

PUC

MIRIAM RAJA GABAGLIA FONSECA

A APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DO ESPAÇO PESSOAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio, maio de 1978

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rua Marquês de São Vicente 225 ZC 19

Rio de Janeiro Brasil

ADQUIRIÇÃO DE BENS

N.Cham. 150 F676 TESE UC
Título A aprendizagem por observação no desenvolvimento do es



Ex.1 PUCB

0031408

MIRIAM RAJA GABAGLIA FONSECA

A APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DO ESPAÇO PESSOAL

Dissertação apresentada no Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Angela M.B. Biaggio

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio, maio de 1978



10.2

UC 31408

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA

150
F676
TESE UC
UC-19546-0

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE RIO DE JANEIRO
BIBLIOTECA

small

A todos os que, de uma forma ou de outra, colaboraram na elaboração deste trabalho, em suas diversas etapas; ao Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Dr. Darhl M. Pedersen; Escola Ativa do Rio de Janeiro, Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Colégio Municipal Castelnuovo, meus agradecimentos.

À Professora Ângela Maria Brasil Biaggio, pela amizade e orientação da tese.

RESUMO

Pesquisas sobre espaço pessoal tem sido feitas em vários países procurando precisar o conceito, variáveis relacionadas, métodos de medida e traços de personalidade que possam influir. É praticamente certo que as dimensões e características de espaço pessoal sejam aprendidas o que explicaria as diferenças culturais encontradas. O presente trabalho teve como objetivo principal verificar o papel da aprendizagem vicária no estabelecimento e modificação do espaço pessoal de crianças. Uma outra finalidade foi a de levantar dados sobre o espaço pessoal de meninos e meninas brasileiros comparando-os quanto às possíveis diferenças de sexo no que diz respeito a parceiros de mesmo e de outro sexo. Sujeitos: 48 meninos e 48 meninas, alunos de 5ª série do 1º grau, com idade média de 11 anos e 5 meses. Método: o espaço pessoal dos sujeitos foi medido duas vezes empregando-se o P.P.S.M. (medida simulada de espaço pessoal). Entre o pré e o pós-teste os sujeitos foram submetidos a uma das quatro condições experimentais manipuladas através de video-tapes: Grupo I observou um modelo ser punido por invasão de espaço pessoal; Grupo II observou o modelo ser recompensado; Grupo III observou que o modelo não sofria nenhuma consequência e o Grupo IV não foi exposto a modelo. Resultados: as diferenças entre pré e pós-teste revelaram um efeito significativo devido aos tratamentos: Grupo I aumentou o espaço pessoal, Grupo II e Grupo III tiveram seu espaço pessoal diminuído e o Grupo IV não mudou significativamente. A hipótese de que a aprendizagem vicária tem influências no espaço pessoal dos indivíduos foi apoiada. Quanto à investigação sobre o espaço pessoal de crianças brasileiras, observou-se que, embora os dois sexos não se diferenciem quanto às dimensões de espaço pessoal requerido, tanto meninos como meninas se aproximam mais de meninas do que de meninos, provavelmente revelando influências de fatores sociais.

ABSTRACT

Considerable research has been done on personal space, its determinants, methods of measurement and traits of personality related to it. It is quite certain that personal space aspects are learned and this accounts for the cultural differences found. The present work is an attempt to consider the role of vicarious learning in establishing and changing children's personal space. A second purpose of the experiment was to make a first comparison between Brazilian boys and girls' personal space dimensions and to obtain data on fifth-graders' personal space in relation to same and other-sex mates. Subjects: 48 boys and 48 girls attending 5th grade with a mean age of 11 years and 5 months. Method: personal space of subjects was measured twice using the Pedersen Personal Space Measure (a simulated pencil and paper measure of personal space). Between the two measurements the subjects were submitted to one of the four experimental conditions: Group I saw a model being punished for invasion of personal space, Group II saw the model being rewarded, Group III saw no consequences happen to the model and Group IV had no exposure to models. Results: the differences between the first and second measurements of personal space revealed that the four groups differed significantly: Group I increased personal space, Group II and III decreased it while Group IV did not change. The hypothesis that vicarious learning influences the formation and modification of personal space was thus confirmed. As for the exploration on Brazilian children's personal space it was found that although there were no differences due to sex of the subject both boys and girls kept significantly smaller distances from girls than from boys probably revealing social influences.

SUMÁRIO

1 - ESPAÇO PESSOAL	1
1.1. - Delimitação do conceito	1
1.2. - Relação dos conceitos de espaço pessoal e territorialidade	5
1.3. - Funções do espaço pessoal	7
1.4. - Fatores que afetam as dimensões do espaço pessoal	10
1.5. - Desenvolvimento e estruturação do espaço pessoal	20
2 - APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO	23
2.1. - Diferentes abordagens ao processo de aprendizagem vicária	25
2.2. - Teoria de Aprendizagem Social	26
3 - A APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇO PESSOAL	36
4 - PESQUISA EXPERIMENTAL SOBRE A INFLUÊNCIA DA APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO PESSOAL	39
4.1. - Objetivos	39
4.2. - Definição do problema	39
4.3. - Hipóteses	39
4.4. - Definição operacional das variáveis	40
4.5. - Metodologia	41
4.6. - Resultados	43
4.7. - Discussão	47
5 - CONCLUSÃO.....	51
APÊNDICE I : Descrição dos filmes empregados na manipulação da variável independente	53
APÊNDICE II : Descrição da forma abreviada do P.P.S.M. .	55

APÉNDICE III : Tabelas complementares 56

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 59

1. ESPAÇO PESSOAL

1.1. Delimitação do Conceito

O processo de socialização que leva o indivíduo a agir de modo adequado dentro do grupo a que pertence envolve diversos mecanismos de aprendizagem e regula grande parte de sua conduta. O objetivo deste trabalho é o de examinar mais precisamente a influência de uma das formas de aprendizagem, a aprendizagem vicária, no desenvolvimento do espaço pessoal que é um dos muitos aspectos não verbais do comportamento dos indivíduos e cuja importância tem sido frequentemente subestimada.

Atualmente, entretanto, tende-se a observar um interesse crescente por parte de estudiosos do comportamento social humano e, até mesmo, do público em geral pelo estudo das formas não verbais de interação e pelas informações que podem ser inferidas a partir da linguagem corporal. As investigações nesse campo vão desde especulações sensacionalistas até estudos rigorosamente controlados. Duncan (1969) fez uma revisão bastante detalhada das pesquisas nessa área e Mehrabian (1972) procurou estabelecer uma estrutura conceitual integrada para a análise do comportamento não verbal.

Entre as várias formas de comportamento não verbal estudadas encontramos a direção do olhar, a orientação do corpo, o posicionamento das mãos e pés, a posição da cabeça, a distância interindividual adotada pelas pessoas. Na realidade, faz parte da experiência de todo ser humano ter enrubescido a um olhar, recuado diante de um contato físico indesejável, baixado a cabeça ou virado o corpo para evitar uma interação ou encontro. Entretanto, a maior parte desses comportamentos é executada automaticamente sem que o indivíduo o premedite e, em casos como o de distanciamento interindividual, quase sempre a pessoa nem chega a ter consciência da reação adotada.

A distância interindividual tem sido estudada não apenas por psicólogos mas por profissionais das áreas de biologia, antropologia, sociologia, arquitetura e desenho industrial. Entretanto, um fato que não é único nas ciências sociais, ocorre que muitos tem sido os termos empregados para se referirem à distância que as pessoas adotam nas suas interações. Entre os mais usados encontram-se distância interpessoal (Duke e Nowicki, 1972), efeito de distância pessoal (Smith, 1954), distância de interação (Linder, 1974) e espaço pessoal (Sommer, 1973). Dentre esses, a expressão espaço pessoal é a que tem sido mais empregada nas publicações especializadas e, por esse motivo, é a mais identificada com a descrição do comportamento de distanciamento dos seres humanos. Entretanto, devido justamente ao seu emprego generalizado, o termo se liga a vários conceitos e são diversos os construtos e definições operacionais a ele relacionados. Alguns autores como Meisels e Canter (1970) e Sheskin (1971) sugerem que, devido à sua complexidade, o conceito de espaço pessoal não deve ser prematuramente considerado unitário. É de se esperar que o aumento de pesquisas na área traga uma purificação progressiva do conceito e que haja um maior consenso quanto ao emprego do termo e de suas delimitações.

O termo espaço pessoal foi inventado por Katz (1937) embora alguns aspectos do fenômeno estivessem implícitos no conceito de proximidade pessoal ("personal nearness") de Stern (1935).

Hall (1955, 1959) realizou os primeiros estudos mais intensivos sobre o comportamento espacial humano e introduziu o termo "proxemics" para se referir ao estudo científico da utilização inconsciente que o homem faz do espaço. Para ele além da fronteira física do corpo do indivíduo há uma outra fronteira que, embora seja de difícil delimitação, é tão real quanto aquela. O espaço pessoal de uma pessoa poderia ser considerado como uma série concêntrica de círculos com fronteiras estáveis dentro dos quais ocorrem interações com níveis de intimidade variável. Hall (1963) chegou mesmo a precisar as dimensões de cada uma dessas zonas e alguns

trabalhos realizados posteriormente (Little, 1965; Watson e Graves, 1966; Leginsky e Izzet, 1973) tem verificado a ocorrência, até certo ponto espantosa, dessas dimensões nas interações quotidianas. A zona mais próxima ao corpo abrangeria uma região de 0 a 46 cm e seria a zona íntima (é a zona em que ocorrem as relações sexuais, a agressão física, o cochicho etc); em seguida viria a zona pessoal (de 46 cm a 1,22 m e que seria usada por amigos, cônjuges e para o diálogo de modo geral), a zona social (de 1,22m a 3,66m, e adotada em relações comerciais, entrevistas e negociações formais) e a zona de domínio público (de 3,66 m em diante, utilizada em comunicações de uma via ("one-way communication") tais como palestras, conferências, recitais, em que praticamente apenas um dos lados atua).

Hall era um antropólogo e se preocupou mais em descrever do que em tratar experimentalmente o comportamento espacial humano. Kuethé (1962a, 1962b, 1964a, 1964b) abordou tangencialmente o conceito de espaço pessoal ao investigar os esquemas sociais ("social schemata") que seriam os princípios organizadores da percepção social funcionando como estruturadores de situações ambíguas que envolvessem objetos humanos. Kuethé empregou nas suas pesquisas um método de posicionamento de silhuetas que foi posteriormente adaptado para os estudos de espaço pessoal.

Desde Katz várias conceituações de espaço pessoal tem sido propostas. Algumas delas recorrem a critérios bastante subjetivos:

Dosey e Meisels (1969): "Espaço pessoal é um espaço que contorna imediatamente um indivíduo e que ele sente como pessoal e pertencente a ele."

Rawls, Trego, McGaffey e Rawls (1972): "Espaço pessoal parece representar um limiar de distância aceitável entre dois ou mais indivíduos."

Chin (1975): "O espaço pessoal define fronteiras do eu e essas fronteiras são as fronteiras da privacidade."

Outras definições se referem a áreas físicas de

limites difíceis de serem precisados:

Little (1965): "Espaço pessoal é uma área que envolve o indivíduo imediatamente e na qual a maioria das suas interações com os outros ocorrem."

Pedersen e Shears (1974): "Espaço pessoal se refere à área que cerca uma pessoa e que descreve as distâncias nas quais ocorrem suas interações interpessoais."

Middlemist e Knowles (1976): "Espaço pessoal é postulado como uma variável que, em parte, determina como as pessoas respondem ao seu meio social e físico."

Algumas definições são mais detalhadas e procuram descrever as oscilações no espaço pessoal mas pouco acrescentam às anteriores em termos de precisão:

Sommer (1959): "Espaço pessoal é uma área com fronteiras invisíveis que cercam o corpo de um indivíduo e em que não podem entrar intrusos. Não tem pontos de referência geográfica fixos, se move com o indivíduo e se expande e contra de acordo com a situação."

Duke e Nowicki (1972): "Espaço pessoal é uma série infinita de anéis oscilantes representados em todos os planos (e portanto formando um globo). Esses anéis não são necessariamente redondos mas podem ser ovais ou elípticos; eles se estendem e se contraem de acordo com numerosos fatores."

Há ainda autores que procuram explicar o espaço pessoal dentro de um contexto mais amplo de comportamento humano:

Leibman (1970): "Espaço pessoal é uma variável psicológica que intervem entre condições antecedentes e o comportamento interpessoal consequente."

Evans e Howard (1973): "Espaço pessoal é um construto cognitivo mediador que permite ao organismo humano operar em níveis aceitáveis de "stress" e auxilia no controle da agressão intra-espécie."

Como se pode ver, não é apresentando uma nova definição de espaço pessoal que se estará contribuindo para a

compreensão do conceito; entretanto, por motivos de clareza, é importante que se acentue que a noção de espaço pessoal adotada ao longo deste trabalho é a de que espaço pessoal é uma zona de espaço físico que envolve todo ser humano e cujas dimensões e forma só podem ser inferidas a partir de sua interação com outros indivíduos, isto é, a partir da distância adotada entre ele e uma outra pessoa quando em situações de proximidade física. A distância interindividual corresponderia a um espaço pessoal consensual entre dois indivíduos que teriam, individualmente, uma zona de espaço pessoal própria.

