



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

CURSO: PSICOLOGIA

HABILIDADES SOCIAIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE FAMILIAR

LISLY ROSA PEREIRA

BRASÍLIA
NOVEMBRO/2005.

LISLY ROSA PEREIRA

HABILIDADES SOCIAIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE FAMILIAR

Monografia apresentada como
requisito para conclusão do curso
de Psicologia da UniCEUB –
Centro Universitário de Brasília.

Prof. Orientador

Carlos Augusto Medeiros

Brasília/DF, Novembro de 2005.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	4
DESENVOLVIMENTO.....	6
I. Interação pais e filhos.....	6
I.I. Práticas Educativas Parentais.....	7
I.I.I. Práticas Coercitivas.....	9
I.I.II. Práticas Não-coercitivas.....	13
I.II. Estilo parental.....	17
II. Habilidades Sociais.....	24
III. Habilidades Sociais Educativas Parentais.....	27
IV. Treinamento das Habilidades Sociais Educativas Parentais.....	32
IV.I. Necessidade de Análise Funcional do Comportamento.....	34
IV.II. Técnicas de Avaliação das Habilidades Sociais.....	38
IV.III. Técnicas Comportamentais de Treinamento das Habilidades Sociais.....	40
IV.III.I. Ensaio Comportamental.....	40
IV.III.II. Reforçamento.....	43
IV.III.III. Modelagem.....	44
IV.III.IV. Modelação.....	45
IV.III.V. Feedback.....	46
IV.III.VI. Relaxamento.....	47
IV.III.VII. Dessensibilização sistemática.....	48
IV.III.VIII. Tarefas de casa.....	49
IV.IV. Relatos de Intervenções Clínicas e Meta-Análises.....	50
CONCLUSÃO.....	54
V. Referência Bibliográfica.....	55

Resumo

As habilidades dos pais de interagirem e educarem seus filhos parecem ser cruciais à promoção de comportamentos socialmente adequados ou de comportamentos considerados, pelos pais, como “indesejados”. A prática educativa é uma das variáveis que podem vir a aumentar a probabilidade de surgimento e/ou manutenção de problemas de comportamento. Acredita-se que pais socialmente habilidosos são capazes de priorizar práticas educativas não coercitivas, sem esquecerem de manter regras necessárias. No entanto, pais que possuem dificuldades interpessoais podem oferecer modelos de comportamentos inadequados e podem inadvertidamente contribuir para o aparecimento e/ou manutenção de problemas de comportamento. Diante disso, este trabalho visou aprofundar o entendimento das relações pais e filhos, comparando as relações das habilidades sociais educativas parentais e os comportamentos dos filhos. Apresentou-se o treinamento de habilidades sociais educativas para pais, visando às práticas não coercitivas e os comportamentos dos filhos considerados adequados pelos pais. Tal trabalho pode auxiliar na promoção de intervenções para pais, a fim de melhorar o relacionamento pais-filhos e prevenir e/ou remediar problemas de comportamentos dos filhos. Ao final, apresentaram-se alguns exemplos de intervenções e meta-análises realizadas por diversos autores.

As práticas educativas parentais têm sido objeto de inúmeros estudos empíricos (Campbell, 1995; Kury & Alvarenga, 2000, citados por Gomide, 2004; Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Maturano, 2002). Muitas dessas pesquisas abordaram as possíveis relações entre práticas educativas utilizadas pelos pais e o surgimento e a evolução de problemas de comportamento de seus filhos. Entre outros fatores ligados ao desenvolvimento infantil, os problemas de comportamento têm sido enfatizados como uma das variáveis dependentes dadas às práticas no ambiente familiar.

No convívio diário, os pais procuram direcionar os comportamentos dos filhos a fim de apresentarem comportamentos pró-sociais, de acordo com os padrões da família. Ainda, buscam promover, por meio de uma gama de estratégias aprendidas, a estabelecer condutas sociais esperadas no contexto apropriado. Por outro lado, esforçam-se para evitar a emissão ou a redução da probabilidade de comportamentos inadequados ou incompatíveis à interação social.

Para cumprir o papel de agentes de socialização dos filhos, os pais utilizam-se de diversas estratégias e técnicas que controlam seus comportamentos. Essas estratégias de socialização utilizadas pelos pais, são denominadas por alguns autores de práticas educativas parentais (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1990, citados por Ingberman, 1997; Bolsoni-Silva & Maturano, 2002; Alvarenga & Piccinini, 2001). Então, há o direcionamento parental dos comportamentos das crianças na interação entre pais e filhos, em que a criança começa a ser confrontada com as regras e padrões sociais, por meio das práticas educativas parentais.

É praticamente consensual que as práticas educativas parentais são cruciais à promoção da habilidade de interagir socialmente, bem como no desenvolvimento de comportamentos sociais inadequados. Portanto, podem desenvolver tanto comportamentos pró-sociais quanto anti-sociais, dependendo da frequência e intensidade que o casal parental utiliza determinadas estratégias educativas. Os comportamentos anti-sociais dos filhos são estimulados pelas famílias dadas as disciplinas inconsistentes, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades das crianças. Tal aspecto é verificado no comportamento de crianças que costumam provocar os pais até serem punidas. Essa prática pode ser explicada pelo fato de que as punições (surras, castigos) serem geralmente seguidos pela atenção dos pais arrependidos que usualmente pouco interage com os filhos.

Por conseguinte, este controle inadequado dos comportamentos dos filhos pelos pais, ocorre com frequência. Destaca-se o comportamento parental de não ser contingente no uso

de reforçamento positivo para comportamentos pró-sociais, ou ignorando-os ou punindo-os ou reforçando-os arbitrariamente. Também, empregam freqüentemente punições para comportamentos desviantes. O uso dessas estratégias coercitivas podem inadvertidamente servir de modelo aos filhos para o uso desse tipo de estratégia como um meio eficaz de resolver questões interpessoais. Ou seja, há o estabelecimento de comportamentos pouco assertivos, ou mesmo a diminuição na freqüência de respostas assertivas. Além dos subprodutos amplamente discutidos do controle aversivo.

Dessa forma, as crianças que foram educadas a produzir comportamentos pouco assertivos, estando interagindo no meio social, passam a repetir este padrão. Somando-se às dificuldades dos indivíduos lidarem com tais crianças, há a diminuição na freqüência de comportamentos assertivos, apresentando, em maior freqüência, comportamentos submissos e agressivos. Tais comportamentos podem vir a prejudicar a aprendizagem e a socialização.

Buscando prevenir e/ou remediar os problemas de comportamento dos filhos voltou-se a análise das práticas educativas parentais. Visou à apresentação de possíveis formas de intervenção numa perspectiva analítico-comportamental. Para tanto, foram analisadas as variáveis determinantes no modo de agir no ambiente, dos pais e dos filhos. Ou seja, as relações organismo-ambiente no contexto familiar. A partir de tais dados, apresentaram-se possíveis estratégias para a remoção ou a redução das condições anti-sociais e o aumento das pró-sociais nos membros familiares.

Fez-se a relação entre as práticas educativas de pais e problemas de comportamento de filhos. Foram discutidas as implicações do treino em habilidades sociais na prevenção e/ou remediação de problemas de comportamento, por meio do esquema conceitual que orienta o campo teórico-prático. Para tanto, foram analisadas a interação entre pais e filhos, as habilidades sociais educativas, o treinamento em habilidades sociais e das habilidades sociais educativas de pais para a prevenção e/ ou remediação de baixa freqüência de comportamentos assertivos.

DESENVOLVIMENTO

I. Interação pais e filhos

Várias pesquisas em Psicologia têm enfatizado a importância da interação parental e das práticas educativas utilizadas pelos pais sobre o desenvolvimento de crianças (Baumrind, 1966, 1997; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983, citados por Bolsoni-Silva & Maturano, 2002). Verifica-se que o tipo de relação que os pais estabelecem com seus filhos é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento global de suas crianças (Gomide, 2003). Tal relação pode ser definida como um conjunto de interações, mais ou menos estáveis que se estabelecem entre pais e filhos no decorrer do tempo. As interações são os episódios que ocorrem a cada momento entre eles.

No convívio diário, há a introdução da disciplina na vida da criança, envolvendo um contexto de interação entre pais e filhos em que a criança começa a ser confrontada com as regras e padrões morais da sociedade por meio das práticas educativas parentais. Tais práticas se referem às estratégias de socialização utilizadas pelos pais para direcionar o comportamento dos filhos no sentido de seguir certos princípios morais e adquirir uma ampla gama de comportamentos que garantam independência, autonomia e responsabilidade, a fim de expressar adequadamente seu papel social. Por outro lado, também buscam reduzir ou suprimir comportamentos que são considerados inadequados ou desfavoráveis a interação social (Gomide, 2003). Os usos de explicações, de punições ou de recompensas constituem exemplos dessas práticas. O conjunto dessas estratégias de socialização, denominadas de práticas educativas, e o modo como são empregadas controlam o comportamento dos filhos.

As bases teóricas e empíricas que fundamentam as práticas educativas parentais e seus efeitos estão na literatura agrupadas sob diversas formas. Buscou-se neste estudo agrupá-las em dois grandes grupos: as que desenvolvem comportamentos pró-sociais e as que implicam em comportamentos anti-sociais. O termo anti-social é definido, segundo Patterson, Reide e Dishion (2002) como:

“(...) eventos que sejam ao mesmo tempo aversivos e contingentes são considerados anti-sociais. Nossos estudos se ocupam de ‘subcontextos’ de eventos anti-sociais que

ocorram dentro da família ou em interação com outras crianças. Geralmente usamos o termo coercitivo para descrever tais eventos.” (p.5).

Os comportamentos anti-sociais, portanto, são aqueles que se apresentam como estímulos reforçadores negativos ou punitivos. Não promovem a interação social. Já os comportamentos pró-sociais são aqueles promotores de conseqüências com estímulos reforçadores positivos. Aumentam a freqüência de classe de comportamentos que promovem a interação social.

Gomide (2003) afirma serem as práticas educativas promotoras do desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como anti-sociais, dependendo da freqüência e da intensidade que o casal parental utilize determinadas práticas educativas. Alguns exemplos desses eventos aversivos são: gritar, provocar, lamuriar-se, desobedecer, ameaçar, bater, fazer birra, coagir e uma série de outros comportamentos que tem em comum o fato de serem contingentemente aversivos para a pessoa que se relaciona com a criança que assim se comporta. Os eventos reforçadores são: o uso de reforçadores sociais, como obrigado e desculpa, diante de situações ou comportamentos que a criança considerar adequado. Ao resultado do uso deste conjunto de práticas educativas denomina-se Estilo Parental (Gomide, 2004).

I.I. Práticas Educativas Parentais

Dentre os vários tipos de comportamento dos pais que podem estar relacionados ao comportamento do filho, as práticas educativas tem se destacado por constituírem comportamentos dos pais reforçados por modificações produzidas no comportamento dos filhos. Tais estratégias tendem a ser utilizadas pelos pais com o objetivo de suprimir ou eliminar comportamentos que consideram inadequados ou indesejáveis, bem como favorecer ocorrência de comportamentos que consideram adequados.

As práticas educativas, segundo Alvarenga (2001), são passíveis de serem subdivididas em dois grupos: as práticas não-coercitivas e as práticas coercitivas. As práticas não-coercitivas podem ser definidas como o uso ou manipulação de reforçadores positivos, bem como a utilização de regras (Skinner, 1971/1983) que descrevem conseqüências naturais no controle do comportamento da criança. As práticas coercitivas, por sua vez, caracterizam-se predominantemente pelo uso de estímulos aversivos e punitivos negativos no controle do comportamento infantil.

Portanto, segundo Skinner (1974/1993) e Sidman (1989/1995), os comportamentos produzem alterações no ambiente e são afetadas por essas, denominadas de conseqüências do comportamento. Tais conseqüências podem ser denominadas: reforçamento positivo, reforçamento negativo, punição positiva e punição negativa, sendo o primeiro não coercitivo e os demais, coercitivos. Com exceção do reforçamento positivo, essas relações são geralmente agrupadas como casos de controle aversivo. O indivíduo se comporta de maneira a evitar que algo aconteça, retirando um estímulo do ambiente ou evitando que ele apareça.

O reforçador positivo ocorre quando a ação de uma pessoa é seguida pela adição de uma conseqüência que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento ao qual for contingente. O reforçamento negativo, ao contrário, surge quando o indivíduo, ao se comportar, retira ou evita a apresentação de estímulos de seu ambiente, ocorrendo, também, desta forma, uma probabilidade de aumento da freqüência posterior daquele comportamento (Catania, 1998/1999). No reforçamento negativo as pessoas removem, fogem ou se esquivam de algo que é aversivo, o que aumenta a probabilidade de elas emitirem tal resposta.

Nesse sentido, quando um aluno estuda para evitar tirar notas baixas (as quais, geralmente, vêm acompanhadas de reclamações ou expressões de desapontamento por parte dos professores ou da família) ele está, por meio de seu comportamento de estudar, evitando a produção de um estímulo aversivo (notas baixas). Assim, o comportamento de estudar está sendo reforçado negativamente por evitar tirar notas baixas. Tal como ocorre nos procedimentos de reforçamento positivo, o reforçamento negativo também aumenta a probabilidade das respostas reforçadas ocorrerem. No entanto, no reforçamento negativo, ocorre um aumento da probabilidade de determinadas respostas ocorrerem em função da eliminação de estímulos aversivos.

A punição, conforme Sidman (1989/1995) ocorre de duas formas: perda de reforçadores positivos ou produção de estímulos aversivos, já que as conseqüências do responder tornam o responder menos provável. Segundo Catania (1998/1999), um estímulo que reforça uma resposta, quando produzido por ela, pode ter a função de punir o responder quando removido por uma resposta, sendo estímulo punitivo negativo. Inversamente, um estímulo que pune uma resposta que o produz pode reforçar a resposta que o elimina. Por exemplo, o dinheiro pode ser um reforçador, quando a criança é paga por concluir uma tarefa, mas, sua remoção pode punir, quando a mesada é cancelada dado um comportamento considerado inadequado pelos pais.

Da mesma forma, uma queimadura dolorosa pode punir, quando, por exemplo, se aprende a não tocar diretamente em uma forma de biscoitos recém saída do forno quente,

estímulo punitivo negativo. Mas, sua remoção ou prevenção pode reforçar como a medicação adequada da queimadura ou aprender a colocar a luva antes de manusear objetos quentes no fogão, sendo estímulo reforçador negativo.

I.I.I. Práticas Coercitivas

Por meio das práticas coercitivas o organismo aprende que ele não deve fazer algo, porém, não aprende a fazer algo no seu lugar. Ou seja, a tendência é de que uma determinada resposta seja suprimida, porém, não é ensinado o que deveria ser feito ao invés de fazer aquilo que está sendo punido. O organismo, muitas vezes, fica na inação, pois não discrimina qual resposta poderia ter as mesmas conseqüências sem produzir conseqüências aversivas. Quando muito, punição só ensina “a não fazer” e o reforço negativo a evitar situações aversivas.

As práticas coercitivas caracterizam-se, segundo Hoffman (1975), pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de privilégios e afeto, ou pelo uso de ameaças dessas atitudes. Essas técnicas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das conseqüências punitivas dos pais

As contingências aversivas podem produzir filhos disciplinados, obedientes, aplicados e eventualmente informados e hábeis. Por outro lado, proporciona uma oportunidade para as crianças se ajustarem ao ambiente aversivo, a agir eficazmente sob ameaças, a submeter-se às punições físicas (Skinner, 1971/1983). Seqüelas emocionais, tais como medo e ansiedade são comumente observados em situações nas quais os indivíduos são submetidos a situações aversivas, produzindo comportamentos de fuga e de esquiva, raiva, contra-ataque, ressentimento, inação teimosa (Skinner, 1971/1983; 1989/1995; Sidman, 1989/1995).

O importante é o que as crianças fazem quando já não são ensinados. A criança que aprende a comportar-se de determinada maneira sob controle aversivo provavelmente pára de se comportar dessa forma assim que esse controle cessa. No entanto quando, ao se comportar, sucede uma recompensa, a tendência é de que o comportamento seja repetido (Skinner, 1971/1983).

