportamento similar àquele, entre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem observacional está a atribuição de causalidade ao sucesso ou não do comportamento do modelo em emitir comportamento adequado. A nosso ver o processo de atribuição de causalidade realiza a interconexão entre a *atenção*, a *retenção* e induz à *motivação* e à *reprodução motora*, ou seja, entre os processos que regulam a aprendizagem observacional (Bandura, 1971; 1977). Justifica-se a afirmação anterior com as considerações de Weiner (1972) de que os processos atribucionais são mecanismos cognitivos motivadores e as teorias de atribuição podem ser vistas como teorias motivacionais de aprendizagem.

Além disto há que considerar que a integração dos sistemas de controle de comportamento (controle de estímulos, cognitivo e de reforço) estabelece uma sequência de causalidade decorrente do processo de atribuição causal desenvolvido pelo indivíduo. Ressalta-se porém, que Bandura (1971) não faz tal consideração, embora ela seja cabível. Contudo, nas formulações mais atuais sobre a influência do modelo no comportamento imitativo como uma função da auto-eficiência percebida, Bandura (1977b) ao discutir expectativa de resultado

e expectativa de eficácia se aproxima bastante do conceito de "ser capaz" (Heider, 1958) apesar de não se referir explicitamente a ele. Porém, parece óbvio que não será gratuito se incluir na discussão dos processos reguladores dos efeitos e resultados do comportamento de um modelo sobre um observador, além de um componente de comparação social auto avaliativo, também um elemento de atribuição de causa. Tal se afirma a partir dos pressupostos básicos de Heider (1958) de que há uma busca de regularidades e de causas de ações de outros que fornecem ao observador a possibilidade de predizer e controlar o comportamento, e (se acrescenta), de levá-lo a imitar ou não tal ou qual conduta.

Sem dúvida as formulações teóricas sobre aprendizagem observacional de Bandura (1963, 1971, 1977) representam uma mudança de um paradigma mecanicista unilateral para um outro mais dinâmico e multidirecional exatamente pela integração de formulações bahavioristas e cognitivistas. Contudo parece-nos que várias contribuições das teorias de atribuição, bem como de comparação social foram negligenciadas por Bandura. Neste trabalho se tentou apontar algumas possibilidades. Muitas outras são identificadas em um texto específico a cuja leitura remeteremos os interessados (Ver Da Costa, 1979).

2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VALORES

Posto que um dos questionamentos feitos neste trabalho se refere às influências do contexto social mais amplo

no processo de aprendizagem social, e ao modo como este contexto pode estar regulando a reprodução de respostas imitativas, então justificam-se algumas considerações a propósito de valores e atitudes.

O paradigma de aprendizagem social de respostas agressivas discutido por Bandura (1962 a 1977) não levanta a questão do estatuto social da agressividade na sociedade americana. Entretanto parece óbvio que a valorização social de respostas agressivas, e os valores instrumentais ou terminais definem, de certo modo, que condutas são desejáveis e, portanto, socialmente reforçadas ao longo do processo de socialização grandemente derivado de aprendizagem observacional.

Os valores dos agentes de socialização e a valorização por ele atribuídas a tais ou quais linhas de conduta só cio emocional não só influenciam os modelos de comportamento que apresentam, bem como são captados através da observação pelo aprendiz.

Aliás os valores não só influem no processo de so cialização, mas estão na base de toda conduta humana em seu aspecto instrumental ou terminal. Por certo informam também as atitudes que se tem em relação as pessoas e objetos sociais ou não. Assim sendo, é perfeitamente plausível que os valores e as atitudes do grupo social ou dos agentes socializadores interatuam de modo decisivo na definição de pau tas de conduta socioemocionais desejáveis. Além disto dentro de uma visão de determinismo recíproco pode-se supor que as condutas socioemocionais emitidas confirmem e ampliem a vera cidade dos valores e atitudes postulados pelo grupo, que por

sua vez de novo suscitam condutas que modificarão, manterão ou extinguirão atitudes e desacreditarão ou confirmarão valores.

