

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA***

**REORGANIZAÇÃO DE CLASSES FORMADAS POR
DESCRIÇÕES DE CONTINGÊNCIAS SOBRE ESCOLHA
PROFISSIONAL EM ADOLESCENTES**

NATHÁLIA SABAINÉ CIPPOLA

São Carlos, 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**REORGANIZAÇÃO DE CLASSES FORMADAS POR DESCRIÇÕES DE
CONTINGÊNCIAS SOBRE ESCOLHA PROFISSIONAL EM ADOLESCENTES**

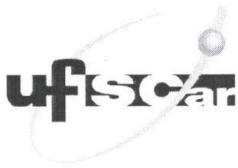
NATHÁLIA SABAINÉ CIPPOLA¹

Orientação: Prof^ª Dr.^a. Camila Domeniconi

Co-orientação: Prof^ª Dr.^a. Andréia Schmidt

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia
do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Doutor em Psicologia.

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) período entre 01/03/2013 e 01/03/2017





PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO


Nathália Sabaine Cippola

São Carlos, 28/06/2017



Prof.ª Dr.ª Andréia Schmidt (Coorientadora)
Universidade de São Paulo USP/ Ribeirão Preto

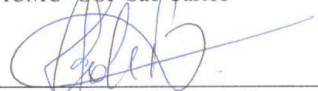

Prof. Dr. Paulo Roberto dos Santos Ferreira
Universidade Federal de Grande Dourados/UGD

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do Prof. Dr. **Paulo Roberto dos Santos Ferreira** e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna **Nathália Sabaine Cippola**.


Prof. Dr. Renato Bortoloti
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do Prof. Dr. **Renato Bortoloti** e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna **Nathália Sabaine Cippola**.


Prof.ª Dr.ª Isabela Zaine
ICMC- USP São Carlos


Prof. Dr. Julio Cesar Coelho de Rose
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 14:00h no dia 28/06/2017.

Comissão Julgadora:
Prof.ª Dr.ª Andréia Schmidt
Prof. Dr. Paulo Roberto dos Santos Ferreira
Prof. Dr. Renato Bortoloti
Prof.ª Dr.ª Isabela Zaine
Prof. Dr. Julio Cesar Coelho de Rose

Homologada pela CPG-PPGpsi na
ª Reunião no dia / /

Prof.ª Dr.ª Débora de Hollanda Souza
Coordenadora do PPGpsi

Dedico este trabalho

Ao meu avô Renardo...

Que sempre me perguntou quando eu iria virar “dotorá”, que estava mais ansioso que eu para esse momento e diz ter o maior orgulho de mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Eleine e Carlos, pelo carinho, acolhimento e incentivo que me deram desde a infância até hoje. A eles que me ensinaram que o melhor caminho para o crescimento na vida seria a empatia, a humildade e os estudos.

À minha irmã Marina por ter me oferecido colo, palavras animadas e a tranquilidade de que tudo acabaria bem.

Ao meu amado esposo Daniel que foi meu companheiro desde o início, compreendendo meus momentos de ausência e angústia. Aquele que não mediu esforços para me confortar e me incentivar. Obrigada por sempre ter acreditado em mim e na minha profissão.

A toda a minha família, em especial aos meus avós Renardo e Tereza, por expressarem sempre um orgulho imenso da neta “dotora” e meus avós Téia e Artur (*in memoriam*).

À minha amiga irmã Lana por se fazer sempre presente e me dar a segurança de que nunca estou sozinha.

À Camila Domeniconi pela trajetória de 7 anos juntas, pela oportunidade de fazer o mestrado e o doutorado ao seu lado, pelo tempo dedicado ao trabalho, pela tranquilidade que me passou sempre e o aprendizado que me proporcionou.

À Andréia Schmidt por ter me acolhido nos momentos finais da tese, por ser um exemplo de dedicação, altruísmo e se mostrar impecável naquilo que faz.

Aos professores, membros e suplentes da banca de defesa, pela pronta aceitação do convite e pelos comentários tão cuidadosos e valiosos.

Ao querido amigo João de Almeida por se mostrar disponível para me ajudar sempre que precisei.

À querida Marinéia que foi sempre perfeita para solucionar qualquer problema do PPGPsi.

A todos os meus participantes adolescentes por se mostrarem sempre dispostos e entusiasmados em participar dos experimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROGRAMA CAPES/PROEX) pelo apoio financeiro.

E finalmente, a Deus, que ofereceu todas as condições para que eu atingisse mais uma etapa da minha vida. OBRIGADA.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO	14
ESTUDO 1.....	35
Método.....	35
Participantes.....	35
Considerações Éticas	36
Local.....	36
Instrumentos.....	36
Equipamento.....	38
Estímulos.....	38
Situação.....	41
Procedimento geral.....	42
Resultados.....	53
Discussão.....	68
ESTUDO 2.....	80
Método.....	80
Participantes.....	80
Local.....	81
Instrumentos.....	81
Equipamento.....	82
Estímulos.....	82
Procedimento.....	83
Resultados.....	86
Discussão.....	94

ESTUDO 3.....	100
Método.....	102
Participantes.....	102
Local.....	102
Situações e Materiais.....	103
Procedimento.....	103
Resultados.....	105
Discussão.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS.....	134

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1.....	41
Figura 2.....	54
Figura 3.....	56
Figura 4.....	58
Figura 5.....	60
Figura 6.....	61
Figura 7.....	63
Figura 8.....	64
Figura 9.....	65
Figura 10.....	66
Figura 11.....	67
Figura 12.....	86
Figura 13.....	87
Figura 14.....	89
Figura 15.....	91
Figura 16.....	92
Figura 17.....	105
Figura 18.....	107
Figura 19.....	110
Figura 20.....	111
Figura 21.....	112

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 1.....	40
Tabela 2.....	42
Tabela 3.....	51
Tabela 4.....	52
Tabela 5.....	109

SUMÁRIO ANEXOS

ANEXO 1 (Parecer comitê de Ética).....	135
ANEXO 2 (Escala de Afirmações Profissionais).....	137
ANEXO 3 (Escala de Rigidez de Rehfisch (1958)).....	140
ANEXO 4 (Reportagens com conteúdo discrepante às afirmações – Estudo 2).....	142
ANEXO 5 (Avaliação referente ao material informativa lido pelo - Grupo Leitura - Estudo 2).....	149
ANEXO 6 (Roteiro para discussão dialogada – Grupo Interação – Estudo 2).....	151
ANEXO 7 (Materiais utilizados no processo de Orientação Profissional (Estudo 3).....	152
ANEXO 8 (Estrutura do programa em Orientação Profissional e Sessões do Processo em Orientação Profissional – Estudo 3).....	154
ANEXO 9 (Entrevista inicial – orientação profissional utilizada no procedimento de OP - Estudo 3).....	161
ANEXO 10 (Lista de profissões utilizada no procedimento de OP - Estudo 3).....	164
ANEXO 11 (Quadro Combinando Profissões e Características utilizado no procedimento de OP - Estudo 3).....	168
ANEXO 12 (Análise de Critério de Escolha utilizada no procedimento de OP - Estudo 3).....	169
ANEXO 13 (Linha do tempo para planejamento de projeto de vida utilizada no procedimento de OP - Estudo 3).....	170
ANEXO 14 (Texto: “Meu Adorável Vagabundo” Veríssimo (1990) utilizado no procedimento de OP - Estudo 3).....	171

CIPPOLA, N. S. (2017). **Reorganização de classes formadas por descrições de contingências sobre escolha profissional em adolescentes**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RESUMO

Reorganizar classes de estímulos equivalentes consiste em recombinar os estímulos das classes, formando novas classes de equivalência. O presente trabalho é composto por três estudos. O Estudo 1 teve o objetivo de ensinar relações condicionais entre descrições de contingência sobre escolha profissional (conjunto C) e estímulos visuais (símbolos de correto e incorreto [conjunto A] e figuras indefinidas [conjunto B]), relações estas diferentes das verificadas previamente entre os participantes, e verificar a ocorrência (ou não) de reorganização dessas classes, por participantes considerados flexíveis e inflexíveis. Os Estudos 2 e 3 tiveram o objetivo de verificar se diferentes procedimentos (a apresentação de descrições discrepantes de contingências daquelas previamente encontradas na história dos participantes, e um programa de orientação profissional), poderiam reorganizar classes de estímulos previamente estabelecidas. Participaram da pesquisa 40 estudantes do segundo ano do ensino médio, com idades entre 15 e 16 anos. A pesquisa foi realizada na escola dos participantes e os procedimentos foram gerenciados por meio eletrônico. O Estudo 1 foi dividido em seis fases: levantamento das afirmações sobre escolha profissional (descrições de contingências), avaliação inicial, pré-teste, treino, pós-teste e avaliação final. Em todas estas fases, foi utilizada uma tarefa de *matching-to-sample*, exceto nas fases de levantamento de afirmações, avaliação inicial e final. No Estudo 2, participaram 21 estudantes que não apresentaram reorganização de classes no Estudo 1 e foram apresentadas descrições de contingência divergentes das descrições previamente verificadas entre os participantes, de duas formas: leitura de material informativo e interação com a experimentadora. Em seguida foram testadas as relações emergentes. No Estudo 3, 12 participantes (seis ingênuos e seis que passaram pelos outros estudos e não reorganizaram classes) realizaram um processo de Orientação Profissional, após o qual foi testada a reorganização de classes. No Estudo 1, observou-se que 19 dos 40 participantes reorganizaram classes, todos considerados flexíveis. No Estudo 2, o grupo que interagiu com a pesquisadora (11 alunos) apresentou maior reorganização de classe em relação ao outro grupo. No Estudo 3, todos os 12 participantes reorganizaram classes relacionadas a quatro descrições de contingências, e dois participantes considerados flexíveis apresentaram reorganização de todas as classes. Nos três estudos, verificou-se diferença quanto à porcentagem de reorganização de cada classe em relação ao início do procedimento e flexibilização na avaliação das afirmações como verdadeiras e falsas. Com esses resultados, foi possível observar a dependência do grau de relacionamento de equivalência entre estímulos e concluir que a manutenção das respostas de concordar e discordar das afirmações depende também da história pré-experimental do ouvinte, como ser flexível ou inflexível.

Palavras-chave: Formação e reorganização de classes de equivalência, equivalência de estímulos, orientação profissional, adolescentes.

CIPPOLA, N. S. (2017). **Reorganization of classes formed by descriptions of contingencies about professional choice in teenagers.** Doctoral Thesis, Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, São Paulo state, Brazil.

ABSTRACT

Reorganizing classes of equivalent stimuli is to recombine the stimuli of the classes, forming new equivalence classes. The present work consists of three studies. Study 1 aimed at teaching the conditional relations between descriptions of contingencies about professional choice (group C) and visual stimuli (symbols of correct and incorrect [Group A] and undefined figures [Group B]), different relationships from those previously verified among participants, and check the occurrence (or not) of reorganization of classes by participants considered flexible or inflexible. Studies 2 and 3 had the goal to check if different procedures (the presentation of disparate descriptions of contingencies of those previously found in the participants' history and a program of career guidance) could alter the stimuli classes set earlier. Forty (40) high school sophomores from ages between 15 and 16 years old participated in the study. The research was carried out in the students' schools and the procedures were managed electronically. Study 1 was divided in six stages: survey of claims about professional choice (descriptions of contingencies), initial evaluation, pre-test, post-test, and final evaluation. All stages, except for survey of claims and initial /final evaluations, a *matching-to-sample* task was used. Twenty-one (21) students who did not present reorganization of classes in Study 1 participated in Study 2, and descriptions of contingencies different from descriptions previously verified among participants were presented in two ways: reading of informative material and interaction with the experimenter. After that, emerging relations were tested. In Study 3, twelve (12) participants (six inexperienced and six who went through other studies and did not reorganize classes) took part in a Career Guidance process, and then the reorganization of classes was tested. In Study 1, we could observe that 19 out of 40 participants reorganized classes, all considered flexible. In Study 2, the group who interacted with the researcher (11 students) presented a better reorganization of class compared to the other group. In Study 3, all 12 participants reorganized classes regarding the four descriptions of contingencies, and two participants considered flexible presented reorganization of all classes. In the three studies, a difference was verified about the percentage of reorganization of each class from the beginning of the procedure and easing in the evaluation of true or false statements. With these results, it was possible to observe the dependence of the degree of equivalence relationship between stimuli and conclude that maintaining the responses of agree and disagree with the assertions also depends on the pre-experimental history of the listener, such as being flexible or inflexible.

Keywords: Formation and Reorganization of Equivalence Classes. Stimulus Equivalence. Career Guidance. Teenagers.

1. INTRODUÇÃO

“But to me, one of the most fascinating observations is that we often react to words and other symbols as if they are the things or events they refer to.” (Sidman, 1994, p.3)

Na introdução do seu livro de 1994, Sidman apresenta e discute o fato de que, naturalmente, os símbolos podem ser equivalentes a eventos ou coisas aos quais eles se referem, desde as regras que são utilizadas no cotidiano, e com as quais se convive, até os avanços científicos que dependem de modelos simbólicos da realidade. Mesmo nos casos em que essa equivalência gera desvantagens, que atenda ao interesse de algum grupo em particular ou leve a condutas extremas, ela pode ser observada. O autor cita, por exemplo, a comoção dos americanos diante da queima de sua bandeira, como se o próprio país tivesse sido diretamente atingido.

Ainda na introdução do seu livro, Sidman (1994) relata brevemente uma experiência de observação sistemática e repetidas sondagens do repertório simbólico feitas com um grupo de pacientes afásicos (Leicester, Sidman, Stoddard, & Mohr, 1971). O autor descreve que, para compreender a extensão dos danos cerebrais causados pelo acidente vascular cerebral sofridos pelos pacientes, foi realizado um conjunto de tarefas de emparelhamento com o modelo visual-visual bastante simples, no qual eles deveriam escolher qual dos estímulos de comparação (situados em nove janelas laterais de uma matriz) correspondia ao estímulo modelo, localizado na posição central da matriz. Os resultados destes testes repetidos foram bastante interessantes no sentido de mostrar que

estes pacientes cometiam erros que eram totalmente compatíveis com a hipótese de que, de alguma forma, eles consideravam equivalentes, por exemplo, os números e os nomes que se referem a estes números. Isso foi verificado quando, em tarefas que mostravam quantidades de pontos como comparações a serem escolhidas, os erros cometidos eram semelhantes às tarefas que apresentaram nomes dos números ou os numerais impressos como comparações (por exemplo, diante do numeral 7 como modelo, os erros variaram entre 6 e 8, isso independente da modalidade do estímulo apresentado – se pontos, numerais ou nomes impressos).

Os experimentos pioneiros, que foram iniciados na década de 70 com pessoas com deficiência intelectual em tarefas de leitura, também tiveram uma forte motivação no potencial empírico e uso prático do que seria um modelo operacional para o estudo do comportamento simbólico, baseado em equivalência de estímulos, como uma tecnologia instrucional. O modelo de equivalência de estímulos e suas propriedades foram formalmente apresentados em 1982 (Sidman & Tailby, 1982).

As relações de equivalência ocorrem a partir da formação de relações condicionais, em que algumas relações são ensinadas e outras são aprendidas sem treino direto. Geralmente, esse ensino ocorre por meio dos procedimentos de emparelhamento com o modelo e funcionam da seguinte forma: apresenta-se um estímulo como modelo (por exemplo A1) e pelo menos dois estímulo de comparação (B1 e B2). A escolha de B1 diante de A1 é reforçada e diante de B2 extinta. Uma outra relação condicional (BC) é ensinada seguindo os mesmos parâmetros de AB. Depois disso, testa-se a formação de novas relações, no caso, AC. Essa nova relação pôde ser aprendida por conta da transferência de função estabelecida pelo nóculo B (Sidman, 1986, 2000). Na sequência de testes, são verificadas as propriedades de reflexividade, em que o sujeito escolhe um estímulo comparação idêntico ao modelo, a simetria em que é testada a aprendizagem da

relação treinada AB e BC, a transitividade em que se verifica a formação de uma nova relação AC e a simetria da transitividade em que são testadas a relação CA.

A vantagem da equivalência é que nem todas as relações precisam ser ensinadas para terem a mesma função evocativa. Ou seja, há uma ampliação das classes de estímulos sem treino direto, diminuindo tempo e ampliando o repertório dos indivíduos. De Paula e Haydu (2010) destacam:

A formação de relações de equivalência possibilita a expansão das classes, por meio do emparelhamento de um novo estímulo a somente um dos membros, sem a necessidade de emparelhar esse estímulo com todos os elementos da classe (Sidman, Kirk & Willson-Morris, 1985). A emergência de relações condicionais e o processo de expansão de classes representam uma grande economia para o ensino dos mais diversos comportamentos (De Paula & Haydu, 2010, p. 282).

O paradigma de equivalência de estímulos vem sido extensivamente utilizado e documentado em estudos empíricos, muitos deles, no âmbito de uma tecnologia instrucional, como previsto originalmente por Sidman. Embora a maioria destes estudos tenha sido realizada com foco no ensino e na emergência de palavras novas, sejam lidas ou faladas (Assis & Galvão, 1996; Batitucci, 2007; Carmo, Silva, & Figueiredo, 1999; Hübner - D'Oliveira & Matos, 1993; De Rose, De Souza, & Hanna, 1996; Medeiros & Nogueira, 2005; Sudo, Soares, De Souza, & Haydu, 2008; Moroz & Rubano, 2005; Moroz, Llausas, Kramm, & Bovolon, 2017) desde a concepção do modelo, havia a prerrogativa de que este pudesse se aplicar aos mais diversos contextos, onde fosse importante a relação arbitrária que caracteriza a relação entre coisas, eventos e símbolos. Dentre estas situações, estão incluídas aquelas que participam em reações emocionais e atitudinais, que envolvem estímulos emocional e socialmente carregados.

Nesse sentido, investimentos empíricos vêm sendo realizados no sentido de investigar o potencial do paradigma de equivalência de estímulos na ampliação do conhecimento que se tem sobre como se dão, como se fortalecem e como podem ser

revertidas atitudes como de preconceito religioso (Watt, Keenan, Barnes, & Cairns, 1991) ou racial (De Carvalho & De Rose, 2014; Mizael, de Almeida, Silveira, & de Rose, 2016), por exemplo. O conceito de atitude vem sido estudado prioritamente pela Psicologia Social e sua definição vem sofrendo diversas modificações caracterizando-se por algo amplo e composto de outros processos psicológicos, como a cognição, emoções e comportamentos (Mizael, Santos, & de Rose, 2016).

A análise do comportamento postula que atitudes são comportamentos e sua emissão depende de variáveis ambientais. Os estímulos que antecedem e sucedem o comportamento são capazes de aumentar ou diminuir a probabilidade de um comportamento ocorrer. Guerin (1994), por exemplo, acredita que atitudes sejam comportamentos verbais e estejam sob controle de contingências sociais. Assim, para este paradigma, o conceito de atitude não é estático e durável, mas pode variar conforme o controle de estímulo (Mizael, Santos, & de Rose, 2016).

Alguns estudos sobre equivalência e formação de atitudes são descritos através de um estudo de Mizael, Santos e de Rose (2016) e trazem um retrospecto dos principais trabalhos. O primeiro estudo relatado pelos autores foi o de Dougher, Augustson, Markham, Greenway e Wulfert (1994, estudo 1) em que oito universitárias foram treinadas a formar duas classes de estímulos abstratos com quatro membros, (A1B1C1D1) e (A2B2C2D2), utilizando o procedimento de MTS. Em uma segunda fase, um membro de uma classe (B2) foi utilizado como estímulo condicional positivo e um B1 (membro de outra classe) como estímulo condicional negativo. Quando B1 aparecia na tela, o participante levava um choque de baixa intensidade; e, quando B2 aparecia, não levavam um choque. Foi observado que sete participantes apresentavam a resposta de medo (medida através dos níveis de condutância da pele) para todos os membros da classe

B1. Com os resultados, pode-se concluir que houve a transferência de função de medo para outros estímulos que não haviam sido pareados diretamente.

Um outro trabalho mencionado no mesmo artigo foi o de Barnes-Holmes et al. (2004), que conduziram um estudo semelhante da transferência de função de humor alegre e triste. Nesse estudo, foram treinadas duas relações condicionais com três membros cada, (A1B1C1) e (A2B2C2), em que os estímulos eram sílabas sem sentido. Em um segundo momento, foram apresentadas às 16 participantes adultas que participaram da pesquisa uma música clássica que induzia o humor alegre na presença de B1, e uma música clássica que induzia ao sentimento de tristeza na presença de B2. Foi observado, através de uma escala de humor, que as participantes associaram as músicas alegre e triste aos estímulos B1 e B2, respectivamente. O teste de transferência também mostrou que C1 e C2 eliciavam respostas emocionais iguais aos membros de sua classe (C1 foi avaliado como feliz; e C2 como triste).

Os estudos de Bortoloti e de Rose (2007, 2009, 2011, 2012) também são citados no trabalho de Mizael, Santos e de Rose (2016) como trabalhos que trazem a transferência de função nas respostas emocionais. Nesses estudos, símbolos sem significado passaram a ser avaliados com algum significado após a formação de classes entre eles e expressões faciais humanas, que já são dotados de significado emocional. Essa medida da transferência de função tem sido feita por algumas escalas, como o “diferencial semântico (Bortoloti & de Rose, 2007, 2009, 2012; de Almeida & de Rose, 2015), o *Implicit Relational Assessment Procedure* (IRAP; Bortoloti & de Rose, 2012), o *priming* semântico (Barnes-Holmes et al., 2005; Bortoloti & de Rose, 2011), e medidas de potenciais relacionadas a eventos (PREs) (Barnes-Holmes et al., 2005; Bortoloti, Pimentel & de Rose, 2014; Haimson, Wilkinson, Rosenquist, Ouimet, & McIlvane, 2009)” (Mizael, Santos, de Rose, 2016, p. 127).

Nessa mesma perspectiva de utilizar estímulos dotados de significado pré-experimenta o estudo de Grey e Barnes (1996, estudo 1), que utilizaram como estímulo vídeos com conteúdo de sexo e conteúdo religioso. A escolha por esses temas refere-se a outras observações empíricas que participantes avaliavam os vídeos de conteúdo sexual como negativos e os religiosos como positivos. Foram, então, ensinadas duas relações condicionais com estímulos arbitrários e três membros cada, (A1B1C1) e (A2B2C2), a um grupo de 11 universitários. Depois, os mesmos assistiram aos vídeos de sexo que recebiam um rótulo com o símbolo B1; e aos religiosos que foram rotulados com os símbolos B2. Depois disso, foram entregues aos participantes vídeos com o rótulo dos outros membros das classes e pedido que os mesmos classificassem A1, C1, A2 e C2 como “bons” ou “ruins”, sem terem assistido-os previamente. Os participantes que classificaram os filmes de sexo como ruins selecionaram A1 e C1 como ruins; os que classificaram o filme religioso “bom”, classificaram A2 e C2 como bons, e vice-versa. Com esse experimento, observou-se a transferência de função de um membro de uma classe para todos os outros.

Mizael, Santos e de Rose (2016) também contam em seu trabalho que muitos estudos têm sido feitos para estudar a escolha de alimentos e produtos (Arntzen, Fagerstrom,& Foxall, 2016; Barnes-Holmes, Keane, Barnes-Holmes,& Smeets, 2000; Smeets & Barnes-Holmes, 2003; Santos & de Rose, 2018; Straatmann, Almeida & de Rose, 2014). Um trabalho citado foi o de Smeets e Barnes-Holmes (2003, experimento 1), em que fizeram um treino de MTS com 16 crianças com desenvolvimento típico sobre a preferência por refrigerantes. No treino, foram formadas duas classes de estímulos, sendo que um desses estímulos, em uma das classes, tinha um personagem de desenho animado da preferência da criança, e outro tinha a figura de uma criança chorando. Outros estímulos eram figuras geométricas e símbolos abstratos. No teste de transferência foi

disponibilizado dois refrigerantes com o rótulo de um símbolo que pertencia à classe dos personagens e outro que pertencia à classe da figura da criança chorando. De todos os participantes, 14 crianças escolheram tomar o refrigerante com o rótulo associado ao personagem favorito. Este trabalho foi inspirado no estudo de Barnes-Holmes et al. (2000) em que, no lugar dos personagens, eram palavras emotivas.

Straatmann et al. (2014, experimento 2) realizaram um teste parecido de preferência de alimentos, em que 36 participantes adolescentes, com desenvolvimento típico, passaram por um treino de MTS e formaram 3 classes de estímulos compostas por três estímulos: uma expressão facial (alegre, triste ou neutra), um símbolo abstrato e o nome de um alimento fictício inventado pelos pesquisadores (*capira, fulito e piteba*). Nos testes de preferência, a maioria dos participantes atribuiu ao alimento fictício associado à expressão alegre avaliação mais positiva; e o associado ao triste, uma avaliação mais negativa.

Um trabalho que possui dados compatíveis e ainda mais consistentes com os resultados apresentados na pesquisa de Barnes-Holmes (2003) é o de Santos e de Rose (2018), em que participaram da pesquisa 12 crianças com idades entre 5 e 6 anos (período pré-escolar) e teve como objetivo observar a influência de personagens na preferência de alimentos. Foi utilizado o procedimento de emparelhamento com o modelo, em que foram treinadas as relações AB e BC. O conjunto A era composto de um personagem de desenho animado que o participante gostava (A1) e um que não gostava (A2); o conjunto B era composto por um quadrado (B1) e um triângulo (B2); e o conjunto C era composto por figuras abstratas.

O procedimento consistiu de três fases. Na fase 1, a pesquisadora apresentou seis estímulos de personagens que os pais haviam descrito como preferência dos participantes e pediu para que estes escolhessem o que eles mais gostavam. Este estímulo foi utilizado

como A1. O mesmo foi feito com os estímulos de pouca preferência, e o que eles menos gostavam eram utilizados como A2. Foi testado, também, o reconhecimento de algumas marcas de produtos disponíveis no mercado, em que foi apresentado um rótulo de algum produto e perguntado se os mesmos o reconheciam. Foram selecionadas as marcas em que os participantes conseguiam reconhecer. Nessa mesma fase, foi realizado um pré-treino (com duração em torno de dez minutos) para que as crianças aprendessem sobre o procedimento de emparelhamento com o modelo. A tarefa consistia em escolher um estímulo comparação semelhante ao modelo, e as repostas certas eram consequenciadas com o incentivo da pesquisadora e o acúmulo de bolinhas de gude em um pote de plástico ao lado do computador. Quando as respostas eram erradas, a tela ficava branca por três segundos e outra tentativa se iniciava. As crianças deveriam acertar as oito tentativas para que o pré-treino fosse encerrado. A fase 2 consistiu nos treinos e testes. Foi treinada, inicialmente, a relação AB, em que foram apresentadas 12 tentativas (seis de A1B1 e seis de A2B2). As duas tentativas iniciais eram forçadas (uma seta indicava qual estímulo comparação seria consequenciado positivamente). Os participantes foram instruídos a clicarem sobre o modelo e, depois de um minuto, os estímulos comparação (sempre apresentados em duplas e em posições randomizadas entre direita e esquerda) apareciam. Após o fim dessas tentativas, com apenas um erro, um novo bloco com outras dez era iniciado com cinco tentativas de cada relação (A1B1 e A2B2). Após esse treino, foram apresentados em oito tentativas os testes de simetria (B1A1 e B2A2) e, no início, as crianças foram avisadas de que não haveria mais reforço, mesmo que acertassem a tentativa. Os participantes poderiam errar apenas uma tentativa dentro de três sessões para passar para uma próxima etapa do procedimento. O mesmo procedimento de treinos e testes foi utilizado para as relações BC e AC, respectivamente. Na fase 3 do experimento, os participantes, após quatro dias dos treinos e testes, realizaram um teste de preferência

de alimentos. Foram realizadas três tentativas de escolha e observada a preferência dos alimentos. Na primeira escolha, dois recipientes que continham alimentos foram apresentados com etiquetas com os estímulos C1 e C2. No segundo teste, os alimentos estavam em recipientes com etiquetas que continham o símbolo do estímulo C2 e outro com um estímulo neutro novo; e, no teste três, havia a etiqueta do estímulo C1 e outro recipiente etiquetado com a marca de um produto industrializado. As crianças comeram os dois alimentos e deveriam dizer de qual elas gostaram mais dentro das tentativas.

Como resultado, foi observado que dez participantes apresentaram relações de simetria e transitividade. Um participante não conseguiu atender aos critérios do treino e um outro não atingiu os critérios necessários para finalizar os testes. Em relação aos testes de preferência de alimentos, no teste 1 (alimentos C1 e C2), houve uma preferência alta (90%) por alimentos que estavam no recipiente com o rótulo C1. No teste 2 (C2 e estímulo novo), 80% das crianças preferiram o lanche com o estímulo novo. No terceiro teste, 70% das crianças escolheram saborear o alimento que estava no recipiente etiquetado com a marca de mercado conhecida; mas, ao comer o segundo alimento, metade das crianças disse preferir a marca de mercado, e outros 50% disseram preferir alimentos em C1.

Os resultados coletados são compatíveis com os resultados apresentados na pesquisa de Barnes-Holmes (2003), em que a preferência dos alimentos entre os rótulos C1 e C2 foi maior por C1, ou seja, pelos alimentos associados ao personagem preferido (A1). No atual estudo, foi acrescentado, ainda, os testes 2, em que a preferência entre C2 e desconhecido foi pelo alimento com símbolo desconhecido; e o teste 3, que teve um resultado inconclusivo.

Essas e outras pesquisas sobre transferência de função, em que a formação de classes de estímulos torna os membros intercambiáveis entre si, carregam junto significado e emoções nessas relações. Algumas pesquisas citadas por Santos e de Rose

(2018), por exemplo (Bennett, Meulder, Baeyens, & Vlaeyen, 2015; Dymond, Dunsmoor, Vervliet, Roche, & Hermans, 2015; Guinther & Dougher, 2010), mostraram que a emoção de medo associada a um dos membros de uma classe é capaz de se estender a todos os membros dessa mesma classe.

Santos e de Rose (2018) destacam, ainda, a importância de estudar o tema da equivalência de estímulos em que há a aprendizagem de novas relações condicionais sem treino específico, através da transferência de função, por exemplo, em propagandas de televisão que não apresentam diretamente a marca associada a algum personagem de preferência da criança, mas podem ensinar relações de condicionalidade entre eles sem treino ou emparelhamento direto, ou mesmo em relações preconceituosas e estereotipadas nas relações sociais e culturais.

Na medida em que são observadas a formação de relações de equivalência e a influência na avaliação dos estímulos, supõe-se que o paradigma da equivalência poderia modificar ou alterar essas relações de preferência de alimentos, ou mesmo estereótipos e preconceitos, através da reversão ou reorganização das classes e flexibilização do responder. Essa reorganização de classes e flexibilização é o que os pesquisadores das ciências sociais chamam de resignificar. Nas palavras de Mizael, Santos e de Rose (2016):

Uma explicação comportamental para o fenômeno da 'ressignificação' pode ser, portanto, a formação de novas relações de equivalência entre palavras que descrevam indivíduos ou grupos e atributos avaliativos neutros ou positivos, que poderia ocorrer pela reorganização ou reversão das classes de equivalência originalmente criadas (Mizael, Santos, & de Rose, 2016, p. 131).

Assim, o paradigma da equivalência pode ajudar tanto na explicação da formação de atitudes preconceituosa e estereotipadas, como em estratégias de alterar esses comportamentos que geram prejuízos emocionais negativos (Mizael, Santos & de Rose,

2016; McGlinchey & Keenan, 1997; Moxon, Keenan, & Hine, 1993; Watt, Keenan, Barnes, Cairns, 1991).

O primeiro trabalho envolvendo a reorganização de classes com estímulos carregados de significado social foi o trabalho de Watt, Keenan, Barnes e Cairns (1991), em que os autores tentaram alterar relações entre nomes católicos e protestantes. A escolha por esses estímulos refere-se à oposição religiosa na Irlanda do Norte, bem marcada e historicamente estabelecidas. No procedimento, foram treinadas as relações AB (nomes católicos e símbolos sem sentido, respectivamente) e a relação BC (símbolos sem sentido e símbolos protestantes, respectivamente). Ao se testar a relação emergente AC, observou-se que 5 dos 12 participantes católicos apresentaram emergência dessa relação, e nenhum dos protestantes tiveram a emergência da relação AC.

Moxon, Keenan e Hine (1993) também tentaram reorganizar classes estabelecidas pré-experimentalmente, através de estímulos relacionados a profissões e gênero. Foram treinadas as relações AB (nomes de profissões masculinas e sílabas sem sentido) e BC (sílabas sem sentido e nomes femininos). Nos testes de equivalência, foram utilizados os mesmos estímulos dos treinos e, no de generalização, o estímulo modelo C era o mesmo do treino, mas nas comparações foram apresentadas palavras que representariam estereótipos sociais de masculinidade, feminilidade e neutralidade com o uso das palavras “hard”, “soft” e “water”, respectivamente. Os resultados indicaram que apenas 30% dos dez homens participantes, e 44% das mulheres, reorganizaram as classes e não houve generalização do responder.

A literatura sobre reorganização esperaria que “nomes católicos” e “nomes protestantes”, bem como “profissões” e “nomes femininos”, fariam parte de uma mesma classe, porém não foi o que aconteceu. Esses resultados levaram os autores a concluir

que essas classes eram concorrentes antes do treino e, por isso, se tornavam ainda mais resistentes.

Um estudo que se destacou nessa área de reorganização foi o de Dixon e Lemke (2007), que teve como objetivo alterar a avaliação negativa de pessoas do Oriente Médio. Participaram da pesquisa 12 universitários norte-americanos que, inicialmente, no pré-treino, avaliaram em uma escala *Likert* imagens de pessoas do Oriente Médio, homens americanos e objetos. A escala tinha em um extremo a palavra mau (pontuação 1) e, no outro, bom (pontuação 10). Durante os treinos, foi ensinado aos participantes três discriminações condicionais com três estímulos cada. Sendo o conjunto A estímulos abstratos, o conjunto B palavras como “bom” (B1), neutro (B2) e mau (B3) e o conjunto C eram imagens de homens do Oriente Médio (C1), objetos (C2) e imagens de homens norte-americanos (C3). Após os testes de simetria e equivalência, os participantes avaliaram as imagens da mesma escala de pós-teste. Os resultados apontaram que a maioria dos participantes reverteu as classes de estímulos e alteraram a avaliação das imagens dos homens do Oriente Médio (que antes eram avaliados de forma mais negativa e, após o procedimento, de forma mais positiva) e norte-americanos (que antes eram avaliados de forma mais positiva e, após o procedimento, de forma mais negativa).

Um outro estudo que teve como objetivo a reorganização de classes de estímulos socialmente carregados pré-experimental foi o trabalho de Carvalho e de Rose (2014), no caso, de preconceitos raciais. Para recrutarem os participantes, 16 crianças com desenvolvimento típico avaliaram faces negras e brancas como positivas e negativas. Essa avaliação, feita através da escala do diferencial semântico, selecionou duas crianças para o primeiro estudo e quatro para o segundo. Como critério, foram selecionados participantes que avaliaram todas as faces negras como negativas; e todas as brancas como positivas. Nos dois estudos, foi realizado um segundo teste AC (pré-treino) para

confirmar a avaliação sobre as faces negras e brancas e, nele, as crianças deveriam escolher entre uma imagem de um polegar sinalizando “positivo” (A1) e um negativo (A2), diante de faces negras (C1), objetos (C2) e faces brancas (C3). Quatro crianças avaliaram negativamente as faces negras e seguiram no experimento. No treino de MTS com atraso as crianças aprenderam duas relações condicionais, (A1B1C1) e (A2B2C2), em que o conjunto B eram símbolos abstratos. Assim, foi treinada diretamente a relação entre polegar positivo, símbolo abstrato (relação AB) e símbolos abstratos e faces negras (relação BC). Nos testes da relação AC, verificou-se que os treinos não foram efetivos para a reorganização de classes e a avaliação das faces negras como positivas. No primeiro estudo, nenhum participante apresentou reorganização de classes e, no estudo 2, apenas uma criança reorganizou as classes e passou a avaliar as faces negras como positivas e as brancas como negativas. Porém, quando este participante respondeu à escala de diferencial semântico, o mesmo continuava avaliando as faces negras como negativas e as brancas como positivas. Com esses resultados, questiona-se a efetividade dos procedimentos na reorganização de classes e mudança de atitudes.

Esse estudo de Carvalho e de Rose (2014) e alguns outros (e.g. Haydu, Camargo, & Bayer, 2015; Haydu, Gaça, Cognetti, Costa, & Tomanari, 2015; Moxon et al., 1993; Straatmann et al., 2014; Watt et al., 1991) chamam a atenção pela quantidade de participantes que não reorganizaram as classes de estímulos quando estes eram carregados de significado antes da experimentação. Essas relações conflitantes entre os estímulos pré-experimentais e as relações treinadas pelos pesquisadores foram chamadas de “*Conflicting Relations Paradigm*” (CRP), por Mizael, de Almeida, Silveira e de Rose (2016).

Na tentativa de aprimorar os procedimentos e melhorar os resultados na reorganização de classes, o estudo de Mizael et al. (2016) teve como objetivo ensinar

novas relações de equivalência a crianças que avaliavam negativamente faces negras e verificar, a partir de uma replicação sistemática do estudo de Carvalho e de Rose (2014), se essas classes eram revertidas. A experiência afetiva de 54 crianças foi medida pela Autoavaliação Manikin (SAM) e confirmada com um segundo teste, com 13 crianças. As 13 crianças cujo viés racial negativo foi confirmado foram ensinadas a emparelhar fotos de negros com símbolos positivos, a partir de tarefas de MTS. Nesse trabalho, os autores utilizaram procedimentos durante os treinos e testes que poderiam aumentar a efetividade da reorganização de classes, como a diminuição do número de reforços antes de iniciar os testes e um protocolo que treina e testa relações mais simples para as complexas. Essas alternativas são apontadas na literatura como facilitadores na formação das relações de equivalência. Como resultados, todos os participantes apresentaram transferência de função e tiveram a avaliação das faces negras mais positivas. Mas, mesmo assim, quatro crianças continuavam avaliando as faces brancas como positivas na SAM. Com esses resultados, observa-se que, mesmo com a reorganização de classes, ainda é possível observar as relações conflitantes entre os treinos experimentais e os estímulos carregados de significado antes do experimento.

O estudo de Mizael et al. (2016) indica que é possível, embora difícil, modificar classes pré-experimentais, principalmente quando são utilizados *estímulos familiares socialmente carregados*, que são estímulos que adquiriram importantes funções sociais e emocionais, a partir de contingências que operaram em determinada comunidade verbal (Barnes, et al., 1996).

Tal como apontado por Sidman na introdução do seu livro em 1994, o que se observa em relação às atitudes preconceituosas é que símbolos neutros, objetos, pessoas ou coisas passam a ter uma valência positiva ou negativa, não apenas por estabelecer diretamente uma contingência aversiva ao evento, mas relações arbitrárias que não foram

diretamente experienciadas podem começar a existir, através da equivalência de estímulos. Assim, uma série de avaliações não diretamente vividas pode influenciar na geração de atitudes preconceituosas e raciais, que não necessariamente tiveram uma história aversiva ou reforçadora com pessoas de pele negra, por exemplo, mas algumas avaliações podem surgir e influenciar no comportamento diante dos negros a partir de relações arbitrariamente estabelecidas e equivalentes.