Portanto, para Skinner, a punição pode reduzir a freqüência do comportamento punido de forma imediata, mas esse resultado não se mantém em longo prazo. Skinner (1974/1993) afirma que a punição pode fazer com que a criança pare imediatamente de emitir o comportamento punido (o que estimula os pais a continuarem punindo), porém pode eliciar sentimento de medo frente a situações similares à que foi punida, podendo levá-la a fuga ou

esquiva. No entanto, numa interação operante/respondente, estes efeitos do procedimento não garantem que o comportamento punido deixe de ocorrer na ausência da punição ou do agente punidor, suprimindo apenas temporariamente o comportamento punido.

Os pais, muitas vezes, dado repertório comportamental adquirido e resultado imediato da coerção sobre o comportamento considerado inadequado, tem maior probabilidade de aplicar técnicas coercitivas. Sidman (1989/1995) afirma que os pais interagem mais com seus filhos nos momentos de corrigir ou criticar e, conseqüentemente, a família está expondo o modelo coercitivo às suas crianças. Seus filhos, por modelação, aprendem a se comportar da mesma forma que os pais coercitivos com os outros por generalização. Tais comportamentos coercitivos dos filhos são mantidos dadas à conseqüência reforçadora desse comportamento dos outros fazerem o que querem.

É preciso que os pais ajam no sentido de fazer com que, à medida que o tempo passa aprender seja estímulo reforçador para os próprios filhos que o produzem. Para tanto, devem oferecer aos filhos a oportunidade de utilizar o que aprenderam. Aprender se torna reforçador por si mesmo quando leva a outros reforçadores, considerados naturais.

Se as crianças aprenderem a se sentirem recompensados pelas próprias aprendizagens que foram adquiridas por meio de suas ações, é possível que se sintam recompensados, também, pelas transformações sociais que produzirão no meio no quais atuarão. Dessa forma, é provável que eles mantenham comportamentos relacionados a tais transformações. Se os pais ensinarem os filhos a observarem o ambiente a partir das modificações por eles produzidas, possivelmente eles se sentirão recompensados por terem produzido tais transformações, tendendo a agir de forma cada vez mais engajada socialmente, na tentativa de produzir transformações sociais significativas. Aprendem que ao emitirem reforçadores sociais de obrigado, por exemplo, podem obter reforçadores verbais e não-verbais sociais, e/ou objetos motivadores.

Se, por outro lado, a criança aprender a agir sob controle coercitivo do casal parental, executando as atividades simplesmente para se livrar do que pode acontecer caso não as faça (porque “os pais mandaram”; porque se não fizer, sofrerá retaliações, poderá ser taxado de “incompetente”, poderá ser punido), tenderá a agir socialmente apenas nessas mesmas condições de controle coercitivo por parte de outrem.

Caso o indivíduo encontre punição freqüentemente, aprende que o caminho mais seguro é ficar quieto e fazer tão pouco quanto possível. Ele fica feliz por cada dia que passa sem a ocorrência de acontecimentos desagradáveis. Além disso, as fontes de punição tornam-se punitivas por elas mesmas, independente do que os indivíduos façam após terem emitido

controle coercitivo. Dessa forma, para as crianças que são punidas no ambiente familiar, o ambiente familiar se torna punitivo. A tendência é a de que elas evadam ou que se mantenham afastados o máximo possível do ambiente familiar e, talvez de qualquer ambiente de aprendizagem formal.

As pessoas que fazem uso da punição tornar-se-ão, elas mesmas, punidores condicionados. Além da generalização das fontes de punição, um outro efeito colateral que pode ser observado é a apresentação de comportamentos de fuga ou esquiva diante de estímulos discriminativos indicativos de estímulos punidos. Quando os aprendizes são punidos em situações familiares, tendem a reduzir a frequência de relações sociais (o que caracteriza a esquiva, na qual o indivíduo evita a situação aversiva), a participar menos ou simplesmente tornarem-se “ausentes”, mesmo que fisicamente presentes. Segundo Skinner (1971/1983):

“(...) uma das formas mais fáceis de fuga é simplesmente esquecer tudo o que se aprendeu, e ninguém foi capaz de descobrir uma forma de controle que evitasse esta fuga final para a liberdade” (p. 93).

Ou seja, o controle coercitivo, além de produzir comportamentos encobertos aversivos para quem está sendo controlado pode, ainda, ser ineficiente para a produção do comportamento desejado, pois, do ponto de vista de quem está punindo, fazer o punido escapar pode ser um resultado indesejável, não-pretendido (Sidman, 1989/1995).

Um terceiro efeito colateral comumente observado nos indivíduos expostos à punição é o de externalização. Dentre os diferentes tipos de problemas de comportamento, os de externalização (Achenbach, 1991, citado por Gomide, 2004), que correspondem ao comportamento agressivo, hiperatividade, desobediência e comportamento delinqüente, parecem estar especialmente relacionados às práticas coercitivas. Por exemplo, crianças freqüentemente expostas a estratégias disciplinares punitivas, tendem a demonstrar maior número de comportamentos agressivos e tentativas de transgredir normas, do que crianças pouco expostas a esse tipo de prática, cujos pais se utilizam de explicações e ordens simples para regular sua conduta (Trickett & Kuczynski, 1986, citados por Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002).

Um sujeito punido fará qualquer coisa para ter acesso a um outro sujeito que possa atacar. A própria oportunidade de atacar é um reforçador positivo para um sujeito que acabou de ser punido. Esse tipo de comportamento pode advir da generalização dado comportamento externalização aprendido. Ambientes familiares depredados, destruição da estrutura física, agressões aos indivíduos que estão próximos a eles quando sofrem punições (irmãos, colegas,

mesmo que eles não tenham relação nenhuma com a situação de punição) podem ser exemplos de ocorrência de violência que, quando não dirigida diretamente ao punidor, é dirigida ao ambiente punitivo. Além das agressões, é possível observar ações de contra-controle por parte de quem foi punido. Se o sujeito não puder se esquivar ou fugir, descobrirá meios de controlar seus controladores (Sidman, 1989/1995). No caso da relação entre o casal parental e seus filhos, crianças controladas podem buscar meios de controlar seus pais, fingindo doenças ou realmente tornando-se doentes, distraindo outras pessoas e causando ruptura de todo o processo de aprender, ou podem também atuar no sentido inverso, desviando os pais de práticas educativas que estão sendo aplicadas.

De modo geral, é possível observar que indivíduos que são punidos podem aprender simplesmente a evitar se comportar da maneira inadequada na presença dos pais e, ainda assim, tal aprendizagem ocorre apenas na possibilidade de ocorrer punição. Quando afastados de ambientes ou pessoas punitivas, provavelmente, tais comportamentos não ocorrerão. A criança que aprende a comportar-se de determinada maneira sob controle aversivo provavelmente pára de se comportar dessa forma assim que esse controle cessa (Skinner, 1971/1983).

Nesse sentido, filhos que estão sob controle coercitivo no ambiente familiar, tendem a fazer apenas o que lhes é solicitado sendo que, muitas vezes, são capazes de comportar-se apenas se lhes é dito exatamente o que e de que forma devem se comportar, atuando como pessoas inflexíveis, sem criatividade, apesar de “dóceis”, disciplinadas (Sidman, 1989/1995). Ter opções, escolher, decidir entre várias possibilidades os amedronta. Consideram a criatividade algo perigoso, desaprovando-a em si mesmos e nos outros. Eles freqüentemente são incapazes de se adaptar a mudanças. Podem ser vistos muito mais como autômatos do que como autônomos. Desenvolver um processo de ensinar que controlar determinadas contingências que permitam aos filhos aprenderem da forma mais eficiente e eficaz possível parece ser um dos papéis dos pais. No entanto, tal controle não deve ser coercitivo, pois produz uma série de conseqüências indesejáveis a todos os envolvidos em um ambiente desse tipo conforme discutido até então.

O reforçamento positivo de comportamentos desejáveis geralmente não é aprendido. As pessoas tentam eliminar um comportamento indesejável sem perceber a possibilidade de substituí-lo por outro mais desejável, que tem como uma de suas conseqüências a eliminação do anterior. No entanto, parece que as pessoas, pela imediatividade de resultados que há na utilização de punição (os comportamentos cessam imediatamente à sua emissão), ainda

preferem sua utilização, apesar dos efeitos ineficazes em longo prazo e de todos os efeitos colaterais por ela produzidos (Skinner, 1971/1983; Sidman, 1989/1995).

As práticas punitivas também, por vezes, podem estar associadas aos reforçadores. Isso ocorre quando as práticas coercitivas são seguidas de comportamentos expressos de culpa e arrependimento pelos pais. Segundo Catania (1998/1999), a atenção parental após episódio de prática punitiva é um reforçador que freqüentemente pode superar os efeitos da consequência que poderiam servir de estímulo aversivo. Tal estímulo pode aumentar de freqüência do comportamento do filho, dependendo da privação de afeto e de atenção do pai que as crianças se encontram. Assim, comportamentos de colocar de castigo e surrar os filhos passam a ser estímulos reforçadores positivos na medida em que os filhos somente interagem com os pais nesses momentos. Assim, os comportamentos que produzem os castigos e as surras aumentam de freqüência progressivamente.

É possível que as crianças não passem a se comportar da maneira considerada adequada pelos pais pelo uso de coerção, ao contrário, a aquisição de tais comportamentos seria mais provável de ocorrer diante do uso de reforçamento positivo. Por exemplo, se uma criança é punida por dizer aos pais que fez algo considerado errado, é possível que da próxima vez que os pais lhe perguntarem sobre se agiu correta ou incorretamente, ela vá mentir para evitar ser coagida. Assim o uso de punições, além de não resolver os problemas de comportamento, leva as dificuldades na interação entre pais e filhos, comprometendo o relacionamento entre eles, além de favorecer o surgimento de problemas na vida adulta e mesmo infantil.

I.I.II. Práticas Não-coercitivas

O estudo de Pettit e Bates (1989, citados por Caballo, 2003) indicou que o reforçamento positivo da mãe, estaria, consistentemente, relacionado à ausência de comportamentos anti-sociais, enquanto que as estratégias coercitivas e a extinção de comportamentos pró-sociais foram preditores de problemas de comportamento na infância. Portanto, o reforçamento positivo controla comportamentos tanto quanto a coerção. Mas, ele pode proporcionar novas formas de agir ou manter algo que foi aprendido, sem criar os subprodutos típicos da coerção.

Através do emprego adequado de uma estratégia de reforço positivo utilizando a técnica da modelagem, as crianças podem aprender novas respostas operantes. No início o

casal parental reforça positivamente um ato dentro do repertório corrente do organismo que se assemelham apenas francamente as respostas consideradas adequadas. À medida que este comportamento é reforçado, os pais tornam-se mais seletivo e reforçam apenas os comportamentos que se assemelham mais com os objetivos. Quando esta conduta estiver estabelecida, os pais tornam-se ainda mais exigentes, adequando a resposta a aquela objetivada. O aprendizado por aproximação sucessiva continua até que o objetivo seja atingido. (Albuquerque & Ferreira, 2001)

Os pais, às vezes, utilizam a modelagem para educar seus filhos. Uma vez que o bebê fica em pé, os pais deixam de reforçar positivamente tal comportamento de que ele fique simplesmente em pé. Espera-se que a criança se adiante, talvez dê alguns passos, talvez se apoiando em algumas coisas. Após atingir seus objetivos o bebê pode atingir mais alguns passos com menos apoio e, afinal, andar sozinho naturalmente. Após cada pequeno avanço os pais reforçam suas expectativas para ampliá-las.

Seus filhos também aprendem a imitar comportamentos do seu ambiente quando da apresentação de tais comportamentos pode-se obter estímulos reforçadores positivos. Tal técnica é denominada de modelação. Pode ser exemplificado no caso do filho aprender a apertar um determinado botão do brinquedo para esse emitir som por observação do comportamento dos pais, ou aprender a encher o copo de água dado comportamento anterior dos pais observado.

As práticas não-coercitiva, incluindo o estabelecimento de regras, têm eficácia a médio e longo prazo no controle do comportamento. O uso de regras deve ser entendido, de acordo com Skinner (1969/1980), como estímulos especificadores de contingências e exercem controle como estímulos discriminativos, fazendo parte de um conjunto de contingências de reforço. Ou seja, são estímulos que podem especificar o comportamento a ser emitido (a forma, a frequência e a duração do comportamento), as condições sob as quais ele deve ser emitido (quando e onde o comportamento deve ocorrer), e suas prováveis conseqüências (o que poderá acontecer se a regra for seguida). Por esta definição, instruções, avisos, conselhos, ordens, leis seriam exemplos particulares de regras, uma vez que todos podem descrever contingências e funcionar como estímulos discriminativos (Albuquerque & Ferreira, 2001).

Assim, as conseqüências responsáveis pela manutenção do comportamento governado por regras, enquanto um operante de ordem superior, cujos membros seriam exemplos individuais de seguimento de regras particulares, seriam as conseqüências sociais para respondê-lo de acordo com regras (Catania, Matthews & Shimoff, 1990; Cerutti, 1989, citados por Caballo, 2003). Conseqüências atuais produzidas por ocorrências individuais de

seguimento de regras particulares seriam conseqüências que poderiam alterar a probabilidade de certos comportamentos de seguir regras virem a ocorrer no futuro (Malott, 1989; Perone, Galizio & Baron, 1988, citados por Reppold, Pacheco, Bardagi & Hultz, 2002), mas não a sua probabilidade presente. A probabilidade presente seria determinada pela história do ouvinte (Hayes, Zettle & Rosenfarb, 1989; Parrott, 1987, citados por Caballo, 2003).

Tais comportamentos governados por regras podem ser apresentados como uma resposta de esquiva eficaz para conseqüências imediatas perigosas e de risco e não passíveis de serem detectadas antes que se passe (direta ou indiretamente) pela contingência. Como colocar a mão na tomada ou debruçar-se no parapeito de uma janela alta. Também a emissão de respostas cujas conseqüências reforçadoras são atrasadas, a exemplo o comportamento de tomar remédio. Ou ainda o parar de emitir respostas cujas conseqüências aversivas são atrasadas, como o comportamento da criança ficar rodando em círculos.

Outra importante função das regras é simplificar as contingências de reforço no estabelecimento de um novo comportamento (Catania, 1998/1999; Skinner, 1971/1983). Regras podem simplificar as contingências de reforço, principalmente quando estas contingências são complexas, pouco claras, atuam apenas em longo prazo, ou mesmo são pouco eficazes. Regras também têm o efeito de ampliar o repertório dos indivíduos, uma vez que, ao descreverem as contingências de reforço, permitem aos mesmos entrarem em contato com contingências que talvez nunca fossem contatadas naturalmente.

Esse tipo de prática, que se caracteriza pelo uso de regras que descrevem contingências naturais, indica para a criança as conseqüências reforçadoras ou aversivas naturalmente produzidas pelo seu comportamento. Por exemplo, a explicação de que se a criança estragasse o brinquedo ela ficaria sem ele. Também, diante de situações de perigo a criança serem apresentadas às conseqüências reflexivas e relativas ao comportamento parental.

O uso desse tipo de prática propicia à criança a compreensão das implicações de suas ações e, conseqüentemente, dos motivos que justificam a necessidade de mudança do seu comportamento. Desta forma, promove-se a produção de um comportamento com certa autonomia para o uso das informações que controlam o seu próprio comportamento. Ou seja, ao fazer uso dessa prática os pais não apenas fornecem uma contingência verbal que controlam o comportamento em questão, mas tornam a criança mais apta a discriminar as relações entre o seu comportamento e o ambiente em situações futuras.

A atenção da criança é direcionada para as conseqüências de seu comportamento às outras pessoas e para as demandas lógicas da situação, ao invés das conseqüências punitivas

para ela mesma. Práticas deste tipo envolvem explicações sobre as conseqüências do comportamento da criança, explicações sobre regras e os estímulos a serem discriminados a fim de que se comportem de certa maneira para obterem conseqüências reforçadoras positivas em interações sociais. Explicações sobre as possíveis conseqüências aversivas das ações da criança para os outros e para si mesma e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas (Grusec & Lytton, 1988, citados por Ingberman, 1997). Um problema, no entanto, é que quando as contingências mudam e não as regras, não se têm no repertório como se comportar (Skinner, 1969/1980). Ou seja, após a mudança do esquema, se a criança continua apresentando o padrão de respostas previamente descrito na instrução diz-se que o comportamento é controlado por regras. Caso mude o seu comportamento acompanhando as mudanças nas contingências de reforço, seu comportamento é controlado por contingências.

