

AUTO-ESTIMA, AUTO-CONFIANÇA E RESPONSABILIDADE

HÉLIO JOSÉ GUILHARDI

Instituto de Análise de Comportamento¹

e

Instituto de Terapia por Contingências de Reforçamento

Os três termos do título referem-se a *sentimentos*. Com certeza, qualquer pai ou mãe desejará que seu filho tenha auto-estima, seja auto-confiante, tenha responsabilidade, pois são todos sentimentos associados à maturidade e à felicidade de uma pessoa. Ter todas essas qualidades significa estar harmoniosamente integrado ao contexto de vida familiar, escolar, profissional e afetivo. O que mais um pai pode querer para seu filho? (Os três sub-títulos que se seguem são conceituais e podem ser pulados sem prejuízo da compreensão do texto. O leitor interessado apenas na parte prática do tema pode começar pelo sub-título *Auto-estima*).

A natureza dos sentimentos

Muita gente imagina que os sentimentos são fenômenos mentais, abstratos, que ficam armazenados dentro de algum lugar oculto da mente humana: quando alguma coisa externa os evoca, eles saem de seu reduto e se expressam publicamente. Assim, segundo essa concepção, se algum fato provoca uma irritação na pessoa, a raiva, até então acomodada, aparece através de gestos de agressividade, palavras rudes etc. Da mesma maneira, se alguém perde uma pessoa querida, a tristeza, até então silenciosa em seu ninho mental, aparece e se mostra na forma de choro, lembranças dos momentos vividos com a pessoa amada etc..

A concepção moderna que a Psicologia tem a respeito dos sentimentos é bem diferente da visão tradicional exposta no parágrafo acima. Os sentimentos não são entidades mentais e abstratas, mas sim manifestações corporais, concretas, do organismo. Neste sentido, então, não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente. Assim, por exemplo, quando uma pessoa está ansiosa, ela tem alterações no ritmo de batimentos cardíacos, na freqüência respiratória, na pressão sanguínea etc. Da mesma forma, na alegria há mudanças no funcionamento do corpo: os batimentos cardíacos, a sudorese, o ritmo respiratório etc. também se alteram.

Os sentimentos incluem, além das manifestações do funcionamento interno do corpo acima exemplificadas chamadas de respostas respondentes ou autonômicas, outras manifestações da pessoa, chamadas de operantes ou voluntárias, tais como: falar,

¹ Agradeço a Eloisa Piazzon, Lilian de Medeiros, Noreen Aguirre e Patrícia Queiroz pelos comentários feitos durante a preparação do texto.

gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever poesias, telefonar, enviar bilhetes, correr, empurrar etc. Há componentes corporais respondentes e operantes nos sentimentos e nas emoções. O corpo age, o corpo expressa, o corpo fala e, assim, ele manifesta os sentimentos.

A comunidade social e verbal (pais, professores, amigos etc.) em que a pessoa está inserida é quem ensina seus membros (filhos, alunos, amigos etc.) a usar palavras para se referir a esses estados ou manifestações corporais, e tais palavras são os nomes de sentimentos: alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima, responsabilidade são exemplos ilustrativos. Assim, se uma criança corre atrás do seu cachorro, dá-lhe um chute, fica vermelha, chama-o de “feio”, porque o cachorro não quer atender a uma ordem sua, a mãe, que testemunha essa cena, pode dizer para o filho: *“Por que você está com raiva do Pitoco, ele está cansado, coitadinho.”* A mãe, desta maneira, usou a palavra “raiva” para nomear todas essas manifestações do filho. É dessa forma que a criança aprende o que é *raiva*. O mesmo procedimento ensinaria uma criança a nomear tristeza, saudades etc..

Por outro lado, uma mãe que observa seu filho correndo atrás de uma bola, chutando essa bola, dizendo uns palavrões porque a bola bateu na trave, não diria que seu filho está com *raiva* da bola, mas diria que ele tem *paixão* por futebol.

Comparando o cachorro com a bola, descobrimos então mais um elemento essencial para a compreensão da natureza do sentimento: há necessidade de conhecer o contexto *em relação a que* a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento. Se os pais observarem, exclusivamente, as reações do seu filho, quer os respondentes (batimentos cardíacos, rubor da face) quer os operantes (o que ela faz e diz), sem conhecerem o contexto em que tais reações ocorrem, não é possível dar nomes ao sentimento com segurança.

Diante do exposto, os sentimentos de auto-estima, de auto-confiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam. Assim, será comum ouvir das pessoas frases sobre seu corpo relacionadas com os sentimentos apontados: *“Sinto-me travado, não consigo seguir uma direção”* (excesso de racionalidade); *“Estou inquieto, não consigo dormir, penso o tempo todo em meus compromissos”* (excesso de responsabilidade); *“Sempre que me perguntam alguma coisa acho que vou errar, fico suando nas mãos, fico vermelho, começo a gaguejar”* (falta de auto-confiança); *“Sinto-me incomodado quando nego alguma coisa para alguém; é um desconforto que não sei explicar; prefiro concordar, mesmo não achando que é o certo, porque aí me alívio”* (baixa auto-estima). Não há sentimento sem manifestação corporal, no entanto, as pessoas precisam ser ensinadas pelo meio social que as cerca (pais, professores, amigos etc.) a detectar os sinais do corpo. A discriminação de tais sinais não ocorre espontaneamente; tem que ser aprendida.

Conclusão sobre a natureza dos sentimentos. Os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico ou social e que recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive.

A função dos sentimentos

É comum a concepção de que os sentimentos têm uma função *causal* ou *explicativa*. Assim, bateu no colega de classe porque estava com *raiva* dele; fugiu correndo porque estava com *medo*; fala o tempo todo da namorada porque sente *saudade* dela etc.. Nas frases usadas como exemplos, a raiva foi a causa da agressão, o medo foi a causa da fuga, e a saudade for a causa das conversas sobre a namorada. A função causal dos sentimentos, embora seja popularmente aceita sem crítica, é incorreta e esbarra em dificuldades lógicas e práticas fundamentais. Assim, se a raiva causa os comportamentos de bater no colega, então, o que causa a raiva? Supor que a raiva (bem como o medo e a saudade) surge espontaneamente e de forma aleatória, como função intrínseca da dinâmica mental, equivale a assumir que ela não é previsível, nem controlável. E, quanto a saudade? Ela está dissociada do amor ou ela é, por sua vez produzida por ele? Só quem tem amor sente saudades? Neste caso, ter-se-ia uma condição em que sentimento causa sentimento e a saudade não seria causa, mas causada. Finalmente, o medo não poderia ser dominado. Do ponto de vista prático, qual seria, então, a função do terapeuta? Que instrumentos ele poderia usar para influenciar e alterar sentimentos que (pela concepção exposta) seriam as causas das ações e sofrimentos humanos? Se o terapeuta tem algum papel funcional, então, os sentimentos humanos seriam influenciados por *determinantes externos a eles*, fora da mente, advindos do contexto social em que a pessoa está inserida. Mas, propor que os sentimentos são produzidos por eventos antecedentes e externos a eles, tira-lhes a função causal: se eles próprios são causados, então não são causa dos comportamentos. Por outro lado, se o terapeuta não tem tal papel, então, sua função é indefensável.

A posição atual da Psicologia retira dos sentimentos a função causal que lhes era atribuída. Uma proposta mais compatível com o que se observa sobre o comportamento humano é que *ocorrem eventos antecedentes*, e estes produzem ao mesmo tempo comportamentos e sentimentos. Assim, o colega de classe pega a borracha de Pedrinho e não quer devolvê-la (evento antecedente); então Pedro o empurra, fala alguns palavrões, arranca a borracha da mão do outro (são os componentes operantes da ação do Pedrinho) e, *ao mesmo tempo*, sente reações autônomas, internas no seu corpo: seu coração dispara, sua respiração se acelera, fica vermelho etc. (são os componentes respondentes do corpo de Pedro). O que é chamado de *raiva* é *toda a interação descrita*: os antecedentes, os comportamentos operantes e os respondentes, pois se não forem observados todos eles interagindo, não é possível conhecer o que ocorreu com Pedro (note que a raiva, segundo esta concepção, não é causa dos atos do menino). Igualmente, a namorada que tem um significado afetivo muito grande para Paulo viajou por um período prolongado (*evento antecedente*); então Paulo fala sobre a namorada, escreve-lhe cartas saudosas, telefona com freqüência (são os componentes operantes, voluntários da ação de Paulo) e, ao mesmo tempo, sente reações autônomas, internas do seu corpo enquanto fala sobre ela e a vê em sua imaginação (são os componentes respondentes do organismo). Neste caso, igualmente, o que é chamado de *saudade* é *toda a interação descrita*: os eventos antecedentes, os comportamentos operantes e os respondentes, pois se não forem observados todos eles interagindo, não é possível saber o que ocorreu com Paulo (note que a *saudade* não é a causa dos comportamentos do namorado).

O que foi apresentado nesta seção é de fundamental importância para o tema do capítulo porque é muito freqüente as pessoas dizerem frases tais como: “Não escolhe bem seus namorados”; “Agüenta os maus tratos da esposa”; “Não defende suas idéias, abre mão daquilo em que acredita” *porque tem baixa auto-estima*. Igualmente: “Não toma iniciativas”; Não resolve os problemas de sua vida”; “Não é bem sucedido na sua profissão” porque *lhe falta auto-confiança*. Da mesma forma: “Não cumpre suas obrigações”; “Não honra a palavra empenhada”; “Atrasa seus pagamentos” *porque não tem responsabilidade*. No final da leitura, deverá ficar claro que todas as ações humanas sugeridas acima *não são causadas pelos sentimentos* de baixa auto-estima, pela falta de auto-confiança ou pela ausência de responsabilidade.

Conclusão sobre a função dos sentimentos. Os sentimentos não são causa das ações das pessoas. Não é correto dizer que uma pessoa bateu na outra *porque* sente raiva dela. Uma pessoa bate em outra e ao mesmo tempo tem reações corporais que são sentidas porque houve um evento antecedente que produziu ambas as coisas: bater e sentir o estado corporal. O que se chama de raiva é toda a interação. Assim, para entender as ações das pessoas e os sentimentos que acompanham tais ações é necessário voltar um pouco mais atrás para localizar os *eventos antecedentes* que produziram simultaneamente *ambos*: os comportamentos e os sentimentos.