Com isso, algumas relações não precisam ser treinadas diretamente e, mesmo assim, podem emergir alterando e controlando o comportamento dos indivíduos e de forma mais rápida, já que há uma economia da aprendizagem quando os efeitos de um dos termos de uma relação se expande para outros elementos. Mizael, Santos e de Rose (2016) exemplificam da seguinte forma:

Pensando especificamente nas atitudes, foco deste estudo, imagine uma criança que aprendeu diretamente as relações mulher-magra, magra-bonita, e bonita-feliz. Enquanto o treino informaria à criança que “mulheres têm que ser magras”, “pessoas magras são bonitas”, e “pessoas bonitas são felizes”, a formação das classes implicaria na noção de que “mulheres magras são bonitas e felizes”, e que “mulheres bonitas e felizes são magras”, revelando como este modelo pode contribuir para o estudo de diversos estereótipos e preconceitos existentes nas sociedades (Mizael, Santos, & de Rose, 2016, p. 130).

Além do paradigma da equivalência, existem trabalhos que estudam a transferência de significado e emoções através do condicionamento respondente. Porém, os resultados apontam que essas alterações são passageiras (e.g. De Houwer, Baeyens & Field, 2005; Jones, Olson & Fazio, 2010) e que vários comportamentos relacionados a atitudes são operantes (Mizael, Santos e de Rose, 2016). Guerin (1994) também apresenta uma explicação comportamental das atitudes se referindo a um comportamento verbal ou pesquisadores da teoria das molduras relacionais (RFT, em inglês - Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001) que ampliam as possibilidades de explicação sobre as atitudes.

Por fim, observa-se que há uma série de paradigmas que tentam explicar as atitudes e o modelo da equivalência parece ser uma das maneiras plausíveis por explicar a formação de classes de estímulos não diretamente treinadas, principalmente aquelas relacionadas a estereótipos e preconceitos, que geram consequências emocionais, prejudiciais a uma parcela da população que sofre com atitudes preconceituosas e não adequadas culturalmente (Mizael, Santos & de Rose, 2016). No entanto, ao estudar estímulos pré-experimentais deve-se considerar variáveis filogenéticas, ontogenéticas e culturais específicas de cada sujeito. Ou seja, deve-se assumir, nesses casos, diferenças individuais de experiências passadas em relação à sensibilidade do organismo frente às contingências de ensino estabelecidas.

Uma dessas diferenças pode estar na sensibilidade de respeitar instruções e regras sociais, tanto no ambiente de laboratório, quanto no ambiente natural. Quando se fala em regras sociais, ou conceitos já pré-estabelecidos, algumas variáveis individuais da dimensão rigidez-flexibilidade podem influenciar o comportamento do indivíduo de reorganizar classes.

Alguns estudos (Kravas, 1973; Linn, Moravec, & Zeppa, 1982; Naftulin, Donnelly, & Wolkon, 1974; Rehfisch, 1958a, 1958b; Schaie, Dutta, & Willis, 1991; Vollhardt, 1990; Oliveira & Albuquerque, 2007; Paracampo, Souza, & Albuquerque, 2014) utilizaram essa dimensão flexibilidade-inflexibilidade em situações experimentais para observar padrões de resposta. Para isso, utilizaram o questionário desenvolvido por Rehfisch (1958), que contém 39 afirmações em que os participantes devem avaliar como verdadeiras e falsas. A racional do uso dessa escala é que indivíduos com uma história de seguimento de regras ao longo da vida podem ser avaliados como mais rígidos e, com isso, respeitar mais instruções, tanto no laboratório como no ambiente natural.

No estudo de Wulfert, Farkas, Hayes e Dougher (1994) foram selecionados, por meio da Escala de Rigidez de Rehfisch (1958), 24 indivíduos – metade considerada flexível e metade inflexível –, divididos em quatro grupos com seis participantes cada (dois grupos de inflexíveis e dois de flexíveis). Todos os participantes receberam uma instrução geral em que deveriam pressionar um botão após uma luz se acender, que levava um cursor até o último quadrado de uma matriz apresentada através da tela de um computador. Cada vez que os participantes conseguiam, ganhavam pontos e a soma de pontos seria trocada por dinheiro ao final do experimento. Além disso, um grupo de flexíveis e outro de inflexíveis receberam instruções mais específicas: quando a luz acesa fosse amarela, bastava segurar o botão pressionado que o cursor chegaria até o quadrante certo da matriz e, diante de luz azul, deveriam clicar várias vezes até que o cursor chegasse ao quadrante final. O número de pressões no botão era reforçado em um esquema múltiplo de DRL 4 segundos e FR 18. O procedimento foi feito em três sessões consecutivas de 32 minutos, separadas por intervalos de 5 minutos. Os componentes DRL e FR eram alternados a cada 2 min. Essa contingência ficou em vigor durante as duas primeiras sessões, mas foi alterada sem aviso no início da terceira sessão. Durante a extinção, as luzes de sinal continuaram a alternar, mas o marcador não se moveu mais e os participantes não ganhavam mais pontos.

Como resultado, foi observado que os participantes que tinham as instruções básicas variaram mais de resposta em relação ao grupo que tinha instruções mais específicas. Na sessão 2, tanto os participantes que receberam instruções mínimas quanto os que receberam instruções específicas já apresentavam padrões mais estáveis de respostas. Os sujeitos que receberam instruções mais específicas e que eram inflexíveis apresentaram maior resistência em alterar o padrão de resposta. Sujeitos que receberam instruções precisas e tinham baixa rigidez e sujeitos que receberam instrução mínima e

tinham alta rigidez apresentaram uma convergência moderada em FR e DRL durante a extinção. Os sujeitos que receberam instrução mínima e tinham baixa rigidez mostraram grande variabilidade das taxas de FR e DRL durante a extinção.

Os autores concluíram no Experimento 1 que o padrão de resposta que persistiu durante a extinção serviu de indicador comportamental de rigidez. Ou seja, a diferença na escala de rigidez mostrou que participantes com repertório mais rígido apresentaram maior resistência na mudança do padrão comportamental quando as contingências foram alteradas. Esses achados sugerem que o efeito de insensibilidade observado em laboratório pode ter interferência de condições pré-experimentais e de aplicações mais gerais no comportamento desses participantes em contingências naturais.

Para os autores, a explicação para esse padrão mais rígido se dá pela insensibilidade na mudança do comportamento diante da mudança de contingência e por permanecer na condição anterior em que se obtinha reforço. Isto foi sugerido por Bartz (1969), que argumentou que uma das características dos indivíduos com pontuação elevada na escala de rigidez é sua “incapacidade de adaptar-se a situações de mudança” e sua “repetição involuntária de respostas” (p. 917). Em essência, Bartz alegou que indivíduos rígidos não só têm dificuldade em adaptar-se à mudança da situação, mas também de exibir “tendências obsessivas perseverantes”.

Um segundo estudo foi realizado por Wulfert et al. (1994) com o objetivo de observarem se a persistência à regra se dá pela insensibilidade à mudança ou pela persistência em seguir determinada regra. Foram selecionados 20 participantes divididos igualmente entre flexíveis e inflexíveis, segundo a Escala de Rigidez de Rehfisch (1958), e divididos em quatro grupos de cinco participantes cada, em que dois eram compostos de participantes inflexíveis e dois flexíveis. O procedimento utilizado foi o mesmo do Experimento 1. Os indivíduos completaram individualmente duas sessões, separadas por

uma pausa de 5 minutos. Na primeira sessão, todos os indivíduos, independentemente da sua condição, foram expostos a esquema de reforçamento FR 8 e receberam instruções precisas ("Para ganhar pontos, pressione o botão rapidamente"). Esta sessão durou até os participantes ganharem 31 pontos. Após uma pausa de 5 minutos, a sessão 2 foi iniciada, com duração de 15 minutos. A programação para todos os participantes foi alterada para DRL 4 s, e novas instruções foram fornecidas. Um grupo inflexível e um flexível receberam instruções precisas ("Para ganhar pontos, pressionar o botão lentamente, com pausas entre eles, funciona melhor"). O outro grupo de flexíveis e inflexíveis receberam instruções mais gerais que, por hipótese, garantiria mais sensibilidade às contingências ("Para ganhar pontos, pressionar o botão de forma rápida funciona melhor").

Para a primeira condição experimental, não houve diferença no padrão de respostas, já que todos haviam recebido a mesma instrução. Já na sessão, dois do total dos indivíduos responderam adequadamente de acordo com o esquema DRL, independentemente da avaliação na escala de rigidez, mesmo havendo diferenças nas instruções fornecidas (mais precisas e menos precisas). Com esse resultado, conclui-se que a generalização de inflexibilidade não é a melhor hipótese que explica o padrão de comportamento, já que os indivíduos mais rígidos podem mudar suas respostas frente à mudança da instrução. Em contraste, quando os sujeitos receberam instruções imprecisas na sessão 2, nenhum com alto score de rigidez ganhou pontos, enquanto quatro sujeitos com escores de rigidez baixa foram sensíveis às mudanças de contingência. Apenas 1 indivíduo neste grupo continuou a responder a uma taxa elevada durante toda a sessão. Esse resultado é consistente com a interpretação da insensibilidade à mudança da regra. Ou seja, as pessoas com alta rigidez podem, também, sob certas condições, mostrar menos sensibilidade às mudanças no laboratório.

A partir do exposto, entende-se que há fatores que podem interferir na sensibilidade do responder e dificultar a alteração de alguns conceitos pré-estabelecidos. Em geral, o comportamento é controlado por contingências, embora em situações de laboratório, às vezes, não pelas contingências previamente programadas pelo experimentador. A questão, então, é criar condições favoráveis para a alteração de conceitos sociais previamente estabelecidos com a reorganização de classes.

Os estudos sobre reorganização de classes que utilizaram temas com forte significado social, como conceitos e símbolos religiosos no estudo de Watt et al, (1991); relações de gênero e profissões, no estudo de Moxon, Keenan e Hine (1993); e relações entre cor de pele e atitudes raciais, no estudo de Carvalho e de Rose (2014) e Mizael et al (2016); dão indícios interessantes sobre a relação entre a formação de classes de equivalência e a mudança (ou não) de conceitos sociais. No entanto, também indicam as dificuldades de mudanças em relação a estímulos com “significado” social fortemente estabelecido previamente. A questão que se coloca é se a reorganização de classes previamente estabelecidas seria mais fácil caso fosse utilizada como estímulos afirmações (descritores de contingências) relacionada ao tema da escolha profissional; estímulos estes que, provavelmente, estariam menos carregados emocionalmente nas histórias pré-experimentais dos participantes. Além disso, considera-se que variáveis relacionadas ao padrão comportamental dos participantes, como a maior ou menor flexibilidade frente a afirmações sobre profissões, poderiam interferir na reorganização (ou não) de classes envolvendo essas afirmações.

O objetivo geral do presente trabalho é continuar a investigação sobre *Conflicting Relations Paradigm* e as variáveis que contribuem para a possibilidade de reorganização de classes formadas por estímulos pré-experimentais. O trabalho é composto por três estudos. O primeiro teve o objetivo de ensinar relações condicionais diferentes das

observadas previamente e verificar a ocorrência de reorganização das classes de estímulos caracterizados como descrições de contingências acerca de profissões por participantes considerados flexíveis e inflexíveis, segundo a Escala de Rigidez (Rehfish,1958). Os outros dois estudos tiveram o objetivo de verificar se diferentes procedimentos (a apresentação de descrições discrepantes de contingências daquelas previamente encontradas na história dos participantes, e um programa de orientação profissional), poderiam alterar classes de estímulos previamente estabelecidas.

ESTUDO 1

O Estudo 1 teve como objetivo ensinar relações condicionais envolvendo afirmações sobre escolha profissional (descrições de contingências socialmente aceitas e disseminadas), estímulos visuais costumeiramente associados a “certo” e “errado” e estímulos visuais indefinidos. As relações ensinadas eram incompatíveis com relações envolvendo essas mesmas afirmações previamente verificadas entre os participantes. Pretendia-se verificar se, a partir do treino realizado, as classes previamente verificadas seriam reorganizadas de acordo com o treino realizado. Além disso, pretendia-se verificar se a ocorrência (ou não) de reorganização das classes teria relação com o grau de flexibilidade dos participantes, aferido pela Escala de Rigidez de Rehfisch (1958).

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa 40 estudantes do segundo ano do ensino médio (22 meninas e 18 meninos), com idades entre 15 e 16 anos, que pretendiam prestar vestibular. Todos eles eram ingênuos quanto a procedimentos experimentais relacionados à discriminação condicional e equivalência de estímulos e não tiveram experiência prévia com Orientação Profissional. Os participantes foram selecionados a partir de resultados de um pré-teste que compreendia uma avaliação de 40 afirmações sobre profissões, vestibulares e escolha profissional. Os estudantes avaliaram essas afirmações como verdadeiras ou falsas em uma escala de likert de sete pontos, que variava de Verdadeiro a Falso. Ao todo 216 participantes do segundo ano do ensino médio responderam ao questionário e, destes, foram selecionados os 40 estudantes que escolheram as mesmas frases consideradas falsas e verdadeiras (nos extremos da escala). Estes participantes,

ainda na avaliação inicial, realizaram o teste EMEP (Escala de Maturidade para a Escolha Profissional) e a Escala de Rigidez (Rehfish, 1958).

2.2 Considerações Éticas

A coleta deve início mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e Termo de Assentimento dos adolescentes, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Protocolo CAAE 35155914.1.0000.5504). A coleta foi aprovada pelo CEP-UFSCar e o parecer se encontra no Anexo 1.

2.3 Local

As sessões experimentais foram realizadas na escola onde os participantes estudavam, durante o período da manhã. A atividade foi previamente autorizada pela direção e pela coordenação da escola, que disponibilizaram a sala de computação do local. Esta sala continha 24 computadores, com monitores, teclados e *mouse* individuais. Para cada computador, havia um sistema com caixas de som, mas que foram substituídos por fones de ouvidos individuais. A sala estava organizada em quatro bancadas enfileiradas horizontalmente, com seis computadores em cada uma delas. Todos os computadores estavam integrados a um computador central posicionado na frente das bancadas. Ainda na frente da sala, havia uma lousa branca com pincéis e cartazes com informes escolares.

2.4 Instrumentos

Para a fase de avaliação inicial e final, foi utilizada uma escala (Escala de Afirmações profissionais) com as frases coletadas com os profissionais da área confeccionadas em folhas sulfite A4 e impressas em impressora a jato de tinta. A seleção dessas frases que

compuseram os estímulos do conjunto C foi feita a partir de uma entrevista com quatro profissionais de psicologia que trabalham com orientação profissional. Para cada afirmação utilizada no estudo, foi apresentada uma escala de likert com sete pontos ancorada nas extremidades pelos adjetivos avaliativos antônimos verdadeiro e falso. Ao todo foram utilizadas 40 frases (Anexo 2). Os principais temas resumiam-se em interesses e habilidades (6), gênero (5), projeto futuro profissional (4), liberdade para escolha (4), tomada de decisão (4), vestibular (3), informação profissional (2), desempenho escolar (2), dinheiro (2), questões sobre ajuda profissional para escolha (2), universidade (2), mercado de trabalho (2), vocação/aptidão (1), *status* profissional (1). Alguns exemplos de afirmação sobre vestibular eram “O vestibular é o melhor método para avaliar os alunos mais competentes”; “Só passa no vestibular quem realmente merece”; “O vestibular também se caracteriza como excludente”.

Nas fases de avaliação inicial, foram aplicados dois instrumentos para avaliação do repertório de escolha dos participantes (EMEP e Escala de Rigidez) e para avaliação final os participantes responderam novamente à Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) (Neiva, 1999).

- Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) (Neiva, 1999): este instrumento visa dimensionar a maturidade do adolescente para fazer sua escolha profissional. A escala é composta por 45 frases e possui cinco subescalas (Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento, Independência e Conhecimento da Realidade Educativa e Socioprofissional) relacionadas à maturidade do adolescente quanto a sua escolha profissional. O adolescente classifica as frases de acordo com a frequência com que atua ou pensa diante da situação, sendo 1(raramente) e 5 (sempre) . A correção é realizada de acordo com a soma dos valores atribuídos para os itens transformados em um percentil de acordo com um crivo do teste. A partir desse percentil

cada subescala é avaliada como muito inferior (1%), inferior (5% a 10%), médio inferior (20% a 25%), médio (30% a 70%), médio superior (75% a 80%), superior (90% a 90%) e muito superior (99%).

- Escala de Rigidez: questionário elaborado por Rehfisch (1958) baseado no *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (MMPI) e no *California Personality Inventory* (Anexo 3): A Escala de Rigidez constitui-se de um questionário com 39 itens do tipo verdadeiro/falso. A partir do gabarito é feita a soma de respostas corretas e incorretas. São considerados como flexíveis os indivíduos com acertos iguais ou inferiores a 25% (11 acertos ou menos) e inflexíveis aqueles com pontuação igual ou acima de 75% (29 acertos ou mais). Neste estudo, foi utilizada a tradução em português feita por Jonas (2001).

2.5 Equipamentos

Para o gerenciamento de procedimentos e o armazenamento de dados, foi utilizado um sistema Web, LECH-GEIC (Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador), desenvolvido por Orlando (2009) que viabilizou a autoria e a aplicação remota do procedimento. O sistema de funcionamento *online* foi executado em microcomputadores *Dell® Inspiron 14.550*, equipados com o processador *Intel Core i3* dispostos sobre mesas, com cadeiras adequadas à altura dos participantes que controlaram, durante as sessões experimentais, a apresentação das tentativas e dos estímulos, o registro das respostas dos participantes e a apresentação de consequências.

2.6 Estímulos

Foram utilizados três conjuntos de estímulos: A, B e C. O conjunto A era formado por A1 e A2, o conjunto B, por B1 e B2 e o conjunto C, por C1 (C1.1, C1.2 e C1.3) e C2

(C2.1., C2.2 e C2.3). Os estímulos A1 e A2 eram, respectivamente, uma imagem em verde com sinal de “correto” (A1) e um sinal em vermelho simbolizando “errado” (A2). Os estímulos B1 e B2 eram, cada um, uma forma abstrata em preto e branco. Por fim, os estímulos C1 e C2 eram, respectivamente, descritores de contingências considerados previamente verdadeiros, e os outros três descritores de contingências considerados previamente falsos. Além disso, todas as tentativas tinham mais um estímulo como comparação, considerado neutro e simbolizado por um sinal de um polegar na horizontal. A representação dos estímulos pode ser observada na *Figura 1*.

As afirmações do conjunto C foram retiradas da escala aplicada como pré-teste. Três delas eram descritores de contingências consideradas previamente verdadeiras pelos participantes (C1), e outras três, descritores de contingências consideradas previamente falsas (C2). As afirmações C1 (melhor visualizadas na *Tabela 1*) eram: “Sou livre para escolher o que quiser” (C1.1); “Dinheiro é o mais importante na profissão” (C1.2); “Apenas mulheres trabalham com profissões relacionadas às crianças” (C1.3). As afirmações C2 eram: “Devo analisar meus pontos fracos também na hora da escolha profissional” (C2.1); “Devo considerar vários aspectos para escolher minha profissão” (C2.2); “Verificar o mercado de trabalho é fundamental para a escolha do profissional” (C2.3).

Tabela 1: Afirmações do conjunto C retiradas da escala aplicada como pré-teste

	Conjunto de estímulo	Descritores de contingências
Consideradas previamente verdadeiras pelos participantes (C1)	C1.1	“Sou livre para escolher o que quiser”
	C1.2	“Dinheiro é o mais importante na profissão”
	C1.3	“Apenas mulheres trabalham com profissões relacionadas às crianças”
Consideradas previamente falsas pelos participantes (C2)	C2.1	“Devo analisar meus pontos fracos também na hora da escolha profissional”
	C2.2	“Devo considerar vários aspectos para escolher minha profissão”
	C2.3	“Verificar o mercado de trabalho é fundamental para a escolha do profissional”

Os estímulos visuais funcionavam ora como modelo, ora como comparação dependendo do treino ou teste realizado no procedimento de MTS. Em todas as tentativas, havia a apresentação de um modelo no centro da tela e, após uma resposta de observação (clique sobre o estímulo), era apresentado o estímulo “neutro” com outros dois estímulos-comparação. Nas tentativas de treino, as respostas corretas foram conseqüenciadas por sinais sonoros com elogios: “Muito bem”, “Parabéns”, “Ótimo”, “Isso mesmo”. As respostas incorretas não tiveram nenhuma conseqüência diferencial programada e a próxima tentativa era apresentada.

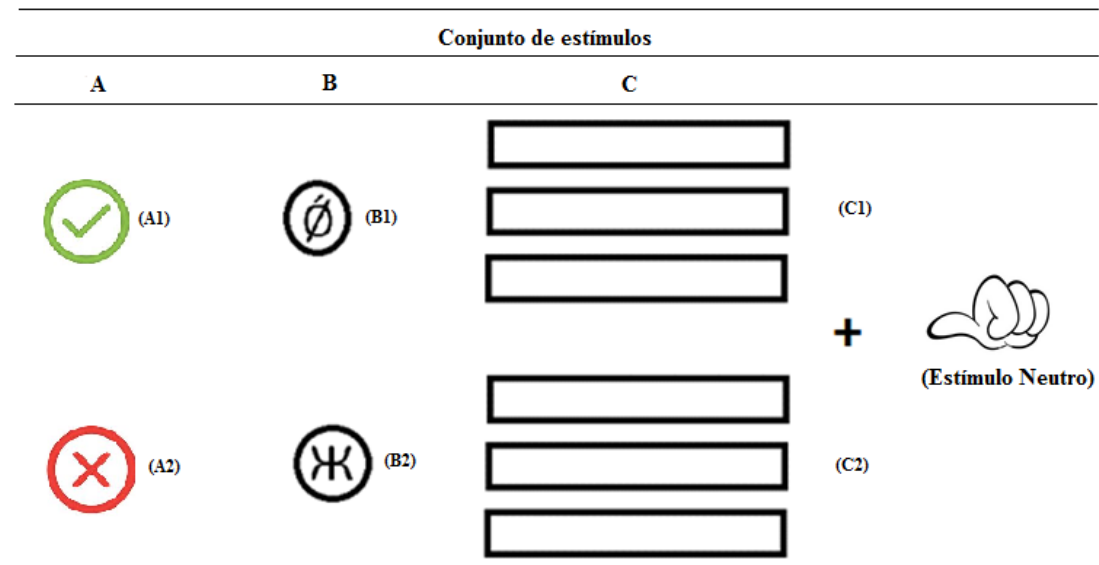


Figura 1. Estímulos que foram empregados no estudo e sua alocação nos conjuntos. Colunas ilustram conjunto de estímulos e linhas ilustram grupos de estímulos de cada conjunto mais o estímulo neutro.

2.7 Situação

Os participantes eram retirados pela pesquisadora em grupos de dez a 20 adolescentes da sala de aula e levados à sala de computação da escola, em que o equipamento de coleta estava montado. Assim que a sessão era encerrada, cada participante era encaminhado para a sala de aula pela pesquisadora. As coletas ocorreram às segundas, terças, quintas e sextas-feiras no período da manhã, com duração de, aproximadamente, 15 minutos por sessão, durante as aulas da disciplina de Português. A escolha do período e da disciplina para a aplicação do experimento foi estabelecida pelos coordenadores da escola, com a autorização prévia dos professores, durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2014.

2.8 Procedimento geral

O estudo foi dividido em seis fases: levantamento das afirmações, caracterização do repertório, pré-teste, treino, pós-teste e avaliação final. Em todas estas fases, foi utilizada uma tarefa de MTS, exceto nas fases de levantamento das afirmações, caracterização do repertório e avaliação final. As diferenças entre os escores de pré-teste e pós-teste permitiram quantificar os efeitos do treino nas avaliações realizadas pelos participantes. A sequência de procedimentos empregadas pode ser vista na *Tabela 2*.

Na tarefa de MTS foi apresentado um estímulo modelo no centro da tela e após os participantes clicarem sobre ela (resposta de observação) dois estímulos de comparação apareciam na porção inferior da tela, além do estímulo neutro. Eram corretas as associações feitas entre estímulos modelos e comparações que respeitavam a convenção estabelecida experimentalmente nas diferentes etapas do treino e eram consequenciadas conforme descrito no item “Estímulos”. A posição em que os estímulos apareciam e os arranjos das tentativas eram randomizados e balanceados manualmente com o objetivo de excluir as escolhas por posição.

Tabela 2: Resumos das fases, objetivos e procedimentos utilizados no Estudo 1.

Fases	Objetivo	Procedimento
1. Levantamento das afirmações	Levantar, junto a psicólogos, afirmações verdadeira e falsas sobre escolha profissional	Entrevista com os profissionais.
2. Caracterização do repertório	Avaliar o repertório de entrada dos participantes em relação a avaliação das afirmações, maturidade profissional e rigidez	Aplicação da Escala de Afirmações profissionais, do EMEP e da Escala de Rigidez
3. Pré-teste	Avaliar desempenho em Pré-teste da relação AC e CA	<i>MTS</i> 36 tentativas AC 36 tentativas CA
4. Treino	Realizar treinos de discriminação condicional das relações: AB BC AB/BC	<i>MTS</i> 36 tentativas AB 36 tentativas BC 48 tentativas AB/BC
5. Pós teste	Avaliar desempenho em Pós-teste da: Relação de simetria BA/CB Relação AC/CA	<i>MTS</i> 48 tentativas BA/CB 36 tentativas AC 36 tentativas CA
6. Avaliação Final	Avaliar o repertório após procedimento dos participantes em relação a avaliação das afirmações e maturidade profissional	Aplicação da Escala de Afirmações profissionais e EMEP

2.8.1 Condições Pré-experimentais

Fase 1. Levantamento das afirmações: A seleção das frases que compuseram os estímulos do conjunto C foi feita a partir de uma entrevista com quatro profissionais de psicologia que trabalham com orientação profissional. O contato feito com os profissionais ocorreu por telefone e foi marcada uma entrevista com duração de,

aproximadamente, 50 minutos. A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa, e os profissionais mencionaram algumas das afirmações que mais observavam em contexto clínico em procedimento de orientação profissional e descreviam contingências verdadeiras e falsas a respeito das profissões, vestibular e tomada de decisão profissional. O critério para escolha das afirmações era que fossem descrições de contingências que envolviam antecedentes, comportamentos e consequências; descrições que aparecessem com frequência no discurso de candidatos à orientação profissional (de acordo com os relatos dos profissionais); e que os profissionais observavam causar dificuldade na tomada de decisão profissional dos adolescentes.

Fase 2. Caracterização do repertório: Esta fase tinha o objetivo de levantar a opinião dos participantes a respeito das afirmações sobre profissões, vestibular, e tomada de decisão, antes da implementação do procedimento. O instrumento utilizado foi uma Escala de Afirmações Profissionais, composta pelas 40 frases apontadas pelos psicólogos clínicos na fase anterior.

Para aplicação da escala os participantes foram instruídos verbalmente pela pesquisadora sobre como utilizar a escala: “quanto mais perto da palavra você colocar o ‘x’, mais você considera esta afirmação como verdadeiro/falso”. As seis afirmações que foram avaliadas pelos participantes nos extremos da escala (como “mais verdadeiras” ou “mais falsas”) foram utilizadas nos procedimentos posteriores.

Além disso, estes participantes, ainda na avaliação inicial, realizaram o teste EMEP (Neiva, 1999) e a Escala de Rigidez (Rehfish, 1958).

2.8.2 Sequência experimental

A sequência experimental foi baseada no estudo de de Carvalho (2010)

Fase 3. Pré-teste

Pré-teste da relação CA: Esta fase teve como objetivo observar as relações feitas pelos participantes entre as afirmações levantadas na Fase 2 (Estímulos do conjunto C) e os símbolos significativos verdadeiro/falso (conjunto A), antes de qualquer ensino. Caso algum participante avaliasse as afirmações de forma diferente da Escala de Afirmações Profissionais (considerar algum estímulo do conjunto C1 como falso ou algum estímulo do conjunto C2 como verdadeiro), ele seria eliminado.

Nas tentativas foram apresentadas um estímulo do conjunto A como modelo e dois estímulos do conjunto C (C1.1, C1.2, C1.3, C2.1, C2.2, C2.3) como comparações, mais um símbolo neutro, totalizando sempre três comparações por tentativa.

Cada sessão do teste da relação CA foi formada por 36 tentativas, sendo apresentadas 18 tentativas cujos modelos eram as afirmações C1 e 18 tentativas em que o modelo eram afirmações C2, totalizando três apresentações de cada um dos seis estímulos-modelos pertencentes ao conjunto C. Os participantes realizaram apenas uma sessão de CA ou até que o responder indicasse uma tendência. Essa estabilidade era considerada quando o participante tivesse dois erros ou menos (considerar algum estímulo do conjunto C1 como falso ou algum estímulo do conjunto C2 como verdadeiro), dentre todas as tentativas, depois de ter realizado, no máximo, duas sessões de pré-teste. Caso essa estabilidade não fosse alcançada, o participante era excluído da pesquisa. A *Tabela 3* resume as etapas dos testes.

Para iniciar as sessões CA uma instrução era dada oralmente pelo computador “Você irá realizar uma atividade no computador. Assim que aparecer uma figura no centro da tela clique nela. Outras três opções aparecerão na parte inferior da tela. Clique

na opção que mais combina com o modelo” (Essa instrução foi baseada na instrução dada no trabalho de de Carvalho, 2010, p. 17). Em seguida, era apresentado um estímulo-modelo e após 2 segundos da resposta de observação os estímulos de comparação apareciam. O restante das sessões foram apresentadas sem a instrução auditiva e por ser um teste nenhuma consequência foi programada após a resposta dos participantes.

Pré-teste da relação AC: Esta fase manteve a mesma estrutura do pré-teste CA, com uma única diferença: os comparações para as tentativas do tipo AC foram compostas por uma das três afirmações do tipo C1, uma das três afirmações do tipo C2, mais um estímulo “neutro” como estímulos de comparação, simbolizado por um sinal de um polegar na horizontal. As tentativas possíveis como comparações foram (C1.1 C2.1) (C1.1 C2.2) (C1.1 C2.3) (C1.2 C2.1) (C1.2 C2.2) (C1.2 C2.3) (C1.3 C2.1) (C1.3 C2.2) (C1.3 C2.3). Cada arranjo foi testado duas vezes com um dos modelos verdadeiros do conjunto C1 (C1.1, C1.2 e C1.3) e duas vezes com cada uma dos modelos falsos do conjunto C2 (C2.1, C2.2. e C2.3), totalizando 18 tentativas cada e 36 no total.

Fase 4. Treino de *matching-to-sample*

O treino realizado foi baseado nos treinos do trabalho de Carvalho (2010). Para esta fase, pretendeu-se reorganizar as classes de estímulos pré-experimentalmente estabelecida entre afirmações consideradas previamente falsas e verdadeiras e os símbolos verdadeiros e falso, respectivamente. Com isso foram treinadas duas relações AB (relação entre os símbolos verdadeiro falso ou neutro como modelo e símbolos abstratos como comparações) e BC (símbolos abstratos e um estímulo do conjunto C: C1.1, C1.2, C1.3, C2.1, C2.2, C2.3). Com o treino dessas duas relações e tendo o estímulo B como elo pretendeu-se observar a emergência da relação AC formada pelo símbolo

verdadeiro e por afirmações consideradas previamente falsas e afirmações consideradas previamente verdadeiras com o símbolo falso. A Tabela 4 resume as etapas do treino.

Relação AB: para esse treino foram realizados três blocos de tentativas de MTS com atraso. A sessão era iniciada com uma instrução oral do computador: “Você irá realizar uma atividade no computador. Assim que aparecer uma figura no centro da tela clique nela. Outras três opções aparecerão na parte inferior da tela. Clique na opção que mais combina com o modelo. Se você escolher a figura certa receberá um elogio, se errar não haverá consequências e uma próxima tentativa aparecerá na tela” (Essa instrução foi baseada na instrução dada no trabalho de de Carvalho, 2010, p. 19).

Nestas tentativas, foram relacionados os estímulos A1-B1 e A2-B2. No total, houve dois tipos de tentativas (A1/B1 e A2/B2). Além dos estímulos B1 e B2, em cada tentativa, houve um estímulo “neutro” como comparação simbolizado por um sinal de um polegar na horizontal. Em cada bloco, cada uma das tentativas foi apresentada seis vezes, ou seja, havia 12 tentativas em cada bloco. Respostas corretas eram consequenciadas com elogios e sons do computador e tentativas incorretas produziam a apresentação da tentativa seguinte. No primeiro bloco, nas primeiras duas tentativas aparecia uma dica escrita logo abaixo do comparação correto (“Escolha esta”), que indicava qual estímulo comparação deveria ser escolhido diante do estímulo modelo apresentado. O critério de acerto neste bloco era de 100%. Caso o participante não atingisse esse critério, a sessão era repetida por, no máximo duas vezes. No segundo e terceiro blocos não eram apresentadas dicas e o critério de aprendizagem era de, no máximo, um erro em 12 tentativas. O bloco poderia ser repetido por, no máximo, duas vezes caso o critério não fosse atingido. A *Tabela 3* resume as etapas do treino.

Relação BC: Após o treino AB, foram relacionados os estímulos B (B1, B2) e C (C1.1, C1.2, C1.3, C2.1, C2.2, C2.3) utilizando os mesmos parâmetros e instruções do treino AB. Cada bloco foi composto por 12 tentativas apresentadas de forma randomizada e apresentado duas vezes cada tentativa. Cada participante passou por três blocos (total de 36 tentativas), divididas em 18 tentativas do tipo B1/C2 e 18 tentativas B2/C1 (três tentativas para cada relação). Nesta fase os descritores de contingência C2, previamente considerados falsos, foram relacionados ao modelo B1, relacionado anteriormente ao símbolo de correto (A1); e para o modelo B2, o estímulo definido experimentalmente como correto eram as frases de C1, consideradas previamente verdadeiras.

Relação AB/BC: nessa fase foram realizados dois blocos de tentativas de MTS com atraso em que apareciam tentativas de treino AB e BC misturadas. Cada bloco de treino foi constituído por 48 tentativas: 24 tentativas de treino AB e 24 tentativas de treino BC.

Nessa fase do treino, as tentativas foram consequenciadas em 50% das vezes, sendo metade de tentativas AB (12) e metade de BC (12). O critério de aprendizagem de cada bloco era de no máximo um erro por bloco. Optou-se por reduzir a frequência de reforço ocorreu para permitir aos participantes se adaptarem às condições de pós-teste, em que se esperava que os participantes continuassem apresentando o desempenho concordante com o treino, ainda que sem consequências diferenciais para o desempenho (extinção). A *Tabela 2* resume as etapas do treino misto.

Ao iniciar este bloco de tentativas, o participante ouvia a mesma instrução apresentada pelo computador nos treinos anteriores, acrescida da frase: “Agora, nem sempre o computador vai mostrar quando você acertou ou errou, mas você deve continuar

fazendo a atividade como vinha fazendo até agora” (Essa instrução foi idêntica a instrução dada no trabalho de Carvalho, 2010, p. 22).

A sessão era encerrada caso o participante não atingisse o critério de aprendizagem e os treinos AB e BC eram refeitos. Os mesmos voltavam aos treinos caso atendesse todos os critérios de aprendizagem. Se mesmo assim o participante não atendesse o critério de aprendizagem, o bloco poderia ser repetido por, no máximo, duas vezes na sessão, implicando no fim da sessão, caso o participante não atingisse os critérios programados.

Fase 5: Pós-testes

Pós- teste da relação de simetria BA/CB: Nesta fase foram realizados blocos de tentativas de MTS com atraso das relações BA/CB, nos quais os dois tipos de relações foram mescladas ao longo dos blocos. Cada bloco foi constituído por 48 tentativas: 24 tentativas da relação BA e 24 tentativas da relação CB. Os desempenhos nessas tentativas não eram conseqüenciados diferencialmente, mas o mesmo critério de acertos da fase anterior se manteve. Caso os participantes não atingissem tal critério, deveriam passar novamente pelo treino da relação AB/BC e, atingido o critério do treino, repetiam o teste de simetria BA/CB. A *Tabela 2* resume as etapas dos testes.

Pós-teste da relação AC: foram testadas as relações AC e CA com o objetivo de observar a emergência de relações não diretamente treinadas como transitividade, simetria e simetria da transitividade. Para isso foram repetidos os mesmos blocos de testes realizados no pré-teste, sem nenhum critério para estabilidade de resposta.

Fase 6. Avaliação Final. Nesta etapa, o repertório dos participantes foi novamente avaliado pela Escala de Afirmações Profissionais com as 40 frases selecionadas pelos psicólogos clínicos na fase anterior e o EMEP (Neiva, 1999). Os dados obtidos possibilitaram a comparação do desempenho do participante quanto à reversão (ou não) da função dos descritores de contingências (aqueles considerados previamente verdadeiros para falso, e as afirmações consideradas previamente falsas para verdadeiras).

Tabela 3. Resumo das sessões de teste com o número e combinações das tentativas.

Relação testada (Combinações das tentativas)	Blocos de treino	Nº de tentativas
CA		
C1.1/A1A2 C1.1/A2A1 C1.2/A1A2 C1.2/A2A1 C1.3/A1A2 C1.3/A2A1	C-A1	18
C2.1/A1A2 C2.1/A2A1 C2.2/A1A2 C2.2/A2A1 C2.3/A1A2 C2.3/A2A1	C-A2	18
AC		
A1/C1.1 C2.1 A1/C1.2 C2.1 A1/C1.3 C2.1 A1/C1.1 C2.2 A1/C1.2 C2.2 A1/C1.3 C2.2 A1/C1.1 C2.3 A1/C1.2 C2.3 A1/C1.3 C2.3	A1 - C	9
A1/C2.1 C1.1 A1/C2.1 C1.2 A1/C2.1 C1.3 A1/C2.2 C1.1 A1/C2.2 C1.2 A1/C2.2 C1.3 A1/C2.3 C1.1 A1/C2.3 C1.2 A1/C2.3 C1.3		9
A2/C1.1 C2.1 A2/C1.2 C2.1 A2/C1.3 C2.1 A2/C1.1 C2.2 A2/C1.2 C2.2 A2/C1.3 C2.2 A2/C1.1 C2.3 A2/C1.2C 2.3 A2/C1.3 C2.3		A2 - C
A2/C2.1 C1.1 A2/C2.1 C 1.2 A2/C2.1 C1.3 A2/C2.2 C1.1 A2/C2.2 C 1.2 A2/ C2.2 C1.3 A2/C2.3 C1.1 A2/C2.3 C 1.2 A2/C2.3 C1.3	9	
Teste de Simetria BA/CB		
B1/A1A2 B2/A1A2 B1/A2A1 B2/A2A1	B-A1 B-A2	12 12
C1.1/B1B2 C1.1/B2B1 C1.2/B1B2 C1.2/B2B1 C1.3/B1B2 C1.3/B2B1	C-B1	12
C2.1/B1B2 C2.1/B2B1 C2.2/B1B2 C2.2/B2B1 C2.3/B1B2 C2.3/B2B1	C-B2	12

Tabela 4. Resumo das sessões de treino, do número de tentativas, das combinações das tentativas e dos critérios de aprendizagem para cada bloco.