1.2. Relação dos conceitos de espaço pessoal e territorialidade

O conceito de territorialidade em estudos com organismos infra-humanos tem sido abordado por várias ciências. Na Biologia, Hediger (1955) verificou uma certa regularidade no uso da distância por diversos animais e introduziu o conceito de uma série de zonas que envolveriam o organismo e que seriam usadas segundo o tipo de interação. Hediger distinguiu: a) uma distância de fuga ("flight distance"): ponto a partir do qual o animal foge de predadores de outra espécie; b) distância social: uma distância média mantida entre membros da mesma espécie; c) distância pessoal: fronteira individual particular (em animais de espécies não-contato) além da qual mesmo companheiros da espécie não entram sem que sejam repelidos a não ser em condições especiais como o acasalamento, amamentação etc.

Lyman e Scott (1967) afirmam que todos os organismos vivos observam certo sentido de territorialidade quer aprendida ou instintiva que leva a um controle do espaçamento, indispensável à sobrevivência. Eles distinguem quatro tipos de territórios humanos: a) territórios públicos que são áreas em que o indivíduo tem liberdade de acesso mas não necessariamente de ação; b) território do lar onde os fre-

quentadores regulares tem uma relativa liberdade de comportamento e um sentido de intimidade e controle da área; c) território de interação que pode ser qualquer área em que ocorra uma interação com outros indivíduos e que seria cercado por uma membrana social; d) território corporal que abrange o espaço anatomicamente ocupado pelo corpo, pelo menos teoricamente o mais particular e inviolável dos territórios. Em última instância, o espaço que envolve imediatamente a pessoa é também inviolável e pode-se afirmar que corresponderia ao espaço pessoal.

Entretanto, embora se reconheça que são muitas as diferenças importantes entre o comportamento territorial humano e animal, sabe-se relativamente tão pouco sobre territorialidade humana que grande parte dos conceitos e hipóteses empregados baseia-se em generalizações da literatura animal. Sundstron e Altman (1972) apresentam várias distinções entre os dois tipos de territorialidade: a) o uso que o homem faz do espaço é bastante variável em comparação com as expressões espaciais estereotipadas dos animais; b) a associação entre território e agressão não é tão definida como nos animais; c) o ser humano usa os territórios para fins secundários, como a recreação, e não apenas para necessidades primariamente biológicas como os animais; d) os homens mantem, ao contrário dos animais, mais de um território (casa, escritório etc); e) o homem reparte ocasionalmente seu território, o que é bastante raro em animais.

De qualquer forma, é ainda grande a polêmica em torno das características da territorialidade humana. Alguns afirmam que é inata (Ardrey, 1966), outros que é uma expressão espacial da repulsão intraespécie (Lorenz, 1969) e, segundo Edney (1974), isso indica que se trata não apenas de um tema confuso mas sobretudo de um fenômeno complexo.

A distinção essencial entre territorialidade humana e espaço pessoal é feita por Sommer (1959) em termos de localização geográfica já que enquanto a primeira conota pontos mais ou menos fixos de referência geográfica, o espaço pessoal move-se com o indivíduo, se contrai e expande segun-

do diferentes condições. Além disso, a reação a uma invasão de território é normalmente a agressão. O uso de "marcadores espaciais" em lugares públicos serve para definir o território do ocupante. Os marcadores significam para os invasores em perspectiva que a área marcada está ocupada e que será defendida no caso de uma invasão. Já no caso do espaço pessoal a reação a uma invasão é normalmente o retraimento ou mesmo a retirada do indivíduo conforme pode ser observado no comportamento humano diário.

1.3. Funções do Espaço Pessoal

Muitos aspectos do espaço pessoal tem sido abordados até hoje. Entretanto, poucos são os estudos que se interessaram em precisar as funções do espaço pessoal humano. De um modo geral, aceita-se que uma dessas funções seja a de facilitar ou impedir a interação ou a de comunicar disposições positivas ou negativas em relação a uma outra pessoa. Segundo Patterson (1968) as dimensões da mesa de trabalho de um executivo insinuam para seus subordinados a sua importância e o grau de interação que ele está disposto a permitir.

Há ainda os que atribuem ao espaço pessoal uma função tipicamente de defesa do organismo. Essa defesa não se limita ao aspecto físico e atua também em nível psicológico impedindo aproximações que possam vir a afetar o equilíbrio interno do indivíduo (Horowitz, Duff e Stratton, 1964; Frankel e Barret, 1971). Ainda em termos de equilíbrio é a explicação proposta por Pedersen e Shears (1973). Eles abordam o espaço pessoal dentro dos conceitos da Teoria Geral de Sistema. Os indivíduos internalizariam esquemas de distanciamento interpessoal que serviriam de ponto de referência sempre que houvesse alterações no meio e permitiriam ao indivíduo manter o equilíbrio do sistema pessoal através dos ajustes necessários. Na linguagem da Teoria Geral de Sistema o comportamento de outro indivíduo ("input") desempenha papel importante na reação do sujeito. Se este percebe alguma va-

riação, seu estado estável é perturbado e os processos internos ("throughput") do sistema pessoal determinam a postura corporal e as mudanças de posicionamento ("output").

Ainda para Pedersen e Shears (1974) o espaço pessoal pode ser tanto um traço expressivo (isto é, que reflete as disposições do indivíduo em relação aos outros) como um comportamento instrumental que permite ao sujeito atingir certos objetivos.

O estudo das funções do espaço pessoal se encontra, portanto, em estágio inicial. Muitas das interpretações se inspiram, ainda, em conclusões de estudos com animais, o que, como tem acontecido com outros tipos de comportamento (sexual e agressivo, por exemplo), nem sempre conduz a inferências adequadas.

Uma das formas de se pesquisarem as possíveis funções do espaço pessoal de um indivíduo seria a de se observarem as conseqüências para os indivíduos quando se alteram as dimensões do seu espaço pessoal. Este tem sido um aspecto bastante explorado pelos pesquisadores na área. Vários trabalhos foram feitos procurando observar as reações comportamentais, emocionais e fisiológicas dos sujeitos, tanto quando eles têm seu espaço pessoal invadido como quando são levados a invadir o espaço pessoal alheio. Os resultados obtidos levam às seguintes conclusões:

a) de um modo geral os efeitos de proximidade exagerada são negativos para o ser humano. Em situações de laboratório verificou-se um aumento da resposta psicogalvânica nos indivíduos quando eram abordados a menos de trinta centímetros de distância. Além disso, as aproximações frontais foram as que provocaram maior ativação ("arousal") seguidas das laterais (McBride, King e James, 1965). Indivíduos submetidos a condições de alta densidade populacional e alta temperatura manifestavam reações afetivas (pessoais, sociais e não-sociais) negativas em relação a condições normais de densidade e temperatura (Griffitt e Veitch, 1971).

Dabbs (1971) verificou que a proximidade excessiva em ambientes apertados criava insatisfação nos sujeitos ;

a interação com parceiros era evitada e, quando ocorria, assumia a forma de discussão.

Alguns resultados de pesquisas de campo (Sobel e Lillith, 1975) parecem indicar que, quando transitam nas ruas, os indivíduos se submetem a distâncias físicas menores do que as que suportam em laboratório. Entretanto, a maioria dos experimentos em laboratório envolve espaço pessoal de pessoas paradas e, em estudos de campo da mesma natureza, os resultados tem sido confirmados (Felipe e Sommer, 1966 ; Baxter, 1970).

b) além das reações afetivas, o comportamento dos indivíduos parece ser afetado pela invasão de espaço pessoal. Em tarefas de natureza psicomotora e de solução de problemas aritméticos o desempenho dos sujeitos foi prejudicado pela proximidade excessiva (Rawls, Trego, McGaffey e Rawls, 1972).

Em outros estudos de campo, Reid e Novack (1975) e Middlemist e Knowles (1976) verificaram que a invasão de espaço pessoal produz mudanças fisiológicas relacionadas com ativação.

c) a invasão de espaço pessoal é desagradável não apenas para o invadido como também para o invasor. Efran e Cheyne (1974) observaram reações faciais agoniadas ("agonistic") e humor negativo em sujeitos que foram levados a invadir o espaço pessoal alheio e Barefoot, Hoople e McClay (1972) verificaram que os indivíduos são até mesmo capazes de evitar um comportamento (beber água num bebedouro) que normalmente fariam apenas para não invadir o espaço pessoal de uma pessoa que está próxima ao bebedouro.

d) o ser humano desenvolve reações compensatórias à invasão espacial. Quando impedido de se afastar para restabelecer o espaçamento satisfatório, o indivíduo pode recorrer a reações do tipo virar as costas ou o rosto, voltar o olhar para outro lado, colocar obstáculos (um livro, uma pasta, uma bolsa) que o separem do invasor, na tentativa de aumentar subjetivamente a distância (Patterson, Mullens e

Romano, 1971).

1.4. Fatores que afetam as dimensões do Espaço Pessoal

É interessante observar que o espaço pessoal dos indivíduos é relativamente variável e uma mesma pessoa pode apresentar um espaço pessoal maior ou menor de acordo com as circunstâncias mantendo, entretanto, bastante estabilidade em circunstâncias semelhantes. A observação desse fato tem levado à realização de numerosas pesquisas que procuram identificar as variáveis demográficas, ambientais e individuais que influem nas dimensões do espaço pessoal.

Alguns dos resultados obtidos permitem que se apontem, entre outros, os seguintes determinantes do espaço pessoal de um indivíduo em relação a outros:

- 1.4.1. influência do grau de atração e familiaridade
- 1.4.2. influência do ambiente físico e psicológico
- 1.4.3. influência das características do sujeito estímulo
- 1.4.4. influências culturais
- 1.4.5. influência do sexo do indivíduo
- 1.4.6. influência da idade do indivíduo
- 1.4.7. influência da personalidade do indivíduo

1.4.1. Influência do grau de atração e familiaridade

O grau de familiaridade mantida entre duas pessoas ou o tipo de relação que as une afeta o seu posicionamento espacial relativo. Indivíduos que tem relações amistosas mantêm entre si menores distâncias do que indivíduos que não se gostam ou que são estranhos. O distanciamento de uma pessoa em relação às outras tem sido utilizado, com

sucesso, como um índice bastante fidedigno do seu grau de atração e desconcentração em relação a elas (Gotheil, Corey e Parades, 1968; Kleck, 1968; Willis, 1966).

Little (1965) efetuou um estudo em que os indivíduos deveriam dispor espacialmente dois conjuntos de figuras que representavam respectivamente o próprio indivíduo e uma outra pessoa. Essa outra pessoa era apresentada de várias maneiras: como um estranho, como um conhecido, como um amigo ou como uma pessoa da qual o indivíduo não gostasse. As pessoas positivamente descritas foram colocadas mais próximas da figura que representava o indivíduo do que as neutras ou que envolviam afeto negativo.

A relativa estabilidade dessa relação entre distância e grau de afinidade leva os indivíduos a interpretar as intenções dos outros de forma amistosa ou não, de acordo com seu comportamento espacial além de fazer com que as pessoas que desejam criar uma impressão agradável se aproximem mais do que quando desejam ser hostis ou não têm interesse em comunicar nenhuma atitude (Mehrabian, 1969; Patterson e Sechrest, 1970).

1.4.2. Influência do ambiente

O comportamento espacial do indivíduo se ajusta não apenas às exigências particulares de cada um como também deve levar em consideração as características físicas dos locais em que venha a ocorrer. O fato de um indivíduo sentar-se junto a outro passageiro no ônibus não quer dizer que ele o veja como a um amigo mas sim que as circunstâncias assim o determinam. Normalmente as distâncias mantidas nesses tipos de interação são determinadas por padrões sociais e até mesmo códigos de etiqueta. As pesquisas realizadas nessa área confirmam esse aspecto e mostram que geralmente as distâncias interpessoais são maiores em ambientes formais e menores em locais públicos em que se deseja preservar a interação de invasões e interferências de terceiros (Little, 1965).

O clima psicológico de um ambiente atua também no sentido de influenciar o espaço pessoal das pessoas. Situações ansiogênicas ou que causem "stress" levam a um aumento do espaço pessoal (Dosey e Meisels, 1969) e crianças que estão sendo elogiadas se aproximam mais dos pais do que quando se sentem repreendidas (Guardo e Meisels, 1971).

1.4.3. Influência das características do sujeito estímulo

Além das características físicas e psicológicas do ambiente e das disposições internas do indivíduo, fatores tais como a aparência, a idade e a receptividade das outras pessoas, alteram a distância interpessoal. Se, ao entrarmos numa sala de espera, um dos sujeitos já presentes fizer lugar no sofá para que sentemos é mais provável que escolhamos aquela colocação do que uma outra cujo vizinho não se incomodou com a nossa chegada. Do mesmo modo, preferimos a proximidade de uma pessoa limpa do que suja ou mesmo de um indivíduo da mesma raça no caso de preconceito étnico. Na realidade, vários estudos com crianças (Lerner, Karabenick e Meisels, 1975a, 1975b; Lerner, Venning e Knapp, 1975) verificaram que desde o jardim de infância elas se colocam mais próximas de crianças com físico normal do que de crianças gordas.

A intensidade da estimulação sensorial que um indivíduo possa provocar parece influenciar na distância que os outros guardarão dele. Mulheres usando perfumes e colônias muito fortes, mesmo que de odor agradável, geralmente provocam um maior espaçamento. Em experimento realizado numa fila de um parque de diversões, os sujeitos se mantiveram mais afastados do indivíduo da frente quando este usava roupas muito coloridas ou loções e perfumes (Nesbitt e Steven, 1974). Talvez através dessa variação do espaço pessoal as pessoas tentem regular o grau de "input" sensorial.