A origem dos sentimentos

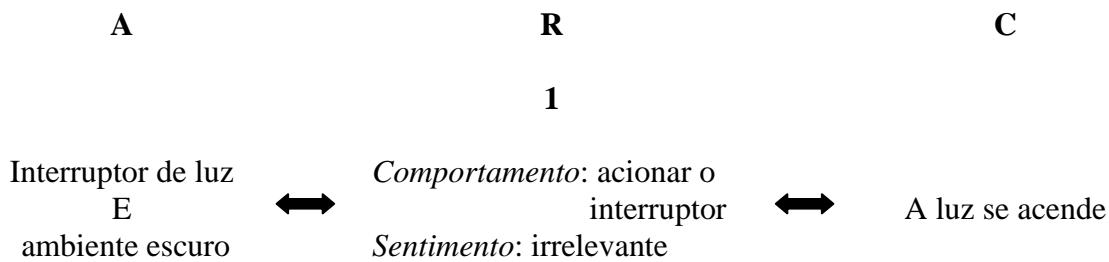
As pessoas não nascem com os sentimentos, nascem com uma predisposição, um potencial para desenvolvê-los e tomar consciência deles na sua história de desenvolvimento, em função do contato que a pessoa tem com seu ambiente social. Uma pessoa isolada, ou que se desenvolveu numa comunidade verbal limitada, terá um grau de consciência menor sobre os seus sentimentos. Quanto menos palavras existirem para nomear sentimentos e quanto menos elaboradas forem as condições para ensinar uma criança a nomeá-los, menos a criança discriminará seus sentimentos. Assim, se uma família diz ao filho “*Cê tá cafuzo*”, para se referir a um grupo de sentimentos sem diferenciá-los entre si, aquela criança não referirá tristeza, ansiedade, mágoa, culpa, saudade, pois lhe foi ensinada uma única palavra para diferentes estados corporais, produzidos por condições diferentes. Desta forma, será uma criança com um desenvolvimento afetivo menor, menos elaborado, do que o de outra criança que foi ensinada a nomear diferentes aspectos corporais associados a diferentes circunstâncias ambientais: quando está afastado de uma pessoa querida por um tempo longo, sente saudade (e não “*tá cafuzo*”); quando prevê que algo ruim pode lhe acontecer, está ansioso (e não “*tá cafuzo*”); quando esperava um gesto de aprovação ou carinho de alguém, que lhe negou um e outro, sente-se magoado (e não “*tá cafuzo*”); quando fez algo que considera errado, que pode decepcionar alguém querido, sente-se culpado (e não “*tá cafuzo*” etc..

O primeiro passo concreto que as pessoas podem dar para ensinar seu filho a detectar seus sentimentos é começar pelos órgãos dos sentidos. Ao dizer “*Experimente esta comida. Ela está salgada.*” (ou doce, ou gostosa, ou macia, ou quente, ou...), a criança percebe as diferenças entre sabores, texturas, temperatura etc. Ao passar um objeto sobre a pele de uma criança e dizer-lhe “*Veja como é lisa*” (ou áspera, ou mole,

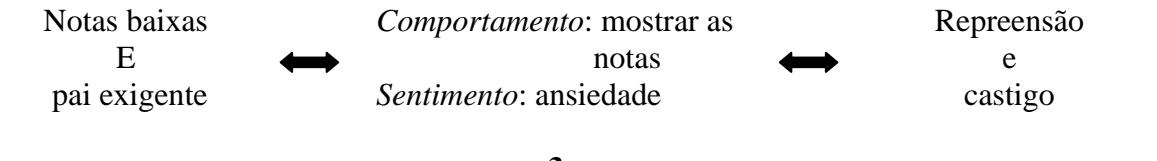
ou fria, ou...), a criança percebe as diferenças entre consistências, texturas, temperatura etc. E assim, sucessivamente, com cada órgão dos sentidos (som alto, som grave, cor azul, cor verde, claro, escuro etc.). Aos poucos, a pessoa passa a usar metaforicamente as palavras aprendidas a partir de objetos e de sensações concretas com cada órgão dos sentidos para se referir a outras experiências. Assim, fiz uma viagem “*deliciosa*” (a viagem não tem sabor, mas metaforicamente produziu sensações orgânicas equivalentes – não iguais – às produzidas por uma comida com sabor delicioso) ou sinto-me “*aliviado*”, depois que acabei o meu relatório (terminar um relatório não reduz literalmente peso algum, mas, metaforicamente, tê-lo terminado causa sensações corporais que são equivalentes às produzidas pela redução de uma carga pesada que estava sendo carregada). Por esses exemplos, é possível concluir que o contato com uma comunidade que apresenta um repertório verbal rico favorece o desenvolvimento da percepção e da nomeação de sentimentos.

Há várias outras estratégias que os adultos usam para ensinar seu filho a nomear sentimentos. Assim, por exemplo, ao observar que um objeto pontiagudo (uma agulha) fere o dedo de uma criança, o pai pode dizer “*dói*” e a criança aprende o que é *sentir dor*. Pode dizer mais: “*Dói. É uma agulhada. Agulha causa dor aguda*”. Com essas informações, a criança pode, futuramente, generalizar essa aprendizagem e dizer ao médico “*Sinto umas agulhadas na minha barriga.*”, querendo dizer: “*As dores que sinto no abdômen assemelham-se às dores provocadas por uma agulhada*”. Ou ainda, metaforicamente, pode dizer quando perde um ente querido: “*Isso dói muito. É como uma punhalada*” (a perda não produz exatamente as sensações corporais, ou seja, as dores produzidas por um punhal, mas as sensações corporais que a pessoa sente no momento da perda equivalem às produzidas por uma punhalada). Compare-se agora o que ocorreria com o desenvolvimento da criança se, no instante em que ela se espetou com a agulha, o pai lhe dissesse: “*Não foi nada*”.

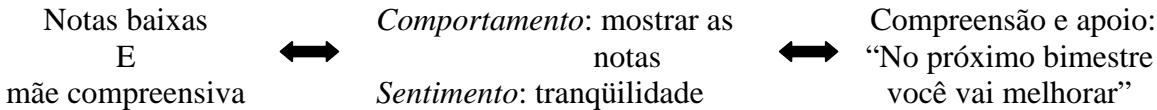
Para ensinar seus membros (filhos, parentes, amigos etc.) a nomear os sentimentos, a comunidade verbal (pais, professores, amigos etc.) precisa de algumas evidências do que ocorre com eles, a fim de poder, então, usar as palavras mais adequadas. Uma boa maneira de chegar a essas evidências é observar a interação da pessoa com seu ambiente físico e social. As maneiras pelas quais se dão essas interações são chamadas de *contingências de reforçamento*. A contingência mais simples inclui pelo menos três componentes que se influenciam reciprocamente: *antecedente* (A), *resposta* (R) do indivíduo diante do antecedente e *consequente* (C), aquilo que se segue ao comportamento produzido pelo próprio comportamento. Por exemplo:



2



3



Quando ocorre uma contingência de reforçamento, como a do exemplo 2, ao mesmo tempo que ocorre o comportamento de mostrar as notas para o pai, ocorrem mudanças corporais desagradáveis a que se pode chamar de sentimentos de medo ou de ansiedade. É impossível separar o comportamento de entregar as notas e os sentimentos de ansiedade, por isso diz-se que os comportamentos e os sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento. Poderia ser dito que as contingências de reforçamento produzem comportamento-sentimento. Se for mudada a contingência, o comportamento-sentimento também muda. Assim, no exemplo 3, os sentimentos associados ao comportamento de mostrar as notas, produzidos por esta nova contingência, são diferentes: a criança sente-se amada, confortada, tranqüila e não sente ansiedade.

Os sentimentos e comportamentos são produzidos pelas contingências de reforçamento. Os pais podem criar contingências que produzirão determinados comportamentos e determinados sentimentos. Por um lado, os pais podem criar contingências que gerem comportamentos inadequados nos seus filhos e sentimentos desagradáveis (pais punitivos, que criam muitas contingências coercitivas, produzem comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa, por exemplo). Por outro lado, podem criar contingências que gerem comportamentos adequados e sentimentos agradáveis (pai acolhedor, que criam contingências amenas e gratificantes, produzem comportamentos de dialogar e sentimentos de bem-estar e satisfação, por exemplo). Daí, pode se concluir que os pais têm possibilidades, se devidamente orientados, de relacionar-se com seus filhos de modo a produzir neles sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, auto-confiança e responsabilidade. Deve-se concluir que as pessoas não nascem com auto-estima, nem com auto-confiança, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de uma comunidade verbal que ensine seus membros, desde pequenos, de preferência, a nomear os sentimentos e que maneje contingências de reforçamento adequadas para produzir sentimentos gratificantes e positivos.

Conclusão sobre a origem dos sentimentos. Os sentimentos não nascem com as pessoas. As contingências de reforçamento produzidas pela comunidade verbal produzem comportamentos e sentimentos que são indissociáveis entre si. Metaforicamente, a unidade comportamento-sentimento poderia ser comparada a uma bola colorida; a bola é o comportamento e a cor, o sentimento. É difícil imaginar a bola

sem cor e a cor na ausência do objeto concreto em que ela se expressa. Se os comportamentos-sentimentos são produtos colaterais das contingências de reforçamento, então *contingências amenas e gratificantes* não produzirão comportamentos com função de contra-controle ou de oposição (como mentir ou atacar etc.), mas com função de aproximação e colaboração (como dialogar, dividir tarefas para benefício de todos etc.); também não produzirão sentimentos desagradáveis (como raiva, ansiedade, culpa etc.), mas sentimentos positivos (como satisfação, bem-estar, amor etc.). Os pais podem, se forem orientados para tal e o desejarem, criar contingências amenas para seus filhos, que terão comportamentos de dialogar, de cooperar, de produzir, de tomar iniciativa, de cumprir suas tarefas, de relacionar-se afetivamente com as pessoas, de respeitar as regras da comunidade, de ser criativos etc. e terão sentimentos de satisfação, de bem-estar, de auto-estima, de auto-confiança, de responsabilidade, tudo isso de maneira equilibrada para si e harmônica com as pessoas que as cercam no presente e duradouramente.

Auto-estima

Até este ponto foi esclarecido que auto-estima é um sentimento; que a criança não nasce com auto-estima, mas que tal sentimento pode ser desenvolvido durante a vida da pessoa; que, como qualquer outro sentimento, ela é o produto de contingências de reforçamento, contingências essas que os pais podem apresentar para a criança, desde que devidamente orientados sobre como fazê-lo. Que contingências produzem, então, auto-estima?

A auto-estima é o produto de contingências de reforçamento positivo de origem social. Assim, sempre que uma criança se comporta de uma maneira específica, e os pais a consequenciam com alguma forma de atenção, carinho, afago físico, sorriso (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de reforço social generalizado positivo ou consequência positiva), estão usando contingências de reforçamento positivo, estão gratificando o filho. Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela (cada uma dessas manifestações por parte dos pais pode ser chamada de estímulo aversivo ou consequência negativa), estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui.

O uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: 1. Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc..