Relação treinada (Combinações das tentativas)	Blocos de treino	Nº de tentativas	Critério de aprendizagem
AB	AB com dica	12	100%
A1/B1-B2; A1/B2-B1	A1-B	12	≤ 1
A2/B1-B2; A2/B2-B1	A2-B	12	≤ 1
BC	BC com dica	12	100%
B1/C1.1C2.1 B1/C1.1C2.2 B1/C1.1C2.3			
B1/C1.2C2.1 B1/C1.2C2.2 B1/C1.2C2.3			
B1/C1.3C2.1 B2/C1.3C2.2 B2/C1.3C2.3			
B1/C2.1C1.1 B1/C2.2C1.1 B1/C2.3C1.1	B-C1	12	≤ 1
B1/C2.1C1.2 B1/C2.2C1.2 B1/C2.3C1.2			
B1/C2.1C1.3 B1/C2.2C1.3 B1/C2.3C1.3			
B2/C1.1C2.1 B2/C1.1C2.2 B2/C1.1C2.3			
B2/C1.2C2.1 B2/C1.2C2.2 B2/C1.2C2.3			
B2/C1.3C2.1 B2/C1.3C2.2 B2/C1.3C2.3	B-C2	12	≤ 1
B2/C2.1C1.1 B2/C2.2C1.1 B2/C2.3C1.1			
B2/C2.1C1.2 B2/C2.2C1.2 B2/C2.3C1.2			
B2/C2.1C1.3 B2/C2.2C1.3 B2/C2.3C1.3			
A B/BC			
A1/B1-B2; A1/B2-B1	A-B1	12	≤ 1
A2/B1-B2; A2/B2-B1	A-B2	12	≤ 1
B1/C1.1C2.1 B1/C1.1C2.2 B1/C1.1C2.3			
B1/C1.2C2.1 B1/C1.2C2.2 B1/C1.2C2.3			
B1/C1.3C2.1 B2/C1.3C2.2 B2/C1.3C2.3	B1-C	12	≤ 1
B1/C2.1C1.1 B1/C2.2C1.1 B1/C2.3C1.1			
B1/C2.1C1.2 B1/C2.2C1.2 B1/C2.3C1.2			
B1/C2.1C1.3 B1/C2.2C1.3 B1/C2.3C1.3			
B2/C1.1C2.1 B2/C1.1C2.2 B2/C1.1C2.3			
B2/C1.2C2.1 B2/C1.2C2.2 B2/C1.2C2.3	B2-C	12	≤ 1
B2/C1.3C2.1 B2/C1.3C2.2 B2/C1.3C2.3			
B2/C2.1C1.1 B2/C2.2C1.1 B2/C2.3C1.1			
B2/C2.1C1.2 B2/C2.2C1.2 B2/C2.3C1.2			
B2/C2.1C1.3 B2/C2.2C1.3 B2/C2.3C1.3			

3. RESULTADOS

3.1 Desempenho nos Treinos

Durante o treino AB todos os participantes atingiram os critérios de aprendizagem em uma (28 participantes) ou, no máximo, duas sessões (12 participantes). A média de acertos para esse bloco de treino foi de 98% e média de 1,27 vez de repetição da sessão.

No treino BC, 19 participantes atingiram o critério proposto em uma sessão e 20 participantes o fizeram em duas sessões. O participante 38 foi o único que precisou de três exposições ao bloco para atingir o critério de apenas um erro do total de tentativas. Com isso, o treino BC teve percentual médio de aprendizagem de 97% e média de 1,37 vez de repetições.

No bloco misto com as relações AB/ BC, 18 participantes atingiram o critério de aprendizagem na primeira exposição ao bloco e outros 21 participantes o fizeram na segunda exposição. O participante 36 repetiu o bloco duas vezes para atingir o critério de acerto. Portanto, para esse bloco misto, foi observada a porcentagem de 97% de acerto e uma média de 1,27 repetição.

3.2 Desempenho nos Testes BA/CB

Nos testes B-A, 37 participantes atingiram 100% de acerto na primeira exposição ao bloco. Os demais três participantes atingiram 100% de acertos na segunda exposição ao bloco. No teste CB, apenas quatro participantes necessitaram de uma segunda exposição ao bloco de teste para atingir 100% de acertos. Os demais participantes atingiram o critério em um único bloco.

3.3 Desempenho nos Testes AC/CA antes e depois do treino

A Figura 2 apresenta os resultados de pré e pós-teste das relações CA e AC. As afirmações C1 eram aquelas previamente relacionadas a um símbolo de verdadeiro (A1) pelos participantes e as afirmações C2, aquelas previamente relacionadas a um símbolo de falso (A2).

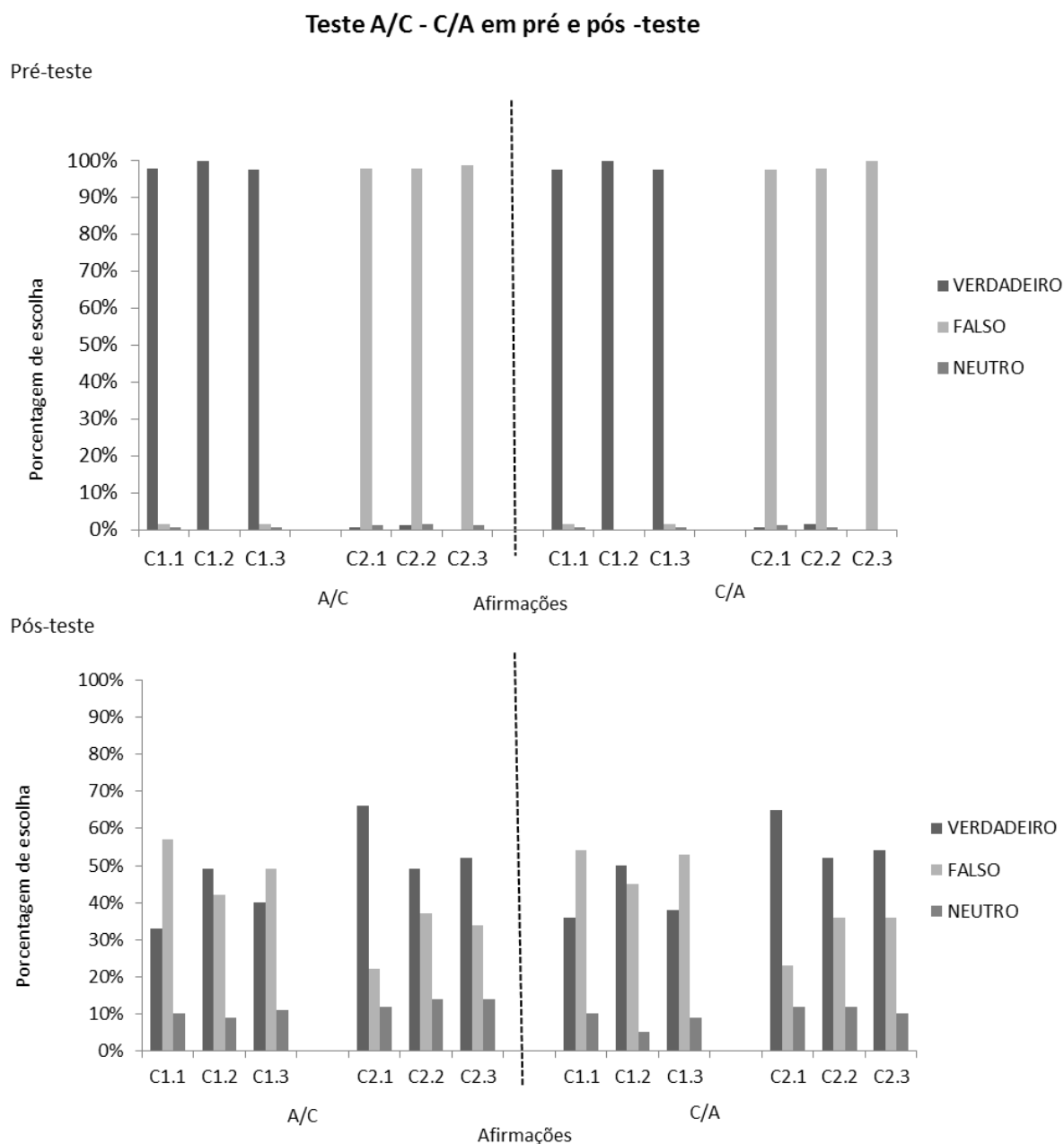


Figura 2. Porcentagem média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1), falso (A2) e neutro para as afirmações no teste A/C e C/A em pré e pós-teste

Observa-se na Figura 2 que todos os participantes, no pré-teste, relacionaram predominantemente as afirmações C1.1, C1.2 e C1.3 a A1 (verdadeiro), tanto no teste A/C como C/A, e as afirmações C2.1, C2.2 e C2.3 a A2 (falso). No pós-teste, as afirmações C1.1 e C1.3, consideradas previamente verdadeiras, foram relacionadas a A2 (como falsas) em torno de 50% das tentativas. A afirmação C1.2, apesar de se manter predominantemente relacionada a A1 no pós-teste, foi relacionada a A2 em aproximadamente 45% das tentativas tanto no teste AC, como CA. Todas as afirmações C2, relacionadas previamente a A2, passaram a ser predominantemente relacionadas A1, tanto no pós-teste AC quanto no CA (entre 50 e 65% das tentativas). Observa-se, também, um aumento na escolha pelo estímulo neutro (em torno de 10%).

Foi realizado o teste *t de student* para amostras pareadas a fim de detectar diferenças significativas nas médias de respostas verdadeiras, falsas e neutras nos pré e pós-teste, em ambas as condições (AC e CA). A partir dos resultados pode-se afirmar que houve diferenças significativas em todas as comparações. O teste *t* para amostras pareadas indicou que os participantes assinalaram mais respostas verdadeiras nos momentos pré-testes C1.1, C1.2 e C1.3 do que nos pós-testes C1.1, C1.2 e C1.3, na condição AC e CA. Medida de pré-teste ($M=5,7$; $DP=0,73$) e pós-teste ($M=2,5$; $DP=2,77$); $t(39) = 7,3$; $p < 0,001$. Para as afirmações C2.1, C2.2 e C2.3 observou-se uma preferência pelo adjetivo verdadeiro no pós-teste em relação ao pré-teste na condição AC e CA. Medida de pré-teste ($M=0,04$; $DP=0,19$) e pós-teste ($M=3,32$; $DP=2,88$); $t(39) = -7,4$; $p < 0,001$.

O teste *t* para amostras pareadas indicou que os participantes assinalaram mais respostas falsas nos momentos pós-testes C1.1, C1.2 e C1.3 do que nos pré-testes C1.1, C1.2 e C1.3, na condição AC e CA. Medida de pré-teste ($M=0,67$; $DP=0,23$) e pós-teste ($M=2,93$; $DP=2,88$); $t(39) = -6,33$; $p < 0,001$. As afirmações C2.1, C2.2 e C2.3 foram avaliadas como falsas na maioria das vezes em pré-teste em relação ao pós-teste. Medida

de pré-teste ($M=5,81$; $DP=0,57$) e pós-teste ($M=1,88$; $DP=2,54$); $t(39) = 9,69$; $p < 0,001$. O teste t para amostras pareadas indicou que os participantes assinalaram mais respostas neutras nos momentos pós-teste do que nos pré-teste, tanto na condição AC quanto na condição CA para todas as afirmações. Medida de pré-teste ($M=0,63$; $DP=0,24$) e pós-teste ($M=0,68$; $DP=1,57$); $t(39) = -2,49$; $p < 0,019$.

Ainda sobre os resultados dos testes AC e CA, foi considerada a ocorrência de reorganização de classes quando houve, no mínimo, 83% de reversão das escolhas em comparação com o pré-teste (ou seja, no máximo uma escolha incompatível com o treino de reorganização). Para os participantes que apresentaram duas escolhas incompatíveis com o treino de reorganização, foi considerado um percentual de 33% de reorganização, e para os que erraram cinco tentativas, foi considerado uma percentagem de reorganização de apenas 16% (os participantes não apresentaram outros valores de erros). A Figura 3 apresenta o número de participantes e a percentagem em que reorganizaram as classes em cada uma das seis afirmações.

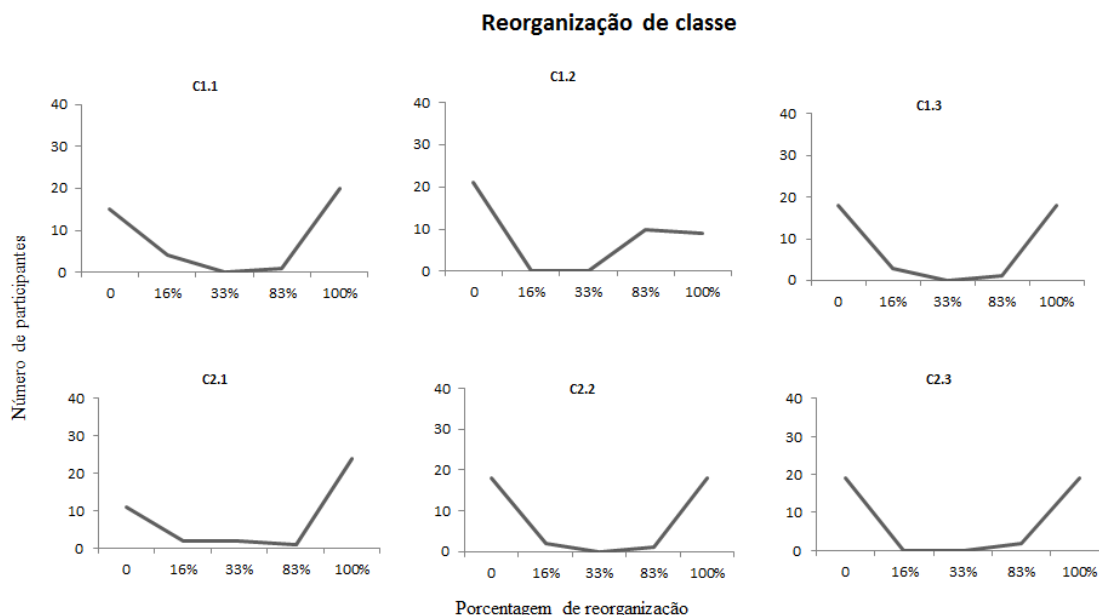


Figura 3. Número de participantes distribuídos pela percentagem de reorganização de classes em cada afirmação

De modo geral, observa-se na Figura 3 que metade dos participantes apresentou reorganização total de classes para todos os descritores do conjunto C (com exceção de C1.2). Além disso, observa-se que poucos participantes apresentaram valores intermediários de reorganização em todas as afirmações, o que indicaria uma reorganização parcial das classes; isso significa que, ou os participantes apresentaram reorganização total das classes, ou mantiveram suas escolhas iniciais.

As afirmação C1.1 (“Sou livre para escolher o que quiser”) considerada previamente “verdadeira”, e C2.1 (“Devo analisar meus pontos fracos também na hora da escolha profissional”), considerada previamente como falsa, foram as que apresentaram o maior número de participantes que reverteram suas escolhas no pós-teste, em comparação ao pré-teste (21 e 25 participantes respectivamente, com 83% ou mais de reorganização). As afirmações C1.2 (“Dinheiro é o mais importante na profissão”) e a afirmação C1.3 (“Apenas mulheres trabalham com profissões relacionadas às crianças”) consideradas previamente verdadeiras foram as que obtiveram o menor número de participantes que reverteram suas escolhas (19 participantes com 83% ou mais de reorganização e 21 participantes com menos de 83%)

Dos 40 participantes, 19 apresentaram reorganização de todas as classes, quatro reorganizaram duas classes, três reorganizaram apenas uma classe e 14 participantes não reorganizaram nenhuma classe.

3.4 Avaliação de repertório antes e depois do treino

Uma avaliação utilizada, antes e depois dos treinos de reorganização de classes, foi a Escala de Afirmações Profissionais, em que deveriam avaliar as afirmações entre verdadeiro e falso em uma escala de 7 pontos. A *Figura 4* apresenta os resultados obtidos no pré e pós- teste das seis afirmações utilizadas no experimento.

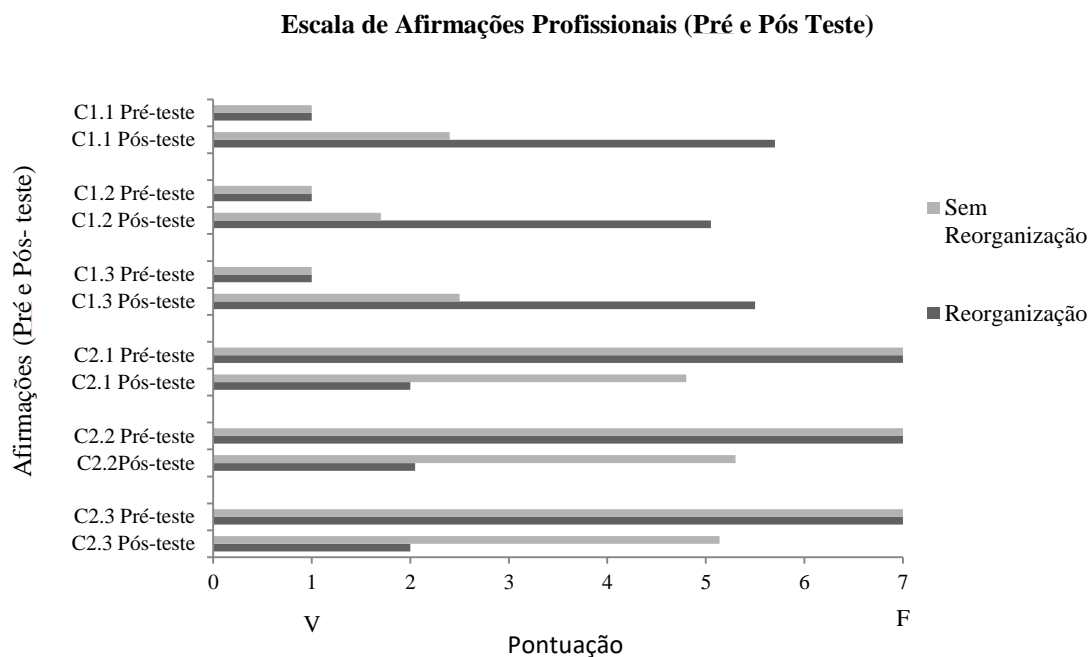


Figura 4. Média da pontuação atribuída para cada afirmação em pré e pós-teste na Escala de Afirmações Profissionais entre participantes que apresentaram e não apresentaram reorganização de classes nas seis afirmações utilizadas no experimento

* Nota: A pontuação 1 apresenta-se mais próxima ao adjetivo verdadeiro e a pontuação 7 mais próxima ao adjetivo falso.

Na Figura 4, observa-se que as afirmações C1.1, C1.2 e C1.3 foram avaliadas inicialmente como verdadeiras com escolha em 100% na pontuação 1 (mais próximo ao adjetivo verdadeiro). Já as afirmações C2.1, C2.2 e C2.3 foram unanimemente ancoradas na pontuação mais próxima ao adjetivo falso. Após o treino de reorganização e os testes AC e CA, observa-se uma mudança na classificação das afirmações tanto nos participantes que reorganizaram as classes, quanto naqueles que não apresentaram reorganização. Essa mudança, porém, foi muito mais expressiva entre os participantes que apresentaram reorganização de classes do que entre aqueles que não apresentaram.

Em relação à afirmação C1.1, os participantes que reorganizaram classes passaram a avaliar a afirmação com uma pontuação mais próxima ao adjetivo falso (pontuação média de 5,7). Os que não reorganizaram, apresentaram uma pontuação média próxima a 2,5. A afirmação C1.2 foi a que apresentou mudança de pontuação ao longo da escala, tanto para os participantes que reorganizaram classes, quanto para aqueles que não apresentaram reorganização. A avaliação da afirmação C1.2 tinha pontuação 1 e depois passou a ser avaliada como 5 pelos participantes que reorganizaram classes, e 1,7 para os que não reorganizaram. A afirmação avaliada inicialmente como verdadeira C1.3 passou de média 1 para 5,5 no caso dos participantes que reorganizaram classe e para 2,5 pelos participantes que não reorganizaram classe.

Em relação às afirmações inicialmente falsas (C2.1, C2.2 e C2.3) com avaliação 7 na escala Escala de Afirmações Profissionais, a afirmação C2.1 passou a ser avaliada com uma pontuação média 2 entre os participantes que reorganizaram classes e 4,8 entre os que não reorganizaram. A afirmação C2.2 teve pontuação 2 entre os participantes que apresentaram reorganização após o treino, e 5,3 para os que não reorganizaram classes. No caso da afirmação C2.3, os que reorganizaram classes passaram de 7 para 2 e os que não reorganizaram de 7 para 5,14.

Foi realizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney para comparar a pontuação na Escala de Afirmações Profissionais dos grupos Reorganização e Sem Reorganização em todos os momentos pré e pós-teste (C1.1 a C2.3). O teste *U de Mann-Whitney* indicou que a pontuação na Escala de Afirmações Profissionais foi maior para o grupo Com Reorganização nos momentos C1.1 Pós-teste, C1.2 Pós-teste e C1.3 Pós-teste, enquanto que o grupo Sem Reorganização obteve pontuação maior na Escala de Afirmações Profissionais nos momentos C2.1 Pós-teste, C2.2 Pós-teste e C2.3 Pós-teste ($p < 0,001$ em todos os casos). No pré-teste os grupos não se diferenciaram.

As Figuras 5 e 6 apresentam os dados de todas as afirmações da Escala de Afirmações Profissionais antes e depois do experimento, entre os participantes flexíveis e inflexíveis, respectivamente.

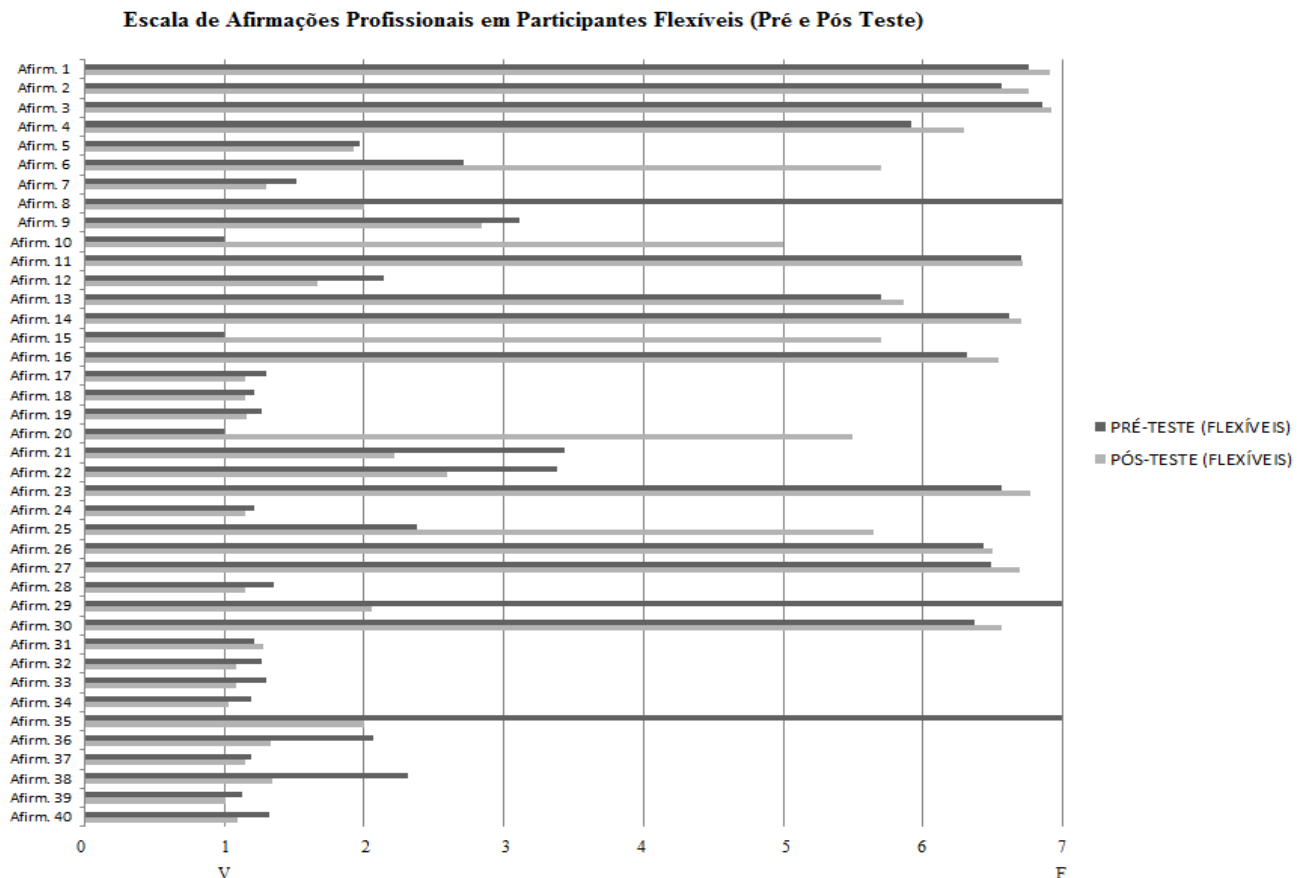


Figura 5. Média da pontuação atribuída todas as afirmações em pré e pós-teste na Escala de Afirmações Profissionais entre participantes Flexíveis (total = 23 participantes).

* Nota: A pontuação 1 apresenta-se mais próxima ao adjetivo verdadeiro e a pontuação 7 mais próxima ao adjetivo falso.

Observa-se na Figura 5 que além das afirmações utilizadas nos treinos de reversão (15, 10 e 20 referente aos estímulos C1.1, C1.2 e C1.3, respectivamente e 35, 29 e 8 referente aos estímulos C2.1, C2.2 e C2.3, respectivamente), mais quatro afirmações tiveram mudança de valência na escala. As afirmações 21 e 22 foram avaliadas próximas à escala 3 no pré-teste, e no pós-teste ficaram mais próximas da escala 1. Destacam-se duas afirmações como tendo o maior deslocamento na escala: afirmação 6 “As minhas

escolhas dependem exclusivamente de mim” que foi avaliada em uma média 2,72 no pré-teste e 5,7 no pós-teste, e a afirmação 25 “As áreas de humanas são escolhidas mais por mulheres” que foi de 2,38 no pré-teste para 5,65 no pós-teste.

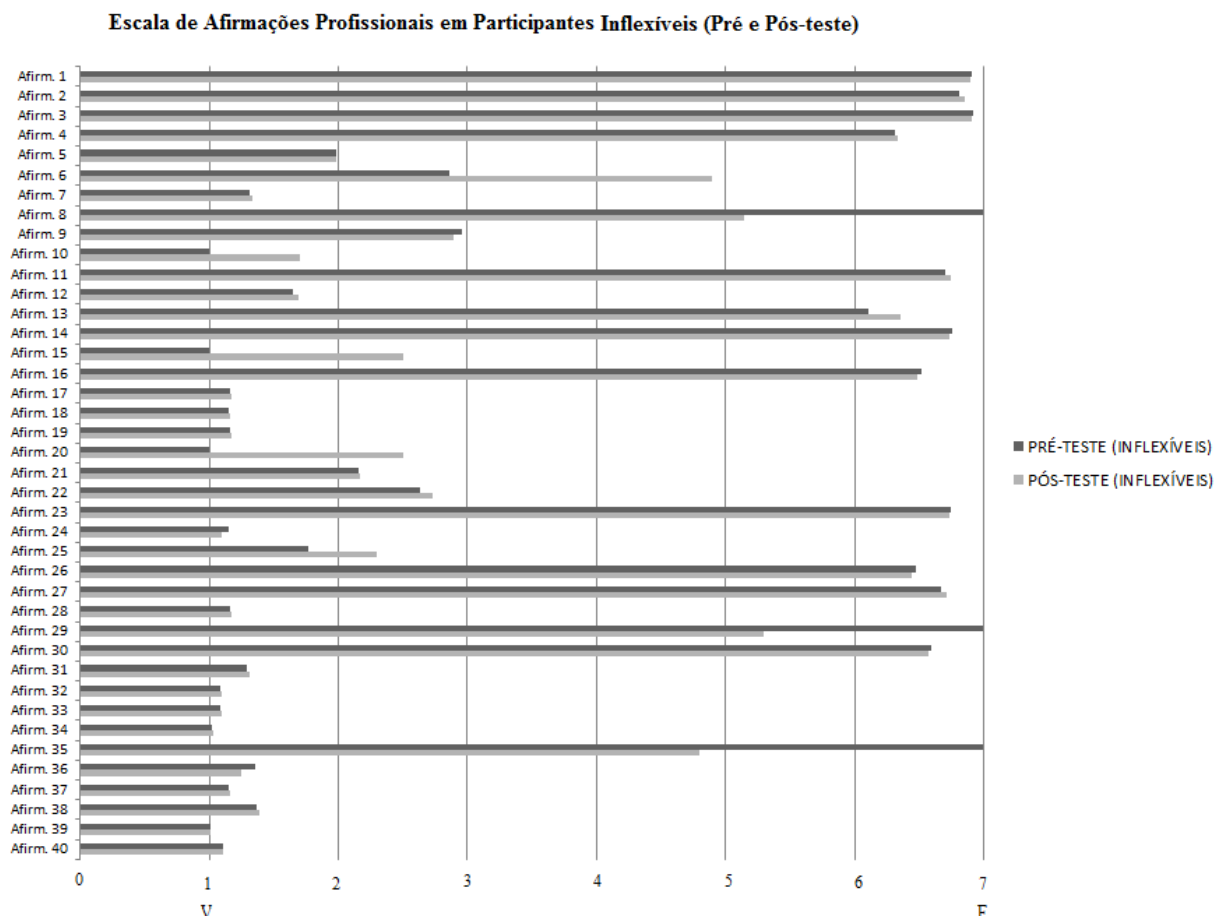


Figura 6. Média da pontuação atribuída todas as afirmações em pré e pós-teste na Escala de Afirmações profissionais entre participantes Inflexíveis (total = 17 participantes).

* Nota: A pontuação 1 apresenta-se mais próxima ao adjetivo verdadeiro e a pontuação 7 mais próxima ao adjetivo falso.

As afirmações utilizadas nos treinos de reversão (15, 10, 20) para C1.1, C1.2, C1.3, respectivamente e (35, 29, 8) para C2.1, C2.2, C2.3, respectivamente foram as afirmações que tiveram a maior flexibilização na escala. Além dessa, destaca-se apenas a afirmação 6 que teve mudança de valência na escala “As minhas escolhas dependem

exclusivamente de mim” que teve uma escolha média no pré-teste em 2,86 e passou para 4,9 no pós-teste.

Foi realizado também o teste *t de student* para comparar a quantidade de vezes que os participantes dos grupos Flexíveis e Inflexíveis trocaram de resposta do pré para o pós-teste, nas 40 afirmações. O teste *t* também foi utilizado para comparar os grupos Flexíveis e Inflexíveis em relação ao quanto cada um mudou do pré para o pós-teste. Optou-se pelo teste *t* após as variáveis apresentarem normalidade mediante o teste Shapiro-Wilk. O teste *t* indicou que o grupo Flexíveis mudou mais frequentemente de resposta ($M = 22,7$, $DP = 4,2$) do que o grupo Inflexíveis ($M = 5,1$; $DP = 3$), em quarenta mudanças possíveis; $t(26) = 28,9$; $p < 0,001$. O teste também indicou que o grupo Flexíveis apresentou uma variação maior nas respostas ($M = 58$, $DP = 7$) do que o grupo Não Flexíveis ($M = 5,8$; $DP = 3,6$); $t(38) = 15,3$; $p < 0,001$.

Os participantes também responderam ao teste Escala de Maturidade para a Escolha Profissional- EMEP antes e depois do procedimento, assim como à Escala de Rigidez (Rehfishch 1958). Os resultados obtidos do EMEP, nas avaliações iniciais e finais, e da Escala de Rigidez, com a distinção da quantidade de participantes que apresentaram reorganização de classe, seguem nas *Figuras 7 e 8*, respectivamente.



Figura 7. Média da pontuação da Escala de Maturidade para Escolha Profissional no pré e pós-teste

Na *Figura 7*, observa-se que, antes do procedimento de treino para reorganização de classes pré-experimentais, os participantes apresentaram uma pontuação média de 18,3, caracterizada no teste como um desempenho inferior. Após o procedimento de *matching-to-sample*, a pontuação média aumentou para 60,25, classificado como um repertório médio na maturidade de escolha profissional.

Foi realizado o teste t de student para amostras pareadas a fim de detectar diferenças significativas nas médias entre os momentos pré e pós-teste. Foi verificada diferença significativa entre as médias no momento pré-teste ($M = 18,3$; $DP = 11,3$) e no momento pós-teste ($M = 60,3$; $DP = 19,8$); $t(39) = -20,3$; $p < 0,001$.

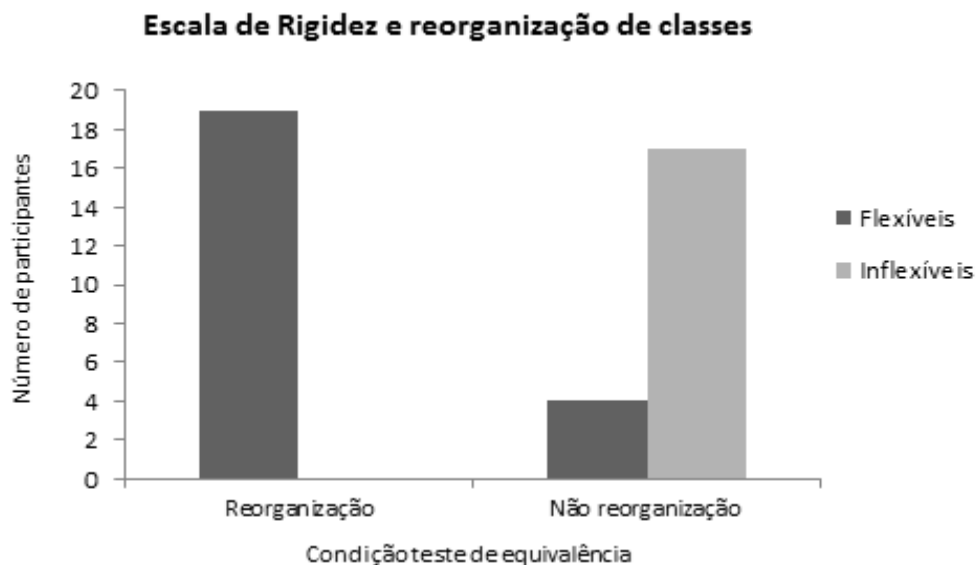


Figura 8. Número de participantes que reorganizaram classes de estímulos em relação ao desempenho da Escala de Rigidez (Rehfish, 1958)

Na Figura 8, observa-se que todos os 19 participantes que reorganizaram todas as classes de estímulos foram avaliados como flexíveis na Escala de Rigidez. Outros 17 participantes foram considerados inflexíveis e apresentaram desempenho inferior a 83% de reorganização de classes. Além desses, outros quatro participantes foram considerados flexíveis na Escala de Rigidez e não apresentaram reorganização de classes. O desempenho desses quatro participantes pode ser visto na Figura 9, 10 e 11 comparados com o desempenho dos outros participantes, considerados flexíveis e inflexíveis.

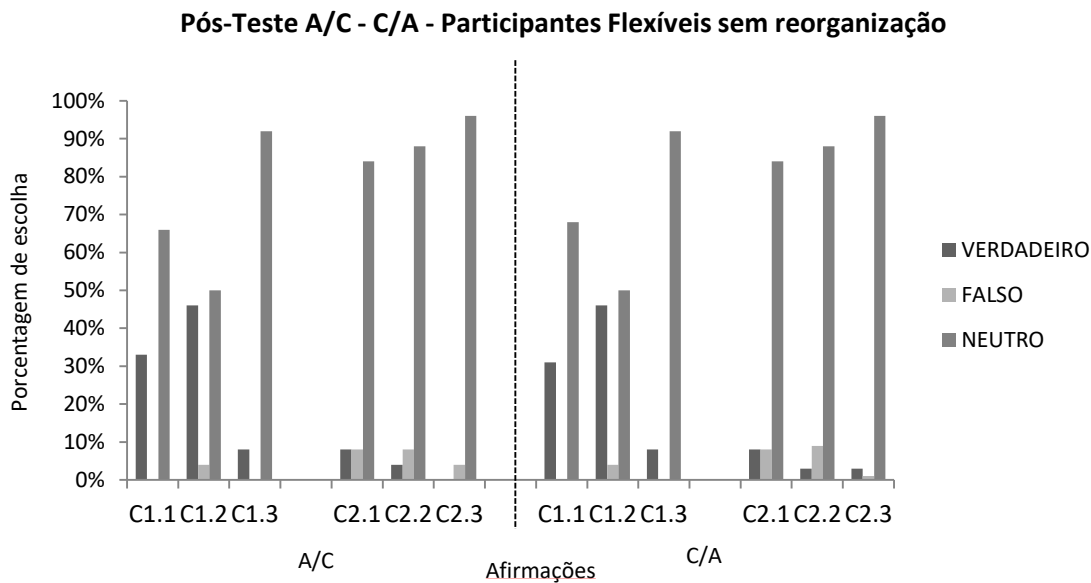


Figura 9. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1), falso (A2) e neutro para as afirmações no teste A/C e C/A no pós-teste, pelos participantes considerados flexíveis que não apresentaram reorganização de classe.

Na Figura 9, pode-se observar que a porcentagem média de escolhas entre verdadeiro/falso/ neutro dos participantes considerados flexíveis e que não apresentaram reorganização de classe foi maior pelo estímulo neutro, tanto no teste AC, como no teste CA. As afirmações C1.1 e C1.2 foram relacionaas ao estímulo neutro em cerca de 70% e 50% das tentativas, respectivamente, e relacionadas ao estímulo A1 em 33% e 46% das tentativas, respectivamente. As demais afirmações foram relacionadas ao estímulo neutro em mais de 80% das tentativas, nos dois testes.

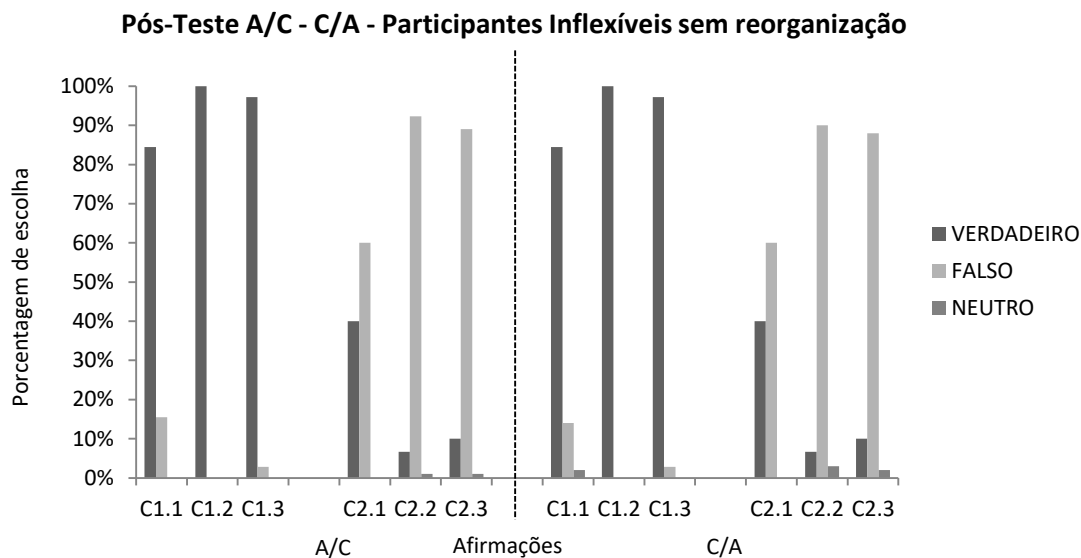


Figura 10. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1), falso (A2) e neutro para as afirmações no teste A/C e C/A no pós-teste, nos participantes considerados inflexíveis sem reorganização de classe.