Apesar de toda esta importância dos valores na dinâmica social pouca atenção se tem dado ao tema.

Znaniiecki (1934) considerava ser fundamental na análise dos sistemas culturais que o cientista se aperceba que os elementos do sistema não podem ser analisados simplesmente enquanto *objetos naturais*, mas também pelas características que adquiriram através das experiências das pessoas, seu significado ou seja sua existência como *objetos culturais*. Os *objetos naturais* são o que chamamos *coisas*, enquanto os *objetos culturais* são os *valores*. Os valores tem uma determinação essencialmente prática em relação à atividade humana. Distingue-se um *valor* de uma *coisa*, porque esse possui um significado e um conteúdo. A *coisa*, porém só possui um conteúdo. Um *valor* se distingue de outros objetos como objeto empírico pelo seu conteúdo; porém através do significado um valor sugere outros objetos com os quais esteve associado no passado. Um vaso "sagrado" enquanto instrumento de culto é um valor. Pois, além de seu conteúdo, que o distingue de outros vasos, tem um significado, que resulta da associação que se faz com outros objetos também usados no culto.

Znaniiecki (1934) esclarece que a distinção entre "valores" e "coisas" nada tem a ver com a oposição entre dados "objetivos" e "subjetivos". É ingênuo supor que a objetividade esteja associada à experiência sensível e que um valor seja "subjetivo". Um valor é tão objetivo quanto uma coi

sa, segundo Znaniecki (1934), isto porque se pode repetir indefinidamente a experiência de uma significação e de um conteúdo com uma ou várias pessoas. Tal fato dá ao valor a possibilidade de teste, daí sua objetividade. É admitido também que o valor pode ser ensinado, visto que a compreensão de um significado exige aprendizado. Esta possibilidade de aprendizagem também pode ocorrer em relação ao conteúdo, por exemplo no caso da reprodução de uma percepção sensorial possível apenas sob certas condições do organismo e do ambiente, e que exige treino prévio. Nesta perspectiva Znaniecki (1934) admite que as coisas são tão subjetivas quanto os valores uma vez que o teste empírico decisivo da realidade de ambos é a experiência do indivíduo. Um vez que tal experiência é passível de ilusões, alucinações e distorções suspeita-se que ela não é objetiva e tanto a experiência efetiva do sujeito quanto aos valores e quanto às coisas deveria ser controlada pela reflexão. É importante frisar que os valores psicogeneticamente parecem ser anteriores e mais fundamentais que as coisas. Isto porque começamos a vida em um mundo cheio de significados aos quais devemos nos adaptar. Só muito mais tarde algumas pessoas conseguem destituir certos objetos, em certos momentos de seus significados. Considerar um valor como "desejável" "indesejável", "prejudicial", "válido", "útil" depende de como tal valor é visto dentro de um sistema particular em comparação com outros valores do mesmo sistema, ou seja, depende de sua significação axiológica positiva ou negativa.

Rokeach (1968) considera que apesar do papel central do estudo de atitudes na psicologia social deste Thomas

e Znaniecki (1918) o conceito e o estudo de "valores" deveria ser anterior àquele de atitudes. Justificando sua posição argumenta que o conceito de "valores" lhe parece mais dinâmico, mais amplo, sendo por isto um instrumento analítico mais econômico para descrever e explicar as diferenças entre as pessoas. O conceito de valores tem fortes componentes motivacionais, cognitivos, afetivos e comportamentais. Além de ser determinante das atitudes um valor que também determina o comportamento.

A alocação dos conceitos de atitude e de valor nas várias disciplinas é variada. Enquanto *atitudes* parecem interessar principalmente à psicologia e à sociologia, os *valores* recebem atenção especial de muitas disciplinas: filosofia, educação, ciência política, economia, antropologia, teologia, além de psicologia e sociologia.

Embora defenda um melhor status para o conceito de valor dentro da psicologia social, Rokeach (1968) reconhece a superioridade do estatuto teórico do conceito de atitude. Admite ainda que tal pode ser devido ao rápido desenvolvimento dos métodos de medida de atitudes, superior ao dos métodos de medidas dos valores; a um melhor consenso do significado de atitudes; e ao fato de se acreditar que as atitudes são passíveis de manipulação experimental mais do que os valores.