O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o *reconhecimento* que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o *você* na frase que explicita o elogio e não apenas o *comportamento*: “*Você me deixou feliz com seu boletim*” é muito melhor que “*As notas do seu boletim me deixaram feliz*”; “*Que mangas deliciosas você apanhou na mangueira da vovó*” não é uma frase tão rica quanto “*Você conseguiu apanhar na mangueira da vovó umas mangas deliciosas*”; “*Quando você está assistindo ao jogo na TV, eu me animo para ver a partida*” é mais importante que “*Vamos assistir ao jogo na TV?*” etc.. Note que em todas as frases há um elogio, uma forma de reforçamento positivo social; no entanto, algumas frases destacam

a pessoa que emitiu o comportamento. É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que *dá destaque à pessoa e não ao comportamento*. O reconhecimento do outro não desenvolve, como se poderia imaginar, dependência na pessoa que foi elogiada. Pelo contrário, sentindo-se amada pelo outro, ela aprenderá a amar a si mesma, e, a partir deste processo de vivência comportamental, vai se diferenciando das outras pessoas e se tornando independente: ela se ama, aprende que é bom ser amada pelo outro, mas não precisa ser amada por ninguém em particular (pois se precisasse, então, existiria a dependência). A pessoa com boa auto-estima aprende a exercitar o auto-reconhecimento: discrimina que é capaz de emitir comportamentos e que é capaz de produzir consequências reforçadoras para ela (por exemplo, pensamentos que explicitam auto-reconhecimento poderiam ser: *“Eu sabia que ia dar certo: planejei com cuidado todos os detalhes da festa. Foi um sucesso, super divertida.”*; *“Tenho treinado com afinco para a maratona. Meu tempo na prova foi um prêmio merecido pelo meu esforço.”*). Ela é livre do outro para produzir o que é bom para ela (embora possa ter com o outro o que for bom para ambos, mas sem dependência). Ela promove para si mesma o que é bom para ela, simplesmente porque se ama. Os pais não deveriam, no entanto, esperar pela ocorrência dos comportamentos desejáveis, mas participar direta e ativamente do processo de modelagem e instalação de tais repertórios comportamentais. Essa participação supõe os seguintes requisitos:

1. um conhecimento básico sobre princípios de comportamento, em particular como instalar e manter comportamentos adequados e minimizar ou eliminar comportamentos inadequados. Muitas vezes, os pais cometem erros na educação dos filhos por falta de conhecimento. Assim, por exemplo, ao explicar exageradamente ao filho que se recusa a ir para a escola a importância dos estudos, os pais podem fortalecer, com tal atenção, o comportamento de oposição. Ao ajudar a criança a vestir sua roupa, com intuito de mostrar a ela seu carinho, podem criar dependência e incapacidade de fazer as coisas sozinha;
2. disponibilidade de tempo com o filho, uma vez que, pressionados pela correria do dia a dia, os pais têm poucas e breves oportunidades para se entregarem ao desenvolvimento dos filhos. Problemas com alimentação são freqüentes por causa da pressa que os pais têm para completar as refeições dos filhos, já que existe o horário da escola, do trabalho etc.: dão a comida que os filhos preferem, sem nenhuma preocupação com o equilíbrio alimentar; servem-nos na boca, para acabar logo... tudo errado, mas chegam aos seus compromissos no horário;
3. critérios flexíveis de exigência de desempenho: outro ponto fundamental é que os pais não devem usar critérios muito exigentes para gratificar os filhos, pois altas exigências tornam os filhos ansiosos e, futuramente, perfeccionistas consigo mesmos e com os outros. Exigir o mais que perfeito é um modo imperfeito de educar. Além disso, quando a exigência não é exagerada, a criança emite o comportamento sem dificuldades, sente-se gratificada e é possível aumentar aos poucos as exigências até atingir um padrão final de desempenho desejado sem que a criança cometa erros.

Se a gratificação for contingente, exclusivamente, aos comportamentos adequados da criança, ela pode ficar com a sensação de que a atenção, carinho, amor etc. que recebeu, de uma certa forma foram pagos pelo bom comportamento. Acaba surgindo uma relação em que a criança primeiramente gratifica os pais, oferecendo-lhes seu bom comportamento, e só então eles a gratificam. Tal relação pode não caracterizar uma

relação de amor, mas de troca. Sob estas circunstâncias, o sentimento de auto-estima não aparece. Assim, é essencial que as consequências reforçadoras sejam dadas também sem que os pais prestem atenção às contingências. Na prática, isso significa que qualquer comportamento pode ser consequenciado, exceto aqueles muito inadequados, que oferecem perigo para a criança ou para pessoas que a cercam. Quando um pai chega do trabalho, senta-se relaxado ao lado do filho no sofá, dá-lhe um abraço e diz: “*Como foi seu dia hoje? Tava com saudades.*”, ele não está observando se o filho está emitindo ou não um comportamento adequado, para só então dar-lhe carinho. Nesse momento, o pai esquece os comportamentos (que não obstante estão sendo emitidos) e ama o filho.

Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima é os pais se conscientizarem de que precisam flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado” e incluir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzem consequências reforçadoras *para a criança*, mesmo que tal comportamento não seja reforçador para os pais, ou até mesmo lhes traga consequências aversivas. Apenas quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está pagando os reforços dos pais com bons comportamentos (segundo os critérios dos pais). Pergunte a uma pessoa se ela se lembra de ter sido abraçada, compreendida, apoiada quando fez algo que magoou os pais. Se disser que “sim”, então, certamente, *ela* foi amada; não apenas seus comportamentos foram amados. Muitas vezes, a pessoa relata que os pais sempre a elogiaram, a acompanharam em suas atividades, nunca a puniram severamente e a relação entre todos da família sempre pareceu harmoniosa. No entanto, ela sente um vazio afetivo difícil de ser entendido. O que ocorreu, provavelmente, é que essa pessoa sempre se comportou de maneira adequada, *de acordo com os critérios dos pais*, e por isso foi elogiada. Nunca foi punida porque não ousou fugir dos critérios de bom comportamento em vigor. Não foi punida, de fato, mas nunca se sentiu livre para quebrar os limites, a fim de testar a relação com os pais. Enfim, não se sentiu amada.

Os pais, normalmente, querem acertar nos seus relacionamentos com os filhos, mesmo quando as coisas saem erradas. Uma estratégia útil para minimizar o problema é os pais combinarem entre si que um pode e deve corrigir o outro, mesmo na presença do filho, quando isso se fizer necessário. Assim, por exemplo, se o pai é muito exigente com o desempenho do filho (“*Você vai ter que escrever 10 vezes a tabuada para não se esquecer mais*”), a mãe pode interceder em favor do filho sem desautorizar o pai (“*Benzinho, o Pedrinho está cansado. Você não acha que se ele fizer 5 vezes a tabuada por hoje já está bom? Se ele não aprender, poderá fazer outras amanhã. Vamos fazer um teste. O que você acha?*”). Note que a mãe não se opôs ao pai em favor do filho, mas ao sugerir a mudança de critério do pai (reduziu de 10 para 5), mostrou seu amor pelo filho.

Uma outra estratégia para evitar excessos por parte dos pais ou equívocos de avaliação é ensinar o filho a argumentar em causa própria, dando algumas deixas para os pais reavaliarem seus critérios. O argumento do filho deve ser breve e ter, exclusivamente, a função de sinalizar para os pais que eles podem estar exagerando ou mesmo estarem equivocados. O objetivo desta estratégia não é iniciar um diálogo ou discussão sem fim entre pais e filho, em que este não desiste de tentar convencê-los de que estão errados. Assim, por exemplo, diante de um boletim em que a única nota ruim

foi dois em História, o pai comentou “*Precisa estudar mais História.*”, ao que o filho poderia responder “*Pai, o que você achou das outras notas?*”

Tudo o que foi exposto não exclui a importância de dar limites para a criança. Assim, dizer “não”, proibi-la de fazer determinadas coisas, puni-la quando os comportamentos emitidos pela criança apresentam riscos para a segurança dela e de outros etc. *são parte necessária* do desenvolvimento comportamental e afetivo de uma criança. Ela precisa sofrer frustrações e aprender a lidar com elas. A criança não se sentirá pouco amada porque sofre restrições e eventuais punições que são, claramente, contingentes a comportamentos inadequados. Ela se sentirá ansiosa, insegura, desamparada, se as punições forem inconsistentes (ora um comportamento é punido, ora o mesmo comportamento é reforçado) ou não contingentes, isto é, não associadas a nenhum comportamento. Muitas vezes, as reações aversivas dos pais com a criança ocorrem por problemas pessoais deles (alcoolismo, falta de dinheiro, desavenças conjugais etc.), sem nenhuma relação de funcionalidade com os comportamentos do filho.

Alguns exemplos de interação entre pais e filhos que aumentam ou diminuem a auto-estima

1. A mãe frita e separa o maior pastel, em que colocou duas azeitonas, para João que adora pastel; compra chocolate para todos, mas um “meio amargo” para Paulo, o único que “ama” chocolate amargo. *Ao tratar diferentemente cada filho, ela destaca o que é importante para cada um. Elas os ama como são e todos são amados.*
2. A mãe prepara o pudim que Pedro lhe pediu, mas não com a calda de chocolate. Faz calda de caramelo, pois é esta que o pai prefere. *Em última análise, a mãe coloca o pai no meio da relação dela com Pedro. Para quem ela preparou o pudim, afinal?*
3. “*Adorei sua nota de matemática, Fábio. Você parece seu pai, sempre tirando 10.*” *A frase é um elogio ao filho, mas inclui uma grande exigência: igualar-se o pai e tirar 10. Funciona como um elogio ou uma ameaça para a próxima prova. E se não tirar 10?*
4. “*Pai, o Tiago ainda não fez a lição.*”, diz a mãe. “*Não me importa, agora quero sentar-me ao lado do meu filhão, no sofá, para vermos juntos um pouco de TV.*” *O pai não tornou seu carinho condicional a nenhum comportamento acadêmico adequado do filho. Sem atentar para as contingências, deu amor ao Tiago.*
5. “*Pai, eu queria fazer um banquinho de madeira...*” “*Tá certo, Beto: vá até a oficina do “seu” Armando, que ele é o melhor marceneiro que conheço, e ele vai ensinar você a fazer um “senhor” banquinho.*” *O pai autorizou o filho, mas não se envolveu pessoalmente com a solução do problema e incluiu uma exigência alta de desempenho.*
6. O pai comprou uma cesta de basquete e a fixou na parede, na altura oficial. Presenteou o filho com uma bola tamanho oficial, com o objetivo de motivá-lo para

o esporte. Esqueceu-se que o filho de 8 anos não tinha forças para arremessar a bola tão alto. *O pai realizou um desejo seu e se esqueceu das limitações naturais do filho, que acabou se frustrando com seu brinquedo.*

7. A mãe diz ao marido: “*Você está tão cansado. Por que não dorme um pouco à tarde? Hoje é sábado.*” “*Nem pensar; vou levar Daniel para assistir à “Era do Gelo”.* Agüento tantas reuniões, mesmo exausto. *Meu filho vale a pena*”. ***Mesmo que a atividade tenha componentes aversivos para o pai, assistir ao filme é importante para o filho. Então, é importante para o pai também.***
8. “*Você não gosta de rock. Porque comprou este CD?*” “*Porque meu filho adora...*” “*Mas, ele tirou uma nota tão baixa em química!*” “*Sim, mas foi a única nota ruim dele... Além do mais, eu e ele já combinamos que vamos estudar juntos para a recuperação*”. ***O CD foi um presente para o filho, não para sua nota em química. Estudar com o filho pode ser desagradável, mas a interação que os pais têm com o filho, enquanto estudam juntos, inclui muitas outras coisas agradáveis.***
9. A tia chega atrasada para assistir ao jogo de tênis do sobrinho. Ao vê-lo saindo da quadra exausto, vermelho, pingando de suor, diz: “*Coitadinho, tão suado*”, enquanto passa a mão pelo rosto dele. “*Você precisa ir tomar uma Coca geladinha*”. ***Ela nem quis saber o resultado do jogo (aliás, ele havia perdido a partida). Ela não ama tênis, ama o sobrinho.***
10. A mãe, recém-separada, mora sozinha e recebe um telefonema. Reconhece a voz da filha, que lhe pergunta “*Quem está falando?*” Prontamente, a mãe responde: “*Quem você acha que poderia ser?*” ***A mãe dá maior ênfase ao comportamento (pune a pergunta feita) do que à filha (poderia dizer “Que bom que você me ligou”).***
11. “*Meu pai me adorava. Ele me protegia em relação aos meus irmãos; era exigente com eles... Eles tinham que chupar jabuticaba com garfo e faca... Eu não precisava. Punha na boca e estalava a jabuticaba para todo mundo ver*”. ***Com certeza, os irmãos deveriam achar injusta a situação. Pode-se dizer que o pai atentava para os comportamentos dos filhos e para a pessoa da filha. Ela podia se comportar como bem entendesse.***

Observe que nos exemplos acima não houve nenhum exemplo de punição explícita (bater, pôr de castigo, retirar privilégios etc.). Todos os exemplos mostraram os pais dando atenção ou alguma forma de privilégio para os filhos. No entanto, somente as situações 1, 4, 7, 8 e 9 são exemplos de relações de reforçamento positivo, em que os pais atuaram levando em conta primeiramente os filhos. No exemplo 2, a mãe privilegiou o pai; nos exemplos 3, 5 e 6, os critérios de adequacidade do comportamento para que o filho recebesse a atenção dos pais foram elevados, exigentes e atenderam primeiramente aos pais e não aos filhos. No exemplo 10, a mãe exigiu uma discriminação sutil e rápida da filha e a puniu. No exemplo 11, o pai estabeleceu altas exigências para os meninos e foi acolhedor com a filha.