Um dos casos extremos de alteração das dimensões do espaço pessoal em função do sujeito-estímulo é o de pessoas que apresentem algum estigma físico ou moral. A maior

distância mantida em relação a esses indivíduos pode ser um dos fatores que, inadvertidamente, dificultam sua integração no grupo social. Kleck, Buck, Goller, London, Pfeiffer e Vukcevic (1968) observaram que os sujeitos se colocavam mais distantes de indivíduos aleijados, mutilados ou que fossem descritos como epiléticos ou doentes mentais.

1.4.4. Influências culturais

Hall (1959, 1966) foi o primeiro a chamar a atenção para as diferenças no espaço pessoal resultantes da cultura. Chegou mesmo a enfatizar que os sub-grupos culturais dentro de uma cultura maior mantêm seus próprios valores em termos de estruturação do espaço. A partir destes trabalhos várias pesquisas foram feitas comparando culturas diferentes ou sub-culturas dentro de um mesmo país.

No primeiro caso, os resultados tem sido bastante consistentes e, de um modo geral, indicam que o espaço pessoal de norte-americanos e norte-europeus é maior que o de indivíduos latinos que por sua vez têm espaço pessoal maior que árabes. Sommer (1968) pesquisou em cinco países e verificou que ingleses, americanos e suecos tem espaço pessoal semelhante entre si e maior que o espaço pessoal de paquistaneses e menor que o de holandeses. Little (1968) observou maior espaço pessoal em escoceses e suecos, seguidos dos americanos e, por último, de gregos. Em interessante estudo, Collet (1971) demonstrou que os árabes se mostravam mais receptivos a ingleses que tinham sido treinados para agir como árabes (em termos de menor distância interpessoal e maior contato de olhar) do que em relação a ingleses que não haviam recebido tal tratamento.

A segunda proposição de Hall, quanto às diferenças sub-culturais, não tem recebido a mesma confirmação. Os resultados das pesquisas são controversos (Watson e Graves, 1966; Forston e Larson, 1968; Jones, 1971) e, embora alguns autores tenham encontrado diferença no distanciamento espaci

al de indivíduos brancos, negros e porto-riquenhos dentro dos Estados Unidos da América do Norte, essas diferenças podem estar contaminadas por efeitos de densidade demográfica. Jones e Aiello (1973) verificaram que embora na primeira série escolar o espaço pessoal de negros nova-iorquinos fosse menor que o de brancos (também de Nova York) essa diferença desaparecia na terceira e quinta séries sugerindo talvez que os dois subgrupos estivessem aprendendo uma norma comum.

Outro aspecto observado foi a maior distância que brancos mantêm de indivíduos negros comparada com a que mantêm de outros brancos (Frankel e Barret, 1971) e o fato de díades mistas manterem maior distanciamento entre seus membros do que díades em que os interagentes são da mesma raça (Duke e Nowicki, 1972; Zimmerman e Brody, 1975).

1.4.5. Influência do sexo dos indivíduos

Vários estudos observaram que existem diferenças nas dimensões do espaço pessoal de homens e mulheres. As primeiras pesquisas foram realizadas com adultos e os resultados indicam claramente que os homens requerem mais espaço do que as mulheres (Dosey e Meisels, 1969; Horowitz, 1965; Horowitz, Duff e Stratton, 1964; Long, Ziller e Henderson, 1968; Sommer, 1967). Essa diferença parece já estar presente por volta dos dez, onze anos (Tennis e Dabbs, 1975) e há mesmo os que afirmam que é inata já que os homens são maiores, mais ativos e necessitam de mais espaço (Freedman, 1970).

Entretanto as pesquisas realizadas com crianças de várias idades revelam que essas diferenças entre os sexos são provavelmente adquiridas no processo de socialização e que, de acordo com a maior ou menor ênfase dada pelos agentes socializadores aos papéis masculino e feminino, a aquisição dessas diferenças se dá mais cedo ou mais tarde e está sujeita a alterações em decorrência de mudanças no ambiente social. Pedersen (1973) observou, por exemplo, que em alunos de sexta série o espaço pessoal de meninas é maior que o

de meninos devido talvez a influências sociais do período de adolescência. De um modo geral, até os oito anos meninos e meninas têm espaços pessoais semelhantes (Bass e Weinstein, 1971; Meisels e Guardo, 1969). Lomranz, Shapira, Choresch e Gilat (1975) verificaram a mesma tendência com crianças israelenses e Aiello e Jones (1971) observaram que embora aos oito anos crianças brancas nova-iorquinas já apresentassem diferenças sexuais em relação às dimensões do espaço pessoal, tal não acontecia com crianças negras e porto-riquenhas também de Nova-Yorque.

O menor espaço pessoal de mulheres poderia ser explicado em termos da maior passividade exigida de sexo feminino na nossa cultura. As mulheres apresentam menos possibilidades de reagir a uma invasão espacial além de, tradicionalmente, serem consideradas mais dóceis e receptivas; o contato físico é estimulado entre meninas (dar beijos nas visitas, sentar no colo dos pais) e desencorajado ou, pelo menos, ignorado nos meninos. Isso talvez esclareça o fato de que díades femininas (mulher com mulher) mantenham menor distância interpessoal do que díades masculinas (Lott e Sommer, 1967; Pellegrini e Empey, 1970; Sommer, 1959) uma vez que não parece ser muito adequado, na nossa cultura, o fato de dois homens andarem de mãos dadas ou muito próximos um do outro.

Edney e Edney (1974) investigaram o comportamento territorial de frequentadores de praias e verificaram que o espaço ocupado era menor para grupos de duas mulheres, seguidos de grupos mistos, sendo a maior área utilizada por díades masculinas.

As pesquisas que estudam a variável sexo no comportamento espacial indicam que, além das diferenças no espaço pessoal, existem diferenças quanto à distância que homens e mulheres mantêm em relação a indivíduos do mesmo sexo e de sexo diferente. A maior parte dos trabalhos indica que até os dez-doze anos há uma maior proximidade com crianças do mesmo sexo (Lerner, Karabenick e Meisels, 1975a; Lerner,

Venning e Knapp, 1975; Meisels e Guardo, 1969) embora Pedersen (1973) tenha encontrado menores distâncias em relação a figuras do sexo oposto. Entretanto, com a adolescência diminui o distanciamento de indivíduos do sexo oposto (Duke e Nowicki, 1972; Guardo e Meisels, 1971). Esta tendência parece se manifestar mais cedo em meninos do que em meninas (Meisels e Guardo, 1969) talvez devido à maior expectativa criada em torno da afirmação sexual do menino que deve manifestar suas tendências masculinas e preferir ficar perto de garotas. Esses resultados são coerentes com os estudos de aquisição do papel masculino e feminino (Janis, Mahl, Kagan e Holt, 1969). Além disso, no dimensionamento do espaço, embora as meninas sejam mais suscetíveis ao tom afetivo da interação (positivo, negativo ou neutro), os meninos levam em conta, sobretudo, o sexo do parceiro.

De qualquer modo, a menor proximidade de indivíduos de sexo diferente revela implicações sociais uma vez que, mesmo sendo o padrão mais comum, essa proximidade é a que causa maior ativação segundo pesquisa de McBride, King e James (1965) em que a resposta psicogalvânica dos sujeitos era maior quando eles eram abordados por pessoas do sexo oposto.

A maioria dos resultados sobre diferenças sexuais permite uma interpretação em termos de papel sexual sem que se precise recorrer a explicações etológicas de territorialidade. Infelizmente, não se dispõem de dados de culturas em que os papéis sexuais masculino e feminino em relação ao comportamento espacial se estructurem de forma inversa para que se possam comparar os resultados.

1.4.6. Influência da idade dos indivíduos

Os aspectos relativos ao desenvolvimento do espaço pessoal só mais recentemente têm sido estudados. As faixas etárias consideradas variam de pesquisa para pesquisa e fica difícil tirar conclusões generalizadoras. Além disso, o

controle das variáveis extrínsecas é muito importante porque, como foi visto, o espaço pessoal está sujeito a uma série de influências e, no entanto, nem sempre se consegue um controle satisfatório. Os estudos longitudinais são inexistentes e os dados são sempre obtidos em amostras transversais. Algumas pesquisas escolhem como variável independente a idade dos sujeitos e outras a série escolar o que torna ainda mais difícil a comparação dos resultados já que a média de idade dos diversos níveis escolares não é suficientemente estável e, muitas vezes, não chega nem mesmo a ser calculada pelos experimentadores.

Uma das abordagens que têm sido mais frequentemente realizadas procura comparar as dimensões do espaço pessoal de adultos e crianças desde o jardim de infância até a adolescência. Pedersen (1973) encontrou poucas tendências monotônicas consistentes e, assim mesmo, apenas quando se controlou a variável sexo. Um dos pontos em que parece não haver muita dúvida é quanto ao menor espaço pessoal utilizado por crianças pequenas em relação ao adulto e mesmo em relação a crianças maiores. Lomranz, Shapira, Choresch e Gilat (1975) observaram que o espaço pessoal de crianças de três anos é significativamente menor que o de crianças de cinco ou sete anos.

Tennis e Dabbs (1975) compararam o espaço pessoal desde a primeira série até a universidade e observaram que aumentava bruscamente entre a primeira e a quinta série e depois mais suavemente até que, na décima-segunda série atingia o nível dos sujeitos universitários. Outros estudos observaram também esta tendência a aumentar o espaço pessoal com a idade (Bass e Weinstein, 1971; Tolor, 1968; Jones e Aiello, 1973; Lerner, Karabenick e Meisels, 1975a) e o maior aumento parece ocorrer entre os três e os sete anos, o que talvez explique os resultados de pesquisas com sujeitos mais velhos em que o espaço pessoal aparece estável (Lerner, Venning e Knapp, 1975; Meisels e Guardo, 1969).

Na verdade, crianças muito pequenas não discrimin

nam ainda relações espaciais e não associam proximidade e variáveis psicológicas. Os resultados de pesquisas sobre a percepção de nuances nas interações sociais sugerem que crianças pequenas tendem a perceber várias interações sociais como idênticas entre si e, portanto, agem indiscriminadamente (Girgus e Wolf, 1975). Estes e Eush (1971) compararam crianças maiores e menores quanto à estruturação de esquemas sociais; o grupo mais velho se comportou como os adultos mas o mais moço apresentou **idiossincrasias**.

Scott (1974) estudou crianças de jardim de infância até a terceira série para ver com que idade elas percebiam o significado das diferentes distâncias interpessoais (distância íntima, distância pessoal, distância social e distância pública). Observou que no **jardim de infância** a criança ainda não distingue as distâncias e que essa habilidade vai-se desenvolvendo aos poucos até que, na terceira série (entre oito e nove anos), já percebe os diferentes significados. O primeiro nível a ser compreendido é o público, seguido do íntimo; os níveis intermediários são assimilados por último.

Guardo (1969) observou que aos doze anos, as crianças já aprenderam características de espaço pessoal típicas de adultos. Trabalhando com alunos de sexta-série concluiu que, nessa idade, as crianças estabelecem relações entre proximidade física e proximidade psicológica conforme fazem os adultos. Em outro estudo, Meisels e Guardo (1969) verificaram que já na terceira série (portanto em torno de oito anos) as crianças relacionam espaço pessoal e amizade.

1.4.7. Influência de características de personalidade

O comportamento e as atitudes de um indivíduo são frequentemente influenciados por fatores individuais que fazem parte de sua personalidade. Espera-se, portanto, que o espaço pessoal das pessoas sofra também conseqüências em função de suas características próprias e dos distúrbios de

personalidade que possam ocorrer.

Weinstein (1965) observou que meninos emocionalmente perturbados apresentam padrões espaciais diferentes de crianças consideradas normais. Essa diferença se manifestava por um maior afastamento das figuras humanas e várias outras pesquisas encontraram um maior espaço pessoal em crianças com dificuldade de adaptação escolar (Fisher, 1967), ou em indivíduos com distúrbios clínicos.

Stratton e Horowitz (1972) constataram que diferentes síndromes psiquiátricas (depressão, hostilidade, comportamentos bizarros) levavam a um aumento da distância interpessoal e Meisels e Dosey (1971) sugerem que esse aumento tenha finalidades defensivas. Felipe e Sommer (1966) e Sommer (1959) verificaram que sujeitos esquizofrênicos são sensíveis à invasão de espaço pessoal mas que se sentam mais próximos de objetos inanimados do que indivíduos normais. Sommer (1973) extrapolou essas observações para situações da vida cotidiana que obrigam os indivíduos a suportarem grandes proximidades físicas (como ônibus superlotados ou filas apertadas) e que são superadas justamente porque, nesses casos, as pessoas adotam atitudes "esquizofrênicas" e se relacionam com o vizinho como se esse fosse um objeto inanimado, evitando, inclusive, trocas de olhar (como no caso de elevadores cheios em que os passageiros geralmente ficam observando o mostrador de andares sem se fitarem mutuamente).

Outros traços de personalidade, sem conotações clínicas, parecem aumentar o espaço pessoal. Frankel e Barret (1971) verificaram que indivíduos com baixa auto-estima têm maior espaço pessoal que os indivíduos com alta auto-estima e Duke e Nowicki (1972) observaram que em situações não definidas socialmente os indivíduos de controle externo mantêm maior distância interpessoal do que os de controle interno, isto é, em relação a parceiros desconhecidos os sujeitos de controle externo se afastam mais do que os de controle interno embora em relação a amigos ou a parceiros que envolvam expectativas já conhecidas não haja diferença decor-

rente do locus de controle.

Entretanto, embora a maioria dos resultados pareça indicar que as pessoas, por motivos clínicos ou características individuais, recorrem, de um modo geral, a maiores distâncias em decorrência de uma maior necessidade de proteção, outros trabalhos não encontraram relação entre espaço pessoal e fronteira de imagem corporal (Dosey e Meisels, 1969) e espaço pessoal e introversão-extroversão (Meisels e Canter, 1970).