Seria pois desejável que os estudiosos de comportamento humano incluíssem em seu estudo a preocupação com os valores. Assim estariam lidando com um conceito mais dinâmico, mais econômico e amplo. Haveria em consequência uma colaboração interdisciplinar mais entusiástica ampliando o campo tra-

dicional da psicologia social, incluindo-se aí problemas de educação e de reeducação.

Um aspecto relevante a se discutir é a distinção entre *atitudes, valores e sistema de valores*. "Uma atitude é uma organização de várias crenças focalizando um objeto específico ou situação, e que predispõe alguém a agir ou responder de uma maneira preferencial" (Rokeach, 1968, p. 159). A *atitude* então implica em um conjunto de crenças expressas em afirmativas interrelacionadas acerca do efeito de certas coisas sobre certos objetos ou situações específicas. Tais afirmativas dizem respeito à veracidade ou não da relação, ou se tais situações ou coisas são ou não desejáveis.

Para Rokeach (1968), os valores são apresentados como modos de conduta ou estados finais da existência. Uma pessoa tem um valor quando tem um modo de conduta específico ou um objetivo de vida que é pessoal e socialmente preferível a modos alternativos de conduta e a objetivos de vida. Uma vez internalizado, um valor se torna conscientemente ou não, guia ou critério da ação desenvolvendo ou mantendo atitudes em relação a objetos e situações. Um valor justifica as próprias ações ou de outros e influencia por sua vez outros valores, atitudes e ações.

O valor distingue-se da *atitude* por que enquanto uma atitude representa várias crenças, "um valor é uma simples crença que transcendentemente guia ações e julgamentos através de objetos e situações específicos e além dos alvos imediatos para os alvos finais da existência" (Rokeach, 1968, p. 160). Diferentemente da atitude, "um valor é um imperativo

para a ação e não somente uma crença acerca do que é preferível, mas uma preferência pelo preferível" (Lorejoy, 1950, cit in Rokeach, 1968, p. 160).

Distinguir entre modos preferenciais de conduta e objetivos finais da existência se assemelha à distinção mais ou menos familiar na literatura filosófica entre meios e fins, entre valores instrumentais e terminais. Um valor instrumental é uma simples crença sobre o que é pessoal ou socialmente desejável em dada situação. Por outro lado, um valor terminal, se refere a uma crença sobre o que é preferível do ponto de vista social e pessoal.

Um sistema de valores é uma organização hierárquica de valores. Operacionalmente é uma ordenação classificatória de valores ao longo de um contínuo de importância. Visto que os valores podem ser instrumentais e terminais pode se falar em dois sistemas de valores terminais e instrumentais. Cada um deles tem sua própria estrutura. Além disto são funcional e cognitivamente interrelacionados e ambos ligados a muitas atitudes em direção a objetos e situações específicos.

Vários fatores influenciam a organização hierárquica dos valores: o sistema social, a casta, classe e sexo, ocupação, educação, religião e orientação política. Pode-se esperar que fatores de personalidade também ocasionem variações no sistema de valores, nos fatores sociais, culturais, institucionais.

Scheibe (1970) aloca o conceito de *valor* na psicologia da motivação sendo que uma das dificuldades aí encontrada é a delimitação daquele conceito. Para tal delimitação é

fundamental distinguir entre *crenças* e *valores*.

Esta distinção deriva da diferenciação filosófica entre "questões de fato" e "questões de valores". Ou seja, entre se perguntar: "Isto é verdadeiro?" ou "o que é bom ou preferível"? As questões de *fato* são respondidas com declarações de *crença*, enquanto as questões de *valor* são respondidas com *juízo de valor*. As primeiras referem-se ao que é possível, ao que existe, ao que aconteceu. Os julgamentos de valor são enquadrados nas expectativas, hipóteses e suposições do que é desejado, do que é melhor, do que preferível ou desejável, do que precisa ser feito.