De acordo com os estudos (Weiner, 1970; Lippman & Meyer, 1967; Shimoff., 1981, citados por Santos, Paracampo & Albuquerque, 2004) sugere-se que regras podem interferir na adaptação do comportamento não-verbal humano às contingências de reforço. Regras que descrevem as contingências de reforço podem facilitar a adaptação do comportamento às mesmas. No entanto, quando as contingências mudam, tornando as regras discrepantes das contingências, o comportamento estabelecido por regras tem menor probabilidade de mudar acompanhando tais mudanças do que o comportamento inicialmente estabelecido por modelagem ou reforço diferencial, ou seja, o comportamento estabelecido por regras parece pouco sensível a alterações nas contingências de reforço.

Uma explicação para o comportamento governado por regras geralmente não apresentar variação com relação à regra é de que a topografia da resposta, na maioria das vezes, está descrita na regra e o indivíduo emite a resposta antes mesmo que as suas conseqüências imediatas possam exercer algum efeito sobre a mesma. Em contraste, o comportamento modelado por contingências pode inicialmente apresentar grande variabilidade e uma longa exposição às contingências pode ser necessárias antes de um padrão de respostas desejadas serem selecionadas (Joyce & Chase, 1990, citados por Santos, Paracampo & Albuquerque, 2004).

Por esta proposição, para tornar-se sensível às contingências de reforço programadas, o comportamento deve ser exposto a condições que possam gerar variação comportamental antes ou no momento das mudanças nessas contingências. Assim, os pais podem formular regras que possibilitem uma variabilidade de comportamentos considerados adequados pelos pais e são reforçados positivamente de forma verbal como não-verbal. Assim, haverá a

discriminação e, por conseguinte, a generalização dos comportamentos e antecedentes aos comportamentos para obter conseqüências que são estímulos reforçadores positivos.

Mas o uso inabilmente do reforçamento positivo pode fortalecer condutas que são tão indesejáveis quanto quaisquer efeitos colaterais da punição. Se os pais nunca dão atenção, afeição ou outros reforçadores, exceto quando as crianças se comportam inadequadamente, o resultado será o aumento da freqüência de tal comportamento. Também, o uso indiscriminado de reforçadores positivos, independentes do comportamento apresentado numa dada situação pela criança ensinará que qualquer comportamento poderá ser apresentado para obter reforçadores. Assim, produzirá crianças e possíveis adultos com baixa resistência a frustração.

Sidman (1989/1995) afirma que se o reforçamento positivo geralmente predomina na família, os comportamentos considerados inadequados pelo casal parental permanecerão ocasionais; as crianças aprenderam que não é necessária a apresentação de comportamentos inadequados para terem as conseqüências desejadas.

O uso ocasional de disciplina coercitiva por pais que utilizam, freqüentemente, disciplina não-coercitiva, em certas circunstâncias não prejudica o desenvolvimento da criança, entretanto, isto não se aplica à punição física (Hoffman, 1975). As estratégias coercitivas podem minimizar este caráter quando se tornam qualificadas, ou seja, quando existe uma explicação para justificar ou legitimar a solicitação da mudança de comportamento, baseada não em motivos centrados no poder dos pais, mas, por exemplo, no bem-estar da criança ou em normas sociais que esta entenda e também valorize (Hoffman, 1975).

I.II. Estilo parental

A freqüência de apresentação de determinadas práticas educativas coercitiva e não coercitiva o constitui. Maccoby e Martin (1983, citados por Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999), classificam os estilos parentais em quatro tipos: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente. Estilo parental refere-se à forma como os pais lise comportam diante dos comportamentos dos filhos, sendo a combinação entre as práticas não coercitivas e coercitivas são classes de comportamentos parentais que favorecem a apresentação de comportamentos que favoreçam ou não a interação social dos filhos, ou seja, busca a discriminação das contingências relacionadas ao comportamento do filho, faz a análise funcional do comportamento apresentado; a coerção refere-se às atitudes parentais que implicam em

apresentação de um ambiente aversivo aos filhos, ou seja, é governar os comportamentos por regras em conjunto com comportamentos coercitivos.

Retomando os quatro tipos de estilos parentais, têm-se pais e mães *autoritários* seriam altamente coercitivos e pouco reforçadores dos comportamentos dos filhos; o que importaria seria o comportar-se de acordo com as regras impostas. Pais e mães *indulgentes* seriam altamente não-coercitivos, porém, pouco coercitivos. Já o estilo *negligente*, implicaria em baixa coerção e baixa apresentação de estímulos reforçadores. No quarto tipo de estilo, os pais e mães *autoritativos* seriam altamente coercitivos e reforçadores, sendo, conforme Pacheco, Teixeira e Gomes (1999), uma prática com autoridade assertiva, competente, em que ocorreria o estabelecimento de regras, monitoração, reforçamento, sem, contudo, valer-se de punição.

Há diversos pesquisadores interessados em entender como estilos parentais interferem no padrão comportamental de filhos. A seguir são apresentados alguns estudos preocupados com esta temática.

Pacheco, Teixeira e Gomes (1999) estudaram adolescentes, numa amostra de 193 indivíduos, que falaram sobre suas próprias habilidades sociais e também sobre os estilos parentais que vivenciaram. Os principais resultados são: a agressividade foi mais citada no grupo de adolescentes que tem pais negligentes que por adolescentes que tem pais autoritativo; a ansiedade foi mais freqüente para autoritativo e autoritário sugerindo que exigência traz ansiedade, pois, para os autores, a exigência pode não favorecer desenvolvimento de formas adequadas para lidar com situações interpessoais; índice de incômodo foi maior para autoritário e negligente, ao contrário, o índice de satisfação foi mais citado para adolescentes que vivenciaram o estilo autoritativo; quanto mais ocorre a responsividade, menor o índice de incômodo e menor a agressividade; os autores concluem que estilo autoritativo leva a um maior ajustamento, menos comportamentos agressivos, menor índice de incômodo e maior apresentação de estímulos reforçadores, portanto, os jovens tornam-se mais motivados a apresentar comportamentos habilidosos.

Por outro lado, o estilo negligente, leva a um baixo desempenho social como, por exemplo, a dificuldade de iniciar relacionamentos, solicitar mudança de comportamento, expressar sentimentos, expressar opiniões e falar em público. Também, promovem uma redução na freqüência da classe de comportamentos que promovem a interação social, mais comportamentos agressivos e maior índice de incômodos. Já o estilo autoritário levaria a grande ansiedade e ao contra-controle, ainda que os jovens tivessem desempenho adequado. Finalmente, o estilo indulgente gera comportamentos encobertos aversivos e pouco repertório comportamental. Dessa forma, os pesquisadores consideraram que a exigência, entendida

como apresentação de estímulos reforçadores e regras, podem evitar problemas de comportamentos.

Conforme os pesquisadores citados acima a exigência parental, tanto no estilo autoritário quanto o autoritativo, pode vir a gerar ansiedade, sendo possível que a exigência não garanta aquisição de repertório. No entanto, como o desconforto é menor para o segundo modelo, é possível que ainda que haja ansiedade, a responsividade, própria do estilo autoritativo, permite, combinada com a exigência, à aquisição de repertórios, respeitando as necessidades do filho e modelando sucessivamente tais comportamentos. Além disso, estes pais devem emitir mais frequentemente comportamentos socialmente adequados, como expressão de sentimentos, opiniões, comunicação, dando modelos e modelando habilidades que aumentem a chance de sucesso interpessoal.

Walsh, Laczniak e Carlson (1998, citados por Gomide, 2004), avaliaram como mães estabeleciam limites quanto ao comportamento dos filhos de assistir televisão. Novamente diferenças entre estilos parentais foram encontradas: as mães autoritativas restringiam e eram carinhosas, assumindo a responsabilidade parental em mediar os efeitos da televisão e ensinar acerca do consumo, tendendo a usar informações e davam opiniões sobre a televisão; mães indulgentes evitavam restringir os comportamentos dos filhos e buscavam outros membros da família para mediar à televisão das crianças; mães negligentes e autoritárias achavam que não tinham que assumir a responsabilidade parental em restringir a televisão, e as negligentes davam *feedback* misto sobre opiniões dos outros. Este estudo permite levantar hipóteses sobre o motivo da exigência do estilo autoritativo ser benéfica, pois, as mães que se valem desse estilo, acabam restringindo, mas parecem conversar e explicar com dados da realidade, dando suas próprias opiniões, e, portanto, entendem como papel da família ensinar a criança a analisar o que assiste na televisão.

Brenner e Fox (1998; 1999, citados por Bolsoni-Silva & Maturano, 2002), ao estudar 1056 mães de crianças de 1 a 5 anos de idade, concluíram que problemas de comportamento são mais frequentes frente ao uso de punição (verbal ou física) e ao pouco cuidado/afeto fornecido à criança, o que parece concordar com o estilo autoritário. Estas mães tinham uma tendência a esperar que seus filhos emitissem comportamentos para os quais ainda não estavam preparados, seja por razões filogenéticas ou ontogenéticas, o que, segundo os autores, pode tanto resultar em encorajamento (positivo) como em pressão excessiva (negativo), isto é, as necessidades da criança eram desrespeitadas. Por outro lado, a baixa expectativa, quanto aos comportamentos do filho a serem apresentados, dos pais pode ser positiva desde que dêem espaço para a criança aprender, porém pode ser prejudicial caso os pais comportem-se de

forma negligente. Assim, parece que, para haver uma prática educativa promotora de comportamentos nos filhos considerados adequados pelos pais, estes precisam ter expectativas realistas em relação a seus filhos e encorajá-los ao sucesso possível de atingir, mas como afirma Brenner e Fox (1999, citados por Bolsoni-Silva & Maturano, 2002), há uma carência de pesquisas nesta área, dificultando maiores conclusões. Fox, Platz e Bentley (1995), também verificaram, ao estudar 1056 mães, uma correlação entre problemas de comportamento, práticas educativas punitivas e pouca prática de cuidado/carinho à criança.

Na mesma direção, Alvarenga e Piccinini (2001) descobriram que mães de crianças pré-escolares com problemas de comportamento utilizavam mais práticas coercitivas (55%) que mães de crianças sem queixas clínicas (33%). Por outro lado, os autores descobriram que práticas não-coercitivas eram mais freqüentes para o grupo não-clínico (55%) que para o clínico (33%). Percebe-se que ambos os grupos utilizavam estratégias coercitivas e não-coercitivas, ainda que apenas um deles apresentasse crianças com problemas de comportamento. Alvarenga (2001) define práticas coercitivas como sendo punição verbal, ameaça de punição, privação/castigo, coação física e punição física e defini práticas não-coercitivas como negociação, explicação apontando conseqüências, explicação baseada em convenção nos hábitos da criança e comando verbal não coercitivo.

Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003) e Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) também encontraram que familiares de crianças com problemas de comportamento valiam-se mais do estilo autoritário nas relações com os filhos, no entanto, verificaram também que crianças indicadas como socialmente adequadas também eram punidas, pelos pais e pelas mães, ainda que mais esporadicamente. Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) descobriram ainda que as habilidades sociais educativas dos pais que provavelmente influenciavam positivamente a educação dos filhos eram: expressar sentimentos positivos e opiniões, cumprir promessas, receber críticas, evitar o uso de punições, elogiar comportamentos habilidosos, haver concordância entre o casal e haver maior participação do pai.

Strand, Wahler e Herring (2001, citados por Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003), encontraram resultados semelhantes ao verificarem que estilos parentais que recompensavam obediência e puniam ou extinguíam comportamentos “indesejados” foram mais freqüentes em episódios com crianças obedientes que opositivas. Similarmente, as mães de crianças opositivas recompensavam comportamentos “indesejados” e puniam ou extinguíam comportamentos “desejados” mais frequentemente que mães de crianças obedientes. Os autores concordavam que estilos parentais responsivos ajudem a superar algumas falhas no responder pró-social da criança.

Os resultados destas pesquisas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Maturano, 2002; Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi., 2003; Strand, Wahler & Herring., 2001, citados por Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi., 2003) permitem pensar que os efeitos da punição podem ser minimizados se esta for menos freqüente e se outras habilidades parentais co-ocorrerem, tidas como expressão de sentimentos, expressão de opiniões, comunicação positiva, reforçamento positivo e consistência nas práticas parentais.

Na tentativa de relacionar estilos parentais com desordens de ansiedade, Hudson e Rapee (2001, citados por Caballo, 2003), avaliaram 95 crianças e suas mães e chegaram aos seguintes resultados: a) em situações difíceis e estressantes, mães de crianças ansiosas eram punitivas; b) as mães de crianças ansiosas eram mais apresentadoras de estímulos punitivos que as mães de crianças não-clínicas; c) houve correlação entre rejeição parental e ansiedade da criança; d) as mães envolviam-se menos com seus filhos, conforme iam ficando mais velhos; e) pouco envolvimento e práticas educativas parentais coercitivas parecem ser características importantes de crianças ansiosas durante a infância.

Com base em breve revisão da literatura, é possível concluir que os estilos autoritários (Brenner & Fox, 1998; Brenner & Fox, 1999; Fox et al., 1995; Kinard, 1995; McCord, 1979; Pacheco et al., 1999; citados por Bolsoni-Silva & Maturano, 2002) e negligente (Kinard, 1995, citado por Gomide, 2004; Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999), geram a apresentação de comportamentos encobertos aversivos (Pawlak & Klein, 1997, citados por Ingberman, 1997) e ansiedade (Hudson & Rapee, 2001, citados por Caballo, 2003). Tais achados concordam com pesquisadores da Análise do Comportamento (Sidman, 1989/1995; Skinner, 1953/1993) que acreditam que a coerção gera pouca flexibilidade comportamental, e, portanto, mais dificuldades interpessoais, além de subprodutos.

Além disso, parece que habilidades parentais que envolvem empatia, satisfação das necessidades da criança, consistência, expressão de sentimentos, opiniões, comunicação e estabelecimento de limites são fatores de prevenção contra o surgimento e manutenção de problemas de comportamento. Parte destas habilidades pode ser utilizada em momentos que a criança emite comportamentos “indesejados”, como por exemplo, estabelecer limites, expressar sentimentos de desagrado; porém, outras habilidades, como expressões de sentimentos positivos, expressão de opiniões, manterem conversação, fazer perguntas devem ser emitidas em diversas interações sociais, como refeições, lazer (brinquedos, parques, televisão), reuniões familiares etc.

Os familiares passam, muitas vezes, a interagir com as crianças apenas nos momentos de corrigir (Sidman, 1989/1995), deixando de aproveitar diversos outros momentos de

interação social. Como consequência as relações passam a ser aversivas, a maior parte do tempo, para ambos – familiares e filhos – que passam apenas a interagir coercitivamente. Talvez seja esta a diferença entre as famílias de crianças com e sem problemas de comportamento, à medida que no primeiro caso, é possível que haja pouca interação social positiva, ao contrário das famílias com crianças consideradas socialmente adequadas, pois ainda que haja punições, há diversos outros repertórios parentais que garantam a afetividade, o cuidado e os limites consistentes. Além disso, nas famílias autoritativas, a forma de estabelecer limites pode ser diferente, como apontando por Alvarenga e Piccinini (2001) em cujo estudo havia o predomínio das práticas não-coercitivas que coercitivas, porém faltam estudos para afirmações mais conclusivas.

Estes conceitos têm repercussão para a prática, à medida que se devem ensinar pais e mães a ampliarem o repertório socialmente adequado dos filhos. Os pais devem emitir habilidades sociais educativas parentais, para que assim os filhos possam desenvolver mais repertórios, dentre outros, de afetividade, controle de emoções e de resolução de problemas. Como efeito, é possível, que comportamentos considerados inadequados desapareçam, por terem perdido a função de contracontrole.

