



Universidade Católica de Goiás  
Vice-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
Departamento de Psicologia  
Programa de Pós *Stricto Sensu* em Psicologia  
Subprograma Análise Aplicada do  
Comportamento

# **COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

Autora: Ana Mônica Parente Lemos Rodrigues

Orientadora: Prof. Dra. Ilma A. Goulart de Souza Britto

Goiânia  
Maio de 2007



Universidade Católica de Goiás  
Vice-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
Departamento de Psicologia  
Programa de Pós *Stricto Sensu* em Psicologia  
Subprograma Análise Aplicada do  
Comportamento

# **COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO**

Autora: Ana Mônica Parente Lemos Rodrigues

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Ilma A. Goulart de Souza Britto

Goiânia  
Maio de 2007



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

Av. Universitária, 1069. Setor  
Universitário  
Caixa Postal 86 . CEP 74605-010  
Goiânia. Goiás. Brasil  
Fone: (62) 3946-1071 . Fax: (62) 3946-1073  
[www.ucg.br](http://www.ucg.br) . [heck@ucg.br](mailto:heck@ucg.br)

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM PSICOLOGIA  
DEFENDIDA EM 04 DE MAIO DE 2007 E CONSIDERADA  
**APROVADA** PELA BANCA EXAMINADORA:

---

Dra. Ilma Aparecida Goulart de Souza Britto  
(Presidente)

---

Dr. Saturnino Pesquero Ramon (Membro)

---

Dr. Nelson Barbosa (Membro Convidado)

---

Dr<sup>a</sup> Elisa Tavares Sanabio (Membro Suplente)

R696c Rodrigues, Ana Mônica Parente Lemos.  
Comportamento anti-social infantil sob a perspectiva  
dos princípios da análise do comportamento / Ana Mônica Parente  
Lemos Rodrigues. – 2007.

101 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,  
Programa de Pós Stricto Sensu em Psicologia, 2007.

“Orientadora: Pro<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilma<sup>a</sup> Goulart de Souza Britto.

1. Comportamento anti-social.. 2 Criança – situação de  
risco. 3. Comportamento – análise. I. Título.

CDU: 159.922.7

159.9.019.4

“Não nos devemos surpreender com o fato de quanto mais sabermos sobre o comportamento alheio, melhor nos compreendemos a nós mesmos.”  
(B. F. Skinner).

Dedico este trabalho ao meu marido Henderson e aos meus filhos, Wilson Neto e Natália de Paula, que de forma compreensível e amável, estiveram sempre ao meu lado.

## **Agradecimentos**

Ao meu pai Elizeu (Meu Benzinho), a quem expresso minha grande admiração e carinho.

Aos meus irmãos pelo amor e amizade que sempre me dedicaram.

Agradeço à minha orientadora que sempre disponível, com muita presteza e dedicação, para atender as minhas dúvidas e dificuldades, colaborando para minha formação profissional e pessoal.

À minha amiga, irmã e companheira Elaine Miranda, que com carinho e amizade, esteve sempre presente em todas as horas, aliviando minhas preocupações e incentivando-me a não desistir dos meus objetivos.

A todos os meus amigos pelas palavras de apoio e incentivo.

Não poderia deixar de apresentar o meu preito de gratidão àqueles sem cuja participação nada seria possível. Refiro-me aos educadores, que de maneira prestativa propiciou-me os indispensáveis subsídios, que comporiam, ao final, a essência desta dissertação. Estendo ainda meus agradecimentos a toda equipe da Instituição, e em especial, às crianças que com alegria e carinho receberam-me, contribuindo também, para que este trabalho fosse realizado.

## Sumário

Epígrafe .....	i
Dedicatória.....	ii
Agradecimentos .....	iii
Sumário .....	iv
Lista de Figuras .....	vi
Lista de Quadro .....	vii
Resumo .....	viii
Abstract.....	ix
Introdução .....	1
Definições de Comportamento Anti-Social Infantil .....	2
Alguns Fatores Que Podem Contribuir Para O Desenvolvimento do Comportamento Anti-Social Infantil.....	3
Algumas Considerações Sobre a Análise Aplicada do Comportamento .....	9
Como as Conseqüências Controlam o Comportamento .....	15
Reforçamento Por Meio de Fichas .....	21
Treinamento dos Agentes Naturais de Mudanças .....	25
Método.....	30
Participante .....	30
Ambiente.....	31
Materiais .....	34
Procedimentos .....	34
Resutados.....	43
Discussão .....	61



Referências.....	66
Anexos.....	77
Anexo A – Autorização de Consentimento e Esclarecimentos .....	78
Anexo B – Entrevista para Avaliação Comportamental .....	81
Anexo C – Treinamento para Educadores.....	83
Anexo D – Formulário de Observação.....	99
Anexo E – Folha de registro .....	100
Anexo F – Folha de Controle de Fichas.....	101

## Lista de Figuras

Figura 1 - Freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante oficina de capoeira do Educador 1 .....	44
Figura 2 - Freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante oficina de artes do Educador 2.....	47
Figura 3 - Freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante oficina de leitura/escrita do Educador 3 .....	49
Figura 4 - Freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante oficina de dança do Educador 4 .....	51
Figura 5 - Freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante oficina de jogos pedagógicos do Educador 5 .....	52
Figura 6 - Freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante oficina de esporte/recreação do Educador 6 .....	54
Figura7 - Freqüências total dos comportamentos de AV, AF e Desobediência durante as oficinas .....	56
Figura 8 - Total de freqüências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência registrados por cada Educador durante 12 semanas .....	59
Figura 9 - Total de fichas distribuídas pelos educadores durante a fase de intervenção.....	60

## Lista de Quadro

Quadro 1 – Sexo, idade, estado civil, escolaridade, tempo de contratação e oficina de cada participante.....	30
---	----

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar a eficácia dos princípios da análise do comportamento a partir da redução dos comportamentos anti-sociais de crianças em situação de risco, que são atendidas em uma instituição não governamental na cidade de Goiânia. Os participantes foram seis educadores de ambos os sexos que receberam informações e treinamento sobre os conceitos básicos da Análise Aplicada do Comportamento para intervir nos comportamentos anti-sociais apresentados por 70 crianças que participavam das diferentes oficinas pedagógicas da instituição. Foram selecionados três comportamentos anti-sociais (agressão física, agressão verbal e desobediência) para sofrerem intervenção. Para o controle dos procedimentos foi utilizado o Delineamento do tipo AB seguido de *Follow-up*. O delineamento foi iniciado com a coleta de dados na fase Linha de Base e em seguida, foi iniciada a fase de Intervenção, onde foram utilizados procedimentos de reforçamento positivo para aumentar os comportamentos adequados incluindo um sistema de fichas como reforço imediato e, *time-out* e extinção para enfraquecer os comportamentos inadequados. Os resultados demonstraram que a Intervenção foi efetiva na redução dos comportamentos anti-sociais quando comparados às fases de Linha de Base. Os resultados foram discutidos em termos da metodologia aplicada, dos efeitos alcançados e da corroboração dos dados com a teoria.

**Palavras-chave:** situação de risco, comportamentos anti-sociais, intervenção, reforçamento.

## Abstract

The present study had the following aim to verify the effectiveness and efficacy of the principles of Behavior Analysis by the comprehension of anti-social behavior of children in risk situation, that participate in a program to prevent juvenile delinquency in a non-governmental organization, in the city of Goiânia. The participants were six educators of both sexes that received informations and training about the basic concepts of the Applied Behavior Analysis to intervene in the anti-social behaviors presented by seventy kids that participated in different pedagogic workshops of the institution. There were selected three anti-social behaviors (physical aggression, verbal aggression and to disobedience) to suffer intervention. For the control of the procedures, type AB Delineation was used succeeded by follow up. The delineation began with the data collection in the Base Line phase and later it was initiated the Intervention phase, in which procedures of positive reinforcement, were used to increase the adequated behaviors, including the system of cards as immediate reinforcement, time-out and extinction to weaken the inadequated behaviors. The results showed that the Intervention was effective in the reduction of the anti-social behaviors when compared to the Base Line phases. The results were discussed in terms of the applied methodology of the effects reached and the corroboration of the data with the theory.

**Key words:** risk situation, anti-social behaviors, interventions, reinforcement.

## **Comportamento Anti-Social Infantil Sob a Perspectiva dos Princípios da Análise do Comportamento**

Estudos realizados na última década têm indicado um crescente aumento na prevalência e intensidade dos problemas de comportamentos e mais especificamente do comportamento anti-social na infância, como na adolescência (Achenbach & Howell, 1993; Crijnen, Achenbach & Verhulst, 1997; Verhulst & Van der Ende, 1992; Weisz, Chaiyasit, Weiss, Eastman & Jackson, 1995).

Segundo indicam alguns autores (Kazdin,1993; Patterson, DeBryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992), o comportamento anti-social parece ser a evolução de uma característica que se desenvolve cedo na vida e, mesmo nos casos em que não se mantém na adolescência e na fase adulta, causa conseqüências grave ao desenvolvimento do jovem.

Hammen (1992) sugere que os ambientes cronicamente estressantes impedem o desenvolvimento do processo dos métodos bem-sucedidos de adaptação competentes. Partindo dessa perspectiva, crianças que experimentam instabilidade familiar, baixa renda e moram em regiões de risco, podem apresentar níveis mais altos de condutas problemáticas ou comportamentos anti-sociais.

A revisão da literatura a seguir irá apontar aspectos que define o comportamento anti-social infantil. Em seguida, citamos alguns fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do comportamento anti-social infantil. E para melhor compreensão, abordamos algumas considerações sobre a Análise Aplicada do Comportamento na qual se baseou este estudo.

## Definições de Comportamento Anti-Social Infantil

Muitos termos têm sido empregados para descrever crianças que apresentam comportamentos anti-sociais. Em artigos sobre o assunto podem ser encontradas expressões como transtorno da conduta, hiperatividade, problemas de externalização, problemas de comportamento e comportamento anti-social. Parte das crianças que exibem comportamento anti-social não apresentam problemas emocionais, mas cresceram num ambiente que favorece e reforça tais comportamentos.

As definições de comportamento anti-social encontradas na literatura (Loeber, Burke, Lahey, Winters & Zera, 2000; Patterson, Reid & Dishion 1992; Veirmeiren, 2003) podem ser utilizadas como um ponto de partida para a caracterização da natureza ou função desse padrão comportamental.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV (APA, 1995) define como anti-social um padrão repetitivo e persistente de comportamento de violação dos direitos básicos dos demais e de normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade. Devem ser observados comportamentos de freqüente provocação e ameaça aos outros, lutas corporais capazes de causar sérios danos físicos aos demais, ser fisicamente cruel com pessoas e animais, roubar e confrontar a vítima, destruir deliberadamente a propriedade alheia, dentre outros. É necessário que pelo menos três desses critérios tenham estado presentes nos últimos 12 meses e pelo menos um deve ter sido observado nos últimos 6 meses.

Ao analisar o tema, Patterson, Reid e Dishion (1992) destacam que eventos anti-sociais são ao mesmo tempo aversivos e contingentes, ou seja,

definem comportamento anti-social infantil como a apresentação, pela criança, de estímulos aversivos contingentes ao comportamento de outras pessoas, em geral de familiares. Alguns exemplos desses eventos aversivos são: lamuriar-se, gritar, provocar, ameaçar, bater, desobedecer, fazer birra, coagir e uma série de outros comportamentos que têm em comum o fato de serem contingentemente aversivo para a pessoa que se relaciona com a criança que assim se comporta. Esses comportamentos podem variar muito quanto à gravidade, cronicidade e frequência.

#### Alguns Fatores Que Podem Contribuir Para O Desenvolvimento do Comportamento Anti-Social Infantil

As crises que resultam da instabilidade social podem promover medo, insegurança e outras emoções destrutivas que afetam as famílias e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil. Segundo Del Prette e Del Prette (2002), o desenvolvimento humano ocorre em um sistema dinâmico de interações que determinam e são determinadas por outras, sob influência das características genético-constitucionais e psicológicas adquiridas ao longo dessas interações, bem como das condições fisiológicas presentes e das características imediatas e mais amplas do ambiente atual.

A miséria econômica é um fator de risco que em determinadas situações não vem desacompanhado: ela permeia a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais e produzindo um efeito direto no relacionamento desses pais com a criança (Hutz, Koller &



Bandeira, 1996; Pierre & Layzer, 1998).

A efetividade do comportamento anti-social está relacionada principalmente às características da interação familiar, à medida que os membros da família reproduzem diretamente esse padrão comportamental (aprendidos em suas diversas interações sociais) na criança (Patterson *et al* 1992). Os pais, em geral, não são contingentes no uso de reforçadores positivos para iniciativas pró-sociais (Dumas & Wahler, 1985) e fracassam no uso efetivo de técnicas disciplinares para enfraquecer os comportamentos desviantes (DeBaryshe, Patterson & Capaldi 1993). Além disso, essas famílias se caracterizam pelo uso de uma disciplina severa (Fox, Platz & Bentley, 1995; Pettit, Bates & Dodge, 1997; Rothbaum & Weisz, 1994) e inconsistente (Campbell, 1995), com pouco envolvimento parental e pouco monitoramento e supervisão do comportamento da criança (Loeber & Dishion, 1983).

O efeito das práticas parentais ineficazes é permitir uma série de interações diárias, nas quais os membros da família inadvertidamente reforçam o comportamento coercitivo e os problemas de conduta da criança (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997). Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), afirmam que em algumas ocasiões o comportamento é reforçado positivamente, através de atenção ou aprovação, mas a principal forma de manutenção deste padrão ocorre por meio de reforçamento negativo, ou condicionamento de esquiva. Em geral, a criança utiliza-se de comportamentos aversivos para interromper a solicitação ou a exigência de um outro membro da família. Ainda segundo os autores, a aprendizagem do comportamento anti-social ocorreria paralelamente a um déficit na aquisição

de habilidades pró-sociais. Desta forma, essas famílias parecem desenvolver crianças com dois problemas: alta frequência de comportamentos anti-sociais e pouca habilidade social (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Patterson, DeGarmo & Knutson 2000).

Como pode ser observado e de acordo com essa perspectiva, a caracterização do comportamento anti-social refere-se inicialmente a eventos aversivos que ocorrem na interação familiar e com os pares, e envolvem comportamentos, tais como chorar, gritar, implicar, ameaçar e, ocasionalmente, bater. Esses comportamentos parecem pouco graves quando comparados ao que normalmente denomina-se anti-social, ou seja, comportamentos como brigar, roubar, assaltar e usar drogas (Patterson *et al* 1992).

No entanto, Patterson (1998) argumenta que, no decorrer das interações, a criança e os outros membros da família aumentam gradualmente a intensidade e a amplitude dos comportamentos coercitivos. Dessa forma, os comportamentos anti-sociais que ocorrem na infância são protótipos de comportamentos delinqüentes que poderão acontecer mais tarde. A delinqüência, então, representa um agravamento de um padrão anti-social que inicia na infância e, normalmente, persiste na adolescência e na vida adulta (Farrington, 1995; Veirmeiren, 2003).

Os estudos que investigam especificamente o comportamento delinqüente tendem a ser consistentes ao afirmar que a idade de início e a persistência dos atos infracionais são importantes preditores da severidade e continuidade da prática de comportamentos anti-sociais (Farrington, 1995; Silva & Rosseti-Ferreira, 2002; Tremblay, 2000) e de outros problemas

psicossociais, tais como isolamento social, evasão escolar e uso de drogas.

Ao considerar as características típicas do comportamento anti-social de acordo com a idade de início dessa conduta, Moffitt (1993) distingue duas categorias: um grupo com padrão de comportamento anti-social persistente ao longo da vida e outro grupo limitado à adolescência. No primeiro grupo, a classe de comportamentos anti-sociais tem início na idade pré-escolar com comportamentos oposicionistas e desafiadores que seguem escalando, de modo a resultar em sérios problemas de conduta na adolescência e na vida adulta. No segundo, os comportamentos anti-sociais se restringiriam ao período da juventude. Segundo Moffitt (1993), os adolescentes incluídos nesse grupo apresentam concomitantemente uma tendência a engajar-se em comportamentos anti-sociais quando esses parecem vantajosos e quando são apoiados pelo grupo de pares. Por outro lado, apresentam uma capacidade de manifestar atitudes pró-sociais quando essas parecem recompensadoras.

Nesses casos, o comportamento parece estar mais sob controle de contingências de reforçamento e punição. Já nos grupos em que os comportamentos persistem ao longo da vida, a vulnerabilidade seria explicada por um conjunto de fatores de risco tanto individuais (deficiências neuropsicológicas, como impulsividade e déficit de atenção), como sociais e familiares (violência cultural, padrões de socialização parental, situação sócio-econômica, pai alcoólatra, lar desfeito ou histórias de separação).

Outros estudos passaram a enfatizar a relevância clínica dos problemas comportamentais de crianças com menos de 6 anos, como indicadores de possíveis dificuldades futuras (Campbell, 1995; Campbell,

Pierce, March, Ewing & Szumowski, 1994). Os problemas de externalização e o comportamento anti-social têm sido apontados como os que apresentam maior prevalência na infância (Bordin & Offord, 2000).

Egeland, Kalkoske, Gottesman e Erickson (1990) também verificaram que crianças que apresentavam problemas como desobediência, irritabilidade e agressividade entre 4 e 5 anos demonstraram maior estabilidade nos problemas comportamentais ao longo dos primeiros anos escolares do que crianças que tinham queixas de retraimento social. A pesquisa realizada por Bates, Pettit e Dodge (1998) também revelou que o nível de agressividade apresentado por crianças no jardim de infância foi um preditor do nível de agressividade na primeira série.

Investigando especificamente a relação entre comportamento agressivo na infância e comportamento delinqüente e uso de drogas na adolescência, Brook, Whiteman e Finch (1992) acompanharam 412 famílias e coletaram os dados com as mães das crianças, quando estas tinham entre 5 e 10 anos, entre 13 e 18 anos e novamente dois anos mais tarde. A análise dos dados evidenciou que o comportamento agressivo na infância foi um preditor para o uso de drogas e delinqüência dos 13 aos 18 anos. Além disso, os jovens que apresentaram comportamento delinqüente nessa faixa etária mantiveram esse padrão mais tarde.

Como comentado anteriormente, algumas características da interação familiar são relevantes para o desenvolvimento de comportamento anti-social. Por outro lado, não se pode subestimar a importância da relação com os pares nesse processo. Diversos estudos têm indicado que a exposição da criança a pares com características diversas na escola e na vizinhança

amplia sua experiência social e provê uma oportunidade para que esta faça escolhas de grupos compatíveis com seu próprio repertório. Assim, sendo, os amigos provêm um contexto adicional poderoso que influencia as diferenças individuais no desenvolvimento social da criança, quer em direção a comportamento anti-social quer em direção a padrões normativos.

Dessa forma, Patterson, Reid e Eddy (2002) afirmam:

“Se nós queremos mudar o comportamento infantil agressivo, nós temos que mudar o ambiente em que a criança vive. Se nós queremos compreender e predizer a agressão futura, nossa medida primária deverá ser o ambiente social que ensina e mantém esses comportamentos desviantes. O problema vive no ambiente social. Se você deseja mudar a criança, você deve sistematicamente alterar o ambiente em que ele ela vive” (p.21).

De acordo com Regra (2000), ao trabalhar com comportamentos agressivos e quaisquer outros comportamentos anti-sociais, considera-se de fundamental importância prestar atenção a todos os possíveis fatores determinantes, uma vez que o mesmo comportamento pode ser determinado por uma superposição de fatores, os quais podem variar para cada caso.