Na Figura 10 observa-se que os participantes que também não apresentaram reorganização, porém foram avaliados como inflexíveis, relacionaram as afirmações consideradas previamente como verdadeiras (C1.1, C1.2, C1.3) em mais de 85% das tentativas ao estímulo verdadeiro e em 15% das tentativas, relacionaram as afirmações consideradas previamente como falsas (C2.1, C2.2 C2.3) ao estímulo falso. Apenas a afirmação C2.1 foi relacionada em 40% das tentativas ao estímulo verdadeiro e em 60% das tentativas ao estímulo falso nos testes AC e CA. A escolha pelo estímulo neutro, para todas as afirmações, não passou de 3%.

Pós-Teste A/C – C/A - Participantes Flexíveis com reorganização

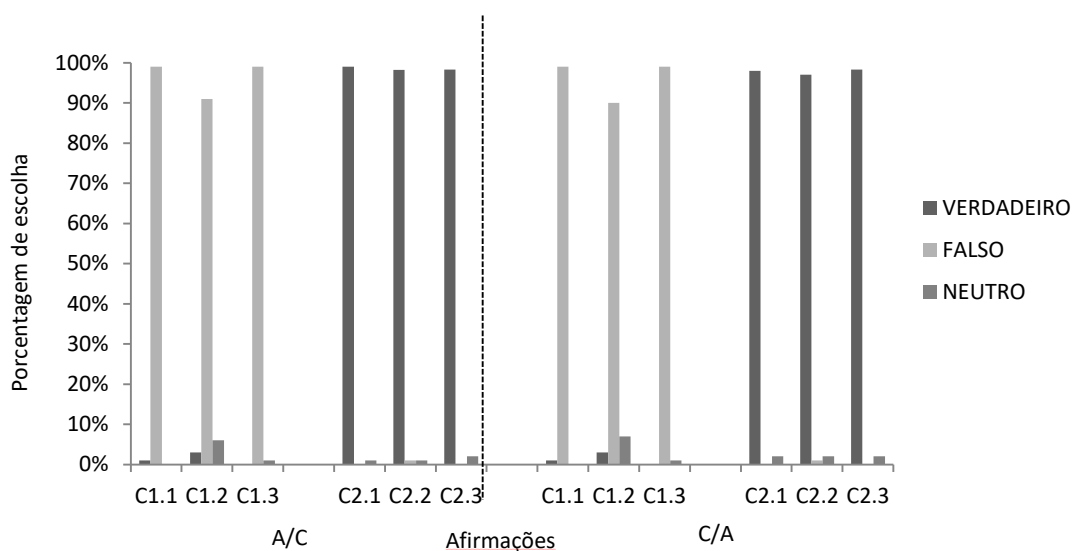


Figura 11. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1), falso (A2) e neutro para as afirmações no pós-teste A/C e C/A, dos participantes considerados flexíveis com reorganização de classe

Os participantes avaliados como flexíveis e que reorganizaram as classes (Figura 11), relacionaram em 98% das tentativas o estímulo verdadeiro às afirmações consideradas previamente falsas (C2.1, C2.2 C2.3) e o estímulo falso às afirmações consideradas previamente verdadeiras (C1.1, C1.2, C1.3) em mais de 91% das tentativas, tanto no pós-teste AC, como no pós-teste CA. A preferência pelo estímulo neutro foi inferior a 7%.

Em resumo, os participantes flexíveis que mostraram reorganização de classes apresentaram escolhas compatíveis com o treino de reorganização em todas as classes, diferentemente dos inflexíveis, que em nenhuma classe apresentaram reorganização. Os participantes flexíveis que não apresentaram reorganização tiveram escolhas compatíveis com o treino apenas nas afirmações C2.1, C2.2 e C2.3, que antes eram avaliadas como falsas e após o treino passaram ser avaliadas como verdadeiras. Nas demais classes, para esses participantes, verificou-se um aumento expressivo da escolha pelo estímulo neutro.

4. DISCUSSÃO

O Estudo 1 teve como objetivo se haveria (ou não) reorganização das classes de estímulos formadas por descrições de contingências acerca de profissões, por participantes considerados flexíveis e inflexíveis, após o ensino de relações condicionais diferentes das verificadas previamente nesses participantes. Neste sentido, foi desenvolvido um procedimento que permitia inicialmente mensurar tendências pré-experimentais de associações entre seis afirmações acerca de escolha profissional e símbolos verdadeiros ou falsos, treinar relações que subsidiassem mudança nestas associações e, finalmente, verificar as possíveis alterações das tendências detectadas no pré-teste.

De modo geral, 19 participantes passaram a relacionar as afirmações consideradas inicialmente como verdadeiras com o estímulo “falso” e afirmações previamente avaliadas como falsas com o estímulo “verdadeiro”, ou seja, apresentaram reorganização total de classes e 21 não. Todos os que apresentaram reorganização foram avaliados inicialmente como flexíveis; apenas quatro participantes flexíveis não apresentaram reorganização das classes. Comparando, porém, os dados de pré e pós-teste da Escala de Afirmações Profissionais, observa-se que as mudanças que ocorreram entre o pré e o pós-teste estavam relacionadas especificamente às afirmações que foram alvo de treino durante o procedimento, mas não entre as outras.

Em relação aos procedimentos adotados parece que o emprego do reforçamento contínuo, revisão de relações treinadas antes dos testes, MTS com atraso e programação de apenas uma nóculo que ligava as relações condicionais não diretamente treinadas favoreceu a reorganização de classes de estímulos pré-experimentais, assim como apontam alguns estudos realizados com essa temática (Garotti *et al.*, 2000; Straatmann, 2008; Bortoloti & de Rose, 2007b). Além disso, os treinos exigiam taxas altas de respostas

corretas e minimização de estímulos com propriedades físicas parecidas, o que parecem ser procedimentos que facilitaram a reorganização das classes (Sidman, 1987). A formação das classes treinadas ao longo do procedimento era importante para sustentar uma eventual mudança nas classes previamente existentes, relacionadas a descritores de contingências sobre escolha profissional.

A opção de um estímulo neutro foi outro fator que pode ter influenciado positivamente na reorganização de classes pré-experimentais, já que os participantes tinham a opção de escolher um estímulo neutro e evitar a escolha por rejeição entre apenas dois estímulos de comparação (Sidman, 1987). Neste caso, a adoção de mais um estímulo de comparação pode ter reduzido o efeito de escolha por rejeição, além de dar ao participante a possibilidade de uma resposta do tipo “nenhuma das anteriores”.

Esse conjunto de dados fornece, portanto, evidência clara de reversão da classe de equivalência verificada em pré-teste, em decorrência da experiência com um procedimento típico de *matching-to-sample*, a partir da formação de uma nova classe de equivalência formada por estímulos anteriormente pertencentes a outra classe e corrobora os resultados encontrados por Castro e Haydu (2009); Dube et al. (1987); Dube et al. (1989); Dube e McIlvane (1995); Folsta e de Rose (2007); Garotti e de Rose (2007) – Experimento 2; Garotti, et al. (2000); Roche, Barnes e Smeets (1997) – Experimento 4; Saunders, Drake e Spradlin (1999); Spradlin et al. (1973) – Experimentos 1 e 2; Smeets et al. (2003), Mizael, et al. (2016), que também observaram reorganização de classes em seus estudos. Verificou-se, portanto, que metade da amostra estudada passou a considerar verdadeiras descrições sobre escolha profissional anteriormente consideradas como falsas, e vice-versa.

A partir dos achados deste estudo pode-se pensar que as diferenças entre flexibilidade-rigidez podem indicar comportamentos desajustados às contingências

naturais, por exemplo, na escolha profissional. Padrões muito rígidos podem resultar em consequências prejudiciais ao indivíduo, pois reduzem a variabilidade adaptativa do comportamento e dificultam a tomada de decisão profissional.

Nessa tomada de decisão profissional certas descrições socialmente aceitas ou pouco relacionadas a contingências concretas sobre as profissões, como “adequação” de um ou gênero a certas profissões, liberdade de escolha, mercado de trabalho, etc., podem interferir de modo deletério na escolha profissional, dificultando o contato do sujeito com contingências produzidas pelo seu próprio comportamento e fazendo com que ele se comporte mais sob controle dessas descrições socialmente aceitas do que com condições concretas de sua história e de sua vida. A sensibilidade do comportamento humano diante das consequências produzidas por ele garante que os comportamentos se modifiquem quando as contingências mudam (Catania, 1999). Ou seja, a principal fonte de variação comportamental está na história de reforçamento de um organismo. Porém, se o comportamento não entra em contato com as contingências naturais, este comportamento provavelmente não se altera, mesmo com alterações nas contingências.

O papel do psicólogo e da orientação profissional se tornam essenciais aqui, uma vez que o processo de orientação envolve a aprendizagem e discriminação de autoreforçadores (interesses e habilidades), aspectos sobre a realidade profissional, planejamento de consequências futuras e tomada de decisão. A decisão é auxiliada quando, por exemplo, o orientando não conhece as habilidades exigidas por determinada profissão, o mercado de trabalho, as áreas de trabalho e, a partir do conhecimento e análise destas, tais variáveis alteram o valor reforçador de alguma opção em questão. Com esse aumento de repertório com informação sobre as questões profissionais e pessoais do adolescente, estes se tornam mais aptos a rever regras e flexibilizar suas escolhas,

ajudando a levantar possíveis alternativas sobre a indecisão (Oliveira, Silva, Garcia, Melo-Silva & Teixeira, 2014; Ribeiro, 2011; Silva, Oliveira & Melo-Silva, 2014).

A capacidade de decidir sobre algo pode ser desenvolvida a partir do momento em que o indivíduo consegue manipular as variáveis que exercem controle sobre seu comportamento. Para que se possa escolher entre várias opções é preciso que a pessoa consiga discriminar certos estímulos específicos que possam estar incidindo sobre sua escolha, como por exemplo, opinião dos familiares, amigos e questões culturais (Moura, 2011).

É importante ponderar, no entanto, que é necessário cautela na generalização dos resultados obtidos em situação experimental para o ambiente natural, como é o caso do presente trabalho. Especula-se que a aparente insensibilidade observada na situação experimental seja um padrão mais extenso do comportamento verbal e manifesto em ambiente natural, mas os dados obtidos com a presente pesquisa não sustentam empiricamente tais conclusões.

Apesar disso, outros 21 participantes não apresentaram reorganização de classe. O teste crítico para identificação de relações de equivalência (Teste de Equivalência – relação AC/CA) forneceu evidências consistentes de que não ocorreu mudança do padrão inicial de relações condicionais, e esses participantes continuaram escolhendo o estímulo verdadeiro diante das afirmações consideradas previamente verdadeiras e o estímulo falso diante das afirmações consideradas falsas inicialmente.

Após todas as relações ensinadas de forma consistente a todos os participantes, os resultados em pós-teste mostraram que o ensino de novas relações não foram suficientes para alterarem classes pré-experimentais para 21 participantes, já que as classes de equivalência pretendidas não emergiram. Esses dados confirmam os achados na literatura que apontam a dificuldade de formar classes contrárias às originais e reverter classes de

estímulos estabelecidas pré-experimentais (Moxon; Keenan; Hine, 1993; Watt *et al.*, 1991, Garotti & de Rose, 2007 – Experimento1; Goyos, 2000 – Experimento 2, Carvalho & De Rose, 2010, por exemplo).

A literatura aponta procedimentos que poderiam facilitar a reorganização de classes, como o treino extensivo de algumas relações condicionais. O estudo de Straatmann (2008), por exemplo, salienta que poucas sessões de treinos seriam insuficientes para garantir a reversão da classe. No presente estudo, assim que os participantes atendiam aos critérios de aprendizagem dos treinos, essas relações não eram mais treinadas. A pouca exposição às relações treinadas de ensino pode ser uma desvantagem para obtenção da reorganização de classes por todos os participantes, assim como aponta o trabalho de Straatmann (2008). Por outro lado, verificou-se que alguns participantes formaram novas classes de estímulos mesmo com pouco treino e com os mesmos critérios de aprendizagem. A variabilidade nos dados indica a necessidade de mais investigações que elucidem outros aspectos que podem participar na reversão de classes.

Os trabalhos de Mizael et al. (2016) e Garotti e De Rose (2007) levantaram a hipótese de que testes de simetria realizados logo após o treino das relações AB e BC poderiam facilitar mudanças de atitude a partir da reorganização de classe de equivalência, uma vez que nesses estudos os participantes reorganizaram as classes somente quando os testes foram precedidos pela revisão das relações de linha de base. No presente estudo não foi testada simetria logo após os treinos AB e BC, mas, mesmo assim, quase metade dos participantes reorganizaram classes. Ou seja, parece que a posição dos testes não exerceu diferença neste caso, uma vez que os participantes apresentaram bons resultados nos testes de simetria mesmo não estando próximo ao treino AB e BC. A

condição que parece exercer grande controle sobre a reorganização de classes parece ser o repertório de rigidez dos participantes.

O fator flexibilidade ou inflexibilidade pode ser uma variável de interferência como mostram os estudos de Wulfert, Farkas, Hayes e Dougher (1994); Kravas (1973); Linn, Moravec, & Zeppa (1982); Naftulina et al. (1974) ; Rehfisch, (1958a, 1958b); Schaie, Dutta, & Willis (1991); Vollhardt, (1990); Oliveira & Albuquerque (2007); Paracampo, Souza & Albuquerque (2014). Em todos esses experimentos os autores utilizaram a Escala de Rigidez de Rehfisch (1958) e concluíram que participantes flexíveis e inflexíveis possuem histórias diferentes em seguir regras e as histórias pré-experimentais podem interferir na ocorrência de diferenças individuais em determinadas situações. Os dados desta pesquisa corroboram com esses achados no sentido já que todos os 19 participantes que reorganizaram as classes de estímulos foram classificados como flexíveis, e que dos 21 que não apresentaram reversão, 17 foram classificados como inflexíveis pela Escala de Rigidez e quatro flexíveis.

Uma contribuição, portanto, dessa pesquisa foi identificar que a insensibilidade ao responder diante da mudança de contingências é algo individual, ou seja, depende de uma história pré-experimental, de reforçamento do comportamento em seguir regras ou de muitas punições quando não eram seguidas. O estudo mostrou que diferentes níveis de rigidez medidas pela escala de Rigidez estavam associados ao desempenho dos participantes nas tarefas. Embora a escala seja apenas uma medida da descrição verbal dos participantes, o estudo encontrou diferenças significativas de desempenho entre os flexíveis e inflexíveis. Indivíduos cujo comportamento pareceu ser menos sensível às mudanças contingenciais no experimento foram precisamente aqueles que responderam a um maior número de declarações que refletiam atitudes conservadoras e padrões mais rígidos.

Destaca-se aqui o desempenho dos participantes 8, 14, 20 e 31, considerados flexíveis, mas que não apresentaram reversão de classes. Ainda que eles não tenham apresentado a reorganização das classes, aparentemente tenderam a mudar as escolhas em relação às afirmativas manipuladas no procedimento: ao invés de continuarem relacionando as afirmações a verdadeiro ou falso como no pré-teste, eles tenderam a relacionar as frases ao estímulo neutro, o que indica, ainda que em menor grau, uma mudança nas relações previamente estabelecidas. Importante destacar, ainda, que o mesmo não aconteceu com os participantes considerados inflexíveis.

O presente trabalho observou também que algumas afirmações tiveram mais reorganização que outras. A diferença de reorganização de classes e a porcentagem de reorganização de cada classe é um resultado que foi observado nos estudos de Bortoloti & de Rose (2007a; 2007b). Esses estudos trazem a transferência de função observadas nas respostas emocionais, em que símbolos sem significado passaram a ser avaliados com algum significado após a formação de classes entre eles e expressões faciais humanas que já são dotados de significado emocional. Os resultados mostraram que havia valores diferentes atribuídos às relações entre estímulos, observando um grau de relacionamento distinto entre os estímulos utilizados (faces e figuras). Os autores concluíram a partir disso que alguns estímulos pré-experimentais são “mais equivalentes” que outros.

Disso decorre que a associação entre as afirmações e os estímulos verdadeiro e falso poderia ser mais forte ou menos forte antes do experimento. A condução de pré-testes em que se observaram as classes pode ter escondido a força do pareamento das afirmações com os estímulos verdadeiro/falso. Ou seja, por hipótese, o forte pareamento preexistente entre as afirmações e suas avaliações poderia facilitar ou prejudicar a reorganização de classe no pós-teste. Nos resultados, observa-se que algumas afirmações (C1.2, C2.1, C2.2 e C2.3) tiveram maior percentual de reorganização entre os

participantes flexíveis e também nos inflexíveis. Já as afirmações C1.2 e C1.3 tiveram percentuais mais baixos de reorganização.

Analisando o conteúdo dessas duas afirmações: “Dinheiro é o mais importante na profissão” (C1.2) e “Apenas mulheres trabalham com profissões relacionadas às crianças” (C1.3), observa-se que estas parecem ser socialmente mais carregadas de significado, principalmente ao se observarem a condição socioeconômica dos participantes, no caso da afirmação C1.2, e o significado social existente entre gênero e escolha profissional, no caso do estímulo C1.3. Ou seja, observando a magnitude do reforçador dinheiro e das questões sociais legadas ao gênero (referentes aos estímulos C1.2 e C1.3), menores são as chances de mudarem a avaliação dessas afirmações. A hipótese de que questões ligadas ao gênero são mais fortemente sustentadas socialmente tem apoio no estudo de Moxon, Keenan e Hine (1993). Esses autores também não conseguiram reverter classes entre nomes masculinos/femininos e profissões usualmente atribuídas a cada um dos gêneros, o que, de certa forma, confirma possíveis dificuldades em se tentar reverter classes entre profissões e gênero (e, também, classes que relacionam dinheiro a sucesso profissional ou social).

Essa diferença da avaliação das afirmações também foi observada na Escala de Afirmações Profissionais para as afirmações que foram alvo do procedimento. Neste instrumento os participantes teriam de avaliar cada afirmação como verdadeira e falsa em uma escala de 7 pontos. Após o pós-teste AC/CA, houve modificação na avaliação das afirmações tanto para os participantes que reorganizaram classe quanto os que não reorganizaram. Para os participantes que reorganizaram as classes, houve uma modificação do polo de escolha. Se antes escolhiam o polo mais próximo ao verdadeiro, passaram a escolher o ponto na escala que se aproximava mais com o falso.

Com os participantes que não reorganizaram classes, mesmo a avaliação se flexibilizando menos, as avaliações ficaram na porção próxima à central. Ou seja, mesmo não havendo reorganização de classes, o procedimento proposto garantiu maior flexibilidade da avaliação das afirmações e possível sensibilidade a novas contingências. A afirmação que menos apresentou mobilidade na escala e obteve menor diferença entre a avaliação inicial e final foi o estímulo C1.2 (“Dinheiro é o mais importante na profissão”), reafirmando uma possível diferença do grau de equivalência entre as afirmações e os estímulos verdadeiro e falso.

Essas mudanças de avaliação foram mais observadas entre as afirmações que foram alvo do experimento e isso fortalece o fato de que o procedimento teve efeito sobre a forma como os participantes avaliavam as afirmações. Porém, tal efeito não se estendeu para outras afirmações, exceto duas delas (6 e 25 da Escala).

A afirmação 6 “As minhas escolhas dependem exclusivamente de mim”, avaliada como verdadeira, foi a que se observou maior flexibilização da avaliação, tanto nos participantes flexíveis, quanto nos inflexíveis. Esse efeito generalizante pode ter sido facilitado pela semelhança dos temas entre as afirmações. Os treinos para reorganização das classes C1.1 “Sou livre para escolher o que quiser”, C2.1 “Devo analisar meus pontos fracos também na hora da escolha profissional”, C2.2 “Devo considerar vários aspectos para escolher minha profissão” e C2.3 “Verificar o mercado de trabalho é fundamental para a escolha do profissional” pode ter feito os participantes concluírem que as escolhas não dependem exclusivamente deles, e passaram a avaliar esta afirmação como falsa.

O mesmo aconteceu com a afirmação 25 da Escala de Afirmações Profissionais: “As áreas de humanas são escolhidas mais por mulheres”. Os participantes considerados flexíveis avaliavam esta afirmação inicialmente como verdadeira e depois do procedimento passaram a avaliar mais próximo do adjetivo falso. Talvez o treino de

reorganização do estímulo C1.3 “Apenas mulheres trabalham com profissões relacionada às crianças” pode ter facilitado a alteração da avaliação, pois falam sobre o sexismo nas profissões.

Ainda através da análise de toda Escala de Afirmções Profissionais pode ser observado, mais uma vez, que o padrão mais ou menos flexível dos participantes observado na Escala de Rigidez é um fator que pode influenciar na avaliação das afirmações. O fato da diferença na flexibilização das respostas ser maior nos indivíduos flexíveis corrobora com os dados da pesquisa de Wulfert, Farkas, Hayes e Dougher (1994) que concluiu que a insensibilidade vista no laboratório pode ser um indicativo de padrões mais ou menos rígidos no ambiente natural. Por isso, esses achados têm importantes implicações na vida prática, pois esses indivíduos podem se comportar de formas consideradas inadequadas em muitas circunstâncias por apresentarem pouca flexibilidade às mudanças nas contingências ou a contingências que sejam incompatíveis com as descrições que os indivíduos fazem delas..

Outro aspecto favorável que foi observado, após o treino de reorganização de classe, foram os resultados da Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP) (Neiva, 1999). Todos os participantes que reorganizaram e que não reorganizaram classes de estímulos aumentaram a pontuação para o grau de maturidade para escolha profissional. A média passou de 18.3 para 60.25. Ou seja, o repertório de maturidade de escolha foi ampliado de inferior para médio, segundo os critérios do teste.

Segundo Super (1955) *apud* Neiva (1999, p. 98) “a maturidade profissional se refere a um conjunto de comportamentos e atitudes que um indivíduo empreende para sua inserção no mundo profissional”. A expressão maturidade, para Japur (1988), inclui, inclusive, a seleção de um trabalho e as atitudes em face da tomada de decisão.

Quanto maior a maturidade no EMEP, mais apto o sujeito está para realizar discriminações mais precisas quanto ao seu repertório de escolha profissional, já que a escala consegue medir dimensões como determinação (que se refere a quanto o jovem está decidido e seguro com relação à escolha profissional), responsabilidade (o que ele faz para atingir seus objetivos), independência (o quanto o sujeito consegue discriminar variáveis de controle), autoconhecimento (discriminação de autoreforçadores, por exemplo interesses, valores, habilidades, características pessoais etc) e conhecimento da realidade educativa e socioprofissional (que se relaciona com a discriminação das características das profissões, das exigências do mercado de trabalho, das instituições educativas, etc).

Assim, os dados permitem observar que o procedimento para reorganização de classes influenciou positivamente o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional, podendo facilitar, inclusive, a escolha profissional dos estudantes do ensino médio. Além disso, os resultados parecem contribuir com os achados na literatura que atribuem ao paradigma da equivalência de estímulo a condição de investigação e interpretação da formação e mudança das atitudes.

Mais do que isso, esses resultados convergem com a intenção do trabalho de não apenas classificar e estabelecer avaliações absolutas entre certo e errado sobre as afirmações e a reorganização dessas relações de condicionalidade, mas fazer com que o ensino de novas relações contingenciais possa, de alguma forma, fazer com que o comportamento fique menos sob controle de regras sociais e mais sob controle de contingências, ampliando repertório e aumentando variabilidade comportamental.

Levando em conta, porém, que metade dos participantes não apresentou reorganização de classes a partir do procedimento proposto, mesmo tendo sido ensinados diretamente a relacionar algumas afirmações a uma avaliação oposta àquela inicialmente

apresentada, parece importante investigar outras possíveis formas de modificar a valência (se verdadeiro ou se falso) de certos descritores de contingências.

Alguns estudos como os de Galizio (1979), Albuquerque de Souza, Matos, e Paracampo, 2003; Hayes, Brownstein, Zettle, Rosenfarb, e Korn (1986); Shimoff, Catania & Matthews (1981); Michael & Bernstein (1991); Paracampo, Souza & Albuquerque (2014) vem adotando procedimentos experimentais de observarem quais procedimentos poderiam alterar o seguimento de regras. Em algum desses trabalhos os autores colocam como alternativa a apresentação de contingências discrepantes às treinadas experimentalmente.

Ainda que as descrições de contingências estudadas aqui não possam ser chamadas de “regras”, considerando que não é possível saber se elas, de fato, controlam algum comportamento dos participantes, os trabalhos acima mencionados destacam que o contato dos indivíduos com descrições de contingências incompatíveis com as que controlavam o comportamento deles pode provocar mudanças nesse comportamento. De acordo com essa lógica, apresentar diretamente descrições incompatíveis com as descrições consideradas falsas e verdadeiras para os participantes do presente estudo poderia gerar, ao menos, a mudança na avaliação destes sobre essas afirmações.

Com a intenção de continuar a investigação de procedimentos que poderiam aumentar a variabilidade do responder foi proposto o Estudo 2 que tinha como objetivo apresentar contingências discrepantes aos conceitos pré-experimentais das afirmações de duas formas diferentes: interação social e leitura de material informativo, e observar se como este procedimento os participantes poderiam reorganizar as classes testadas ao flexibilizarem suas avaliações.

ESTUDO 2

O objetivo do Estudo 2 foi o de verificar se a apreensão de descrições divergentes às ideias culturalmente difundidas, apresentadas de duas formas diferentes, poderiam produzir a reorganização de classes em participantes que passaram pelo Estudo 1, mas que não apresentaram tal reorganização. A apresentação dessas descrições divergentes foi feita de duas formas: por meio da leitura de artigos de revistas de prestígio social, amplamente divulgadas e com boa reputação social, e por meio da interação dos participantes com a pesquisadora (psicóloga) que também possui um papel de saber socialmente atribuído.

A hipótese do estudo é de que é a apresentação de descrições divergentes daquelas aceitas previamente pelos participantes como falsas ou verdadeiras por fontes com valor de prestígio social (revista ou psicóloga), podem ser condição suficiente para modificar as avaliações realizadas pelos participantes sobre as descrições de contingência sobre escolha profissional que são culturalmente difundidas.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram do estudo 21 estudantes do segundo ano do ensino médio, com idades entre 15 e 16 anos, que realizaram o Estudo 1, porém apresentaram baixo desempenho na tarefa de reorganização de classe de estímulos na fase de pós-testes (A/C-C/A). Foi considerado um baixo desempenho os participantes que atingiram média inferior a 83% (critério de aprendizagem de acerto ≤ 1) no pós-teste. A coleta teve início mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e Termo de Assentimento dos adolescentes. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Protocolo CAAE 35155914.1.0000.5504).

2.2 Local

O local de coleta do teste AC/CA e dos instrumentos de avaliação de repertório do segundo estudo foi o mesmo do Estudo 1: a sala de computação da escola frequentada pelos participantes. Nesta sala havia 24 computadores, com monitores, teclados e *mouse* individuais. Os demais procedimentos, como interação com a experimentadora e leitura de reportagens, foram realizados em uma sala de aula que continha uma mesa central (do professor) com cadeira, 50 carteiras escolares, lousa de giz e armário de ferro.

2.3 Instrumentos

Os participantes foram divididos em dois grupos, com 10 e 11 participantes cada. Os grupos passaram por diferentes condições experimentais antes de responder novamente ao teste AC/CA. O Grupo Leitura (10 participantes) recebeu seis reportagens de revistas e jornais (Anexo 4) como: “Isto é”, “Superinteressante”, “Galileu Galilei”, “Folha de S. Paulo”, “Estadão” e “Exame” impressas em folha A4 e plastificadas, retiradas de sites de busca na internet. Essas reportagens apresentavam matérias de conteúdo discrepante às afirmações que os vestibulandos consideravam previamente verdadeiras, ou previamente falsas.

Depois de terem lido as reportagens, os alunos respondiam a uma avaliação (Anexo 5) com perguntas que testavam a compreensão do conteúdo das reportagens impressas em folha A4.

Com o Grupo Interação (11 participantes), houve uma discussão dialogada entre participantes e pesquisadora, com roteiro de entrevista prévio semi-estruturado impresso

em folhas A4 (Anexo 6). O roteiro possui 14 perguntas que abordam os temas das seis afirmações utilizadas do Estudo 1. Para cada afirmação foram questionadas as ideias dos participantes sobre o motivo pelo qual consideravam a afirmação verdadeira ou falsa e oferecidas descrições opostas às ideias dos mesmos, solicitando a opinião deles sobre essas divergências após a fala da experimentadora.

2.4 Equipamentos

Para o gerenciamento de procedimentos e o armazenamento de dados nas sessões de *matching-to-sample*, foi utilizado o mesmo sistema Web do Estudo 1: LECH-GEIC (Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador), desenvolvido por Orlando (2009), de funcionamento *online* e executado em microcomputadores *Dell® Inspiron 14.550*, equipados com o processador *Intel Core i3*.

2.5 Estímulos

Após a realização do procedimento com as reportagens e a discussão dialogada, os participantes passaram pelo procedimento dos Testes de equivalência AC/CA idêntico ao Estudo 1. Dessa forma, havia os mesmos estímulos do conjunto C1 e C2 (seis afirmações), sendo três delas descritores de contingências consideradas previamente falsas (C2) e as outras três descritoras de contingências consideradas previamente verdadeiras (C1), a mesma imagem em verde com sinal de “correto” (A1) e um sinal em vermelho simbolizando “negativo” (A2) e o estímulo neutro. A apresentação dos estímulos-modelos e comparação, o número de tentativas e as relações de condicionalidade eram idênticos ao Estudo 1.

2.6 Procedimento

Em um primeiro momento os alunos foram retirados da sala de aula e levados a outra sala da escola e instruídos em grupo pela pesquisadora de como seriam os procedimentos do Estudo 2. Foi realizada uma lista com a ordem em que os alunos seriam chamados para executar os procedimentos. Cada grupo foi orientado separadamente. Com o Grupo Leitura, o procedimento ocorreu no período da manhã, durante as aulas de português, levando, em média, 50 minutos cada participante. O aluno era chamado pela pesquisadora, levado até uma sala (sala de aula para coleta) e oferecidas às reportagens. Após o exercício que testava a compreensão da leitura, este era encaminhado para a sala de informática onde executava os procedimentos do teste A/C- C/A no computador e respondia ao EMEP e a Escala de Afirmações profissionais. Com o Grupo Interação, a ordem dos procedimentos ocorreu da mesma maneira, em um tempo parecido em relação ao grupo Leitura, e ao invés das reportagens e teste de compreensão, os participantes realizaram um exercício de discussão com a experimentadora.

Fase 1. Leitura das reportagens e discussão dialogada

O Grupo Leitura foi conduzido à sala de coleta e recebeu as seguintes instruções, lida para o conjunto de participantes “Vocês lerão algumas reportagens de diferentes revistas sobre o tema da orientação profissional. Leia com atenção e após essa tarefa vocês responderão às perguntas de múltipla escolha referentes ao conteúdo lido”. Após essas instruções, o grupo recebeu todas as reportagens de revistas e jornais e leu seu conteúdo. Após a leitura das reportagens, os participantes responderam a um questionário com seis perguntas de múltipla escolha referentes ao conteúdo lido, com intuito de verificar a compreensão do texto. O participante deveria acertar todas as seis questões para realizar

a próxima fase do procedimento (testes AC/CA). Caso o critério não fosse atendido, os participantes deveriam reler as reportagens até que acertassem todas as perguntas.

O Grupo Interação realizou essa fase da pesquisa individualmente. Cada aluno foi conduzido pela pesquisadora para a sala de coleta e, sentado de frente para ela, ouvia a seguinte instrução: “Agora a gente vai conversar um pouco sobre o que você pensa sobre sua escolha profissional. Eu vou te perguntando algumas coisas e você pode me perguntar também. Não existe resposta certa ou errada. Existe aquilo que você pensa ou acha. Podemos começar?”. Nessa hora a pesquisadora iniciava um questionamento, por exemplo, “Porque você acha que só mulheres trabalham com profissões ligadas com crianças?”. Em seguida à resposta do participante, a pesquisadora perguntava “O que você acha de homens trabalharem em escolas e com crianças?” ou “Você sabia que em São Paulo, em cinco anos, o total de professores, auxiliares técnicos de educação e diretores de escolas, entre outros cargos, aumentou quase 30% - são 699 homens a mais na rede, desenvolvendo atividades com bebês e crianças de até 6 anos matriculados nos centros de educação infantil (CEIs) e escolas municipais de educação infantil (EMEIs). Até 2020 o número tende a aumentar em até 1000 profissionais (Estadão On line, 2010). O que pensa sobre isso?” A pesquisadora ouvia a resposta do participante atentamente e expressava comentários que sinalizavam compreensão, como “compreendo” ou “entendi”, sem induzir a respostas dos participantes. Depois disso a pesquisadora passava para a próxima pergunta referente a um outro tema. Todos os participantes foram questionados sobre todos os seis temas das afirmações utilizadas no estudo. Ao final da interação a pesquisadora perguntou o que os alunos acharam da entrevista e se possuíam mais alguma dúvida.

Fase 2. Teste AC/ CA

Para testar a possível alteração da emergência das relações não treinadas AC e CA (relações de transitividade, e de simetria e transitividades combinadas), após o procedimento da fase anterior do Estudo 2, foram repetidos os mesmos blocos de teste realizados no pré-teste e pós-testes do Estudo 1, com manutenção, inclusive, dos mesmos parâmetros. Nesta fase, os dois grupos realizaram as mesmas tarefas de *matching-to-sample*, que relacionavam como estímulos a imagem em verde com sinal de “correto” (A1) e um sinal em vermelho simbolizando “negativo” (A2), com os estímulos do conjunto C1 e C2 (seis afirmações), sendo três delas descritores de contingências consideradas previamente falsas (C2) e as outras três descritoras de contingências consideradas previamente verdadeiras (C1), além do estímulo neutro (polegar na horizontal) como comparação. Para a análise dos dados foram comparados os desempenhos dos dois grupos nesses testes.

Fase 3. Avaliação do repertório de escolha

Para verificar o repertório de maturidade profissional e o desempenho na avaliação das afirmações, os participantes, após terminarem os testes AC/CA, responderam à Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP) e a Escala de Afirmações profissionais. Estes resultados foram comparados aos obtidos no pós-teste do Estudo 1 (que, portanto, serviram como pré-teste para o Estudo 2). Para análise dos resultados foi comparado o desempenho inicial e final dos dois grupos.

3. RESULTADOS

3.2.1 Desempenho nos Testes AC/CA antes e depois dos procedimentos experimentais

Todos os participantes do Grupo Leitura tiveram 100% de acerto na primeira vez em que responderam ao questionário, não sendo necessária, portanto, a rerepresentação do instrumento. A Figura 12 apresenta a porcentagem de participantes que reorganizaram e não reorganizaram classes de estímulos, nas duas diferentes condições.

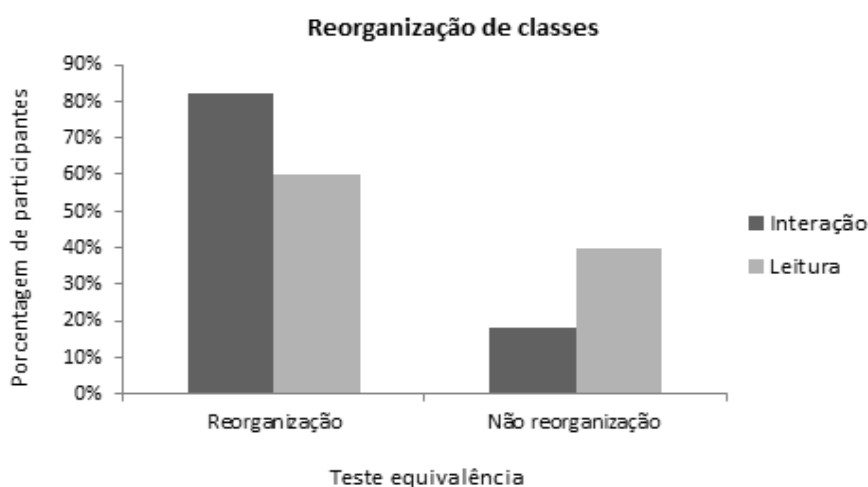


Figura 12. Porcentagem de participantes que reorganizaram ou não classes de estímulos nos diferentes grupos experimentais

Na Figura 12, observa-se que 82% dos participantes do Grupo Interação reorganizaram todas as classes, contra 60% do Grupo Leitura. Os que não reorganizaram classes de estímulos no Grupo Leitura somaram 40% e no Grupo Interação, 18%.

Foi realizado o teste *Exato de Fisher* para comparar as proporções de casos Reorganização e Não Reorganização entre os grupos Interação e Leitura. O teste *Exato de Fisher* não indicou diferenças significativas ($p = 0,36$) entre a proporção de participantes dos grupos Interação e Leitura que reorganizaram e que não reorganizaram

classes. Apesar de a imagem sugerir que houve diferenças entre os grupos, o teste não a detectou. É possível que isso tenha ocorrido em função do reduzido número de participantes, principalmente nos casos de não reorganização.

As Figuras 13 e 14 apresentam o pré e pós-teste do desempenho dos participantes nos testes AC e CA nas condições interação e leitura, respectivamente.