É importante considerar que quem controla as contingências da criança é o adulto e, portanto, este precisa saber que nem sempre o que é “indesejável” é realmente um comportamento problema, pois a dificuldade pode estar no repertório parental e não no da criança. Por exemplo, esta pode começar a emitir opiniões que contrariem as dos pais, os quais podem puni-la. Como expressar opiniões é uma habilidade importante para o desenvolvimento social da criança, pois vai lhe permitir o acesso a novas contingências reforçadoras fora do ambiente familiar, seriam, então, os pais que deveriam apreender sobre a importância desta habilidade e reforçá-la, ao invés de puni-la. Cabe ao psicoterapeuta tecer orientações nesta direção.

As relações interpessoais devem ser pautadas no respeito mútuo e no equilíbrio de reforçadores, para que ambos os pólos sejam igualmente reforçados (Baum, 1994/1999; Del Prette, Del Prette & Branco, 1992). Desta forma, o critério para definir se um comportamento é problema ou não é o quanto este impede à criança de entrar em contato com outras contingências reforçadoras, que, por sua vez, vão permitir a aquisição de habilidades promotoras do desenvolvimento (Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

Entretanto, alguns estudos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Maturano, 2002) mostraram que a punição não foi impeditiva da aquisição de repertórios socialmente adequados, além disso, estilo autoritativo, que parece ser o mais adequado para evitar

problemas de comportamento, tem alto grau de exigência, o que implica que os pais e as mães frequentemente preocupam-se em estabelecer limites. Ainda que autores (por exemplo, Alvarenga, 2001; Bolsoni-Silva & Maturano, 2002, Sidman, 1989/1995; Skinner, 1953/1993) defendam o não uso da punição no estabelecimento de limites, é difícil imaginar o estabelecer limites sem que haja a extinção de alguns dos comportamentos da criança; neste caso, ainda que a criança passe por um processo de negociação ela terá que perde algo, o que caberia na perda de reforçadores. Desta forma, entendem-se como pais socialmente competentes, aqueles capazes de garantir as necessidades biológicas, sociais e afetivas da criança e que consigam estabelecer limites com o máximo de reforçadores positivos e o mínimo possível de punições.

II. Habilidades Sociais

Os comportamentos sobre controle de contingências grupais possibilitam garantir a sobrevivência da espécie que está intrinsecamente relacionada à possibilidade de desenvolver uma cultura, plena de contingências e reforçamento que possam controlar e ser controlada pelo comportamento (Caballo, 2003). Tais comportamentos estão sob controle não apenas das suas conseqüências imediatas, mas, também, sob conseqüências de longo prazo. Nas práticas sociais devem ser considerados o ambiente físico e o social, e suas conseqüências sobre o comportamento. Quanto ao comportamento apresentado é necessário considerar as suas próprias conseqüências, para os indivíduos, o grupo e o ambiente.

Tal habilidade de interagir socialmente possibilita obter reforçadores positivos com maior freqüência, se comportando o mínimo possível sob controle de estímulos reforçadores negativos, além de controlar o comportamento de seus pares por estímulo reforçador positivo, o que aumenta a probabilidade desses perpetuarem. Meichenbaum, Butler e Grudson (1981, citados por Caballo, 2003) afirmam que é impossível desenvolver uma definição consistente de habilidade social, uma vez que essa é completamente dependente do contexto mutável. Portanto, o conjunto de comportamentos reforçados em curto e em longo prazo nas interações sociais é denominado habilidades sociais (Caballo, 1996/2002; Del Prette & Del Prette, 1999). Alguns autores consideram o conceito de habilidade social como sinônimo de assertividade (Caballo, 1996/2002).

Tal consideração, segundo Caballo (2003), é dada à origem do movimento das habilidades sociais que é freqüentemente atribuída a Salter (1949), considerado um dos pais da terapia comportamental. Salter promoveu técnicas para aumentar a expressividade verbal e facial, descritas em seu livro “Conditioned Reflex Therapy”. Em 1958, Wolpe utilizou pela primeira vez o termo “comportamento assertivo”, referindo-se à expressão de comportamentos encobertos aversivos e a defesa dos próprios direitos (Caballo, 1996/2002). Entretanto, nem sempre a conduta assertiva é apropriada para uma comunicação satisfatória, sugerindo ser apenas um tipo de habilidade entre outras necessárias a boa interação social.

O presente trabalho considerou que habilidades sociais abrangem as relações interpessoais, incluindo a assertividade e as habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e de desempenhos interpessoais nas atividades profissionais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Del Prette & Del Prette, 1999).

Assim, os comportamentos que favorecem a interação social, pró-sociais, são aqueles que, no resultado final de uma cadeia de respostas favorece uma produção da relação interpessoal mutuamente reforçadora.

Tal comportamento socialmente habilidoso ou mais adequado refere-se à expressão, pelo indivíduo, de atitudes, sentimentos (reforçadores ou aversivos), opiniões, respeitando a si próprio e aos outros, existindo, em geral, resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros (Caballo, 2003). Portanto, os comportamentos socialmente habilidosos referem-se à emissão de respostas verbais e não-verbais que forneçam estímulos que sinalizem aos outros as variáveis emocionais aos quais estão expostos, sejam essas reforçadoras ou aversivas. Assim como expressem opiniões, especifiquem reforçadores e regras sem apresentar estimulação aversiva ao outro e, em longo prazo, a si próprio (Gomide, 2004). O indivíduo que obtém reforçadores controlando aversivamente o comportamento do outro pode, em longo prazo, entrar em contato com estímulos aversivos ou perder reforçadores, decorrentes do rompimento da relação.

As situações em que estas respostas podem ocorrer são muitas e variadas, como, por exemplo, ambientes familiares, de trabalho, de consumo, de lazer, de transporte público, de formalidade etc. É comum, em treinamentos de habilidades sociais, o esclarecimento quanto a formas de se comportar, analisando as conseqüências para a resolução de problemas e relacionamento interpessoal. Por exemplo, Alberti e Emmons (1978) diferenciam comportamento assertivo, submisso e agressivo.

Uma das subcategorias das habilidades sociais consiste no comportamento assertivo, que é definido como o comportamento socialmente habilidoso ou mais adequado Deve-se considerar que o comportamento assertivo e as habilidades sociais estão sob controle de estímulos, pois se tratam de comportamentos (Caballo, 1996/2002; Del Prette & Del Prette, 1999; Gambrill, 1978, citados por Gomide, 2004). A sua avaliação deve ser feita em diferentes tipos de situações, por exemplo, variando-se o tipo de demanda da situação e/ou o tipo de interlocutor. Ou seja, deve ser considerado o estímulo discriminativo, bem como as conseqüências da apresentação do comportamento.

Considerando pelo menos a contingência tríplice, observa-se que o comportamento considerado socialmente passível de estímulos reforçadores em uma situação pode ser extinto ou punido em outra Duas pessoas podem emitir topografias de respostas diferentes em uma mesma situação e ambas as respostas serem consideradas como sendo socialmente habilidosas, sugerindo, não haver uma topografia correta ou universal de respostas. Ainda,

para qualquer analista do comportamento, o comportamento deveria se definir não pela sua topografia, mas pela sua função (Caballo, 1996/2002).

A submissão ocorre quando a pessoa não expressa os seus comportamentos encobertos ao interlocutor, comportando-se, muitas vezes, de forma a ter como consequência estímulos aversivos para ela, ou deixando de defender-se sob controle da probabilidade, dado aprendido, de que pode vir a prejudicar sua relação futura com o interlocutor. Por isso, muitas vezes, o indivíduo é explorado e prejudicado sem, contudo, atingir seus objetivos. Porém, com as respostas agressivas, por vezes, o indivíduo é reforçado, em curto prazo, por apresentar estímulos aversivos às outras pessoas. Tal comportamento agressivo, em longo prazo, pode produzir os seus subprodutos, como respostas emocionais e contra controle, que retroagiram de forma aversiva ao emissor.

Comportamentos assertivos, submissos e agressivos podem ser gerais ou situacionais, isto é, há pessoas que possuem sempre ou a maior parte do tempo o mesmo padrão comportamental, enquanto que outras, dependendo dos estímulos envolvidos, emitem comportamentos de natureza distinta. Assim, um adulto pode se comportar de forma submissa em situação de trabalho (por não enfrentar assertivamente o chefe sob controle do desemprego) e agressiva ao chegar a casa (porque, por exemplo, com a esposa e filhos não está sob controle do desemprego ou outra consequência aversiva. Também, como esta pessoa não expressou, durante todo dia, seus comportamentos encobertos, acaba sendo agressiva, por vezes, com outras pessoas).

Com base nesta breve descrição sobre o campo teórico prático das habilidades sociais, pretende-se tecer considerações acerca de práticas educativas de pais quanto às habilidades sociais aplicáveis à educação de filhos (habilidades sociais educativas) à luz das habilidades sociais. Bolsoni-Silva (2000) define habilidades sociais educativas como:

“(...) o conjunto de habilidades sociais dos pais aplicáveis à prática educativa dos filhos, por exemplo, a habilidade social educativa de estabelecer limites pode envolver várias habilidades sociais, tais como dizer não, pedir mudança de comportamento, além de componentes não-verbais e paralingüísticos” (p. 1).

III. Habilidades Sociais Educativas Parentais

Del Prette e Del Prette (2001/2003; 2001/2002) propuseram as seguintes definições para formas de interagir socialmente:

“(...) pessoa habilidosa (que demonstra assertividade, empatia, expressão de sentimentos positivos ou negativos de forma apropriada, civilidade, etc.), pessoa não habilidosa passiva (que demonstra esquivas ou fuga ao invés de enfrentamento da situação) e pessoa não habilidosa ativa (que demonstra agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo, etc.)” (p.65).

Bolsoni-Silva (2000) e Bolsoni-Silva e Maturano (2002) afirmaram que a habilidade social educativa de dialogar com os filhos é muito importante no contexto educativo, pois se refere ao repertório inicial para o desenvolvimento de todas as demais habilidades sociais educativas parentais, tais como fazer perguntas, expressar sentimentos, expressar opiniões, ter consistência na prática educativa, desculpar-se e estabelecer limites.

Estas habilidades sociais educativas parentais são os meios pelos quais os pais transmitem padrões, valores e normas de comportamento cultural para os filhos, o que segundo Biasoli-Alves (1994), faz parte do papel da família, enquanto primeiro ambiente socializador da criança. Além disso, os indivíduos socialmente competentes geralmente apresentam melhor expressão verbal e não verbais, como as variações de postura, maior tempo de fala e maior frequência de perguntas (Del Prette, Del Prette, Torres & Pontes, 1998).

Autores (Caballo, 1996/2002; Del Prette & Del Prette, 1999; Del Prette & Del Prette, 2001/2003) do campo teórico-prático do treinamento em habilidades sociais consideram a expressão de sentimentos de agrado e desagrado, especialmente de forma espontânea, como essências para a promoção de relacionamentos interpessoais satisfatórios. Conforme Bolsoni-Silva (2000), os pais que expressam espontaneamente sentimentos positivos e negativos em relação aos comportamentos dos filhos os estão ajudando a discriminar comportamentos considerados como positivos, pelos pais e possivelmente pela sociedade, e também os considerados “indesejáveis”, facilitando, assim, que os filhos, apreendam qual padrão comportamental é esperado, aumentando a frequência de comportamentos habilidosos e reduzindo a frequência dos “indesejáveis” (precursores de problemas de comportamento).

Para uma educação efetiva e relacionamento reforçador entre pais e filhos não basta expressar os sentimentos é preciso que os pais o façam de maneira socialmente adequada. Os

pais devem apontar quais comportamentos não consideram adequados, dizendo o que sentiu frente ao comportamento da criança e sugerindo alternativas para o que se comporte de forma mais adequada, sem, contudo, valer-se de comportamentos aversivos aos filhos. Tais estímulos punitivos podem ser exemplificados, como as falas similares a “você não tem consideração” ou “você é uma criança má”. Tais falas podem ter como subproduto respostas emocionais e o contra controle apresentados pela criança. Então, os pais poderão não obter as conseqüências desejadas ao seu comportamento, como a de alterar o comportamento do filho. Os pais também podem utilizar estratégias educativas, diante de comportamentos “indesejados” dos filhos, que priorizam a expressão de opiniões e a solicitação adequada de mudança de comportamento, por exemplo, “(...) eu não gostei do que você fez” (expressão de sentimento, apontando o comportamento da criança).

Certamente, frente a comportamentos habilidosos dos filhos, os pais deveriam elogiar e expressar agrado, ou seja, prover estímulos reforçadores positivos, promovendo e/ou fortalecendo a aquisição de comportamento socialmente mais aceita. Com tais procedimentos educativos, os pais estariam sendo habilidosos no uso de práticas educativas. Promoveriam habilidades educativas parentais mais amplas, como o estabelecer limites, sem necessitar utilizarem-se da coerção, que como apontado nesse estudo por autores da Análise do Comportamento, trazem conseqüências prejudiciais à pessoa punida e ao agente punidor em longo prazo.

Cumprir promessas também é uma habilidade social educativa parental importante, pois os pais ao prometerem, e não cumprirem faz com que os filhos deixem de comportar sob controle dos estímulos apresentados pelos pais. Isso ocorre dada às promessas não cumpridas serem maus preditivos de conseqüências reforçadoras. Por outro lado, os pais ao cumprirem as promessas estão servindo de modelo aos filhos, os quais provavelmente se comportaram da mesma forma, além de aumentarem sua confiança no relato dos pais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva, 2000).

As habilidades sociais educativas de “dizer não”, “negociar” e de “estabelecer regras” também são importantes no que se refere às habilidades sociais educativas mais amplas de estabelecer limites. Os pais necessitam aprender a dizer não para pedidos não razoáveis dos filhos, isto é, os pais necessitam estar atentos quanto à análise do pedido, a fim de verificar se realmente não é razoável, pois, se for, podem negociar com os filhos, de forma que ambas as partes cedam em algo. É importante que o pai e a mãe concordem, pois se o pai insistir no não, mas a mãe realizar o pedido ou vice-versa, o filho ficará sob controles discriminativos, pedindo sempre ao pai que reforça o seu comportamento. Desta forma, há a necessidade dos

pais conversarem quanto à prática educativa, afinal tiveram, provavelmente, aprendizagem distinta de como educar, sendo possível que tenham diferentes formas de lidar com os filhos (Bolsoni-Silva, 2000).

Essas habilidades sociais educativas parentais, como o entendimento do casal quanto à educação do filho e a participação ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas, segundo Bolsoni-Silva (2000), foram muito mais freqüentes no grupo de pais de crianças com comportamentos socialmente adequados. A autora verificou que, quando os pais possuíam tais habilidades sociais educativas, a freqüência de problemas de comportamento em seus filhos era menor e a de comportamentos socialmente adequados, eram maiores. Isso sugeriu que a consistência nas práticas educativas também promove comportamentos socialmente adequados, ao mesmo tempo em que previne problemas de comportamento. No entanto, se o casal concordar que a prática será prioritariamente punitiva, então a criança, provavelmente, apresentará comportamentos de contra controle e repertório comportamental limitado, somente não apresentando os comportamentos que tem como consequência estímulos punitivos, dado determinado estímulo discriminativo apresentado.

Quanto à habilidade social educativa de estabelecer regras, os pais precisam pedir tarefas aos filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme a idade e repertório comportamental que possuem. Para tal, o casal parental precisa emitir respostas verbais sob controle discriminativo dos filhos como audiência de forma a garantir a compreensão. Tal compreensão pode ser assegurada se as regras forem aplicadas uma de cada vez, elogiando-as cada vez que se comportem sob o seu controle. Com o tempo, as regras podem ser mais freqüentes e em maior número. Se a regra não for cumprida, os pais podem conversar assertivamente e verificar o motivo do não cumprimento, repetindo a regra quando necessário (Bolsoni-Silva, 2000; Becker, 1974).