Questões que os pais devem se fazer para desenvolver auto-estima nos filhos

Nas duas últimas semanas:

1. Eu tive tempo para conversar e fazer algumas atividades com meu filho, sem pressa para encerrar logo a interação?
2. Eu ensinei meu filho a fazer alguma coisa?
3. Eu saberia dizer que atividades meu filho gostaria de fazer em minha companhia?
4. Eu saberia dizer que atividades meu filho gostaria de fazer sem mim, com os amigos dele?
5. Eu fiz algo com ele para agradá-lo e não para me agradar?
6. Eu lhe dei alguma demonstração clara de atenção, de carinho, de amor?
7. Eu valorizei alguma coisa que ele fez, sem especificar critérios de qualidade ou nível de desempenho?
8. Eu lhe dei alguma forma de atenção, carinho, sem exigir antes nenhuma forma de comportamento adequado?
9. Eu revi ações ou comentários meus, considerados excessivos, a partir de deixas fornecidas pela minha mulher ou por meu filho?
10. Eu abracei meu filho, disse-lhe que o amo, que senti saudades dele, no exato momento em que me encontrei com ele, sem me preocupar com seus comportamentos, se estava suado, com roupa suja, despenteado etc.?
11. Eu lhe dei alguma coisa de que ele gosta: uma bala, uma figurinha, uma flor, simplesmente porque me lembrei dele (não do que ele fez)?
12. Eu lhe impus alguns limites que considerei necessários?
13. Eu lhe disse algum “não”?

Em resumo:

1. Auto-estima é um sentimento aprendido e desenvolvido durante a vida da pessoa;
2. Auto-estima é produzida por uma história de reforçamento positivo social, em que a pessoa tem seus comportamentos reforçados pelo outro;
3. Auto-estima decorre de relações inter-pessoais em que a pessoa, e não apenas seus comportamentos, é reconhecida pelo outro como reforçadora;
4. Auto-estima passa a ser mantida e desenvolvida pela própria pessoa, à medida que ela aprende com o outro o auto-reconhecimento e a observar seus comportamentos e as consequências reforçadoras positivas que eles produzem;
5. Auto-estima só se desenvolve a partir da inserção da pessoa num contexto social e esse desenvolvimento é proporcional à capacidade do meio social (dos pais, família etc.) de prover reforçadores positivos para seus membros (filhos, por ex.);
6. Auto-estima se desenvolve quando os pais têm como prioridade o filho e não os comportamentos do filho; assim sendo, reforçam comportamentos que lhe são reforçadores, mas também comportamentos dos filhos, que, mesmo não produzindo reforçadores para os pais, são importantes para os filhos;
7. Auto-estima se desenvolve quando os pais reforçam os comportamentos do filho sem atentar para as contingências;

8. Auto-estima se desenvolve, exclusivamente, a partir de contingências sociais reforçadoras positivas amenas. Punições, contingências coercitivas em geral ou contingências muito intensas não contribuem para desenvolver auto-estima;
9. Auto-estima está associada à possibilidade da pessoa de sentir-se livre, de sentir-se amada, de tomar iniciativas e de apresentar criatividade (variabilidade comportamental que produz reforços positivos). Essa possibilidade é criada pelas contingências positivas e amenas fornecidas pelos pais.

Auto-confiança

Os sentimentos de auto-confiança se desenvolvem a partir de contingências de reforçamento não sociais. Também das sociais, mas com ênfase diferente como se verá. A dimensão fundamental para desenvolver auto-confiança é que a criança tenha a possibilidade de emitir um comportamento e, então, produzir consequências no seu ambiente que fortaleçam tais comportamentos. Assim, por exemplo, se uma pessoa arremessa uma bola na cesta de basquete e acerta, a bola entrando na cesta reforça positivamente o comportamento de arremessá-la (não há necessidade de outra pessoa para reforçar o comportamento). Ou, uma pessoa com uma chave na mão a gira na fechadura e abre a porta. O comportamento de girar a chave é reforçado pela porta aberta. Ao subir pelos ramos de uma árvore, a criança alcança a manga madura, apanha-a e come-a. A manga é o reforço positivo. O sentimento de auto-confiança está associado aos comportamentos bem sucedidos.

Outra classe de contingências de reforçamento ocorre quando o comportamento remove uma condição aversiva (pode-se falar em reforçamento negativo, pois, ao contrário do positivo, aqui o comportamento se fortalece quando se retira ou se subtrai alguma coisa consequente ao comportamento). Assim, ao usar o extintor de incêndio adequadamente (comportamento), a pessoa apaga o fogo (remove um evento aversivo); ao fechar a janela do carro em movimento, cessa o vento frio; ao mexer na tecla do volume, a intensidade do som ambiente se reduz para um nível suportável etc.. A auto-confiança é um sentimento que surge das contingências de reforçamento (positivo ou negativo). Diz-se que uma pessoa com sentimento de auto-confiança é “segura” e “confiante”, “tem iniciativa” etc. “Segura” e “confiante” significam que a pessoa sabe que comportamentos deve emitir para alcançar reforços positivos ou remover eventos aversivos. “Tem iniciativa” significa que num contexto determinado emite, sem ajuda de outra pessoa, a resposta adequada, aquela que produz consequências gratificantes ou remove eventos aversivos.

Se as consequências para o comportamento são de natureza não social, então o que os pais podem fazer para desenvolver auto-confiança em seus filhos?

Em primeiro lugar, os pais devem criar condições para que os filhos emitam os comportamentos que serão consequenciados e não fazer os comportamentos pelos filhos. Assim, se uma mãe vai até a padaria e pede para o filho esperá-la no carro, enquanto ela desce, compra o pão, o leite e um docinho que entrega para o filho, essa mãe não criou condições para o filho emitir comportamentos. Se, pelo contrário, ela lhe diz: “*Filho, desça e compre pão, leite e um docinho para você, enquanto estaciono o carro*”, ela criou oportunidades para o filho se comportar e ser consequenciado positivamente. Assim, a criança pede o pão e a balconista a reforça entregando-lhe o pão. Vai até o

caixa que a reforça dando-lhe o troco etc. Ou seja, a mãe criou as oportunidades e a criança emitiu vários comportamentos e todos foram reforçados. A criança, então, se sente capaz, segura, auto-confiante. Esta é uma boa maneira para se iniciar o processo de separação entre mãe-criança, sem que esta se sinta abandonada ou desamparada. Quando a mãe faz tudo pela criança e com a criança, ocorre um apego exagerado entre elas e a separação da mãe, mesmo por curtos períodos, se torna aversiva para a criança que tem, então, reações emocionais como: choro, birras nos momentos de afastamento e mais tarde, se não for alterada a situação, podem aparecer fobias sociais ou de situações. A fobia escolar, dificuldade que a criança mostra de se separar da mãe para entrar e permanecer em sala de aula, tem quase sempre a origem descrita. Da mesma maneira, pais que incentivam seus filhos a emitirem comportamentos motores, tais como subir em árvore, em escadas, andar sobre uma mureta, jogar bola etc.. criam condições para as crianças obterem reforços positivos naturais provenientes das próprias atividades e brincadeiras e sentirem-se auto-confiantes. Por outro lado, pais que impedem seus filhos de emitirem tais comportamentos, impedem-nos de obterem os reforços naturais provindos das atividades, restringem as oportunidades para desenvolverem habilidades motoras e as crianças sentem-se com medo, inseguras, sem auto-confiança.

Em segundo lugar, não basta os pais criarem condições para o filho emitir comportamentos, se essas condições não forem adequadas. Assim, se a árvore for muito alta e os galhos distantes entre si, a criança não conseguirá alcançar a manga e se sentirá frustrada e fracassada. Seu comportamento entrará em extinção. A criança poderá dizer: “*Tenho medo de subir em árvores.*”; “*Não quero brincar disso.*”; “*Não gosto de manga.*” etc. A solução seria os pais prestarem atenção na dificuldade da tarefa que vão propor para a criança e adequarem as dificuldade da tarefa às habilidades da criança, escolhendo uma árvore mais baixa, por exemplo. Outra alternativa é dar ajuda física para a criança, de tal maneira que ela realize a tarefa com segurança. Por exemplo, ao subir uma escada no parquinho, o pai pode segurar firmemente as mãos do filho, de modo que ele suba todos os degraus com sucesso. Quando o filho demonstrar que sua habilidade evoluiu, o pai pode reduzir progressivamente a ajuda, até que os comportamentos de subir e descer a escada ocorram sem hesitação por parte da criança. No exemplo da padaria, a mãe deveria descer do carro com o filho nas primeiras tentativas, entrar com ele na padaria e ajudá-lo a ter sucesso nos seus comportamentos. Por exemplo, chamando a balconista e lhe dizendo: “*Meu filho quer lhe fazer um pedido.*” O resto do encadeamento de respostas, então, pode ficar para o filho executar. O ponto importante é que assim a criança adquire os comportamentos esperados, praticamente sem cometer erros. É desta maneira que se pode desenvolver o sentimento de auto-confiança que acompanha o comportamento bem sucedido.

Quando a criança é solicitada a ter desempenhos muito complexos para seu nível de desenvolvimento, ela pode se recusar a atender o pedido da mãe, eventualmente pode chorar ou dar uma desculpa: “*Não quero pão.*”; “*Não quero chocolate.*”, quando de fato está dizendo: “*Não quero entrar sozinha na padaria.*” Às vezes, a criança não se recusa a atender o pedido (isso ocorre quando as contingências são fortes: ou há excessivo elogio pelo desempenho ou ameaça de crítica, repreensão pelo não cumprimento da tarefa), mas ao cumprir a tarefa sente-se também ansiosa. Os pais deveriam estar atentos a esta possibilidade antes de proclamarem com orgulho que seus filhos desde muito pequenos já pareciam adultos (por sinal, um mau indicador de desenvolvimento emocional). Altas exigências de desempenho devem ser evitadas. Existem situações

especiais em que se exige alta precisão de desempenho (numa micro-cirurgia, por exemplo) ou esforços exagerados (numa maratona olímpica, por exemplo), mas são raras se comparadas com a vida cotidiana. Assim sendo, os pais devem estar sempre revendo seus critérios de exigência: nem sempre um pouco mais daquilo que é bom é, necessariamente, melhor. Contingências amenas evitam sentimentos de ansiedade, medo, preocupação e evitam comportamentos de fuga-esquiva. São mais recomendáveis, portanto. Se houver necessidade de desempenho complexos, é apropriado aguardar a idade em que a criança tenha já adquirido os padrões comportamentais de pré-requisito necessário para alcançar os padrões mais complexos sem esforço exagerado. Finalmente, a modelagem de tais comportamentos complexos deve ser feita por pessoas qualificadas para isso (professores, treinadores etc.)