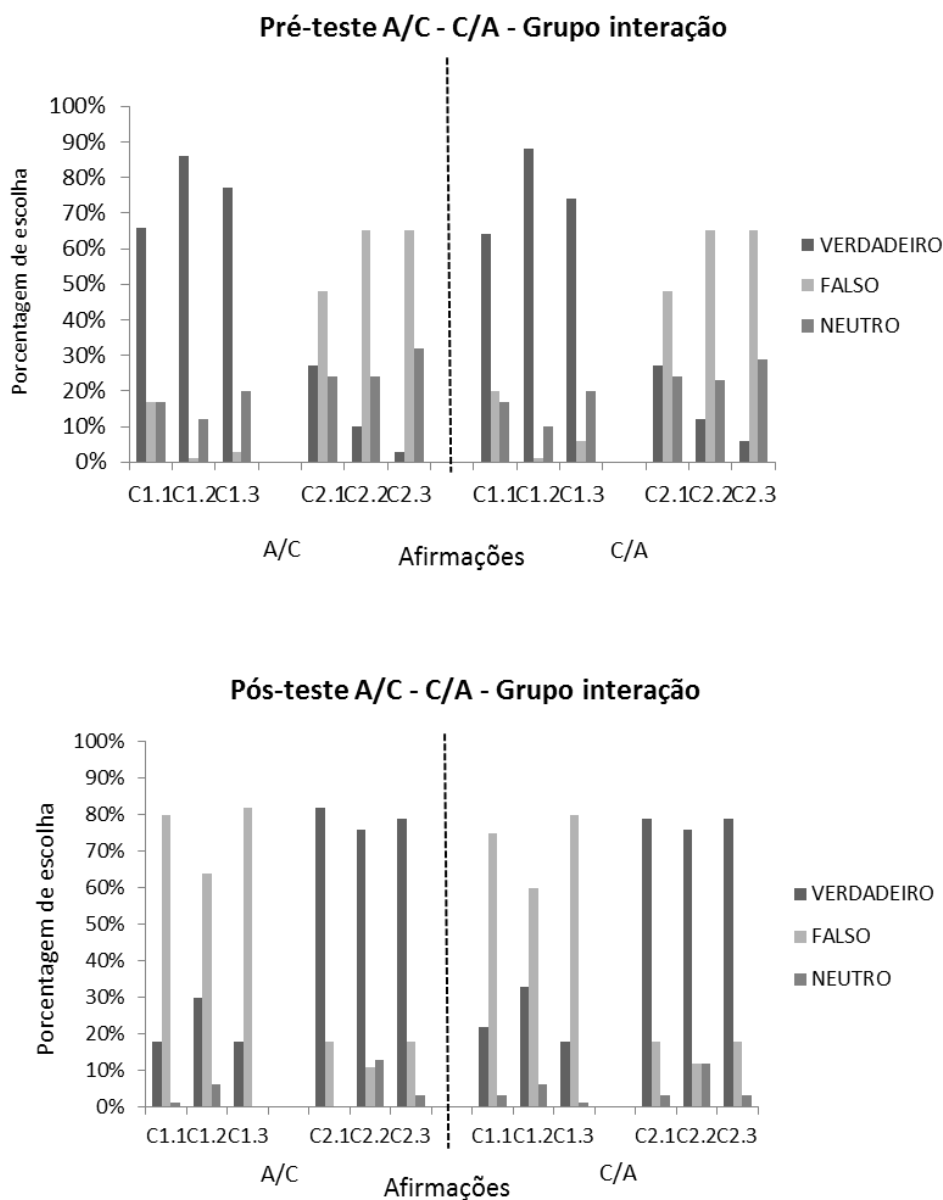


Figura 13. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1) falso (A2) neutro para as afirmações no teste AC e CA, em pré e pós-teste do Grupo Interação

Observa-se na Figura 13 que, em média, houve reorganização das classes de estímulos de todas as afirmações. Ou seja, houve o aumento da escolha pelo estímulo

verdadeiro, diante das afirmações consideradas previamente falsas (C2.1, C2.2 C2.3), e um aumento da escolha pelo estímulo falso, diante das afirmativas consideradas previamente verdadeiras (C1.1, C1.2, C1.3). Comparando-se os testes AC e CA (pré e pós-teste), observa-se que a proporção de escolhas foi muito semelhante para os estímulos verdadeiro, falso e neutro, com variações de, no máximo, 3% para mais ou para menos.

As afirmações C1, consideradas previamente como verdadeiras pelos participantes, tanto no pré-teste AC quanto no CA (média de 76% e 75%, respectivamente), passaram a ser consideradas falsas nos pós-testes (em média, 75% nos testes AC e 72% em CA). A média de escolha pelo estímulo neutro também foi alterada, passando de 16% em pré-teste para 2% em pós-teste em AC e 16% em pré-teste para 3% em pós-teste em CA.

Os estímulos C2 foram considerados falsos tanto no pré-teste AC quanto no CA (em média de 59% nos dois testes) e passaram a ser considerados verdadeiros nos pós-testes (em média 79% nos testes AC e 78% nos testes CA). A média de escolha pelo estímulo neutro em AC passou de 27% no pré-teste para 5,3% no pós-teste. No teste CA a média de escolha pelo estímulo neutro foi de 25% em pré-teste para 6% em pós-teste.

O teste Wilcoxon para amostras pareadas indicou que os participantes escolheram significativamente mais respostas verdadeiras nos momentos pré-teste do que nos pós-testes, tanto na condição AC quanto na CA nas afirmações C2.1 ($p=0,17$), C2.2 ($p=0,10$) e C2.3 ($p=0,005$). O mesmo teste indicou que os participantes relacionaram os estímulos do conjunto C1 significativamente mais ao estímulo falso no pré-teste do que no pós-teste, tanto na condição AC quanto na CA nas afirmações C1.1 ($p=0,10$), C1.2 ($p=0,007$) e C1.3 ($p=0,004$). O teste Wilcoxon indicou que os participantes apresentaram mais respostas neutras nos pré-testes C2.1 ($p=0,042$) e C2.3 ($p=0,027$) na condição CA e no

pré-teste C2.3 ($p=0,017$) na condição AC do que seus respectivos pós-testes. Nos demais momentos, não foram identificadas diferenças significativas.

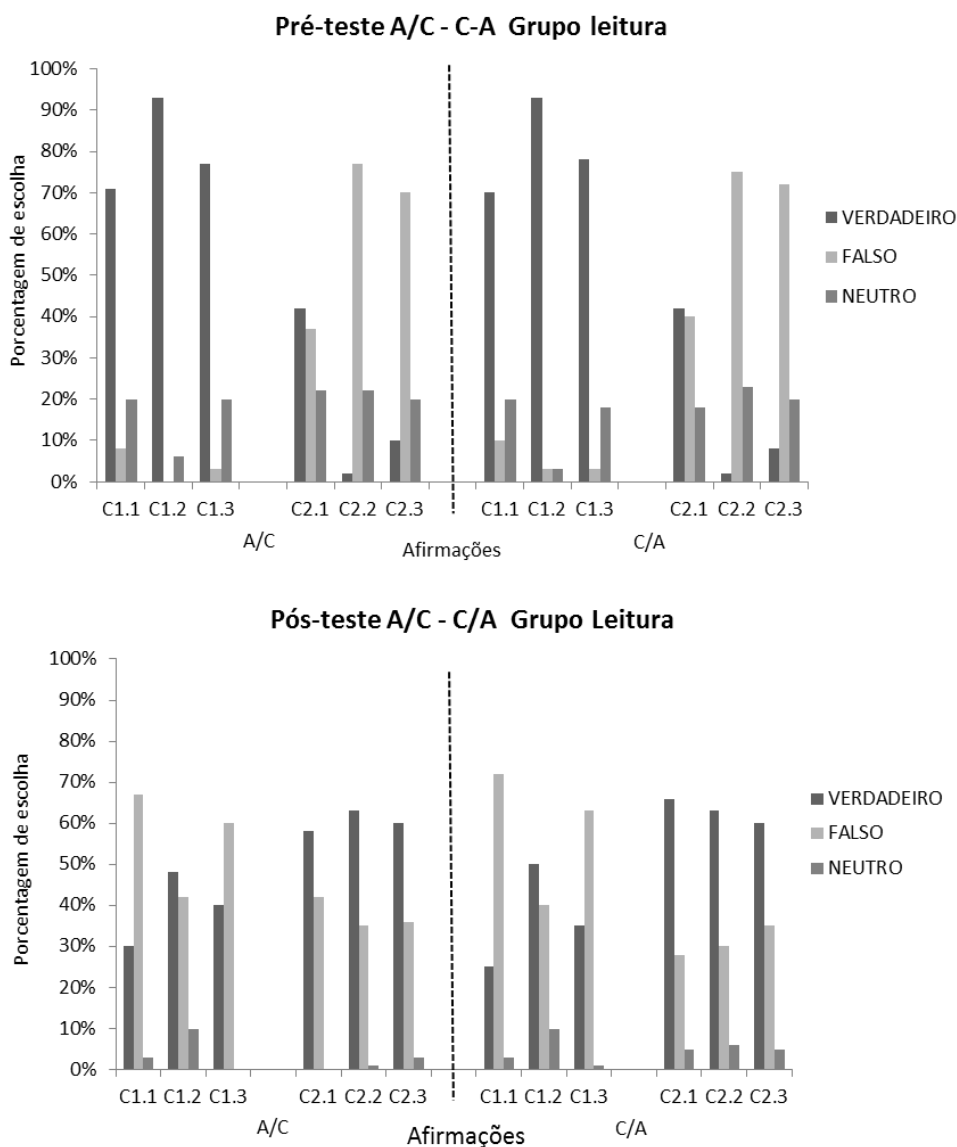


Figura 14. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1) falso (A2) e neutro para as afirmações no teste A/C e C/A, em pré e pós-teste do Grupo Leitura

A Figura 14 apresenta os resultados do teste AC e CA, antes e depois da intervenção. De modo geral, observa-se que as classes de estímulos foram reorganizadas, fazendo com que os participantes escolhessem o estímulo verdadeiro diante de afirmações consideradas previamente falsas e estímulos falsos diante de afirmações avaliadas previamente como verdadeiras. Comparando-se os testes AC e CA (pré e pós-teste),

observa-se que a proporção de escolhas foi muito semelhante para os estímulos verdadeiro, falso e neutro, com variações de, no máximo, 4% para mais ou para menos.

As afirmações C1, consideradas previamente como verdadeiras pelos participantes, tanto no pré-teste AC quanto no CA (média de 80% nos dois testes), passaram a ser consideradas falsas nos pós-testes (em média, 56% nos testes AC e 58% em CA). A média de escolha pelo estímulo neutro também foi alterada em relação ao pré e pós-teste. No pré-teste AC e CA a média da escolha pelo estímulo neutro foi 15% e 14%, respectivamente. No pós-teste a média em AC e CA foi de 4% e 5%, respectivamente.

Os estímulos C2 foram considerados falsos tanto no pré-teste AC quanto no CA (em média de 61% e 62%, respectivamente) e passaram a ser considerados verdadeiros nos pós-testes (em média 60% nos testes AC e 63% nos testes CA). A média de escolha pelo estímulo neutro em AC passou de 21% no pré-teste para 1% no pós-teste. No teste CA a média de escolha pelo estímulo neutro foi de 20% em pré-teste para 5% em pós-teste.

O teste Wilcoxon para amostras pareadas indicou que os participantes relacionaram significativamente mais a alternativa “verdadeira” aos estímulos C1.1 ($p=0,011$), C1.2 ($p=0,024$), C1.3 ($p=0,013$) no pré-teste em comparação ao pós-testes, tanto na condição AC quanto na CA. Na afirmação C2.1 ($p=0,14$) não foi identificado diferenças significativas para nenhum dos testes (AC e CA). Os participantes ainda relacionaram significativamente mais o estímulo “falso” no pré-teste a C2.2 ($p=0,055$), C2.3 ($p=0,059$) do que no pós-teste, tanto para AC quanto para CA. Ainda nos testes AC, os participantes selecionaram mais a alternativa “falsa” no pré-teste C2.2 do que no pós-teste C2.2 ($p=0,040$). Em relação à preferência por estímulos neutros, o teste Wilcoxon não identificou diferenças significativas entre pré e pós-teste para o número de respostas

C1.1 ($p=0,167$), C1.2 ($p=0,715$), C1.3 ($p=0,109$), C2.1 ($p=0,109$), C2.2 ($p=0,144$), C2.3 ($p=0,276$).

3.2.2 Avaliação de repertório antes e depois do treino

Depois de os participantes realizarem os testes AC/CA, os mesmos também passaram pelo teste EMEP e a Escala de Afirmções profissionais. As Figuras 15 e 16 apresentam o desempenho dos participantes nesses dois instrumentos, respectivamente. Os resultado de pré-teste, apresentados aqui, foram aqueles obtidos pelos mesmos participantes no pós-teste do Estudo 1.

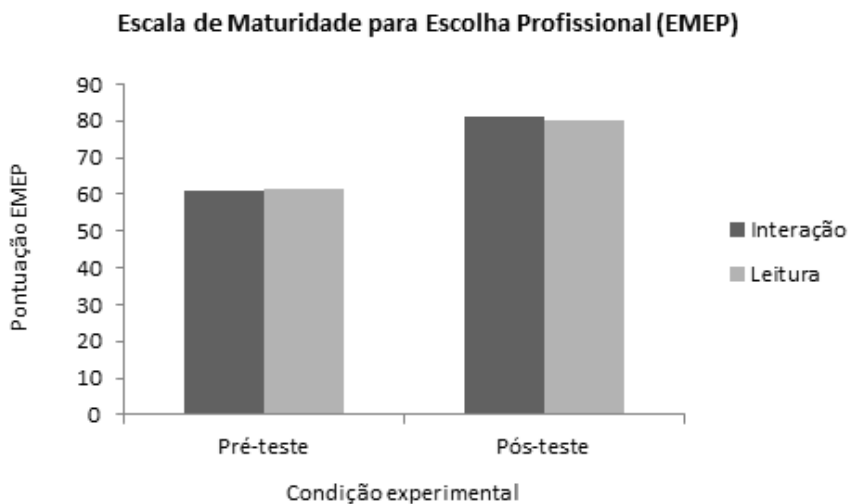


Figura 15. Média da pontuação da Escala de Maturidade para Escolha Profissional no pré e pós-teste dos diferentes grupos experimentais: interação e leitura.

Na *Figura 15*, observa-se que os valores médios do EMEP aumentaram no pós-teste em comparação com o pré-teste. O desempenho dos participantes foi bastante parecido nas duas condições experimentais: a pontuação média do Grupo Interação era de 61 (considerada classificação média) e foi para 81 (média superior); no Grupo leitura, a pontuação média passou de 61,5 para 80 pontos.

O teste *U de Mann-Whitney* não detectou diferenças entre os grupos Interação e Leitura na pontuação na escala de maturidade, nem no pré-teste ($p = 0,83$), nem no pós-teste ($p = 0,87$). Apesar de a imagem sugerir diferenças entre o pré e o pós-teste, o teste estatístico não a detectou. É possível que isso tenha ocorrido em função do reduzido número de participantes.

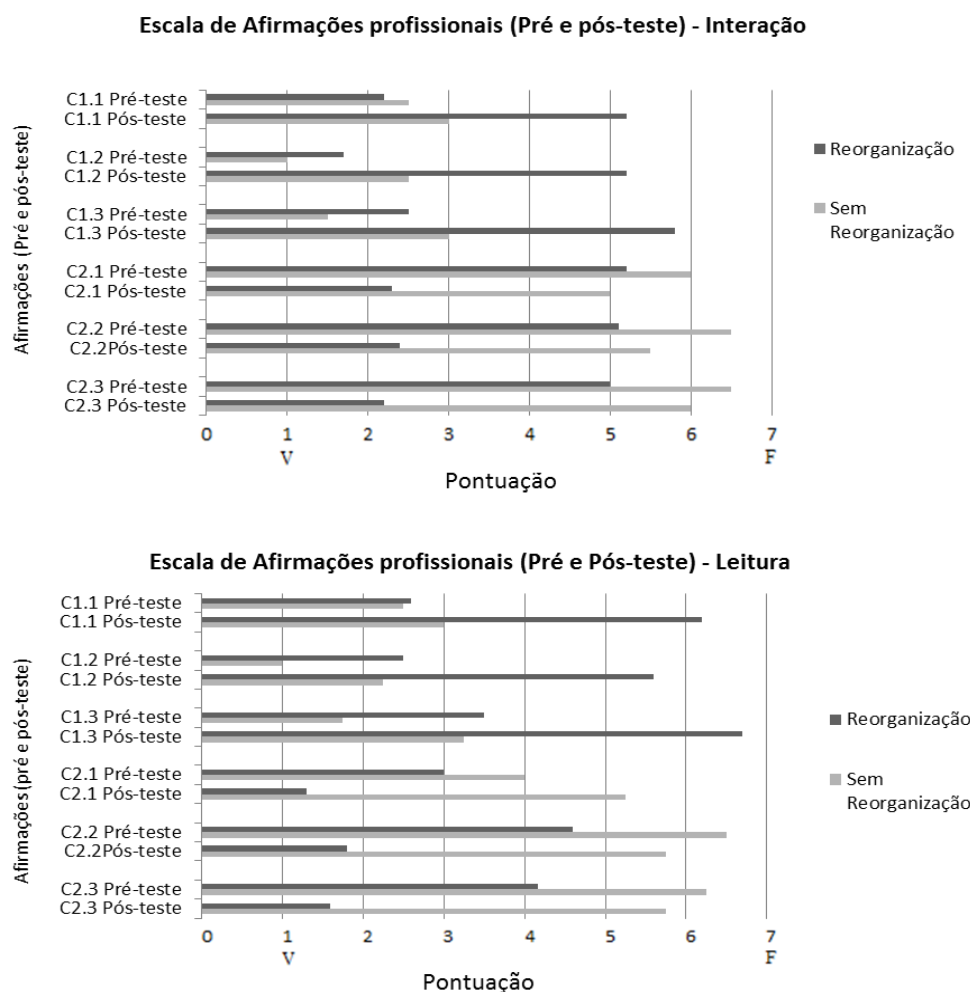


Figura 16. Média da pontuação atribuída para cada afirmação no pré e pós-teste na Escala de Afirmações profissionais, indicando participantes que apresentaram e não apresentaram reorganização de classes, nos grupos Interação e Leitura.

Na Figura 16 pode-se observar, de modo geral, que nas duas condições experimentais houve alteração na avaliação das afirmações, tanto por aqueles participantes que reorganizaram classes, quanto por aqueles que não reorganizaram

classes. Aqueles participantes que atingiram o critério considerado como reorganização de classes (quando houve, no mínimo, 83% de reversão das escolhas em comparação com o pré-teste) mudaram a sua pontuação na avaliação das afirmações que foram testadas em AC e CA em uma amplitude maior em relação aos participantes que não apresentaram reorganização de classes. Por exemplo, nas afirmações consideradas previamente verdadeiras (C1.1, C1.2, C1.3), pode-se notar que os que reorganizaram a classe da afirmação C1.1, no Grupo Interação, passaram, em média, de 2,2 para 5,2 pontos. Nessa mesma condição, o Grupo Leitura passou de 2,6 para 6,2 pontos. No caso dos participantes que não reorganizaram classe, tanto o Grupo Interação como o Grupo Leitura avaliaram a afirmação, em média, em 2,5 e depois 3 pontos. O mesmo ocorreu com as afirmações consideradas previamente falsas (C2.1, C2.2 C2.3), C2.1 teve, por exemplo, uma avaliação inicial pelos participantes que organizaram classe de 5,2 pontos e no pós-teste de 2,3, no caso do Grupo Interação. No Grupo Leitura, os participantes que reorganizaram classes passaram da pontuação média 3 para 1,3. Para essa mesma afirmação, os participantes que não reorganizaram classes tiveram média no pré e pós-teste de 6 para 5 no Grupo Interação e 4 para 5,25 para Grupo Leitura. A afirmação que menos variou de pontuação no grupo Interação e Leitura, tanto os que reorganizaram, quanto os que não reorganizaram classes, foi a afirmação C1.2 “Dinheiro é o mais importante na profissão”.

Foi realizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney para comparar a pontuação na Escala de Afirmações profissionais dos grupos Interação-Reorganização e Interação-Sem-Reorganização e dos grupos Leitura-Reorganização e Leitura-Sem-Reorganização, no pré e pós-teste para todas as afirmações. O teste *U de Mann-Whitney* indicou que a pontuação na Escala de Afirmações profissionais foi significativamente maior para o grupo Interação-Reorganização nos estímulos C1.1 - Pós-teste ($p = 0,07$),

C1.2 - Pós-teste ($p = 0,01$) e C1.3 - Pós-teste ($p = 0,01$), enquanto que o grupo Interação-Sem-Reorganização obteve pontuação significativamente maior na Escala de Afirmações profissionais em relação às afirmações C2.1 no Pós-teste ($p = 0,01$), C2.2 - Pós-teste ($p = 0,02$) e C2.3 - Pós-teste ($p = 0,01$). No pré-teste os grupos não se diferenciaram significativamente.

O teste *U de Mann-Whitney* indicou também que a pontuação na Escala de Afirmações profissionais foi significativamente maior para o grupo Leitura-Reorganização nos estímulos C1.1 - Pós-teste ($p = 0,01$), C1.2 - Pré e Pós-teste ($p = 0,01$), e C1.3 - Pré e Pós-teste ($p = 0,01$), enquanto que o grupo Leitura-Sem-Reorganização obteve pontuação maior na Escala de Afirmações profissionais nos estímulos C2.1 - Pré e Pós-teste ($p = 0,01$), C2.2 - Pré e Pós-teste ($p = 0,01$), e C2.3 Pré e Pós-teste ($p = 0,01$).

4. DISCUSSÃO

Este procedimento teve como objetivo verificar se ocorreria a reorganização de classes nos testes AC/CA após os participantes serem expostos diretamente a descrições de contingências discrepantes às que eles consideravam como verdadeiras ou falsas previamente ao Estudo 1 (e que não foram reorganizadas após os procedimentos lá adotados), de duas formas: leitura de material informativo e interação entre participantes e pesquisadora.

Dados os resultados obtidos, é possível afirmar que as duas condições (leitura e discussão) favoreceram a reorganização de classes, ou seja, a emergência de novas classes de estímulos: A/C e C/A. Os resultados obtidos por meio de diferentes medidas são bastante consistentes na direção de indicarem a formação da classe planejada experimentalmente, para a maioria dos participantes.

Os participantes deste estudo foram aqueles que, no Estudo 1, não apresentaram reorganização de classes a partir do ensino das relações condicionais estabelecidas, e que mostraram, portanto, persistência na avaliação das afirmações apresentadas. Os resultados do Estudo 2 indicaram que uma intervenção mais direta, com a apresentação clara de descrições de contingência que eram contrárias às aquelas avaliadas pelos participantes, teve efeitos positivos na reorganização das classes. Com isso, pode-se afirmar que houve um aumento de participantes que reorganizaram classes de estímulos, em comparação com o Estudo 1. Além disso, o percentual de reorganização de cada afirmação aumentou em relação ao estudo anterior e a escolha pelo estímulo neutro diminuiu nos dois grupos. Cabe aqui o cuidado de ponderar que esses participantes não eram ingênuos aos procedimentos, e a repetição dos testes pode ter favorecido a reorganização de classes. Porém, os resultados mostraram que a exposição a contingências discrepantes às afirmações favoreceu a reorganização de classes.

Na literatura existem alguns experimentos que adotaram procedimentos de apresentar contingências opostas a um determinado comportamento, mas em todos esses, eles tentaram observar as variáveis que podem interferir no comportamento de seguir regras (Farias, Paracampo & Albuquerque, 2011; Albuquerque, Silva & Paracampo, 2014; Albuquerque, Mescouto & Paracampo, 2011; Albuquerque & Silva, 2006; Paracampo, *et al.*, 2013a, Paracampo, *et al.*, 2013b, entre outros). Nesses estudos, por exemplo, os pesquisadores observam a influência da apresentação de contingências discrepantes por meio de sugestões, ordens, perguntas, diferentes esquemas de reforçamento, audiência social, entre outros aspectos.

Os estudos nessa área apontam que quando os participantes são informados de que uma autoridade está acompanhando seu desempenho, os mesmos tendem a seguir mais instruções e regras em comparação a presença de uma outra pessoa que não se inclui na

classe de pessoas consideradas autoridade (como um monitor). Esse fato ocorre, por exemplo, entre estudantes que seguem mais regras quando sabem que um professor está monitorando o experimento (Capovilla & Hines, 1989).

É preciso ponderar, no entanto, que o presente estudo não trata de “seguimento de instruções”. O que se estuda é o quanto os participantes avaliam como verdadeiras ou falsas certas descrições de contingências relacionadas à escolha profissional, descrições estas que, apesar de consideradas culturalmente como corretas (ou incorretas), são avaliadas de forma contrária por especialistas na área de escolha profissional. Dessa forma, não se sabe se essas descrições de fato funcionam como regras para os participantes e nem se elas, de fato, têm influência concreta nas decisões que eles tomarão sobre seu futuro profissional. No entanto, apesar de se tratarem de comportamentos funcionalmente distintos (seguir instruções e avaliar certas descrições como corretas ou incorretas), é possível traçar alguns paralelos entre as pesquisas sobre controle por instruções e o presente trabalho.

Um desses paralelos entre o presente estudo e a literatura é a de que a experimentadora teve um papel importante na apresentação de contingências discrepantes e como audiência social, como no estudo de Capovilla & Hines (1989). O grupo que interagiu com a experimentadora apresentou um percentual maior de participantes que reorganizaram as classes de estímulos, em comparação aos participantes que realizaram procedimento de leitura, apesar de tal diferença não ser estatisticamente significativa. Além disso, o percentual de reorganização de cada classe foi maior para este grupo em relação ao outro.

Uma possibilidade para explicar isso reside no fato da ocorrência (não controlada e não intencional) de consequências sociais reforçadoras para que eles mudassem suas avaliações sobre as afirmações (aprovação do experimentador) e aversivas para a

manutenção de sua avaliação (desaprovação do experimentador), parecido com os trabalhos de Albuquerque, Paracampo e Albuquerque (2004) que analisaram o papel da monitorização no seguimento de instruções. Um procedimento que poderia controlar essa variável poderia ser uma instrução de que nada aconteceria, caso não concordassem com o que a pesquisadora estava apresentando, por exemplo.

Esse desempenho pode ter relação ainda com a possibilidade de os participantes, ao ouvirem a argumentação da pesquisadora sobre descrições alternativas ou mesmo discrepantes da descrição em avaliação (a partir de questionamentos, exposição de dúvidas, pedidos de exemplos e explicações da pesquisadora), poderem reformular suas próprias avaliações acerca das descrições quisessem em análise.

Em relação aos participantes que leram o material informativo e responderam a questões sobre as contingências discrepantes, foi observado que 60% reorganizaram as classes de estímulos. A compreensão desses resultados também pode ser auxiliada pelos resultados de pesquisas sobre controle instrucional. Gonçalves, Albuquerque e Paracampo (2015) destacam que há uma menor probabilidade das pessoas seguirem menos regras, quando a discrepância entre às contingências as quais ela está exposta e as regras são discriminadas. Novamente, o desempenho aqui avaliado não é o de seguir instruções, mas é possível que, ao lerem os textos informativos e responderem ao questionário, os participantes tenham sido expostos a uma contingência facilitadora da discriminação de descrições alternativas àquelas consideradas previamente por eles como certas ou falsas. Porém, ao comparar o desempenho dos grupos interação direta com a experimentadora e leitura de textos, observa-se que a reorganização de classes foi menor para este último grupo, o que pode indicar que a mera apresentação de perguntas acerca das descrições que contradizem as descrições originais não foi por si só suficiente para

promover a reorganização das classes (como ocorreu no estudo de Silva & Albuquerque, 2007, em relação ao seguimento de regras discrepantes).

Apesar das diferenças entre os grupos na quantidade de participantes que reorganizaram classes e o percentual de reorganização, na Escala de Afirmções profissionais, as diferenças entre esses mesmos grupos foram muito sutis, chegando a, no máximo, 1 ponto de diferença. As diferenças mais claras aparecem, assim como no Estudo 1, na avaliação escalar entre as afirmações. A afirmação C1.2 (“Dinheiro é o mais importante na profissão”) foi a que teve menor mobilidade na escala, tanto pelos participantes que reorganizaram, quanto pelos que não reorganizaram classes, em ambos os grupos. Neste caso os dados corroboram a explicação de que o grau de equivalência entre os estímulos e a condição pré-experimentação de história de vida dos participantes pode interferir fortemente nessa reorganização de classes.

Um dado bastante parecido entre os dois grupos é o desempenho dos participantes no EMEP. Ambos apresentaram percentuais muito parecidos no pré e pós-teste, com aumento no grau de maturidade parecido no pós-teste. É interessante notar que, com o procedimento realizado, o comportamento para maturidade aumentou de médio para médio superior, o que reforça a ideia de se trabalhar com procedimentos que promovam maior discriminação acerca das variáveis que controlam o comportamento de escolha para viabilizar um aumento no repertório de maturidade de escolha profissional e, conseqüentemente, obter maior sucesso na decisão.

Para finalizar, o Estudo 2 mostrou que as formas propostas de apresentação de descrições de contingências discrepantes tiveram efeitos positivos na mudança de avaliação dos participantes dessas descrições. Nesse sentido, cabe a sugestão de realização de novas pesquisas que investiguem outras formas de apresentação de descrições de contingências discrepantes às descrições sobre escolha profissional dos

adolescentes, de modo a facilitar a reorganização de classes e, principalmente, que aumentem a flexibilização das avaliações. É provável que adolescentes que avaliam várias alternativas diferentes de descrições sobre contingências de escolha profissional sejam mais aptos a escolher. Os comportamentos de escolher e tomar decisão são considerados operantes e de, acordo com Skinner (1989), aprender a tomar uma decisão significa tomar contato com classes específicas de estímulos e considerar o maior número possível de variáveis que estão envolvidas na situação.

Uma limitação dos resultados do presente estudo se refere ao fato de que todos os participantes já tinham uma história experimental prévia no Estudo 1 que pode ter contribuído para que a reversão ocorresse para alguns participantes. Para que se avalie a efetividade do procedimento utilizado neste estudo, independentemente das condições previamente arranjadas, seria necessário ter um grupo participando apenas desta situação experimental.

Com a intenção de testar mais um procedimento para facilitar a flexibilização dos conceitos sobre escolha profissional, foi realizado o Estudo 3 que tinha como objetivo realizar um processo de orientação profissional e observar o efeito desse procedimento na avaliação de contingências profissionais socialmente carregadas de significado (utilizadas nos estudos anteriores) entre participantes ingênuos e não ingênuos (aqueles que não reorganizaram classes nos Estudos 1 e 2) nos testes A/C e C/A.

ESTUDO 3

Atualmente, o processo de orientação profissional compreende um trabalho junto ao orientando, para que este possa tomar uma decisão com mais informações sobre seus interesses e habilidades (Moura, 2011). A orientação profissional atua nos processos de discriminação de auto reforçadores, informação profissional, observação de valores e perspectivas pessoais, interesses, motivações, potencialidades, autoconceito e leva o indivíduo a refletir sobre si mesmo, e com isso, conhecer-se melhor (Ribeiro & Uvaldo, 2007).

Os trabalhos com orientação profissional de acordo com a análise do comportamento levam em conta que os comportamentos de escolha do indivíduo resultam do arranjo único de variáveis filogenéticas, ontogenéticas e culturais a que ele é exposto desde o seu nascimento (Moura & Silveira 2002). As variáveis filogenéticas referem-se à hereditariedade e que podem ser impeditivos ou facilitadores no desempenho de alguma atividade, por exemplo, estatura, acuidade auditiva, estrutura física, etc. As variáveis ontogenéticas são aprendidas por modelagem ou modelação durante a vida (com pais, parentes, professores, colegas, namorados e outros). A variável cultural inclui processos aprendidos de valores sociais e conceitos culturais a respeito das atividades profissionais em certa comunidade, por exemplo, modismo das profissões, status social, diferenças de gênero, remuneração, entre outras (Moura, 2011).

Cabe ao orientador e ao orientando buscar discriminações mais precisas sobre seu repertório de interesses e habilidades, levantando variáveis pessoais, profissionais, de projeto de vida, para então, aumentar a probabilidade do comportamento de escolha ocorrer. Os comportamentos de escolher e tomar decisão são considerados operantes e podem ser ensinados e aprendidos. De acordo com Skinner (1989), decidir é tornar um comportamento mais provável de acontecer que outro, através da manipulação de

variáveis. Ou seja, “decidir” é, antes de tudo, um processo de tomar contato com classes específicas de estímulos e considerar o maior número possível de variáveis que estão envolvidas na situação.

No caso da decisão profissional, algumas contingências culturalmente difundidas podem dificultar o processo de escolha como, por exemplo, a posição socioeconômica da família, status que a profissão oferece, contradição entre o conteúdo e a forma da profissão, distorção a respeito da realidade profissional (ênfase nos pontos positivos ou negativos da profissão), escolher a profissão acreditando que o mercado de trabalho será o mesmo quando o curso terminar, ignorar a divergência entre a preparação profissional e a realidade profissional, relação entre matéria-profissão, relação entre sexo-profissão, influências diretas ou veladas sobre os valores dos pais a respeito de determinadas profissões, profissões tradicionais nas famílias, entre outras (Levenfus & Soares, 2002).

A orientação profissional pode ser importante enquanto um processo que promove melhoria na capacidade de discriminação e análise das variáveis envolvidas no processo de tomada de decisão. Durante a tomada de decisão, o orientador apresenta as variáveis implicadas na tomada de decisão por uma profissão ou outra, permitindo ao indivíduo uma melhor descrição das situações e das consequências prováveis para uma escolha ou outra, assim como das variáveis envolvidas, oferecendo a ele possibilidades de analisar variáveis mais além das que o ambiente imediato dele proporciona (Oliveira, Silva, Garcia, Melo-Silva & Teixeira, 2014; Ribeiro, 2011; Silva, Oliveira & Melo-Silva, 2014).

Considerando que o processo de orientação pode ter como um dos seus efeitos levar o orientando a discutir descrições de contingências relacionadas à escolha profissional que são socialmente aceitas e sua correlação com a forma como as contingências de fato estão arrançadas no ambiente das pessoas, tem-se como hipótese que o processo pode resultar na reorganização de classes envolvendo essas descrições de

contingências socialmente aceitas. O presente trabalho teve como objetivo verificar os efeitos de um processo de orientação profissional em eventuais flexibilizações (mudanças nas avaliações) de descrições de contingências ligadas às profissões e à escolha profissional culturalmente difundidas (utilizadas nos estudos anteriores) entre participantes ingênuos e não ingênuos (aqueles que não reorganizaram classes nos Estudos 1 e 2) nos testes A/C e C/A.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram do terceiro estudo seis estudantes, denominados não ingênuos (NI), que passaram pelos Estudos 1 e 2, porém apresentaram baixo desempenho na tarefa de reorganização de classe de estímulos na fase de pós-testes (AC/CA). Foi considerado baixo desempenho uma média inferior a 83% (critério de aprendizagem de acerto ≤ 1) no pós-teste. Estes alunos, no momento do estudo, estavam no início do terceiro ano do ensino médio. Além deles, participaram seis alunos do segundo ano do ensino médio (grupo ingênuo – I), com idades entre 15 e 16 anos que não passaram por nenhum procedimento experimental dos estudos anteriores e apresentavam os mesmos padrões de respostas em relação às afirmações utilizadas nos estudos anteriores. Estes consideravam o grupo C1 como afirmações previamente verdadeiras e o grupo C2 previamente falsas.

2.2 Local

As sessões experimentais foram realizadas na escola onde os participantes estudavam, durante o período escolar. Parte do procedimento de coleta ocorreu em uma sala de aula localizada na escola dos participantes. A sala continha cerca de 50 carteiras escolares, sendo que seis delas foram posicionadas em formato de U, de modo que todos

os participantes pudessem observar uns aos outros. A parte da coleta em que os procedimentos eram feitos com auxílio de computadores foram executadas na mesma sala de informática dos Estudos 1 e 2.

2.3 Situação e materiais

Os estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio passaram por um procedimento de pré e pós-avaliação com tarefas de *matching-to-sample* que testavam a relação AC/CA. Os mesmos estímulos do Estudo 1 e 2, bem como o mesmo software foram utilizados para a execução dos procedimentos nesta fase. Para a avaliação de repertório dos participantes foram utilizados ainda o teste EMEP, a Escala de Rigidez elaborado por Rehfisch (1958) e a Escala de Afirmações Profissionais, composta pelas 40 frases apontadas pelos psicólogos clínicos no Estudo 1. Entre os testes de pré e pós avaliação das relações AC e CA, os participantes passaram por um programa de Orientação Profissional (OP) sob o enfoque da Análise do Comportamento. O programa contou com nove sessões, e materiais como folhas sulfite, caneta, lápis e borracha foram utilizados em todas as sessões. Outros materiais foram utilizados ao longo das sessões e podem ser verificado no Anexo 7.

2.4 Procedimento

Antes de começar o programa em Orientação Profissional, todos os alunos foram expostos ao procedimento de teste de *matching-to-sample* AC/CA idêntico ao aplicado nos Estudos 1 e 2. Tanto para os alunos que já haviam passado pelos outros procedimentos experimentais (chamados genericamente de Grupo Não Ingênuo), quanto para os alunos que não havia passado por nenhum tipo de procedimento (chamados genericamente de

Grupo Ingênuo) esta etapa se constituía como linha de base para o reteste, após o procedimento do Programa em Orientação Profissional.

Para o início do estudo, além do teste AC/CA, os participantes do Grupo Ingênuo também responderam a Escala de Rigidez elaborada por Rehfisch (1958), a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP) e a Escala de Afirmções profissionais, aplicadas no início e no fim do procedimento.

O Grupo dos não Ingênuos realizou apenas o EMEP e a Escala de Afirmções profissionais no início e ao final do procedimento. Ao término de todo o procedimento em Orientação Profissional, os participantes realizaram o teste AC/CA sob as mesmas condições descritas nos estudos realizados anteriormente.

O programa em orientação profissional contou com a realização de nove encontros, que ocorriam duas vezes na semana, com a duração de uma hora e quinze minutos cada, sendo que na primeira sessão era realizada uma entrevista clínica inicial para coleta de informações gerais a respeito do indivíduo e na última ocorreu a devolutiva da orientação profissional. Ao longo do processo, os encontros foram permeados por discussões acerca de temas como o significado da escolha, autoconhecimento, informações sobre as profissões e o mundo do trabalho e tomada de decisão. Os alunos passaram pelo procedimento ao término do período regular escolar às segundas e quartas-feiras. A escolha pelos dias da intervenção foi feita pela coordenação e direção da escola e se deu pelo fato de os alunos terem a última aula da disciplina de Português durante esses dias.

A estrutura do programa em Orientação Profissional, bem como as atividades desenvolvidas em cada dia foram baseadas em um programa de Orientação Profissional Moura (2011) que se encontra no Anexo 8.

3. RESULTADOS

3.1 Desempenho nos Testes AC/CA antes e depois dos procedimentos experimentais

O Estudo 3 ocorreu 90 dias após o final do Estudo 2. O procedimento iniciou-se com a avaliação dos participantes no teste CA/AC. As Figura 17 e 18 apresentam os dados dos testes AC e CA do grupo NI e grupo I, respectivamente.