A literatura cita alguns inibidores do desenvolvimento do comportamento anti-social. Estes estão relacionados a fatores biológicos, evolutivos e de aprendizagem, Montagu (1988) e Bowlby (1984) através de estudos com sociedades primitivas defendem a intensificação do contato de pele (mãe-bebê) nos primeiros anos de vida como fator inibidor de comportamentos agressivos e anti-sociais; Freud (1950) enfatiza que o

aumento das relações afetivas tem a capacidade de inibir a agressividade humana; Lorenz (1965) defende o desenvolvimento de práticas esportivas como redutor de comportamentos agressivos; Patterson, Reid e Dishon (1992) apontam o uso apropriado de reforçamento positivo, habilidade para resolver problemas de grupo, a supervisão e monitoria dos pais, o aumento do desempenho escolar, o aumento da auto-estima e o estabelecimento de regras como práticas educativas eficazes na diminuição de comportamentos anti-sociais; Sidman (1995) defende o uso do reforço positivo contingente a condutas pró-sociais; Feldman (1977) salienta que o aumento da auto-estima, do desempenho escolar e estabelecimento de regras possíveis de serem cumpridas evitam a desmoralização da autoridade e são fortes inibidores do aparecimento de condutas anti-sociais; Caballo (1987) propõe que o desenvolvimento de habilidades sociais previne o aparecimento de condutas anti-sociais.

### Algumas Considerações Sobre a Análise Aplicada do Comportamento

A Análise Aplicada do Comportamento – AAC teve sua origem a partir de pesquisas sobre o condicionamento operante, realizadas em laboratório por B. F. Skinner na década de trinta. A AAC é definida por Baer, Wolf e Risley (1968) como uma ciência que desenvolve técnicas práticas para produzir mudanças em comportamentos socialmente significativos. É um procedimento de observação, avaliação, voltado para a descoberta e para o estudo do comportamento.

Nas últimas décadas, a Análise Comportamental Aplicada tem sido alvo de freqüentes discussões quanto aos seus objetivos e práticas, bem como sobre os tipos de atividades nas quais os analistas aplicados do comportamento devem ou não se envolver (Baer, Wolf & Risley, 1968; Birnbrauer, 1979; Deitz, 1978; Hayes, 1998; Hayes, Rincover & Solnick, 1980; Johnston, 1996; Luna, 1997; Pierce & Epling, 1980; Poling, Picker & Grossett, 1981).

A análise aplicada do comportamento, que não se limita à análise experimental do comportamento, origina-se de uma posição behaviorista assumida por Skinner por motivos mais históricos que puramente lógicos. Skinner parte da constatação de que há ordem e regularidade no comportamento. Um vago senso de ordem emerge da simples observação mais cuidadosa do comportamento humano. Estamos todos continuamente analisando circunstâncias e predizendo o que os outros farão nessas circunstâncias, e nos comportamos de acordo com nossas previsões. Fosse possível, isto é, se as interações entre os indivíduos fossem caóticas, simplesmente não estaríamos aqui. O estudo científico do comportamento aperfeiçoa e completa essa experiência comum, quando demonstra mais e mais relações entre circunstâncias e comportamentos, e quando demonstra as relações de forma mais precisa (Skinner, 1978).

Como uma ciência baconiana, não contemplativa, a Análise do Comportamento tem compromissos de melhoria da vida humana e o seu braço aplicado pode funcionar como um eficiente aferidor das conseqüências práticas prometidas. Além disso, a produção de tecnologia também tem caráter epistemológico, pois, em tese, uma teoria que fosse

capaz de descrever o funcionamento de um evento com mais acuidade e qualidade teria melhores condições de produzir alterações mais precisas sobre esses mesmos eventos. A batalha de Skinner contra o mentalismo, em grande parte das vezes, tomou esse formato e um dos critérios que o autor defendia para avaliar a veracidade maior das asserções feitas pelos analistas do comportamento sobre os fenômenos comportamentais estaria em sua capacidade de gerar uma efetiva tecnologia comportamental (Carvalho Neto, 2001).

Na Análise Aplicada do Comportamento, ou simplesmente AAC, estaria o campo de intervenção planejada dos analistas do comportamento. Nela, estariam assentadas as práticas profissionais mais tradicionalmente identificadas como psicológicas, como o trabalho na clínica, escola, saúde pública, organização e onde mais houver comportamento a ser explicado e mudado. Nessas áreas, há uma exigência por resultados e uma relação diferente da acadêmica que, por vezes, torna a produção de conhecimentos metodológica e eticamente delicada (Luna, 1999).

Para Skinner (1974), as dificuldades encontradas no processo terapêutico em relação à análise aplicada do comportamento, são consideradas como fenômenos “normais”, devido a complexidade do objeto de estudo – o homem; e, para tanto indispensável o empenho e dedicação dispensados em pesquisas e estudos por parte de terapeutas com intuito de aprofundar o conhecimento, superando por fim tais dificuldades.

O método científico é empregado na AAC. Sidman (1960) relata que este método se sustenta na observação objetiva direta, no arranjo sistemático de eventos, na observação e na mensuração dos fenômenos e



em procedimentos para excluir explicações alternativas. Estes métodos têm sido repetidos por indivíduos trabalhando independentemente para mostrar a replicação dos dados. Os dados devem também ser submetidos à rigorosa avaliação objetiva antes de fornecer informação útil e válida. Cientistas do comportamento empregam várias técnicas para aumentar a objetividade de evidência a partir da coleta de dados e reduzem suas próprias tendências pessoais no que eles observam (Bacharach, 1972).

Segundo, Sidman (1960) a maioria dos analistas do comportamento começam suas pesquisas ou estudos com uma linha de base. É o período que representa a pré-intervenção. Acrescenta ainda que, a linha de base possibilita a comparação dos resultados dos indivíduos com eles mesmos, ao invés de um grupo ou indivíduos similares. A duração da linha de base varia de caso para caso. A linha de base deve incluir dados suficientes para refletir uma tendência confiável.

Após a observação e mensuração do comportamento, uma intervenção pode ser programada. A avaliação e a coleta de dados são contínuas durante todo o processo de intervenção. Os objetivos e as metas desenvolvidas para ensinar o indivíduo são baseados em tais observações.

De acordo com Martin e Pear (1988) existem seis vantagens para se usar a AAC quando se pretende modificar um comportamento: (1) a vantagem de se definir os problemas em termos comportamentais e o uso contínuo das mudanças comportamentais como a melhor medida indicadora na avaliação do progresso ou não destes problemas; (2) a AAC não requer nenhum procedimento cirúrgico ou uso de medicamentos; (3) o método pode ser descrito com precisão favorecendo a replicação do mesmo; (4) as

técnicas são provenientes de estudos laboratoriais da análise experimental do comportamento; (5) o uso do condicionamento respondente e operante; (6) que a AAC possibilita a demonstração científica de que uma dada intervenção foi responsável pela mudança de um determinado comportamento.

A Análise Comportamental Aplicada utiliza-se de métodos baseados em princípios científicos do comportamento para construir repertórios socialmente relevantes e reduzir repertórios problemáticos (Cooper, Heron, & Heward, 1989).

Desse modo, a análise do comportamento se diferencia das demais abordagens dentro da psicologia pela caracterização de um grau de coerência interna em relação aos métodos de coleta, análise e interpretação de dados não encontrados nas outras disciplinas. Sua metodologia é ditada por um conjunto de critérios objetivos, na qual se observa um comprometimento com a origem teórica bem como pela individualidade dos organismos. Além de contar que seu objeto de estudo é meticulosamente definido e aceito pela comunidade de pesquisadores como sendo o comportamento em relação com o ambiente (Baum, 1999).

A Análise Aplicada do Comportamento se apresenta como um efetivo instrumento de investigação do comportamento humano, que fornece elementos objetivos para a atuação em diferentes áreas. Na clínica, o terapeuta pode estabelecer os comportamentos que auxiliam seus clientes a conduzir uma vida mais produtiva e feliz. Em pesquisa, o experimentador pode especificar as contingências que controlam a probabilidade de ocorrência de um comportamento específico a partir de uma experimentação

científica (Cunha, 1995).

Uma Análise Aplicada do Comportamento levará em conta a mudança do comportamento, suas características quantitativas, à manipulação experimental que analisa com clareza o que foi responsável pela mudança, a exata descrição tecnológica de todos os procedimentos que contribuem para a mudança, a utilidade destes procedimentos para fazer mudanças de valor e, enfim, a generalidade daquela mudança (Baer, Wolf & Risley, 1968).

Uma das propostas da análise do comportamento é a de identificar relações funcionais entre comportamentos problemáticos e eventos ambientais específicos. Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, e Richman (1994) propuseram uma metodologia específica para examinar os efeitos entre mudanças ambientais e a emissão de respostas de autolesão. Iwata *et al* (1994), discutem o fato de que respostas de autolesão, nos últimos 15 anos, têm sido tratadas com maior sucesso quando os tratamentos propostos são baseados em princípios comportamentais.

O estudo publicado por Iwata *et al* (1994) descreve detalhadamente cada fase de tal análise. A idéia básica desta metodologia é a de que é possível criar um ambiente controlado em que todos os comportamentos (ex, comportamentos de agressão) são imediatamente seguidos por uma determinada consequência. As consequências apresentadas são alternadas (atenção, acesso a objeto preferido, fuga/esquiva) e o experimentador busca uma uniformidade no padrão de respostas/comportamentos. Por exemplo, se durante o procedimento de análise funcional o comportamento de agredir ocorrer mais frequentemente na situação em que a criança recebe atenção,

assume-se que tal conseqüência é a responsável pela manutenção/ocorrência do comportamento no ambiente natural.

Martin e Pear (1988), afirmam que a modificação do comportamento pode ser aplicada a praticamente toda gama do comportamento humano. Desde aplicações em escolas, em clínicas, em instituições de saúde, em indústrias e em instituições governamentais e não governamentais, até a modificação de problemas pessoais através de técnicas de autocontrole.

Cooper, Heron e Heward (1987), apontam que o analista comportamental vê os comportamentos inadequados sendo adquiridos e sustentados conforme os mesmos princípios usados pelos comportamentos adequados.

Em resumo, a aplicação da Análise do Comportamento nos vários seguimentos institucionais é um campo amplo e extremamente importante. Pode se planejar desde treinamento de habilidades específicas, como melhoria da cooperação, da comunicação, gratificar, elogiar, dar feedback, resolver problemas, coordenar grupos, até treinamentos de habilidades sociais educativas promovendo aumento de comportamentos adequados entre os vários membros da instituição. Com conhecimento e aplicação adequada dos princípios de Análise do Comportamento pode-se planejar um ambiente adequado, onde a excelência de desempenho leve à conseqüente excelência em resultados e serviços, o que propiciará um ambiente mais reforçador para todos.

Como as Conseqüências Controlam o Comportamento

Em suas obras, B. F. Skinner descreveu a maior parte dos comportamentos dos organismos como operantes. O comportamento operante é aquele comportamento que produz conseqüências ou modificações no ambiente. Estas modificações no ambiente levam, por sua vez, a modificações no comportamento subsequente. As conseqüências dos comportamentos vão influenciar suas ocorrências futuras.

Uma das características mais importantes das conseqüências, que influencia diretamente na modificação do comportamento, é a contingência. Quando uma conseqüência não é contingente a um comportamento, significa que ela é apresentada independente do que o indivíduo esteja fazendo. Geralmente, a apresentação não-contingente da conseqüência não resulta em nenhuma mudança sistemática de comportamento (Kazdin, 1975).

Na análise aplicada do comportamento podem-se identificar duas classes de conseqüências, dependendo do efeito que terá no comportamento. As conseqüências que aumentam a freqüência ou probabilidade de um comportamento ocorrer são chamadas de reforço, enquanto que as conseqüências que diminuem a freqüência de um comportamento são chamadas tecnicamente de punição (Cunha, 1995).

Martin e Pear (1988) ressaltam que um reforço positivo é um evento que quando apresentado imediatamente após um comportamento causa um aumento na freqüência do comportamento. Uma vez que um evento tenha funcionado como reforço positivo para um determinado indivíduo, numa situação particular, este evento pode ser usado para fortalecer outros comportamentos deste indivíduo em outras situações. Já o princípio

chamado de reforçamento positivo diz que: se em uma dada situação alguém faz algo que é seguido imediatamente por um reforço positivo, então, é mais provável que aquela pessoa faça a mesma coisa novamente quando se encontrar numa situação semelhante.

Segundo a teoria do reforçamento, o comportamento do ser humano é função importante de suas contingências ambientais imediatas. Derivam desta afirmação alguns problemas importantes: o reconhecimento da existência de variação de estímulos visuais, auditivos e sociais em ambientes específicos e o fato de não só adultos, mas também crianças, serem discriminadores competentes destes estímulos (Jabur, 1985).

Skinner (1980) formulou as relações que constituem as contingências de reforço ao especificar as interações entre um organismo e o seu meio ambiente: a) a ocasião na qual ocorreu o comportamento; b) o próprio comportamento e c) as conseqüências reforçadoras. Todorov (1982) argumenta: uma contingência de três termos especifica uma situação presente ou antecedente que pode ser descrita em termos de estímulos discriminativos pela função controladora que exercem sobre o comportamento. Se algum comportamento do organismo for emitido na presença de tais estímulos, tem como conseqüência alguma alteração no ambiente que não ocorreria se tal comportamento fosse emitido na ausência dos referidos estímulos.

Martin e Pear (1988) apontam os fatores que influenciam a efetividade do reforçamento positivo: 1º) a seleção do comportamento que se quer aumentar a freqüência; 2º) a escolha do reforço – alguns estímulos são virtualmente reforçadores para todos. Por outro lado, diferentes pessoas

são reforçadas por diferentes tipos de reforçadores. Será a ocorrência do comportamento que irá apontar se um evento está sendo reforçador ou não numa dada situação; 3º) a privação e saciação – para que um reforçador seja efetivo é necessário que o indivíduo esteja privado de seu uso por algum período de tempo e que não se sacie devido a quantidades excessivas do reforçador; 4º) imedaticidade – para máxima efetividade, um reforçador deve ser dado imediatamente após a resposta desejada. Qualquer resposta é fortalecida quando seguida imediatamente por um reforço positivo; 5º) instruções – para que um reforçador seja usado para modificar um comportamento não é necessário que o indivíduo saiba ou entenda o programa. Via de regra, as instruções devem ser dadas, pois apressam o processo e elas irão ajudar ensinar as pessoas a seguirem instruções; 6º) esmaecimento do programa – após ter fortalecido o comportamento, com o uso apropriado do Reforçamento Positivo, o reforçador usado deve ser substituído por um reforçador natural do ambiente do indivíduo. O esmaecimento deve ser programado para que haja a generalização da resposta aprendida. Assim sendo, a nova resposta aprendida passa a ocorrer em outros ambientes ou com outras pessoas.

Finalmente, Martin e Pear (1988) alertam para os perigos do reforçamento positivo. Muitos comportamentos inadequados são reforçados e mantidos pela atenção que lhes é dada.

Assim como no reforço positivo, o reforço negativo é usado também para aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta que tenha o poder de extinguir ou afastar um evento aversivo. A retirada do evento aversivo ou do reforço negativo é contingente na ocorrência da resposta

(Kazdin, 1975).

Embora os problemas referentes ao emprego das conseqüências como critério foram repetidamente notados, comportamentos que são avaliados consensualmente como não adequados (p.ex., dizer tolices) ou anti-sociais (p.ex., agressão física) podem ser, de fato, reforçados. Linehan (1984) assinala que podem ser identificados três tipos básicos de conseqüências:

- A eficácia para conseguir os objetivos da resposta (eficácia no objetivo);
- A eficácia para manter ou melhorar a relação com a outra pessoa na interação (eficácia na relação);
- A eficácia para manter a auto-estima da pessoa socialmente adequada (eficácia no auto-respeito).

“O valor desses objetivos – continua Linehan (1984) – varia com o tempo, as situações e os personagens” (p.151).

Reforçamento (positivo ou negativo), punição ou extinção atrasados no tempo ou não-contingentes costumam não ser eficazes e, frequentemente, são associados a outros comportamentos que não o comportamento-alvo (Delitti & Derdyk, 1995).

A punição, tal como o reforço positivo e negativo, é definida pelo efeito que tem no comportamento e pela sua apresentação contingente e, conseqüente, diminuição da freqüência deste comportamento (Cunha, 1995). Numa rotina diária podem ser encontrados inúmeros exemplos de punição. Entende-se por punição, a apresentação de um evento aversivo ou a retirada de um evento positivo imediatamente após uma resposta que



diminui a freqüência desta resposta (Kazdin, 1975).

Skinner (1983) afirma que o termo punição circunscreve contingências criadas por outras pessoas. Recorre-se à punição quando se critica, ridiculariza, censura ou ataca fisicamente outrem com vista a reprimir um comportamento indesejável. Desse modo, as punições visam eliminar comportamentos inadequados ou indesejáveis de um dado repertório. O pressuposto é o de que o indivíduo punido terá menos probabilidade de reincidir. Infelizmente, a questão não é tão simples como isso. “Uma criança castigada de modo severo por brincadeiras sexuais não ficará necessariamente desestimulada de continuar, da mesma forma que um homem preso por assalto violento não terá necessariamente diminuída sua tendência à violência. Comportamentos sujeitos a punições tendem a se repetir assim que as contingências punitivas forem removidas” (p. 50).

Muito próximo da punição ou extinção é o processo de *time-out*. Neste método, o sujeito é retirado momentaneamente da situação problema ou do ambiente que lhe fornece reforços positivos para as suas condutas patológicas. O *time-out* foi aplicado principalmente para controlar comportamentos agressivos, por exemplo, em grupos de delinquentes (Fontaine, 1987).

Ainda que todas as conseqüências sejam úteis, o uso do reforçamento positivo é o meio mais eficaz (e menos danoso em termos de substratos emocionais) para obtenção e manutenção de comportamentos desejados. A punição e extinção enfraquecem o comportamento, mas levam as conseqüências desagradáveis como estresse e ansiedade indesejáveis em qualquer instituição. Por outro lado, os reforçadores positivos são muitos

e facilmente disponíveis. Atenção, aceitação e reconhecimento social, brinquedos, passeios, comestíveis, prêmios são exemplos de reforços positivos frequentemente utilizados em várias instituições (Delitti & Derdyk, 1995).

### Reforçamento por Meio de Fichas

Descreve-se uma contingência de reforço quando se especifica a que condições os comportamentos devem obedecer para ser liberado o reforçador, ou seja, a que critérios uma resposta ou conjunto de resposta deve alcançar para que ocorra o reforço, uma vez que nem todos os comportamentos são reforçados quando emitidos. A eficácia de um reforçador depende, em grande parte, com que ele segue o comportamento desejado, uma vez que, um comportamento é fortalecido quando o reforço é contingente. Qualquer atraso entre o comportamento e a obtenção do reforçador pode enfraquecer este comportamento (Kazdin, 1985).

Um dos problemas do emprego dos reforçadores é que eles não podem ser facilmente apresentados logo após o comportamento. Torna-se necessário um estímulo condicionado palpável para preencher o atraso entre o comportamento e o reforçador. Neste sentido, as fichas possuem várias vantagens como reforçadores condicionados. São portáteis, podem ser feitas de material resistente e não há limite máximo para o número de ficha que uma pessoa poderia adquirir, dentre outras.

Ayllon e Azrin (1968/1974) utilizaram em ambientes psiquiátricos a “token economy” ou economia de fichas. A economia de fichas (EF) é um

método terapêutico e educacional cuja base são os princípios fundamentados na pesquisa experimental do comportamento e se aplica em diferente tipo de instituição. Este método já foi empregado com sucesso em hospitais psiquiátricos, instituição correcional para delinquentes, clínicas para crianças excepcionais, escolas particulares, dentre outros.