Além disto, uma *crença* distingue-se de um *valor* pelos critérios de verificabilidade. Ou seja, uma *crença* é verificável frequentemente pelo uso de critérios externos de realidade. Ela pode ser rotulada de "verdadeira" ou de "falsa". Embora quando as pessoas discutem elas possam acusar seus opositores de terem valores falsos, não é tão óbvia assim a falsidade do valor, para o acusado.

Scheibe (1970) afirma que os "padrões de *valores* são centrais para a ética normativa em filosofia, já que poucos princípios normativos encontram ampla ou universal concordância. Por outro lado, os *fatos* são um assunto da ciência descritiva, no qual há maior, se não completa, concordância". (Scheibe, 1970, p. 42). Quando um sistema de valores é aceito por um grupo de pessoas avalia-se o comportamento dos indivíduos com base nesses valores como sendo uma conduta "certa" ou "errada" dentro de um contexto. Em um contexto econômico, um "bom senso de valores" pode se referir à capacidade

de fazer estimativas precisas de preços, por exemplo, ou de fazer previsões corretas para conter a taxa de inflação anual . As pessoas que não partilham os valores dominantes em uma sociedade são vistas como marginais ou desviantes. Para Scheibe (1970) a dificuldade da ética normativa em resolver o problema dos padrões de valores tem sua contrapartida psicológica que é o problema da socialização ou seja, de levar o indivíduo a adquirir os valores vigentes em seu ambiente social. Na socialização, bem como no caso de condutas desviantes a questão está em se compreender "quais são os valores?" de preferência a "quais valores deveriam ser?" Tais questões levariam a uma compreensão descritiva dos valores.

Os valores podem ser descritos a partir de preferências comportamentais consistentes. Fala-se em preferência quando e somente se um organismo escolhe entre atos alternativos capazes de levarem a um resultado antes que a outro. A psicologia da motivação tem se centrado em dois problemas: ativação ou instigação, e direção do comportamento. A ativação se refere ao nível geral de energia exibido pelo organismo. Interessando-se a psicologia pela variação dos níveis de atividade faz-se a identificação de nível de ativação. Por outro lado, a direção do comportamento é identificada através da observação da seletividade de comportamentos feita pelo organismo. A questão, então, é saber por que o organismo exibe tal ou qual preferência. No fundo desta questão estão os valores, porque as preferências ou a seletividade do comportamento de certo modo apontam os valores. Cabe aqui, no entanto, uma consideração importante. Apenas no caso de um "comportamento proposi-

tado", do qual se buscam as razões pode-se falar em valores , visto que as razões do comportamento intencional ou proposital representam valores. As ações resultantes, não de uma de cisão proposital, mas decorrentes de circunstâncias ambientais são comportamentos "causados", e neste caso não se levanta a questão dos valores.

Uma dificuldade que se teria então, é que o comportamento propositado ou intencionado só poderia ser identificado por relatos introspectivos. Tal não é verdade, para os seres humanos é possível também se inferir razões e valores a partir das ações, desde que o observador procure relacionar a ação realizada (e observada) ao objetivo alcançado.

Embora aceite que Freud ofereceu grande contribuição à psicologia no que se refere a questão das razões do comportamento para o próprio agente, Scheibe (1970) critica a psicanálise pela explicação de que os a formação dos valores se deve a forças inconscientes. Assim sendo, Scheibe (1970) prefere aceitar a posição de que os valores não se alocam nem em objetos externos nem dentro das pessoas, mas *emergem da interação entre uma pessoa particular e uma parte do ambiente*. Assim sob certas circunstâncias, objetos que são difíceis de obter podem ser mais valorizados do que outros que são mais disponíveis. O valor de um objeto entretan to não depende só do quanto um indivíduo o deseja, ou de seu valor de mercado, depende também de como foi conseguido. Assim para Scheibe (1970) o estudo dos valores e das crenças vincula-se sobretudo à psicologia da motivação, embora aque le autor não negue os aspectos sociais do desenvolvimento dos

valores e como os valores são intrinsecamente relacionados à socialização do indivíduo.