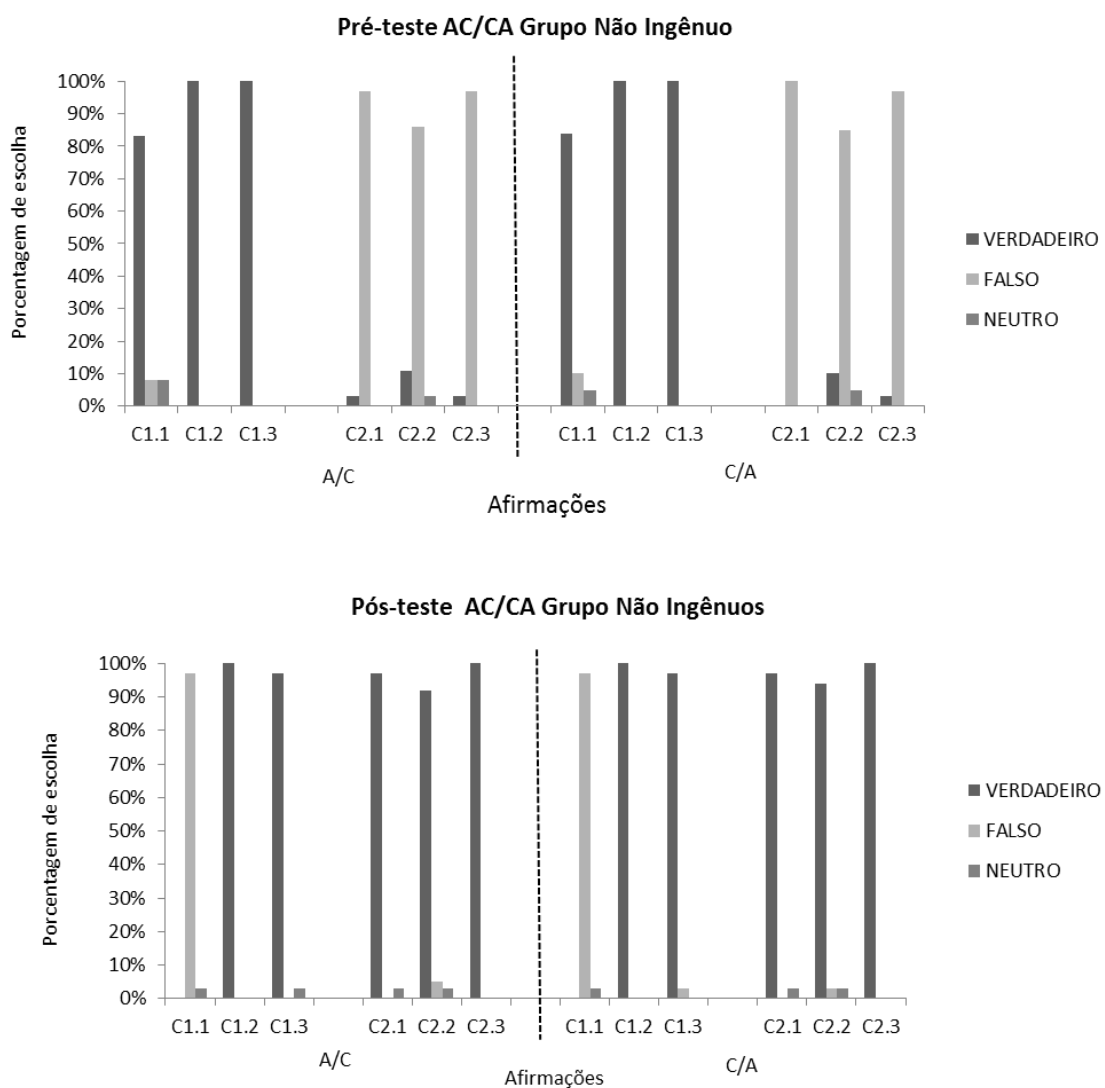


Figura 17. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1) falso (A2) e neutro para as afirmações no teste AC e CA, em pré e pós-teste do Grupo Não Ingênuo

Na Figura 17, pode-se observar que, em geral, houve reorganização de classe de alguns estímulos (C1.1, C2.1, C2.2 e C2.3) e não outros (C1.2 e C1.3) no pós-teste, tanto

no teste A/C como em C/A para os participantes não ingênuos. A afirmação C1.1 no pré-teste foi considerada verdadeira em 83% das vezes, e os estímulos falsos e neutros foram escolhidos em 8% cada um. No pós-teste, a escolha pelo estímulo falso aumentou para 97% das tentativas, o neutro diminuiu para 3%, e o verdadeiro não foi escolhido em nenhuma vez. Os estímulos C2 (C2.1, C2.2 e C2.3) foram considerados falsos tanto no pré-teste AC quanto no CA (em média de 93% e 94%, respectivamente) e passaram a ser considerados verdadeiros nos pós-testes (em média 96% nos testes AC e 97% nos testes CA). A média de escolha pelo estímulo neutro em AC passou de 0,01% no pré-teste para 2% no pós-teste. No teste CA a média de escolha pelo estímulo neutro foi de 0,02% em pré-teste para 2% em pós-teste.

Em relação às afirmações que não foram reorganizadas, observa-se que tanto C1.2, como C1.3 eram consideradas verdadeiras em 100% das vezes no pré-teste, tanto no teste AC, quanto no teste CA. No pós-teste AC, a afirmação C1.2 continuou a ser considerada como verdadeira em 100% das vezes, e a afirmação C1.3 foi avaliada como verdadeira em 93% e como neutra em 3%. Em nenhuma das duas afirmações houve preferência pelo estímulo falso. No teste CA, os resultados foram idênticos em relação à escolha pelo estímulo verdadeiro, e o estímulo C1.3 foi avaliado como falso em 3% das vezes ao invés de neutro.

Foi realizado o teste *Wilcoxon* para amostras pareadas a fim de detectar diferenças significativas nas pontuações de respostas verdadeiras, falsas e neutras nos momentos pré e pós-teste, em ambas as condições (AC e CA) do grupo Não Ingênuos. O teste indicou que os participantes assinalaram significativamente mais respostas verdadeiras na afirmação C1.1 ($p=0,024$) no pré-teste do que no pós-teste, tanto no teste AC quanto no CA. Para as afirmações C1.2 ($p=1,00$) e C1.3 ($p=0,317$), não foram identificadas diferenças significativas para nenhuma das condições (AC e CA). O mesmo teste indicou

que os participantes assinalaram mais respostas falsas no pré-teste nas afirmações C2.1 ($p=0,024$), C2.2 ($p=0,024$) e C2.3 ($p=0,023$) do que no pós-teste, tanto na condição AC quanto na CA. O teste Wilcoxon não identificou diferenças significativas entre pré e pós-teste para o número de escolhas de respostas neutras C1.1 ($p=0,317$), C1.2 ($p=1,0$), C1.3 ($p=0,317$), C2.1 ($p=0,317$), C2.2 ($p=0,317$), C2.3 ($p=0,317$).

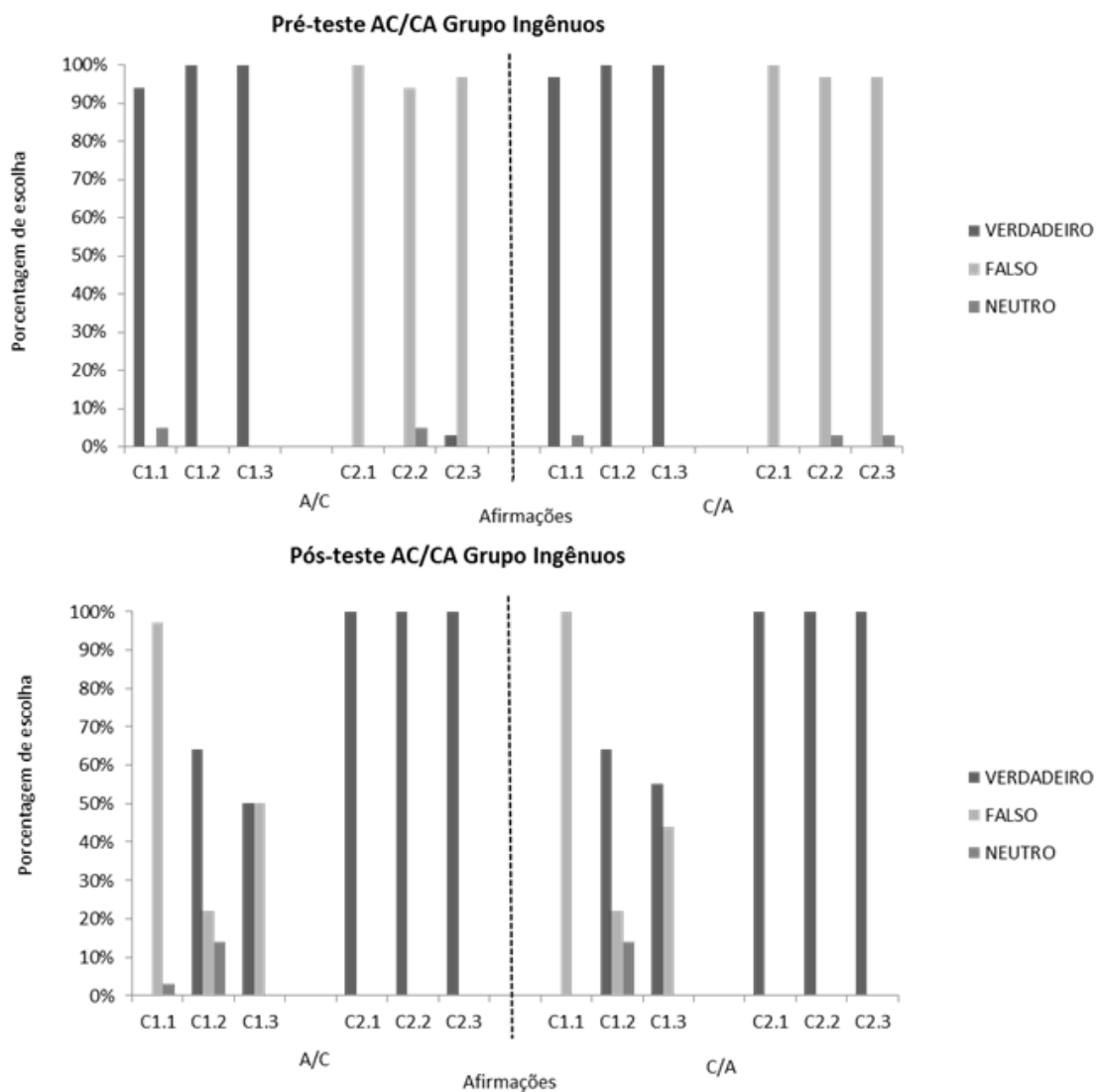


Figura 18. Porcentagem da média de escolha dos estímulos verdadeiro (A1) falso (A2) e neutro para as afirmações no teste AC e CA, em pré e pós-teste do Grupo Ingênuo.

Na Figura 18 é possível observar que as afirmações C1.1, C1.2 e C1.3 foram consideradas pelos participantes Ingênuos como verdadeiras no pré-teste em quase 100% das vezes e as afirmações C2.1, C2.2, C2.3 foram avaliadas como falsas em quase 100% das vezes. No pós-teste, no caso das afirmações consideradas previamente verdadeiras, a afirmação C1.1 passou a ser avaliada como falsa em 97% das tentativas e em 3% como verdadeira. A afirmação C1.2 foi avaliada como verdadeira em 64% das tentativas, 22% como falsa e 14% como neutra. A afirmação C1.3 foi avaliada como verdadeira em 50% das vezes e como falsa nos outros 50%. As afirmações avaliadas no pré-teste como falsas foram reorganizadas e passaram a ser avaliadas em quase 100% das vezes como verdadeiras no pós-teste.

Foi realizado o teste *Wilcoxon* para amostras pareadas a fim de detectar diferenças significativas nas pontuações de respostas verdadeiras, falsas e neutras nos momentos pré e pós-teste, em ambas as condições (AC e CA) do grupo Ingênuos. O teste indicou que os participantes selecionaram mais respostas verdadeiras no pré-teste da afirmação C1.1 ($p=0,023$) do que no pós-teste, tanto na condição AC quanto na CA. Nas afirmações C1.2 ($p=0,157$) e C1.3 ($p=0,102$), não foram identificadas diferenças significativas para escolha entre verdadeiro e falso em nenhuma das condições (AC e CA) antes e depois dos treinos. O mesmo teste indicou que os participantes assinalaram mais respostas falsas no pré-teste C2.1 ($p=0,014$), C2.2 ($p=0,020$) e C2.3 ($p=0,020$) do que nos seus respectivos pós-testes, tanto na condição AC quanto na CA. O teste *Wilcoxon* não identificou diferenças significativas entre pré e pós-teste para o número de respostas neutras C1.1 ($p=0,564$), C1.2 ($p=0,317$), C1.3 ($p=1,0$), C2.1 ($p=1,0$), C2.2 ($p=0,317$), C2.3 ($p=1,0$).

3.2 Avaliação de repertório antes e depois do treino

Ao iniciar os testes, os participantes ingênuos do procedimento responderam à Escala de Rigidez (Rehfish, 1958) e ao EMEP. A Tabela 5 e a Figura 19 apresentam os resultados dos testes, respectivamente.

Tabela 5. Resultado da Escala de Rigidez (Rehfish, 1958) e porcentagem de reorganização de classes de estímulos de cada participante do Grupo Ingênuo aos procedimentos

Participantes	Teste de flexibilidade	Porcentagem de mudança na avaliação					
		C1.1	C1.2	C1.3	C2.1	C2.2	C2.3
I1	Flexível	100%	83%	100%	100%	100%	100%
I2	Inflexível	100%	0	0	100%	100%	100%
I3	Flexível	100%	100%	100%	100%	100%	100%
I4	Flexível	100%	0	0	100%	100%	100%
I5	Inflexível	100%	0	0	100%	100%	100%
I6	Inflexível	83%	0	0	100%	100%	100%

Na Tabela 4 pode-se observar que todos os participantes, flexíveis e inflexíveis, reorganizaram a classe C2, considerada inicialmente falsa, e depois do processo de OP passaram considerar as afirmações como verdadeiras. Dois participantes (I1 e I3) ingênuos e avaliados como flexíveis reorganizaram todas as classes. O participante I4, também flexível, não reorganizou as classes de afirmações C1.2 e C1.3. Cabe ressaltar que, nessas condições, o participante teve 100% de preferência pelo estímulo neutro. Os demais participantes considerados inflexíveis reorganizaram todas as classes, exceto as afirmações C1.2 e C1.3. Nestes casos a escolha diante dessas afirmações foi pelo estímulo verdadeiro.

Os participantes do Grupo Ingênuo e os do Grupo não Ingênuo também realizaram, antes e após o procedimento, a Escala de Maturidade para Escolha profissional. A Figura 19 apresenta os dados dos dois grupos no pré e pós-teste.

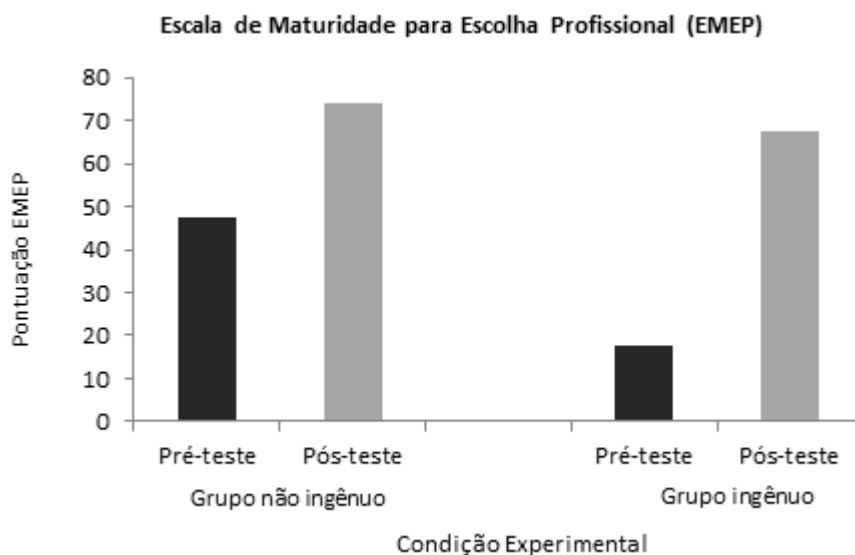


Figura 19: Média da pontuação da Escala de Maturidade para Escolha Profissional no pré e pós-teste do Grupo não Ingênuo e Ingênuo

Nessa figura observa-se que, para os dois grupos, a média da pontuação do EMEP aumentou antes e depois do processo de orientação profissional. No caso dos participantes que vinham de uma história de experimentação (não ingênuos), a média no EMEP era de 47.5 pontos, considerada na avaliação do instrumento como maturidade média. Após o procedimento experimental, a média subiu para 74.1, considerada uma média superior de maturidade para escolha. No Grupo Ingênuo a qualquer procedimento, a pontuação média inicial dos participantes era de 17.6 (médio inferior) e foi para 67.5, considerada pelo instrumento como maturidade média para escolha.

Foi realizado o teste não paramétrico U de Mann-Whitney para comparar a pontuação na escala de maturidade dos grupos Ingênuos e Não Ingênuos nos momentos

pré e pós-teste. O teste indicou que o grupo Não Ingênuo obteve maiores pontuação do que o grupo Ingênuo no pré-teste ($U = 4$; $p = 0,02$). No pós-teste, não foram detectadas diferenças significativas entre as pontuações dos dois grupos ($U = 15$; $p = 0,63$).

Outra avaliação feita pelos participantes, antes e depois do processo de orientação profissional, foi a Escala de Afirmações Profissionais. As Figuras 20 e 21 apresentam os resultados dos participantes não ingênuos e dos participantes ingênuos, respectivamente.

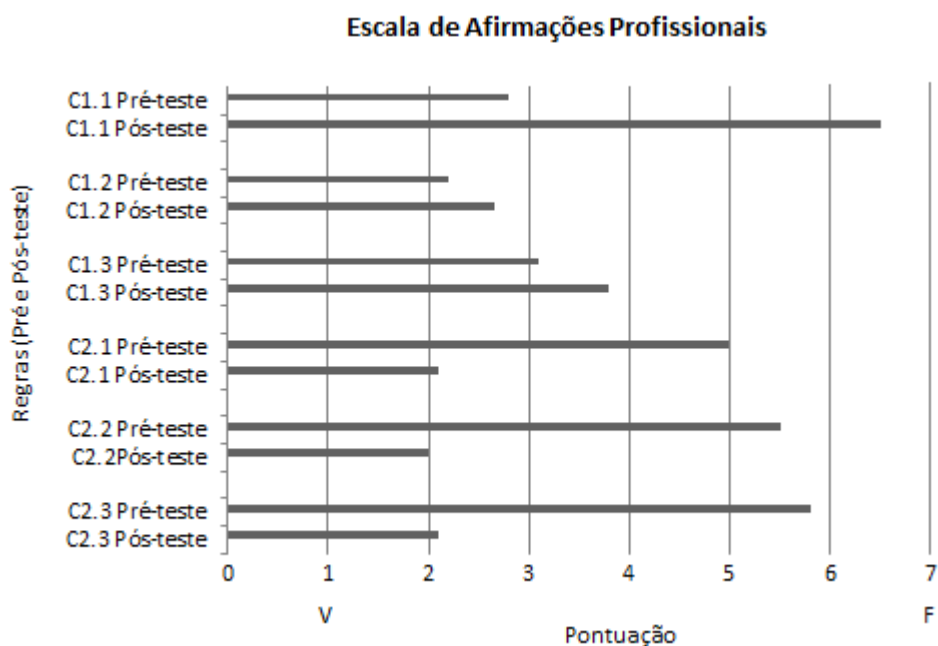


Figura 20. Média da pontuação atribuída para cada afirmação em pré e pós-teste na Escala de Afirmações Profissionais do Grupo Não Ingênuo aos procedimentos experimentais

Pode-se observar na Figura 20 que, no grupo C1 a afirmação C1.1 foi a que teve maior aumento, aumentando quase 3 pontos. As afirmações C1.2 e C1.3 foram as que tiveram menor diferença entre o pré e pós-teste, com um aumento menor que 1 ponto na escala. Já as afirmações consideradas previamente falsas (C2.1, C2.2 e C2.3) tiveram uma diminuição de cerca de 3 pontos na escala para todas elas, chegando mais próximas ao adjetivo verdadeiro.

Foi realizado o teste de *Wilcoxon* para amostras pareadas para comparar a pontuação na Escala de Afirmações Profissionais do grupo de Não Ingênuos no pré e pós-teste. O teste indicou que o grupo de Não Ingênuos aumentou a pontuação do pré para o pós-teste na afirmação C.1.1 ($p = 0,02$), e diminuiu do pré para o pós-teste nas afirmações C2.1 ($p = 0,04$), C2.2 ($p = 0,03$) e C2.3 ($p = 0,02$). Nos testes C1.2 ($p = 0,16$) e C1.3 ($p = 0,10$) não foram detectadas diferenças.

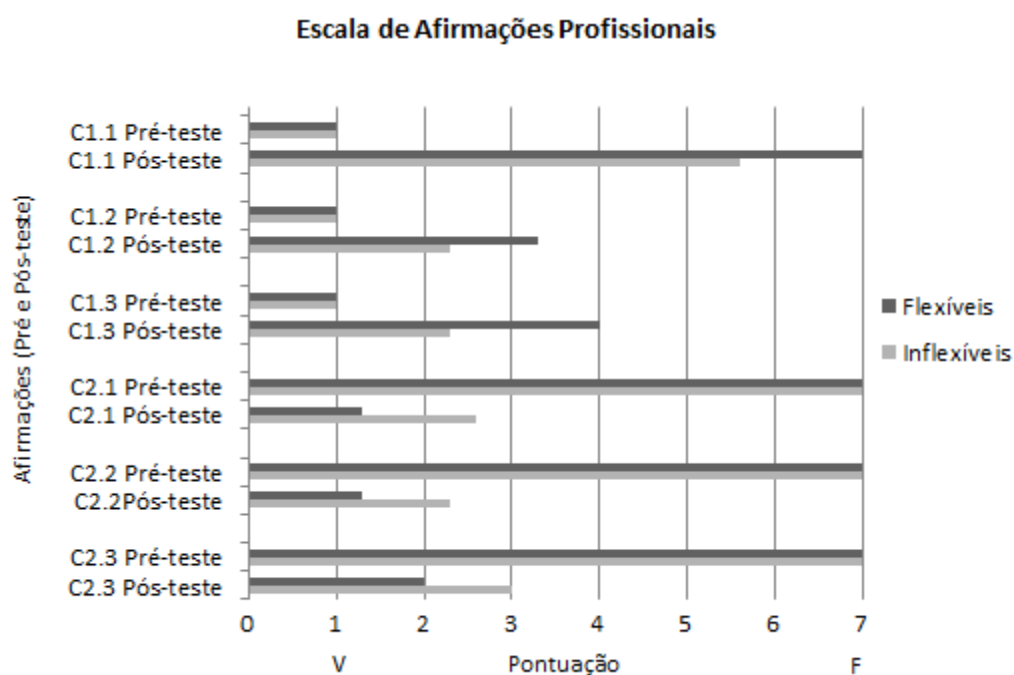


Figura 21. Média da pontuação atribuída para cada afirmação no pré e pós-teste na Escala de Afirmações profissionais, indicando participantes flexíveis e inflexíveis no grupo Ingênuo.

Na Figura 21 observa-se que as afirmações consideradas inicialmente verdadeiras (conjunto C1) pelos participantes ingênuos foram avaliadas na escala como 1. Após o procedimento de orientação profissional, as pontuações para as afirmações do conjunto C1 aumentaram mais entre os participantes considerados flexíveis em comparação aos inflexíveis. A afirmação que teve maior mudança de valência foi a C1.1 e a que

apresentou menor mudança foi C1.2. No caso das afirmações consideradas falsas no início do procedimento (conjunto C2), com pontuação próxima a 7, passaram a ser consideradas mais verdadeiras no pós-teste, com pontuações próximas a 1. Os participantes flexíveis consideraram as afirmações C2.1, C2.2 e C2.3 mais próximas do verdadeiro em comparação aos inflexíveis.

Foi realizado o teste de *Wilcoxon* para amostras pareadas para comparar a pontuação na Escala de Afirmações Profissionais do grupo Ingênuos nos momentos pré e pós-teste. O teste indicou que o grupo de participantes Ingênuos aumentou a pontuação do pré para o pós-teste nas afirmações C.1.1 ($p = 0,03$), C1.2 ($p = 0,03$) e C1.3 ($p = 0,03$), e diminuíram do pré para o pós-teste nas afirmações C2.1 ($p = 0,03$), C2.2 ($p = 0,03$) e C2.3 ($p = 0,02$).

4. DISCUSSÃO

O Estudo 3 teve como objetivo verificar os efeitos de um processo de orientação profissional em possíveis mudanças nas avaliações de descrições profissionais culturalmente difundidas (utilizadas nos estudos anteriores) entre participantes ingênuos e não ingênuos (aqueles que não reorganizaram classes nos Estudos 1 e 2) nos testes AC e CA. Com os resultados obtidos, foi possível verificar a reorganização de classes para a maioria das afirmações (C1.1, C2.1, C2.2 e C2.3), tanto entre os participantes que já tinham uma história experimental, quanto entre aqueles que eram ingênuos ao procedimento.

Durante a realização dos procedimentos em Orientação Profissional, o objetivo foi fazer com que o orientando discriminasse a que controles estavam respondendo quando relatava seu interesse ou desinteresse por profissões específicas e o que dificultava sua tomada de decisão. Assim, nessas sessões foram realizados exercícios para

a discriminação de características pessoais (repertórios presentes), discriminação de reforçadores atuais e potenciais (aqueles que têm grande probabilidade de vir a controlar o comportamento futuro), informações sobre profissão, mercado de trabalho, entre outros fatores.

Em um processo de OP, espera-se que os participantes possam ampliar seu repertório de autoconhecimento a partir dos procedimentos adotados, no sentido de reconhecer valores pessoais, sentimentos em relação à escolha profissional e seus planos futuros, obter informações profissionais e sobre o mercado de trabalho. Em outras palavras, o conjunto dos procedimentos implementados no Estudo 3 (e alguns procedimentos específicos, como aqueles adotados na Sessão 7 – ver Anexo 8) poderiam enfraquecer o controle restritivo exercido pelo conteúdo das afirmações dos conjuntos C1 e C2, não apenas revertendo-as, mas atuando de forma a ampliar o repertório geral de escolha, com a análise de características pessoais e análise da realidade profissional, entre outros aspectos.

Assim, ao focar outros conjuntos importantes de variáveis (informações sobre profissões, cursos, mercado de trabalho, interesses, habilidades), a intervenção parece ter favorecido a diminuição do controle por agentes externos de controle socialmente difundidos, e isso pode ter aumentado a probabilidade da reorganização de classes observada nos resultados.

Os resultados mostraram também que as afirmações consideradas inicialmente falsas (C2.1, C2.2 e C2.3) foram mais fáceis de serem reorganizadas em relação ao outro conjunto de afirmações avaliadas inicialmente como verdadeiras. Essa diferença da avaliação das afirmações também foi observada na Escala de Afirmações Profissionais para as afirmações que foram alvo do procedimento. Os participantes tiveram maiores mudanças nas avaliações das afirmações C1.1 e das do grupo C2. A diferença de

reorganização das classes sugere variações na força das relações estabelecidas entre estímulos equivalentes, isto é, possivelmente havia variação quanto ao grau com que os indivíduos relacionavam as afirmações como verdadeiras ou falsas (talvez, algumas afirmações fossem “mais verdadeiras” que outras). Em estudos experimentais, como por exemplo, o de Bortoloti e de Rose (2007), foi possível verificar o grau de relacionamento entre os estímulos, demonstrando que, de fato, há diferenças no grau de relacionamento entre eles. Em função dos objetivos do presente estudo não foi possível fazer esse tipo de avaliação, mas pode-se sugerir, a partir dos resultados dos estudos experimentais (Bortoloti & de Rose, 2007), que essas diferenças no grau de equivalência podem ocorrer, e talvez mais frequentemente, com estímulos que fazem parte de “crenças” ou de relações estabelecidas cotidianamente, sendo plausível pensar que, de fato, algumas das afirmações apresentadas aqui pudessem ser mais facilmente revertidas que outras.

A análise das afirmações empregadas no estudo pode sustentar o argumento anterior. As afirmações: “Devo analisar meus pontos fracos também na hora da escolha profissional”, “Devo considerar vários aspectos para escolher minha profissão”, “Verificar o mercado de trabalho é fundamental para a escolha do profissional” e “Sou livre para escolher o que quiser” parecem ser socialmente menos carregadas de significado do que as relacionadas a dinheiro e gênero: “Dinheiro é o mais importante na profissão” (C1.2) e “Apenas mulheres trabalham com profissões relacionadas às crianças” (C1.3). Ou seja, observou-se mais dificuldade na reorganização das classes que envolviam afirmações relacionadas a dinheiro e gênero, do que das classes envolvendo as demais afirmações. Neste caso, a condição socioeconômica e o significado social de papéis de gênero poderiam exercer um controle maior sobre a avaliação dos participantes e, neste ponto, esses resultados sugerem que outras variáveis além do experimento

exerceram controle sobre o comportamento dos participantes de reavaliar ou não o conteúdo das afirmações nas condições do presente estudo.

Esses resultados corroboram com os estudos de Watt et al. (1991), realizado na Irlanda do Norte que verificou se classes estabelecidas previamente na história dos participantes (nomes católicos e protestantes) poderiam ser reorganizados a partir de um treino de reversão das classes e o de Moxon, Keenan e Hine (1993) que estudaram a reorganização de classes envolvendo nomes de profissões e o gênero. Em ambos os estudos a formação de novas classes de equivalência e a possível reorganização de classes foi dificultada, pois as novas relações testadas eram opostas às relações estabelecidas socialmente antes do experimento.

Em relação ao Teste de Rigidez (Rehfish, 1958), observa-se no grupo dos participantes ingênuos que dois participantes passaram a associar todas as afirmações consideradas inicialmente como verdadeiras com o símbolo falso e afirmações previamente avaliadas como falsas com estímulos verdadeiros. Ambos foram avaliados inicialmente como flexíveis pela Escala de rigidez. Esse resultado é parecido com aqueles obtidos no Estudo 1, no qual os participantes considerados flexíveis foram mais suscetíveis à reorganização de classes que os inflexíveis.

Apenas um participante avaliado como flexível no Estudo 3 não mudou suas avaliações sobre todas as afirmações. Este participante (I4) teve 100% de preferência pelo estímulo neutro diante das afirmações C1.2 e C1.3. Isso indica que, apesar dele não ter reorganizado completamente as classes, passou a avaliar como neutras as afirmações consideradas como verdadeiras ou falsas no pré-teste, o que indica, ainda que em menor grau, uma mudança nas relações previamente estabelecidas. Importante destacar, ainda, que o mesmo não aconteceu com os participantes considerados inflexíveis: todos passaram a avaliar o conjunto C2 como verdadeiro e o estímulo C1.1 como falso. As

afirmações C1.2 e C1.3 continuaram sendo avaliadas como verdadeiras, assim como no pré-teste. Esses resultados indicam também que, diferentemente dos participantes considerados inflexíveis no Estudo 1, os avaliados aqui como inflexíveis apresentaram reorganização de várias classes, sugerindo que o procedimento de OP teve mais efeito sobre essa reorganização que os procedimentos adotados nos outros dois estudos.

Assim, o fator flexibilidade ou inflexibilidade parece ser uma variável importante na reorganização ou não de classes envolvendo descrições de contingências, como em outros desempenhos, como mostram os estudos de Wulfert, Farkas, Hayes et al., (1994); Kravas (1973); Linn, Moravec e Zeppa (1982); Naftulina et al. (1974); Rehfish, (1958a, 1958b); Schaie, Dutta e Willis (1991); Vollhardt, (1990); Oliveira & Albuquerque (2007); Paracampo, Souza e Albuquerque (2012); Paracampo, Silva e Albuquerque (2014). Em todos esses experimentos os autores utilizaram a Escala de Rigidez de Rehfish (1958) e concluíram que participantes flexíveis e inflexíveis possuem histórias diferentes para seguir regras e essas histórias pré-experimentais podem interferir na ocorrência de diferenças individuais em determinadas situações. Os dados desta pesquisa corroboram parcialmente esses achados, uma vez que os dois participantes que alteraram sua opinião sobre todas as afirmações foram classificados como flexíveis, e os que não apresentaram alteração das avaliações em todas as afirmações, foram classificados como inflexíveis pela Escala de Rigidez. É preciso ponderar, porém, que mesmo entre os inflexíveis foi verificada reformulação de classes, indicando que o tipo de procedimento adotado moderou os efeitos dessas características pessoais.

De modo geral, no processo de tomada de decisão profissional, o histórico de repertórios mais ou menos sensíveis às contingências parece ser uma variável de controle. Olhar para essa condição permite ao orientador discriminar o maior número de variáveis pessoais afim de que o orientando reveja o que está controlando sua decisão.

Os procedimentos aumentaram também o repertório de maturidade para escolha profissional para os dois grupos. No caso do Grupo não Ingênuo, esses índices foram maiores, porém os participantes já haviam passado por outros procedimentos experimentais, e este fato pode ter influenciado na maturidade. Os participantes do Grupo Ingênuos passaram a ter escores de avaliação média, o que indica que o procedimento foi eficaz na reorganização de classes e proporcionou maior facilidade na escolha profissional. Assim, os dados permitem afirmar que os procedimentos adotados no processo de orientação profissional influenciaram o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional, podendo facilitar, inclusive, a escolha profissional dos estudantes do ensino médio.

Outra influência positiva desses procedimentos em OP foi a flexibilização na avaliação de afirmações que poderiam interferir na tomada de decisão profissional. Na Escala de Afirmações Profissionais, foi possível observar que os participantes tiveram grandes mudanças nas avaliações entre as afirmações C1.1 e no conjunto C2 e, mesmo a avaliação se flexibilizando menos nas afirmações C1.2 e C1.3, as avaliações no pós-teste mudaram em comparação à avaliação inicial e ficaram na porção próxima à central da escala. Ou seja, mesmo não havendo mudanças significativas, o procedimento proposto garantiu maior flexibilidade da avaliação das afirmações e possível sensibilidade a novas contingências.

No processo de tomada de decisão profissional, certas descrições de contingências socialmente aceitas e não necessariamente relacionadas a contingências concretas sobre as profissões, como gênero, liberdade de escolha, mercado de trabalho, etc., podem interferir de modo deletério na escolha profissional, pois dificultam o contato do indivíduo com a contingência produzida pelo seu próprio comportamento e faz com que ele fique mais sob controle dessas regras sociais. A sensibilidade do comportamento

humano diante das consequências produzidas por ele garante que os comportamentos se modifiquem quando as contingências mudam (Catania, 1999). Ou seja, a principal fonte de variação comportamental está na história de reforçamento de um organismo. Porém, se o comportamento do indivíduo está sob controle de descrições de contingências (regras) e se esse comportamento não entra em contato com as contingências naturais, este comportamento provavelmente não se altera, mesmo com alterações das contingências em vigor.

O papel do psicólogo e da orientação profissional se tornam essenciais aqui, uma vez que o processo de orientação envolve a aprendizagem e discriminação de reforçadores (interesses e habilidades), aspectos sobre a realidade profissional, planejamento de consequências futuras e tomada de decisão. A decisão é auxiliada quando, por exemplo, o orientando não conhece as habilidades exigidas por determinada profissão, o mercado de trabalho, as áreas de trabalho e, a partir do conhecimento e análise destas, tais variáveis alteram o valor reforçador de alguma opção em questão ou levam o indivíduo a desenvolver o repertório necessário para escolher determinada profissão.

Assim, ao focar outros importantes conjuntos de variáveis (profissões, cursos, mercado de trabalho, interesses, habilidades), a intervenção parece ter favorecido a diminuição do controle das afirmações preestabelecidas por agentes externos de controle, e isso aumentou a probabilidade dos participantes reavaliarem descrições de contingências pré-estabelecidas. Com esse aumento de repertório com informação sobre as questões profissionais e pessoais do adolescente, estes se tornam mais aptos a rever regras sociais e flexibilizar suas escolhas, ajudando a levantar possíveis alternativas sobre a indecisão.

É importante ponderar, no entanto, que é necessário cautela na generalização dos resultados obtidos em situação experimental para o ambiente natural. Além disso, o

presente estudo foi realizado apenas com 12 participantes, sendo seis deles não ingênuos quanto ao foco da intervenção. Especula-se que a aparente insensibilidade observada na situação experimental seja um padrão mais extenso do comportamento verbal e manifesto em ambiente natural, mas os dados obtidos com a presente pesquisa não sustentam empiricamente tais conclusões. É importante pensar em futuros procedimentos que observem resultados semelhantes em um contingente maior de pessoas.

Por fim, esses resultados convergem com a hipótese inicial do trabalho de não apenas classificar e estabelecer avaliações absolutas entre certo e errado sobre as afirmações e as relações de condicionalidade, mas fazer com que a discriminação de contingências, através dos programas em orientação profissional, pode fazer com que o comportamento fique menos sob controle de regras sociais e mais sob controle das consequências produzidas pelo comportamento, ampliando repertório dos indivíduos e aumentando a variabilidade do seu comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em geral teve como objetivo continuar a investigação sobre *Conflicting Relations Paradigm* e sobre variáveis que contribuem para a possibilidade de reorganização de classes formadas por estímulos pré-experimentais, neste caso sobre descrições de contingências relacionadas à escolha profissional.

Os procedimentos aqui adotados se mostraram efetivos para produzir a reorganização de classes nos participantes, ainda que em diferentes níveis. Os estudos também demonstraram que, tanto os participantes que reorganizaram classes, quanto os que não reorganizaram, passaram a avaliar as afirmações de maneira diferente após os procedimentos, indicando que, ainda que alguns não tenham apresentado reorganização de todas as classes, todos os participantes mudaram suas avaliações sobre as descrições de contingência apresentadas, em maior ou menor grau. Isso pode indicar que os procedimentos aqui adotados flexibilizaram o responder dos participantes, fazendo com que estes, de alguma forma, reavaliassem conceitos culturalmente difundidos.

Nos três estudos também foi possível observar diferenças na mudança das respostas dos participantes considerados flexíveis e inflexíveis. Os participantes mais flexíveis apresentaram uma mudança maior de valência na Escala de Afirmações Profissionais, em comparação com aqueles participantes considerados inflexíveis. Este fato permite concluir que mudanças envolvendo reorganização de classes que envolvam descrições de contingências estabelecidas culturalmente não dependem somente da história construída ao longo do experimento, mas da história individual anterior dos participantes.

Entender como determinadas descrições de contingências são avaliadas como verdadeiras ou falsas, de que forma elas podem vir a controlar o comportamento dos indivíduos e como as avaliações sobre elas podem ser alteradas é fundamental para

aqueles que estão preocupados em trabalhar com orientação profissional. O trabalho nessa área é entendido enquanto um processo que promove melhoria na capacidade de discriminação e análise das variáveis envolvidas no processo de tomada de decisão, inclusive, por exemplo, as regras e auto-regras implicadas neste processo. Durante a tomada de decisão, o orientador apresenta possíveis antecedentes que controlam sua decisão e as prováveis consequências ao escolher uma profissão ou outra. Essa decisão mais clara das variáveis envolvidas oferece ao orientando possibilidades de analisar contingências mais próximas à realidade profissional (Oliveira, Silva, Garcia, Melo-Silva & Teixeira, 2014; Ribeiro, 2011; Silva, Oliveira & Melo-Silva, 2014).