Seu caráter de pesquisa permite que seja adaptado às necessidades de cada situação. Neste sentido, Ayllon e Azrin (1968/1974) esclarecem que tal método foi delineado para permitir uma ampla aplicação, não só a vários tipos de ambientes, como também a grupos de indivíduos com diferentes problemas comportamentais, diversos níveis de instrução e com diferentes idades ou diagnóstico psiquiátrico. Também, por ser um sistema motivacional e procedimentos padronizados, permite que sua aplicação seja feita por pessoal não especializado, sob supervisão, podendo assim ser empregado para um grande número de indivíduos ao mesmo tempo (Ayllon & Azrin, 1968/1974).

Segundo o glossário de White em 1971 (citado por Patterson, R. L. 1999), uma economia de fichas é um sistema de reforçamento no qual se administram fichas como reforçadores. Kazdin (1985) descreve três requisitos de uma EF: 1) a ficha ou meio de intercâmbio, 2) as recompensas ou reforços de respaldo que podem ser comprados com as fichas, e 3) o conjunto de regras que define as inter-relações entre os comportamentos específicos que obtêm fichas e os reforços de respaldo pelos quais se podem trocar as fichas.

Uma ficha pode ser qualquer símbolo ou objeto que possa ser outorgado e mais tarde substituído por um reforçador. Algumas das fichas

mais correntes têm sido objetos tipo moedas de metal ou de plástico; tira de plástico que possa ser atadas a alguma espécie de cordão que se esteja usando, como uma pulseira ou um colar; e vales permutáveis ou estrelas de papel coloridas coladas em uma cartolina ou em um cartaz para ser exibido posteriormente. Alguns sistemas de EF têm utilizado dinheiro corrente ou vales permutáveis.

Os reforçadores de apoio ou de respaldo podem ser quaisquer recompensas prática que o lugar permita. Tem sido utilizada uma ampla variedade de comidas, bebidas, produtos de higiene, vestuário e privilégios. É sempre desejável ter disponível uma ampla variedade de reforçadores, com a finalidade de satisfazer as necessidades de diferentes pacientes e para evitar saciação.

Kazdin (1976) proporcionou uma discussão concisa sobre a questão da individualização das economias de fichas. Tanto os indivíduos como os grupos, dentro de uma unidade de tratamento, podem ser reforçados da mesma ou de distintas maneiras.

Demonstrações da aplicabilidade do condicionamento operante, usando reforçadores primários e secundários facilmente disponíveis, junto com as demonstrações de uma técnica “de produção em massa” em sua aplicação, foi o que tornou popular o emprego dos métodos de EF.

Entre as instituições que têm empregado a EF estão incluídos hospitais psiquiátricos, residências para deficientes mentais, reformatórios para delinquentes e prisões. Também se têm empregado sistemas de economia de fichas em classes e em escolas inteiras para crianças normais.

Em uma classe, melhorou-se o comportamento dos alunos da escola

elementar (EPG) com problemas em matemática, porém normais nas demais matérias, usando métodos de EF (Pigott, Fantuzo & Clement, 1986). Neste estudo, eram os professores que administravam as fichas. Este tratamento teve como resultado que os sujeitos alcançaram um nível de desempenho em matemática indistinguível de seus companheiros com um nível normal nesta área.

Recentemente, as técnicas de EF têm sido empregadas para completar a reabilitação de adultos com graves danos cerebrais. Giles e Clark-Wilson (1988), dois terapeutas ocupacionais, ensinaram, com êxito, quatro sujeitos a se lavar e se vestir sozinhos, empregando ajudas verbais, ajudas físicas (quando necessário) e reforçamento por meio de fichas.

Na intervenção de Borges (2004), funcionários que emitissem bons comportamentos (sendo o conceito do que seriam boas condutas desenhadas pela alta administração da organização ao qual se efetuou a intervenção) adquiriam fichas que valiam pontos e posteriormente trocavam estes pontos por estímulos reforçadores (definidos como reforçadores pelos próprios funcionários, a exemplo de bonificação salarial, folgas, etc.) Neste sentido, foram agregados a economia das fichas, reforçadores positivos como consequência aos comportamentos dos funcionários, de maneira a fortalecer as condutas desejadas pela organização, devido as suas vantagens metodológicas frente ao reforçamento negativo na transformação de comportamentos.

Autores como Patterson, Dupree, Eberly, Jackson, Penner e Deekelly (1982) insistem em que o reforçamento da EF deve ser acompanhado do reforço social e do feedback positivo sobre a execução. A razão disto é o

favorecimento da generalização (o reforçamento social é mais comum no ambiente normal) e o *feedback* positivo torna mais óbvio o vínculo entre o reforço e o comportamento-objetivo específico.

Atualmente, não se pensa nas economias de fichas como programas de tratamento unicamente para grupos específicos, mas como uma técnica de tratamento potencialmente útil com qualquer pessoa ou qualquer grupo, para os quais é aconselhável a modificação do comportamento (Patterson, 1999).

Analisando o efeito do reforço em ambientes naturais, é relevante para o profissional considerar as diferentes respostas relacionadas aos diferentes tipos de reforçamento que controlam o comportamento do ser humano, a fim de elaborar um programa de modificação de comportamentos mais próximo possível das condições naturais do ambiente e, assim, garantir o sucesso do procedimento (Cunha, 1995).

### Treinamento dos Agentes Naturais de Mudança

Os agentes naturais de mudança podem ser definidos como aquelas pessoas que pertencem de forma natural, ou seja, estão de forma relativamente permanente no local onde têm que acontecer às mudanças de comportamento. Os professores e os colegas de classe na escola, os pais e os esposos em casa, os irmãos e os amigos na comunidade, os supervisores e os colegas de trabalho são agentes de mudanças potenciais que se encontram disponíveis para realizar ou apoiar os procedimentos de tratamento no ambiente natural do paciente específico (Michael & Mitchel,

1999).

Os programas de treinamento começaram com um enfoque teórico basicamente comportamental (Patterson, 1975). Os programas desse enfoque incidem sobre comportamentos sociais problemáticos e o treinamento direto de comportamentos socialmente adequados. Sua maior contribuição reside na incorporação dos principais conceitos da teoria da aprendizagem (Aron & Milicic´1994).

De acordo com Aron e Milicic´ (1994), esse enfoque teórico foi o primeiro a centrar suas estratégias de intervenção nos ambientes naturais, tais como o lar ou a escola, em vez de retirar a criança e encaminhá-la para contextos especializados. Por sua vez, foi também o primeiro a incorporar agentes não-profissionais, como pais e professores, ao formato de programas de desenvolvimento e estratégias de intervenção terapêutica.

Os princípios da terapia comportamental foram traduzidos para um modelo operacional chamado Modificação Comportamental, que se refere a uma série de procedimentos de intervenção baseados na teoria do aprendizado e cujo objetivo é ajudar as pessoas que apresentam desajustes de comportamento (Ullman & Krasner, 1967; Bandura, 1976). Em seu ensaio “Modificação comportamental na sala de aula e no lar” Patterson (1975) apresenta uma série de programas de modificação comportamental cujo propósito é treinar pais e professores como agentes de modificação comportamental em seus ambientes naturais. Em tais programas, os adultos significativos para a criança aprendem os princípios da aprendizagem e da modificação de comportamentos. Eles aprendem a descrever os problemas em termos de comportamentos precisos, aprendem a observá-los, registrá-

los e analisá-los em termos de análises funcionais. Análise funcional é uma metodologia que consiste em descrever o problema em termos de comportamentos específicos, a situação em que o comportamento e as conseqüências que o ambiente proporciona a esse comportamento. Logo, a análise centra-se em verificar se o comportamento é motivado ou sustentado pela situação que o desencadeia (paradigma clássico) ou pelas conseqüências dela derivadas (paradigma operante).

Walker e Buckeley (1972) avaliaram os efeitos de três estratégias de manutenção diferentes, que envolviam agentes naturais de mudança atuando sobre o comportamento escolar das crianças que tinham participado de um programa de economia de fichas. Esse programa, que ocorreu em uma classe diferente, corrigiu de forma eficaz o comportamento de 44 meninos e meninas, de terceira a sexta série, enviados por seus problemas acadêmicos e de ajustamento. Os sujeitos foram colocados em três procedimentos de manutenção que envolvia agentes de mudança naturais ou um grupo de controle sem manutenção.

O primeiro procedimento de manutenção consistia em igualar as condições de estímulo entre as classes com economia de fichas e a classe normal, ampliando os procedimentos de tratamento e os materiais que eram eficazes na classe especial, para a normal. No segundo procedimento, que se denominou “reprogramação pelos iguais”, ensinou-se os colegas dos meninos e meninas a elogiar o comportamento apropriado e a ignorar o não apropriado, reforçando-os ao fazê-lo. A terceira estratégia consistia no treinamento dos professores em técnicas normais de modificação do comportamento, como o reforçamento e a manutenção das contingências, e



depois eram animados para que esboçassem seu próprio programa de manutenção baseado naquilo que havia aprendido. Os dados de manutenção do comportamento apropriado foram recolhidos no decorrer de dois meses (Walker & Buckey, 1972).

Koegel (1977) desenvolveram uma esmerada intervenção, em longo prazo, para adaptar à vida normal uma menina autista de 5 anos, muito problemática. A garota mostrava uma fala bastante inapropriada e freqüentes escândalos. O tratamento consistia no reforçamento com fichas da fala apropriada e do comportamento social por um terapeuta que trabalhava com a menina durante o horário escolar. Durante o decorrer do tratamento, aumentavam-se gradativamente os requisitos da respostas e eliminavam-se as fichas, substituindo-as pelo reforço social. Embora o terapeuta tenha abandonado a classe, os professores da menina foram treinados para que mantivessem as melhoras comportamentais que esta havia conseguido. Este caso representa um uso combinado da atenuação das conseqüências reforçadoras e do treinamento dos agentes de mudança naturais, como um meio para manter o comportamento apropriado. Os resultados desta técnica são especialmente impressionantes quando se considera a gravidade dos problemas de comportamento da menina.

A relativa falta de estudos sobre o uso de agentes de mudanças naturais em nosso contexto pode constituir, muito bem, um testemunho das dificuldades inerentes a trabalhar com estes agentes de mudanças, com a finalidade de manter ou generalizar o comportamento. As descobertas dos estudos mencionados mostram um quadro misto (mas esperançosamente desafiante). Quando o treinamento dos agentes de mudança naturais

combina-se com um programa de reforçamento para realizar os programas nos quais se tem treinado estes agentes de mudanças, os resultados freqüentemente são comparáveis àqueles conseguidos pelos especialistas comportamentais (Michael & Mitchel, 1999).

Usando os princípios da análise aplicada do comportamento, contextos sociais adequados podem ser criados para treino de comportamento funcionalmente equivalente e para generalização dos mesmos. Os reforços naturais diretamente relacionados aos problemas são, assim, desde o início, integrados ao programa.

O objetivo deste estudo foi avaliar a eficácia dos princípios da análise do comportamento a partir da redução dos comportamentos anti-sociais de crianças em situação de risco, que são atendidas em uma instituição não governamental.

## Método

### *Participantes*

Participaram deste estudo seis pessoas adultas, de ambos os sexos e daqui para frente designado como educadores, que foram contratados após entrevista e análise dos currículos, em épocas diferentes, para trabalhar em uma instituição não-governamental que atende aproximadamente 70 crianças de baixa renda provenientes de bairros de invasão territorial adjacentes. Os dados dos participantes foram organizados no Quadro 1 abaixo:

*Quadro1.* Sexo, idade, estado civil, escolaridade, tempo de contratação e oficina de cada participante.

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo de contratação</b>	<b>Oficina</b>
Educador 1	M	24	Solteiro	Superior	2 anos e 5 meses	Capoeira
Educador 2	F	25	Solteira	Superior	1 ano e 8 meses	Artes
Educador3	F	49	Casada	2º Grau	2 anos e 4 meses	Leitura/Escrita
Educador 4	F	23	Solteira	2º Grau	7 meses	Dança
Educador 5	M	22	Solteiro	Superior Incompleto	1 ano e 6 meses	Jogos Pedagógicos
Educador 6	M	24	Solteiro	Superior Incompleto	1 ano e 3 meses	Esporte e recreação

### *Ambiente*

Este estudo foi realizado em uma instituição não-governamental, mantida por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP; localizada em Goiânia e que desenvolve um trabalho de prevenção da delinqüência juvenil através da disseminação da Cultura de Paz, criando oportunidades para que crianças de baixa renda e seus familiares participem de atividades sócio-educativas.

Essa instituição foi criada após a realização, em 2002, de uma pesquisa feita pela Academia de Polícia Militar (APM) com 380 famílias das quais, 61,58 % possuíam rendimento mensal de até dois salários mínimos, incluindo o rendimento advindo do trabalho infantil. Essas famílias tinham 812 crianças das quais, 590 eram menores de 12 anos e residiam em duas áreas de invasão territorial com alta incidência de consumo e tráfico de drogas e ocorrência quase que diária de comportamentos anti-sociais. A partir dessa realidade, a OSCIP em parceria com Academia de Policia Militar decidiu criar um projeto de prevenção da delinqüência juvenil atendendo as crianças dessas comunidades.

Uma das metas da OSCIP é a de contribuir para diminuir a violência na cidade de Goiânia. Líderes representativos (organizações de diversos segmentos religiosos, educacionais, dos poderes públicos: Secretária de Segurança Pública, Ministério da Justiça, Secretária de Educação, Secretária de Cidadania e de instituições de apoio às famílias vítimas da drogadicção e prostituição infantil, associações sociais e clubes de serviços) de vários segmentos da comunidade que se reuniram e decidiram trabalhar

Valores Humanos da Cultura de Paz como forma de contribuir para prevenir a violência.

No plano de trabalho foram estabelecidas duas vertentes principais – “Semeando a Cultura de Paz” – trabalhar a divulgação e formação de Valores Humanos em Cultura de Paz através de palestras, seminários, fóruns e capacitação para formar multiplicadores. A outra vertente foi a desenvolver projetos de ação para diminuir a violência através da formação dos Valores Humanos da Cultura de Paz. Nesta vertente foi criado o projeto de prevenção “Academia da Paz”, para atender crianças e adolescentes em situação de risco, que residem em dois bairros da cidade de Goiânia, desenvolvendo uma metodologia centrada no desenvolvimento de Valores Humanos para a Cultura de Paz, através das atividades de educação, saúde, cultura, esporte e lazer. Envolve também as famílias e promove a integração das atividades do projeto com as desenvolvidas nas escolas, interagindo com os professores das crianças.

Os objetivos que norteiam esse projeto são:

- Contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de risco por meio de vivências com base na educação para valores humanos da Cultura de Paz e exercício da cidadania.
- Potencializar ações que possibilitem prevenir o envolvimento de crianças e adolescentes em atos infracionais.
- Relacionar as atividades realizadas pelo projeto com a educação oferecida pela escola formal.
- Reforçar a auto-estima, despertando o interesse pelo estudo como condição básica ao acesso e à permanência com êxito no ensino

fundamental e a busca de novos conhecimentos para a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa, amorosa e fraterna.

- Despertar uma consciência crítica de respeito e preservação do meio ambiente, como fator essencial à qualidade de vida do ser humano.
- Integração com as famílias e os professores das escolas das criança/adolescentes de tal forma que haja um maior desenvolvimento para esses.

As atividades desenvolvidas na instituição como: Momento da Paz, Oficina de artes, Oficina de capoeira, Oficina de leitura e escrita, Oficina de jogos pedagógicos, Oficina de esporte e recreação, Oficina de dança; cria condições necessárias para o desenvolvimento das crianças em situação de risco que são atendidas no período matutino. As crianças são separadas, por faixa etária, em seis grupos, cada um, com cerca de 10 a 13 crianças. Cada educador é responsável por uma Oficina, que de segunda à sexta-feira, desenvolve atividades com quase todos os grupos.

A estrutura física, da sede de funcionamento do projeto é composta por:

- Sala da coordenação,
- Sala de recepção
- Almojarifado,
- Biblioteca,
- Cozinha,
- Espaço/refeitório,

- Sala de artes,
- Sala de jogos pedagógicos,
- Sala de leitura e escrita,
- Sala de estudo dirigido,
- Sala de dança.
- Quatro banheiros,
- Garagem,
- Área de recreação com bebedouro coletivo e escada.

Atualmente, a estrutura funcional é composta de uma coordenadora, uma secretária, um motorista, uma auxiliar de serviços gerais e seis educadores.

### *Materiais*

Os materiais utilizados foram:

- Prancheta;
- Som/CD
- Lousa (Quadro Branco);
- Folhas de registro de dados;
- Lapiseira, caneta, borracha, pincel atômico;
- Balas, pirulitos bombons, chicletes;
- Brinquedos diversos;

### *Procedimento*

O primeiro passo foi solicitar junto à diretoria da Instituição uma autorização (Anexo A) para a realização da pesquisa. A instituição foi

informada sobre as questões de natureza ética a serem respeitadas e a garantia de se manter o sigilo profissional ao longo do trabalho; foi informada também que os resultados da pesquisa poderiam ser divulgados em eventos ou revistas científicas.

Em seguida a mestranda por meio de Entrevista para Avaliação Comportamental (Anexo B), solicitou informações da equipe de educadores sobre os comportamentos inadequados apresentados pelas crianças daquela instituição. Os principais resultados da entrevista foram: a especificação dos momentos mais problemáticos, identificação dos fatores que predizem a ocorrência de tais comportamentos, a possível identificação das funções dos mesmos em termos de resultados ou conseqüências.

Foi realizada uma reunião com os educadores para esclarecimentos sobre os tipos de informações que seriam coletadas na entrevista bem como esclarecimentos sobre o andamento dos trabalhos. A mestranda informou aos educadores sobre a participação dos mesmos na pesquisa e a importância de entrarem em contato com os conceitos básicos da Análise Aplicada do Comportamento. As informações, orientações desses conceitos básicos, foram repassadas pela mestranda durante seis encontros que ocorreram duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, no período da manhã, logo após o término das atividades com as crianças. O programa desenvolvido foi denominado de “Treinamento para Educadores” pela mestranda, e se encontra descrito no (Anexo C).

Como apoio para este programa, um elemento de biblioterapia foi introduzido. A mestranda recomendou aos educadores à leitura do livro



*Convivendo com as crianças: novos métodos para pais e professores* (Patterson, 1991), e algumas páginas do livro *Modificação do comportamento infantil* (Krumboltz & Krumboltz, 1977) e dos livros: *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (Del Prette & Del Prette, 2003) e *Eduque com Carinho* (Weber, 2005) além de se disponibilizar para tirar qualquer dúvida em relação aos textos programados.

Ao término do treinamento, a mestranda comunicou aos educadores sobre os procedimentos que seriam adotados na aplicação dos princípios estudados para a modificação de possíveis comportamentos anti-sociais das crianças.

As orientações, esclarecimentos e acompanhamento desses procedimentos foram realizados pela mestranda, uma vez por semana após o encerramento das atividades com as crianças em sessões que tiveram duração de aproximadamente 50 minutos. Na oportunidade, os educadores repassavam todos os dados coletados durante a suas atividades nas oficinas, no decorrer da semana, para serem analisados juntamente com a mestranda que não deixava de dar o seu *feedback* sobre o trabalho dos mesmos. A seguir serão descritos passo a passo o andamento desses trabalhos.

Os educadores foram orientados sobre o preenchimento do Formulário de Observação (Anexo D). Observações diretas dos comportamentos apresentados das crianças, feitas pelos educadores, proporcionaram informações importantes. No Formulário de Observação, foram registrados os comportamentos anti-sociais, as funções observadas

para obter algo ou evitar alguma atividade, como também, breves comentários sobre fatos considerados relevantes.

Foram selecionados os seguintes comportamentos anti-sociais apresentados pelas crianças para sofrerem intervenção:

- *Agressão física*: foi definida como o comportamento de mover o corpo enquanto toca a outra pessoa à força, alternando o esmurrar, dar tapas, beliscar, chutar, arranhar ou empurrar.
- *Agressão verbal*: foi definida como o comportamento de exprimir-se por palavras que agridem ou ameacem o outro.
- *Desobediência*: não submeter-se às instruções dos educadores, não obedecer às normas pré-fixadas pela instituição.