Uma terceira maneira pelo qual os pais podem ajudar os filhos a desenvolver auto-confiança é permitir-lhes e até incentivarem-nos a explorar o ambiente. Deixem a criança se locomover livremente, sempre se mantendo vigilantes para evitar situações de perigo. Esperem a criança explorar a situação, se for necessário guiem-na pela mão ou chamem-na para um lugar mais seguro. Não gritem: “*Cuidado, você vai cair e se machucar.*” Também é completamente contra indicado prevenir a criança sobre os eventuais e imaginários perigos da situação, antes mesmo que ela comece as atividades: “*Cuidado com as aranhas.*”; “*Não vá cair num buraco*”. Frases desse tipo geram ansiedade, insegurança e inibem os movimentos das crianças. Se forem persistentes, podem desenvolver fobias.

Mas, o que fazer se de fato a criança se machucar? Não é possível evitar todos os perigos e, eventualmente, alguns acidentes vão ocorrer. O papel dos pais é minimizá-los, não evitá-los. O melhor procedimento é dar à criança um bom modelo de como lidar com o acidente: ajude a criança a se levantar, pergunte-lhe onde dói, diga-lhe o que vai fazer, com clareza e honestamente: “*Vou lavar seu dodói. Vai doer, mas você consegue agüentar*”; “*Vamos até o hospital para o médico ver o que precisa ser feito...*” etc.. Reações exaltadas e exageradas assustam a criança e não a ensinam como lidar com adversidades. Até nas situações dolorosas é possível ensinar a criança comportamentos adequados para reduzir o dano e desenvolver auto-confiança.

Há situações, como as atividades acadêmicas, por exemplo, em que o comportamento da criança não pode ser modelado por consequências naturais, mas há necessidade de consequências verbais. Os mesmos princípios comportamentais básicos que foram apresentados para as contingências naturais se aplicam também quando as consequências são verbais. Assim, por exemplo, se uma criança de 4 anos procura contar um fato e é interrompida pelo irmão de 7 anos, o comportamento narrativo dela é punido pelo irmão. Os pais, nesta situação, poderiam pedir ao mais velho que não interrompesse o menor e, ao mesmo tempo, olhar fixamente para o filho mais novo, dando-lhe completa atenção enquanto ele fala, e fazendo gestos de aprovação para mantê-lo verbalizando. A criança será, assim, reforçada socialmente pela sua narrativa e terá sentimentos de auto-confiança produzidos pela contingência reforçadora. O método socrático de fazer perguntas simples o suficiente para serem respondidas corretamente, mas encadeadas de tal forma que cada pergunta seguinte evoca uma informação adicional, até que um conteúdo complexo tenha sido exposto pela criança, é outro recurso que os pais podem empregar. Os pais podem também auxiliar seus filhos na realização bem sucedida das tarefas de casa e lições de estudo, organizando o material em segmentos fáceis de serem respondidos e aprendidos. A criança é, assim, reforçada

pelo que aprende, pela professora e pelos pais. A fim de não criar dependência dos pais para o estudo, eles devem ir removendo sua ajuda gradual e sistematicamente até que a criança faça a tarefa e estude a lição sem nenhum auxílio adicional. A realização bem sucedida de uma tarefa produz reforços e sentimentos de auto-confiança.

Enquanto as contingências que produzem sentimentos de auto-estima têm que ser necessariamente reforçadoras positivas, as contingências que produzem sentimentos de auto-confiança podem ser positivas ou negativas. Assim, auto-estima é um sentimento que geralmente não se associa com ansiedade ou medo, mas sim com bem-estar, satisfação. O sentimento de auto-confiança, por sua vez, pode estar associado a bem-estar, satisfação, bem como com ansiedade, medo, alívio. As contingências reforçadoras positivas manejadas pelos pais para produzir sentimentos de auto-estima visam, primordialmente, a pessoa. As contingências reforçadoras manejadas pelos pais para produzir sentimentos de auto-confiança visam, primordialmente, os comportamentos.

Apenas didaticamente param-se as contingências que produzem sentimento de auto-estima, daquelas que produzem sentimento de auto-confiança. Ambos os grupos de contingências interagem entre si e as duas classes de sentimentos vão se desenvolvendo simultaneamente. Em casos mais extremos, é possível observar diferentes níveis de sentimentos de auto-estima e de auto-confiança. Assim, famílias super-protetoras podem gerar filhos com elevados sentimentos de auto-estima (recebem mais reconhecimento do que seus comportamentos reais justificariam receber), mas com repertórios limitados de comportamentos para enfrentar a vida cotidiana, ou seja, repertórios que não produzem consequências gratificantes. Como tal, também os sentimentos de auto-confiança, neste caso associados a situações de insucesso, são pouco desenvolvidos. O resultado é uma pessoa dependente dos outros para lidar com seu contexto de vida, mas que gosta de si mesma com exagero (seriam descritas como egoístas). Outras famílias podem ser indiferentes, distantes dos seus filhos, que vivem quase como órfãos de pais vivos, mas que, exatamente por isso, desenvolvem complexos repertórios de comportamentos bem sucedidos e elevados sentimentos de auto-confiança. No entanto, a pobreza de contingências reforçadoras positivas e de reconhecimento vindos dos outros produzem baixos sentimentos de auto-estima. São pessoas que podem ser eficientes na sua atuação profissional e cotidiana, mas são dependentes afetivamente de outras pessoas, sensíveis à perda de afeto e de companhia (deprimem-se quando estão solitárias) e fazem, em geral, péssimas escolhas afetivas.

A criança que emitiu comportamentos e foi reforçada aprende a tomar iniciativas, a resolver problemas (emite respostas até ser reforçada pela solução do problema), a persistir diante de tentativas fracassadas até alcançar o sucesso, torna-se independente dos outros, já que ela se basta para conduzir sua vida e para enfrentar as dificuldades do cotidiano e desenvolve sentimentos de segurança, satisfação, coragem etc.. A criança que foi impedida de emitir comportamentos fica privada de reforços positivos, apresenta déficits de comportamentos motores e verbais, não aprende a tomar iniciativas (comportar-se na ausência de controles manejados por outros), nem a solucionar problemas, desiste, facilmente, diante do insucesso, torna-se dependente dos outros e desenvolve sentimentos de medo, ansiedade, insegurança, fobias etc..

Alguns exemplos de interação entre pais e filhos que aumentam ou diminuem a auto-confiança

1. “*Canso de lhe dizer que precisa melhorar sua letra. Será que não entende minha língua?*” **Pai pune o comportamento de escrever do filho.**
2. “*Vou ajudá-lo um pouquinho mais. Segure firme. Assim mesmo. Agora você pode subir o que falta sozinho*”. **Pai dá ajuda física que permite ao filho completar com sucesso a tarefa de subir numa torre.**
3. “*Não adianta reclamar que tá difícil fazer a lição de Física. Você tem que estudar mais e se virar. Sua profissão é ser estudante*”. **Pai recusa-se a dar ajuda ao filho, pune o comportamento atual de estudar e faz exigências de desempenho.**
4. “*Mãe, segure na mão do Joãozinho para ele entrar no banco de trás do carro, mas não o carregue. Ele precisa fazer algum esforço.*” **Pai orienta a mãe para dar alguma ajuda, mas não realizar o comportamento pela criança.**
5. “*Viemos aqui para a praia para nos divertirmos. Fiquem à vontade. Só não vão muito longe sem nos avisar*”. **Os pais criam oportunidade para os filhos explorarem um ambiente novo e propõem um mínimo de restrição.**
6. “*Sua dor de garganta só vai sarar com a injeção que o médico receitou. Vou ajudar você. A picada vai doer, mas se você ficar quietinho e “molinho” dói menos. Vou abraçar você...*” **A mãe esclarece o que vai acontecer, orienta como o filho deve se comportar para lidar com a injeção aversiva, não permite fuga e dá-lhe afeto.**
7. “*No convite diz que os pais devem deixar os filhos na porta do salão de festas e vir buscá-los à noite. Não vou entrar com você, mas lá dentro você vai encontrar seus amiguinhos*”. **A mãe deixa claro que haverá a separação, mas que o comportamento de entrar sozinho será reforçado pelo encontro com os amiguinhos.**
8. “*Não precisa ter medo de ir jogar futebol. Você não é um craque, mas quem ganha ou perde é o time. E, não interessa apenas ganhar. Você tem amigos lá, pode arrumar outros. Não importa só o resultado do jogo, importam também os ganhos sociais*”. **Pai mostra outros reforços que o comportamento de jogar a partida pode proporcionar e não estabelece critérios altos de desempenho.**
9. “*Meu pai queria que eu controlasse minha alimentação. Eu já era gordinha nos meus 8 anos. Sorvete só uma vez por semana, sempre aos domingos à tarde. Uma vez vi umas meninas chupando sorvete durante a semana e disse para meu pai: - Bobas elas, né, pai? Chupando sorvete em dia de semana*”. **A preocupação é com as exigências que o pai faz sobre o comportamento, no caso “chupar sorvete durante a semana está errado”, e a filha consegue abrir mão do sorvete e até achar errado o que as meninas fazem.**

10. “*Minha mãe me disse que eu tenho um rosto tão lindo que é uma pena eu não fazer regime. ‘Se você fosse feia, eu nem pensaria no corpo’, ela completou. Eu entendi onde ela queria chegar*”. A filha discriminou que a mãe não estava elogiando seu rosto, mas estava preocupada em levá-la a controlar os hábitos alimentares. A frase da mãe poderia ser entendida como uma dica ou como uma crítica. A filha se sentiu “agredida” pela mãe.

Nos exemplos 1, 3 e 10, os pais enfraqueceram a auto-confiança, pois em 1 e 10 puniram o comportamento e em 3 não criaram condições para aumentar a probabilidade de o filho ser bem sucedido (poderiam, por exemplo, estudar com ele ou arrumar um professor particular). Nos demais exemplos, os pais atuaram de maneira a aumentar a auto-confiança, mesmo em situações que produzem sofrimento (6), em contexto em que o repertório do filho para ser reforçado positivamente ainda é fraco (8) e produz privação de reforço positivo (9).