Finalmente, mesmo havendo alguns resultados positivos na reorganização de classes no caso dos procedimentos adotados, devem ser relativizadas as implicações de

ZSX

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, L. C., de Souza, D. G., Matos, M. A., & Paracampo, C. C. P. (2003). Análise dos efeitos de histórias experimentais sobre o seguimento subsequente de regras. *Acta Comportamentalia*, 11, 87-126.
- Albuquerque, N. M. A., Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C. (2004). Análise do Papel de Variáveis Sociais e de Conseqüências Programadas no Seguimento de Instruções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), pp. 31-42
- Albuquerque, L. C., & Silva, F. M. (2006). Efeitos da exposição a mudanças nas contingências sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 101-112.
- Albuquerque, L. C., Mescouto, W. A., & Paracampo, C. C. P. (2011). Controle por regras: efeitos de perguntas, sugestões e ordens. *Acta Comportamentalia*, 19, 19-42.
- Albuquerque, L. C., Silva, L. S., & Paracampo, C. C. P. (2014). Análise de variáveis que podem interferir no comportamento de seguir regras discrepantes. *Acta Comportamentalia*, 22, 51-71.
- Arntzen, E., Fagerstrom, A., & Foxall, G. (2016). Equivalence classes and preferences in consumer choices. In G.R. Foxall (Ed.), *The Routledge Companion to Consumer Behavior Analysis*. (pp. 65-77). Hove, UK: Routledge.
- Assis, G.J.A. & Galvão, O.F. (1996). Relações condicionais entre palavras conhecidas. *Acta Comportamentalia*, 4 (1), 522.
- Barnes-Holmes, D., Keane, J., Barnes-Holmes, Y ., & Smeets, P. M. (2000). A derived transfer of emotive functions as a means of establishing differential preferences for soft drinks. *The Psychological Record*, 50, 493-511.

- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Smeets, P. M., & Luciano, C. (2004). A derived transfer of mood functions through equivalence relations. *The Psychological Record*, 54, 95-04.
- Barnes-Holmes, D., Staunton, C., Whelan, R., BarnesHolmes, Y ., Commins, S., Walsh, D., & Dymond, S. (2005). Derived stimulus relations, semantic priming, and event-related potentials: Testing a behavioral theory of semantic networks. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* , 84, 417-433.
- Bartz, W. (1969). Clinical judgment of rigidity by mental health professionals. *Psychological Reports*, 25, 915-922.
- Batitucci, J. S. L. (2007). *Paradigma de equivalência no ensino de leitura de sequencias de notas musicais*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília – DF.
- Bennett, M. P., Meulders, A., Baeyens, F., & Vlaeyen, J. W. S. (2015). Words putting pain in motion: The generalization of pain-related fear within an artificial stimulus category. *Frontiers in Psychology*, 6, 520
- Bortoloti, R., & De Rose, J. C.C. (2007a) Medida do grau de relacionamento entre estímulos equivalentes. *Psicologia - Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 252-258.
- Bortoloti, R., & De Rose, J. C. C. (2007b) A equivalência de estímulos como modelo do significado. *Acta Comportamentalia*, v. 15, p. 83-102.
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2009). Assessment of the relatedness of equivalent stimuli through a semantic differential. *The Psychological Record*, 59, 534-590.
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2011) An “Orwellian” Account of Stimulus Equivalence: Are Some Stimuli “More Equivalent” Than Others? *European Journal of Behavior Analysis*, 12, 121-134.
- Bortoloti, R., & de Rose, J. C. (2012). Equivalent stimuli are more strongly related after training with delayed matching than after simultaneous matching: A study using the

- Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP). *The Psychological Record*, 62(1), 41-54.
- Bortoloti, R., Pimentel, N., & de Rose, J. C. (2014). Electrophysiological investigation of the functional overlap between semantic and equivalence relations. *Psychology & Neuroscience*, 7(2), 183-191.
- Capovilla, F. C. & Hineline, P. N. (1989). Efeitos da fonte da instrução, do formato da instrução e das relações entre as demandas da instrução e da tarefa [Resumos]. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais, XIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto* (p. 87). Ribeirão Preto, SP: SPRP.
- Carmo, J. S., Silva, L. C. C., & Figueiredo, R. M. E. (1999). (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no ensino de leitura, escrita e conceitos matemáticos*. Belém: UNAMA.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Cap. 07 pp. 129 – 144. Porto Alegre: Artmed.
- De Almeida, J. H., & de Rose, J. C. (2015). Changing the meaningfulness of abstract stimuli by the reorganization of equivalence classes: Effects of delayed matching, *The Psychological Record*, 65, 451-461
- De Carvalho, M. P. (2010). *Resistência à mudança de atitude preconceituosa racial avaliada pelo paradigma de equivalência de estímulos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 114p.
- De Carvalho, M.P. de., & de Rose, J.C. (2014). Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. *The Psychological Record*, 64, 527-536.
- De Houwer J, Baeyens F, Field A.P. (2005). Associative learning of likes and dislikes: Some current controversies and possible ways forward. *Cognition & Emotion*, 19:161–174.

- De Paula, J. B. C., & Haydu, V. B. (2010). Revisão bibliográfica de pesquisas brasileiras sobre equivalência de estímulos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 281-294.
- De Rose, J. C., de Souza, D. G., & Hanna, E. S. (1996). Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 451-469.
- Dixon, M. R., & Lemke, M. (2007). Reducing prejudice towards Middle Eastern persons as terrorists. *European Journal of Behavior Analysis*, 8(1), 5-12.
- Dougher, M. J., Augustson, E., Markham, M. R., Greenway, D. E., & Wulfert, E. (1994). The transfer of respondent eliciting and extinction functions through stimulus equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62 (3), 331-351.
- Dube, W. V., McIlvane, W. J., Mackay, H. A., & Stoddard, L. T. (1987). Stimulus class membership established via stimulus-reinforcer relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 47, 159-175.
- Dube, W. V., McIlvane, W. J., Maguire, R. W., Mackay, H. A., & Stoddard, L. T. (1989). Stimulus class formation and stimulus-reinforcer relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 65-76.
- Dube, W. V., & McIlvane, W. J. (1995). Stimulus-reinforcer relations and emergent matching to sample. *Psychological Record*, 45, 591-612.
- Dymond, S., Dunsmoor, J. E., Vervliet, B., Roche, B., & Hermans, D. (2015). Fear generalization in humans: Systematic review and implications for anxiety disorder research. *Behavior Therapy*, 45, 561-582.
- Farias, A. F.; Paracampo, C. C. P.; Albuquerque, L. C. (2011). Efeitos de ordens, sugestões e acordos sobre o comportamento não-verbal de adultos. *Acta Comportamental*, 19 (1), 65-88.
- Galizio, M. (1979). Contingency shaped and rule governed behavior: instructional control of human loss avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 31, 53-70.

- Garotti, M., de Souza, D. G., de Rose, J. C., Molina, R. C., & Gil, M. S. A. (2000). Reorganization of equivalence classes after reversal of baseline relations. *The Psychological Record*, 40, 35-48.
- Garotti, M., & de Rose, J. C. (2007). Reorganization of equivalence classes: evidence for contextual control by baseline reviews before probes. *The Psychological Record*, 57, 87-102.
- Guinther, P. M., & Dougher, M. J. (2010). Semantic false memories in the form of derived relational intrusions following training. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93, 329-347.
- Gonçalves, A. S., Albuquerque, L. C., Paracampo, C. C. P. (2015). Controle por Regras: Efeitos de Perguntas, propriedades formais de regras e esquemas de reforço. *Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)*, v. 28, p. 531-542.
- Grey, I. M., & Barnes, D. (1996). Stimulus equivalence and attitudes. *The Psychological Record*, 46, 243-270.
- Guerin, B. (1994). Attitudes and beliefs as verbal behavior. *The Behavior Analyst*, 17(1), 155-163.
- Haimson, B., Wilkinson, K. M., Rosenquist, C., Ouimet, C., & McIlvane, W. J. (2009). Electrophysiological correlates of stimulus equivalence processes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 92(2), 245-256.
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Zettle, R. D., Rosenfarb, I. & Korn, Z. (1986). Rule governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45, 237-256.
- Hayes, S. C., Jacobson, N. S., Follette, V. M., & Dougher, M. J. (Eds.). (1994). *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy*. Reno, NV: Context Press.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.

- Haydu, V. B., Camargo, J., & Bayer, H. (2015). Effects of preexperimental history on the formation of stimulus equivalence classes: A study with supporters of Brazilian soccer clubs. *Psychology and Neuroscience*, 8(3), 385-396.
- Haydu, V. B., Gaça, L. B., Cognetti, N. P., Costa, C. E., & Tomanari, G. Y. (2015). Equivalência de estímulos e ciúme: efeito de história pré-experimental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28, 499-499.
- Hübner-D'Oliveira, M. M., & Matos, M. A. (1993). Controle discriminativo na aquisição da leitura: efeito da repetição e variação na posição das sílabas e letras. *Temas em Psicologia*, 2, 99-108.
- Japur, M. (1988). *Estudo sobre as qualidades psicométricas do Formulário de Aconselhamento (B-1) da Escala de Atitudes do Career Maturity Inventory (CMI) de J.O. Crites*. Ribeirão Preto, 1988, 243p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Jonas, A. (2001). *Efeitos de instruções sobre o desempenho em matching to sample e sua relação com padrões de sensibilidade comportamental a contingências*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Jones, C. R., Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2010). *Evaluative conditioning: The "How" question*. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 43, pp. 205-255). San Diego, CA: Elsevier.
- Kravas, K. J. (1973). Reducing levels of dogmatism and rigidity among educational helpers. *The Journal of Humanistic Counseling*, 12, 2, 38-43.
- Leicester, J., Sidman, M., Stoddard, L. T. & Mohr, J. P. (1971). The nature of aphasic responses. *Neuropsychologia*, 9, 141-155.

- Levenfus, R.S., Soares, D. H.P. (2002). *Orientação Vocacional Ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- Linn, B. S., Moravec, J., & Zeppa, R. (1982). The impact of clinical experience on attitudes of junior medical students about death and dying. *Journal of Medical Education*, 57,1,684-69.
- McGlinchey, A., & Keenan, M. (1997). Stimulus equivalence and social categorization in Northern Ireland. *Behavior and Social Issues*, 7, 2, 113-128.
- Medeiros, J. G.; Nogueira, M. F. (2005). A nomeação de figuras como facilitadora do ler e escrever em crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicol. Teoria Prática*, v. 7, n. 1, p. 107-126.
- Michael, R. L. & Bernstein, D. J. (1991). Transient effects of acquisition history on generalization in a matching-to-sample task. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 155-166.
- Mizael, T. M., de Almeida, J. H., Silveira, C. C., de Rose, J. C. (2016). Changing Racial Bias by Transfer of Functions in Equivalence Classes. *The Psychological Record*, 66, 451-462.
- Moura, C. B. & Silveira, J. M. (2002). Orientação Vocacional sob o enfoque da Análise do comportamento: avaliação de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 68-69.
- Moura, C. B. (2011). *Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento*. (3ª ed.). Campinas: Alínea.
- Moroz, M., & Rubano, D. R. (2005). *Uma proposta de Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I)*. In M.Moroz (Ed.), Relatório parcial do projeto de pesquisa Avaliando uma proposta de ensino: a leitura em foco. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC–SP.

- Moroz, M., Llaugas, R. V., Kramm, D., & Bovolon, S. (2017). Leitura, escrita e equivalência de estímulos: em foco procedimentos de ensino. *Psicologia da Educação*, 44, 103-111.
- Moxon, P., Keenan, M., & Hine, L. (1993). Gender-role stereotyping and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 43, 381-394.
- Naftulin, D. H., Donnelly, F. A., & Wolkon, G. H. (1974). Selection of nuns for training as mental health counselors. *Journal of Community Psychology*, 2, 366-369.
- Neiva, K. M. C. (1999). *Escala de maturidade para a escolha profissional*. São Paulo, SP: Vetor.
- Oliveira, V. L., & Albuquerque, L. C. (2007). Efeitos de histórias experimentais e de esquemas de reforço sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 217-228.
- Oliveira, M. C., Silva, B. R., Garcia, R. G., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. A. P. (2014). Escala de autoeficácia no aconselhamento de carreira: adaptação e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 13, 371-381
- Orlando, A. F. (2009). *Uma Infra-Estrutura Computacional para o Gerenciamento de Programas de Ensino Individualizado*. Dissertação. Mestrado em Ciência da Computação – UFSCar.
- Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., & Farias, A. F. (2013a). Efeitos das consequências verbais sobre o seguir regras. *Acta Comportamental*, 21, 159-173.
- Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., Mescouto, W. A., & Farias, A. F. (2013b). Efeitos de perguntas e de respostas às perguntas sobre o seguir regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 63-74.
- Paracampo, C. C. P.; Souza, L. M.; Albuquerque, L. C. (2014). Variáveis que Podem Interferir no Seguir Regras de Participantes Flexíveis e Inflexíveis, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 124-133.

- Rehfishch, J. M. (1958a). A scale for personality rigidity. *Journal of Consulting Psychology*, 22, 11-15.
- Rehfishch, J. M. (1958b). Some scale and test correlates of a personality rigidity scale. *Journal of Consulting Psychology*, 22, 372-374.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. C. C. (2007). Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 19-31.
- Ribeiro, M. A. (2011). *Orientação profissional: uma proposta de guia terminológico*. In M. A. Ribeiro & L.L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira* (pp. 23-66). São Paulo: Vetor.
- Saunders, R. R., Drake, K. M. & Spradlin J. E. (1999). Equivalence class establishment, expansion and modification in preschool children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 71, 195-214.
- Schaie, K. W., Dutta, R., & Willis, S. L. (1991). Relationship between rigidity-flexibility and cognitive abilities in adulthood. *Psychology and Aging*, 6, 371-383.
- Shimoff, E., Catania, A. C., & Matthews, B. A. (1981). Uninstructed human responding: sensitivity of low rate performance to schedule contingencies. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 36, 207-220.
- Sidman, M. & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination versus matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- Sidman, M., Kirk, B., & Willson-Morris, M. (1985). Six-member stimulus classes generated by conditional-discrimination procedures. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 21-42.

- Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In T. Thompson & M. D. Zeiler (Orgs.). *Analysis and Integration of Behavioral Units* (pp.213-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Sidman, M. (1987). Two choices are not enough. *Behavior Analysis*, 22, 11-18.
- Sidman M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Boston: Authors Cooperative.
- Santos, S. L. De Rose, J. C. (2018). Investigating the Impact of Stimulus Equivalence on Children's Food Choice and Preference. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 26, nº 1, 1-14.
- Silva, L. S., & Albuquerque, L. C. (2007). Efeitos de histórias comportamentais sobre o comportamento de seguir regras discrepantes das contingências. *Interação em Psicologia*, 11, 11-25.
- Silva, B. R., Oliveira, M. C., & Melo-Silva, L. L. (2014). Autoeficácia no aconselhamento de carreira: estudo com orientadores profissionais brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 5-13.
- Smeets, P. M., & Barnes-Holmes, D. (2003). Children's emergent preferences for soft drinks: Stimulus-equivalence and transfer. *Journal of Economic Psychology*, 24, 603-618.
- Skinner, B. F. (1989). *Ciência e Comportamento Humano*. Tradução realizada por J. C. Todorov & R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes. (trabalho original publicado em 1953).
- Straatmann, G. (2008). *A utilização do paradigma da equivalência de estímulos para modificar a preferência alimentar*. Dissertação. Mestrado em ciências na área de psicobiologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

- Straatmann, G., Almeida, S. S., & de Rose, J. C. (2014). Computerized assessment of food preferences in adolescents in the stimulus equivalence paradigm. *Trends in Psychology*, 22(3), 613-624.
- Sudo, C. H., Soares, P. G., Souza, S. R., & Haydu, V. B. (2008). Equivalência de estímulos e uso de jogos para ensinar leitura e escrita. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10, 223-238.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57(3), 151-163.
- Vollhardt, L. T. (1990). Rigidity: A comparison by age and gender. *Social Behavior and Personality*, 18, 17-26.
- Watt, A., Keenan, M., Barnes, D., & Cairns, E. (1991). Social categorization and stimulus equivalence. *The Psychological Record*, 41: 33-50.
- Wulfert, E., Greenway, D. E., Farkas, P., Hayes, S. C., & Dougher, M. J. (1994). Correlation between a personality test for rigidity and rule-governed insensitivity to operant contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 659-671.

ANEXOS

ANEXO 1. Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTERAÇÃO DO COMPORTAMENTO GOVERNADO POR REGRAS ATRAVÉS DO PARADIGMA DA EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS

Pesquisador: Nathália Sabaine Cippola

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35155914.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 961.312

Data da Relatoria: 10/05/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa pretende investigar a alteração do comportamento governado por regras através do paradigma da equivalência de estímulos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este estudo tem como objetivo alterar o controle do comportamento de seguir regras para o controle de contingência através do procedimento de matching-to-sample e apresentação de contingências discrepantes à regras sobre profissões.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Acredita-se que o risco presente pela participação nessa pesquisa será o possível tédio ocasionado pelas tarefas no computador que o participante deverá cumprir diariamente durante dois meses durante o período escolar. Porém, este risco será diminuído com a programação curta das sessões no computador (apenas 15 minutos).

Benefícios:

Acredita-se no potencial educacional do procedimento e os benefícios poderão ocorrer na direção

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 961.312

de aquisição de habilidade básicas de escolha profissional. Além disso, a intervenção experimental conta com um programa em orientação profissional que ajudará os participantes na escolha de suas profissões. Avaliando o transtorno de tarefas a cumprir como possível desvantagem, seu filho(a) poderá optar por não prosseguir com as sessões e isso não acarretará ônus algum.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos responsáveis pelos participantes da pesquisa.

O Termo de Assentimento dos participantes menores de 18 anos está adequado.

O Termo de Autorização da Instituição em que serão selecionados os participantes da pesquisa está adequado.

Recomendações:

Recomenda-se alterar a frase no Termo de Assentimento " Acredita-se que o risco presente pela participação do seu filho(a) nessa pesquisa..." para "Acredita-se que o risco presente pela sua participação nessa pesquisa..."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 981.312

SAO CARLOS, 10 de Maio de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 3. Escala de Rigidez de Rehfisch (1958)

Escreva **V** para verdadeiro ou **F** para falso nos parênteses ao lado das sentenças abaixo. Utilize apenas uma das opções (**V** ou **F**) para cada sentença. Você deve responder todas as sentenças. Não rasure suas respostas.

1- Eu não costumo falar muito, a menos que eu esteja com pessoas que eu conheça bem	
2- Eu gostaria de trabalhar como correspondente internacional para um jornal.	
3- Nunca fico especialmente nervoso quando membros da minha família se envolvem em problemas.	
4- Críticas ou reprimendas me deixam muito embaraçado.	
5- Eu me mantenho longe de problemas a qualquer custo.	
6- Eu levo muito tempo para tomar uma decisão.	
7- Eu não gosto de coisas que sejam incertas ou imprevisíveis.	
8- Eu sou contra dar dinheiro a mendigos.	
9- Eu sempre sigo a regra: negócios antes do prazer.	
10- É difícil para mim iniciar uma conversa com estranhos.	
11- Eu não tenho medo de aranhas.	
12- Eu não gosto de ver mulheres fumando.	
13- Eu considero que um modo de vida bem organizado, com horários regulares é o ideal para meu temperamento.	
14- Eu fico decepcionado comigo mesmo quando não consigo entender algum problema da minha área de trabalho, ou quando pareço não estar tendo progresso na solução de um problema.	
15- Eu certamente tenho falta de auto-confiança.	
16- Eu às vezes sinto que posso mudar minha opinião com muita facilidade.	
17- Eu não gosto de me envolver em nenhum projeto a menos que tenha uma boa ideia de como ele vai terminar.	
18- Eu acho difícil por de lado uma tarefa que comecei, nem que seja por pouco tempo.	
19- Em festas, eu normalmente participo ativamente dos entretenimentos.	
20- Quando eu trabalho em grupo, gosto de assumir a responsabilidade das coisas.	
21- Uma pessoa forte não demonstra emoções e sentimentos.	
22- Eu não ficaria nervoso se alguém da minha família tivesse problema com a justiça.	
23- A maioria das pessoas não gosta de se colocar de lado para ajudar os outros.	
24- Eu certamente gostaria de vencer um “espertalhão” no próprio jogo.	
25- Me aborrece quando algo inesperado interrompe minha rotina diária.	
26- Eu fico desconfortável com pessoas que não conheço bem.	
27- Eu me sentiria desconfortável vestindo qualquer outra coisa que não uma roupa convencional.	
28- Eu sou melhor falante do que ouvinte.	
29- Eu normalmente me sinto mal e nervoso em bailes ou festas.	
30- Eu gostaria de ser um ator de teatro ou cinema.	

31-Eu devo admitir que seria difícil ter como amigo íntimo uma pessoa cujas maneiras ou aparência o fizessem repulsivo, não importando o quão gentil ou inteligente ele pudesse ser.	
32-Eu tento lembrar de boas histórias para contá-las para os outros.	
33-Eu me sinto nervoso se tenho de encontrar muitas pessoas.	
34-Eu devo admitir que tento ver o que os outros pensam antes de fazer uma escolha.	
35-Eu gosto de falar diante de grupos de pessoas.	
36-Eu devo admitir que fico zangado quando outras pessoas interferem em minhas atividades diárias.	
37-Muitas das garotas que eu conheci na faculdade saíam com rapazes somente pelo que elas podiam tirar deles.	
38-É difícil para mim, agir naturalmente em meio a pessoas recém conhecidas.	
39-Eu fico muito tenso e ansioso quando penso que os outros estão me desaprovando.	

ANEXO 4. Reportagem com conteúdo discrepante à afirmação C1.1 (Estudo 2)

GALILEU

Buscar

OK

Curtil

1 milhão

g+

t

f

r

[Home](#)
[Tecnologia](#)
[Ciência](#)
[Sociedade](#)
[Cultura](#)
[Blogs](#)
[Vídeos](#)
[Notícias](#)
[Revista](#)
PRINCÍPIOS
EDITORIAIS

VESTIBULAR

Somos livres para escolher nossas profissões? Especialistas mostram como os vestibulandos devem agir na hora de escolher a futura profissão



06/05/2013 17:00

Texto Juliana Bernardino

Vestibular, carreira, profissão, sonho, vocação, metas, aptidão, futuro, realização pessoal... na mente do jovem vestibulando, essas palavras transitam em ritmo frenético, consequência da infalível pergunta que todos fazem ao final do Ensino Médio: que profissão escolher?

Em geral, ansiedade, angústias e incertezas marcam o período da escolha e na maioria dos casos, esses sentimentos estão presentes porque os jovens precisam medir todos os fatores que influenciam na hora da escolha. “O que meu pai vai pensar se eu escolher esta carreira?” “Quanto ganha um profissional da área?” “Tenho que escolher Engenharia porque gosto de matemática?” “Meu pai já tem uma empresa, devo seguir os negócios da família?” “Os meus amigos não acham legal faculdade de música” “Meus pais terão dinheiro para pagar minha faculdade?” Essas e outras dúvidas passam pela cabeça do adolescentes prestes a fazer sua escolha profissional e todos esses fatores nem sempre são fáceis de medir. Assim, o quanto somos livres para escolher?

Não há como prever todo o futuro só com a escolha da profissão. A profissão é um dos componentes do seu projeto de vida, mas é preciso ter em mente que o mercado muda, as pessoas mudam. É preciso estar preparado para, muitas vezes, ter de ajustar o caminho.

O que o jovem vestibulando deve fazer para tomar a decisão mais acertada? Como encontrar a profissão que mais combine com o seu perfil? “Fundamentando sua escolha em muita informação”, responde a orientadora Andréa Godinho. “O vestibulando precisa fazer uma busca rigorosa de informação, tanto sobre si próprio, quanto sobre as muitas carreiras existentes, o mercado de trabalho e as muitas frentes em que ele pode atuar, ou seja, tudo que pode influenciar sua escolha”.

ANEXO 4. Reportagem com conteúdo discrepante à afirmação C1.2 (Estudo 2)

REVISTA EXAME INFO

EXAME.COM



Login



ASSINE EXAME

NEGÓCIOS MERCADOS ECONOMIA BRASIL MUNDO TECNOLOGIA CARREIRA SEU DINHEIRO PME MARKETING ESTILO DE VIDA VÍDEOS



Escolher uma profissão por amor, aptidão ou dinheiro?

Jônatas Rodrigues da Silva | 1 de novembro de 2010 | Mercado de trabalho

Uma dúvida que surge na cabeça de muitos jovens, e mesmo entre os não tão jovens, é sobre qual profissão seguir ou o rumo que deve se dar a profissão escolhida.

Em geral, a dúvida apresenta três possíveis vertentes: fazer o que gosta, o que tem maior aptidão ou o que dá mais dinheiro. E aí? Você irá trabalhar no mínimo 8 horas do seu dia por pelo menos 35 anos. São muitas horas e muitos anos para se fazer o que não lhe dê prazer. Assim, escolha a profissão por amor a ela e não porque dá dinheiro.

“Das pessoas que eu conheço, não consigo me lembrar de ninguém financeiramente bem sucedida que não tenha amor pela profissão que exerça. Um dos segredos para o sucesso profissional é gostar do que se faz, portando, defendo que o primeiro fator ao se escolher uma carreira é amor que você tem por ela”, diz o diretor presidente da empresa ViVo Amos Genish. E ainda acrescenta: “Dinheiro é consequência. É importante sim, digo até mais, é fundamental, mas tenho a certeza que você terá uma remuneração digna escolhendo algo que lhe traga felicidade, uma profissão que você se dedique com afinco, que se aperfeiçoe diariamente.

Só que somente amor não é suficiente. Você tem que ter aptidão também. Com treino muitas coisas podem ser aprendidas e aprimoradas, sendo assim, caso você escolha um profissão que você tenha amor, porém pouca aptidão terá que se dedicar muito para suprir a falta de aptidão. Alguns precisam de menos esforço para alcançar o sucesso quando se dedicam a fazer algo que tem um dom natural, não sendo o caso, o esforço terá que ser dobrado, triplicado às vezes. Sem esforço e dedicação no mercado competitivo de hoje o sucesso profissional, e consequentemente financeiro, nada acontecerá.

Agora, escolher uma profissão simplesmente porque é financeiramente atrativa pode não ser a melhor opção. Primeiro, porque nada garante que daqui a cinco ou mais anos, período que você levará para se formar, esta profissão ainda estará em alta e não saturada. Segundo, que mesmo que você seja bem remunerado, não será feliz, pois é impossível ser feliz fazendo-se algo que não lhe dê prazer. Então, ao pensar na escolha de uma carreira, escolha pela paixão e por aquilo que sabe fazer bem.



ANEXO 4. Reportagem com conteúdo discrepante à afirmação C1.3 (Estudo 2)

 **ESTADÃO.COM.BR** / Versão Impressa

14 de fevereiro de 2010 | 0h 00
Mariana Mandelli - O Estadão de S.Paulo

Creche tem mais professores homens

Rede municipal de SP registrou alta de 30% no número de servidores do sexo masculino que lidam com crianças Trocar fraldas, dar banho, cantar músicas, preparar a merenda e contar histórias para 18 crianças com média de 3 anos de idade. Essas são algumas das principais atividades que Rodrigo Matheus, de 33 anos, realiza todos os dias em seu trabalho. Ele é um dos 3.077 funcionários do sexo masculino da educação infantil municipal de São Paulo, número que vem crescendo e mudando o perfil dos servidores do setor.

Em cinco anos, o total de professores, auxiliares técnicos de educação e diretores de escolas, entre outros cargos, aumentou quase 30% - são 699 homens a mais na rede, desenvolvendo atividades com bebês e crianças de até 6 anos matriculados nos centros de educação infantil (CEIs) e escolas municipais de educação infantil (EMEI). Até 2020 o número tende a aumentar em até 1000 profissionais.



Para Luiz Tarcisio de Souza, diretor da creche que fica no Centro Educacional Unificado (CEU) Azul da Cor do Mar, na zona leste, educadores do sexo masculino levam a figura paterna para o universo de crianças que não têm pai. "Já aconteceu de crianças me chamarem de "pai" nos corredores. Acredito que os melhores salários e a formação continuada melhoraram as condições

da profissão, abrindo caminho para novos profissionais, independentemente do sexo", explica Souza.

Para os educadores, além das crianças, quem ganha com a presença de homens na educação infantil são as equipes das escolas. "Ter um homem no meio de um monte de mulher traz um novo olhar nas reuniões e discussões pedagógicas", afirma Maria Rosária Calil, diretora do Centro de Educação Infantil Pequeno Seareiro, na zona sul.

ANEXO 4. Reportagem com conteúdo discrepante à afirmação C2.1 (Estudo 2)



FOLHA DE S.PAULO

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL



Pontos Fortes X Pontos Fracos

Por Waleska Farias

Todas as pessoas, sem exceção, têm pontos fortes e fracos. Os pontos fortes convencionam os recursos - a habilidade de alguém para desempenhar com maestria determinadas atividades. Observar aquilo que somos bons não parece ser uma tarefa difícil. Analisar aquilo que gostamos também não soa como algo complicado. Mas, na hora de escolha a profissão devo levar em conta apenas esses dois fatores?

Os pontos fracos caracterizam as dificuldades, pois fala da fragilidade que limita o desempenho no "melhor de si". Culturalmente, desde que nascemos, somos levados a esconder nossos pontos fracos para nos tornarmos dignos das melhores avaliações. Tudo aquilo que compromete nossa "boa imagem", acaba ficando escondido. Furtamo-nos de reconhecer nossos pontos fracos e quanto mais investimos energia nesse processo, mais nos tornamos reféns desse padrão vicioso. É importante compreender que nossos pontos fracos, a despeito de não refletirem nossa melhor performance, podem indicar oportunidade de grande aprendizado e crescimento.

É preciso reconhecer que todos nós temos limitações. A perfeição não faz parte da condição humana. Somos por natureza seres imperfeitos em busca da excelência. Muitas vezes, quanto mais tentamos encobrir nossos pontos fracos, mais os tornamos visíveis e algumas pessoas, percebendo esse movimento, utilizam-se desse artifício como poder de manipulação e nos fazem reféns. Reconhecer e aceitar que temos pontos a serem melhorados ajuda a nos posicionar melhor diante das situações, por exemplo, na hora da escolha profissional.

"Às vezes, nem sempre se é bom naquilo que gosta ou naquilo que deseja fazer", explica Marcelo Abrileri, presidente da Curriculum.com. Por isso, o também especialista em mercado de trabalho aconselha o jovem a fazer um levantamento honesto de seus pontos fortes e fracos. "Não adianta querer estudar turismo, por exemplo, se a pessoa não fala outro idioma ou odeia estudar línguas."

Depois de listar seus pontos positivos e negativos, analisar o mercado e delimitar as opções de carreira, é hora de cruzar todas as informações. "Veja se os seus pontos fortes e gostos se encaixam com as profissões que te interessam", aconselha Sofia Esteves. "Há pessoas que adorariam trabalhar na área de comunicação, mas é introvertida, não gosta de lidar com os outros."

A ideia neste sentido é observar o que eu faço bem e o que eu tenho interesse e não apenas o que faço bem, ou só aquilo que me dá prazer. Existem coisas que nos dão prazer, porém não sei fazer bem. Outras eu faço bem, mas não gosto tanto assim. Por isso a importância de reconhecer os meus pontos fracos também.



ANEXO 4. Reportagem com conteúdo discrepante à afirmação C2.2 (Estudo 2)

ISTOÉ
independente

Q

BUSCAR

ASSUNTOS ▾

CAPA NOTÍCIAS COLUNAS E BLOGS MULTIMÍDIA SERVIÇOS

Profissões: veja 7 elementos a se considerar para escolher que carreira seguir

Para uma decisão mais assertiva, estudante deve analisar, pesquisar, se envolver e aproveitar as oportunidades

Por Viviam Klanfer Nunes | 10h52 | 25-11-2011

SÃO PAULO - Apesar das dúvidas e incertezas que acometem os **jovens** na hora da escolha da profissão, seguir alguns passos pode ajudar na tomada dessa decisão. **Escolher qual carreira seguir** pode não ser fácil, mas as **dicas** para esse momento podem facilitar um pouco a vida.

Gosto pessoal e habilidades devem ser levados em consideração na hora da decisão.

A **Fedradan** (Federação Brasileira de Bancos), pelo portal Meu Bolso em Dia, faz uma lista de alguns elementos a se considerar no momento da **escolha**. Confira!

1. **Analise** - antes de tudo, é importante fazer uma análise dos gostos e características do indivíduo. Além disso, observe quais são suas crenças, valores e objetivos. Com esses dados em mãos, compare e veja quais profissões combinam mais com você.

2. **Descubra** - entender quais são suas habilidades vai ajudar no dia a dia da profissão, mas para isso, é preciso descobrir quais são elas. Não esqueça que todas as pessoas têm habilidades. Caso esteja com dificuldade para descobrir a sua, conte com a ajuda de testes vocacionais, que ajudam a identificar quais profissões combinam melhor com o seu perfil.

3. **Pesquise** - após descoberta as habilidades, interesses e gostos, é hora de pesquisar. A orientação para fazer uma boa escolha é saber tudo sobre a **profissão** que se pretende seguir. Então, leia revistas e **sites** especializados e converse com profissionais já formados, assim, algo que está tão distante pode se tornar mais próximo de você.



4. **Envolva-se** - é interessante participar de todos os **eventos** que as **escolas** e as **faculdades** promovem sobre profissões. As feiras de profissões, por exemplo, são repletas de profissionais de várias áreas, dispostos e interessados a conversar e ajudar os **estudantes** nesse momento.

5. **Entenda** - não é só porque ainda não se está no mercado que não podemos entender como ele funciona. Se o estudante estiver realmente interessado, é importante identificar as novidades e tendências do mercado, analisando quais as áreas que estão “aquecidas” e quais já estão “saturadas”. Prefira as **carreiras** que ainda têm perspectiva de expansão e deixe para segundo plano aquelas que já estão cheias de profissionais.

6. **Liste** - considere todos os fatores, **faculdades**, **desafios da profissão**, riscos da área e dia a dia do **profissional**.

7. **Aproveite** - não é só porque você decidiu por uma determinada área que ao longo da graduação você não pode mudar de caminho. Novas **opções** estão sempre surgindo e o estágio, por exemplo, pode abrir sua mente. Esteja aberto para aproveitar as oportunidades, sem preconceitos.

ANEXO 4. Reportagem com conteúdo discrepante à afirmação C2.3 (Estudo 2)



Como anda o mercado de trabalho?

Por: Mônica Carvalho de Corrêa

A escolha de uma profissão consiste em um grande desafio diante da realidade contemporânea. A cada dia surgem novas atividades profissionais, cursos de graduação e oportunidades de inserção profissional. No entanto, estas **oportunidades vêm se modificando** nos últimos anos e gerando dúvidas e dilemas na hora de escolher uma profissão.

O mercado de trabalho evoluiu conforme o **ritmo das mudanças da sociedade**, bem como da estrutura e da conjuntura da economia. A pesquisa intitulada Programa de Estudos Futuro (Profuturo), da Fundação de Instituto de Administração (FIA) publicada na Revista de Administração e Inovação de julho/setembro de 2010 em artigo de James Terence Coulter Wright, Antonio Thiago Benedete Silva e Renata Giovinazzo Spers, pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) entrevistaram especialistas de diversas áreas e apontaram que a observação de grandes tendências para o mercado de trabalho é a porta de entrada para sucesso profissional.



Mas o que é mercado de trabalho? Por que é tão importante manter-se informado sobre ele? O que ele tem a ver com a escolha profissional? Afinal, como anda o mercado de trabalho em tempos de desemprego?

Mercado de trabalho é a relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores, e o conjunto de pessoas e/ou empresas que em época e lugar determinados, provocam o surgimento e as condições dessa relação.

Ficar atento ao mercado de trabalho é fundamental para quem está pretendendo investir em uma profissão, em uma carreira. Entender o que se busca num profissional atualmente, as novas regras de trabalho, as relações de competição, as exigências da globalização, tudo isso faz parte da compreensão global da expressão “mercado de trabalho” .

A rapidez com que o mundo caminha é tal que parece impossível acompanhar todas as mudanças no mercado. Independentemente da profissão que você escolher, é importante que saiba que hoje em dia o profissional com chance de sobressair é aquele que se mantém atualizado através de leitura de livros, jornais e revistas (cultura geral), que saiba informática, estude línguas inglesa e espanhola, seja uma pessoa dinâmica e aberta ao aprendizado. Esta é a base para um futuro promissor.

Sendo assim, o **planejamento da carreira**, com estudos e treinamentos nessas áreas são fundamentais para o sucesso profissional. Para aqueles que **já estão no mercado de trabalho** também é fundamental a continuidade da sua formação e o aprimoramento e formação continuada.

Enfim, busque se conhecer melhor e também as oportunidades presentes em sua realidade para garantir uma escolha mais certa e um futuro profissional com muitas realizações.

<http://super.abril.com.br/>

**ANEXO 5. Avaliação referente ao material informativa lido pelo grupo Leitura
(Estudo 2)**

1) Sobre a reportagem: **“Somos livres para escolher nossas profissões? Especialistas mostram como os vestibulandos devem agir na hora de escolher a futura profissão”** você entendeu que:

- a) Temos total liberdade para escolher minha profissão, afinal, sou eu quem vou cursar a faculdade e garantir meu futuro.
- b) Temos algumas influências na hora de escolher a profissão como: família, amigos, mercado de trabalho, preferência de disciplinas na escola, financiamento do curso, entre outros.
- c) Sou livre para tomar qualquer decisão, afinal os meus pais me dizem que me apoiam em tudo

2) Segundo a reportagem: **“Escolher uma profissão por amor, aptidão ou dinheiro”**, o autor coloca que:

- a) Devemos escolher nossa profissão analisando minhas preferências e minhas habilidades e não considerar o dinheiro.
- b) Dinheiro é fundamental para escolha da profissão, afinal, é com dinheiro que serei mais feliz.
- c) Para eu ter coisas que me deixam feliz preciso que minha profissão garanta o maior salário possível.

3) Na reportagem **“Creche tem mais professores homens”** foi colocada a situação que:

- a) As mulheres possuem aptidão natural para cuidar de crianças e, por isso, devem trabalhar em creches.
- b) Homens podem trabalhar em creches, pois também possuem habilidades com crianças e essa interação pode beneficiar crianças e funcionários.
- c) O fato dos homens se inserirem no mercado da educação infantil traz algumas preocupações, já que precisam de maior capacitação.

4) Na reportagem sobre os **“pontos fortes X pontos fracos”** destaca-se:

- a) Analisar os pontos fracos significa que estou pesquisando as profissões erradas
- b) Falar dos pontos fracos é sinal de fraqueza e falta de competência
- c) É necessário analisar os pontos fracos para observar profissões que são mais compatíveis aos meus interesses e habilidades.

5) A reportagem: **“Profissões: veja sete elementos a se considerar para escolher que carreira seguir”** mostra:

- a) Devemos seguir apenas o que pensamos ser o certo para a nossa escolha profissional
- b) Há vários elementos citados na reportagem que eu devo analisar, como: gostos e características, ter informação profissional, observar desafios, traçar planos e depois escolher.

- c) Não há a melhor maneira para se escolher uma profissão. Por isso, siga sua intuição.
- 6) A reportagem “**Como anda o mercado de trabalho?**” propõe que:
- a) Ficar atento ao mercado de trabalho é Entender o que se busca na profissão atualmente, as novas regras de trabalho, as relações de competição, as exigências da globalização e isso é fundamental para escolher.
 - b) O mercado de trabalho depende muito do profissional, por isso não é importante analisa-lo para fazer a escolha profissional.
 - c) Você pode conhecer o mercado de trabalho depois de ter escolhido sua profissão, quando estiver trabalhando. Por isso não precisa ser analisado antes.