Delineamento experimental: Para demonstrar o controle experimental dos procedimentos, um delineamento do tipo AB seguido de *Follow-up* foi utilizado. Os comportamentos anti-sociais foram observados e dados de Linha Base (LB) foram coletados em duas semanas no decorrer de cada atividade ministrada pelos educadores. Os dados foram coletados e registrados na Folha de Registro (Anexo E). A Folha de Registro apresentava um cabeçalho com espaço para o nome da oficina, a data, a fase do delineamento, os comportamentos anti-sociais selecionados, a frequência e o tempo de duração da atividade. A Folha de Registro era preenchida pelos educadores, após terem sido orientados pela mestranda quanto à maneira correta de se utilizá-la. As folhas contendo os dados registrados pelos educadores eram repassadas para a mestranda que, após agrupá-las, avaliava os dados de cada oficina.

A mestranda orientou os educadores sobre a importância de uma seleção dos potenciais reforçadores para as crianças, enfatizando que estes reforçadores deveriam ser utilizados em pequenas quantidades para não saciá-los e que os mesmos, deveriam ser contingentes apenas aos comportamentos alvo para garantir a privação necessária para a motivação.

A seguir serão apresentados os procedimentos na fase de Linha de Base (LB) e Intervenção (INT).

Durante a Linha de Base (sem os reforçadores) os educadores deveriam anotar nas folhas de registro a ocorrência dos comportamentos anti-sociais selecionados e nenhuma consequência era fornecida à criança. Já na fase de Intervenção os educadores deveriam reforçar comportamentos sociais adequados como, por exemplo: seguir as regras da instituição e da oficina, dizer por favor, expressar solidariedade, desculpar-se, agradecer etc., e extinguir os comportamentos anti-sociais das crianças fazendo uso das técnicas de modificação de comportamento (reforçamento positivo, extinção e *time-out*) previamente treinadas. Aos educadores foi solicitado a ficarem atentos reforçando os comportamentos sociais adequados das crianças e tendo o cuidado para não reforçar os comportamentos anti-sociais. Após transcorrer um mês da fase de Intervenção foi realizado o *Follow-up*.

Durante a fase de Intervenção os educadores deveriam sempre disponibilizar os reforçadores sociais contingentes ao comportamento adequado (elogios, abraços, sorrisos, contato visual) com os reforçadores materiais (bombons, balinhas, pirulitos e brinquedos), para facilitar o esmaecimento dos mesmos. Para operacionalizar esse procedimento, a

mestranda sugeriu aos educadores um sistema de reforçamento por meio de fichas. As fichas seriam repassadas para as crianças e utilizadas nas trocas por balinhas, bombons ou brinquedos, ao fim das atividades. Cada ficha corresponderia a um valor conforme a fase da intervenção, ou seja, de acordo com o processo de esmaecimento aplicado (p.ex: valor = 1 durante as duas semanas de intervenção; valor = 5 na terceira; valor = 10 durante a quarta e quinta semana).

Para essa finalidade foi criada uma “Folha de Controle de Fichas” (Anexo F), com o nome da oficina, nome do educador, grupo, nomes das crianças, data, número de fichas, observações. O programa não fixava o número de fichas que cada criança receberia nas oficinas, uma vez que o objetivo era reforçar todo e qualquer comportamento adequado. Porém, as fichas foram sendo retiradas de forma gradual, enquanto se alterava os seus valores. As trocas foram fixadas da seguinte forma: nas duas primeiras semanas de intervenção, elas ocorreriam todos os dias, logo após o encerramento das atividades. Da terceira à quinta semana, as trocas ocorreriam somente uma vez em qualquer um dos dias da semana. A partir da sexta semana, as trocas passaram a ocorrer quinzenalmente até a realização da troca mensal. Esse procedimento foi adotado para facilitar o processo de esmaecimento dos reforçadores materiais.

A mestranda explicou aos educadores que ao usarem as técnicas de modificação de comportamento, deveriam ter uma expressão firme, dizer o nome da criança, manter contato olho a olho, usar um tom de voz natural, não falar muito e dar um comando direto, claro e breve como, por exemplo: “quando uma criança estiver subindo na carteira, ofereça sua mão, num

gesto educado para que ela possa descer; olhe nos olhos dela e diga para que ela se sente”.

A seguir, é apresentada uma descrição dos procedimentos seguidos na fase de Linha de Base (LB) e na fase de Intervenção (INT) dos comportamentos anti-sociais das crianças, que foram selecionados.

*Agressão Física*: foi definida como o comportamento de mover o corpo enquanto toca a outra pessoa à força, alternado o esmurrar, dar tapas, beliscar, chutar, arranhar ou empurrar.

#### 1. Linha de Base (LB) - (Sem Reforçadores).

As sessões da LB para o comportamento de agressão física tiveram início quando foram registradas na folha de registro (Anexo E), pelos educadores, todas as ocorrências de chutar, esmurrar, beliscar, dar tapas, arranhar ou empurrar, que as crianças apresentavam durante suas atividades nas oficinas. A LB teve duração de duas semanas.

#### 2. Intervenção (INT) – (Reforçamento positivo e *Time-out*.)

Nesta fase os educadores sempre reforçavam os comportamentos adequados das crianças com as fichas e com os reforçadores sociais, por exemplo, “estou feliz porque até agora vocês tem se comportado de modo adequado”. Caso houvesse agressão física durante as atividades nas oficinas, esse tipo de comportamento deveria ser contido. Instruiu-se que, para conter o comportamento de agressão física o corpo da criança deveria ser segurado de maneira adequada a fim de interrompê-la. Em seguida, era aplicado o *time-out*: a criança era retirada momentaneamente da atividade por cinco minutos. A ocorrência desse tipo de comportamento era anotada na folha de registro. Depois disso, o educador passava a dirigir sua atenção

para as outras crianças e só retornava sua atenção àquela(s) criança(s) que foram retiradas da atividade, após ter transcorrido os cinco minutos.

Durante as das atividades da oficina, os comportamentos adequados apresentados pelas crianças eram reforçados. O educador entregava uma ficha (reforço) para a criança sempre seguida por um elogio “Muito bem!”, “Continue assim!”, “Estou feliz com você!” sempre olhando nos olhos da criança e descrevendo o comportamento em questão. Esse procedimento ocorria em todas as oficinas. As crianças foram informadas sobre o valor que cada ficha representava naquela semana. O educador, ao final das atividades, registrava o total de fichas que cada criança tinha recebido e informava qual era a sua pontuação sempre seguida de elogios. Tais pontos poderiam ser acumulados e trocados pelos reforçadores materiais em dias alternados uma vez por semana.

*Agressão Verbal:* A agressão verbal foi definida como o comportamento de exprimir-se por palavras que agridem ou ameacem o outro.

#### 1. Linha de Base (LB) - (Sem Reforçadores)

As sessões da LB para o comportamento de agressão verbal tiveram início quando os educadores passaram a registrar na folha de Registro (Anexo E), todas as ocorrências de palavrões e ameaças, emitidas pelas crianças durante todas as oficinas. A LB teve duração de duas semanas.

#### 2. Intervenção (INT) - (Reforçamento positivo, extinção e *time-out*)

Nesta fase se ocorressem palavrões e ameaças, o educador deveria ignorar ou afastar-se da criança por 2 minutos. Caso persistissem os palavrões e ameaça era aplicada o *time-out*: a criança era retirada

momentaneamente da atividade por cinco minutos. O educador passava a dirigir sua atenção para as outras crianças e só retornava sua atenção àquela criança, após ter transcorrido os cinco minutos. A frequência das agressões verbais era registrada nas folhas de registro (Anexo E).

*Desobediência:* não submeter-se às instruções dos educadores, não obedecer às normas pré-fixadas pela instituição.

#### 1. Linha de Base - (LB) (Sem reforçadores)

As sessões da LB para o comportamento de desobediência tiveram início quando foram registradas na folha de registro (Anexo E), as ocorrências do não submeterem-se as ordens de outrem e não obediência de qualquer norma/regra da instituição relacionada às atividades da oficina. A LB teve duração de duas semanas.

#### 2. Intervenção (INT) - (Reforçamento positivo, extinção).

Os educadores deveriam atentar aos comportamentos adequados apresentados pelas crianças, elogiando-os sempre que possível, reforçando com as fichas, emitindo contato olho-a-olho e sinalizando o bom comportamento emitido. Esse procedimento ocorria em todas as oficinas. Caso ocorresse o comportamento de desobediência, o educador imediatamente ignorava a criança que emitiu e dirigia sua atenção para as outras ao mesmo tempo lhe dava às costas, por um período de 2 minutos e só retornava sua atenção para aquela criança após ter transcorrido esse período de tempo. Todas as ocorrências do comportamento de desobediência foram anotadas nas folhas de registro (Anexo E) durante a fase de intervenção.

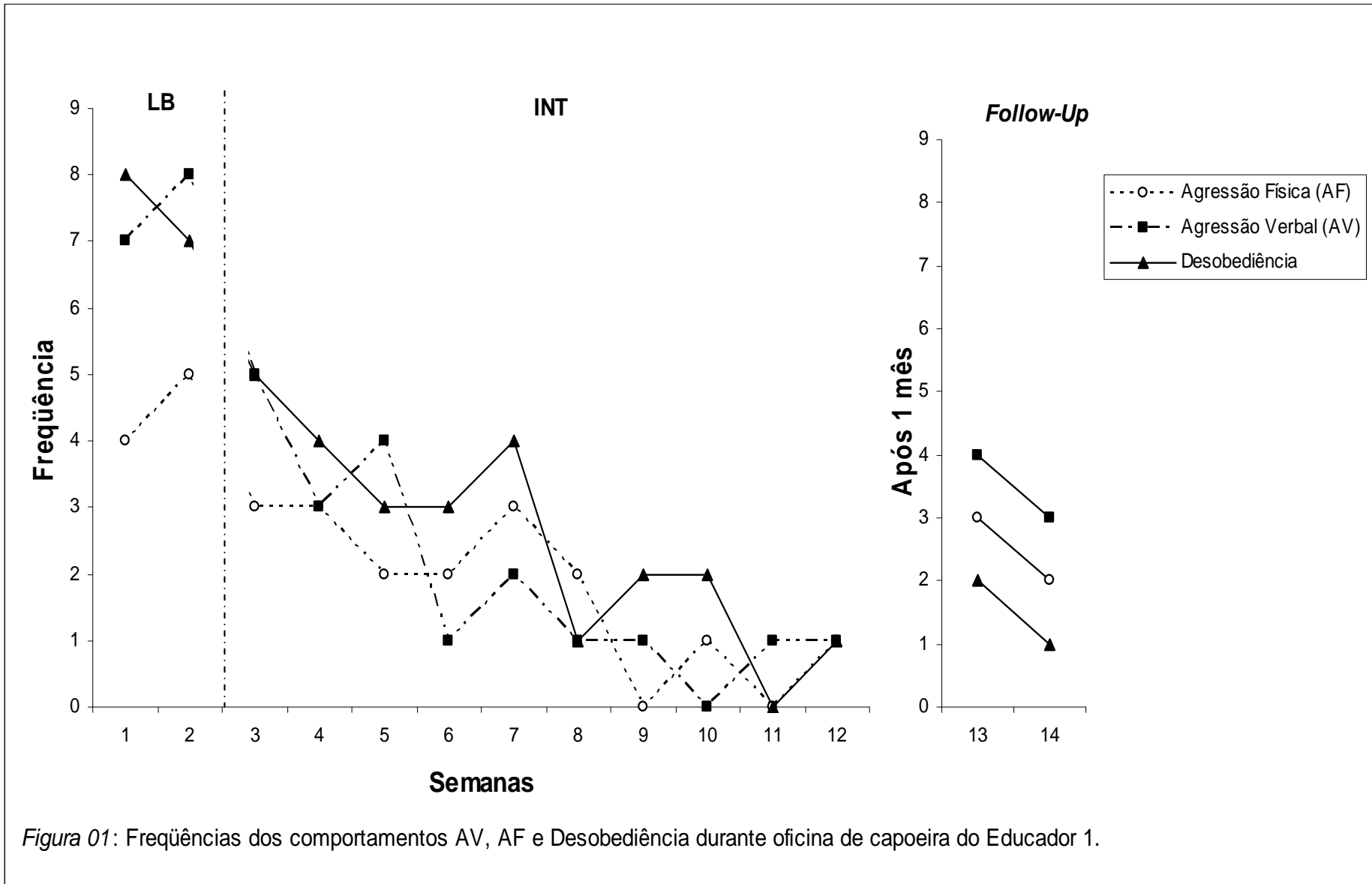
## Resultados

O delineamento experimental desta pesquisa envolveu manipulações em três diferentes comportamentos anti-sociais selecionados e registrados por seis educadores em suas oficinas. Cada educador atendia um grupo com cerca de 10 ou 13 crianças de segunda à sexta-feira, totalizando, aproximadamente, 65 crianças por semana. Para analisar os resultados obtidos foram elaborados gráficos que demonstram as condições pesquisadas. O Delineamento AB seguido de *Follow-up* envolveu (a) coleta de dados durante uma fase inicial ou linha de base (LB), quando a variável de interesse não estava presente; (b) condução de uma segunda fase de manipulação ou intervenção (INT), na qual o evento ou a situação de interesse estava presente, demonstrando a relação entre a variável manipulada e as mudanças nas freqüências dos comportamentos anti-sociais. Após um intervalo de aproximadamente 30 dias foi realizado o *Follow-up*.

A seguir, são apresentados nas Figuras de 1 a 7 os resultados referentes aos três comportamentos anti-sociais, que sofreram intervenção para cada um dos seis educadores durante a realização de suas oficinas.

Na Figura 1 são mostrados os dados sobre os comportamentos: Agressão Física (AF), Agressão Verbal (AV) e Desobediência que foram registrados pelo Educador 1 na Oficina de Capoeira, durante as fases de LB, INT e *Follow-up*. Verifica-se que os comportamentos de AV e Desobediência obtiveram freqüências superiores ao comportamento de AF durante as duas semanas de Linha de Base (LB).





Pôde-se verificar que houve uma queda nas freqüências dos três comportamentos logo na primeira semana da fase de intervenção. O comportamento de AV e Desobediência que atingiram níveis de freqüência igual a oito durante a fase de LB, diminuíram para cinco. Já o comportamento de AF obteve apenas três ocorrências nessa primeira semana.

Os dados da Figura 1 indicam também, que os comportamentos de AV e Desobediência, apresentaram oscilações de suas freqüências, durante a fase de intervenção, mais do que o comportamento de AF.

Pelos dados apresentados, verifica-se que durante as semanas de intervenção, houve, notadamente, um decréscimo da freqüência de AF, AV e Desobediência. Para AF na sexta semana a freqüência foi igual a um e na nona foi igual a zero. AV teve freqüências iguais a um na sexta semana e zero na décima semana. O comportamento de Desobediência apresentou freqüência igual a um na oitava semana e zero na décima primeira semana, Na décima segunda semana, os três comportamentos apresentaram freqüência igual a um, respectivamente.

Após um período de 30 dias, deu-se início à fase de *Follow-up*. Os dados da Figura 1 revelam uma gradativa diminuição com relação à freqüência dos comportamentos: AF que apresentou freqüências iguais a três e dois; AV obteve quatro e três; e Desobediência dois e um na primeira e segunda semana do *Follow-up*. Esses dados revelam uma freqüência bem menor que na fase de LB.

Na Figura 2 são demonstrados os dados sobre os três comportamentos anti-sociais: Agressão Física (AF); Agressão Verbal (AV) e

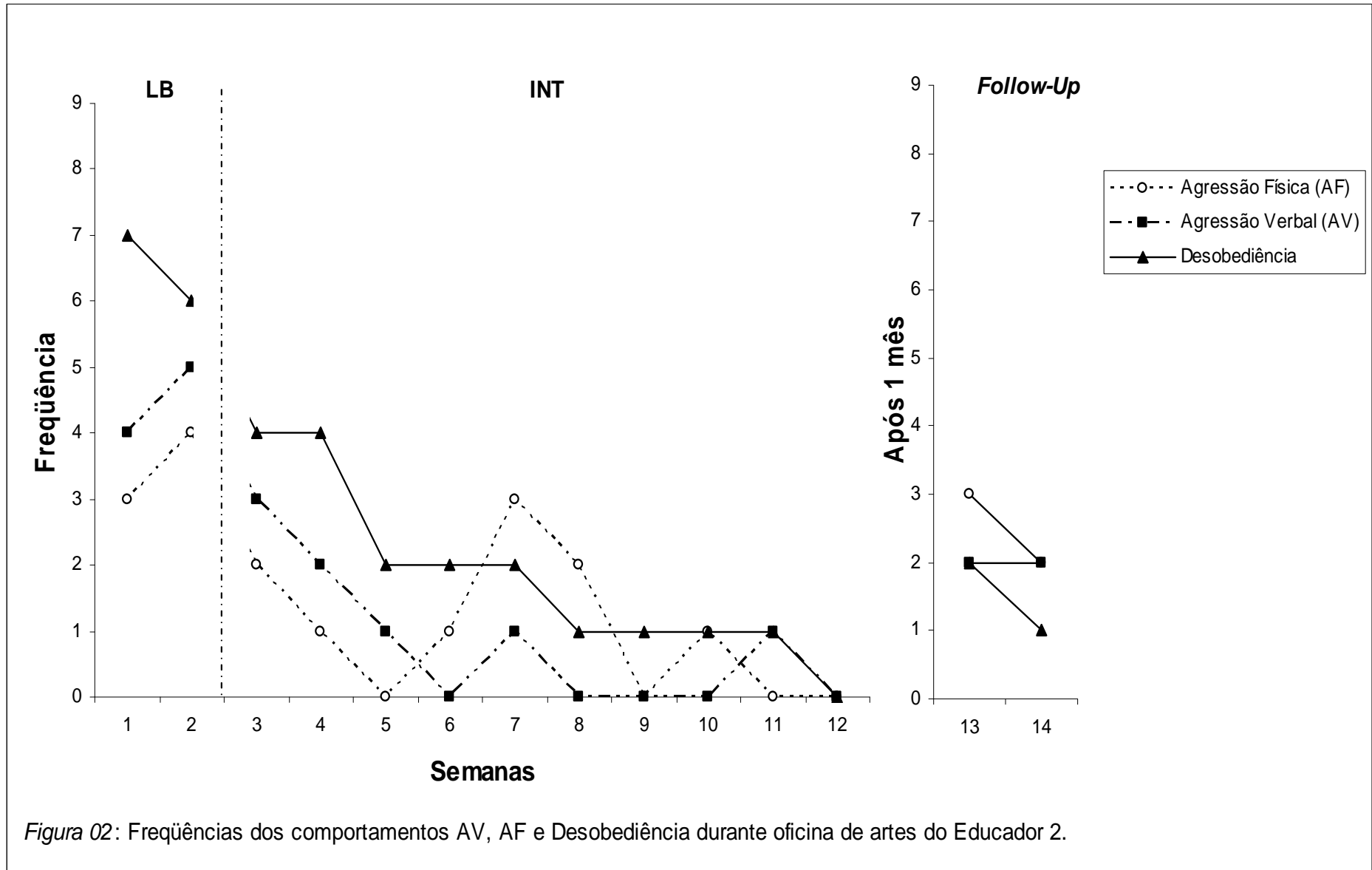
Desobediência que foram registrados pelo Educador 2 na Oficina de Artes, durante as fases de LB; INT e *Follow-up*.

Durante as duas semanas da fase de LB, o comportamento de Desobediência apresentou freqüências mais elevadas, sete e seis, que os demais comportamentos AF que obteve como registro três e quatro freqüências e AV quatro e cinco freqüências.