1.5. Desenvolvimento e estruturação do espaço pessoal

Verifica-se que, em relação a várias dimensões de espaço pessoal estudadas, existem inconsistências quanto aos resultados de diferentes pesquisas. Possivelmente grande parte dessa inconsistência se deve às diferentes variáveis controladas em cada estudo já que é bastante provável que as variações no espaço pessoal ao longo do desenvolvimento sejam causadas, dentro de um mesmo grupo cultural, pela interação das variáveis já mencionadas (sexo, idade, grau de afinidade etc).

Um dos aspectos interessantes para o estudioso de espaço pessoal é verificar que ele se estrutura sem que os indivíduos se apercebam disso e as correções feitas em suas dimensões são inconscientes. Assim, é bastante comum que numa idade em que o espaço pessoal de um dos sujeitos é menor que o do outro ocorram reajustes sucessivos na distância interpessoal de forma tal que a conversa que começara no centro da sala termine com um dos sujeitos encurralado contra a parede em consequência de inúmeras tentativas de preservar seu espaço pessoal sucessivamente invadido pelo outro sujeito cujo espaço pessoal era menor.

Além disso, se observarmos filas que se formam em frente a locais de diversão ou de atendimento público verificaremos que o espaçamento entre os indivíduos é bastante uniforme e, salvo exceções, mantido como que por um acordo

mútuo não formulado. Kuethe (1964) observou que existe grande semelhança nos esquemas sociais produzidos por adultos normais em tarefas que exigem o posicionamento de figuras humanas num campo determinado. Atribuiu essa semelhança à experiência passada comum a um mesmo grupo cultural que permite aos indivíduos reagirem e organizarem os estímulos sociais de acordo com esquemas de referência comuns.

Não apenas para Kuethe mas, para a maioria dos autores, o espaço pessoal de um indivíduo é aprendido. Fisher (1967) verificou que crianças cujas mães têm comportamentos hostis concebem as relações sociais como mais distantes do que filhos de mulheres não hostis. O fato de lidar com uma mãe que rispidamente a afasta leva a criança a se manter mais distante para evitar sua agressão. Esse distanciamento aprendido nas relações mãe-filho se generalizou, no estudo em questão, para outras figuras.

Além de ser aprendido, o espaço pessoal de um indivíduo não só se modifica circunstancialmente como pode sofrer alterações mais duradouras como no caso de crianças com distúrbios emocionais (Weinstein, 1965; Du Hamel e Jarmon, 1971). Um resultado mais dramático foi o obtido por Spinetta, Rigler e Karon (1974) com crianças leucêmicas cujo espaço pessoal aumentava à medida que progredia a doença. Zimmerman e Brody (1975) expuseram dois grupos de meninos de quinta série a dois filmes que mostravam respectivamente uma interação afetuosa e uma interação fria e observaram que os alunos que assistiam ao primeiro filme se mostravam posteriormente mais cooperativos, brincavam com um companheiro a menores distâncias e o fitavam mais que os meninos expostos ao segundo filme.

Outros estudos (Booraem e Flowers, 1972) também têm observado a possibilidade de se alterar o espaço pessoal de um indivíduo a partir da manipulação de diferentes variáveis. Entretanto, apesar do consenso geral de que existem, ao longo do desenvolvimento, aspectos mais e menos decisivos no estabelecimento e modificação das dimensões do espaço pessoal dos indivíduos, são praticamente inexistentes na litera

tura pesquisas especificamente planejadas tentando verificar que processos de aprendizagem são mais influentes na aquisição e manutenção dos padrões de espaço pessoal.

Sugere-se que, ao longo do processo de socialização do indivíduo, além da aprendizagem direta, a aprendizagem vicária atue como forma de estabelecimento e modificação do espaço pessoal.

2. APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO

Nas teorias clássicas toda a aprendizagem se explica em termos de condicionamento clássico e operante. Entretanto, abordagens mais recentes introduzem como novo princípio a aprendizagem vicária ou por observação (Miller e Dollard, 1941). Bandura (1965a) definiu aprendizagem vicária como aquisição de novas respostas ou modificação de características de repertórios de respostas já existentes em função da observação do comportamento dos outros sem que as respostas modeladas sejam executadas pelo observador durante o período de observação. Ou, em poucas palavras, aprender vicariamente consiste em aprender determinado comportamento observando outros o executarem.

Essa capacidade de aprender por observação permite ao indivíduo adquirir novos padrões de comportamento e modificar os já existentes sem ter que recorrer a procedimentos do tipo ensaio-e-erro. Bandura chega mesmo a afirmar que todos os fenômenos resultantes de aprendizagem direta poderiam ocorrer em bases vicárias.

Entretanto, mesmo que não se chegue a apoiar a afirmação tão categórica, é bastante claro que, embora se possa considerar a experiência direta (positiva ou negativa) como a forma mais simples de aprender, caso fosse este o único veículo, a aprendizagem seria um processo por vezes bastante lento e até mesmo fatal para o organismo (quando, por exemplo, para aprender a escapar de um perigo tivesse que enfrentá-lo nem que com isso pudesse vir a ser destruído). Mas, sem se considerar a questão de sobrevivência, mesmo em condições mais rotineiras, é difícil imaginar que todo o processo de desenvolvimento e sobretudo de socialização do indivíduo se faça em termos de comportamento do tipo ensaio-e-erro sem que a criança se beneficie da atuação de modelos. Os modelos servem não apenas para acelerar o processo de aprendizagem mas, em determinados casos, são os únicos veículos de transmissão de novos padrões de conduta.

A aprendizagem vicária passa por vezes despercebida e pode ocorrer mesmo que não haja, por parte do modelo, intenção de "ensinar". Bandura, Ross e Ross (1963) constataram que crianças expostas a modelos agressivos exibiram subsequentemente muito mais comportamentos agressivos (físicos e verbais) do que crianças expostas a modelos neutros.

Na experiência diária verifica-se que são bastante frequentes os comportamentos imitativos. Faz parte da experiência de pais e mães observar tentativas dos filhos de imitá-los ou de copiar comportamentos de irmãos, amigos ou personagens de televisão e cinema. Basta observar as brincadeiras de crianças numa determinada faixa etária para que se encontrem "donas-de-casa", "professoras", "choferes de ônibus", em miniatura. Normalmente os papéis são desempenhados de uma forma mais ou menos genérica mas, frequentemente, observam-se na pequena professora trejeitos e gestos típicos da sua mestra.

Embora a imitação seja decisiva na socialização das crianças nas civilizações ocidentais modernas, existem culturas em que pouco é dito à criança de como deve desempenhar um ou outro papel já que quase todos os comportamentos, incluindo o sexual, são adquiridos através da observação de modelos reais (Leighton e Kluckhohn, 1947).

No estudo da aprendizagem por observação é interessante que se mencionem algumas das variáveis mais relevantes para a compreensão do processo:

- fator importante é a consequência que um determinado comportamento possa acarretar para o modelo que o executa; a mudança que venha a ocorrer na conduta do observador em função dessas consequências é definida como reforço vicário.

O reforço vicário é positivo quando leva o observador a aumentar a emissão das respostas que ele viu serem recompensadas em outros; ocorre punição vicária quando o comportamento (que trouxe consequências negativas para o modelo) decresce no observador.

Estudos comparativos sobre a eficiência do reforço direto e do reforço vicário na aprendizagem imediata constataram que há condições em que este último é mais eficaz (Hillix e Marx, 1960; Berger, 1961) embora o reforço direto seja mais eficaz a longo prazo (Bandura, 1971).

- devem-se considerar casos de condicionamento clássico vicário em que as respostas emocionais, vicariamente eliciadas em observadores, são condicionadas por contigüidade a estímulos inicialmente neutros (Berger, 1962).

- embora se possa até mesmo extinguir vicariamente comportamentos indesejáveis (Kimble e Kendall, 1953), a eficácia da extinção depende em grande parte da forma em que é esquematizada a conduta do modelo.

2.1. Diferentes abordagens ao processo de aprendizagem vicária

Viu-se que a aprendizagem por observação como princípio independente de aprendizagem só mais recentemente tem recebido atenção específica. Entretanto o fenômeno por ela abordado vem sendo estudado há muito tempo e, de um modo geral, era enquadrado como imitação ou identificação nas abordagens experimentais e teorias de personalidade respectivamente; em Sociologia o fenômeno foi frequentemente pesquisado como "contágio comportamental" (Grosser, Polansky e Lippitt, 1951).

Várias distinções entre imitação e identificação tem sido propostas. Lazowick (1955) limitou o uso do termo imitação a atos específicos enquanto identificação envolvia significado. Outras contrastações foram feitas em termos de manifestação do comportamento modelado na presença (imitação) ou na ausência (identificação) do modelo (Mowrer, 1950). Secord e Backman (1964) estudam o fenômeno de identificação em relação ao processo de socialização e se detêm na análise dos fatores que levam o indivíduo a escolher um ou outro modelo. Entre os vários princípios mencionados consideram: o

reforço secundário, o reforço vicário, o poder social, a similaridade entre indivíduo e modelo, a inveja do status, a esquiva de punição e a retirada de amor. Para muitos outros autores essas seriam as variáveis envolvidas no estudo da imitação e algumas pesquisas foram propostas visando verificar a importância relativa de cada um dos processos (Bandura, Ross e Ross, 1962).

O conceito de imitação, segundo Bandura (1962) pode ser analisado a partir de 1903 na obra "The Laws of Imitation" (Tarde, 1903) e um pouco depois McDougall (1908) inclui a imitação na sua lista de sentimentos (instintos).

Dentro das teorias do comportamento a abordagem sistematizada do conceito de imitação iniciou-se com Miller e Dollard (1941). Segundo esses autores o comportamento imitativo seria decorrente do reforço positivo das respostas imitativas ("matching responses") inicialmente emitidas ao acaso e resultantes de um procedimento de ensaio-e-erro.

Outras abordagens, dentro de uma linha de condicionamento operante, das quais Skinner seria um exemplo, enfatizam o papel do reforço diferencial na aprendizagem por observação: a punição de respostas diferentes da do modelo e o reforço positivo de respostas imitativas funcionariam como indicações para as respostas imitativas.

Mais recentemente Mowrer (1960) considera duas etapas na instalação do comportamento imitativo. Inicialmente o indivíduo emite determinado comportamento pelas suas próprias propriedades reforçadoras e só numa segunda etapa o reforço externo desse comportamento o leva a adquirir um caráter instrumental. Mowrer distingue ainda a imitação em que o indivíduo é reforçado diretamente da que ocorre em sequência do reforço vicário.

2.2. Teoria de Aprendizagem Social

Pesquisas mais recentes a respeito da imitação produziram resultados que evidenciam o fato de que as aborda

gens clássicas do fenômeno são incompletas já que explicam a penas a emissão de respostas já aprendidas sem dar conta da aprendizagem vicária de respostas novas, e não consideram a possibilidade de que haja aprendizagem por observação mesmo quando nem o modelo nem o observador são reforçados.

Bandura (1962) apresenta uma nova abordagem para o problema dentro dos princípios da Teoria de Aprendizagem Social. A sua primeira crítica às explicações anteriores do comportamento imitativo reside no fato de serem "culture-free", como ele as chama, por considerarem os agentes sociais meros distribuidores de reforço.

A análise da aprendizagem por observação feita pela Teoria de Aprendizagem Social difere, como será visto, das demais interpretações sobretudo pelo papel atribuído às funções cognitivas e pela forma com que explica a influência do reforço na aprendizagem vicária. A teoria de Aprendizagem Social sustenta que o modelo desempenha principalmente papel informativo e que o observador cria representações simbólicas do comportamento observado ao invés de associações estímulo-resposta. A aprendizagem por observação não é explicada em termos apenas de um processo de condicionamento instrumental "covert".

De forma semelhante às teorias de condicionamento operante, a teoria de aprendizagem social aceita que o indivíduo escolha executar o comportamento aprendido vicariamente de acordo com as conseqüências que possam advir da execução; entretanto o caráter positivo ou negativo dessas conseqüências seria determinado não apenas por agentes externos mas sobretudo por um processo interno de auto-reforçamento. No entanto, para que se aceite essa auto-mediação não há necessidade de se recorrerem a mecanismos psicológicos enigmáticos ou a variáveis dinâmicas fictícias (Bandura, 1965b).

A Teoria de Aprendizagem Social apresenta dois mecanismos principais para explicar o reforço vicário. A primeira explicação é em termos da função informativa do reforço; o fato de um indivíduo ver outro ser premiado ou punido

por uma determinada ação funciona para ele como uma informação sobre os comportamentos mais prováveis de serem bem recebidos ou punidos. A segunda função do reforço vicário seria a de atuar como incentivo na motivação do observador: presenciando o modelo ser reforçado positiva ou negativamente e observar suas expressões emocionais cria no observador expectativas de obter as mesmas conseqüências para comportamentos semelhantes.

Além disso, a Teoria de Aprendizagem Social acentua a importância da interação entre reforço direto e vicário já que na vida real os dois ocorrem juntos. Ditrichs, Simon e Greene (1967) verificaram que o fato de indivíduos verem outros serem reforçados pode alterar a eficácia do reforço direto aplicado ao observador.