Questões que os pais devem se fazer para desenvolver auto-confiança nos filhos

Nas duas últimas semanas:

1. Eu criei condições para meu filho explorar alguma situação ou ambiente diferente e obter aí reforçadores positivos naturais (levei-o a um parque, a uma fazenda, a um passeio de bicicleta etc.)?
2. Eu explicitei altas exigências de desempenho para, só então, reforçar positivamente seu comportamento?
3. Eu dei algum tipo de ajuda física ou verbal, de modo a tornar mais provável a ocorrência bem sucedida de um comportamento do meu filho?
4. Eu critiquei ou, de alguma outra forma, puni comportamentos do meu filho?
5. Eu menti ou minimizei informações sobre as possíveis consequências aversivas de um comportamento (injeção não dói, o cavalo é manso etc.)?
6. Eu realizei alguns comportamentos por meu filho para poupar-lo de consequências aversivas (fiz a tarefa de escola por ele, por exemplo)?
7. Eu insisti em acompanhá-lo em situações que ele poderia (e deveria) enfrentar sozinho?
8. Eu atendi aos pedidos de ajuda dele, poupando-o de se engajar em comportamentos complexos, mas que com esforço ele conseguiria emitir com sucesso?

Em resumo:

1. Auto-confiança é um sentimento aprendido e desenvolvido durante a vida da pessoa.
2. Auto-confiança é produzida por uma história de reforçamento (positivo e negativo) com consequências naturais (sem a interferência do outro) ou sociais (produzidas pelo outro).
3. Auto-confiança passa a ser mantida e desenvolvida pela própria pessoa quando aprende que seus comportamentos produzem consequências reforçadoras positivas ou evitam consequências aversivas.

4. Auto-confiança pode ser desenvolvida apenas a partir das consequências naturais do comportamento; no entanto, se a pessoa estiver inserida num ambiente social capaz de programar contingências para ela emitir comportamentos e ser reforçada por eles, sua auto-confiança se desenvolverá tanto mais quanto mais capaz for o meio social para instalar tais contingências.
5. Auto-confiança se desenvolve quando os pais têm como prioridade os comportamentos do filho e não a criança como pessoa.
6. Auto-confiança se desenvolve quando o meio social cria condições favoráveis para a criança emitir comportamentos bem sucedidos (produzem reforços positivos e removem eventos aversivos)

Responsabilidade

Nas seções precedentes, deu-se ênfase ao uso das contingências reforçadoras positivas. A comunidade social, no entanto, usa também procedimentos aversivos: punição e reforçamento negativo. Assim, na punição, um determinado comportamento produz um evento aversivo que tem como efeito enfraquecer o comportamento ao qual foi contingente. Assim, se a criança mexe num objeto de estimação da mãe que pode, facilmente, se quebrar, a mãe fica brava com a criança, eventualmente, dá-lhe um tapa na mão e desta forma o filho não toca mais no objeto. Há uma outra forma de punição, em que a criança perde algo que lhe é gratificante quando emite um comportamento “inadequado” e como resultado tal comportamento se enfraquece. Por exemplo, dois irmãos brigam enquanto assistem a um programa na TV. A mãe desliga a TV e manda cada qual para seu quarto por algum tempo. Espera-se que parem de brigar, pelo menos quando a mãe estiver por perto.

O reforçamento negativo é também uma forma de controle aversivo, que se caracteriza pela presença de um evento aversivo, ou ameaça de que ele virá, e, então, um comportamento remove o estímulo aversivo presente (fuga) ou impede o aparecimento do estímulo aversivo anunciado (esquiva). Os comportamentos de fuga e de esquiva se fortalecem pela remoção do evento aversivo. Assim, um sapato novo e apertado provoca dor, em cada passada. A pessoa tira o sapato (comportamento de fuga) e passa a andar confortavelmente. Como resultado da remoção do evento aversivo, o comportamento de fuga se fortalece. No dia seguinte, diante do sapato velho e do novo, a pessoa, antecipando que o novo lhe provocará dores e bolhas, guarda o sapato (evita o evento aversivo que viria se usasse o sapato). Como resultado o comportamento de esquiva se fortalece. Toda a contingência em que estiver operando alguma forma de evento aversivo será chamada de *contingência coercitiva*.

O sentimento de responsabilidade ocorre quando estão sendo usadas contingências coercitivas. Como decorrência dessa afirmação, quando se diz que uma pessoa é irresponsável, pode-se presumir que na sua história de vida as contingências aversivas foram pouco usadas. Pode-se perguntar, então, se as contingências coercitivas são necessárias para o desenvolvimento saudável de uma pessoa. Sim, são necessárias. Há alguns pontos fundamentais, no entanto, que devem ser preservados. O primeiro deles é que as contingências coercitivas devem ser evitadas. Sabe-se, porém, que não podem ser completamente evitadas. A própria natureza se encarrega de punir comportamentos inadequados: permanecer sob o sol por muito tempo produz queimaduras, mexer em fios

com a corrente elétrica ligada pode produzir choques, manusear descuidadamente uma faca fere o dedo, um tropeço pode causar uma fratura, acender um fósforo pode queimar a mão etc. O mundo social também gera consequências aversivas inevitáveis: há professores intolerantes, chefes injustos, impostos abusivos, assaltantes desumanos, erros médicos, exigências de trabalhos exaustivos etc. que nos expõem a contingências coercitivas, independente de nossas escolhas.

O segundo critério é que as contingências coercitivas devem ser amenas, isto é, devem ser intensas apenas o suficiente para produzirem as mudanças comportamentais desejadas. Contingências coercitivas intensas produzem fortes sentimentos de ansiedade e de medo, geram comportamentos de contra-controle indesejáveis (quando a ameaça é forte a pessoa mente, se esconde, agride etc.), pode haver uma diminuição generalizada dos comportamentos até então presentes (supressão comportamental), perda da iniciativa, diminuição da variabilidade comportamental. É fácil concluir que devem ser evitadas.

Como operam no dia a dia as contingências coercitivas? Quando uma mãe diz para o filho mais velho: “*Olhe seu irmãozinho para mim, enquanto tomo banho. Não deixe ele se machucar*”, ela está, de fato, dizendo: se você deixar seu irmãozinho se machucar, então alguma coisa aversiva (castigo, surra, repreensão etc.) lhe ocorrerá. Em outras palavras, a mãe promete uma *punição* se o filho for descuidado, e obedecer a mãe, protegendo o irmãozinho, é um comportamento de fuga-esquiva da consequência aversiva que a mãe aplicará se algo sair errado com o menor. Aí está um exemplo de contingências coercitivas em operação. Atender à mãe é um comportamento de fuga-esquiva (adequado para as condições desenhadas pela mãe) e associado a sentimentos de responsabilidade. *O filho não obedeceu a mãe porque é responsável. Ele a obedeceu por causa das contingências coercitivas em vigor*. Uma criança sensível, isto é que responde adequadamente às contingências aversivas, desenvolve sentimentos de responsabilidade. Como se viu, os sentimentos foram aprendidos a partir do contato com as consequências aversivas armadas, caso o comportamento de interesse não ocorra. Pode-se citar outro exemplo: um aluno prepara com zelo suas lições de casa sem necessidade de a mãe lembrá-lo de que já passou a hora de fazer a lição. Como esse comportamento foi instalado? Os pais podem usar os seguintes procedimentos: “*Se você não terminar a lição até às 18h, então não verá TV à noite*” (punição pela remoção do programa de TV gratificante); “*Se você não fizer a lição seu pai vai ficar triste com você. Afinal, ele trabalha e sofre no emprego para pagar seus estudos*” (punição: pela remoção do afeto do pai (ficar triste) ou por causar sofrimento no pai sem recompensá-lo (pai sofre no trabalho em vão)). “*Você só vai brincar com seus amigos depois que deixar seu quarto em ordem*” (punição: comportamento desorganizado impede o acesso aos amigos. A forma de enunciar a frase dá a impressão de se tratar de reforçamento positivo); “*Se você quebrar o computador de seu pai, nem imagino o que ele fará com você*” (reforçamento negativo: foi sinalizada uma condição aversiva, da qual a criança pode se esquivar deixando o computador ou manejando-o com cuidado); “*Criança desobediente, o ‘babau’ vem e leva embora*” (reforçamento negativo: sendo obediente se esquivará de encontrar-se com o ‘babau’); “*Não coma muito chocolate que terá dor de barriga*” (reforçamento negativo: comendo pouco chocolate se esquivará das cólicas) etc..

A criança sendo exposta a uma ampla variedade de contingências coercitivas acaba adquirindo um repertório de comportamentos adequados do ponto de vista da comunidade verbal que utiliza tais práticas coercitivas. A criança acaba generalizando, a

partir dos comportamentos aprendidos sob condição aversivas, e passa a emitir outros comportamentos da mesma classe de “comportamentos adequados para o grupo” que nunca forem treinados diretamente: cuida do jardim, alimenta os cachorros, arruma sua própria cama, ajuda a arrumar a mesa de jantar etc. Aparentemente, estes comportamentos são mantidos por reforçamento positivo, uma vez que os pais elogiam a colaboração do filho, mas a origem da emissão dos tais comportamentos foi a história de contato com as contingências aversivas. Da mesma forma, um pai pode dizer “Meu filho *me ajuda porque quer. O máximo que eu faço é pedir, não o obrigo a nada*”, mas ele ignora que no passado o filho aprendeu que não ajudar deixava “o pai triste”, não obedecer era um exemplo de “desrespeito e ingratidão” em relação ao pai. O filho hoje generaliza aquilo que aprendeu no passado e atua de forma equivalente. Uma evidência de que o controle é realmente aversivo pode ser extraída de um comentário de um cliente: “*Nossa, como é difícil ser responsável...*”. De fato, ele deveria dizer: “*Como é difícil sentir-se responsável*”. É difícil mesmo, porque os sentimentos de responsabilidade aparecem sob controle de contingências aversivas. E controle aversivo faz sofrer, torna a vida mais dolorosa e difícil.

Um garoto que faz suas lições sem que ninguém o obrigue, que olha com cuidado o irmão menor, que atende aos pedidos do pai, que deixa seu quarto em ordem, que não perde hora para ir à escola, que usa com cuidado o computador etc. é chamado de responsável. O correto seria dizer que se comporta adequadamente diante de contingências coercitivas e se sente responsável. Mesmo que as contingências coercitivas não estejam mais presentes, elas tiveram no passado o seu papel para instalar tais comportamentos. É possível que os reforços sociais que a pessoa recebe presentemente (“*Que menino educado*”; “*Como gostaria que meus filhos fossem estudiosos como Joãozinho*”; “*Ficaria feliz se meus filhos ajudarem em casa como o Pedro*” etc.) interajam com os controles aversivos do passado para manter os comportamentos atuais.

Se os controles coercitivos parecem inevitáveis na cultura em que vivemos, como mantê-los amenos sem perder eficiência? Há várias estratégias possíveis. Uma delas consiste em usar junto com o controle aversivo também reforços positivos: “*Você precisa arrumar seu quarto antes da hora do jantar*” (controle coercitivo). “*Estou gostando de ver sua organização; é assim que eu gosto*” (consequências reforçadoras). Uma segunda possibilidade é dar alguma ajuda para a realização da tarefa. “*Você precisa fazer a tarefa da escola até às 18h*” (controle coercitivo). “*Vamos ler juntos o enunciado do problema de matemática*” ou “*Olhe bem, ‘cozinha’ se escreve com z*” etc. Uma terceira possibilidade é iniciar com exigências relativamente simples e ir aumentando o grau de dificuldades gradativamente. Assim, “*Você precisa ajudar a cuidar dos cachorros*” (controle coercitivo): “*Ponha água para a Catarina*” (uma única exigência); futuramente: “*Ponha água para a Catarina e para o Artur*”, depois “*Ponha água e comida para os dois*” etc.