A intervenção provocou uma queda importante na freqüência dos comportamentos de AV, AF e Desobediência, logo nas primeiras semanas. O comportamento de AF obteve freqüência igual à zero na quinta semana, enquanto o comportamento de AV obteve igual freqüência na sexta semana. O comportamento de Desobediência que tinha freqüência igual a seis na segunda semana, diminuiu para duas ocorrências. Verifica-se que da oitava semana à décima segunda, os comportamentos de AF, AV e Desobediência obtiveram uma oscilação de suas freqüências entre zero e um.

Após um período de 30 dias, deu-se início à fase de *Follow-up*. Os dados da Figura 2 revelam uma gradativa diminuição com relação à freqüência dos comportamentos: AF que apresentou freqüências iguais a três e dois; AV obteve dois e dois de freqüência; e Desobediência foram duas e uma ocorrências na primeira e segunda semana do *Follow-up*. Esses dados revelam uma freqüência bem menor se comparados à fase de LB.

A Figura 3 apresenta as freqüências dos comportamentos de AF, AV e Desobediência. Esses dados foram obtidos pelo Educador 3 durante a realização das atividades da Oficina de Leitura e Escrita.

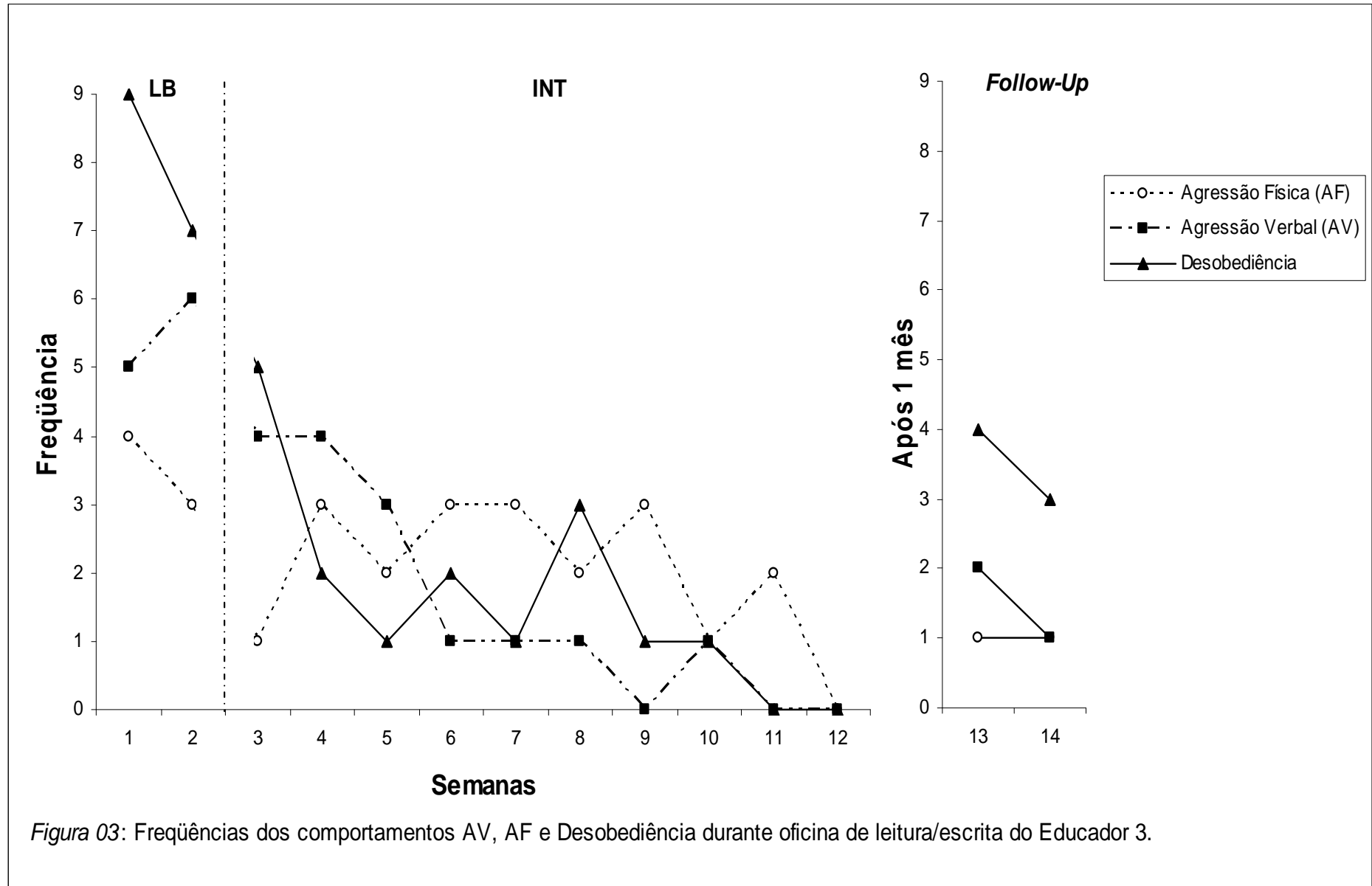


Nas semanas de Linha de Base o comportamento de Desobediência apresentou freqüências iguais a nove e sete, sendo estas, bem mais elevadas que as freqüências dos comportamentos de AV que foram de cinco e seis, e de AF que ficou com quatro e três ocorrências.

Durante a fase de Intervenção os dados da Figura 3 indicam que o comportamento de Desobediência caiu de maneira importante atingindo freqüência igual a um já na quinta semana, ou seja, na terceira semana de intervenção. Na décima primeira semana a freqüência do comportamento de Desobediência chegou a zero e se manteve estável durante a décima segunda semana. Entretanto, os comportamentos de AF obtiveram níveis de freqüência oscilando de um a zero da quinta à décima segunda semana de intervenção. Já o comportamento de AV obteve freqüência entre um e zero, a partir da sexta semana até a décima segunda.

Após um período de 30 dias, deu-se início a fase de *Follow-up*. Os dados da Figura 3 revelam uma gradativa diminuição com relação a freqüência dos comportamentos: AF que apresentou freqüências igual a um nas duas semanas de *Follow-Up*. Já AV obteve dois e um; e Desobediência quatro e três na primeira e segunda semana do *Follow-up*. Esses dados revelam uma freqüência menor que na fase de LB.

Os resultados dos comportamentos AF, AV e Desobediência, obtidos na Oficina de Dança, pelo Educador 4 estão demonstrados na Figura 4. Na Linha de Base o comportamento de Desobediência ocorreu oito vezes na primeira semana e seis vezes na segunda. Já o comportamento de AV ocorreu quatro vezes na primeira semana e três vezes na segunda semana.

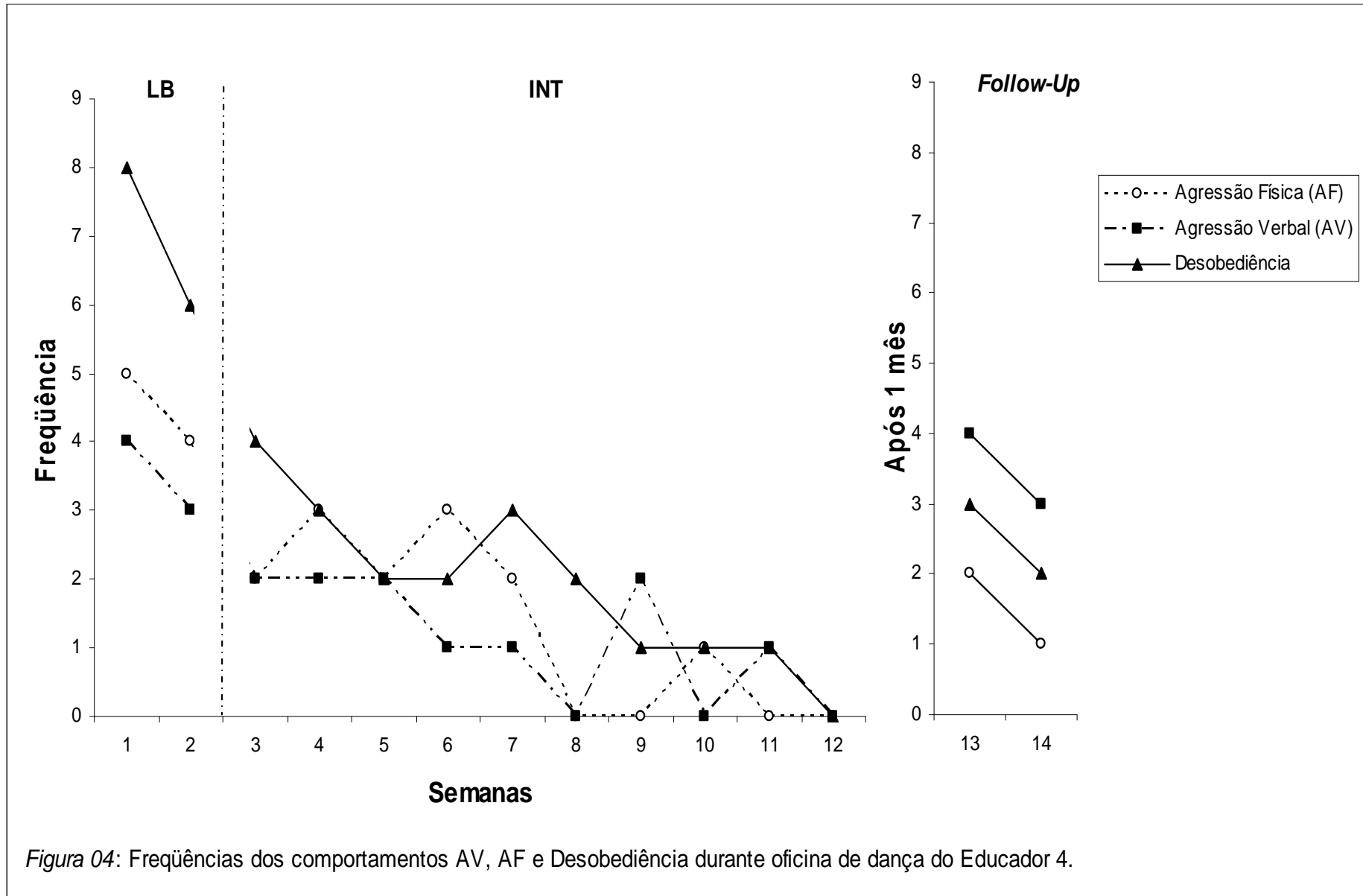


O comportamento de AF ocorreu cinco vezes na primeira semana e quatro vezes na segunda semana.

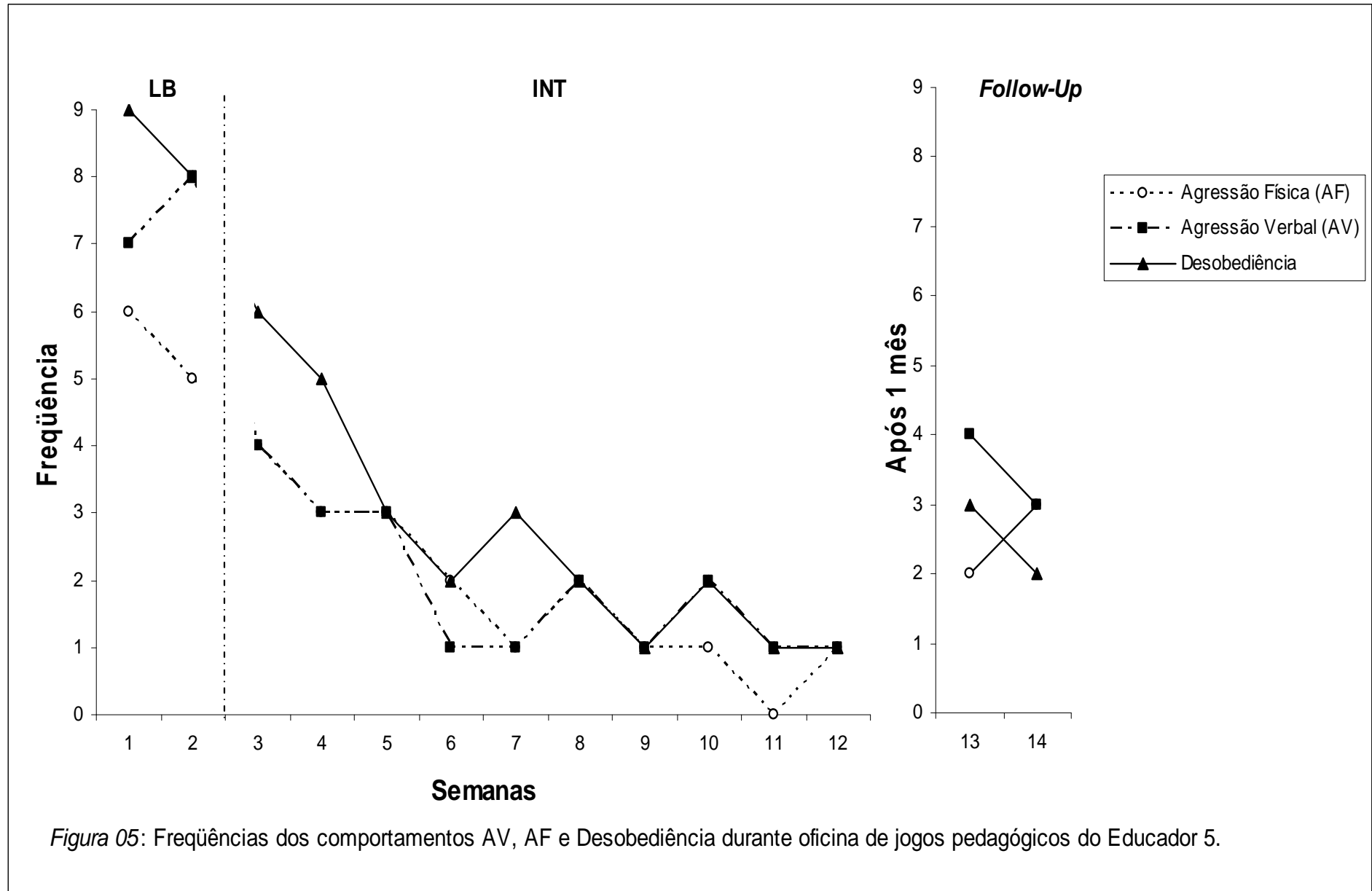
Já nas semanas da fase de Intervenção, os dados da Figura 4 indicam que a emissão do comportamento de Desobediência ocorreu duas vezes na quinta semana e oscilou de três vezes na sétima semana, voltando a manter sua frequência entre dois e zero durante a oitava e décima segunda semana. O comportamento de AV caiu para zero ocorrência na oitava, décima e décima segunda semana, apresentando uma única oscilação de duas ocorrências na nona semana. Já em relação ao comportamento de AF verifica-se que houve um declínio para uma ocorrência na sexta semana e que da sétima semana até a décima segunda as frequência se manteve variando entre um e zero.

Após um período de 30 dias, deu-se início à fase de *Follow-up*. Os dados da Figura 4 revelam uma gradativa diminuição com relação à frequência dos comportamentos: AF que apresentou frequências iguais a dois e um; AV obteve quatro e três; e Desobediência três e dois na primeira e segunda semana do *Follow-up*. Esses dados revelam uma frequência bem menor que na fase de LB.

A Figura 5 demonstra os dados da Oficina de Jogos Pedagógico do Educador 5 sobre os comportamentos de AF, AV e Desobediência apresentados pelas crianças. Na fase de Linha de Base os comportamentos de Desobediência e AV apresentaram frequências iguais a oito na segunda semana. O comportamento de AF teve frequências de seis e cinco durante as duas semanas de LB.





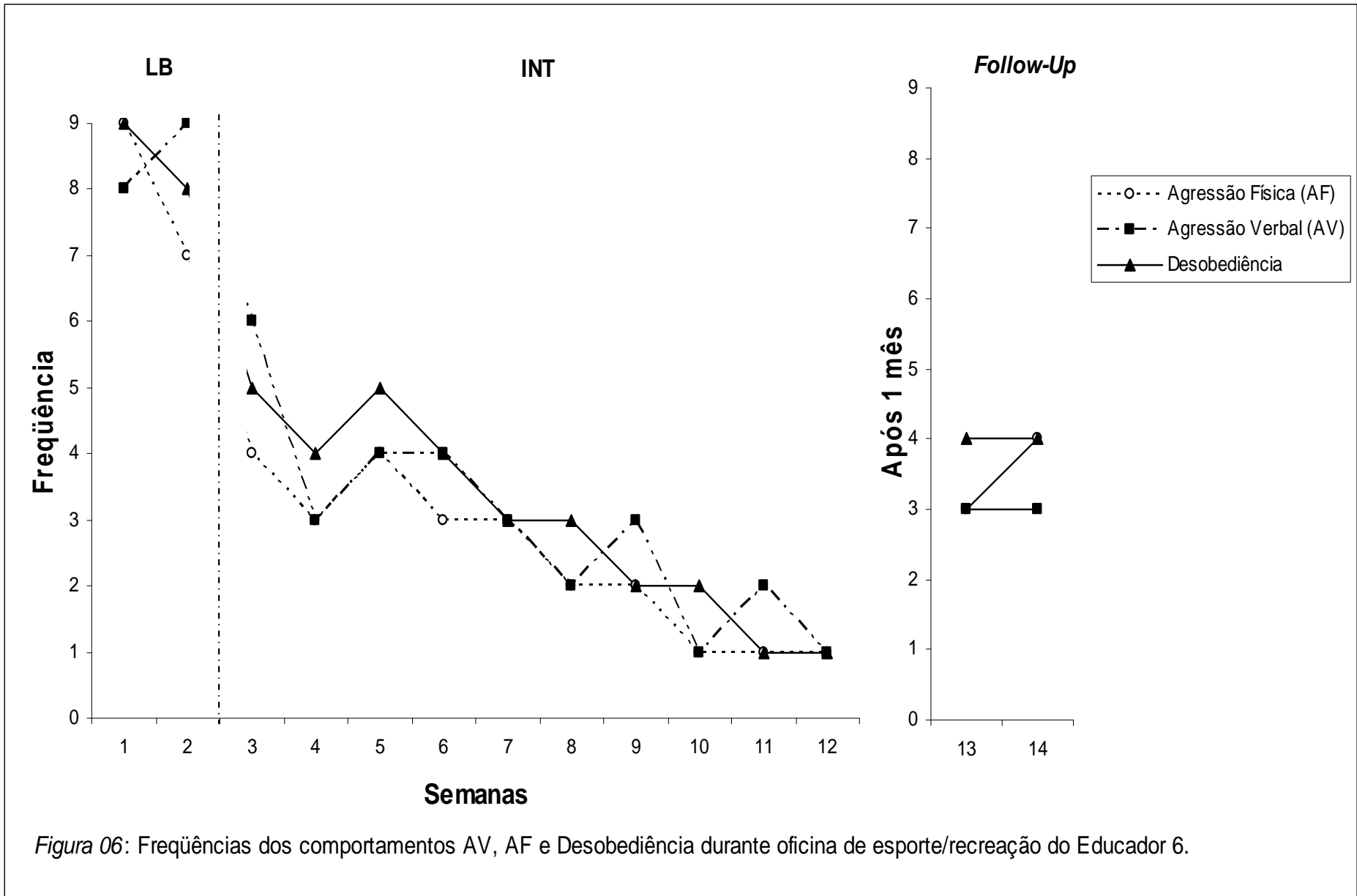


Na fase de Intervenção todos os três comportamentos apresentaram uma queda significativa em suas freqüências. O comportamento de Desobediência apresentou na sexta semana duas ocorrências e da oitava a décima segunda semana, a freqüência desse comportamento, variou entre dois e um. Já o comportamento de AV apresentou uma variação de um a dois durante a sexta até a décima segunda semana. O comportamento de AF obteve freqüências mais baixas que os demais comportamentos. Da nona à décima segunda semana sua freqüência variou entre zero e um.