Finalmente, a habilidade social educativa parental de desculpar-se com os filhos precisa ser considerada. Os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se da mesma forma. No entanto, Bolsoni-Silva (2000) observou em seus dados que os pais têm receio de admitir próprios erros aos filhos, temendo que estes deixem de respeitá-los, percam noções de limites etc. Desta forma, poucos pais relataram pedir desculpa aos seus filhos, apesar de sentirem muita culpa e comportarem-se de forma a aliviar este sentimento, por exemplo, beijando o filho, quando este dormia. Tal resultado de interações sociais que reforçam auto-regras, tais como a de que os pais devam manter certo distanciamento dos filhos e a de que os pais nunca estão errados ou nunca devem demonstrar isto a seus filhos. Estas auto-regras podem ser reformuladas, à medida que não

descrevem com precisão uma contingência, pois a admissão, pelos pais de próprios erros não prejudica a educação, a contrário, ensinam os filhos, por modelação, a admitir os próprios erros e pedir desculpas quando necessário, sendo. No entanto, para promover tais habilidades em seus filhos, os pais tendem a punir a criança quando ela não pede desculpas, além de privá-la de modelo adequado à promoção desse comportamento (Pacheco & Gomes, 1999).

Assim, é possível afirmar que o ambiente familiar pode tanto promover comportamento socialmente habilidosos, como favorecer o surgimento e/ou manutenção de comportamentos “indesejáveis”. Portanto, o estudo da família é muito importante para compreender tanto o relacionamento promovido entre pais e filhos, como possíveis determinantes de problemas de comportamento.

Tais problemas de comportamento podem ser impeditivos de aquisição de habilidades sociais, pois, como afirmam Pacheco, Teixeira e Gomes (1999), o comportamento agressivo pode ocorrer em função da ausência de alternativas no repertório comportamental do indivíduo. Barnett (1997, citado por Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002), também aponta que psicopatologias surgem frente ao uso de punições e negligência. Portanto, pode-se considerar que a falta de habilidades sociais educativas nos pais, com o uso de práticas educativas coercitivas na educação dos filhos, pode favorecer o surgimento de psicopatologias e problemas de comportamento.

Nesta direção, Marques (1999) oferece um exemplo de pesquisa envolvendo a análise das habilidades sociais no âmbito das relações pais-filhos. A autora investigou relações entre competência social, empatia e representação de apego junto a 100 crianças e 30 mães. Esta população foi considerada em risco, por morar em locais com alto índice de tráfico de drogas e violência e por possuir nível sócio-econômico baixo, na cidade de Porto Alegre. Alguns resultados apontam relações entre relacionamento promotor de conseqüências reforçadoras na relação mãe-criança e: comportamentos encobertos positivos e comportamentos socialmente competentes da criança. Estes resultados mostram que habilidades sociais dos pais podem aumentar a frequência de apresentação de comportamentos socialmente adequados dos filhos, à medida que promovem estímulos reforçadores. Tais conseqüências podem ser promovidas em ambientes familiares reforçadores positivos e não punitivos.

Por outro lado, Bolsoni-Silva (2000) ao comparar relatos de pais quanto a comportamentos adequados e inadequados de crianças referidas como tendo problemas de comportamento ou comportamentos socialmente adequados, verificou que ambos os grupos de crianças apresentavam grande número de comportamentos adequados. Isso ocorreu apesar de o grupo de crianças com problemas de comportamento possuir um maior número de

comportamentos considerados inadequados pelos pais. Com base nestes dados, é possível hipotetizar que crianças, mesmo as consideradas como tendo problemas de comportamento, podem ter algum repertório adequado, o qual acaba não sendo reforçado positivamente pelos pais. Tal aspecto leva a extinção do comportamento considerado adequado e ao aumento da frequência de apresentação daqueles considerados inadequados. Isso pode ser devido à punição ter se tornado um estímulo reforçador positivo em um ambiente ausente de interações reforçadoras entre pais e filhos.

IV. Treinamento das Habilidades Sociais Educativas Parentais

Embora existam inúmeros contextos favorecedores da aprendizagem de habilidades sociais ao longo da vida, os comportamentos sobre controle das contingências grupais podem não ser efetivos na modelação para promoção de conseqüências reforçadoras positivas. Assim, a fim de evitar conseqüências aversivas, pode haver longos períodos de isolamento, falta de interação social, e tais padrões de comportamentos podem estar também, relacionados às práticas educativas parentais, excessivamente, coercitivas (Papalia & Olds, 2000 citados por Caballo, 2003). Os comportamentos que não são hábeis socialmente, normalmente, envolvem classes de comportamentos que tem os padrões agressivos e/ou submissos e respostas fisiológicas aversivas (Del Prette & Del Prette, 2001/2003).

Dado o impacto negativo dos déficits em habilidade social sobre a saúde e a qualidade de vida das pessoas, intervenções têm sido desenvolvidas nesta área com a denominação geral de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O THS consiste no ensino direto e sistemático de habilidades interpessoais com o propósito de aperfeiçoar classes de comportamentos, as habilidades sociais, quanto aos aspectos individuais e interpessoais em situações sociais (Caballo, 1996/2002), sendo realizado sob enfoque teórico analítico comportamental nesse trabalho.

É denominado por Del Prette e Del Prette (2001/2002) como um campo teórico-prático que parece descrever classes de comportamentos que compõem as relações sociais, bem como tecer explicações acerca do surgimento e manutenção dos mesmos. Tal treinamento pode ser voltado tanto para prevenção primária, por exemplo, com crianças em escolas para prevenir a ocorrência de déficits em habilidades sociais ao longo das etapas seguintes de desenvolvimento psicomotor (Del Prette & Del Prette, 1999), quanto para prevenção secundária, como junto a adultos com esquivas de situações sociais e déficits já instalados. O THS contempla, de forma relativamente articulada, as dimensões dos comportamentos abertos ou encobertos, sendo eles verbais ou não verbais.

Os programas de THS, segundo Del Prette e Del Prette (1999), consideram também sua estrutura (formato grupal ou individual, duração, nível de complexidade dos objetivos, quantidade de participantes, homogeneidade ou heterogeneidade de hipóteses e tipo de clientela) e em sua dinâmica (organização interna das sessões, modo de aplicação das técnicas e papel do terapeuta; entre outros aspectos).

Quanto à estrutura, os primeiros programas de THS foram propostos em formato individual, mas a literatura recente (Almeida, 2003) tem chamado a atenção para as seguintes vantagens de intervenções em grupo: (a) uma situação social já estabelecida, (b) tipos de pessoas diferentes para representar papéis e dar *feedbacks*, (c) uma série de modelos para modelação, e (d) modelos com características em comum com o observador, o que facilita a aprendizagem observacional (Caballo, 1996/2002). Um modelo de THS em grupo foi proposto por Caballo (2003), com sessões semanais de duas horas de duração, ao longo de oito a doze semanas, com oito a doze participantes e focados em direitos interpessoais; estilos de comunicação assertivo, submisso e agressivo; reestruturação de auto-regras; e ensaio comportamental.

O THS, segundo Caballo (2003), ajuda a compreender vários aspectos da relação pais-filhos e das práticas educativas, entre eles: (a) o desempenho interpessoal está relacionado com suas auto-regras; (b) a forma de compreensão dos próprios papéis e os do outro interferem na manutenção de relações reforçadoras entre pais e filhos; (c) a assertividade pode ser necessária para a manutenção de diálogos entre pais e filhos e resolução de problemas de forma positiva e efetiva; (d) assegurar a aprendizagem social pode melhorar as relações entre os membros da família; (e) a leitura do ambiente social (a escolha do melhor momento para a expressão, em geral quando o interlocutor estiver disponível para ouvir) favorece a discriminação adequada do mesmo e pode ser aprendida e (f) a expressão verbal e não-verbal de comportamentos encobertos pelos pais auxilia na discriminação do ambiente pela criança.

Considera-se que o relacionamento entre os membros familiares envolve equilíbrio de reforçadores, valores, respeito, expressão de sentimentos, opiniões, cooperação e amizade. Equilíbrio de reforçadores definido por Del Prette, Del Prette e Branco (1992) como condição para a existência de habilidade social, pois, para haver habilidade, o indivíduo necessita se comportar em relação a seu interlocutor, equilibrando reforçadores.

O planejamento da avaliação de programas de THS é tão relevante quanto o planejamento de sua implementação. Avaliações de programas podem ser realizadas em quatro fases: (a) antes do tratamento (repertório de entrada), (b) durante o tratamento (avaliação de processo), (c) depois do tratamento (avaliação de resultados) e (d) no período de acompanhamento (avaliação de *“follow up”*). Inicialmente, realiza-se uma ampla análise comportamental para identificar os déficits em habilidades sociais do participante. Durante o tratamento, verifica-se a forma com que os comportamentos do indivíduo se modificam e o modo como o paciente avalia seu próprio progresso. Estas avaliações permitem averiguar se a intervenção escolhida foi correta ou se é necessário mudar o tipo de intervenção que está

sendo realizada. Durante o período de tratamento, e depois dele, deve-se investigar se o paciente está generalizando o aprendido nas sessões na vida real, ponto crucial para considerar o sucesso em um tratamento (Caballo, 2003).

Nesta avaliação dos programas de THS é recomendado o uso conjunto de instrumentos de avaliação das habilidades sociais dos participantes para que discriminem as contingências que controlam os seus comportamentos (Caballo, 2003). As metodologias, usualmente, empregadas na avaliação das habilidades sociais incluem: (a) os auto-relatos, através de questionários, inventários ou escalas; (b) a entrevista; (c) o auto-registro; (d) a observação do comportamento em situação natural e artificial, semelhante à vida real; (e) as avaliações por outros significantes, e (f) os registros psicofisiológicos (Del Prette & Del Prette, 2001/2002).

Fazendo uso do instrumento de entrevista é possível colher dados do cliente sobre seus problemas ou apresenta sua queixa, podendo ou não relaciona-los as relações interpessoais. Ao longo do processo o terapeuta procurará definir os comportamentos que se relacionam a queixa e sua interação com o meio. Faz-se, portanto a análise funcional do comportamento.

IV.I. Necessidade de Análise Funcional do Comportamento

Os indivíduos se comportam no mundo em que vivem e tais comportamentos produzem modificações nesse mundo. As modificações ambientais, que são conseqüências das ações dos organismos, influenciarão os seus comportamentos futuros, selecionando um repertório de comportamentos apropriados para aquele meio particular (Skinner, 1969/1980). Assim, segundo Malerbi e Matos (2000): “Enfatiza-se o contexto e o significado. Tire algo do seu contexto e ele perderá o seu significado. Ponha este algo em um novo contexto e ele significará outra coisa” (p. 4).

A vida de um determinado indivíduo, portanto, envolve uma história de relações de seus comportamentos com o ambiente. Para se entender porque um organismo comporta-se de certa maneira é necessário retroagir à sua história individual, isto é, às relações entre comportamentos e conseqüências ocorridas no passado (Skinner, 1974/1993).

A análise funcional do comportamento foi proposta originalmente por Skinner (1945, citado por Matos, 1997), sobre o aspecto da contingência tríplice. Essa se tornou um dos principais instrumentos do analista do comportamento para a análise das interações entre repertórios comportamentais e variáveis que os determinam. Para descrever as relações que se estabelecem entre indivíduos e ambientes, isto é, para a realização de análises funcionais, a

tríplice contingência deve especificar três termos: (a) a ocasião na qual ocorreu a resposta; (b) a própria resposta; e (c) as conseqüências reforçadoras (Skinner, 1953; citado por Matos, 1997). Ao analisar um comportamento, interessam ao psicoterapeuta descrever o comportamento apresentado, em que circunstâncias ele ocorreu e quais as conseqüências de sua apresentação.

O comportamento humano é modelado pelo ambiente e as distinções entre comportamentos adequados e inadequados resultam de padrões de reforçamento a que estes foram expostos. Resultado de aprendizagem, o comportamento ocorre em função não só de eventos antecedentes (como a história de vida e os estímulos discriminativos), mas também, em função de eventos conseqüentes (como os estímulos reforçadores e aversivos). O uso de adjetivos como inadequado ou desajustado é efetuado em relação aos padrões de comportamento, e não à pessoa. Um comportamento "desviante" não pode ser visto como disfuncional, já que é uma resposta apropriada às contingências presentes no contexto em que ocorre.

As formas, desviantes ou não, com que uma pessoa lida com situações aversivas ou inéditas, podem ser caracterizadas como produto de situações de enfrentamento, isto é, os acontecimentos do cotidiano exigem respostas no sentido de um esforço para adaptação do indivíduo ao meio. O enfrentamento pode ser compreendido como sendo um conjunto de respostas às condições de vida, reais ou não (Cerqueira, 2000; Coutinho, Costa Jr., & Kanitz, 2000).

A análise funcional, nesta perspectiva, é um dos instrumentos valiosos para o THS, pois é a partir dela que é possível o levantamento correto dos dados necessários para o processo terapêutico. A identificação de variáveis e explicitação das contingências que controlam o comportamento permite que sejam levantadas hipóteses acerca da aquisição e manutenção dos repertórios considerados problemáticos e, portanto, possibilita o planejamento de novos padrões comportamentais. (Delitte, 1997)

No processo terapêutico, o foco primário é no comportamento do cliente. O cliente, em geral, é alguém que se encontra em uma situação que considera aversiva, ou pouco reforçadora, e procura o terapeuta para que seu quadro se altere. Cabe ao terapeuta descobrir as contingências que instalaram tal comportamento queixa e como ele se mantém. Esta descoberta se faz pela análise funcional que, em clínica, envolve pelo menos três momentos da vida do cliente: sua história passada, seu comportamento, sua relação com o terapeuta (Delitti, 1997).

Em relação à história passada, o acesso é feito via relato verbal, embora haja casos em que seja difícil analisar a aquisição do padrão comportamental. Essa dificuldade pode estar relacionada à falta de habilidades do cliente em se observar em termos de antecedentes e conseqüentes de suas ações, a importância da discriminação dos operantes; ao repertório verbal adquirido pelo cliente, repertório esse também selecionado por suas conseqüências; às diferenças entre as contingências responsáveis pela instalação e pela manutenção do comportamento, tornando difícil, em alguns casos, a identificação do que mantém o comportamento no presente; à habilidade do terapeuta em identificar as variáveis envolvidas; e às próprias contingências que controlam a interação entre terapeuta e cliente (Del Prette & Del Prette, 1999).

De modo geral, entretanto, através do relato verbal, o terapeuta tem acesso à história do cliente. Sua história de aprendizagem, desde processos de modelação, instrução ou reforçamento diferencial, esquemas de reforçamento, contingências aversivas, entre outros. O terapeuta poderá então avaliar o repertório existente no passado, os operantes discriminados pelo cliente e as contingências que atuaram na instalação daquele conjunto de padrões comportamentais. A partir desta avaliação e da análise de sua relação com o ambiente, será possível levantar hipóteses acerca do motivo da permanência de certos padrões comportamentais (mantidos por regras) mesmo quando as contingências são totalmente diferentes (Delitti, 1997).

Então, deve-se envolver a descrição de pelo menos três termos os quais preenchem os requisitos de que falam Malerbi e Matos (2000) para a formulação de uma interação entre um organismo e o seu meio: a ocasião na qual a resposta ocorre; a própria resposta; e as suas conseqüências.

As condições antecedentes, segundo Del Prette e Del Prette (1999), focalizam-se principalmente os comportamentos dos interlocutores e outros elementos da situação de interação a qual o cliente responde. Devem ser considerados, também, os comportamentos encobertos, considerando os aspectos motivacionais e comportamentos mantidos por regras, diante dos estímulos da situação de interação. Um evento privado pode ser um comportamento-alvo assim como pode ser um antecedente deste comportamento. Por exemplo, uma imagem intrusiva pode ser um antecedente para o evento aversivo. Pode também ser conseqüência, como, por exemplo, a redução da ansiedade após a esquiva do objeto fóbico.

Os antecedentes da resposta podem aumentar ou diminuir a probabilidade de apresentação de determinados comportamentos operantes. Esses eventos assumem tais

funções devido à história de reforço única de cada pessoa. Assim, a identificação dos antecedentes que promovem os comportamentos desejáveis e aqueles que estão relacionados a conseqüências punitivas, ou pouco reforçadoras, são feitos na avaliação. Durante a intervenção, tentar-se-ia aumentar a freqüência dos primeiros e diminuir a presença de estímulos discriminativos preditores de comportamentos socialmente inadequados (Caballo, 2003).