2.2.1. Definição de aprendizagem por observação

Verificou-se que historicamente o processo de aprendizagem por observação recebeu vários nomes como: identificação, contágio comportamental e, mais recentemente, imitação e aprendizagem vicária. Entretanto, com ligeiras diferenças todos esses rótulos se referem mais ou menos ao mesmo fenômeno. A Teoria de Aprendizagem Social utiliza portanto, indiferentemente, os termos aprendizagem vicária, aprendizagem por observação e imitação para se referir ao processo de modificação do comportamento resultante de exposição a um estímulo modelador (Bandura, 1965).

2.2.2. Efeito da observação de modelos

Em vários dos trabalhos de Bandura aqui já mencionados, o autor afirma que a observação de modelos pode exercer três tipos de efeitos diferentes no observador.

a) efeito modelador

Ocorre quando o observador adquire respostas to-

pograficamente novas, isto é, que não faziam parte do seu repertório. Esse tipo de efeito é mais evidente em crianças e leva à reprodução idêntica e "in toto" das ações do modelo. Fica claramente evidenciado em reproduções infantis do comportamento sexual de adultos sobretudo em sociedades em que é permitido às crianças observarem o ato sexual.

Estudos de Hicks (1965) verificaram que o efeito modelador na aquisição de respostas pode permanecer por períodos de tempo bastante longos mesmo que entre a observação do modelo e uma outra oportunidade de executar o comportamento adquirido transcorram até seis meses sem que haja no intervalo ocasião de execução do comportamento.

As evidências experimentais desse tipo de efeito se restringiram inicialmente ao comportamento agressivo. Entretanto, mais recentemente, existem tentativas de se considerar a atuação do efeito modelador em outras áreas como, por exemplo, o funcionamento cognitivo (Rosenthal e Zimmerman, 1972).

Além disso, evidências decorrentes da observação e de alguns resultados experimentais indicam que o tipo de reação à frustração escolhido por uma criança é originalmente aprendido por observação da reação costumeira dos pais a situações frustrantes. Assim, reações do tipo agressão, somatização, regressão e outras, seriam hierarquizadas pela criança de forma imitativa e não apenas em decorrência de uma aprendizagem por ensaio-e-erro.

b) efeito inibidor ou desinibidor

Manifesta-se quando a observação de modelos leva à inibição ou desinibição de respostas já existentes no repertório do observador.

Ainda aqui, as verificações experimentais são mais abundantes no que diz respeito à agressão mas várias aplicações existem em relação ao comportamento desviante. Bandura e Rosenthal (1966) verificaram que o fato de um indivíduo observar que nada acontece ao modelo quando este exhibe comportamento normalmente passível de punição pode levar o

próprio observador a extinguir as barreiras previamente inibidoras desse comportamento.

Os resultados obtidos por Walters e Parke (1964) demonstram que quando um comportamento socialmente condenado é exibido pelo modelo sem que este sofra qualquer tipo de consequência, o observador tenderá a imitá-lo em proporção semelhante à que ocorre quando o modelo é reforçado positivamente. Em outras palavras, em casos de emissão de comportamento desviante, a ausência de punição para o modelo funciona como se ele tivesse sido recompensado.

c) efeito eliciador

Ocorre quando a observação de um modelo leva à emissão de comportamentos previamente aprendidos mas não necessariamente inibidos e que se manifestam por influência da presença de indicações fornecidas pelo modelo.

Esse tipo de efeito é exemplificado nos casos em que uma decisão é influenciada pela decisão imediatamente anterior de outros indivíduos que funcionam como modelo.

O efeito eliciador da observação de modelos se distingue dos outros dois por levar à emissão de respostas já existentes no repertório do indivíduo mas que não haviam sido inibidas em decorrência de punição.

No entanto, é importante acentuar que frequentemente os três tipos de efeito atuam simultaneamente sendo, às vezes, difícil distinguir suas contribuições.

2.2.3. Efeito da observação de consequências para o modelo e para o observador

Verificou-se que é possível haver imitação mesmo que o modelo não receba nenhuma recompensa. Entretanto, nem sempre o comportamento imitativo independe das consequências da resposta do modelo. Qual vem a ser, então, o papel do reforço na aprendizagem por observação?

De início, é necessário que se distinga entre a

prendizagem e execução de uma resposta. Segundo a Teoria de Aprendizagem Social, o comportamento é aprendido antes de ser executado e a aprendizagem pode ocorrer mesmo sem que haja posterior execução. Flanders (1968) verificou que sujeitos após observarem o comportamento de modelos são capazes de descrevê-lo minuciosamente, o que significaria que eles haviam aprendido apesar de não terem tido oportunidade de executar o comportamento.

Essa distinção é importante uma vez que permite clarificar a divergência entre teorias que maximizam o papel do reforço e a Teoria de Aprendizagem Social; enquanto para aquelas a aprendizagem por observação só é possível com reforço, os partidários da Teoria de Aprendizagem Social afirmam que a aquisição de respostas imitativas depende primariamente da contigüidade de estímulos e dos processos simbólicos relacionados e que o reforço só é indispensável quando se trata de executar os comportamentos aprendidos (Bandura, 1965b).

Não se quer dizer, entretanto, que o reforço desempenhe papel insignificante na aprendizagem por observação, mas apenas, que ele não é essencial e sua função é sobretudo facilitadora da aprendizagem assim como a de outros fatores considerados adiante. É importante observar, ainda, que o reforço direto de um comportamento adquirido vicariamente exerce grande influência na sua manutenção ao longo da história do indivíduo.

2.2.4. Tipos de modelo

A principal função do modelo é a de transmitir ao observador informação concernente às maneiras de organizar padrões de resposta de forma a produzir comportamentos novos.

De um modo geral, os modelos são pessoas de convivência do indivíduo com o qual mantém contato direto. Entretanto existem outros tipos de modelo com os quais o in

divíduo convive indiretamente e que, de forma semelhante, influenciam seu comportamento: são os modelos apresentados no cinema, televisão, jornais e literatura. Esses modelos simbólicos podem consistir até mesmo em simples descrições verbais de comportamentos como a que se encontra, por exemplo, em manuais técnicos que descrevem o procedimento adequado a ser adotado por quem os lê.

Bandura (1962) sustenta que há casos em que modelos simbólicos assumem papel de "normalizadores sociais" e que essa interpretação das influências normativas como um caso especial de modelo aproxima as teorias do comportamento da Psicologia Social.

Os diferentes tipos de modelo não têm, no entanto, a mesma eficácia. Um ou outro tipo pode ser mais eficiente dependendo das condições.

Apesar da crença aparente de que o contato "ao vivo" com o modelo seria o mais eficaz na promoção da aprendizagem, Bandura, Ross e Ross (1963) obtiveram resultados inesperados. Num experimento realizado com crianças, os sujeitos foram expostos a modelos agressivos de vários tipos: pessoas "ao vivo", filmes com personagens humanos, filmes com personagens de desenho animado e ausência de modelo agressivo. As crianças expostas ao modelo real e ao filme com seres humanos não diferiram na quantidade de agressão imitativa e, em ambos os casos, a emissão de respostas imitativas de agressão foi superior à das outras condições experimentais. No que diz respeito à eliciação de comportamento agressivo não imitativo, o modelo humano em filme foi mais eficaz que o real.

Além da influência da forma de apresentação do modelo na quantidade de aprendizagem verificada é importante destacar o papel das características intrínsecas do modelo e as relações que ele possa manter com o observador já que as pessoas se deixam afetar em maior grau pelas conseqüências sofridas por uma pessoa conhecida do que pelas que sofre um estranho.

Algumas das críticas levantadas contra as teorias

as que enfatizam o aspecto essencialmente imitativo da aprendizagem argumentam que, dessa forma, pouco resta da individualidade do sujeito. Faz-se mister, portanto, acentuar que a aprendizagem por observação permite também a criação de novos padrões de conduta. Em condições normais, o indivíduo é exposto a uma variedade de modelos e cabe a ele selecionar os aspectos de cada um dos modelos que ele irá incorporar ao seu repertório combinando-os entre si de forma totalmente individual. Por mais paradoxal que pareça, a imitação possui um caráter inovador.

2.2.5. Fatores importantes na aquisição de respostas imitativas

Se a contigüidade de estímulos fosse o único fator a determinar a aprendizagem por observação, sempre que um indivíduo fosse exposto a um modelo deveria apresentar comportamento imitativo. Entretanto, isso não ocorre. O observador não é um receptor passivo que registra fielmente todos os estímulos modeladores sem que disso tenha sequer conhecimento.

Falou-se que o reforço é um dos fatores facilitadores da imitação. Existem, além deste, outros aspectos que atuam no sentido de propiciar ou dificultar a aprendizagem vicária:

a) processos de atenção

Para que o indivíduo aprenda é necessário que ele preste atenção ao modelo e selecione os aspectos relevantes à aprendizagem do comportamento em questão. Frequentemente as características do modelo são importantes no processo de atrair a atenção dos observadores.

b) memória

O comportamento do modelo só é aprendido se o observador o registra. Bandura (1971) distingue dois sistemas de representação simbólica envolvidos na aprendizagem por ob

servação. O primeiro permite a fixação do comportamento através da retenção de imagens e o segundo a partir de codificação verbal dos acontecimentos. Um terceiro aspecto envolvido diz respeito à "execução mental" dos comportamentos observados que facilita a sua retenção.

O papel da memória na imitação é sobretudo importante na imitação retardada quando, entre a exposição ao modelo e a execução do comportamento aprendido, decorre certo tempo.

c) componentes motores

Mesmo que o indivíduo aprenda vicariamente e retenha o comportamento do modelo não lhe será possível executá-lo caso não disponha das capacidades físicas envolvidas. Assim, uma criança que vê um adulto empurrar um móvel pesado não conseguirá imitá-lo por não possuir força suficiente, embora tente fazê-lo.

d) fatores motivacionais

É aqui que se manifesta mais claramente o papel do reforço no sentido de criar no observador expectativas favoráveis ou desfavoráveis ligadas à imitação de um determinado padrão de resposta. Além disso, a motivação do indivíduo pode levá-lo a prestar mais ou menos atenção aos diferentes aspectos do modelo.

e) capacidade cognitiva superior

Vários estudos de aprendizagem vicária em nível infra-humano produziram resultados contraditórios no que diz respeito à eficácia dessa forma de aprendizagem. Acredita-se, entretanto, que isso se deva à capacidade limitada de simbolização dos animais estudados, o que impedia a retenção simbólica do comportamento observado; já pesquisas com primatas obtiveram bons resultados (Hayes e Hayes, 1952).

Além disso, a cognição é importante na aprendizagem por observação uma vez que, na medida em que o sujeito é informado sobre o que se quer que ele aprenda (e, portanto, que preste atenção), o processo de aprendizagem é mais rápido.

do.

Em resumo, além da contiguidade de estímulos necessária à aprendizagem vicária, a ocorrência de comportamento imitativo resulta de uma combinação de condições de atenção, codificação, retenção, motivação, capacidades motoras do observador e dos esquemas de reforçamento em ação.

3. A APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO ESPAÇO PESSOAL

A criança inicialmente não tem noção da existência de um espaço pessoal pertencente às outras pessoas ou a si própria. Aos três anos as crianças ainda não reagem às invasões do seu espaço pessoal e se comportam em relação aos outros sem considerar a distância interpessoal. Se observar mos crianças pequenas na praia poderemos notar a facilidade com que entram no território dos outros freqüentadores chegando mesmo a pisar e passar por cima das toalhas estendidas na areia. Lomranz, Shapira, Choresh e Gilat (1975) acreditam que aos três anos as crianças se centram mais em si mesmas, em explorações sensório-motoras sem se importar com os outros e que, devido a isso, não percebem a existência de um espaço pessoal. À medida que crescem, o auto-interesse é substituído por um interesse interpessoal e a criança passa a reagir a invasões do espaço pessoal e a percebê-lo como uma forma de comunicação não-verbal.

Acredita-se que, além da descentralização do interesse infantil, os diversos processos de aprendizagem atuam no sentido de levar a criança a notar a existência de padrões de comportamento espacial. De um modo direto, as crianças são positiva e negativamente reforçadas quando respeitam ou transgridem uma norma. Depois de uma certa idade, os adultos procuram disciplinar o posicionamento espacial das crianças e uma criança que invada o espaço pessoal alheio é repreendida verbalmente e mesmo afastada do outro indivíduo para não importuná-lo. Muitas vezes o próprio sujeito cujo espaço pessoal foi invadido se afasta apesar de se tratar de uma criança embora essa reação seja menos freqüente quanto menor for a idade. Fry e Willis (1971) estudaram as reações a invasores de cinco, oito e dez anos e verificaram que aos cinco eles provocam reações até mesmo positivas (sorriso, conversa, olhar); aos oito anos não provocam reações significativas e são praticamente ignorados; já os invasores de dez

anos provocam as mesmas reações negativas que os adultos.

É bastante provável que, de acordo com a cultura, aumente ou diminua a tolerância em relação a invasões espaciais infantis assim como acontece em relação a outras transgressões. Estudos nesse sentido ainda não foram efetuados mas a observação diária de crianças em locais públicos sugere diferenças culturais.

O estabelecimento das dimensões individuais do espaço pessoal resulta de um processo de socialização, o que garante uma certa consistência interindividual em indivíduos pertencentes a um mesmo grupo. Como foi visto, a experiência direta não é o único mecanismo de aprendizagem a influir na socialização do indivíduo, devendo-se atribuir papel relevante à aprendizagem por observação. A formação do espaço pessoal deve, portanto, estar sujeita à influência dos processos de aprendizagem vicária.