Após um período de 30 dias, deu-se início à fase de *Follow-up*. Os dados da Figura 5 revelam uma gradativa diminuição com relação à freqüência dos comportamentos: AF que apresentou freqüências iguais a dois e três; AV obteve quatro e três; e Desobediência três e dois na primeira e segunda semana do *Follow-up*. Esses dados revelam uma freqüência menor que na fase de LB.

Na Figura 6 são demonstrados os resultados dos comportamentos anti-sociais de AV, AF e Desobediência apresentados pelas crianças durante a Oficina de Esporte e Recreação do Educador 6.

Nas duas semanas de Linha de Base o comportamento de AV apresentou freqüências iguais a oito e nove. O comportamento de AF obteve freqüências iguais a nove e sete; e o comportamento de Desobediência apresentou freqüências dez e oito.



Os dados apresentados na fase de Intervenção demonstram que os comportamentos de AV, AF e Desobediência obtiveram uma importante diminuição em suas freqüências. Na terceira semana o comportamento de AF apresentou quatro ocorrências, permanecendo com seu nível mais baixo durante toda a fase de intervenção. Da décima a décima segunda semana sua freqüência permaneceu estável: uma ocorrência. O comportamento de AV apresentou três ocorrências na quarta semana e manteve-se constante em quatro ocorrências na quinta e sexta semanas. Só durante a décima e décima segunda semana que o comportamento de AV apresentou freqüência igual a um. Verificou-se que para o comportamento de Desobediência houve uma queda importante na freqüência: quatro. Da sétima semana, em que se registraram apenas três ocorrências deste comportamento, passou-se a registrar freqüências iguais ou ainda mais baixas como podemos constatar na décima primeira e na décima segunda semana quando o registro foi igual a um.

Após um período de 30 dias, deu-se início à fase de *Follow-up*. Os dados da Figura 6 revelam uma gradativa diminuição com relação à freqüência dos comportamentos: AF que apresentou freqüências iguais a três e quatro; AV obteve três e três; e Desobediência apresentou quatro ocorrências na primeira e quatro na segunda semana do *Follow-up*. Esses dados revelam uma freqüência menor que na fase de LB.

Na Figura 7 são demonstradas a soma dos dados por oficina de cada comportamento de AF, AV e Desobediência. Verifica-se que na Linha de Base, o comportamento de Desobediência obteve cinquenta e uma ocorrências na primeira, e quarenta e duas ocorrências na segunda semana.

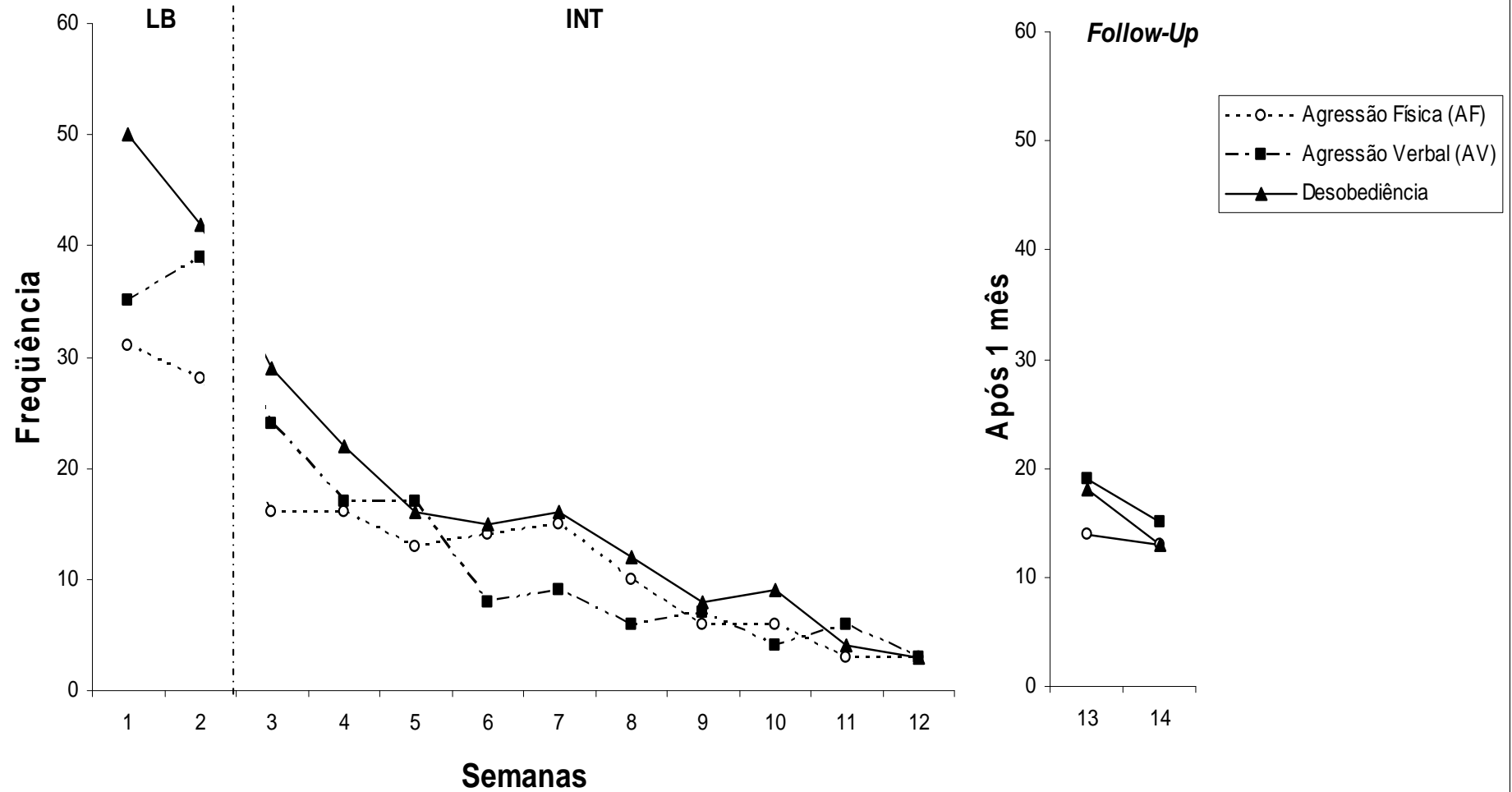


Figura 07: Frequências total dos comportamentos AV, AF e Desobediência durante as oficinas.

Esses dados foram superiores aos do comportamento de AV que alcançou trinta e cinco e trinta e nove ocorrências nas duas semanas de LB. Já o comportamento de AF obteve índices menores durante esta fase, registrando trinta e uma ocorrências na primeira semana, e vinte e oito ocorrências na segunda semana.

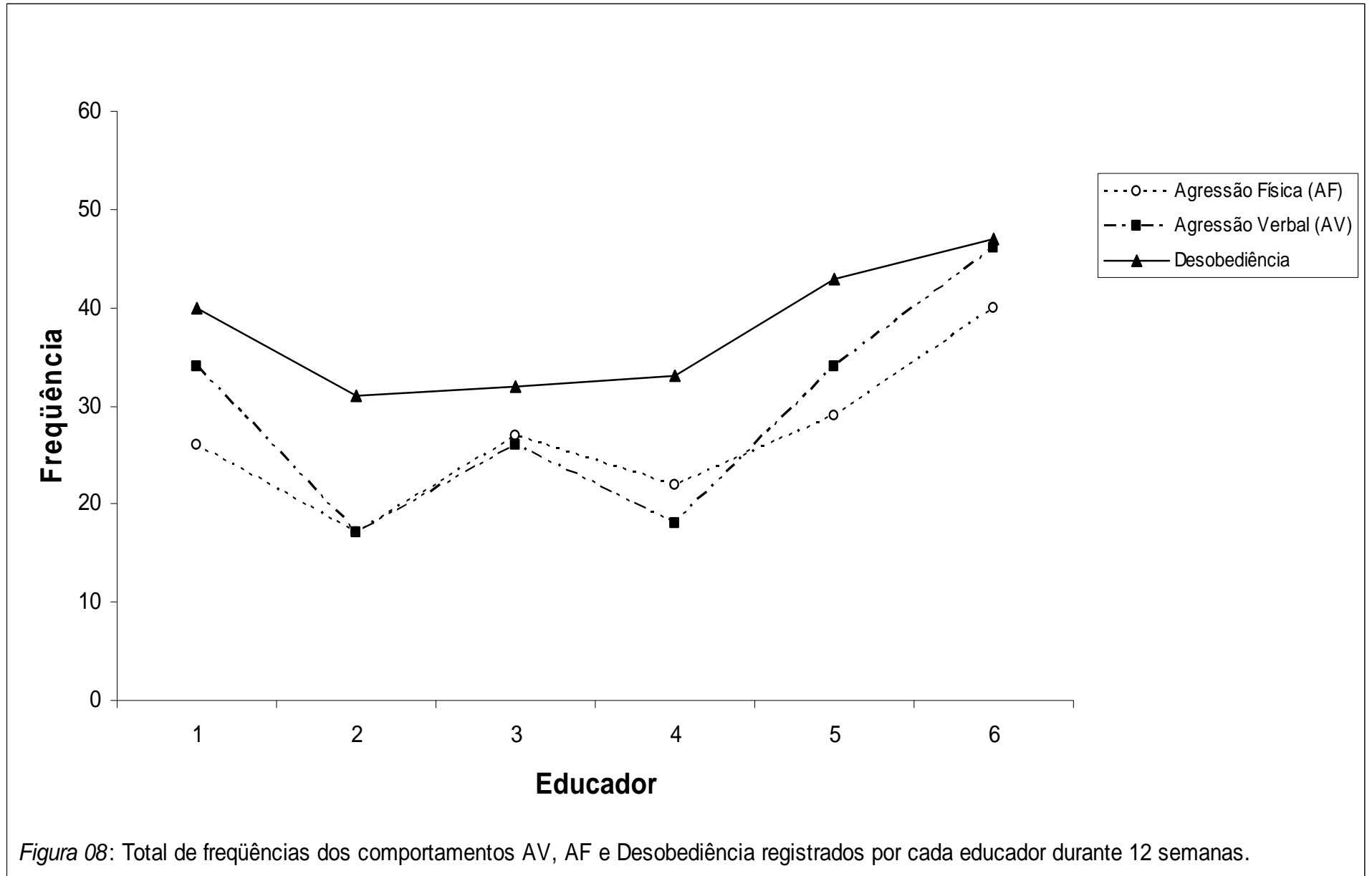
Durante a fase de Intervenção verifica-se que houve uma diminuição da frequência dos três comportamentos, com destaque para os comportamentos de AV e AF que obtiveram apenas oito ocorrências durante à sexta semana. Quanto ao comportamento de Desobediência, só atingiu uma frequência igual a oito na nona semana. Observou-se que a variação dos comportamentos foi menor a partir da nona semana. Na décima segunda semana os comportamentos obtiveram apenas três ocorrências.

O *Follow-up*, após um mês, registrou para os comportamentos de AF, AV e Desobediência, frequências bem abaixo quando comparadas com as ocorrências da LB.

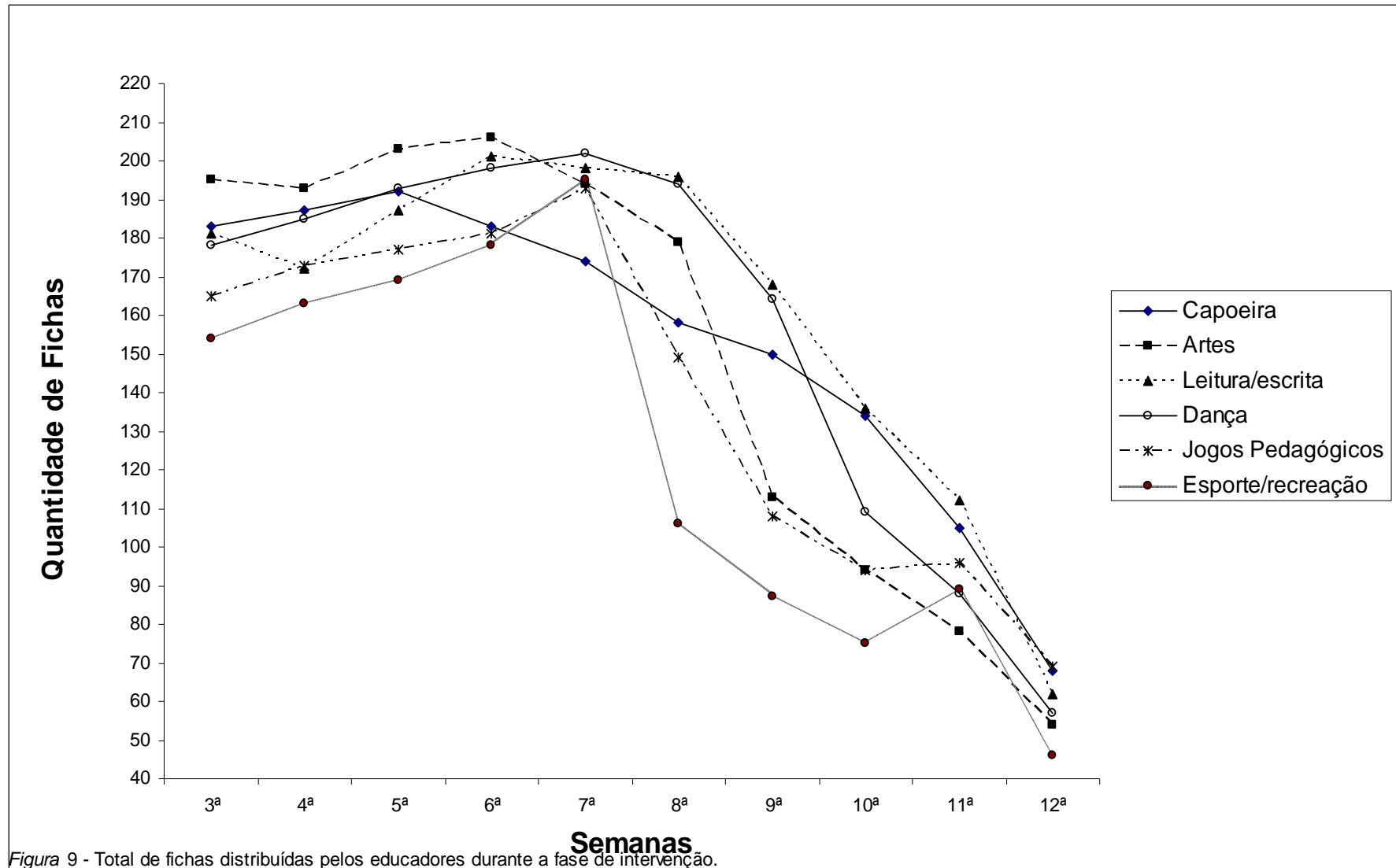
Considerando os dados de cada Educador e suas respectivas crianças podem-se observar na Figura 8, que o Educador 2 foi o que apresentou menos ocorrências dos comportamentos de AV, AF e Desobediência em sua oficina. Já o Educador 6 foi o que apresentou maior número de ocorrências dos três comportamentos acima.

O esmaecimento dos reforçadores materiais e conseqüentemente das fichas foram representados na Figura 9. O declínio da curva de cada Oficina referente à quantidade de fichas distribuídas, refere-se às mudanças graduais na forma em que foram dispensados os reforçadores estabelecidos.

De uma forma geral os resultados obtidos evidenciaram a eficácia das técnicas comportamentais para lidar com os comportamentos anti-sociais de crianças em situação de risco.







## Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar a eficácia dos princípios da análise do comportamento a partir da redução dos comportamentos anti-sociais apresentados pelas crianças que vivem em situações de risco e que são vinculadas a uma instituição não governamental onde foi realizado este estudo.

Os resultados demonstraram a efetividade dos procedimentos adotados na redução considerável dos comportamentos anti-sociais. As figuras representativas dos comportamentos são eloqüente comprovação da relevância dos reforçadores na modificação dos comportamentos anti-sociais de AF, AV e Desobediência. Foi observado que a intervenção na Oficina de Artes apresentou um maior controle dos comportamentos anti-sociais já citados. E que na Oficina de Esporte/Recreação, as ocorrências desses comportamentos foram mais freqüentes.

Segundo a teoria do reforçamento, o comportamento do ser humano é função importante de suas contingências ambientais imediatas. Skinner (1980) formulou as relações que constituem as contingências de reforço ao especificar as interações entre um organismo e o seu ambiente: a) a ocasião na qual ocorreu o comportamento; b) o próprio comportamento e c) as conseqüências reforçadoras.

Uma possível explicação para o aumento das ocorrências dos comportamentos anti-sociais apresentados pelas crianças, baseia-se nas exposições continuada às contingências ambientais extremamente

negativas como: lares desestruturados, pais alcoólatras, violência doméstica, violência na rua, violência na escola etc.

Estudos realizados indicam que os comportamentos anti-sociais podem surgir precocemente na infância e persistir ao longo da vida. Fatores individuais, familiares e sociais estão implicados no desenvolvimento e na persistência do comportamento anti-social, interagindo de forma complexa e ainda pouco esclarecida. Como o comportamento anti-social torna-se mais estável e menos modificável ao longo do tempo, crianças que são beneficiadas com intervenções terapêuticas e ações preventivas apresentam mudanças significativas ( Hare, 1973; Bondin & Offord, 2000).

O presente estudo vem corroborar a colocação acima baseado nos dados obtidos através de registros feitos pelos seis educadores, dos comportamentos de agressão física (AF), agressão verbal (AV) e desobediência, das 70 crianças de baixa renda, que participam de um programa de prevenção da delinqüência juvenil na instituição.

Os dados obtidos neste trabalho mostraram que as conseqüências são os instrumentos mais poderosos que os educadores têm para melhorar ou aumentar o comportamento adequado das crianças. Para facilitar a aplicação das técnicas de análise comportamental, um reforçamento por meio de fichas foi utilizado. Neste estudo foi empregado, mais uma vez, o uso de ficha-vale para conseqüenciar os comportamentos adequados das crianças. Este método já foi utilizado com sucesso em escolas particulares, clínicas para crianças excepcionais, empresas, hospitais psiquiátricos, dentre outras instituições (Ayllon & Azrin, 1974).

A contribuição desse método para a instituição, foi o seu sistema motivacional e sua padronização dos procedimentos, permitindo que sua aplicação feita pelos educadores, mesmo não sendo especializados, sob uma supervisão e orientação da mestrandia, pôde ser empregada em todas as crianças durante as atividades nas oficinas.

O programa não fixava o número de fichas que cada criança receberia nas oficinas, uma vez que o objetivo era reforçar todo e qualquer comportamento adequado. Porém, os valores diferenciados das fichas de acordo com a fase de intervenção e o espaçamento das trocas e foram determinantes para o processo de esmaecimento dos reforçadores materiais.

Considerando que as crianças eram de baixa renda e não tem acesso a determinados reforçadores foi observado que a cada troca de fichas feita pelas crianças, por reforçadores materiais como: balas, brinquedos, bombons; proporcionava-lhes uma alegria e ao mesmo tempo, uma motivação para continuar recebendo mais fichas. O resultado deste sistema de trocas de fichas pode ter contribuído, também, para as reduções dos dados apresentados após a Linha de Base dos três comportamentos anti-sociais selecionados juntamente com as técnicas utilizadas pelos educadores no controle do comportamento anti-social. Segundo os educadores, as crianças alcançavam um nível superior de desempenho nas atividades das oficinas após as trocas das fichas.

Os educadores demonstraram muito interesse e muitas expectativas durante o treinamento. Vale a pena ressaltar, que era evidente a vontade de

aprender e aplicar os conhecimentos para melhorar os comportamentos anti-sociais das crianças daquela instituição.

Este estudo forneceu evidências de que ao abordar o tratamento de crianças com os mais diversos problemas, deve-se promover ampla aquisição de habilidades e eliminação de comportamentos considerados inapropriados e, sempre que possível, estender o atendimento a todos os ambientes da criança.