Portanto, no tocante a valores quando se faz qual - quer afirmativa referente ao tema, têm-se duas possibilidades: relacionadas à pessoa ou a eventos.

Deste modo, Scheibe (1970) afirma que "valores são ocorrências contextuais que dependem de uma variedade de condições internas, de configurações de estímulos externos e de opções de respostas" (Scheibe, 1970, p. 47).

Quais são os valores humanos? Fazer um catálogo definitivo dos valores tem sido a preocupação central através da história da psicologia. A primeira tentativa se deve aos frenologistas que produziram uma lista de traços incluindo tendências e sentimentos humanos que efetivamente era uma lista de valores, pois incluía itens tais como: desejo de viver, destrutividade, benevolência, etc. A teoria de Darwin sobre a continuidade entre as formas de vida, renovou o interesse pelos instintos humanos, e levou a uma concordância geral de que os instintos eram *valores inatos*. Nesta perspectiva em - tão, McDougall (1908) compôs uma lista de 21 instintos in - cluindo itens tais como luta, repulsão, curiosidade, combati - vidade e instintos paternos. Também James (1890) propusera uma lista bastante extensa na qual incluía ciúme, jogo, lim - peza, sociabilidade e simpatia.

A teoria psicanalítica de Freud assumiu uma visão diferente acerca dos valores hipotetizando a existência de apenas duas pulsões: o de vida e o de morte. Assim todos os valores humanos derivam destas forças de vida ou de morte.

McCall (1963) fornece uma lista de quatro categorias de motivos biológicos: fome, sede, impulso excretor e impulso para sono e repouso. Admite ainda outros motivos tais como evita-ção da dor, atividade e sexo. Data de 1928 a proposição de que Spranger dos seis tipos básicos de homem: Teórico, Estético, Político, Religioso, Social e Prático. Tal classifica-ção reflete uma particular constelação de valores. Baseados nos seis tipos de valores de Spranger, foi proposto por Allport, Vernon e Lindzey (1951) o "Estudo de Valores". Também Murray (1938) estabeleceu uma lista de 20 necessidades psicológicas e desta lista derivaram o Teste de Apercepção Temática (Murray, 1943) e o Esquema de Preferências Pessoais de Edward (Edwards, 1954).

Toda esta variedade de catálogos de valores eviden-cia o problema teórico da psicologia dos valores. A dificuldade principal de tais catálogos é que os valores frequentemente são considerados não como meras descrições, mas como explicações do comportamento. Assim a utilidade dos rótulos dos valores do ponto de vista prático e empírico fica reduzida.

Como são originados os valores? Comumente costuma-se distinguir entre *valores básicos* ou primários e *derivados* ou secundários. Explica-se a aquisição dos valores pelo para-digma do condicionamento ou pelos princípios de homeostase . Embora tais explicações forneçam uma concepção da natureza primária dos valores e de sua generalização para objetos se-cundários, as observações levam à conclusão que tais explica-ções são desnecessárias e limitadas. Um outro tipo de expli-

cação para a origem dos valores admite que todos os valores mesmo os de mais alta ordem hierárquica são produto da evolução biológica, visando diretamente a sobrevivência, a contínua evolução. A variação cultural dos valores é óbvia. Felizmente, não é necessária a dedução teórica da origem dos valores para mensurá-los ou considerá-los variáveis psicológicas operacionais. Basta para isto considerar os valores onde estão sem tentar localizar suas origens primitivas.

Os economistas propuseram o conceito de *utilidade* para lidarem com a questão do valor do dinheiro e dos bens, por reconhecerem que o valor dos objetos e das coisas é sobretudo um problema psicológico. As funções de *utilidade* relacionadas ao dinheiro, ao prazer e satisfação que ele pode ou não proporcionar, suas funções de troca representam um *valor* de comodidade em relação a outros relacionadas a uma *condição* psicológica coletiva ou idealizada. O conceito de *utilidade*, se por um lado elimina boa parte da complexidade *des* necessária da questão de valores, por outro cria uma gama *in*teressante de problemas tais: como os valores entram na *toma* da de decisão, de como eles dependem das mudanças pessoais e situacionais.