Há pessoas que são extremamente responsáveis: são incapazes de curtir o lazer, estão sempre preocupadas, detestam férias etc. Por quê? O que se chama de “extremamente responsável” é aquela pessoa que vive quase que exclusivamente sob controle de contingências coercitivas. (O lazer é uma atividade que inclui ampla gama de comportamentos mantidos por consequências gratificantes). O que é preocupante nestes casos é que a pessoa deixou de responder, estritamente, às contingências coercitivas reais, pois neste caso seus comportamentos seriam adequados às

contingências (aversivas) em operação. Elas criam ou supõem a existência de consequências aversivas que não existem, ou que terão baixa probabilidade de ocorrer ou que escapam do seu controle, mas se comportam como se fossem ocorrer proximamente e pudessem ser evitadas. Assim, por exemplo, “*Tenho que trabalhar muito, pois com a taxa de desemprego posso ser mandado embora*”; “*Com essa alta do dólar o país irá a falência*”; “*Posso morrer a qualquer momento e por isso preciso deixar um patrimônio para os filhos*”; “*O que vão pensar de mim os que me virem aqui passeando na praia*”; “*Tenho orgulho de nunca ter gozado férias, isso é preocupação de vagabundo*” etc. De onde vêm essas dificuldades apresentadas pela pessoa? Provavelmente, de uma história de vida em que as seguintes condições se associaram: 1. Contingências coercitivas muito intensas (punições longas, muito severas, incluindo agressões físicas); 2. Exigências muito elevadas de desempenho (não basta escrever corretamente, tem que ser com letra bonita; não basta limpar o carro do pai, tem que deixá-lo impecável nos mínimos detalhes etc.); 3. Ausência de uma pessoa significativa que criasse oportunidades de discriminar os excessos da coerção (por ex., uma mãe que se opusesse aos exageros do pai, ou que deixasse claro para o filho que discorda dos excessos, mesmo sendo impotente para modificar os comportamentos do marido). Quando não há uma comunidade verbal alternativa, a criança suporta a coerção sem critérios para detectar que ela pode ser exagerada ou injusta; 4. Punições não contingentes a comportamentos específicos (a criança não consegue discriminar quais comportamentos seus geram a consequência aversiva, porque as punições ocorreram sob controle de outros eventos – alcoolismo, doença psiquiátrica, crise dos pais etc. – e não dos comportamentos dela).

É fundamental destacar que as contingências coercitivas, sociais e naturais, produzem e mantêm repertórios de comportamentos e sentimentos de responsabilidade. Os pais, como membros de uma comunidade social, empregam largamente contingências aversivas, como parte das práticas culturais do grupo a que pertencem. *Não deve ser, no entanto, objetivo dos pais desenvolverem sentimentos de responsabilidade nos seus filhos, uma vez que tal sentimento decorre do uso de uma classe de contingências (coercitivas) que deve ser evitada. Deve ser objetivo dos pais instalarem nos seus filhos os comportamentos chamados de “responsáveis”, porém dissociados dos sentimentos de responsabilidade.* Há outras possibilidades para instalar as mesmas classes de comportamentos (chamadas de comportamentos “responsáveis”, os quais são reconhecidamente benéficos para o indivíduo e para o grupo social com o qual convive) baseadas em **contingências reforçadoras positivas**. Estas contingências positivas devem ser consideradas em primeiro lugar e usadas, preferencialmente, ao invés das coercitivas. É possível, então, instalar comportamentos “responsáveis” sem que eles estejam associados com sentimentos de responsabilidade, mudando as contingências que instalaram os comportamentos. Neste caso, os sentimentos associados serão outros: satisfação, liberdade, bem estar etc., todos sentimentos agradáveis. Desta maneira, por exemplo, os comportamentos de trabalhar, de ser pontual nos compromissos, realizar as tarefas que se espera de um pai, de um marido, de um amigo etc. podem, todos eles, serem instalados através de contingências positivas (e se foram instaladas por contingências coercitivas, podem passar a ser mantidos e desenvolvidos pelas novas contingências positivas) e associarem – se à satisfação e a sentimentos de liberdade. É possível, assim, uma pessoa trabalhar de maneira eficiente, completa, organizada etc. *com prazer* e não *com responsabilidade*. Atenção para o jogo de

palavras. Trabalhar sem responsabilidade no sentido técnico aqui empregado significa: *trabalhar bem, com eficiência, sob influência de contingências reforçadoras e com sentimentos agradáveis*, diferentemente de trabalhar bem, com eficiência sob influência de contingências coercitivas e com sentimentos de responsabilidade, que têm função aversiva.

Alguns exemplos de interação entre pais e filhos que aumentam ou diminuem a responsabilidade

1. “*Meu avô me adorava. Eu desde os 8 anos trabalhava na loja dele. Nas férias meus irmãos e primos desciam para a praia. Só eu ficava em casa, trabalhando na loja. Todo mundo dizia que meu avô morria se eu saísse de perto dele. Eu ficava, né!*” **O garoto ficava com o avô não por causa do amor que recebia (aliás, muito questionável), mas pelas críticas que receberia se viajasse e pelo “sofrimento” que causaria no avô (comportamento de fuga-esquiva).** *Sentia-se responsável pelo avô.*
2. “*Minha mulher não tá nem aí comigo. Faz uns cursos alternativos nos fins de semana a cada 15 dias e me larga sozinho. Não liga para a casa. Estou casado há 8 anos e em casa não tem faca para cortar pão! Eu não compro porque se fizer tudo por ela, então, que adianta estar casado? Nem supermercado ela faz. Se acaba o que comer ela vai para a casa da mãe e me larga; eu que me vire*”. **O marido fez uma descrição detalhada dos padrões de comportamento da esposa, e deixou claro que não aplica nenhuma contingência sobre os comportamentos dela. Limita-se a observá-la. Ela, por sua vez, é acolhida pela mãe e, provavelmente, valorizada nos cursos que faz. Não mostra comportamentos de cuidar dele e nem da casa, e não deve se sentir responsável nem pelo marido, nem pelo lar.**
3. “*Sempre que havia uma festa de família, casamento, aniversário, meu pai ia sozinho, mas fazia questão de me levar. Eu funcionava como garçom dele: ia buscar coisas para ele comer, trazia num pratinho. Quando acabava, eu ia buscar mais e levava bronca se demorasse. Tomava ‘todas’ e eu que ia encher o copo de bebida. Ele voltava torto para casa*”. **O filho discriminou que não era levado às festas por amor, mas para servir o pai. As contingências na festa eram coercitivas: o menino atuava como garçom para se esquivar das repreensões severas do pai.** *Sentia-se responsável por servir bem ao pai.*
4. “*Tinha que ficar estudando à tarde, senão era proibido de sair a noite. Ficava no quarto com o livro aberto e revista pornô no meio. Minha mãe abria a porta, me via com o livro aberto e ia embora. Estudava nada*”. **A contingência aversiva era aplicada sobre o comportamento de ficar no quarto (fuga-esquiva da proibição de sair com os amigos), mas como a observação que a mãe fazia do estudo era falha, ele não precisava estudar: bastava mostrar o livro aberto que não havia punição.** *Não se sentia responsável por estudar.*
5. O filho não estuda, falta às aulas, usa droga, gasta tempo exagerado com jogos no computador. O pai resolveu ter uma conversa com ele e disse ao filho que esperava

que ele assumisse a responsabilidade pela sua vida. O único controle que o pai tinha era perguntar ao filho: “*Tem estudado?*” “*Tem ido a escola?*” “*Parou de fumar?*” etc. A mãe descobriu que o filho abandonou a escola e continua consumindo a droga. *O pai parece acreditar que responsabilidade existe na pessoa e tem uma função causal. Não achou que seriam necessárias contingências coercitivas para controlar os comportamentos de estudar, freqüentar a escola e deixar a droga e levar o filho a sentir-se responsável pelos seus atos.*

Questões que os pais devem se fazer para desenvolver responsabilidade nos filhos

Nas duas últimas semanas:

1. Eu fiz exigências razoáveis sobre os comportamentos do meu filho?
2. Eu procurei manejar os comportamentos dele usando consequências reforçadoras positivas?
3. Eu procurei tornar as consequências coercitivas o menos aversivas possíveis?
4. Eu troquei idéias com pessoas, que eu respeito, sobre o nível de minhas exigências?
5. Eu troquei idéias com pessoas, que eu respeito, sobre a real necessidade de usar procedimentos coercitivos?
6. Eu procurei associar procedimentos coercitivos com procedimentos reforçadores positivos?
7. Eu graduei os níveis de exigências de desempenho?
8. Eu apliquei as consequências coercitivas de modo justo, conforme o explicitado para o meu filho?
9. Eu procurei avaliar se a aquisição dos comportamentos beneficiavam também meu filho e não, exclusivamente, a mim?

Em resumo:

1. Responsabilidade é um sentimento aprendido e desenvolvido durante a vida da pessoa;
2. Responsabilidade é um sentimento produzido por contingências de reforçamento coercitivos;
3. Responsabilidade deve ser um sentimento desenvolvido com comportamentos que beneficiam o filho e as pessoas relevantes do contexto social que o cerca;
4. Responsabilidade só deve ser desenvolvida através de contingências coercitivas amenas;
5. Responsabilidade desenvolvida através de contingências coercitivas intensas se torna excessiva e interfere com o desenvolvimento afetivo e comportamental da pessoa;
6. Responsabilidade sempre que possível deve ser desenvolvida por contingências coercitivas associadas com contingências reforçadoras positivas;
7. Responsabilidade, por ser um sentimento desenvolvido a partir de contingências coercitivas, torna a pessoa imune a sentimentos de culpa sempre que os comportamentos emitidos estejam sob controle das contingências coercitivas amenas;

8. Responsabilidade e comportamentos “responsáveis” são associados a contingências coercitivas, então é possível instalar e manter as mesmas classes de comportamentos (chamados de “responsáveis”) através de contingências reforçadoras positivas. Neste caso, os sentimentos não serão de responsabilidade, mas de satisfação, liberdade etc.;
9. Responsabilidade não é o único sentimento que pode estar associado a comportamentos adequados de determinadas classes (ditos comportamentos “responsáveis”); por essa razão, o objetivo dos pais não deve ser produzir nos filhos sentimentos de responsabilidade, mas sim comportamentos da classe “responsável” associados a sentimentos agradáveis. Para isso devem substituir contingências coercitivas por gratificantes.

No texto presente, deu-se ênfase ao desenvolvimento da auto-estima, da auto-confiança e da responsabilidade na criança. Todos os três sentimentos podem, no entanto, se desenvolver durante *a vida toda da pessoa*. Para que os sentimentos continuem se desenvolvendo, basta que as contingências que lhes dão origem continuem presentes e funcionalmente ativas. O que foi escrito sobre o desenvolvimento dos sentimentos na criança também se mantém, de maneira equivalente, para o adulto.

A auto-estima, auto-confiança e responsabilidade não estão dentro da pessoa e não são uma força que impulsiona as pessoas para determinadas ações. Onde estão, então? Fora das pessoas; estão nas práticas culturais do grupo a que a pessoa pertence. Se o grupo tem comportamentos de valorizar a pessoa e seus comportamentos (aplica contingências sociais reforçadoras), então a pessoa emitirá comportamentos bem sucedidos e ao mesmo tempo terá sentimentos de auto-estima, enfim, se comportará feliz, gostando da sua vida. Auto-estima e comportamentos *são causados pelas contingências* manejadas pelo grupo social e, como tal, comportamentos e sentimentos *não são causas*. O mesmo raciocínio se aplica para auto-confiança e responsabilidade.