Sugere-se ainda uma atenção especial para a importância de se conhecer as variáveis que mantêm o comportamento e a partir desse conhecimento, propor formas alternativas de se conseguir a mesma consequência com classes de comportamentos inapropriados.

O aparente sucesso desta experiência numa instituição não governamental é bastante encorajador, uma vez que houve uma redução importante dos comportamentos anti-sociais na fase de Intervenção, dados estes que mantiveram baixos no *Follow-up* quando comparados à fase de Linha de Base. Ficou evidenciado que a manipulação do ambiente social pode ser uma das formas de lidar com problemas dessa natureza.

Além disso, o conhecimento dos princípios da análise aplicada do comportamento pode ser revertido para estudos com inúmeras finalidades. No entanto, como psicólogos, educadores e, sobretudo cidadãos têm o dever e a responsabilidade de utilizar nosso conhecimento científico em prol da melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento máximo do potencial do indivíduo, para que este possa se tornar um agente consciente de transformação social (Cunha, 1995).

O presente estudo apresenta uma importante contribuição para pesquisas em outras instituições. Considerando os resultados obtidos, algumas outras técnicas podem ser sugeridas a partir do procedimento adotado no presente estudo, ficando em aberto essa sugestão.

## Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. & Howell, C. (1993). Are American children's problems getting worse? A 13-year comparison. *Journal of American Academy on Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1145-1154.
- American Psychiatric Association (APA) DSM-IV. (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (4ª ed.). (Dayse Batista, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aron, A. M & Milicic, N. (1994). Programas de treinamento de habilidades sociais. Em A. M. Aron e N. Milicic (Orgs.), *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais* (pp.59-71). Campinas: Psy.
- Ayllon, T. e Azrin, N. (1974). *O emprego de fichas-vale em hospitais psiquiátricos*. Tradução de M. B. Bandeira. São Paulo: EPU/EDUSP. (trabalho original publicado em 1968).
- Bacharach, A. J. (1972). *Introdução à pesquisa psicológica*. São Paulo: Herder.
- Bates, J., Pettit, G. & Dodge, K. (1998). Family and child factors in stability and change in children's aggressiveness in elementary school. Em J. McCord (Org.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 124-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baer, M. D.; Wolf, M. M. & Risley, I. R. (1968). *Some current dimensions of*

*applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis.* 1, p. 91-97.

Bandura, A. (1976). *Social learning theory*, Prentice-Hall, Nova Jersey.

Birnbrauer, J. S. (1979). *Applied behavior analysis, service and the acquisition of knowledge.* *The Behavior Analyst*, 2, 15-21.

Bolsoni-Silva, A & Marturano, E. (2002). Práticas educativas parentais e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 227-235.

Bordin, I. & Offord, D. (2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 12-15. Bordin, I., Mari, J. & Caeiro, M. (1995). Validação da versão brasileira do *Child Behavior Checklist (CBCL)– Inventário de comportamentos da infância e adolescência: Dados preliminares.* *Revista da ABP-APAL*, 17, 55-66.

Borges, B.N. (2004). Análise aplicada do comportamento: utilizando economia de fichas para melhorar desempenho. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva.* Vol. 1, nº 1, 031-038. São Paulo.

Bowlby, J. (1984). *Separação: Angústia e raiva (Vol. 2).* São Paulo: Martins Fontes.

Brook, J., Whiteman, M. & Finch, S. (1992). Childhood aggression, adolescent delinquency and drug use: A longitudinal study. *The Journal of Genetic Psychology*, 153, 369-383.

Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Valencia: Promolibro.



- Campbell, S., Pierce, E., March, C., Ewing, L. & Szumowski, E. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behavior across contexts and time. *Child Development*, 65, 836-851.
- Campbell, S. (1995). Behavioral problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Capaldi, D., Chamberlain, P. & Patterson, G. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: Association, late adolescent outcomes and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 343-353.
- Carvalho Neto, M. B. (2001). B. F. Skinner e as explicações mentalistas para o comportamento: uma análise histórico conceitual (1931-1959). Tese de Doutorado, não Publicada, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. São Paulo: SP.
- Cooper, J., Heron, T. & Heward, W. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Cooper, J.O., Heron, T., and Heward, W. (1989). *Applied Behavior Analysis*. Columbus, OH: Merrill.
- Crijnen, A., Achenbach, T. & Verhulst, F. (1997). Comparisons of problems reported by parents of children in 12 cultures: Total problems, externalizing, and internalizing. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1269-1277.
- Cunha, A. C. B. (1995). Análise experimental do comportamento. Em B. Rangé (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e Problemas* (pp.15-25). São Paulo: Psy.

- DeBaryshe, B., Patterson, G. & Capaldi, G. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29, 795-804.
- Delitti, M. & Derdyk, P. (1995). Instituições de trabalho. Em B. Rangé (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e Problemas* (pp.257-262). São Paulo: Psy.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z, A. P. (2003). Aprendizagem sociemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. Em A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea
- Deitz, S. M. (1978). Current status of applied behavior analysis: *Science versus technology*. *American Psychologist*, 33, 805-814.
- Dumas, J. & Wahler, R. G. (1985). Indiscriminate mothering as a contextual factor in aggressive-oppositional child behavior: "Damned if you do damned if you don't". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 1-18.
- Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N. & Erickson, M. F. (1990). Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 891-909.
- Farrington, D. (1995). The challenge of teenage antisocial behavior. Em M. Rutter (Org.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 83-130). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- Feldman, M. P. (1977). *Comportamento criminoso: Uma análise psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fontaine, O. (1987). *Introdução às terapias comportamentais: origens-bases teóricas- Prática*. São Paulo: Verbo.
- Fox, R., Platz, D. & Bentley, K. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Freud, S. (1950). *Gesammelle werke*. London: Imago.
- Giles, G. M. & Clarke-Wilson, J. (1988), The use of behavioral techniques in functional skills training after severe brain injury, *American Journal of occupational therapy*, 42, pp.658-665.
- Hammmen, C. (1992). Cognitive, life stress, and interpersonal approaches to a Developmental psychopathology model of depression: Development and Psychopathology, 4. In: Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstron, E., Schoff, K. & Izard, C. (1990). Family instability and the problem behaviors of children From economically disadvantaged families. In: *Developmental Psychology*. Vol. 35, 259.
- Hayes, S. C. (1998). Construindo uma relação útil entre ciência aplicada e básica na terapia comportamental. *Boletim Informativo da ABPMC*, 15, 4-7.
- Hayes, S. C., Rincover, A. & Solnick, J. V. (1980). The technical drift of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 275-285.

- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(12), 79-86.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., and Richman, G.S. (1994) Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209.
- Jabur, M. O. (1985). Efeito do local de estudo no comportamento de estudar. Em A. J. F. M. Fagundes (Org.), *Descrição, definição e registro de comportamento* (pp.85-94). São Paulo: Edicon.
- Johnston, J. M. (1996). *Distinguishing between applied research and practice*. *The Behavior Analyst*, 19, 35-47.
- Kazdin, A. E. (1975). *Behavior modification in applied setting*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Kazdin, A. E. (1976). Implementing token programs: the use of staff and patients for maximizing change, en R. L. Patterson (comp.), *Maintaining effective token economies*, Springfield, Ill., Chales C. Thomas, 1976. – Effects of covert modeling, multiple models and model reinforcement on assertive behavior, *behavior therapy*, 7, pp. 211-222.
- Kazdin, A. E. (1985). Token economy, en A. S. Bellack y M. Hersen (comps.) *Dictionary of behavior therapy techniques*. Nueva York, Pergamon.
- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: Avances de la investigación. *Psicología Conductual*, 1, 111-144.

- Koegel, R. L. (1977). "A method for integrating an autistic child into a normal public-school classroom", *Journal of Applied Behavior Analysis*, pp. 579-590.
- Krumboltz, J. e Krumboltz, H. (1977). *Modificação do comportamento infantil*. São Paulo: E.P.U.
- Linehan, M. (1984), Interpersonal effectiveness in assertive situations, en E. A. Bleechman (comp.), *Behavior modification with women*, Nueva York, Guilford Press.
- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 69-99.
- Loeber, R., Burke, J., Lahey, B., Winters, A. & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1468-1484.
- Lorenz, K. (1965). *Evolução e Modificação do comportamento*. Rio de janeiro: Interciência.
- Luna, S. V. (1997). O terapeuta é um cientista? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (pp. 305-313). São Paulo: Arbytes.
- Luna, S. V. (1999). O terapeuta é um cientista? Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição*, 1, 305-313. (2ª ed.) Santo André: Arbytes.
- Matin, G. & Pear, J. (1988). *Behavior Modification: What It Is and How To Do It*. Prentice Hall.

- Michael A. M. & Mitchel P.Z. (1999). A generalização e a manutenção dos efeitos do tratamento. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 111-130). São Paulo: Editora Santos.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Montagu, A. (1988). *Tocar: O significado humano da pele*. São Paulo: Summus.
- Patterson, G. (1975) Behavioral intervention procedures en the classroom end in Bergin & Griefeld (Eds.) *Handbook of psychotherapy and behavior change*, John Wil and Sons, Nova Iorque.
- Patterson, R. L., Dupree, L. W., Eberly, D. A., Jackson, G. W., O`Sullivan, M. J., Penner, L. A. & Dee-Kelly, C. (1982), *Overcoming deficit of aging: a behavioral approach*. Nueva York, Plenum Press.
- Patterson, G., DeBaryshe, D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G. R. (1991) *Convivendo com as crianças: novos métodos para pais e professores*. Campinas: Pontes.
- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Patterson, G. (1998). Coercion as a basis for early age of onset for arrest. Em J. McCord (Org.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 81-105). Cambridge: University Press.

- Patterson, R. L. (1999). A economia de fichas. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 297-312). São Paulo: Santos.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S. & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology, 12*, 91-106.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Eddy, J. M. (2002). A brief history of the Oregon Model. In J. B. Reid, G. R. Patterson e J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 3-21). Washington: American Psychological Association.
- Pettit, G., Bates, J. & Dodge, K. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development, 68*, 908-923.
- Pierce, W. D. & Epling, W. F. (1980). *What happened to analysis in applied behavior analysis?* *The Behavior Analyst, 3*, 1-9.
- Pierre, R. G., & Layzer, J. I. (1998). Improving the life chances of children in poverty: assumptions and what we have learned. *Social Policy Report, 12*(4), 1-28.
- Piggott, H. E. Fantuzzo, J. W. & Clemente, P. W. (1986). "The effects of reciprocal peer tutoring and group contingencies on the academic performance of elementary school children", *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, pp.93-98.

- Poling, A., Picker, M. & Grossett, D. (1981). The schism between experimental and applied behavior analysis: *Is it real and who cares?* The Behavior Analyst, 4, 93-102.
- Regra, J. A. G. (2000). A agressividade infantil. Em M. F. E. Silvares (Org.), *Estudos de caso em psicologia clinica comportamental infantil* (pp. 157-190, vol. II). Campinas, SP: Papyrus.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research*. Basic Books, Inc., Publishers: New York.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial PSY II.
- Silva, A. P. & Rossetti-Ferreira, C. (2002). Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: Uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 573-585.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1978) *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1980). Contingências de reforço e o planejamento da cultura. Em *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Skinner, B. F. (1983). *O mito da liberdade*. São Paulo: Summus.
- Todorov, J. C. (1982). Behaviorismo e análise experimental do comportamento. *Caderno de Análise do Comportamento*, 3, 10-23.



- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development, 24*, 129-141.
- Ullman, Krasner. L. (1967). *Case studies in behavior modification*, Holt, Rinehart and Winston, Nova Iorque.
- Veirmeiren, R. (2003). Psychopathology and delinquency in adolescents: A descriptive and developmental perspective. *Clinical Psychology Review, 23*, 277-318.
- Verhulst, F. C. & Van der Ende, J. (1992). Six-year developmental course of internalizing and externalizing problem behaviors. *Journal of American Academy on Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 924-931.
- Walker, H. M. & Buckeley, N. K. (1972). "Programming generalization and maintenance of treatment effects across time and across setting", *Journal of Applied Behavior Analysis*, pp. 209-224.
- Weber, L. (2005) *Eduque com carinho: Equilíbrio entre amor e limites*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L.; Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2005). *Programa de qualidade na interação familiar: manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.
- Weisz, J., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. & Jackson, E. (1995). A multimethod study of problem behavior among Thai and American children in school: Teacher reports versus direct observations. *Child Development, 66*, 402-415.

ANEXOS

## Anexo A

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Esta instituição qualificada como OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público autoriza a realização de uma pesquisa científica com as crianças que participam de um programa de prevenção oferecido por esta instituição. Este estudo constará de várias etapas durante um período aproximado de seis meses com sessões semanais. Como responsável pela Instituição, você deverá assinar este documento em duas vias: uma será sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, a Instituição não sofrerá nenhum tipo de prejuízo. Em caso de dúvidas procure o Comitê de Ética em Pesquisa da UCG pelo telefone: 0 (xx) (62) 3946-1071. A seguir, algumas informações sobre a pesquisa.

**Título/Projeto:** Comportamento Anti-Social Infantil sob a Perspectiva dos Princípios da Análise do Comportamento.

**Profissionais responsáveis:** Profa. Dra. Ilma Aparecida Goulart de Souza Britto, professora da Universidade Católica de Goiás e a mestrande Ana Mônica Parente Lemos Rodrigues, administradora, psicóloga clínica, que estarão disponíveis para esclarecer suas dúvidas através do telefone: 9977.83.88.

**Descrição da Pesquisa:** O presente estudo tem como objetivo: avaliar a eficácia dos princípios da Análise do Comportamento a partir da redução dos comportamentos anti-sociais de crianças em situação de risco, que são atendidas em uma instituição não governamental.

**Procedimento da Pesquisa:** Se o responsável pela instituição concordar com a investigação, serão feitas observações diretas para coletas de dados, entrevistas e orientações com os educadores.

**Participação:** A participação é voluntária, iniciando-se mediante assinatura no documento. O responsável pela Instituição poderá retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo.

**Confidencialidade:** Todos os dados da presente pesquisa serão confidenciais e somente usados pelos pesquisadores responsáveis para fins científicos. Nenhum nome ou resultado individual será divulgado, permanecendo em total sigilo. Esta pesquisa objetiva fornecer dados que auxiliem pesquisadores visando a contribuir para maiores esclarecimentos em metodologias, bem como demonstrar a utilização de procedimentos da Análise Aplicada do Comportamento na modificação de comportamentos sociais inadequados.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTOS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pela Instituição fui informado (a) sobre a pesquisa “Comportamento Anti-Social Infantil Sob a Perspectiva dos Princípios da Análise do Comportamento” e consinto a autorização, concordado inclusive, com a possível publicação dos resultados desta pesquisa em forma de dissertação, resumos e/ou em artigos científicos publicados em periódicos especializados.

---

—

Assinatura do (a) responsável pela Instituição

---

—

Assinatura da orientadora

---

—

Assinatura da pesquisador (a)

Local e data: \_\_\_\_\_

## Anexo B

**Entrevista**

Nome do Educador \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_ Data Entrevista \_\_\_\_\_

## 1) Descrição dos Comportamentos:

**Comportamento Topografia Frequência Duração Intensidade**

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_  
 d) \_\_\_\_\_  
 e) \_\_\_\_\_  
 f) \_\_\_\_\_  
 g) \_\_\_\_\_

2) Defina os eventos que desencadeiam os **comportamentos anti-sociais**:

a) **HORÁRIO: quando** os comportamentos têm maior/menor probabilidade

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor Probabilidade \_\_\_\_\_

b) **AMBIENTE: onde** os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor probabilidade \_\_\_\_\_

c) **PESSOAS: com quem** os comportamentos têm maior/menor probabilidade de ocorrer?

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor probabilidade \_\_\_\_\_

d) **ATIVIDADE: quais atividades** têm maior/menor probabilidade de produzir os comportamentos?

Maior probabilidade \_\_\_\_\_

Menor probabilidade \_\_\_\_\_

## 3) Como as crianças se comunicam entre si e com os adultos?

Pedir atenção: \_\_\_\_\_

Pedir alimentos: \_\_\_\_\_

Indicar dor física: \_\_\_\_\_

Rejeitar uma situação: \_\_\_\_\_

Indicar descontentamento: \_\_\_\_\_

## 4) As crianças seguem instruções? (enumere)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5) Quais as coisas que as crianças gostam?

5.1 Comestíveis: \_\_\_\_\_

5.2 Objetos: \_\_\_\_\_

5.3 Atividades: \_\_\_\_\_

5.4 Outros: \_\_\_\_\_

6) O que você sabe sobre a história dos comportamentos anti-sociais de algumas crianças?

---

---

---

---

---

---

6.1) Houve tentativas de diminuí-los?

---

---

---

---

---

---

6.2) Por quanto tempo isto tem sido um problema?

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

## Anexo C

### **Programa de Treinamento para Educadores**

Este programa consistiu em uma adaptação do “Programa de Qualidade na Interação Familiar: manual para aplicadores” de Weber, Salvador e Brandenburg (2005). Foi composto por seis encontros, que ocorreram duas vezes por semanas, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, no período da manhã, logo após o término das atividades da instituição. Como apoio para este programa, um elemento de biblioterapia foi introduzido. A mestrandia recomendou aos educadores à leitura do livro *Convivendo com as crianças: novos métodos para pais e professores* (Patterson, 1991), e algumas paginas do livro *Modificação do comportamento infantil* (Krumboltz & Krumboltz, 1977) e dos livros: *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (Del Prette & Del Prette, 2003) e *Eduque com Carinho* (Weber, 2005). Os temas abordados foram divididos didaticamente, para poderem ser mais bem aprofundados; na prática do cotidiano porém, são todos inseparáveis.

Em todos os encontros houve o planejamento de vivências, treinos e o espaço para a discussão das informações mais teóricas sobre o tema.

#### **1 Encontro – Abertura: Princípios da Aprendizagem**

Objetivos: Apresentação e integração do grupo, apresentação do programa, definição do contrato, trabalho com as noções sobre os princípios da aprendizagem e com a operacionalização de comportamentos.



Materiais utilizados:

- Novelo de barbante;
- Lápis/ caneta
- Papel em branco.

Para as apresentações, foi utilizada a Dinâmica da Rede. Os participantes junto com a mestrande se posicionaram em forma de círculo. Com um novelo de barbante na mão, a mestrande iniciou a atividade escolhendo um dos participantes para começar. A mestrande fez uma pergunta qualquer para ele (a) e em seguida, segurando a ponta do novelo de barbante, jogou-o para o mesmo (a) para que o fio pudesse ligar a mestrande ao participante. O participante escolhido (a) deveria responder a uma pergunta qualquer, feita pela mestrande e logo se apresentar falando os seus dados pessoais. O novelo de barbante passou por todos os participantes, para que eles pudessem se apresentar. No meio do círculo foi formada uma espécie de rede ou teia, com os fios ligando todos os participantes e a mestrande. Nesse momento houve entrosamento e diversão no grupo. A mestrande aproveitou para mostrar que a rede representa a ligação entre todos e que, se um a puxasse para um lado, levaria todos para o mesmo lado. A rede significa a formação de um novo grupo. A importância dela está relacionada à colaboração entre os participantes, se um apresentar maiores dificuldades, todos estarão ligados ao problema. A mestrande enfatizou que, além das informações que serão trabalhadas por ela, haveria muita troca de experiências entre todos os participantes. Esta dinâmica possibilitou uma primeira oportunidade de comunicação e integração entre os participantes, e ter feito uma metáfora

com a teia foi importante para ressaltar o comprometimento entre os participantes e com o trabalho.

Após a dinâmica, a mestranda estabeleceu juntamente com os participantes as regras de funcionamento dos encontros. Abaixo seguem algumas regras que foram estabelecidas:

- Horários de início e término do encontro;
- Tolerância de 10 minutos para atrasos;
- Garantia de todos terem oportunidade de falar e tirar dúvidas durante os encontros;
- Importância de não faltar aos encontros;
- Comprometimento com a leitura solicitada.