Anexo 6 – Roteiro para discussão dialogada – Grupo Interação – Estudo 2

1. Me descreva porque se sente livre para escolher a profissão que quiser.
2. Você pode escolher qualquer curso? O que seus pais pensam sobre sua escolha? Você pode pagar qualquer curso em qualquer universidade? São todas as universidades que poderá entrar? O que é que pode te impedir de fazer algum curso universitário?
3. Porque você acha que dinheiro é o mais importante na profissão?
4. Você já ouviu falar sobre pessoas que possuem muito dinheiro, mas não se dizem felizes?
5. O diretor presidente da empresa VIVO, Amos Genish disse que “das pessoas que eu conheço, não consigo me lembrar de ninguém financeiramente bem sucedida que não tenha amor pela profissão que exerça. Um dos segredos para o sucesso profissional é gostar do que se faz, portando, defendo que o primeiro fator ao se escolher uma carreira é amor que você tem por ela”. E ainda acrescenta: “Dinheiro é consequência. O que você acha disso?”
6. O que você acha de homens trabalharem em escolas e com crianças?
7. Você sabia que em São Paulo, em cinco anos, o total de professores, auxiliares técnicos de educação e diretores de escolas, entre outros cargos, aumentou quase 30% - são 699 homens a mais na rede, desenvolvendo atividades com bebês e crianças de até 6 anos matriculados nos centros de educação infantil (CEIs) e escolas municipais de educação infantil (EMEIs). Até 2020 o número tende a aumentar em até 1000 profissionais. O que pensa sobre isso?
8. Porque analisar os pontos fracos na hora da escolha profissional é ruim?
9. Os pontos fracos podem dizer alguma coisa sobre você? Me relate um ponto fraco seu. Qual profissão pode não combinar com esse ponto fraco?
10. Porque você acha que não deve considerar vários aspectos para escolher sua profissão?
11. Segundo especialistas em escolha profissional, uma boa tomada de decisão é feita quando analisamos o maior número de possibilidades, sabia? Devemos analisar aquilo que a gente gosta, o que você pode fazer, quais são as características de cada profissão, pensar em planos futuros, conversar com outros profissionais e depois decidir. O que pensa sobre isso?
12. O mercado de trabalho pode influenciar na sua escolha? O status da profissão e o espaço que a profissão ocupa no mercado podem ser um fator decisório na escolha profissional?
13. Você sabia que existem profissões com mais perspectivas potenciais no mercado que outras? Alguns especialistas apontaram que a observação de grandes tendências para o mercado de trabalho é a porta de entrada para sucesso profissional. O que pensa sobre essa ideia?
14. Se o planejamento da carreira, com estudos e treinamentos nessas áreas, são fundamentais para o sucesso profissional, estão pensando como está o mercado de trabalho e se aprimorar é fundamental, não é?

ANEXO 7 . Materiais utilizados no processo de Orientação Profissional (Estudo 3)

- Ficha de entrevista clínica (Anexo 9): Cada participante completou uma ficha elaborada pela pesquisadora, com seus dados que abordavam aspectos como: constituição familiar (pais, irmãos e demais membros da família); relacionamento familiar; relacionamento com amigos (vida social-afetiva); rotina diária (atividades escolares, outras atividades: esporte, lazer, etc.); rendimento escolar (adaptação na escola, mudanças de escola, se já reprovou ou não, quais as matérias de que mais gosta e quais menos gosta, por quê?); orientação profissional (o que entende por Orientação Profissional? Como está se sentindo neste momento da escolha?).
- Matriz de Habilidades e Interesses Profissionais (Magalhães, 2011): Este instrumento pretendia auxiliar pessoas a escolher e/ou planejar a carreira profissional, atendendo aos seguintes objetivos específicos: avaliar competências profissionais relacionadas a um conjunto de 72 habilidades; esclarecer e priorizar preferências por habilidades e áreas ocupacionais; identificar competências estratégicas para o sucesso na carreira; definir metas de treinamento, desenvolvimento e educação de competências profissionais.
- Lista das profissões (Anexo 10): lista elaborada pela pesquisadora para o programa de orientação profissional, possui 195 profissões divididas em oito áreas: administração e negócios, meio ambiente e ciências agrárias, saúde, ciências humanas e sociais, comunicação e informação, artes e design, engenharia, ciências exatas e informática. Para cada profissão, o orientando deve colocar as seguintes especificações: (1) conheço e me interessa, (2) conheço e não me interessa e (3) não conheço.
- Quadro Combinando Profissões e Características (Anexo 11): quadro elaborado pela experimentadora dividido em seis quadrantes em que há um espaço inicial principal para a descrição da profissão e dez linhas abaixo do espaço principal.
- Avaliação dos Interesses Profissionais – AIP (Levenfus & Bandeira, 2008): O instrumento é composto de 200 frases que se referem a atividades laborais típicas de cada campo de interesse, apresentadas em duplas. De aplicação individual ou coletiva, sem delimitação de tempo para ser respondido, levando os sujeitos uma média de 30 minutos para sua realização, os orientandos deveriam escolher entre uma dupla de descrições de atividades aquela que mais lhe agrada. Elegeram-se para o AIP dez campos de interesse que, se percebidos em conjunto, poderão remeter a uma série de profissões a serem consultadas. São elas: CFM - Campo Físico/Matemático; CFQ - Campo Físico/Químico;

CCF - Campo Cálculos/Finanças; COA - Campo Organizacional/Administrativo; CJS - Campo Jurídico/Social; CCP - Campo Comunicação/Persuasão; CSL - Campo Simbólico/Linguístico; CMA - Campo Manual/Artístico; CCE - Campo Comportamental/Educacional; CBS - Campo Biológico/Saúde.

- Material informativo sobre as profissões de interesse, retirados de site de busca:
 - www.guiadepofissoesprofmarcos.hpg.com.br
 - www.orienta-se.com
 - www.guiapro.hpg.com.br
 - www.uol.com.br/guiadoestudante
 - www.qualprofissao.com.br
- Exercício de análise de critérios de escolha (Anexo 12)- extraído de Moura (2011): o instrumento possuía três etapas. A primeira era composta de uma lista de dez valores pessoais e profissionais que os orientandos gostariam de alcançar com o trabalho: poder, segurança, *status*, dinheiro, criatividade, autonomia, trabalho interessante, liberdade, desafio e realização. Ao lado, há um quadro com dez linhas em que os participantes deveriam hierarquizar os valores. A segunda parte é composta por um quadro de três colunas, com um cabeçalho inicial e três linhas abaixo. O participante deveria numerar como (1) menos provável; (2) provável; (3) muito provável as cinco primeiras opções dos valores escolhidos, em relação a três profissões. Na última parte do instrumento, há a revelação da profissão com maior probabilidade de o participante conseguir agregar todos os valores sociais importantes a ele.
- Folha impressa com a “Linha do tempo para planejamento de projeto de vida”. O exercício compreende uma seta de um extremo ao outro da folha, em que uma extremidade representava “hoje” e a outra “depois de 10 anos” (Anexo 13).
- Texto: “Meu Adorável Vagabundo” (Veríssimo, 1990) (Anexo 14).
- Equipamento para projeção de vídeo: tela branca e projetor.
- Vídeo: “Nova relação de trabalho”: <http://www.youtube.com/watch?v=Pwa7owJYDNI>, acesso em 20/03/2015.

ANEXO 8. Estrutura do programa em Orientação Profissional e Sessões do Processo em Orientação Profissional. Baseado no programa de Moura (2011).

Com base na compreensão dos aspectos envolvidos na escolha profissional, essa proposta de atendimento em Orientação Profissional foi baseada no programa de Moura (2011) e se constituiu de quatro etapas, não necessariamente apresentadas cronologicamente.

1ª ETAPA: Autoconhecimento: o principal objetivo esta etapa consistiu na promoção da discriminação de autoreforçadores e de dificuldades enfrentadas na tomada de decisão (identificação de habilidades, interesses, potenciais, valores, expectativas, etc.).

2ª ETAPA: Conhecimento da realidade profissional: o objetivo era a apresentação de informativos a respeito das profissões (opções profissionais, cursos preparatórios, áreas de atuação, mercado de trabalho) poderia ampliar seu conhecimento a respeito das principais atividades de cada profissão.

3ª ETAPA: Projeto profissional e projeto de vida: esta etapa teve como objetivo promover condições para que o orientando se projetasse em um tempo futuro e conseguisse organizar objetivos profissionais (curso, local de trabalho, pós-graduação, etc.) e objetivos pessoais (metas pessoais, familiares) a curto, médio e longo prazo.

4ª ETAPA: Tomada de decisão: o objetivo nessa etapa foi analisar quais profissões poderiam ser excluídas e quais se manteriam. A ideia principal foi garantir que os adolescentes considerassem fatores de inclusão/exclusão e restringisse o número de opções profissionais.

Sessões do Processo em Orientação Profissional

1ª sessão: A primeira sessão teve como objetivo a aplicação da entrevista clínica inicial, integração do grupo e explanação do formato geral de funcionamento do programa. O primeiro contato com os orientandos foi o mais receptivo possível. Este deveria se sentir acolhido e, principalmente, se sentir à vontade para começar a relatar sobre suas dificuldades de escolha. A sessão foi iniciada, expondo aos adolescentes os objetivos e

formato geral do programa, composto por quatro etapas: autoconhecimento, conhecimento das informações profissionais, projeto de vida e tomada de decisão. Acrescentou-se ainda que o programa, na forma como estava estruturado, não era composto por testes que forneciam a profissão a ser seguida, mas por exercícios de reflexões que auxiliariam no processo individual de escolha profissional. Logo após a explanação, foi explicado que o exercício inicial daquela sessão consistia na investigação de alguns aspectos pessoais e sociais como família, amigos, rotina da escola, etc., com o preenchimento da ficha de entrevista clínica inicial. Depois de preenchidas e entregues as fichas, a experimentadora pediu para que os orientandos se apresentassem ao grupo e contassem um pouco sobre suas expectativas em relação a OP. Foi solicitado ao grupo também que relatassem semelhanças e diferenças das falas que ouviram e pensassem como a OP poderia auxiliá-los nessa etapa. A experimentadora ainda acordou os horários que os encontros iriam acontecer com os orientandos e explicou sobre os efeitos positivos da Orientação Profissional e o envolvimento com as discussões, durante os encontros e realização de possíveis tarefas de casa.

2ª sessão: esta sessão teve como objetivo observar as expectativas dos orientandos e complementar informações sobre história de vida e informação das profissões. Além disso, pretendia-se expor as expectativas dos mesmos em relação ao processo de Orientação Profissional e definir o problema de escolha profissional (identificação de fatores que estão dificultando a tomada de decisão profissional). A experimentadora explicou durante a sessão que, nesta primeira etapa do processo, o adolescente deveria relatar sobre as dificuldades que estava enfrentando. Ressaltou ainda que, provavelmente, muitos adolescentes passam por esse momento, e por isso, não há relato “certo ou errado” e que somente com a exposição clara e sem receios das dificuldades a experimentadora teria condições de compreender o grupo e oferecer a ajuda necessária. A organização do relato dos mesmos foi organizada a partir de questões que facilitaram a discussão como: O que já pensou em fazer?; Por que está difícil escolher? O que você queria ser quando criança?; O que seus pais dizem sobre sua escolha ou indecisão?; Seus pais estão interferindo na sua escolha?; E seus amigos e professores? Como?; O que está sentindo frente a essa tarefa de escolha?; O que faz quando precisa fazer uma escolha?; O que sabe sobre vestibular?; O que pensa sobre universidade?; O que pensa sobre mercado de trabalho e remuneração das profissões que está pensando?. Durante ou ao final da exposição de ideias, a pesquisadora e outros colegas puderam intervir, solicitando esclarecimentos quanto às situações vivenciadas, na

tentativa de promover uma maior discriminação sobre as dúvidas e os sentimentos relacionados. Foram discutidas também as influências sobre a escolha (que não são sempre negativas). Foi discutido que todo comportamento sofre influências, e o importante seria, então, saber que elas existem e identificá-las. Para concluir a sessão, a pesquisadora definiu com os participantes o problema de escolha profissional como sendo de aprendizagem de tomada de decisão e não, apenas, de escolha de uma profissão. Foi destacada a dificuldade encontrada por muitos adolescentes nesta fase da vida e que pensar em uma escolha significava encontrar suas principais consequências. Para ilustrar a fala, utilizou-se a leitura em voz alta pela pesquisadora do texto: “*Meu adorável vagabundo*” de Luís Fernando Veríssimo (1990).

3º sessão: a terceira sessão se concentrou na aplicação da Matriz de Habilidades e Interesses Profissionais, a identificação e descrição das características pessoais, habilidades e atividades de interesse dos participantes e a discussão da relação entre interesses, habilidades e potencial de aprendizagem e suas implicações para o desempenho de qualquer atividade profissional. Cada orientando recebeu o material da Matriz e foram relatadas as instruções da construção da mesma. Os participantes deveriam posicionar os três cartões descritores de níveis de habilidade (“altamente habilidoso”, “habilidade média” e “pouco ou nada habilidoso”) alinhados horizontalmente, na parte superior do tabuleiro. Feito isso, os mesmos deveriam classificar os cartões coloridos com descritores de atividades profissionais em correspondência aos cartões descritores de níveis de habilidade (“altamente habilidoso”, “habilidade média” e “pouco ou nada habilidoso”), formando três pilhas de cartões de habilidades. A instrução dada ao orientando foi feita da seguinte forma: “distribua os cartões de habilidades nestes três níveis de proficiência/competência. Faça esta autoavaliação, comparando-se com a maioria das pessoas que você conhece”. Cada cartão oferecia uma pequena descrição da habilidade em foco, a fim de obter maior precisão sobre o que está sendo avaliado. Nesse primeiro momento, foi enfatizado que o foco da avaliação era o grau de proficiência, competência ou habilidade, independente de motivação, preferência ou interesse. Depois de realizada a atividade anterior, foi pedido aos participantes que posicionassem os cinco cartões descritores de níveis de motivação (“adoro usar”, “gosto muito de usar”, “gosto de usar”, “não gosto de usar” e “detesto usar”) nos espaços à esquerda do tabuleiro. Logo após, os participantes deveriam reclassificar os cartões de cada coluna nas linhas correspondentes ao grau de motivação para o uso de cada habilidade, desde “adoro usar” até “detesto usar”, não importante o quão proficiente

se era. Foi pedido para o orientando relatar sobre o exercício, e a pesquisadora questionou sobre as descobertas feitas quanto a si mesmo. Com essa atividade da sessão três, a pesquisadora chamou a atenção dos adolescentes sobre a distribuição das características/atividades nos quadrantes, para que os mesmos observem em qual deles se concentrava o maior e o menor número de atividades ou se os quadrantes estavam em equilíbrio. Após esta explicação, foram levantadas discussões sobre: a possibilidade de desenvolver gostos e habilidades: “o que é mais fácil: aprender a gostar de alguma coisa, ou aprender a fazer alguma coisa?”; O que estaria dificultando ou facilitando a realização das coisas de que gosta.

4ª sessão: a quarta sessão teve como objetivo relacionar características, capacidades e habilidades dos participantes em relação às profissões selecionadas na Lista de Profissões. Durante a sessão, foram ainda discutidos os critérios para a seleção de alternativas profissionais e tomada de decisão. O orientando, no início da sessão, deveria preencher uma lista das profissões, seguindo a seguinte legenda: (1) conheço e me interessa, (2) conheço e não me interessa e (3) não conheço. Observadas as profissões de interesse, os orientandos receberam o exercício “combinando profissões e características” e receberam as instruções da experimentadora. Os participantes deveriam alocar seis profissões de maior interesse nos quadrantes superiores. Depois disso, cada participante recebeu da experimentadora uma lista com as características de interesses e habilidades referentes aos quadrantes: “altamente habilidoso” que tangencia: “adoro usar, “gosto muito de usar”, “gosto de usar” do exercício da “Matriz de Interesses e Habilidades”. Foi pedido ao orientando que organizasse todas as características em todos os quadrantes, sem sobrar ou repetir nenhuma, de acordo com a similaridade das profissões. Depois de o orientando completar a tabela, a pesquisadora pediu que os participantes observassem qual quadrante possuía o maior número de características e o que cada um pensava sobre o resultado. O questionamento acerca do exercício foi norteado por perguntas como: “Essas características podem ser desenvolvidas apenas naquela profissão?”; “Que outra profissão poderia desenvolver suas potencialidades?”; “Há uma semelhança entre as profissões?”; “O que se deve fazer com essas semelhanças?”; “Houve dificuldades em alocar as características, por quê?”; “Há profissões que são mais abrangentes?”; “Houve dúvidas quanto às características pessoais que cada profissão exige?”. Logo depois foi relatado sobre a importância de buscar mais informações sobre as profissões escolhidas, e foi dada

a tarefa de casa de pesquisarem sobre as profissões. Alguns sites de busca foram sugeridos.

5ª sessão: Na quinta sessão, a pesquisadora trouxe material informativo sobre as profissões de interesse dos orientandos, e os orientandos relataram sobre a pesquisa realizada. O objetivo foi a realização de leituras sobre as profissões de interesse, além da discussão sobre a importância da pesquisa e da informação profissional sobre a seleção dos critérios de tomada de decisão. Após observarem o material composto por informações sobre as atividades desempenhadas nas profissões, piso salarial, grade horária das disciplinas, mercado de trabalho e possibilidade dos cursos em diferentes universidades, algumas perguntas foram feitas aos participantes para suscitar uma discussão: “o quê achou interessante?”; “qual foi a profissão que mais despertou curiosidade e interesse?”; “o que descobriu de diferente na profissão que pesquisou?”; “o que já sabia e que informações complementares e relevantes obteve?”. Foi solicitado também relato das possíveis relações entre as profissões pesquisadas e seus interesses e características. Foram discutidas também as diferenças entre cursos técnicos e de graduação e os pontos favoráveis e desfavoráveis das universidades públicas e privadas.

6ª sessão: A sexta sessão foi destinada à aplicação do Instrumento de avaliação dos interesses profissionais (AIP). A pesquisadora explicou aos participantes que aquela atividade seria desenvolvida com o objetivo de observar um direcionamento nas áreas de interesse, confirmando ou confrontando opções feitas anteriormente. Depois disso, a pesquisadora explicou sobre a aplicação do teste que consistiu na leitura da instrução do teste: “Pinte todo o quadrado dividido à direita da frase, contendo a atividade que mais lhe interessar em cada par. Caso se interesse muito, igualmente, pelas duas atividades, pinte todo o quadrado dividido à direita de cada uma das duas frases daquele par. Caso nenhuma atividade lhe interesse, deverá mesmo assim escolher uma delas. Nessa situação deve pintar apenas uma metade do quadrado de uma das duas atividades, ou seja, daquela que considerar ser menos aversiva. Não é permitido marcar as duas opções pela metade, alegando se interessar um pouco por uma delas. Nesse caso o sujeito deverá optar por aquela que lhe desperte mais a atenção ou pelas duas, caso conclua que se interessa pelas duas”.

7ª sessão: Nesta sessão foi proposto aos participantes que fizessem um jogo de simulação de um tribunal. O grupo foi dividido em dois grupos, e um grupo era responsável por colocar os pontos favoráveis do assunto e outro os desfavoráveis. Alguns temas sobre variáveis que influenciam a tomada de decisão como: variáveis culturais (*Visão romântica da profissão: Status* que a profissão oferece; *Ilusões do mercado de trabalho*), influência dos pais e familiares, influência dos amigos e foram discutidas alternativas de resolução de problemas relacionados a variáveis que controlam a tomada de decisão que era colocada. Depois do posicionamento dos participantes, foi discutido se aqueles fatores exerciam influência sobre a escolha profissional. Por fim, o objetivo foi, a partir das afirmações, discutir as influências que se destacam na hora da escolha profissional.

Sessão 8: O início da sessão foi destinado ao exercício: “análise de critério de escolha” extraído do livro de Moura (2011). O exercício tinha como objetivo a identificação de valores pessoais que comporiam os critérios envolvidos na tomada de decisão. A pesquisadora entregou a folha dobrada (para que o orientando visualizasse apenas a primeira parte do exercício) e explicou o que os adolescentes deveriam hierarquizar oito valores pessoais, sendo o um mais importante e o dez menos importante. Solicitou-se depois que o adolescente virasse a folha e fizesse a segunda parte do exercício: os mesmos deveriam selecionar os cinco valores mais importantes e as três profissões de maior interesse. Os participantes deveriam adicionar a cada profissão o número “1” improvável, “2” provável e “3” muito provável. Na terceira parte do exercício, pediu-se que o adolescente somasse as colunas e verificasse qual a profissão obteve maior pontuação. Explicou-se que a profissão com maior pontuação era a de maior probabilidade de conseguir aqueles valores que eram importantes a ele. Além disso, foi entregue a correção do teste AIP em que os participantes puderam observar a área de direcionamento profissional. Nesse momento, foi observado se a área de interesse correspondia com a profissão destacada no exercício.

9ª sessão: última sessão teve como objetivo analisar os resultados alcançados em relação aos objetivos da Orientação Profissional, como a escolha de uma profissão e a restrição das opções profissionais e/ou aprendizagem do processo de tomada de decisão. Para isso foram organizadas metas de vida definidas pelo exercício da “linha da vida”. Nesse momento a pesquisadora pôde ajudar os participantes a definirem metas familiares, profissionais e pessoais. Foi pedido que os participantes colocassem, no início da linha,

planos de curto prazo e ao longo da linha deveriam distribuir seus planos de médio e longo prazo, sendo os mais futuros posicionados ao final da linha. Além disso, os participantes definiram os planos “A”, “B” e “C”, em relação ao curso escolhido, faculdade e cidade em cada um dos planejamentos. A todo o momento, a pesquisadora investigou junto aos orientandos se as metas ligadas à profissão e ao estilo de vida eram reais ou ideais, e como pretendiam conciliar vida pessoal e trabalho, dentro do estilo pessoal-profissional descrito. Ao final apresentou-se o vídeo: “Novas relação de trabalho”. O filme tinha o objetivo de finalizar o processo de orientação profissional. Foi agradecida a participação do orientando, e a pesquisadora se colocou à disposição para sanar qualquer dúvida em relação ao processo de OP.

ANEXO 9 - Entrevista inicial – orientação profissional utilizada no procedimento de OP (Estudo 3). Baseada em Moura (2011)

1) DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Idade: _____

Série escolar: _____ Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

2) CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

- Família de origem

3) RELACIONAMENTOS

- Relacionamento familiar (pais, irmãos e demais membros da família)

- Relacionamento com amigos (vida social-afetiva)

4) ROTINA E RENDIMENTO ESCOLAR

- ROTINA DIÁRIA (atividades escolares, outras atividades: esporte, lazer, etc)

- RENDIMENTO ESCOLAR (adaptação na escola, mudanças de escola, se já reprovou ou não, quais as matérias de que mais gosta e quais menos gosta, por quê?)

5) CARREIRAS

Quantas profissões você está considerando?

- () Nenhuma
 () Apenas uma
 () Duas
 () Três
 () Quatro ou mais

- Qual (is)?

1ª Opção:
2ª Opção:
3ª Opção:
Outras:

- Em relação às características e exigências das carreiras que você mencionou e às atividades nelas realizadas, você considera:

Quanto à opção	Níveis de Informação			
	Bem informado	Razoavelmente informado	Pouco informado	Sem informação
1ª opção				
2ª opção				
3ª opção				

- Acredita que há aspectos que interferem em sua escolha? Quais?

6) ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

- O que entende por Orientação Profissional?

- Com relação à escolha profissional, você:
 - (a) Está com grande dificuldade para tomar a decisão
 - (b) Está com dificuldade para tomar decisão
 - (c) Está indeciso
 - (d) Já está quase decidido
 - (e) Já fez sua escolha
- Quais as expectativas em relação ao processo de OP?

- Como está se sentindo neste momento?

ANEXO 10 – Lista de profissões utilizada no procedimento de OP (Estudo 3).
Retirado de: Guia do Estudante. <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/>
(Em 20/03/2014)

Nome:

Data:

Preencha os espaços segundo a legenda:

- 1- Conheço e me interessso
- 2- Conheço e não me interessso
- 3- Não conheço

PROFISSÕES

ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS

Bacharelado

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Administração | <input type="checkbox"/> Administração Pública |
| <input type="checkbox"/> Agronegócios e Administração Rural | <input type="checkbox"/> Arqueologia |
| <input type="checkbox"/> Ciências Atuariais | <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis |
| <input type="checkbox"/> Ciências Econômicas | <input type="checkbox"/> Comércio Exterior |
| <input type="checkbox"/> Gastronomia | <input type="checkbox"/> Hotelaria |
| <input type="checkbox"/> Marketing | <input type="checkbox"/> Turismo |

Tecnológicas

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agropecuária e Agronegócios | <input type="checkbox"/> Análise e Desenvolvimento de Siste |
| <input type="checkbox"/> Comércio Exterior | <input type="checkbox"/> Gastronomia |
| <input type="checkbox"/> Gestão de Recursos Humanos | <input type="checkbox"/> Gestão de Turismo |
| <input type="checkbox"/> Gestão Financeira | <input type="checkbox"/> Gestão Hospitalar |
| <input type="checkbox"/> Gestão Pública | <input type="checkbox"/> Hotelaria |
| <input type="checkbox"/> Logística e Transporte | <input type="checkbox"/> Negócios Imobiliários |
| <input type="checkbox"/> Processos Gerenciais | <input type="checkbox"/> Secretariado |

MEIO AMBIENTE E CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Bacharelado

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agronomia | <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas |
| <input type="checkbox"/> Ciência dos Alimentos | <input type="checkbox"/> Ecologia |
| <input type="checkbox"/> Engenharia de Aquicultura | <input type="checkbox"/> Engenharia de Horticultura |
| <input type="checkbox"/> Engenharia de Pesca | <input type="checkbox"/> Engenharia Florestal |
| <input type="checkbox"/> Engenharia Hídrica | <input type="checkbox"/> Engenharia Sanitária |
| <input type="checkbox"/> Geofísica | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Geologia | <input type="checkbox"/> Gestão Ambiental |
| <input type="checkbox"/> Medicina Veterinária | <input type="checkbox"/> Meteorologia |
| <input type="checkbox"/> Oceanografia | <input type="checkbox"/> Zootecnia |

Tecnológicas

- | | |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Alimentos | <input type="checkbox"/> Ciência e Tecnologia |
|------------------------------------|---|

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ciências Equinas | <input type="checkbox"/> Geoprocessamento |
| <input type="checkbox"/> Gestão Ambiental | <input type="checkbox"/> Irrigação e Drenagem |
| <input type="checkbox"/> Materiais | <input type="checkbox"/> Mineração, Petróleo e Gás |
| <input type="checkbox"/> Navegação Fluvial | <input type="checkbox"/> Paisagismo |
| <input type="checkbox"/> Papel e Celulose | <input type="checkbox"/> Produção de Bebidas |
| <input type="checkbox"/> Produção Sucroalcooleira | <input type="checkbox"/> Recursos Pesqueiros |
| <input type="checkbox"/> Rochas Ornamentais | <input type="checkbox"/> Saneamento Ambiental |
| <input type="checkbox"/> Silvicultura | <input type="checkbox"/> Tecnologia da Madeira |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia de Laticínios | |

SAÚDE

Bacharelado

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ciências Biomédicas | <input type="checkbox"/> Educação física |
| <input type="checkbox"/> Enfermagem | <input type="checkbox"/> Esporte |
| <input type="checkbox"/> Estética | <input type="checkbox"/> Farmácia |
| <input type="checkbox"/> Fisioterapia | <input type="checkbox"/> Fonoaudiologia |
| <input type="checkbox"/> Medicina | <input type="checkbox"/> Musicoterapia |
| <input type="checkbox"/> Naturologia | <input type="checkbox"/> Nutrição |
| <input type="checkbox"/> Obstetrícia | <input type="checkbox"/> Odontologia |
| <input type="checkbox"/> Quiropraxia | <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional |

Tecnológicas

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ciências das Plantas Medicinais | <input type="checkbox"/> Esporte e Lazer |
| <input type="checkbox"/> Estética e Cosmetologia | <input type="checkbox"/> Oftálmica |
| <input type="checkbox"/> Ortopática | <input type="checkbox"/> Prótese Dentária |
| <input type="checkbox"/> Radiologia | <input type="checkbox"/> Saúde |

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Bacharelado

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ciências Sociais | <input type="checkbox"/> Direito |
| <input type="checkbox"/> Economia Doméstica | <input type="checkbox"/> Engenharia de Segurança do Trabalho |
| <input type="checkbox"/> Filosofia | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Letras | <input type="checkbox"/> Linguística |
| <input type="checkbox"/> Pedagogia | <input type="checkbox"/> Psicologia |
| <input type="checkbox"/> Psicopedagogia | <input type="checkbox"/> Relações Internacionais |
| <input type="checkbox"/> Serviço Social | <input type="checkbox"/> Teologia |

Tecnológicas

- | | |
|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Social | <input type="checkbox"/> Eventos |
|---|----------------------------------|

COMUNICAÇÃO E INFORMACÃO

Bacharelado

-]Arquivologia
-]Biblioteconomia
-]Estudos de Mídia
-]Gestão da Informação
-]Multimídia
-]Produção Cultural
-]Publicidade e Propaganda
-]Relações Públicas
-]Tradução e Interpretação

-]Audiovisual
-]Cinema e Vídeo
-]Estudos Literários
-]Jornalismo
-]Museologia
-]Produção Editorial
-]Rádio e TV
-]Secretariado Executivo

Tecnológicas

-]Comunicação Assistiva
-]Gestão da Qualidade
-]Jogos Digitais
-]Produção de Música Eletrônica
-]Produção Multimídia
-]Rádio e TV

-]Comunicação Institucional
-]Gestão da Tecnologia da Informação
-]Produção Audiovisual
-]Produção Fonográfica
-]Produção Publicitária
-]Telecomunicações

ARTES E DESIGN

Bacharelado

-]Arquitetura e Urbanismo
-]Artes Plásticas
-]Conservação e Restauração de bens Culturais Móveis
-]Desenho Industrial
-]Design Gráfico
-]Moda

-]Artes Cênicas
-]Comunicação das Artes do Corpo
-]Dança
-]Design de Interiores
-]Fotografia
-]Música

Tecnológicas

-]Artes Cênicas
-]Conservação e Restauro
-]Design de Interiores
-]Design e Produção Gráfica
-]Moda

-]Artes Plásticas
-]Dança
-]Design de Produto
-]Fotografia

ENGENHARIA

Bacharelado

-]Biotecnologia
-]Engenharia Aeronáutica
-]Engenharia Ambiental
-]Engenharia Cartográfica
-]Engenharia de Agrimensura
-]Engenharia de Controle e Automação
-]Engenharia de Materiais

-]Ciências Aeronáuticas
-]Engenharia Agrícola
-]Engenharia Biomédica
-]Engenharia Civil
-]Engenharia de Alimentos
-]Engenharia de Energia
-]Engenharia de Minas

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Engenharia de Petróleo e Gás | <input type="checkbox"/> Engenharia de Produção |
| <input type="checkbox"/> Engenharia de Telecomunicações | <input type="checkbox"/> Engenharia Elétrica |
| <input type="checkbox"/> Engenharia Física | <input type="checkbox"/> Engenharia Industrial |
| <input type="checkbox"/> Engenharia Mecânica | <input type="checkbox"/> Engenharia Mecatrônica |
| <input type="checkbox"/> Engenharia Metalúrgica | <input type="checkbox"/> Engenharia Naval |
| <input type="checkbox"/> Engenharia Química | <input type="checkbox"/> Engenharia Têxtil |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia Têxtil e da Indumentária | |

Tecnológicas

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aeronáutica | <input type="checkbox"/> Automação Industrial |
| <input type="checkbox"/> Biotecnologia | <input type="checkbox"/> Eletrônica |
| <input type="checkbox"/> Mecânica | <input type="checkbox"/> Produção Moveleira |

CIÊNCIAS EXATAS E INFORMÁTICA

Bacharelado

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Astronomia | <input type="checkbox"/> Ciência da Computação |
| <input type="checkbox"/> Engenharia da computação | <input type="checkbox"/> Estatística |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Informática Biomédica |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Sistemas de Informação | |

Tecnológicas

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bioenergia | <input type="checkbox"/> Construção Civil |
| <input type="checkbox"/> Gestão da Produção Industrial | <input type="checkbox"/> Manutenção Industrial |
| <input type="checkbox"/> Materiais, Processos e Componentes Eletrônicos | <input type="checkbox"/> Processos Químicos |
| <input type="checkbox"/> Redes de Computadores | <input type="checkbox"/> Produção Têxtil |
| <input type="checkbox"/> Sistemas para Internet | <input type="checkbox"/> Sistemas Elétricos |

Retirado do site: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/>

Totais

1- Conheço e me interessa	
2- Conheço e não me interessa	
3- Não conheço	

Área(s) de maior interesse:

ANEXO 12. Análise de Critério de Escolha utilizado no procedimento de OP (Estudo 3). Extraído de Moura (2011, p. 113)

Análise de Critério de Escolha

Nome: _____ Data: __/__/__

1. A tabela abaixo representa uma lista de valores pessoais considerados relevantes para a escolha de uma profissão. Reescreva, na coluna ao lado, os valores citados, de acordo com o grau de importância que cada um deles assume em sua vida.

Valores	Ordem de Importância
- poder	1.
- segurança	2.
- Status	3.
- dinheiro	4.
- criatividade	5.
- autonomia	6.
- trabalho interessante	7.
- liberdade	8.
- desafio	9.
- realização	10.

2. Agora, no quadro abaixo, reescreva os 05 primeiros valores que você ordenou acima e escreva o nome de suas 03 últimas opções profissionais. Em seguida, pontue a probabilidade de obter o respectivo “valor, dentro de cada uma das profissões selecionadas, utilizando o seguinte código:

(1) Improvável (2) Provável (3) Muito provável

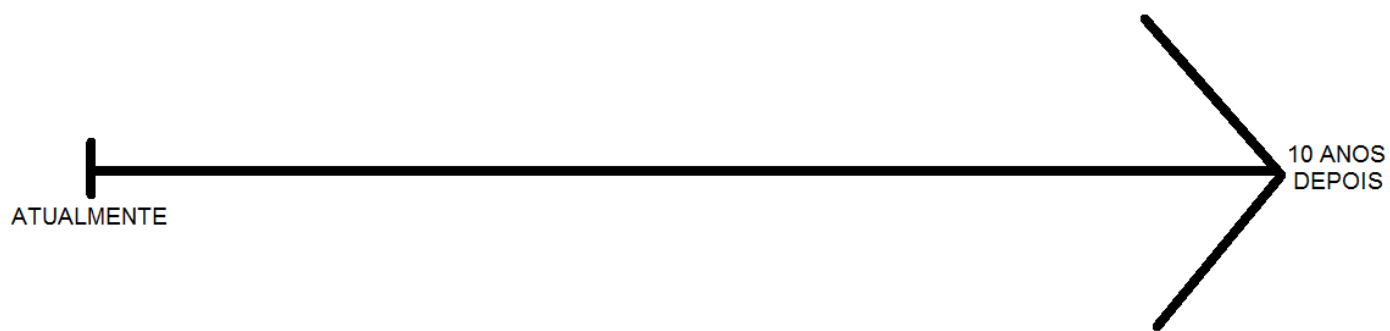
Valores	Profissões		
	1.	2.	3.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
TOTAL			

3. Some as colunas para obter o total para cada profissão. Essa somatória indica a profissão que apresenta maior probabilidade de vir de encontro a seus critérios pessoais de escolha, expectativas e valores.

ANEXO 13. Linha do tempo para planejamento de projeto de vida utilizado no procedimento de OP (Estudo 3).

Nome: _____

Data: _____



ANEXO 14 - Texto: “Meu Adorável Vagabundo” (Veríssimo, 1990) utilizado no procedimento de OP (Estudo 3)

Meu adorável vagabundo- *Luis Fernando Veríssimo*

A gente ri da menina que, às vésperas do vestibular, não sabe se tenta letras, educação física ou oceanografia, sem descartar nutricionismo e um bom casamento, mas o fato é que todos nós passamos pelo mesmo tipo de indefinição.

Eu, por exemplo, já quis ser aviador, tocador de pistom, arquiteto e, durante um bom período de pós-adolescência, vagabundo profissional, e só não consegui esta última vocação porque a família, por alguma razão, se opôs. Uma das coisas que eu nunca pensei ser foi jornalista.

Não posso imaginar qual seria o resultado se algum dia eu tivesse feito um teste vocacional.

– Temos aqui os resultados de seu teste e eles são interessantíssimos, sr. Veríssimo.

– Ah, é?

Finalmente a revelação. Eu mesmo ia descobrir para que servia.

– É a primeira vez que chegamos a um resultado assim desde que começamos a fazer testes. Deve ser a primeira vez em toda a história da psicologia, em todo o mundo.

– Não diga!

– O senhor é o primeiro caso conhecido de alguém que tem vocação para aposentado!

Aposentado é o vagabundo sem culpa e com renda. Embora, no Brasil, renda insuficiente.

O problema seria que eu precisaria ser aposentado de alguma profissão. Não há curso de aposentado. Como entrar em fila, como sentar em banco de praça, como não fazer nada e incomodar em casa. Pós-graduação em azucrinar empregada. Começando a vida como aposentado, eu, nem que fosse só pela juventude, seria um aposentado ativista. Seria imbatível em todos os jogos de aposentados que requeressem esforço físico.

Se bem que, com a minha vocação de aposentado realista, para que entrar em qualquer coisa que requeresse esforço físico? Não. Jogos de damas, longas sextas, muita leitura. Eu subiria lentamente na carreira de aposentado, ficando cada vez mais indolente, até chegar a hora de parar e pedir a aposentadoria, claro.

Não podendo seguir meu pendor natural para não fazer nada, acabei fazendo tudo. O sonho de ser aviador não sobreviveu à infância, mas cheguei a providenciar o começo de uma possível carreira como pistonista. Nos Estados Unidos, onde moramos uma certa época, procurei um curso de música que emprestava instrumentos. Não tinham pistom no momento. Peguei saxofone mesmo. Ainda toco, eventualmente, se bem que haja discussões sobre se “tocar” é o verbo exato – e ainda imagino que um dia possa me dedicar ao show bizz em tempo integral, se 72 anos não for muito tarde para começar. Geriatric rock, por que não?

Arquitetura, tradicionalmente, é a primeira escolha de quem sabe ter uma profissão séria, mas não tão séria assim. É a engenharia de quem não quer fazer engenharia, e o refúgio dos indecisos. Há provavelmente mais ex-estudantes de arquitetura fazendo outra coisa – normalmente nas artes – do que ex-estudantes de qualquer outro curso. Querer arquitetura, portanto, era querer fazer alguma coisa criativa, que até podia ser a arquitetura.

No meu caso não foi. Nem comecei nada. Parei de estudar e só quando entrei, quase por acaso, no jornalismo, muitos anos depois, numa época em que o diploma ainda não era obrigatório, descobri uma vocação ou pelo menos uma maneira de passar o tempo até a aposentadoria, quando finalmente poderei exercer minha aptidão natural. Não sou um exemplo muito edificante, eu sei. Só queria mostrar que a indecisão não é incomum, e não é tão grave. A vocação da pessoa pode, inclusive, ser a indecisão.