A criança observando os padrões de espaçamento mantido entre os outros indivíduos aprende a respeitar certos limites de espaço pessoal alheio e a dimensionar o seu próprio. As variações nas dimensões do espaço pessoal em relação a figuras de raça ou sexo diferente são mais facilmente compreendidas se levarmos em conta a importância da aprendizagem vicária já que tais diferenças freqüentemente se estabelecem sem que as crianças tenham tido oportunidade de manter contato direto com aqueles indivíduos.

Brody e Zimmerman (1975) planejaram um experimento em que pretendiam verificar se o ambiente social a que uma criança é exposta é um fator significativo na determinação da distância interpessoal. Hipotetizaram que as crianças que observassem um filme em que alunos e professor interagiam a pequenas distâncias emitiriam mais respostas de aproximação em relação às pessoas na sala de aula do que crianças que observassem filmes com interações professor-aluno do tipo distante. Os resultados apoiaram a hipótese e os autores verificaram, ainda, que a disposição das carteiras na sala de aula pode influenciar as dimensões de distância interpessoal.

Embora sabendo-se que, em condições normais, uma única observação não é suficiente para que a criança fixe as dimensões do seu espaço pessoal, pretendeu-se nesse estudo criar situações que permitissem observar o papel da aprendizagem vicária na formação do espaço pessoal.

4. PESQUISA EXPERIMENTAL SOBRE A INFLUÊNCIA DA APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO NO ESPAÇO PESSOAL

4.1. Objetivos

1) Verificar se as dimensões do espaço pessoal de crianças estão sujeitas a modificações provocadas pela exposição a modelos.

2) Verificar tendências na estruturação do espaço pessoal de meninos e meninas brasileiros de idade entre onze e doze anos.

4.2. Definição do problema

1) Quais as modificações no espaço pessoal de crianças decorrentes da exposição a modelos?

2) Quais as características do espaço pessoal de crianças brasileiras entre onze e doze anos?

4.3. Hipóteses

1) A hipótese principal relativa ao primeiro problema subdivide-se em:

1.a. crianças que assistem um modelo ser punido por invadir o espaço pessoal alheio tenderão a aumentar seu espaço pessoal.

1.b. crianças que assistem um modelo ser recompensado por invadir o espaço pessoal alheio tenderão a diminuir seu espaço pessoal.

1.c. crianças que assistem um modelo invadir o espaço pessoal alheio sem sofrer nenhuma consequência tenderão a diminuir seu espaço pessoal.

1.d. crianças que não são expostas a modelo não apresentarão alterações no espaço pessoal.

2) Quanto ao segundo problema as hipóteses levantadas se baseiam em resultados de pesquisas com crianças de outras culturas (sobretudo norte americana) já que não existem estudos com sujeitos brasileiros. São, portanto, hipóteses exploratórias:

2.a. devido à faixa etária considerada, a distância interpessoal deve ser menor entre indivíduos do mesmo sexo.

2.b. o espaço pessoal de meninas deve ser menor do que o dos meninos.

2.c. meninas devem tolerar maior proximidade frontal e meninos maior proximidade lateral.

4.4. Definição Operacional das Variáveis

Variáveis independentes:

1) conseqüências (para o modelo) da invasão de espaço pessoal.

Níveis:

a) recompensa do modelo invasor definida através da situação apresentada no filme I.

b) punição do modelo invasor definida através da situação apresentada no filme II.

c) ausência de conseqüências para o modelo invasor através da situação apresentada no filme III.

d) não exposição a filme.

2) sexo do sujeito:

a) masculino

b) feminino

3) sexo do sujeito estímulo:

a) masculino

b) feminino

Variável Dependente

Dimensão de espaço pessoal definida operacionalmente como a distância em centímetros entre pares de figuras na tarefa de posicionamento de silhuetas de Pedersen (1973).

4.5. Metodologia

4.5.1. Sujeitos:

96 crianças (48 meninos e 48 meninas) de 5ª série do primeiro grau, alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Colégio Estadual Castelnuovo ambos situados na Zona Sul do município do Rio de Janeiro. A escolha dos alunos dentro das escolas foi aleatória.

Os sujeitos eram todos de cor branca e provenientes de famílias da classe média.

A idade média dos sujeitos era de onze anos e cinco meses, com um desvio padrão de sete meses. A idade média dos meninos foi onze anos e seis meses (desvio padrão de seis meses) e a das meninas foi de onze anos e cinco meses (desvio padrão de sete meses).

4.5.2. Instrumentos:

1) Filmes preto e branco realizados e projetados em equipamento de video-tape AKAI-VT 110.

Foram realizados seis filmes com duração de 1 minuto e meio cada um. Três se destinavam às meninas (e apresentavam atores do sexo feminino da mesma idade dos sujei-

tos) e três se destinavam aos meninos (com atores masculinos, da mesma idade dos sujeitos).

Os filmes para os meninos e meninas eram idênticos variando-se apenas o sexo dos modelos. (Apêndice I)

Para cada sexo havia um filme em que o modelo era punido por invasão de espaço pessoal, outro em que o modelo era recompensado e outro em que não havia conseqüências para o modelo invasor.

2) Pedersen Personal Space Measure (P.P.S.M.), forma para crianças. Foram utilizadas para cada sujeito 6 pranchas (das doze do teste original) e que visavam avaliar seu espaço pessoal de frente, costas e lado em relação a uma outra criança do sexo feminino e do sexo masculino.

As pranchas e silhuetas usadas foram idênticas às de Pedersen (1973). (Apêndice II)

4.5.3. Procedimento:

Os sujeitos foram informados de que participariam de uma pesquisa sobre percepção e lhes foi dada a oportunidade de recusar (nenhum deles recusou). Os sujeitos eram levados individualmente à sala A onde os aguardava um ajudante do experimentador. Depois de informar sua idade o sujeito era submetido ao pré teste com o P.P.S.M.. Deixava-se bem claro para o sujeito que as silhuetas representavam ele próprio e uma outra criança (menino ou menina) da mesma idade que a sua e que lhe era desconhecida. Pedia-se, então, ao sujeito que posicionasse a silhueta móvel no lugar que lhe parecesse melhor desde que sobre a linha que se estendia à direita da silhueta fixa. Não houve dúvidas quanto às instruções. A ordem de apresentação das pranchas foi variada entre os sujeitos para evitar possíveis efeitos de ordem.

Depois disso, o sujeito passava à sala B onde era recebido pelo experimentador que lhe explicava que, en-

quanto aguardavam o prosseguimento da pesquisa, ele poderia assistir um filme na televisão. O filme (I, II ou III conforme a condição experimental) era projetado e, em seguida, o sujeito era novamente conduzido à sala A onde realizava o pós-teste de P.P.S.M. (as mesmas pranchas em ordem diferente). Os ajudantes do experimentador desconheciam a condição experimental dos sujeitos.

No caso do grupo de não exposição a modelo, após o pré-teste, o experimentador pedia ao sujeito que tentasse resolver um quebra-cabeça durante dois minutos e depois acompanhava-o à sala A onde o sujeito era submetido ao pós-teste.

4.6. Resultados

O espaço pessoal de cada criança foi medido em centímetros levando-se em conta a distância entre os pés das silhuetas fixa e móvel (representando o "self" e o outro). Obtiveram-se seis medidas relativas ao pré-teste e seis ao pós-teste. Para cada criança calcularam-se as diferenças entre pré e pós teste (pré-teste menos pós-teste).

Essas diferenças foram levadas em conta para se testar a primeira hipótese (relativa à atuação do tratamento experimental). Obteve-se um único escore para cada sujeito (média das seis diferenças) e os dados foram submetidos a uma análise da variância paramétrica com quatro níveis (punição, recompensa, sem conseqüências e sem filme) (Hays, 1973).

A tabela I apresenta o sumário da análise da variância.

TABELA 1

Sumário da Análise da Variância entre os Tratamentos

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
Tratamentos	138,02	3	46,01	8,95*
Erro	472,85	92	5,14	
Total	610,87	95		

* p 0,01

O F encontrado foi significante a 0,01 confirmando a primeira hipótese. As médias das diferenças para os quatro tratamentos foram no sentido esperado:

- diferença média para condição com modelo punido: -0,43.

- diferença média para condição com modelo recompensado: 2,66.

- diferença média para condição sem conseqüências para o modelo: 1,96.

- diferença média para condição sem exposição a modelo: 0,56.

Se fizermos análises da variância separadas para meninos e meninas ou para as três posições (frente, lado, costas) isoladamente ainda assim o efeito de tratamento se mantem com Fs significantes a pelo menos 0,05 (Apêndice III).

Os dados foram, em seguida, submetidos ao teste de Duncan (Rodrigues, 1975) e à exceção da condição de punição os demais resultados foram significativos a nível de 0,05 no sentido indicado pela hipótese 1 (Tabela 2).

TABELA 2

Sumário do teste de Duncan para as diferenças entre os tratamentos 2 a 2				
	P	SF	SC	R
Médias	-0,43	0,56	1,96	2,66
Punição (-0,43)	-	0,99 n.s.	2,39 ^{***}	3,09 ^{***}
Sem filme (0,56)		-	1,40 [*]	2,10 ^{**}
Sem conse quências (1,96)			-	0,70 n.s.
Recompensa (2,66)				-

- * p 0,05
- ** p 0,01
- *** p 0,001

Em relação ao segundo objetivo do trabalho consideraram-se apenas os dados do pré-teste. Várias comparações foram realizadas visando levantar as características de espaço pessoal da amostra considerada. Inicialmente os dados foram submetidos a uma análise da variância 2 x 2 com medidas repetidas em um dos fatores (Winer, 1971) visando-se testar

as hipóteses 2.a. e 2.b.. Como se vê na tabela 3 não houve diferenças no espaço pessoal de meninos e meninas rejeitando-se a hipótese 2.b.. A hipótese 2.a. foi confirmada apenas em relação às meninas. O sexo do sujeito estímulo produziu um efeito significativo a 0,01 mas, como se vê na tabela 4 ambos os sexos se aproximam mais de meninas que dos meninos.

TABELA 3

Sumário da análise da variância para influência de sexo no espaço pessoal

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
<u>Entre-sujeitos</u>	1944,28	95		
<u>A</u> (sexo do sujeito)	0,03	1	0,03	1
Sujeitos intra- grupos	1944,25	94	21,22	
<u>Intra - sujeitos</u>	724,99	96		
<u>B</u> (sexo de estímulo)	137,77	1	137,77	22,40*
A x B	9,5	1	9,5	1,54
B x sujeitos intra-grupos	577,72	94	6,15	

* p 0,01

TABELA 4

Teste t entre espaço pessoal relativo a meninos e meninas

	Em relação a meninos	Em relação a meninas	t
Meninos	6,55 cm	4,48 cm	5,45**
Meninas	5,99 cm	4,93 cm	2,54*

* p 0,02

** p 0,001

4.7. Discussão

O F significativo encontrado na análise da variância referente aos tratamentos experimentais revela mudanças diferenciais no espaço pessoal dos sujeitos devidas à exposição a diversos tipos de conseqüências para o modelo invasor.

A maior alteração de espaço pessoal ocorreu na condição de recompensa com uma diminuição de 2,66 cm no espaço pessoal das crianças que presenciaram o modelo ser recompensado. Houve também uma diminuição considerável (1,96 cm) na condição "sem conseqüências" para o modelo e o teste de Duncan (Tabela 4), realizado entre as duas condições (recompensa e "sem conseqüências") não foi significativo. Tal resultado está perfeitamente de acordo com as observações de Bandura de que a aprendizagem pode ocorrer por simples observação sem que haja necessidade de se reforçar quer o modelo quer o próprio sujeito.

Na condição de punição houve um aumento de 0,43

cm no espaço pessoal dos sujeitos sendo a quantidade de mudança menor do que a esperada. Uma possível explicação para esse resultado pode estar no fato de que a punição inflingida ao modelo não tenha sido percebida como suficientemente forte. Havia-se considerado que se o modelo fosse claramente repellido por invadir o espaço pessoal alheio isso seria percebido como uma forma de punição. Entretanto, é provável que os sujeitos tenham considerado o "se afastar bruscamente" como o comportamento adequado para o indivíduo que tivera seu espaço pessoal invadido e que, ao reagir dessa forma, ele estivesse fazendo uso do seu direito de preservação do próprio espaço pessoal. Caso tenha sido essa a interpretação dada pelos sujeitos, a condição de punição não foi plenamente introduzida. Espera-se que uma forma mais forte de punição seja mais eficaz na indução de um maior aumento de espaço pessoal do que o obtido no presente trabalho.

Houve também uma pequena diminuição (0,56 cm) no espaço pessoal dos sujeitos que não foram expostos a modelo. Essa diminuição, embora não significativa, pode ter sido decorrente de uma certa familiarização com o teste na segunda aplicação.

De um modo geral, os resultados foram bastante satisfatórios para responder a questão sobre até que ponto as dimensões de espaço pessoal estão sujeitas a alterações provocadas pela observação de modelos. Conforme se hipotetizou, o espaço pessoal de crianças pode ser alterado por aprendizagem vicária.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, relativo às características de espaço pessoal da amostra considerada, obtiveram-se alguns resultados inesperados. Em primeiro lugar, não se encontraram diferenças no espaço pessoal de meninos e meninas conforme o hipotetizado. Pedersen (1973) obteve maior espaço pessoal para meninas do que para meninos de 6ª série embora até a quinta série a relação fosse inversa. Talvez a ausência de diferença aqui verificada se deva à proximidade dessa fase em que Pedersen observou o aumento no es-

paço pessoal das meninas. Em estudo exploratório realizado com amostra de outra escola obtiveram-se resultados semelhantes sem que se tenha observado diferença no espaço pessoal de meninos e meninas de onze e doze anos.