Em seguida, a mestranda explicou sobre o processo e princípios da aprendizagem abordando os seguintes pontos:

- Relação entre comportamento e consequência;
- Ênfase na operacionalização de comportamentos (ex: o que é ser agressivo? Em que momentos a criança faz isso, com quem, quantas vezes, de que forma);
- As pessoas estão em processo constante de aprendizado. Tudo pode ser modificado, não existem padrões imutáveis de comportamento.

Para ilustrar a explicação teórica, a mestranda propôs ao grupo a realização de uma atividade. Todos em círculo, contam de 1 a 6 na seqüência da roda (cada educador fala um número, na seqüência de 1 a 6). Chegando ao 6, o próximo deveria iniciar uma contagem regressiva até o número 1 e, assim, iniciar novamente uma contagem progressiva até o 6. Isso se repetiu algumas vezes até que o grupo entrou no ritmo. Então foi

pedido ao grupo que no lugar do número 2, seja dito “quá-quá”. Após algumas rodadas, além da alteração no número 2, foi pedido ao grupo que, no lugar do número 4, seja batidas duas palmas. Depois de mais algumas rodadas, além das alterações anteriores, foi pedido ao grupo que no lugar do número 6 seja dito “bum”. Portanto, de várias rodadas a ordem dita pelos educadores foi: 1, quá-quá, 3, palmas, 5, bum., bum, 5, palmas, 3, quá-quá, 1, e assim por diante.. Quando diminuiu o número de erro dos educadores, a mestranda encerrou a atividade. Foram dados alguns minutos para que os educadores comentassem sobre sua experiência na brincadeira.

A mestranda fez uma reflexão sobre a forma como nos relacionamos com as pessoas, como educamos nossos filhos e como os educadores tem educado as crianças daquela instituição. Se obedecermos a um padrão, que está em pratica já há algum tempo, e é provável que tenhamos a sensação de que algo não está dando muito certo e, por isso, devemos mudar. A atividade enfatizou que nem sempre é fácil mudar o que já está habituado – a vida toda aprendemos que o número 2 é 2 e não quá-quá. Essa situação é uma brincadeira, mas quando ocorre de se ter que mudar algum comportamento na vida real das pessoas, isso pode gerar ansiedade, e um erro pode terminar em frustração e em sentimento de incapacidade e impotência. A mestranda deixou claro aos educadores que uma mudança não ocorre de uma hora para outra. E que devemos ter persistência, paciência e treino.

Os objetivos da atividade foram demonstrar como é difícil mudar algo quando se está condicionado pelo aprendizado. Mas a mudança é possível com o treino.

Como tarefa para aquela semana, a mestranda solicitou aos educadores, a leitura das páginas 30 – 40, e das páginas 41-58, do livro “Eduque com Carinho”.

## **2 Encontro – Relacionamento Afetivo e Envolvimento**

Objetivos: Sensibilizar os educadores para a empatia com as crianças, mostrando a importância de se demonstrar afeto, participar e se envolver efetivamente na vida das crianças. Reflexão sobre a qualidade da relação dos educadores com as crianças.

Materiais utilizados:

- Rádio com CD animado;
- Caixinha para os papéis;
- Papéis dobrados com perguntas;
- Lápis/caneta e papel em branco para cada educador.

O grupo foi convidado, pela mestranda, a ficar de pé e em círculo. A mestranda explicou que, ao som de uma música, uma caixa com diversas perguntas iria ser repassada por todos (como na brincadeira “batata quente”) e, quando a música parasse, o educador que estivesse com a caixa na mão, pegaria uma pergunta, responderia a ela como se fosse uma das crianças daquela instituição. O educador após responder a pergunta, entregava-a à mestranda, e dava um passo para trás (saindo do círculo). Isto foi feito para que todos do grupo pudessem responder a uma pergunta. A atividade encerrou quando todas as perguntas da caixinha acabaram. A mestranda abriu espaço para que os educadores falassem sobre o que

acharam da atividade, sobre como foi responder como se fosse uma das crianças, se achou fácil ou difícil.

A mestranda ressaltou a importância do educador se colocar no lugar do educando (EMPATIA), como também, a importância de se interessar efetivamente pela história de vida deles e assim conhecê-los melhor.

Vários pontos importantes da teoria sobre o relacionamento afetivo e o envolvimento foram abordados pela mestranda com o objetivo de sensibilizar e informar os educadores sobre formas de demonstrar amor que fossem viáveis e efetivas. Foram ressaltados os seguintes pontos:

- A importância do vínculo afetivo para um bom relacionamento;
- Aceitação, disponibilidade, amor incondicional, demonstrações de orgulho;
- Operacionalização do amor (o que é o amor, como torná-lo concreto no dia-a-dia);
- Contato físico (abraços, carinho etc), palavras sinceras, tom de voz, interesse pelas crianças;

Em seguida, a mestranda, distribuiu papel e lápis para todos os educadores fazerem uma lista de atividades que pudessem criar um clima mais agradável na instituição e envolver mais as crianças. Na lista deveria constar atividades viáveis de serem colocadas em prática. O objetivo desta atividade foi de proporcionar uma reflexão sobre o que eles poderiam fazer concretamente na relação com as crianças.

Para encerrar, a mestranda pediu que os educadores anotassem pelo menos três ocasiões em que seria possível transformar o amor em ação, em

prática, ou seja, realizar as atividades propostas acima. Refletir se foi fácil ou difícil.

### **3 Encontro – Regras e Limites**

Objetivo: Mostrar aos educadores a necessidade de regras claras, consistentes e coerentes,

Materiais utilizados:

- Algumas balas e bombons;
- Pequenas punições (engraçadinhas) descritas em tiras de papel (ex: dê três pulinhos; cante o pedaço de uma música; vá ao centro da roda e dê uma voltinha; imite o som de um animal; faça uma declaração de amor para alguém, etc.).

A mestranda, no primeiro momento, propiciou uma rápida discussão a respeito do auto-registro solicitado no último encontro. Perguntou quem tinha feito o que achou de fazer, que reações perceberam nas crianças e outros comentários pertinentes ao assunto.

Em seguida, a mestranda convidou todos os educadores a fazerem uma atividade: “Quem vai para a lua?”. A mestranda foi a comandante e teve o poder de permitir ou não a ida de cada um. A permissão para viajar estava vinculada a uma regra relacionada aos objetos que cada educador gostaria de levar consigo. A mestranda avisou que inventou uma regra (por exemplo: só poderia viajar quem falar palavras que começavam com a letra A, ou aqueles que falassem apenas roupas de inverno, ou só alimento etc.) que só ela conhecia, e todos teriam que tentar descobrir-la. Cada educador (na ordem da direita para esquerda do círculo formado) dava um palpite de

um objeto que gostaria de levar na viagem, e a mestranda dizia se podia ou não levar, de acordo com a sua regra estabelecida. No decorrer da brincadeira, aleatoriamente, a mestranda começou a punir apenas alguns educadores que erravam o palpite, através de pequenas punições (ex.: cantar ou imitar um animal). A brincadeira acabou quando um dos educadores descobriu qual era a regra. A mestranda indicou algumas pistas quando percebeu que eles estavam com dificuldade para descobrir qual era a regra. Os educadores que descobriram, foram premiados com bombons e balas. A partir daí, a mestranda propôs uma discussão sobre o que cada uma sentiu na brincadeira (como foi para aqueles que foi punidos e para os que não foram, para quem descobriu a regra e para quem não descobriu). Os educadores deveriam relatar os sentimentos (se ficaram inseguros ou com medo de pagar uma prenda, se sentiram injustiçados ou confusos). A mestranda incentivou os educadores a descobrirem qual foi o objetivo da atividade realizada, e qual a relação que eles faziam com o trabalho desenvolvido com as crianças.

Após várias reflexões, a mestranda enfatizou sobre a importância das regras e quais os sentimentos que são provocados em uma pessoa quando elas não são bem estabelecidas e não estão claras. No caso das crianças, elas, quando não sabem o que devem fazer, quando, como e por que, elas se sentem inseguras e com medo de errar ou de receber uma punição.

O objetivo dessa atividade foi fazer os educadores vivenciarem sentimentos de insegurança e medo da punição por não conhecerem qual a regra vigente. Percebendo assim, o quanto é ruim estar numa situação em que as regras não estão claras, como normalmente acontece nas situações

familiares daquelas crianças. Essa atividade procurou deixar evidente o quanto à imprevisibilidade de regras e punições pode gerar sentimentos ruins nas crianças.

A mestranda fez uma breve explicação teórica sobre regras e limites abordando os seguintes pontos:

- O que são regras e para que sirvam?
- Como a sociedade está baseada em regras.
- Clareza, coerência, consistência e monitoria das regras.
- Quais as conseqüências quando as regras não são claras?

Outra atividade foi proposta pela mestranda com o objetivo de mostrar aos educadores, o procedimento da aprendizagem de um novo comportamento. A mestranda pediu a colaboração de um voluntário para ir à frente de todos e dá uma instrução rápida: “ao mesmo tempo ele deveria bater uma mão na cabeça, girar a outra na barriga, pular num pé só e dar voltinhas”. A mestranda não repetiu a instrução nem explicou novamente. O voluntário tentou fazer a atividade e sentou. A mestranda pediu para que outro educador se apresentasse como voluntário. A mestranda, novamente passa à mesma instrução, mas ao citar cada movimento, demonstrava como era e pediu ao segundo educador voluntário, que repetisse cada um separadamente. Depois, a mestranda fez o movimento completo (todos simultâneos) juntamente com o educador.

Todos refletiram sobre a atividade, percebendo o quanto, normalmente, no primeiro comando as pessoas apresentam maiores dificuldades de execução. No segundo, o voluntário desempenhou melhor o pedido, por ter recebido instruções claras e demonstrações.



A mestranda mais uma vez, abordou a importância do **como** fazer, aos educadores. Dizendo que para as crianças aprenderem, não basta só falarmos, devemos demonstrar a tarefa solicitada.

No encerramento do encontro, a mestranda pediu para que os educadores observassem e anotassem algumas regras importantes da instituição, e se elas estão claras e coerentes para as crianças.

#### **4 Encontro – Conseqüências Para Comportamentos**

##### **Adequados**

Objetivos: Enfatizar a educação positiva, ou seja, fazer os educadores perceberem que normalmente eles podem estar prestando mais atenção nos erros e defeitos das crianças do que em seus acertos e qualidades. Portanto, o objetivo central é ensiná-los a observar e valorizar os comportamentos adequados das crianças daquela instituição.

Materiais utilizados:

- Desenhos com erros e borrões

A mestranda propiciou uma rápida discussão com os educadores, sobre o auto-registro das regras, perguntando quem tinha feito e o que achou de fazer. E outros comentários pertinentes ao assunto.

Em seguida, a mestranda apresentou aos educadores figuras/desenhos com erros e borrões, pedindo para que eles observassem atentamente. Depois pediu para que eles relatassem qual tinha sido a primeira coisa que eles repararam nos desenhos. Então se iniciou uma discussão sobre o que havia sido observado em cada desenho. Os

educadores relataram que observaram primeiramente os erros e borrões. Foi feita uma reflexão sobre o quanto as pessoas estão acostumadas a focar o erro, o problema. E o quanto isto é extremamente importante para a relação dos educadores com as crianças. Muitas vezes, prestamos mais atenção naquelas crianças que se comportam mal, que estão sujas que gritam etc. focando assim, só o comportamento inadequado. É necessário que os educadores mudem seus focos e passem a prestar mais atenção quando essas crianças comportam de maneira adequada. A mestranda deu um exemplo da folha em branco com um pontinho preto, relatando que as pessoas vêem o pontinho preto e se esquecem de ver o papel em branco.

Esta atividade teve como objetivo levar os educadores a perceberem o quanto um erro chama a atenção, mesmo sendo pequeno. A reflexão procurou, assim, propiciar aos educadores uma mudança de foco, ou seja, faze-los perceber o quanto uma criança possui qualidades.

Para encerrar a atividade, a mestranda pediu para que um dos educadores lesse o texto: “O cachorro e o açougueiro”<sup>1</sup> que faz uma reflexão sobre o quanto percebemos o erro.

Uma explicação teórica sobre as conseqüências para comportamentos adequados (Reforço), foi dada pela mestranda com o objetivo de informar aos educadores sobre o conceito de reforço, seu poder e suas conseqüências para o desenvolvimento infantil. Foram abordando os seguintes pontos:

- Conceito de reforçamento.
- Tipos de reforço (sociais, os de atividades, e os materiais).

- Importância do reforço, enfatizando aspectos como: desenvolvimento de boa auto-estima e sentimentos de capacidade e autoconfiança, aumento de motivação para comportamentos adequados, diminuição de comportamentos inadequados e melhores relacionamentos com os pais e com outras crianças.
- O reforço deve ser proporcional ao comportamento da criança.
- O esforço deve ser mais valorizado do que o resultado.
- Cuidado com elogios irônicos ou seguidos de críticas.
- Cuidados para não reforçar comportamentos inadequados.

Em seguida, a mestrandia convidou a todos para treinar o elogio. Pediu para que um dos educadores ficasse de pé, sem fazer nada. Todos os outros deveriam fazer um elogio para ele (a). A mestrandia iniciou com o elogio para servir como modelo. Quando todos terminaram, o educador se sentou e o outro (a) da sua direita, ficou de pé. Todos, novamente, elogiaram o segundo educador (a). A atividade terminou depois que todos os educadores foram elogiados. Após a atividade, a mestrandia propiciou uma breve discussão sobre como os educadores se sentiram ao terem elogiado e serem elogiados. Ao mesmo tempo, foi feita uma reflexão sobre a importância do poder de um elogio sincero e adequado à situação.

Para encerrar, a mestrandia explicou sobre a tarefa de observar e anotar alguns comportamentos adequados das crianças, que os educadores deveriam trazer para o próximo encontro.

## **5 Encontro – Conseqüências Para Comportamentos Inadequados**

Objetivos: Apresentar formas alternativas e corretas de “conseqüência” comportamentos inadequados, bem como informar e alertar sobre problemas que podem surgir com o uso de punições.

Material utilizado:

- Sugestão de cena para o teatro.

A mestrandia no momento inicial propiciou uma rápida discussão sobre a tarefa de observar e anotar os comportamentos adequados das crianças, perguntando quem tinha feito e quais as observações que eles gostariam de pontuar.

Logo após, a mestrandia iniciou uma atividade dividindo os educadores em dois grupos. Explicou a eles que cada grupo teria que montar um teatrinho. O teatro deveria consistir em uma cena de situação familiar, na qual o filho faz alguma coisa errada e é punido pelos pais de forma bem exagerada. A mestrandia ofereceu algumas sugestões de cenas para os dois grupos. Depois das apresentações houve um momento para as reflexões e discussões sobre os sentimentos envolvidos nas cenas realizadas. Os educadores perceberam que a punição geralmente gera sentimentos desagradáveis para as crianças que estão envolvidas na situação. O sentimento de culpa e de falta de controle muitas vezes são presentes para quem pune e para quem recebe a punição, pode manifestar os sentimentos de medo e ansiedade.

O objetivo da atividade foi sensibilizar os educadores para o tema, como também, sensibilizá-los para os sentimentos ruins que podem ser gerados de uma situação de punição. Enfatizando que, ao contrário do reforço, a punição gera um clima desagradável e muitas vezes de medo.

A mestranda fez uma breve explicação teórica sobre as conseqüências para comportamentos inadequados (Punições) que geralmente são aplicadas:

- *Ignorar* - Comportamentos que não prejudicam ninguém devem ser ignorados. Exemplos: falar palavrões, reclamações, queixas, súplicas, agir como se tivesse menos idade, discussão, raiva manhosa, caretas e olhares feios.
- *Time-out* – Deixar a criança isolada de qualquer reforçador, por pouco tempo (por exemplo, cinco minutos).
- *Castigo* – Consiste em deixar a criança sem um privilégio por determinado tempo ou compensar o erro (ex: se sujou, limpa). Os castigos devem ter lógica, coerência e proporção.
- *Surras e palmadas* – Não ensinam o que é certo. Ensinam a criança a resolver os problemas com violência. Ensinam a mentir, a se afastarem dos pais ou do agressor.
- *Conversa/diálogo* – Ensina o correto. Crítica apenas o comportamento e não à criança. E, ainda, deve-se explicar para a criança como ela deveria ter feito.
- *Consistência* – Cumprir com a punição combinada.

Após a explicação teórica, a mestranda solicitou que os educadores novamente apresentassem os teatrinhos, só que as cenas deveriam apresentar formas adequadas de “conseqüenciar” o comportamento errado da criança, de acordo com a explicação teórica que foi abordada.

Ao término das apresentações, a mestranda propiciou um momento de reflexão e discussão, entre os educadores, sobre as mudanças que

ocorreram de um teatro para o outro e as formas alternativas e efetivas que podemos utilizar com crianças que apresentam comportamentos inadequados.

Ao encerrar o encontro, a mestranda solicitou que os educadores observassem e anotassem alguns comportamentos inadequados das crianças para o próximo encontro.

## 6 Encontro - Revisão

Objetivos: Revisão de todos os conteúdos trabalhados no programa e *feedback* dos educadores sobre o aproveitamento do conteúdo e do grupo em geral.. Verificação da aplicação prática dos educadores.

Materiais utilizados:

- Cópias de textos;
- Folhas de registro de comportamentos.

A mestranda fez uma pequena discussão sobre o tema do encontro anterior, perguntando aos educadores se os comportamentos inadequados que eles observaram e anotaram: são geralmente punidos ou ignorados? De que forma isto é feito? Se não são, por que não? Se for fácil ou difícil observar atitudes erradas das crianças e que conseqüências adequadas poderiam ser aplicadas.

A mestranda espalhou sobre uma mesa, algumas cópias de textos referentes aos conteúdos trabalhados durante os encontros. Pediu que cada educador pegasse um texto e formassem dois grupos. Cada grupo deveria construir um novo texto utilizando os textos fornecidos como material. Após

a apresentação dos dois grupos, a mestranda dirigiu a discussão para os seguintes aspectos: como foi o trabalhar em grupo? Quais as dificuldades que cada um encontrou? Se os conteúdos estão relacionados?

A mestranda solicitou que cada educador falasse um pouco sobre a atividade e desse o seu *feedback* sobre os conteúdos trabalhados.

Em seguida a mestranda explicou aos educadores as estratégias que seriam utilizadas para corrigir alguns comportamentos inadequados apresentados pelas crianças daquela instituição. Mas, para isso, eles deveriam, primeiramente, observar os comportamentos inadequados e registra-los em uma folha de registro. A mestranda apresentou a folha e explicou a maneira como eles deveriam utilizá-la. Esclareceu todas as dúvidas e fez uma revisão rápida de como seria a aplicação prática dos educadores.

A mestranda fez uma avaliação do aproveitamento do grupo, verificando em que pontos houve mais dificuldades e enfatizando a importância da continuidade dos encontros durante todo o trabalho de pesquisa.







## Anexo F

**Folha de Controle de Fichas**

Nome da Oficina : \_\_\_\_\_ Educador: \_\_\_\_\_

Grupo : \_\_\_\_\_

<b>Nr.</b>	<b>Nome</b>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	<b>Total</b>
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

Observações:

---

---

## DECLARAÇÃO

“Declaro sob minha responsabilidade que o trabalho final da Dissertação e do (CD), Intitulado “ *Comportamento Anti-Social Infantil Sob a Perspectiva dos Princípios da Análise do Comportamento*” da aluna Ana Mônica Parente Lemos Rodrigues está de acordo com as exigências do programa *StrictoSensu* em Psicologia da Universidade Católica de Goiás – Ano Base 1999 – SNPG.

---

Dr<sup>a</sup> Ilma Aparecida Goulart de Souza Britto