Scheibe (1970) esclarece ainda que sua afirmativa de que "à ciência interessa os fatos" não significa que a ciência nada tenha a ver com os valores, especialmente com os valores morais. Como todo empreendimento humano complexo, "a ciência é carregada de valores - preferências traduzidas em utilidades, e muito provavelmente um de seus maiores *valo*res é o desejo intrínseco de explorar e organizar o caos *apa*

rente." (Scheibe, 1970, p. 59). Contudo, nem todos os valores da ciência são tão óbvios. A ciência ao produzir tecnologia leva a rápidas mudanças culturais que não são de modo algum neutras do ponto de vista avaliativo. Exemplos disto são a produção da bomba, o desenvolvimento do psicodiagnóstico. Como os cientistas implementaram seus próprios valores ao realizarem estas descobertas? A produção da bomba teve profundo efeito sobre os valores humanos e modificam a idéia de supremacia. A definição de saúde e de doença mentais manifesta de certo modo valores de quem faz o diagnóstico. Tem implicações práticas contudo, a aplicação desses critérios de definição do ponto de vista de julgamentos de valor: Rotter (1963) já criticava a maioria dos psicólogos clínicos, à exceção de Rogers e dos adlerianos, que evita definir seus próprios valores.

Os valores se desenvolvem ao longo da vida humana. Um recém nascido parece ter poucos valores e são relacionados aos objetos que aliviam desconforto físico e tensões internas. Já o adulto tem diversos valores, desde o gosto por alimentos, por estilos de arte e arquitetura, bem como o senso de valor nas trocas econômicas, a consciência e o senso de vergonha, culpa, sentimentos morais; avaliações de pessoas, sentimentos de amizade, amor e solidariedade. Além disto o adulto também tem coisas das quais não gosta, que lhe desgostam. Estas disposições do adulto funcionam como valores influenciando suas decisões e comportamentos. O que acontece nessa passagem da infância a idade adulto e que muda ou amplia os valores é conhecido como processo de socialização.

Supõe-se que a influência da sociedade sobre o indivíduo determine a proliferação e a diferenciação dos valores.

Considera-se como uma das maiores contribuições de Freud (1921) a definição de identificação como um processo de transmissão cultural de valores sociais dos pais aos filhos. Os estudos de Bandura sobre a aprendizagem observacional através do uso de modelos, é considerada por Scheibe (1970) como paradigma para ilustrar a transmissão de valores e normas sociais. O desenvolvimento moral parece ser um processo social, tanto na origem como no efeito. As interações recíprocas e cooperativas com os outros parecem produzir uma capacidade de ter uma perspectiva social e de ver as regras como convenções discutíveis, e não como fatos absolutos.

Finalmente um ponto a ser considerado é que as *crenças* podem influenciar os *valores* e estes podem influenciar as *crenças*. Esta influência recíproca aponta as implicações culturais no desenvolvimento dos valores, e as possibilidades de distorções de afirmativas de crença em consequência de valores associados com crenças opcionais. O cientista procura apartar crenças e valores não ao colocar problemas ou iniciar teorias, mas na resolução e desenvolvimento deles.

2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta extensa exposição acerca da fundamentação teórica referente à problemática deste estudo, pode-se perceber que a investigação empírica das questões formuladas no capítulo I envolve uma diversidade de variáveis. Assim *sen*

do, a busca de evidências empíricas exigirá o emprego de estratégias metodológicas diversificadas conforme o problema investigado em cada fase da investigação. Deste modo a metodologia empregada neste estudo, envolverá dois modelos de pesquisa. des - critivo e experimental, compreendendo cada um deles diferentes fases.

O volume II deste trabalho versará sobre os aspectos metodológicos e as conclusões do estudo. Os capítulos III, IV e V apresentam detalhadamente a descrição da metodologia específica em cada delineamento, bem como a análise e discussão dos resultados obtidos.

Reserva-se para o capítulo VI a elaboração das conclusões, sugestões e recomendações derivadas deste estudo.