A análise das conseqüências mostra como o ambiente social reage aos comportamentos do cliente. Nesse caso, identificam-se as conseqüências reforçadoras e aversivas, tanto para os desempenhos considerados adequados como inadequados. Investigam-se também as características do grupo social que provém às conseqüências, tais como as pessoas de maior *status*, as mais punitivas ou reforçadoras e as mais significativas (Del Prette & Del Prette, 1999).

É a partir da identificação dos comportamentos manifestos (como os verbais e não verbais) e encobertos relatados pelo cliente que o terapeuta passa a investigar as condições antecedentes e conseqüentes. Nesse caso específico interessam ao terapeuta: o indivíduo não emitir comportamentos requeridos em uma situação específica ou quando as tentativas realizadas não alcançam os objetivos pretendidos pelos clientes; quando há um excesso dado pelos comportamentos emitidos ultrapassarem (em freqüência, quantidade e magnitude) o que é requerido pela situação; estados psicossomáticos que envolvem distúrbios de respiração e do sono, podendo ser difusa ou situacional (denominado ansiedade); avaliação das auto-regras do cliente (Del Prette & Del Prette, 1999).

Deve ser avaliado concomitantemente o contexto situacional e cultural além dos objetivos ou metas estabelecidos entre o cliente e o terapeuta. Inicialmente, no estabelecimento de objetivos ou metas, haja referência a objetivos genéricos como: “melhorar minha relação com meu filho”, esse precisa ser especificado em termos de comportamento para garantir que o terapeuta e o cliente estejam falando sobre o mesmo assunto, o que permite a avaliação com maior precisão dos resultados esperados pelo tratamento (Del Prette & Del Prette, 1999).

Com base na avaliação de tais itens, o terapeuta poderá selecionar os possíveis objetivos da intervenção, bem como identificar os recursos do cliente que poderão servir de base para a ampliação do repertório das habilidades sociais ou para a generalização de desempenhos específicos (Del Prette & Del Prette, 1999). Por conseguinte, a análise funcional é adequada como avaliador durante o processo terapêutico e como método de intervenção pelo terapeuta. A análise funcional acompanha o terapeuta desde o início do processo, no

levantamento das hipóteses; durante o mesmo, orientado a observação acerca do comportamento do cliente na sessão e seus relatos sobre o que aconteceu fora da mesma; e também no final do processo, no planejamento da manutenção e generalização das mudanças comportamentais obtidas (Delitti, 1997).

IV.II. Técnicas de Avaliação das Habilidades Sociais

Dadas às considerações anteriores, é possível identificar um amplo conjunto de técnicas que a literatura agrupa em cinco conjuntos de metodologias usualmente empregadas em THS (Abarca & Hidalgo, 1989; Levenson & Gottman, 1978; Liberman, 1982; Mahaney & Kern, 1983; Michelson, Molcan & Poorman, 1986; Miller & Funabiki, 1984; Ogilvy, 1994; Sedlmayr, 1980; citados por Del Prette & Del Prette, 1999): (a) os auto-relatos, através da entrevista ou inventários; (b) a observação do comportamento em situação natural e artificial, análoga à vida real; (c) os testes de desempenho de papéis; (d) as avaliações por outros significantes; (e) as medidas fisiológicas.

A terapia comportamental é um processo que envolve a aplicação de procedimentos ou técnicas comportamentais específicos, utilizados com o objetivo de alterar exemplos particulares de comportamentos da queixa apresentada pelo cliente ou por pessoas relevantes do ambiente social em que ele está inserido. Envolve, sim, tal prática; mas não se limita a ela.

A escolha da técnica, portanto, depende de alguns fatores, entre os quais destacam: (a) o número de participantes na prática clínica; (b) a unidade de análise funcional, sendo microanálise ou macroanálise; (c) o tipo de informação que os respondentes, o próprio cliente ou familiares, possam ter sobre o cliente; (d) o ambiente em que será feita a coleta de dados; (e) as questões éticas (Del Prette & Del Prette, 1999).

O analista comportamental, segundo Gomide (2004), diante da intrincada e única teia de contingências que emerge da interação com o cliente, considerando a sua variabilidade comportamental, dentro dos limites permitidos pela adoção do modelo conceitual e experimental da análise do comportamento, e predizendo as conseqüências do seu próprio comportamento advindas do cliente, modela procedimentos terapêuticos apropriados a cada caso. Assim, poderá utilizar um conjunto de técnicas ou uma única técnica, dependendo do caso, a fim de promover o treinamento das habilidades educativas parentais.

A entrevista é o instrumento mais utilizado no diagnóstico clínico ou educacional, dispondo de menor apoio empírico sobre sua confiabilidade e validade geral (Edelstein &

Yoman, 1996; citados por Del Prette & Del Prette, 1999). Pode-se afirmar que a entrevista, enquanto processo interativo em que o terapeuta coleta informações através do relato verbal do entrevistado, ocorre ao longo de toda e qualquer terapia. A entrevista inicial inclui objetivos relacionados simultaneamente à coleta de informações e ao processo interativo, segundo Del Prette e Del Prette (1999), dentre os quais destacam: (a) manter uma interação positiva com o entrevistado (*rapport*); (b) definir o problema do cliente; (c) observar o desempenho do cliente (a própria situação de entrevista coloca demandas que permitem avaliar seu desempenho social, sua inter-relação social – sua postura, a forma como é organizado o relato dos comportamentos encobertos, o contato visual, a gesticulação e a qualidade da fala que representam informações importantes e relativamente confiáveis do desempenho cotidiano do cliente).

Segundo Del Prette e Del Prette (2001/2002), os inventários são instrumentos de auto-relato. Seu formato em geral é bastante extenso, cobrindo uma ampla gama de comportamentos e situações. Embora predefinindo as informações que permite coletar e os vieses (como o caráter situacional), são várias as vantagens de seu uso na avaliação do desempenho social como: (a) facilidade e economia de tempo na administração; (b) permite uma aplicação padronizada; (c) podem contemplar componentes comportamentais verbais e não-verbais; (d) podem ser elaborados para fazer uma macroanálise quanto uma microanálise; (e) úteis para estabelecerem objetivos e para avaliar os resultados de intervenções.

A observação pode ocorrer na situação de entrevista inicial e também ao longo de todo processo terapêutico, mas ela é limitada às demandas naturais desse contexto. Ela fornece dados sobre a caracterização do repertório do cliente, a análise funcional dos desempenhos focalizados, a identificação das mudanças na funcionalidade e amplitude desse repertório, a verificação da generalização e a manutenção das aquisições. Ela também permite avaliar os comportamentos que produzem conseqüências indesejáveis ao cliente e as especificidades situacionais de certas habilidades em diferentes ambientes e sob diferentes contingências (Matos, 1997).

O desempenho de papéis (*role-playing*) é uma técnica de treinamento e avaliação que pode ser definida como uma técnica de observação de desempenhos em situações estruturadas, na qual duas ou mais pessoas interagem conforme papéis previamente definidos. Ela pode ser empregada como parte da avaliação inicial geral (em situação padrão definida pelo terapeuta) ou, ao longo dos programas de THS, na avaliação do desempenho em situações específicas relata pelo cliente (Del Prette & Del Prette, 1999).

O auto-registro é uma técnica de registro em que o observador e o observado são as mesmas pessoas. Para essa tarefa, usualmente o terapeuta providencia protocolos de registros e orienta sua utilização. Nesse sentido, o protocolo pode trazer indicação das classes de comportamentos para macroanálise ou microanálise, cabendo o observador descrever as situações e outros dados relevantes. Ele pode ser utilizado antes e durante o THS, pois, além de importante instrumento de coleta de dados, a auto-observação constitui uma atividade preparatória para a autonomia requerida no desenvolvimento do autocontrole do cliente sobre o seu desempenho social (Bandura, 1986, citado por Del Prette & Del Prette, 1999).

IV.III. Técnicas Comportamentais de Treinamento das Habilidades Sociais

As técnicas comportamentais, utilizadas no THS, fazem parte da Terapia Comportamental. Para Franks (1996, citado por Del Prette & Del Prette, 1999), a Terapia Comportamental reflete uma combinação de procedimentos verbais de ação, empregando métodos variados em vez de abordagens únicas. Há uma prudente disposição de ir além dos limites restritos do condicionamento tradicional ou, inclusive, da teoria de aprendizagem estímulo e resposta, para obter uma base de dados. Busca-se a macroanálise, além da microanálise, a fim de promover a generalização do comportamento discriminado. Para tanto se emprega técnicas como instrumentos de coletas de dados e intervenção mútua.

IV.III.I. Ensaio Comportamental

O ensaio comportamental é uma das técnicas mais freqüentemente utilizadas nos programas de THS, permitindo o desenvolvimento de novos comportamentos e possibilitando que a pessoa em treinamento amplie seu controle sobre o próprio comportamento e as suas contingências. Além de todo o alcance desta técnica, o ensaio comportamental (EC) facilita ao terapeuta o recurso da observação direta do desempenho do cliente, a macroanálise e microanálise, e dessa forma, a confiabilidade e a segurança da intervenção sobre os comportamentos clinicamente relevantes.

Por vezes o EC é denominado de desempenho de papéis. No entanto, originalmente, a técnica cunhada por Lazarus (1966, citado por Gomide, 2004), correspondia a ensaios de comportamento-alvo em situação análoga àquelas vivenciadas pelo cliente. À medida que

correspondiam ao padrão desejado, os comportamentos ensaiados iam sendo reforçados num processo de modelagem.

Quanto ao seu formato, o EC pode ser aberto ou encoberto. Na modalidade aberta, o cliente desempenha em situação análoga àquela que ele vivenciou em seu cotidiano, permitindo ao terapeuta a observação direta de seus comportamentos. Na encoberta, o cliente elabora a situação análoga àquela de seu cotidiano e imagina-se desempenhando de forma adequada e bem-sucedida. Esta modalidade é indicada à pessoa que apresente grande dificuldade no desempenho aberto, dada história de vida mediada por estímulos punitivos. Sua grande vantagem está na flexibilidade, que permite seu uso em qualquer situação cotidiana (Del Prette & Del Prette, 1999).

Atualmente um conjunto de outras técnicas tem parâmetros similares ao EC. É o caso, por exemplo, da modelação, do reforçamento diferencial e da instrução entre outras. Em geral, o ensaio comportamental é realizado em situação de grupo, embora possa também ser utilizado em atendimento individual (Rocha & Brandão, 1997).

Há uma variação muito grande do EC na literatura da área, dependendo do modelo preferencial de cada terapeuta, embora existam passos comuns em todas as variações (Caballo, 1996). Com base em Lange e Jakubowski (1976, citados por Caballo, 2003), e considerada a experiência (Del Prette & Del Prette, 1999), especialmente em THS grupal, são apresentados os principais passos dessa técnica.

- Apresentação da situação-problema pelo cliente: a) interlocutor (quem é, como se comporta); b) situação (local, pessoas, presentes, papéis envolvidos); c) comportamentos manifestos e encobertos do cliente (descrição e avaliação dos comportamentos operantes e respondentes); d) dificuldade ou déficit de comportamento (frequência e latência).
- Discussão rápida sobre a situação-problema com verificação pelo terapeuta: a) se o cliente identifica alternativas comportamentais possíveis para a situação; b) como o cliente avalia tais alternativas; c) se o cliente e o grupo identificam as demandas da interação (com ênfase na identificação de direitos envolvidos).
- Arranjo de situação análoga: local, ambiente físico detalhado, distribuição de papéis, solicitação da colaboração do grupo, instruções para o cliente se comportar como usualmente, para os interlocutores assumirem seus papéis e para os demais membros do grupo observar os desempenhos.
- Desempenho do cliente na situação estruturada, interagindo com os interlocutores: em caso de muita dificuldade, o terapeuta pode interromper o ensaio, buscando modelar o

desempenho a partir de unidades menores de comportamento. Por exemplo, em uma situação de controle de seu filho em um comportamento agressivo podem-se modelar parceladamente os comportamentos que mantêm tal comportamento, pois, pais e filhos se influenciam reciprocamente.

- *Feedback* ao desempenho: nessa etapa o terapeuta conduz uma avaliação do desempenho, obedecendo à seguinte seqüência: a) avaliação do próprio indivíduo sobre seu desempenho; b) avaliação do interlocutor ou interlocutores sobre o desempenho da pessoa em treinamento; c) avaliação dos demais membros do grupo; d) avaliação do terapeuta. Instrui-se o grupo e interlocutores para que apresentem *feedback* positivo sobre o desempenho do cliente, garantindo, principalmente no início, que suas tentativas não sejam punidas. Com isso evitam-se os comportamentos de esquiva ou fulga, paralelamente, procura-se desenvolver a discriminação das contingências atuantes, tornando um observador mais acurado de seu próprio comportamento, bem como a promoção das habilidades de observar e dar *feedback* positivo dos demais integrantes do programa de THS.
- Treino de desempenhos: com base no *feedback* obtido, o terapeuta solicita novo desempenho (repetindo-se os passos de Arranjo de situação análoga e Desempenho do cliente na situação estruturada, interagindo com os interlocutores), desta vez com instruções específicas, como por exemplo: “procure olhar para o interlocutor quando estiver falando”, “fale em tom de voz mais firme”, “sorria quando ele se mostrar amistoso” ou “refira-se a seus objetivos pessoais”. Nesse passo, se necessário, o terapeuta pode: a) substituir o interlocutor, especialmente quando há mais de um interlocutor envolvido no ensaio; b) apresentar-se como modelo ou solicitar o algum membro do grupo, com as habilidades requeridas, que desempenhe o papel de modelo, instruindo o cliente para observar características específicas que devem ser depois reproduzidas; c) instruir o interlocutor para que regule o seu comportamento, fazendo concessões em função das mudanças positivas no desempenho do cliente; d) apresentar ajuda mínima, verbal ou não verbal durante o ensaio, indicando e incentivando a necessidade de mudanças em componentes comportamentais específicos; e) apresentar reforçamento positivo, através de gestos ou outros meios às aquisições do cliente durante o próprio ensaio.
- Preparação para a generalização: quando o desempenho já está razoavelmente satisfatório, o terapeuta explora situações variadas (contextos e interlocutores), criando dificuldades

adicionais para o fortalecimento e generalização dessa aprendizagem ao ambiente natural do cliente.

Entre os passos *Feedback* e Treino de Desempenho, segundo Del Prette e Del Prette (1999), quando o cliente tem muita dificuldade de perceber as características do próprio desempenho, ou sentimentos produzidos no interlocutor pelo seu desempenho, o terapeuta pode utilizar outras técnicas vivenciais como a espelhagem (reproduzir ou solicitar que um integrante do grupo reproduza aspectos desse desempenho) e a troca de papéis (*roletaking* – assumir papel do interlocutor).

Nos primeiros ensaios é possível identificar as dificuldades do cliente (Rocha & Brandão, 1997). Por exemplo, se a sua dificuldade reside em falhas de percepção social ou em dificuldades específicas de outros componentes das habilidades sociais, é indicado prover-lhe e aos demais membros do grupo, alguns exercícios visando suprir tais déficits.

Com a finalidade de auxiliar o cliente a alterar alguns dos componentes não verbais, além de instruções específicas e de exercícios programados como tarefas de casa, podem-se utilizar também o recurso de filmagem do desempenho ou videofeedback (Blumer & McNamara, 1985, citados por Del Prette & Del Prette, 2001/2003). Num programa de THS (Blumer & McNamara, 1985, citados por Del Prette & Del Prette, 2001/2003) a técnica de *videofeedback* possibilitou, a professores participantes do grupo, identificação e mudança de componentes não verbais que dificultavam suas relações com os alunos.

IV.III.II. Reforçamento

O reforçamento é um princípio comportamental que subjaz toda a modificação de comportamento. Ele é considerado, portanto, em todo o processo de THS.

O reforço pode ser definido como qualquer consequência que, apresentada em seguida a um comportamento, ou por ele removida, fortalece esse comportamento. Considerando que o reforçamento negativo pode gerar efeitos colaterais nocivos semelhantes aos da punição (Sidman, 1989/1995), o uso de procedimentos envolvendo essa técnica não é amplamente enfatizado para instalar, desenvolver e fortalecer desempenhos sociais. A estimulação reforçadora positiva promovida pelo terapeuta, portanto, aumenta a frequência de apresentação daquele comportamento diante de determinado estímulo discriminativo a fim de obter estímulos reforçadores. No segundo caso configura-se uma evitação ou fuga de um

estímulo aversivo, há o aumento da frequência de apresentação de tais comportamentos para controlar.