É fundamental reafirmar que os comportamentos das pessoas não podem e não devem ser explicados pelos sentimentos de auto-estima, de auto-confiança, de responsabilidade ou quaisquer outros. *Sentimentos não causam comportamentos*. A concepção conceitual correta pode ser ilustrada por frases como as que se seguem:

1. “*Ela sempre escolhe mal seus parceiros porque tem baixa auto-estima*”. Deve ser substituída por:

“*Ela teve uma história de reforçamento social positivo pouco freqüente e baixo reconhecimento social por seus comportamentos. Disso resultou um repertório de comportamento social limitado, e sentimentos fracos de auto-estima. Por ter um repertório social limitado ela tem falhas para emitir respostas que produzam reforçadores sociais positivos; ela emite comportamentos que resultam em união com parceiros que a reforçam pouco e que a conseqüenciam aversivamente.*”

2. “*Ele nunca toma uma decisão na hora e ouve exageradamente seus subalternos porque tem baixa auto-confiança*”. Deve ser substituída por:

“*Ele sempre foi punido por tomar decisões e por se opor ao que as pessoas falam ou fazem. Como conseqüência, é muito limitado o seu repertório de tomar iniciativas, de tomar decisões, de expor suas idéias, de se opor aos comportamentos do outro que lhe são aversivos. Também seu sentimento de auto-confiança se desenvolveu pouco. Por ter um repertório de comportamentos profissionais reduzido, ele tem*

“falhas para emitir respostas que produzem reforços positivos no trabalho (sociais ou não); ele não emite comportamentos de tomar iniciativa (respostas que produzem reforços positivos ou removem eventos aversivos e que são emitidas sem estarem sob o controle de outra pessoa) e nem adota procedimentos para alterar os comportamentos dos subalternos que o controlam.”

3. “Ele não faz nada direito, não cumpre suas obrigações, não honra sua palavra porque é irresponsável”. Deve ser substituída por:

“Ele teve pouco contato com contingências coercitivas contingentes a comportamentos inadequados, tais como não realizar correta e completamente uma tarefa que lhe tenha sido solicitada. Também não foi modelado, através de reforçamento positivo, para realizá-los. Sempre que foi solicitado a emitir um determinado comportamento, considerado relevante pelo seu meio social, esquivou-se das contingências aversivas que seriam produzidas pela não emissão correta e completa do comportamento, dizendo que emitiria o comportamento. No entanto, sempre que se verificou que seu comportamento verbal era esquiva e não correspondia aos comportamentos de fato emitidos, ele não sofreu nenhuma consequência aversiva, quer para enfraquecer o comportamento verbal de esquiva (para deixar de mentir, fazendo falsas promessas), quer para instalar o comportamento desejado pelo grupo via reforçamento negativo”.

Auto-observação

Há importantes ganhos no desenvolvimento de uma criança quando ela observa seus próprios comportamentos e as consequências que eles produzem. A observação do ambiente físico e social, bem como do próprio corpo e dos próprios comportamentos, não ocorre automaticamente. A pessoa tem que ser ensinada a observar. O comportamento verbal é essencial para produzir observação e auto-observação. Apenas quando é perguntado a uma pessoa “*o que fez?*”, “*por que fez?*”, “*o que aconteceu?*”, é que ela passa a ter razões para observar o ambiente, suas ações e razões de se comportar. Assim, se os pais levam seu filho ao zoológico, eles não devem esperar, passivamente, que os filhos observem os animais, o ambiente... Serão muito importantes questões, tais como: “*Você viu os macacos? O que eles estavam fazendo? Usavam o rabo para subir nos galhos?*”; “*De que animal você gostou mais?*”; “*Você teve medo de algum bicho?*”; “*Você brincou com algum deles?*” etc. As perguntas feitas durante a atividade levam a criança a observar o ambiente (os animais, no caso), os comportamentos dela própria na situação e os sentimentos que vivencia. Se alguém em casa fizer as mesmas classes de perguntas, a criança aprenderá a relatar o que viu, o que fez, o que sentiu na ausência do objeto visto, dos comportamentos emitidos e dos sentimentos vivenciados. É muito importante os pais irem corrigindo os relatos da criança e tornando-os mais precisos, pois assim a criança aprenderá a descrever corretamente aquilo que viu, que fez, que sentiu etc. Quanto mais a comunidade verbal estimular a criança, mais rico será o comportamento verbal dela. Desta maneira, ela saberá mais sobre o mundo externo a ela e sobre ela mesma.

A criança que aprendeu auto-observação fica numa posição vantajosa, pois é capaz de descrever o que fez (“*Pedi para meu pai me levar ao zoológico*”, por exemplo) e as consequências do seu ato (“*Meu pai me levou*”). Tornou-se consciente de que os eventos da

vida não ocorrem ao acaso, mas que ela própria, através de seu comportamento, pode produzir fatos, consequências que poderão ser gratificantes ou aversivas para ela. “*Meu pai estava muito bravo comigo, até que lhe expliquei que cheguei tarde porque meus amigos não quiseram voltar da boate no horário combinado*”, é um exemplo de um jovem que observou seu comportamento verbal e as mudanças que esse comportamento produziu no pai, alterando a condição aversiva (pai bravo) para uma consequência não aversiva. A conversa com o pai gerou consequências que fortaleceram seu repertório verbal de dialogar e produziram sentimentos de alívio, satisfação, auto-confiança, auto-estima etc. É completamente diferente de um jovem que, na mesma situação, relatou: “*Levei uma tremenda bronca de meu pai porque cheguei tarde*” e não fez nada a respeito. Onde procurar a diferença entre os dois? Na história de reforçamento e punição da vida de cada um deles: o primeiro adquiriu um repertório de enfrentamento da situação aversiva, tem sentimentos de auto-confiança e, possivelmente, de auto-estima e está ciente da função que seu comportamento verbal tem (ele acredita na força das palavras); o segundo não adquiriu repertório de enfrentamento, tem sentimentos de baixa auto-confiança e, possivelmente, de baixa auto-estima e desconhece as possibilidades que teria de alterar a situação. Como tal, cede diante da punição do pai e, provavelmente, terá sentimentos de culpa, de tristeza e tenderá a se isolar socialmente dos colegas no futuro.

Conclusão: é fundamental que a pessoa aprenda a observar seus comportamentos e o contexto em que eles ocorrem: os antecedentes e as consequências que eles produzem. Só desta maneira a pessoa pode se tornar um agente ativo de sua própria vida, utilizando o potencial de *poder se comportar* como instrumento de ação para a transformação do ambiente. Os comportamentos de observar precisam ser aprendidos e essa tarefa cabe à comunidade verbal em que o indivíduo se desenvolveu e está inserido. Basicamente, fazendo perguntas sobre o comportamento que a criança emitiu e sobre as consequências sociais que o seguem; e modelando as respostas da criança, quando necessário, os pais instalam comportamentos de auto-observação e de observação do contexto social e físico.

Alguns exemplos de interação entre pais e filhos que melhoraram ou pioraram a observação do ambiente e dos comportamentos

1. Mãe conversa com a filha de 7 anos: “*Quem estava na festa?*”; “*O que vocês fizeram lá?*”; “*O salão estava bem decorado? Conte-me como era?*”; “*Você agradeceu aos pais da Carla pelo convite?*”; “*Você me disse que dançou com suas amigas: quem começou a dançar primeiro?*” **A mãe, com suas questões, está criando uma condição para a filha observar o ambiente físico e social da festa e seus comportamentos (seria preferível que as perguntas fossem ocorrendo naturalmente, em diferentes momentos do dia a dia das duas, para não se assemelhar a um interrogatório).**
2. O filho, numa partida de futebol decisiva, chutou um pênalti na trave e o time perdeu o campeonato. “*É muito triste, eu sei, mas isso também acontece com grandes jogadores profissionais. Vamos contar para o tio Antenor o que ocorreu, ele é professor de Educação Física e pode ajudar a gente.*” O menino liga: “*Oi, tio, perdemos a final...Foi para a decisão por pênaltis...Chutaram na trave e aí nosso time perdeu.*” **O pai levou o filho a descrever seu comportamento e as consequências (aversivas para o**

menino) que teve chutar a bola na trave, de tal maneira que se expôs às consequências sociais (reação do tio é uma das consequências) naturais não punitivas. Isso permitiu ao filho lidar com maior naturalidade com as consequências do erro, diminuindo, desta forma, as reações emocionais e os comportamentos de fuga-esquiva (se isolar, se desinteressar pelo futebol, sofrer calado etc.) Falta ainda um passo além: o filho dizer “Eu chutei”.

3. “*Não sei o que acontece comigo, meus amigos não se aproximam de mim. No clube jogo bem raquetinha, mas sou sempre o último a ser escolhido nas duplas. Se convido casais para jantar em minha casa, dá tudo certo, mas nunca houve convite de retribuição.*” *Essa pessoa tem boa discriminação da forma como o grupo social se relaciona com ele, mas não é capaz de observar os próprios comportamentos: o que ele faz que leva as pessoas a evitarem a sua companhia? Faltou em sua história social alguém que o ensinasse a se observar e notar as relações entre seus comportamentos e as consequências sociais que eles produzem.*
4. “*Está na hora de seu pai chegar para o almoço. Ele não quer você sem banho tomado. Arrume suas coisas que ele não gosta de bagunças. Desligue o som que o ruído o incomoda e mande seu amiguinho embora porque ele quer a família reunida nas refeições...*” *A mãe transmitiu para o filho a mensagem de que há pessoas no mundo que são especiais (o pai no caso) e que devem ser atendidas em tudo que desejam sem questionamento. Por princípio, elas estão sempre certas. A mãe, na verdade, é dominada pelo marido e teme se opor a ele. A criança, sendo orientada dessa forma pela mãe, adquire um padrão de submissão ao pai e aprende a observar o comportamento do outro e a observar seus próprios comportamentos que agradarão ao outro. Esse padrão na idade adulta se generaliza para, praticamente, qualquer outra pessoa. Decorrem disso dificuldades sociais, dificuldades para lutar pelos próprios objetivos e sentimentos de ansiedade, fobias e depressão.*

Questões que os pais devem se fazer para aumentar o repertório de observação dos filhos

Nas duas últimas semanas:

1. Eu conversei com meu filho, mesmo que seja nas breves oportunidades em que estivemos juntos?
2. Eu perguntei o que ele tem feito e como tem se sentido?
3. Eu perguntei como os amigos se comportam com ele?
4. Eu sugeri para ele observar seus próprios comportamentos com as outras pessoas e como elas reagem ao que ele lhes diz e faz?
5. Eu corrigi os relatos verbais dele, quando presenciei os fatos narrados, a fim de torná-los o mais fidedignos da realidade possível?
6. Eu estimulei meu filho a falar das coisas desagradáveis que tem ocorrido com ele, sobre os sentimentos que elas desencadearam e como as tem enfrentado?
7. Eu falei para meu filho sobre o que tenho feito e como tenho me sentido?
8. Eu contei para meu filho as dificuldades que tenho enfrentado na vida, como venho lidando com elas e como tenho me sentido?