Embora os dois sexos não se diferenciem quanto ao tamanho de espaço pessoal requerido, há diferenças no espaço pessoal devidas ao sexo do outro membro da díade: meninas e meninas se aproximam mais de meninas do que de meninos. Esse resultado era esperado para o grupo feminino mas surpreendeu quanto aos meninos. Conforme as previsões feitas a partir dos dados de outras pesquisas, a distância interpessoal nessa idade deveria ser sempre menor entre indivíduos do mesmo sexo. Os resultados, entretanto, atestam que meninas se aproximam mais de crianças do mesmo sexo mas os meninos preferem maior aproximação com sujeitos de sexo diferente. No estudo exploratório acima mencionado obtiveram-se resultados semelhantes.

Podem-se propor duas prováveis explicações para tais resultados e ambas em termos da influência de fatores sociais. É possível que as meninas sejam tradicionalmente consideradas como menos agressivas e portanto como suportando maior proximidade que os meninos. Nesse caso embora elas necessitem a mesma quantidade de espaço pessoal, suas necessidades são menos respeitadas porque se espera que elas não reajam tão veementemente às invasões de espaço como os meninos.

Uma outra interpretação seria a de que os meninos se aproximam mais das meninas numa tentativa de demonstrar seus interesses heterossexuais, comportamento que tende a ser incentivado nos homens e inibido nas mulheres. De fato, alguns comentários e expressões faciais dos sujeitos durante a aplicação do P.P.S.M. parecem apoiar tal interpretação: algumas das meninas se mostravam acanhadas quando tinham que se colocar em relação à silhueta masculina e vários meninos se mostravam bastante interessados em ficar "bem juntinho" das garotas. Na verdade, a observação na vida quotidiana de grupos de crianças de onze e doze anos em situações de interação

mostra as meninas agindo mais timidamente em relação aos meninos como se estivessem adotando o papel que socialmente se espera delas enquanto os meninos estão ansiosos por deixar clara sua identidade masculina e agem de forma a demonstrá-lo.

Quanto à preferência por aproximação frontal ou lateral também não se verificaram diferenças entre meninos e meninas. É possível que essa diferença encontrada em outras pesquisas (Tolor e LeBlanc, 1974) seja particular a algumas a mostras norte-americanas ou que aos doze anos ainda não se te nha estruturado. A maior tolerância à proximidade lateral es tá de acordo com os resultados de outros estudos (McBride, King e James, 1965).

5. CONCLUSÃO

Conforme se esperava a partir de resultados com outros tipos de comportamento, o espaço pessoal de um indivíduo parece estar sujeito às influências da aprendizagem vicária. Acredita-se que, como em outros casos, o comportamento de crianças seja mais facilmente modelado mas, ainda assim, é muito provável que resultados semelhantes possam ser obtidos com sujeitos adultos.

No mundo atual são muitas as situações que mobilizam reações ligadas à estruturação do espaço. O acesso a formas de se lidar com o comportamento espacial pode facilitar bastante a tarefa dos que se dedicam a criar ambientes físicos e psicológicos adequados ao bem estar humano. Os resultados de pesquisas com espaço pessoal fornecem subsídios para um melhor trabalho do arquiteto, do decorador, do desenhista industrial, e não apenas do sociólogo ou psicólogo que se interesse pelo aspecto mais restrito do assunto.

Além da contribuição para a clarificação dos mecanismos de espaçamento interpessoal espera-se ter contribuído para enfatizar esse aspecto aparentemente ignorado do comportamento humano e que vem se revelando como fator importante nas interações e convívios diários sobretudo na sociedade moderna em que são freqüentes as situações de superpopulação e carência de espaço.

A utilização de sujeitos brasileiros no experimento permitiu levantar dados referentes ao comportamento de indivíduos de cultura latino-americana mas a análise comparativa com resultados de outros países permanece em nível exploratório já que não se dispõem de dados obtidos de forma equivalente. Para tanto, devem-se ainda, realizar estudos controlados de modo a garantir a generalização das comparações transculturais aqui sugeridas.

O conhecimento dos processos ligados ao comportamento espacial humano permite aumentar os recursos para se

tentar criar as condições ideais para um desenvolvimento do potencial do homem. Além disso, estudos nesse campo contribuem, de uma forma mais ampla, para a compreensão do comportamento não verbal de um modo geral.

APÊNDICE I

Descrição dos filmes a que foram expostos os sujeitos

Os filmes I, II e III têm a primeira parte idêntica:

Uma criança sentada no centro de um banco (de 3 metros de comprimento) localizado em local neutro (aparentemente em um pátio). A criança tem no colo várias revistas de histórias em quadrinhos e está lendo uma delas. Aproxima-se uma outra criança (da mesma idade e sexo) e senta-se na extremidade direita do banco (mantendo entre ela e a criança I uma distância não inferior a um metro). Assim que a criança II se senta, a criança I levanta os olhos da revista, olha para a recém-chegada e imediatamente continua lendo.

Logo em seguida chega uma terceira criança (criança III), também da mesma idade e sexo, e senta-se no lado esquerdo do banco, "colada" à criança I, chegando inclusive a tocá-la.

A partir de então, os filmes diferem:

Filme I (Modelo recompensado):

A criança I olha para a invasora, sorri e oferece uma revista. A criança III aceita e as duas ficam lendo.

Filme II (Modelo punido):

A criança I olha para a invasora, e imediatamente se afasta para o lado direito do banco adotando uma posição intermediária entre as crianças II e III.

Filme III (Ausência de conseqüências para o modelo):

A criança I olha para a criança III e continua lendo.

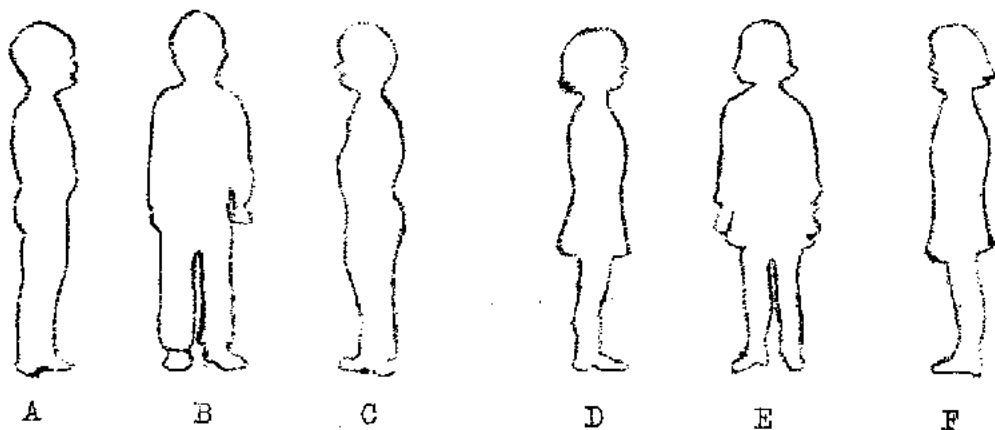
Os filmes foram realizados com alunos da Escola Ativa (Rio de Janeiro), no pátio da própria escola. Os atores foram meninos e meninas de 5^a série do 1º grau, de estatura e aparência normais para a idade.

APÊNDICE II

Descrição da forma abreviada do Pedersen Personal Space Measure (P.P.S.M.) empregada na pesquisa

As pranchas empregadas consistiam em folhas brancas de 28 cm x 21,5 cm colocadas horizontalmente. Do lado esquerdo de cada página estava impressa uma silhueta a 4 cm da borda esquerda e a 7,5 cm da borda inferior do papel. A silhueta se apoiava numa linha que se estendia cerca de 15,5 cm para a direita do papel.

Foram empregadas seis pranchas cada uma delas com uma silhueta diferente: menino de frente (A), menino de lado (B), menino de costas (C), menina de frente (D), menina de lado (E) e menina de costas (F).



As silhuetas móveis eram idênticas às fixas e os sujeitos eram obrigados a colocá-las sempre à direita da silhueta fixa, sobre a linha impressa. As silhuetas móveis eram sempre do mesmo sexo do sujeito.

APÊNDICE III

TABELA 5

Sumário da análise da variância entre os tratamentos
Meninos

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
Tratamentos	61,93	3	20,64	4,65*
Erro	195,54	44	4,44	
Total	257,47			

* p 0,01

TABELA 6

Sumário da análise da variância entre os tratamentos
Meninas

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
Tratamentos	78,52	3	26,17	4,20*
Erro	274,02	44	6,23	
Total	352,53			

* p 0,05

TABELA 7

Sumário da análise da variância entre os tratamentos
Frente

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
Tratamentos	130,36	3	43,45	4,76*
Erro	840,03	92	9,13	
Total	970,38			

* p 0,01

TABELA 8

Sumário da análise da variância entre os tratamentos
Lado

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
Tratamentos	143,12	3	47,71	3,68*
Erro	1193,26	92	12,97	
Total	1336,38			

* p 0,05

TABELA 9

Sumário da análise da variância entre os tratamentos
Costas

<u>Fonte</u>	<u>SQ</u>	<u>gl</u>	<u>MQ</u>	<u>F</u>
Tratamentos	133,11	3	44,37	4,21*
Erro	970,37	92	10,55	
Total	1103,48			

* p 0,01

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, J.R. e Jones, S.E. Field study of the proxemic behavior of young school children in three sub-cultural groups. J. Person. Social Psychology., 1971, 19, 351-356.
- Ardrey, R. The territorial imperative. New York, Atheneum, 1966.
- Bandura, A. Social learning through imitation. In: Jones, M.R. (ed.) Nebraska Symposium on motivation 1962. Lincoln, University of Nebraska Press, 1962.
- Bandura, A. Vicarious Processes: a case of no-trial learning. In: Berkowitz, L. (ed.) Advances in experimental social psychology, vol.2, New York, Academic Press, 1965(a).
- Bandura, A. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. J. Person. Social Psychol., 1965(b), 1, 589-595.
- Bandura, A. Social learning theory. New Jersey, General Learning Press, 1971.
- Bandura, A. e Rosenthal, T.L. Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. J. Person. Social Psychol., 1966, 3, 54-62.
- Bandura, A., Ross, D. e Ross, S.A. An experimental test of the status envy, social power and the secondary reinforcement theories of identificatory learning. Unpublished M. S., Stanford University, 1962. Citado em: Nebraska Symposium on motivation 1962. Lincoln, University of Nebraska Press, 1962.
- Bandura, A., Ross, D. e Ross, S.A. Imitation of film-mediated aggressive models. J. Abnorm. Social Psychol., 1963, 66 3-11.
- Bandura, A. e Walters, R.H. Social learning and personality development. London, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

- Barefoot, J.C., Hoople, H. e McClay, D. Avoidance of an act which would violate personal space. Psychonomic Science, 1972, 28, 205-206.
- Bass, M. H. e Weinstein, M. S. Early development of interpersonal distance in children. Canadian Journ. of Behavioral Science, 1971, 3, 368-376.
- Baxter, J.C. Interpersonal spacing in natural settings. So ciometry, 1970, 33, 444-456.
- Berger, S.M. Incidental learning through vicarious reinforcement. Psychological Reports, 1961, 9, 477-491.
- Berger, S.M. Conditioning through vicarious instigation . Psychological Review, 1962, 69, 450-466.
- Booraem, C.D. e Flowers, J.V. Reduction of anxiety and personal space as a function of assertion training with severely disturbed neuropsychiatric inpatients. Psychological Reports, 1972, 30, 923-929.
- Brody, G.H. e Zimmerman, B.J. The effects of modeling and classroom organization on the personal space of third and fourth grade children. Amer. Educ. Research Journal, 1975, 12, 157-168.
- Chin, M. Lived privacy and personal space. Humanitas, 1975, 11, 45-54.
- Collett, P. Training Englishmen in the non-verbal behavior of Arabs: An experiment of intercultural communication. Intern. Journ. of Psychol., 1971, 6, 209-215.
- Dabbs Jr., J.M. Physical closeness and negative feelings. Psychonomic Science, 1971, 23, 141-143.
- Ditricks, R., Simon, S. e Greene, B. Effect of vicarious scheduling on the verbal conditioning of hostility in children. Journ. Person. Social Psychol., 1967, 6, 71-78.
- Dosey, M.A. e Meisels, M. Personal space and self protection. Journ. Person. Social Psychol., 1969, 11, 93-97.

- Du Hamel, J.R. e Jarmon, H. Social schemata of emotionally disturbed boys and their male siblings. Journ. Consult. Clin. Psychol., 1971, 36, 281-285.
- Duke, M.P. e Nowicki, S. A new measure and Social-Learning model for interpersonal distance. Journ. Exper. Res. in Personality, 1972, 6, 119-132.
- Duncan Jr., S. Nonverbal communication. Psychological Bulletin, 1969, 72, 118-137.
- Edney, J.J. Human territoriality. Psychological Bulletin, 1974, 81, 959-975.
- Edney, J.J. e Jordan-Edney, N.L. Territorial spacing on a beach. Sociometry, 1974, 37, 92-104.
- Efran, M.G. e Cheyne, J.A. Affective concomitants of the invasion of shared space: behavioral, physiological and verbal indicators. Journ. Person. Social Psychol., 1974, 29, 219-226.
- Estes, B.W. e Rush, D. Social schemas: a developmental study. Journ. Psychology, 1971, 78, 119-123.
- Evans, G.W. e Howard, R.B. Personal space. Psychological Bulletin, 1973, 80, 334-344.
- Felipe, N. e Sommer, R. Invasions of personal space. Social Problems, 1966, 14, 206-214.
- Fisher, R.L. Social schema of normal and disturbed school children. Journ. Educ. Psychol., 1967, 58, 88-92.
- Flanders, J.P. A review of research on imitative behavior. Psychological Bulletin, 1968, 69, 316-337.
- Forston, R.F. e Larson, C.V. The dynamics of space. Journal of Communication, 1968, 18, 109-116.
- Frankel, A.S. e Barrett, J. Variations in personal space as a function of authoritarianism, self-esteem, and racial characteristics of a stimulus situation. Journ. Consult. Clin. Psychol., 1971, 37, 95-98.