A Técnica de reforçamento empregada no THS tem as mesmas bases da teoria do reforço ou dos métodos operantes da Análise Experimental do Comportamento (Keller & Schoenfeld, 1970; Skinner, 1974/1993). Devem ser levantados os pressupostos: (a) funcionalidade do reforço no fortalecimento do comportamento do cliente; (b) contigüidade do evento presumivelmente reforçador; (c) esquema de aplicação, onde no início da aprendizagem o terapeuta deve reforçar todo o desempenho do cliente, passando em seguida para esquemas mais intermitentes, diminuindo gradualmente a frequência e colocando o comportamento sob controle do ambiente social do indivíduo;

Se objetiva, portanto, segundo Rocha e Brandão (1997), a instalação de componentes comportamentais importantes para o desempenho social, bem como o reconhecimento, pelo cliente, de que seu comportamento gera conseqüências em seu ambiente social. Por conseguinte, há a aprendizagem das habilidades de dar e receber reforços sociais.

Quando o ambiente social natural do cliente apresenta uma baixa frequência de emissão de reforços sociais, podem-se promover, através do THS, as habilidades do cliente de discriminar as contingências que controlam o comportamento e de modelar o repertório de outros de seu ambiente para que eles também apreendam a apresentar conseqüências positivas próprias de reiteração (Del Prette & Del Prette, 1999). É o caso do programa de THS para casais, quando ambos os cônjuges aprendem a solicitar, do outro, o reconhecimento de seus esforços na direção de um relacionamento mais produtivo.

IV.III.III. Modelagem

É uma técnica que consiste no uso do reforçamento diferencial para desempenhos progressivamente mais semelhantes ao desempenho final pretendido. Daí a sua denominação de modelagem, da forma, moldar, talhar. Dois elementos principais estão presentes no uso desta técnica: o reforçamento (conforme detalhado anteriormente), que nos programas de THS geralmente é de natureza social, e a noção de comportamento apresentados inicialmente pelo cliente (Del Prette & Del Prette, 1999).

O comportamento inicialmente apresentado pelo cliente, ou de repertório de entrada, refere-se aos comportamentos disponíveis no repertório que contribuem para a consecução dos alvos determinados comportamentos sociais em unidades menores, treinando-se

separadamente cada uma delas e posteriormente recompondo-as. Essa estratégia, na aplicação da modelagem pode ser bastante útil para treinar crianças com dificuldade para iniciar e manter contato social (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980; citados por Gomide, 2004).

IV.III.IV. Modelação

A modelação é derivada dos estudos de Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein (1980, citados por Del Prette & Del Prette, 2003), sobre a aprendizagem, ou através da observação do desempenho de outra pessoa. Bandura e colaboradores realizaram muitos experimentos controlados para sustentar as posições teóricas que defendiam, tidas na época como inovadoras (Bandura, 1965; Bandura, Ross & Ross, 1963; citados por Gomide, 2003).

A modelação, enquanto técnica consiste em prover condições para que o cliente observe alguém desempenhando os comportamentos-alvo. No ambiente terapêutico, a modelação é usualmente utilizada junto com instruções, *feedback* e reforçamento diferencial das tentativas bem-sucedidas (Del Prette & Del Prette, 1999).

Quanto à forma de exposição ao modelo pode-se recorrer às modalidades abertas ou encoberta. A aberta é aquela em que o cliente é exposto diretamente ao modelo, empregado os órgãos de visão e da audição para apreender o desempenho observado. Já a encoberta é aquela em que o cliente imagina o modelo (real ou simbólico) num desempenho social adequado. Em ambos os casos, essa técnica pode ser utilizada com modelos reais ou simbólicos (Rocha & Brandão, 1997).

A modelação real, segundo Conte (1997), é a observação do desempenho de uma pessoa, em que situação real ou análoga àquela vivida pelo cliente em seu cotidiano. Por exemplo: o terapeuta pode solicitar que o cliente observe o seu comportamento (do terapeuta) interagindo com um dos integrantes do grupo (situação análoga) ou que observe o comportamento de alguém interagindo com outra no ambiente familiar (situação real).

A modelação simbólica, segundo Conte (1997), envolve a observação de alguém cuja existência não é real. Por exemplo, observar o comportamento de um boneco que se comporta assertivamente com outros bonecos, num teatro infantil, ou observar o desempenho social de um personagem da literatura ou de estória em quadrinhos. A vantagem da modelação simbólica, principalmente através de filmes ou estórias, está na possibilidade de se repetir a

observação podendo inclusive ser utilizada na própria residência da pessoa para funcionar, assim, como coadjuvante do processo de generalização das aquisições.

IV.III.V. Feedback

No processo de um THS a técnica do *feedback*, segundo Del Prette e Del Prette (1999), funciona como uma ‘regulagem’ do comportamento, mantendo-o ou produzindo alguma alteração de forma, direção ou conteúdo do desempenho. Quanto ao seu efeito, essa técnica permite que o cliente perceba como ele está se comportando e como esse comportamento afeta o interlocutor. O *feedback* tem sido utilizado como uma técnica auxiliar, particularmente no ensaio comportamental, através de verbalização e da videogravação.

Existem algumas regras básicas para o uso do *feedback*, como as que se seguem (Del Prette & Del Prette, 2001/2003): (a) contigüidade da retroalimentação do desempenho do indivíduo; (b) parcimônia, quanto à retroalimentação e as necessidades do interlocutor; (c) descrição do comportamento; (d) orientação da retroalimentação aos comportamentos que o cliente tem condições de modificar naquele momento específico do treinamento; (e) referências a comportamento adequados do cliente, o que dá ao *feedback* uma função reforçadora; (f) fidedignidade da descrição aos conceitos dos integrantes do grupo e do próprio cliente em que é dirigido o *feedback*.

O *feedback* verbal, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001/2003), consiste na descrições que o terapeuta e os membros do grupo fazem sobre o comportamento do cliente. Tais descrições devem ser feitas de forma objetiva, referindo-se ao comportamento e não a pessoa que se comporta. Preferencialmente, o *feedback* verbal deve ser referir aos aspectos reforçadores do comportamento, e, no caso de clientes com história de baixa frequência de reforçamento positivo, o *feedback* sobre aspectos punitivos do desempenho deve ser completamente evitado (Caballo, 2003).

O *videofeedback* (Caballo, 2003) consiste na exposição do desempenho do cliente, que pode observar diretamente seus próprios comportamentos. Uma vantagem dessa variante reside na precisão e objetividade da informação. Algumas desvantagens podem ser assinaladas, como a gerar comportamentos aversivos encobertos e abertos. Em alguns casos (Del Prette & Del Prette, 1999) as filmagens podem ser editadas para ganharem a função de *feedback* apenas positivo e, dessa forma ser um estímulo reforçador aos participantes, além de servirem como modelos de alternativas de desempenho.

IV.III.VI. Relaxamento

Diversas técnicas de relaxamento podem ser utilizadas no THS. Lange e Jakubowski (1976, citados por Del Prette & Del Prette, 1999), utilizam várias modalidades integradas, como a muscular, a respiratória (hiperventilação) e a imaginária (eidética). A incorporação das técnicas de relaxamento ao THS se deve ao fato de que muitos participantes do treinamento podem experimentar um alto nível de ansiedade nas situações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 1999).

Uma das técnicas de relaxamento mais utilizadas no THS, segundo Del Prette e Del Prette (1999), é o método progressivo de Jacobson. O procedimento geral é o de induzir o relaxamento por grupos de músculos a cada sessão, até chegar a integrar todos os grupos musculares. O objetivo, além do relaxamento em si, é o de ensinar o cliente a perceber seus estados de tensão e conseguir, por si mesmo, relaxar ou controlar a ansiedade nas situações ansiógenas, de modo a melhorar seu desempenho social.

Na mesma época (década de 30) da divulgação do trabalho de Jacobson e Schultz (1932, citados por Del Prette & Del Prette, 2001/2002), dava a conhecer a sua técnica denominada treinamento autógeno. A aplicação desta, conforme Vera & Vila (1996, citados por Gomide, 2004), pode ser dividida em quatro fases de sugestão: (a) sensação de peso e calor nas extremidades; (b) regulação das batidas do coração; (c) sensação de tranqüilidade e de confiança em si mesmo; (d) concentração passiva e sua respiração.

A estratégia de avaliação do estado de relaxamento implica na verificação, através da observação, dos movimentos das mãos, braços e pernas, induzidos pelo terapeuta e na solicitação de descrição, pelo cliente, de seus estados subjetivos.

“O relaxamento constitui um processo psicológico, de caráter interativo, onde o fisiológico e o psicológico não são simples correlatos um do outro, mas ambos interagem, sendo partes integrantes do processo” (Gomide, 2004, p. 146).

Uma ampla maioria de clientes indicada para o THS se beneficia da técnica de relaxamento. Para muitos, o relaxamento é uma condição necessária, desejável, porém não suficiente. É o caso em que a ausência de ansiedade não garante, por si só (Eisler, Miller & Hersen, 1973, citados por Del Prette & Del Prette, 2001/2003), um desempenho social competente, requerendo também a aprendizagem de comportamentos.

IV.III.VII. Dessensibilização sistemática

Dentre as várias técnicas terapêuticas a dessensibilização sistemática (DS) é a que seguramente mais recebeu atenção dos pesquisadores e dos clínicos ao longo de sua história. Wolpe (1976), com base no condicionamento pavloviano, foi o responsável pela sua estruturação e divulgação enquanto empreendimento terapêutico.

No THS o objetivo de eliminar o medo e a ansiedade nas relações interpessoais constitui uma indicação para o uso da DS (Del Prette & Del Prette, 1999). Tal como em outras aplicações dessa técnica, o terapeuta inicialmente elabora, junto com o cliente, uma hierarquia de situações ou estímulo que geram ansiedade interpessoal, ou seja, uma lista em ordem crescente de desconforto percebido (Wolpe, 1976). Paralelamente o terapeuta ensina ao cliente respostas incompatíveis com a ansiedade, recorrendo a métodos de cliente (sob a forma imaginária e em situação de relaxamento) aos estímulos da hierarquia, avançando dos menos ansiógenos aos mais ansiógenos sempre que o cliente não mais manifeste ansiedade diante da situação à qual está sendo exposto (Caballo, 2003).

Segundo Wolpe (1976), a suposição básica da DS é a de que se uma resposta de ansiedade pode ser condicionada a estímulos do cotidiano, ela também pode ser descondicionada se esses estímulos passarem a ser associados com respostas incompatíveis com a ansiedade, como é o caso do relaxamento. Portanto a DS é indicada apenas quando a dificuldade interpessoal é relacionada à ansiedade. Caso o cliente manifeste ansiedade e não possua repertório social apropriado para lidar com as situações ansiógenas (Del Prette & Del Prette, 2001/2003). A DS deve ser associada a outras técnicas de instalação desse repertório.

A aplicação da DS pressupõe, de acordo com Caballo (2003), uma série de etapas tais como: (a) definição do problema; (b) formação da hierarquia de ansiedade; (c) aplicação de algum procedimento de relaxamento; (d) combinação entre exposição imaginária aos itens da hierarquia e avaliação do relaxamento.

Existem muitas variações desta técnica e uma delas, precisamente no THS, consiste em utilizar o ensaio comportamental para criar situações interpessoais análogas àquelas que geram ansiedade interpessoal e obter, com isso, dessensibilização ao vivo (Caballo, 2003).

IV.III.VIII. Tarefas de casa

A técnica da tarefa de casa é integrada ao THS por três motivos principais (Del Prette & Del Prette, 1999). O primeiro refere-se à possibilidade de aperfeiçoar as habilidades treinadas no contexto terapêutico, através de novos desempenhos; o segundo diz respeito à busca de generalização das habilidades treinadas para outros contextos sociais; e o terceiro é o de permitir a verificação sobre como o ambiente natural está reagindo às novas aprendizagens do cliente.

As tarefas de casa devem ser planejadas com o próprio cliente e precisam ser claras, detalhadas e se encontrarem dentro das possibilidades de execução (Caballo, 1996/2002). Portanto, deve-se recomendar que o cliente pratique somente aquelas aquisições em que ele discrimina a possibilidade de estímulos reforçadores e tenha tido uma boa avaliação pelo terapeuta e pelos pares do grupo de treinamento. Como no treinamento de apresentação de estímulos reforçadores positivos pelos pais diante dos comportamentos dos filhos que eles consideram adequados e colocar em extinção os comportamentos que consideram inadequados. Assim, os pais utilizaram reforçadores sociais de “muito obrigado”, por exemplo, diante dos comportamentos do filho de guardar os brinquedos após brincar e não emitirá comportamentos verbais ou não verbais diante do comportamento de “birra” do filho no supermercado por querer algo que não será dado.

A tarefa de casa pode ser aplicada logo no início dos programas de THS, na medida em que o terapeuta avalie que o cliente pode executá-la, ou seja, sua introdução deve ser gradual, evitando-se qualquer tipo de estímulos aversivos (Caballo, 2003). Em geral as tarefas são dadas no final das sessões de treinamento e “cobradas” no início da sessão subsequente, ou mesmo não lembradas, esperando-se que o próprio cliente as mencione. Para facilitar a execução das tarefas o terapeuta pode utilizar protocolos ou fichas de registros padronizados para os clientes registrem suas observações sobre o próprio desempenho. Tais fichas constituem material importante para a avaliação efetividade do programa (Del Prette & Del Prette, 1999).

IV.IV. Relatos de Intervenções Clínicas e Meta-Análises

A título de ilustração são apresentados algumas intervenções e metas-análise de THS com pais:

Serketich e Dumas (1996, citados por Del Prette & Del Prette, 2001/2002), fizeram uma meta-análise de 26 treinamentos para pais de crianças com problemas de comportamento. Afirmam que o primeiro treinamento comportamental para pais foi realizado por Hanf, em 1969, e utilizou procedimentos como instrução didática (reforçamento diferencial e estímulo punitivo negativo), modelação e *role-playings*, os quais foram sendo utilizados em diversos programas de intervenção. No entanto, os efeitos e a manutenção dos resultados eram limitados frente a características demográficas adversas, tais como desemprego e baixa renda familiar; conflitos conjugais; transtornos mentais; drogadição e alcoolismo. Nesta meta-análise os pesquisadores verificaram que os tratamentos possuíam, em média, nove sessões e a média de idade das crianças era de seis anos. Todos os estudos analisados, ao comparar grupos controle e experimental, mostraram resultados positivos, aproximadamente 80%, quanto ao ajustamento das crianças, que se mantiveram apenas em curto prazo. Porém, os programas mais efetivos foram os realizados com amostras pequenas de pais com filhos em torno de dez anos. Segundo Serketich e Dumas (1996, citados por Del Prette & Del Prette, 2001/2002), apenas 22% dos estudos utilizavam grupos controles adequados, dificultando as conclusões quanto à efetividade dos métodos e à generalização dos resultados.

Webster-Stratton (1994, citado por Delitte, 1997), comparou dois programas que utilizavam os métodos de *videofeedback* e de modelação. O primeiro foi composto por dez videotapes com finalidade de modelar habilidades parentais, em que eram apresentados os videotapes, com duração de vinte e cinco minutos, seguidos da discussão pela terapeuta com o grupo. O primeiro programa abordou os seguintes temas: habilidade de brincar, elogiar e recompensar, colocar limites e lidar com comportamentos inadequados. O segundo programa foi composto pelo primeiro, acrescentado de outros seis de videotapes sobre: (a) auto controle pessoal, tais como enfrentamento de raiva, depressão e stress; (b) habilidades de comunicação e formas de obter suporte, tais como ouvir ativamente e falar expressivamente; (c) habilidade de resolver problemas entre adultos, estendidas aos membros da família e criança; (d) habilidade de ensinar a criança a resolver problemas; (e) fortalecimento do suporte social, com a apresentação de estímulos reforçadores. A autora verificou que o segundo foi mais efetivo, pois proporcionou melhoras significativas nas habilidades de resolução de problemas,

comunicação e cooperação, maiores redução de problemas de comportamento das crianças e também melhor compreensão e generalização dos conceitos aprendidos.

Na mesma direção, Forehand e Kotchick (1996, citados por Caballo, 2003), fizeram uma revisão sobre treinamentos para pais em duas revistas: *Behavior Therapy* e *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, de 1970 a 1994. Os autores afirmam que os treinamentos para pais decresceram nas últimas décadas e alertam para a necessidade de reconhecer a importância da cultura, pois valores desta ordem interferem nas intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento. Com a revisão, os pesquisadores concluíram que os treinamentos para pais os ajudam a manejar e reduzir problemas de comportamento, inclusive, considerando, às vezes, as variáveis da estrutura familiar (por exemplo, o estilo parental) e psicopatologias parentais.

Webster-Stratton (1997, citado por Del Prette & Del Prette, 1999), faz uma análise de diversos programas para pais de crianças com problemas de comportamento e conclui que muitos estudos têm sido realizados com pais com intuito de resolver problemas de comportamento de seus filhos. Entretanto, nas avaliações de seguimento os resultados favoráveis são mantidos para alguns pais e não para outros, indo na direção dos achados de Serketich e Dumas (1996, citado por Del Prette & Del Prette, 1999). Segundo a pesquisadora, comportamentos encobertos mediados por regras em relação aos filhos, podem ser responsáveis pelo sucesso ou fracasso do programa para pais, sendo o sucesso visto como a mudança de atitude e de comportamento dos pais e mudança comportamental da criança.

Para Webster-Stratton (1985, citado por Delitte, 1997), os pais que continuaram tendo, no pós-tratamento, comportamentos encobertos de manutenção de regras em relação ao comportamento queixa do filho, não conseguiram manter os efeitos comportamentais positivos do programa. A autora hipotetiza que há a manutenção das regras, comportamentos encobertos, dos pais em relação ao comportamento dos filhos, e, assim, muitos crianças não teriam de fato comportamentos considerados desviantes. Seria uma questão de reformulação de regras, considerando o aspecto situacional e cultural.

Então, Webster-Stratton (1989, citado por Del Prette & Del Prette, 1999), com intuito de comparar a satisfação de pais com filhos com problemas de comportamento, quanto a programas de treinamento para pais, comparou três diferentes métodos: a) um dos grupos era treinado a se auto-administrar *videofeedbacks* em casa; b) ao segundo, era proporcionada discussão em grupo, na presença do terapeuta, porém sem *videofeedbacks*; e c) para o terceiro grupo eram apresentados os *videofeedbacks*, com grupo de discussão dirigido pelo terapeuta. A autora verificou que os três grupos apresentaram melhoras, inclusive com seguimento de

um mês e de um ano, porém os resultados foram maiores no terceiro grupo, o que permite concluir que o uso de videotapes é de extrema importância, pois se mostrou bastante útil no fornecimento de modelos comportamentais; porém, quando utilizados na presença do terapeuta proporcionou melhores resultados.

Diversos autores, como Webster-Stratton (1994, citado por Del Prette & Del Prette, 2001/2002), e Cousins e Weiss (1993, citados por Caballo, 2003), acrescentam que o sofrimento conjugal, abuso do cônjuge, falta de suporte conjugal, depressão materna e alto nível de stress também interferem nos ganhos do tratamento. Assim, para um efetivo sucesso dos programas, é preciso alterar as concepções de treinamento para pais e incluir estratégias favorecedoras de suporte social, enfrentamento de dificuldades financeiras e experiências de vida negativas. Porém, ainda faltam conhecimentos da relação entre as variáveis ambientais que podem influenciar a família e o tratamento de crianças com problema de comportamento (Webster-Stratton, 1985, citado por Del Prette & Del Prette, 1999).

Rocha e Brandão (1997) propõem um programa para pais brasileiros, com quatro etapas. Na primeira, os pais falam sobre os filhos, em geral sobre os comportamentos com os quais não sabem lidar. Num segundo momento, o manejo terapêutico estava em fazer com que os pais reconhecessem a influência que exercem no comportamento dos filhos, falando sobre as interações pais-filhos, aumentando as verbalizações sobre si mesmas e diminuindo as referentes aos filhos. Na terceira etapa do trabalho foi solicitado dos pais que falassem sobre si mesmos, ou seja, que relatem comportamentos abertos e encobertos e suas influências nos comportamentos dos filhos. Finalmente, na última etapa, os pais aprendem a estabelecer novas contingências, realizando análises funcionais dos próprios comportamentos, como dos comportamentos dos filhos, diferenciando aqueles comportamentos que promovem repertório adequado e os que promovem comportamentos inadequados nas crianças. Segundo os autores, este trabalho não consiste somente de orientações, conselhos ou estabelecimento de comportamentos específicos; trata-se de uma intervenção que proporciona aos pais, por meio de discussões grupais, um entendimento real de seus comportamentos e das contingências atuais que os determinam e os mantêm no relacionamento com os filhos. Esta maneira de intervir pode ser útil para desenvolver a auto-análise nos pais sobre as contingências que mantêm seus comportamentos, favorecendo, assim, mudanças satisfatórias.

Marinho (1999) promoveu um treinamento para pais de crianças brasileiras com idades entre sete e doze anos que apresentavam diversos problemas de comportamento. A intervenção durou doze sessões, de aproximadamente noventa minutos, e foi composta por três fases: a) atenção diferencial (cinco sessões), em que os pais foram ensinados a atentar e

reagir diferencialmente para os comportamentos adequados e inadequados dos filhos; b) treino em solução de problemas (cinco sessões), para que os pais pudessem realizar adequadamente análises funcionais e elaborar planos de ações e c) assuntos diversos (duas sessões), para discutir assuntos de interesse dos pais, tais como sexualidade, drogas e religião. O programa foi efetivo em desenvolver habilidades sociais educativas nos pais, tais como resolução de problemas, que os ajudaram a reduzir comportamentos delinquentes e agressivos dos filhos.

Ainda, na literatura brasileira, Del Prette e Del Prette (2000) avaliaram a efetividade de um programa, de natureza preventiva, para pais. O treinamento em habilidades sociais para pais foi realizado em dez sessões, duas vezes por semana, com duração aproximada de uma hora e meia cada. A primeira e a última sessão foram utilizadas para avaliações pré e pós-treinamento. No programa foram utilizadas técnicas usuais da área de análise do comportamento, tais como modelação, *feedback*, *videofeedback*, reforçamento diferencial, modelagem, tarefas para casa, etc. Foram treinadas as seguintes Habilidades Sociais Educativas: leitura ambiental de observar, escutar, interpretar comportamentos, iniciar e manter conversação com os filhos, adequar à própria fala à compreensão do filho, expressar amor, afeto e agrado ao(s) filho(s), defender os próprios direitos em relação ao(s) filho(s), incentivar a emissão adequada de comportamentos pelo(s) filho(s), dar *feedback* ao comportamento emitido adequadamente pelo(s) filho(s), controlar as próprias emoções, verbalizar e aplicar conceitos de assertividade, submissão e agressividade, solicitar favores, recusar pedidos não razoáveis do(s) filho(s), expressar as próprias opiniões, inclusive as de desagrado, dar ordens curtas e claras ao(s) filho(s), pedir mudança no comportamento do(s) filho(s), lidar com críticas recebidas pelo(s) filho(s), respeitar opiniões e direitos do(s) filho(s), desculpar-se com o(s) filho(s), ignorar comportamento inadequado emitido pelo(s) filho(s). O programa mostrou-se efetivo em desenvolver habilidades essenciais para promover o relacionamento positivo entre pais e filhos e uma educação efetiva, tais como realizar leitura ambiental, consequenciar positivamente comportamentos adequados dos filhos e expressar sentimentos positivos de afeto e carinho. No entanto, os pais relataram as dificuldades em deixar o uso de punições e em expressar adequadamente sentimentos negativos, mas demonstraram ter consciência de tais dificuldades e estarem esforçando-se para superá-las. Este estudo alertou para a importância de pesquisas de levantamento, no contexto brasileiro, para um melhor entendimento das práticas educativas e das relações entre os comportamentos dos pais e dos filhos.

CONCLUSÃO

As intervenções por meio do treinamento das habilidades sociais educativas, nos pais, promovem a apresentação de comportamentos hábeis na redução da frequência de apresentação dos comportamentos considerados inadequados e aumento da frequência daqueles considerados adequados. Tais habilidades educativas podem ser representadas pela classe de comportamento que compõe: o monitoramento, o reforçamento positivo e a atenção aos comportamentos adequados.

Bolsoni-Silva, Del Prette e Del Prette (2000) apontam como essenciais à promoção de habilidades sociais, tais como expressão de afeto, carinho, opiniões e direitos, que favorecem uma educação efetiva e um relacionamento positivo entre pais e filhos. Estas habilidades sociais educativas aproximam pais e filhos, favorecem a generalização dos comportamentos dos pais e dos filhos, podendo prevenir o surgimento de problemas de comportamento, ao mesmo tempo em que aumentam a chance de que resultados da intervenção mantenham-se em longo prazo. Certamente, como afirma Webster-Stratton (1985, citado por Del Prette & Del Prette, 1999), se os programas puderem também desenvolver, nos pais, suporte para enfrentamento de dificuldades financeiras e experiências de vida negativas, é possível que os mesmos se tornem mais efetivo.

O presente trabalho procurou tecer considerações entre a prática educativa de pais e problemas de comportamento de filhos, quanto ao referencial teórico-prático do treinamento em habilidades sociais. Intervenções com pais, com a finalidade de promover habilidades sociais educativas são imprescindíveis à prevenção e à redução de problemas de comportamento em crianças, de forma a evitar dificuldades escolares e de socialização na infância e, desta forma, também prevenir a delinquência juvenil.

V. Referência Bibliográfica

Alberti, R. E., e Emmons, M. L. (1978). Comportamento assertivo: um guia de auto expressão. Belo Horizonte: Interlivros.

Albuquerque, L. C. e Ferreira, K. V. D. (2001). Efeitos de regras com diferentes extensões sobre o comportamento humano. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14 (3), pp.143-155.

Almeida, S.F.C. de (2003). Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea.

Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em: H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz e M. C. S. (Orgs.). Sobre Comportamento e Cognição (Vol. 8, pp. 52-57). Santo André: ESETec.

Alvarenga, P. e Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. Psicologia: Reflexão e Crítica, 14 (2), pp.449-459.

Baum, W. M. (1999). Compreendendo o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura. (M. T. A. Silva, & M. A. Matos, Trans.). Porto Alegre: Artmed. (trabalho original publicado em 1994)

Becker, W. C. (1974). Os pais são também professores. São Paulo: Pedagógica e Universitárias.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (1994). Família-socialização-desenvolvimento. Tese de Livre docência não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Bolsoni-Silva, A. T. (2000). Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P. (2000) Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. Psicologia Escolar e Educacional, 3(3), pp.203-215.

Bolsoni-Silva, A.T. e Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, 7(2), pp. 227-235.

Bolsoni-Silva, A., Del Prette, A. e Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e práticas educativas de filhos. Psicologia Argumento, 9 (2), pp.11-29.

Caballo, V. E. (2002). Treinamento em habilidades sociais (M. D. Claudino, Trad.). Em V. E. Caballo (Org.), Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento (pp. 361-398). São Paulo: Santos. 3ed.. (trabalho original publicado em 1996).

Caballo, V. E. (2003). Técnicas de avaliação das habilidades sociais. Em V. E. Caballo (Org.), Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais (pp. 113-180). São Paulo: Santos.

Campbell, S. B. (1995). Behavioral problems in preschool children: a review of recent research. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36(1), pp.113-149.

Catania, A. C. (1999). Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed Editora. 4 ed. (trabalho original publicado em 1998).

Cerqueira, A. T. A. (2000). O conceito e metodologia de coping: Existe consenso e necessidade? Em R. Kerbauy (Org.), Sobre comportamento e cognição (Vol. 5, pp. 279-289). Santo André: ESETec.

Conte, F. C. (1997). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em: M. Delitti (Org.), Sobre Comportamento e Cognição (Vol. 2, pp. 165-173). Santo André: ARBytes.

Coutinho, S. M. G., Costa Jr., A. L., & Kanitz, S. (2000). Manejo de variáveis psicológicas no tratamento do câncer em crianças: algumas contribuições da psiconeuroimunologia. Estudos de Psicologia, 17(1), 33-42.

Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., e Branco, U. V. C. (1992). Competência social na formação do psicólogo. Paidéia, 2 (2), pp. 40-50.

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. e Barreto, M. C. M. (1998). Propriedades psicométricas do IHS: análise de itens e da estrutura fatorial. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14 (3), pp. 219-228.

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Torres, A. C e Pontes, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. Psicologia Escolar e Educacional, 2(1), pp. 11-22.

Del Prette, Z. A. P.e Del Prette, A. (1999). A psicologia das habilidades sociais: terapia e educação. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P. (2000). Inventário de habilidades sociais. Texto do inventário. Manuscrito não-publicado.

Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (2003). Inventário de habilidades sociais: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2ed. (trabalho original publicado em 2001).

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (2002). Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes. 2ed..(trabalho original publicado em 2001).

Delitti, M. (1997). Análise funcional: o comportamento do cliente como foco da análise funcional. Em: M. Delitti (Org). Sobre Comportamento e Cognição. (Vol 2, pp. 35-43) Santo André: ARBytes.

Fox, R. A., Platz, D. L. e Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. The Journal of Genetic Psychology, 156, pp.431-441.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette e Z. Del Prette (orgs). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea.

Gomide, P. I. C. (2004). Pais presentes, pais ausentes. Petrópolis: Editora Vozes.

Hoffman, M. L. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. Developmental Psychology, 11, pp. 228-239.

Ingberman, Y. K. (1997). Terapia comportamental com famílias. In M. Delitti (Org.), Sobre Comportamento e Cognição. (Vol. 2, pp. 230-236). Santo André: Editora ARBytes.

Malerbi, F.E.K. e Matos, M. A. (2000). A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios autodescritivos de eventos privados. Em: Bento Prado Júnior (org.) Filosofia e Comportamento. São Paulo: Brasiliense.

Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. Em: R. R. Kerbauy & R. C. Wielnska (Orgs.), Sobre Comportamento e Cognição. (Vol. 4, pp. 207-215). Santo André: ARBytes.

Marques, A. L. (1999). Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Matos, M. A. (1997). O behaviorismo metodológico e suas relações com o mentalismo e o behaviorismo radical. Em: R. A. Banaco (Org.), Sobre Comportamento e Cognição (Vol. 1, pp. 54-67). Santo André: ArBytes.

Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P. e Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15, pp. 117-126.

Patterson, G.; Reide, J. E. e Dishion, T. (2002). Antisocial boys. Santo André: ESETEC.

Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M e Hutz, C S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em: Hutz, S. C.. Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégia de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rocha, M. M. e Brandão, M. Z. da S. (1997). A importância do autoconhecimento dos pais na análise e modificação de suas interações com os filhos. Em: M. Delitti (Org.), Sobre Comportamento e Cognição (Vol. 2, pp. 137-146). São Paulo: ARBytes.

Rosales-Ruiz, J. e Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 30, pp.533-544.

Santos, J. G. W.; Paracampo, C.C.P. e Albuquerque, L. C. (2004). Análise dos efeitos de histórias de variação comportamental sobre o seguimento de regras. Psicologia Reflexão e Crítica, 17 (3), pp. 413-425.

Sidman, M. (1995). Coerção e suas implicações. (M. A. Andery & T. M. Sério, Trans.). Campinas: Editorial Psy II. (Trabalho original publicado em 1989).

Skinner, B. F. (1980). Contingências do reforço. São Paulo: Abril Cultural. 6 ed. (trabalho original publicado em 1969).

Skinner, B. F. (1983). O mito da liberdade. São Paulo: Summus. 8 ed. (trabalho original publicado em 1971).

Skinner, B. F. (1993). Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes. 8 ed. (trabalho original publicado em 1953).

Skinner, B. F. (1993). Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix. 6 ed. (trabalho original publicado em 1974).

Skinner, B. F. (1995). Questões recentes na análise comportamental. Campinas: Papyrus. 8 ed. (trabalho original publicado em 1989).

Wolpe, J. (1976). Prática da terapia comportamental. São Paulo: Brasiliense.