- Freedman, J. The effects of crowding on human behavior. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Columbia University, 1970. Citado em: Stokols, D. On the distinction between density and crowding: some implications for future research. Psychological Review, 1972, 79, 275-277.
- Fry, A.M. e Willis, F.N. Invasions of personal space as a function of the age of the invader. The Psychological Record, 1971, 21, 385-389.
- Girgus, J.S. e Wolf, J. Age changes in the ability to encode social cues. Developmental Psychol., 1975, 11, 118.
- Gotheil, E., Corey, J. e Parades, A. Psychological and physical dimensions of personal space. Journal of Psychology, 1968, 69, 7-9.
- Griffitt, W. e Veitch, R. Hot and crowded: influences of population density and temperature on interpersonal affective behavior. Journ. Person. Social Psychol., 1971, 17, 92-98.
- Groser, D., Polansky, N. e Lippitt, R. A laboratory study of behavioral contagion. Human Relations, 1951, 4, 115-142.
- Guardo, C.J. Personal space in children. Child Development, 1969, 40, 143-151.
- Guardo, C.J. e Meisels, M. Child-parent spatial patterns under praise and reproof. Developmental Psychol., 1971, 5, 365.
- Hall, E.T. The anthropology of manners. Scientific American, 1955, 192, 85-89.
- ————. The silent language. New York, Doubleday, 1959.
- ————. A system for the notation of proxemic behavior. American Anthropologist, 1963, 65, 1003-1026.
- ————. The hidden dimension. New York, Doubleday, 1966.

- Hayes, K.J. e Hayes, C. Imitation in a home-raised chimpanzee. Journ. Comparative and Physiol. Psychol., 1952, 45, 450-459.
- Hays, W.L. Statistics for the social sciences. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973.
- Hediger, H. Studies of the psychology and behavior of captive animals in zoos and circuses. London, Butterworth & Co., 1955. Citado em: Nesbitt, P.D. e Steven, G. Personal space and stimulus intensity at a southern California amusement park. Sociometry, 1974, 37, 105-115.
- Hicks, D.J. Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adult models. Journ. Person. Social Psychol., 1965, 2, 97-100.
- Hillix, W.A. e Marx, M.H. Response strengthening by information and effect on human learning. Journ. Exper. Psychol., 1960, 60, 97-102.
- Horowitz, M.J. Human spatial behavior. Amer. Journ. Psychotherapy, 1965, 19, 20-28.
- Horowitz, M.J., Duff, D.F. e Stratton, L.O. Body-buffer zone. Archives General Psychiatry, 1964, 11, 651-656.
- Janis, I.L., Mahl, G.F., Kagan, J. e Holt, R.R. Personality. New York, Harcourt, Brace & World, Inc., 1969.
- Jones, S.E. A comparative proxemic analysis of dyadic interaction in selected subcultures of New York City. Journ. Social Psychol., 1971, 84, 35-44.
- Jones, S.E. e Aiello, J.R. Proxemic behavior of black and white first-, third-, and fifth-grade children. Journ. Person. Social Psychol., 1973, 25, 21-27.
- Katz, D. Animals and men. New York, Longmans, Green, 1937.
- Kimble, G.A. e Kendall Jr., J.W. A comparison of two methods of producing vicarious extinction. Journ. Exper. Psychol., 1953, 45, 87-90.

- Kleck, R.E. Interaction distance and expectations regarding salient aspects of another. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Washington, D.C., 1968. Citado em: Thayer, S. e Alban, L. A field experiment on the effect of political and cultural factors on the use of personal space. Journ. Social Psychol., 1972, 88, 267-272.
- Kleck, R., Buck, P.L., Goller, W.L., London, R.S., Pfeiffer, J.R. e Vukcevic, D.P. Effect of stigmatizing conditions on the use of personal space. Psychological Reports, 1968, 23, 111-118.
- Kuethé, J.L. Social schemas. Journ. Abnorm. Social Psychol., 1962(a), 64, 31-38.
- ————. Social schemas and the reconstruction of social object displays from memory. Journ. Abnorm. Social Psychol., 1962(b), 65, 71-74.
- ————. Pervasive influence of social schemata. Journ. Abnorm. Social Psychol., 1964(a), 68, 248-254.
- ————. Male-female schemata of homosexual and non-homosexual penitentiary inmates. Journ. Personality, 1964(b), 32, 23-31.
- Lazowick, L. On the nature of identification. Journ. Abnorm. Social Psychol., 1955, 51, 175-183.
- Leginsky, W. e Izzet, R.R. Linguistic styles as indices for interpersonal distance. Journ. Social Psychol., 1973, 91, 291-304.
- Leibman, M. The effects of sex and race norms on personal space. Environment and behavior, 1970, 2, 208-246.
- Leighton, D. e Kluckhohn, C. Children of the people. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1947. Citado em: Bandura, A. e Walters, R.H. Social learning and personality development. London, Holt, Rinehart and Winston, 1963.

- Lerner, R.M., Karabenick, S.A. e Meisels, M. Effects of age and sex on the development of personal space schemata towards body-build. Journ. Genet. Psychol., 1975(a), 127, 91-101.
- _____ . One-year stability of children's personal space schemata towards body-build. Journ. Genet. Psychol., 1975(b), 127, 151-152.
- Lerner, R.M., Venning, J. e Knapp, J.R. Age and sex effects on personal space schemata toward body-build in late childhood. Developmental Psychol., 1975, 11, 855-856.
- Linder, D.E. Personal space. Morristown, General Learning Press, 1974.
- Little, K.B. Personal space. Journ. Exper. Social Psychol., 1965, 1, 237-247.
- _____ . Cultural variations in social schemata. Journ. Person. Social Psychol., 1968, 10, 1-7.
- Lomranz, J., Shapira, A., Choresh, N. e Gilat, Y. Children's personal space as a function of age and sex. Developmental Psychol., 1975, 11, 541-545.
- Long, B.H., Ziller, R.C. e Henderson, E.H. Developmental changes in the self-concept during adolescence. School Review, 1968, 76, 210-230.
- Lorenz, K. On aggression. New York, Bantan Books, 1969.
- Lott, D.F. e Sommer, R. Seating arrangements and status. Journ. Person. Social Psychol., 1967, 7, 90-95.
- Lyman, S.M. e Scott, M.B. Territoriality: a neglected sociological dimension. Social Problems, 1967, 15, 236-249.
- McBride, G., King, M.G. e James, J.W. Social proximity effects on galvanic skin responses in adult humans. Journ. Psychology, 1965, 61, 153-157.
- McDougall, W. An introduction to social psychology. London, Methuen, 1908.

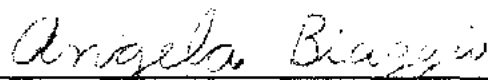
- Mehrabian, A. Posture and position in communication of attitude. Psychological Bulletin, 1969, 71, 359-372.
- ————. Nonverbal communication. Aldine-Atherton, 1972.
- Meisels, M. e Canter, F.M. Personal space and personality characteristics: a non-confirmation. Psychological Reports, 1970, 27, 287-290.
- Meisels, M. e Dosey, M.A. Personal space, anger-arousal and psychological defense. Journ. Personality, 1971, 39, 333-344.
- Meisels, M. e Guardo, C.J. Development of personal space schemata. Child development, 1969, 40, 1167-1178.
- Middlemist, R.D. e Knowles, E.S. Personal space invasions in the lavatory: suggestive evidence for arousal. Journ. Person. Social Psychol., 1976, 33, 541-546.
- Miller, N.E. e Dollard, J. Social learning and imitation. New Haven, Yale University Press, 1941.
- Mowrer, O.H. Learning theory and personality dynamics. New York, Ronald, 1950.
- ————. Learning theory and the symbolic processes. New York, Wiley, 1960.
- Nesbitt, P.D. e Steven, G. Personal space and stimulus intensity at a Southern California amusement park. Sociometry, 1974, 37, 105-115.
- Patterson, M. Spatial factors in social interactions. Human Relations, 1968, 21, 351-361.
- Patterson, M.L., Mullens, S. e Romano, J. Compensatory reactions to spatial intrusion. Sociometry, 1971, 34, 114-121.
- Patterson, M.L. e Sechrest, L.B. Interpersonal distance and impression formation. Journ. Personality, 1970, 38, 161-166.
- Pedersen, D.M. Developmental trends in personal space. Jour

- nal of Psychology, 1973, 83, 3-9.
- Pedersen, M.D. e Shears, L.M. A review of personal space research in the framework of General System Theory. Psychological Bulletin, 1973, 80, 367-388.
 - _____ . Effects of an interpersonal game and of confinement on personal space. Journ. Person. Social Psychol., 1974, 30, 838-845.
 - Pellegrini, R.J. e Empey, J. Interpersonal spatial orientation in dyads. Journ. Psychology, 1970, 76, 67-70.
 - Rawls, J.R., Trego, R.E., McGaffey, C.N. e Rawls, D.J. Personal space as a predictor of performance under close working conditions. Journ. Social Psychol., 1972, 86, 261-267.
 - Reid, E. e Novack, P. Personal space: an unobtrusive measures study. Bulletin of the Psychonomic Society, 1975, 5, 265-266.
 - Rodrigues, A. A pesquisa experimental em psicologia e educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1975.
 - Rosenthal, T.L. e Zimmerman, B.J. Modeling by exemplification and instruction in training conservation. Developmental Psychol., 1972, 6, 392-401.
 - Scott, J.A. Awareness of informal space: a longitudinal analysis. Perceptual and Motor Skills, 1974, 39, 735-738.
 - Secord, P.F. e Backman, C.W. Social Psychology. New York, McGraw-Hill Book Company, 1964.
 - Sheskin, J.D. An extension of the concept of personal space. Dissertation Abstracts International, 1971, 31, 4977.
 - Smith, G.H. Personality scores and the personal distance effect. Journ. Social Psychol., 1954, 39, 57-62.
 - Sobel, R.S. e Lillith, N. Determinants of nonstationary personal space invasion. Journ. Social Psychol., 1975, 97, 39-45.

- Sommer, R. Studies in personal space. Sociometry, 1959, 22, 247-260.
- ———. Small group ecology. Psychological Bulletin, 1967, 67, 145-152.
- ———. Intimacy ratings in five countries. Intern. Journal Psychol., 1968, 3, 109-114.
- ———. Espaço Pessoal. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1973.
- Spinetta, J.J., Rigler, D. e Karon, M. Personal space as a measure of a dying child's sense of isolation. Journ. Consult. Clin. Psychol., 1974, 42, 751-756.
- Stern, W. Raum und Zeit als personale Dimensionen. Acta Psychologica, 1935, 1. Citado em: Katz, D. Animals and men. New York, Longmans, Green, 1937, p.96.
- Stratton, L.O. e Horowitz, M.J. Body buffer zone: a longitudinal method for assessing approach distances and patterns of psychiatric patients. Journ. Clin. Psychol., 1972, 28, 84-86.
- Sundstron, E. e Altman, I. Relationships between dominance and territorial behavior: a field study in a youth rehabilitation setting. (Tech.Rep.), Salt Lake City, University of Utah, 1972. Citado em: Edney, J.J. Human territoriality. Psychological Bulletin, 1974, 81, 959-975.
- Tarde, G. The laws of imitation. New York, Holt, 1903. Citado em: Jones, M.R. (ed.) Nebraska Symposium on motivation 1962. Lincoln, University of Nebraska Press, 1962.
- Tennis, G.H. e Dabbs Jr., J.M. Sex, setting and personal space: first grade through college. Sociometry, 1975, 38, 385-394.
- Tolor, A. Psychological distance in disturbed and normal children. Psychological Reports, 1968, 23, 695-701.

- Tolor, A. e LeBlanc, R.F. An attempted clarification of the psychological distance construct. Journ. Social Psychol., 1974, 92, 259-267.
- Walters, R.H. e Parke, R.D. Influence of response consequences to a social model on resistance to deviation. Journ. Exper. Child Psychol., 1964, 1, 269-280.
- Watson, O.M. e Graves, T. Quantitative research in proxemic behavior. American Anthropologist, 1966, 68, 971-985.
- Weinstein, L. Social schemata of emotionally disturbed boys. Journ. Abnorm. Psychol., 1965, 70, 457-461.
- Willis, F.N. Initial speaking distance as a function of the speakers' relationship. Psychonomic Science, 1966, 5, 221-222.
- Winer, B.J. Statistical principles in experimental design. New York, McGraw-Hill, 1971.
- Zimmerman, B.J. e Brody, G.H. Race and modeling influences on the interpersonal play patterns of boys. Journ. Educ. Psychol., 1975, 67, 591-598.

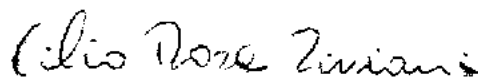
Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, fazendo parte da banca examinadora os seguintes professores:



Prof. Angela M.B. Biaggio
Orientadora



Prof. Aroldo Rodrigues



Prof. Cilio Rosa Ziviani

Visto e permitida a impressão
Rio de Janeiro, 28/2/76



Prof. Vera F. Candau
Coordenadora dos Programas de
Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas