



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Escola de Ciências Sociais e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**EFEITOS DE UM TREINAMENTO DE PAIS EM SITUAÇÃO DE ESCOLHA SOBRE ESTILOS  
PARENTAIS E AUTOCONTROLE NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS**

Bruno Jorge de Sousa

Goiânia  
2019



Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Escola de Ciências Sociais e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**EFEITOS DE UM TREINAMENTO DE PAIS EM SITUAÇÃO DE ESCOLHA SOBRE ESTILOS  
PARENTAIS E AUTOCONTROLE NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS**

Bruno Jorge de Sousa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia – PUC/GO como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Psicologia

Orientador: Dr. Cristiano Coelho

Linha de Pesquisa: Análise e Evolução do Comportamento

Goiânia  
2019

S725e Sousa, Bruno Jorge de  
Efeitos de um treinamento de pais em situação de escolha  
sobre estilos parentais e autocontrole na educação  
dos filhos / Bruno Jorge de Sousa.-- 2019.  
237 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia,  
2019

Inclui referências: f. 207-220

1. Pai e filhos. 2. Responsabilidade dos pais. 3.  
Escolha (Psicologia). 4. Comportamento humano. I.Coelho,  
Cristiano. II.Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás - Programa de Pós-Graduação em Psicologia -  
2019. III. Título.

CDU: 159.9.019.4(043)

Esta tese de doutorado foi submetida à banca examinadora:

---

Prof. Dr. Cristiano Coelho – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Presidente - orientador)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ariela Oliveira Holanda - Instituto Federal do Paraná  
(Membro convidado externo)

---

Prof. Dr. Reginaldo Pedroso - Universidade de Rondônia (Membro convidado externo)

---

Prof. Dr. Lauro Eugênio Guimarães Nalini - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Membro convidado interno)

---

Prof. Dr. Lorismario Ernesto Simonassi - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Membro convidado interno)

---

Prof. Dr. Antônio Carlos Godinho dos Santos - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Membro suplente)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sônia Maria Mello Neves - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Membro suplente)

Goiânia, 03 de dezembro de 2019

Para Heitor e Helena.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Dr. Cristiano, pelos ensinamentos, paciência, disponibilidade e amizade. Agradeço aos professores do programa, em especial aos professores Dr. Lorismario e Dr. Lauro pelos ensinamentos nas disciplinas em análise do comportamento. Agradeço a Martha pelo apoio e gentileza nesse anos de curso. Agradeço ao amigo Ueliton, pelo companheirismo de outros tempos e nesses anos de doutorado.

Agradeço às mães e seus filhos que se prontificaram a participar do presente estudo. Sem a sua disposição o presente trabalho não seria possível e espero que a experiência tenha sido tão enriquecedora para vocês quanto para mim.

Agradeço à Escola Superior da Polícia Civil do Estado de Goiás e ao Grupo Escoteiro Polivalente pela receptividade, deixando registro da vocação e excelência de ambas instituições para o desenvolvimento e difusão do conhecimento, em especial no trabalho com crianças, jovens e suas famílias.

Agradeço ao Tribunal de Justiça do Estado de Goiás nas pessoas do dr. Wilson, sr. Thiago e sra. Janne que me proporcionaram apoio e condições para a frequência nas atividades do curso e realização do presente trabalho. As pessoas mencionadas são exemplo da boa administração pública pois, dentre diversas outras qualidades admiráveis, reconhecem o valor do investimento em conhecimento. Nesse mesmo sentido, deixo meu agradecimento especial à Escola Judicial do Tribunal de Justiça- EJUG pela concessão de bolsa de estudos, o que viabilizou o próprio curso.

Agradeço as minhas amigas e colegas do Setor de Atendimento à Família-SAFAM Alessandra, Lara, Patrícia, Gilcy e Géssika, pelo entendimento da missão, apoio para que as perícias fossem realizadas em conjunto com as demandas do doutorado, pelas conversas, auto supervisões e ideias que, ora ou outra, se infiltraram no presente texto. Essas pessoas trabalham muito e muito bem em demandas de enormes exigências, tanto intelectuais quanto emocionais, servindo

às famílias que ali são atendidas em sua busca por situações de justiça. O presente trabalho tem origem neste contexto e deixo aqui meu agradecimento a todas.

Agradeço os meus estagiários do SAFAM, muitos dos quais hoje amigos, sem os quais não teria conseguido atender a demanda de trabalho e o próprio curso. São eles: Nicole, Débora, Karina, Wanessa, Jaqueline, Juliete, Ana Luiza, Evelin, Ana Laura, Ana Paula, Ana Caroline, Maiara, com a menção de agradecimento a Calleo, Danilo, Débora e Fred que também auxiliaram na coleta de dados das pesquisas que aqui se apresentam.

Agradeço as Instituições de Ensino Superior FASAM e INTEGRA, aos seus diretores Ítalo, prof. Iury e prof. Paulo, a todos os meus alunos, colegas professores e amigos da vida acadêmica que foram de enorme auxílio nesta caminhada, em especial às professoras Regina, Roberta e Júlia, cada uma a seu jeito permitindo que esse trabalho fosse realizado.

Parte importante do presente trabalho é a síntese de como nossas escolhas influenciam em como usamos nosso tempo e de como pais, filhos e, em última análise famílias, lidam com o uso do tempo em suas relações. Gasta-se muito tempo para a produção de um trabalho como esse, o que é certo repercutir nos diversos aspectos da vida do pesquisador.

Quero, então, agradecer a todos que souberam entender minha ausência nesse longo caminho, dentre amigos e familiares, em especial à minha mãe, minha irmã e meu pai.

À minha esposa Luana, a quem de público enalteço como mãe dedicada que desconhece limites para proporcionar o melhor para nossos filhos, agradeço pela mãe que é para eles, pelo companheirismo, amor, incentivo e paciência. Aos meus filhos queridos Heitor e Helena, principal força por trás deste trabalho e a quem o dedico: um dia espero que o leiam e compreendam.

*“All we have to decide is what to do with the time that is given us.”*

J.R.R. Tolkien,  
The Lord of the Rings  
(United Kingdom, 29 July 1954)



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delineamento Estudos II e III..	32
Figura 2: Aplicação do axioma de dominância em um exemplo hipotético de escolha parental dentre de educação do filho .	43
Figura 3: Aplicação do axioma de cancelamento em um exemplo hipotético de escolha parental dentre procedimentos de educação do filho.	44
Figura 4: Baseado em Rachlin (2009, pág. 52) descrevendo duas opções atrasadas temporalmente, sendo uma (tB2) com comprometimento.....	58
Figura 5: Escolha impulsiva controlada por atraso menor/ probabilidade maior admitida aplicada ao exemplo hipotético do pressuposto de dominância.....	60
Figura 6: Inversão da escolha para a alternativa de impulsividade devido aproximação temporal da alternativa SS aplicada ao exemplo hipotético do pressuposto de dominância .....	61
Figura 7: Baseada em Rachlin (2000)- inversão de escolha com proximidade da alternativa SS.....	68
Figura 8: Delineamento Estudo II.....	83
Figura 9: Folha de treino- instrução.....	89
Figura 10: História Treino/ atraso e probabilidade .....	90
Figura 11: Folha de treino com atraso – instrução e indicação das alternativas de escolha.....	91
Figura 12: Folha de treino com probabilidade – instrução e indicação das alternativas de escolha.....	92
Figura 13: História 1.....	94
Figura 14: História 2 .....	95
Figura 15: História 3.....	96
Figura 16: Folha de escolhas com atraso .....	97
Figura 17: Folha de escolhas com probabilidade .....	98
Figura 18: OSA-PA1: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	107
Figura 19: OSA-PA2: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	108
Figura 20: OSA-PA3: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	109

Figura 21: OSA-PA4: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	110
Figura 22: OSB-PB1: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	112
Figura 23: OSB-PB2: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	113
Figura 24: OSB-PB3: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	114
Figura 25: OSB-PB4: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	115
Figura 26: OSA-PA1: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	117
Figura 27: OSA-PA2: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up .....	118
Figura 28: OSA-PA3: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	119
Figura 29: OSA-PA4: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	120
Figura 30: OSB-PB1: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	122
Figura 31: OSB-PB2: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	123
Figura 32: OSB-PB3: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	124

Figura 33: OSB-PB4: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up.....	124
Figura 34: Exemplo de padrão parental autocontrolado em em duas definições de autocontrole .....	146
Figura 35: Exemplo de padrão parental impulsivo em em duas definições de autocontrole. ....	146
Figura 36: Delineamento Estudo III.....	154
Figura 37: OSA-PA1: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	156
Figura 38: OSA-PA2: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	157
Figura 39: OSA-PA3: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	158
Figura 40: OSA-PA4: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	159
Figura 41: OSB-PB1: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	160
Figura 42: OSB-PB2: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	161
Figura 43: OSB-PB3: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	162
Figura 44: OSB-PB4: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	163
Figura 45: OSA- FILHO PA1: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	165
Figura 46: OSA- FILHO PA2: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	166
Figura 47: OSA- FILHO PA3: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	167
Figura 48: OSA- FILHO PA4: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	168

Figura 49: OSB- FILHO PB1: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	169
Figura 50: OSB- FILHO PB2: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	170
Figura 51: OSB- FILHO PB3: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	171
Figura 52: OSB- FILHO PB4: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E.....	172
Figura 53: OSA-PA1: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	177
Figura 54: OSA-PA2: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	178
Figura 55: OSA-PA3: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	179
Figura 56: OSA-PA4: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	180
Figura 57: OSB-PB1: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	181
Figura 58: OSB-PB2: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	182
Figura 59: OSB-PB3: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	183
Figura 60: OSB-PB4: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E .....	184

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	i
AGRADECIMENTOS .....	ii
LISTA DE FIGURAS .....	v
RESUMO .....	xi
Abstract.....	xii
Apresentação.....	1
Objetivos e problema de investigação.....	5
Situações comportamentais entre pais e filhos .....	8
Treinamento comportamental de pais .....	15
Comportamento de escolha em situação de risco.....	21
Método geral.....	27
Estudo I: Análise comportamental de padrões parentais a partir da noção de autocontrole e impulsividade.....	33
Revisão de proposições sobre categorizações de estilos parentais.....	34
Análise e crítica das relações entre pais e filhos a partir das proposições sobre escolha racional.....	40
Análise do comportamento sobre padrões parentais considerando processos de impulsividade e autocontrole.....	47
Determinantes de impulsividade e autocontrole- contrapondo a visão racional.....	59
Considerações finais .....	61
Estudo II: Escolha em situação de risco de pais na educação dos filhos: efeitos da imediatividade e da certeza de procedimentos punitivos e do atraso e probabilidade de procedimentos reforçadores .....	64
Autocontrole, impulsividade e parentalidade .....	65
Treinamento comportamental de pais- escolha.....	70
Método .....	78
Resultados.....	105
Discussão .....	127
Estudo III: Efeitos de treinamento comportamental de pais- escolha sobre as medidas dos Inventários de Estilo Parental (IEP) e Habilidades Sociais (IHS)...	138
Método .....	150
Resultados.....	155
Discussão .....	188
DISCUSSÃO GERAL:.....	198
REFERÊNCIAS .....	207

ANEXOS.....221

## RESUMO

O estudo investigou o valor subjetivo dos pais por procedimentos de educação dos filhos e os efeitos da apresentação aos participantes de instruções de um programa de Treinamento Comportamental de Pais Escolha (TPC-E) desenvolvido a partir das noções de escolha, igualação, impulsividade e autocontrole. Um estudo teórico se propôs fundamentar as relações estudadas por meio da análise comportamental de padrões parentais a partir da noção de autocontrole. Foram realizados dois estudos empíricos sobre efeitos do TPC-E: experimento sobre escolhas hipotéticas dos pais envolvendo atraso e probabilidade de procedimentos educacionais em relação ao comportamento dos filhos; e os efeitos nos escores dos Inventários de Estilos Parentais (IEP) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Participaram mães adultas que conviviam com filhos, e os próprios filhos entre sete e doze anos que frequentavam duas Organizações Sociais. Os procedimentos foram: exposição a situações de escolha envolvendo atraso e probabilidade para as mães; aplicação dos inventários IEP e IHS às mães e IEP aos filhos; aplicação do TPC-E para as mães; reaplicação das medidas anteriores depois do treinamento e em follow-up. Os resultados indicaram mudanças consistentes das escolhas por procedimentos educacionais reforçadores, relacionadas ao autocontrole, nas medidas após a apresentação do TPC-E e follow-up. Também foram observados aumento em escores no IHS e no IEP. A análise dos resultados sugere reversão de escolha ou a manutenção de preferências dos pais por procedimentos reforçadores após o TPC-E o que foi relacionado a alteração de padrão de estilo parental impulsivo para autocontrolado.

Palavras-chave: Comportamento de escolha. Preferência. Treinamento comportamental de pais. Situações comportamentais entre pais e filhos.

## ABSTRACT

The study investigated the subjective value of parental child-rearing procedures and the effects of presenting instructions to participants on a Behavioral Parent Training Choice (BPT-C) program developed from the notions of choice, matching, impulsivity and self-control. A theoretical study proposed to ground the relations studied through behavioral analysis of parental patterns based upon the notion of self-control. Two empirical studies on the effects of BPT-C were performed: experiment on hypothetical parental choices involving delay and probability of educational procedures regarding their children's behavior; and the effects on Parental Style Inventory (IEP) and Social Skills Inventory (IHS) scores. The participants were adult mothers who lived with their children, and their own children between seven and twelve years old who attended two Social Organizations. The procedures were: exposure to situations of choice involving delay and probability for mothers; application of IEP and IHS inventories to mothers and IEP to children; of BPT-C application to mothers; reapplication of previous measures after training and at follow-up. The results indicated consistent changes in choices for reinforcing educational procedures related to self-control in measurements after presentation of BPT-C and follow-up. An increase in IHS and IEP scores was also observed. The analysis of the results suggests reversal of choice or the maintenance of parental preferences by reinforcing procedures after BPT-C, which was related to the change from impulsive to self-controlled parental style pattern.

Keywords: Behavior of choice. Preference. Parenting behavioral training. Behavioral situations between parents and children.



## APRESENTAÇÃO

Ao se tornarem pais e mães, os indivíduos se veem em um novo contexto onde lhe passam a ser exigidas diversas formas de agir para com os cuidados em relação aos filhos. Uma possibilidade é a de que os pais podem não estar preparados em relação à nova tarefa. Considerando a realidade da maioria das pessoas, os conhecimentos sobre como educar os filhos que os pais possuem podem ser limitados às suas próprias experiências tais como se recordarem de como foram criados pelos seus pais ou ao acesso que tiveram em observação como outras pessoas lidaram com os filhos (Weber, 2004). Neste contexto, se destacam os procedimentos educacionais que o pai utilizará em relação aos comportamentos do seu filho.

Entende-se por procedimentos educacionais as formas adotadas pelos pais na tarefa de educação dos filhos, mais especificamente o tipo de resposta que eles podem apresentar frente aos comportamentos dos filhos. Os procedimentos educacionais podem ser agrupados em reforçadores ou punitivos. Baseando-se nos achados em Análise do Comportamento (Reid, Patterson & Snyder, 2002; Skinner, 1953/2003), define-se como procedimentos educacionais reforçadores aqueles em que o pai ou a mãe apresenta como consequência ao comportamento desejado do filho um reforçador, ou recompensa, visando com que o comportamento em tela passe a se repetir. Um exemplo seria um pai que espera seu filho guardar o brinquedo que acabou de usar e depois o elogia por ter feito isso. O pai observar como resultado que o filho passa a repetir o comportamento recompensado.

Definem-se como procedimentos educacionais punitivos aqueles em que o pai utiliza de punição, a exemplo de broncas ou castigos, cujo efeito é que os comportamentos considerados inadequados do filho parem de ocorrer. A relação pode ser observada no exemplo em que um filho faz birra e pai lhe dá uma bronca como consequência, resultando que o filho cessa a birra e não mais a apresenta na presença do pai.

Interpretar os comportamentos parentais como sendo de escolha é uma possibilidade para se estudar aspectos de como os pais educam os filhos. Levando-se em consideração que outras referências metodológicas podem ser utilizadas para se conhecer as variáveis que controlam o comportamento parental, o presente trabalho teve como delimitação o estudo das variáveis controladoras das escolhas parentais.

O pai teria alternativas do que fazer quando confrontado com uma situação em que precisa se comportar em relação ao filho. Assim, quando ele escolhe uma alternativa em detrimento de outras seus comportamentos envolvem situações em que uma resposta é incompatível com respostas alternativas, conforme os estudos sobre comportamento de escolha (Catania, 1999; Coelho, Hanna, Todorov & Quinta, 2003). O pai que esperou o filho guardar o brinquedo que acabou de usar, escolheu fazê-lo para depois elogiar o comportamento do filho, isto em detrimento das opções de procedimentos educacionais que poderia utilizar, como por exemplo dar uma bronca ou ameaçar o filho frente à bagunça. Observa-se uma preferência do pai pelo procedimento reforçador se ele recompensa mais o bom comportamento do filho do que punir seus comportamentos que o pai julga inadequados. Um padrão ou estilo parental é definido pela preferência do pai dentre os procedimentos educacionais.

Uma escolha geralmente envolve alternativas de valores subjetivos diferentes. Por valor subjetivo entende-se como a recompensa em uma das alternativas julgada pela pessoa que escolhe como equivalente a outra alternativa, observando alguns parâmetros que são considerados nos estudos sobre escolha, como atraso e probabilidade do reforçador. Se um pai escolhe a alternativa dar uma bronca e o filho guardar o brinquedo imediatamente, essa alternativa tem valor subjetivo maior para o pai do que, por exemplo, esperar que o filho guarde o brinquedo para depois elogiá-lo.

Tem-se como consequência a essa noção que os valores das alternativas se alteram com variação do tempo para que uma recompensa seja disponibilizada ou com a variação da chance de que isso ocorra. Isso significa que quanto maior o tempo ou menor a chance de se obter uma recompensa em uma alternativa, menor valor essa tem para a pessoa que escolhe. Caso o filho pare de fazer birra imediatamente ao ser repreendido, ou seja, sem que se transcorra nenhum tempo, o pai poderá preferir usar de punição em detrimento da outra opção, que seria esperar que o filho se comporte bem para então recompensá-lo. A partir das análises sobre perda de valor reforçador em função do atraso (Rachlin, 2000), entende-se que quanto maior o tempo de espera envolvido para que o comportamento desejado do filho ocorra, menor o valor subjetivo da alternativa é dado pelo pai. O mesmo princípio se aplica a questão da chance do comportamento do filho ocorrer ou não: quanto menor a chance dele se comportar da forma desejada, menor o valor atribuído pelo pai à alternativa.

Alternativas imediatas e certas são relacionadas ao uso de procedimentos educacionais punitivos e ao conceito de impulsividade. O indivíduo com comportamento impulsivo é aquele que não espera ou não dá chance para que uma

recompensa de maior valor aconteça, escolhendo a alternativa de menor valor, mas mais imediata e certa. Por outro lado, as alternativas atrasadas e prováveis são relacionadas ao uso de procedimentos educacionais reforçadores e a autocontrole. A pessoa com comportamento autocontrolado, portanto, é aquela que espera maior tempo e dá mais chances para ter acesso a uma recompensa de maior valor. Quando o pai escolhe frequentemente a alternativa de procedimentos educacionais punitivos, que não envolve espera e que se tem como certa a mudança no comportamento da criança, pode-se dizer que aquele possui estilo ou padrão parental impulsivo. No caso do pai ser paciente, isto é, o pai que escolhe esperar que o comportamento adequado do filho ocorra em atraso e com uma chance de acontecer, pode-se dizer que ele possui padrão ou estilo parental autocontrolado.

Delineamentos de estudo de comportamentos de escolha em situação de risco tem sido aplicados em diversos contextos comportamentais distintos (Belisle, Dixon & Rowsey, 2019; Coelho, Hanna, & Todorov, 2003; Gunnarsson, Whiting & Sims, 2018; Holanda, 2012; Locey, Jones & Rachlin, 2011; Malesza, 2015; Wainwright & Romanowich, 2018). Nos experimentos, atraso e probabilidade foram analisados quanto à sua influência em escolhas e preferências. O presente estudo teve como tema escolha em situação de risco e preferências de pais por procedimentos de educação dos filhos, assim como a influência de instruções de um programa de Treinamento Comportamental de Pais elaborado a partir das noções de escolha, impulsividade e autocontrole aplicadas à compreensão de estilos parentais.

O comportamento dos pais em relação às contingências que esses estabelecem nos processos educacionais referentes aos comportamentos dos filhos tem sido objeto de estudo no campo da Análise do Comportamento, notoriamente

no campo relativo à pesquisa aplicada de investigações dos princípios operantes (Barkley, 2013; Patterson, 1982, 2016; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Entre os recortes de estudo e aplicação encontram-se os programas de treinamento comportamental de pais. Avaliações de estratégias de treinamento comportamental de pais vêm sendo realizadas com delineamentos que objetivam conhecer os efeitos das intervenções no comportamento dos pais, referindo-se a possíveis modificações nas contingências que esses poderiam passar a estabelecer aos comportamentos dos filhos, assim como observações nas modificações dos próprios comportamentos de crianças e adolescentes (Barkley, 2013; Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Patterson, 2016; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

Programas de treinamento comportamental de pais proporcionaram instruções e estratégias educacionais baseadas em evidências quanto à recomendação do uso de reforço e extinção operante como procedimentos adequados ao estabelecimento, aumento e manutenção de frequências de comportamentos desejáveis e diminuição de frequência de comportamentos indesejáveis. Nesse mesmo sentido, intervenções comportamentais envolvendo procedimentos de controle aversivo têm sido desencorajadas (Kaminski, Valle & Boyle, 2008; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Serketich & Dumas, 1996).

### **Objetivos e Problema de Investigação**

O presente trabalho objetivou o estudo dos efeitos da apresentação aos participantes de instruções de um treinamento comportamental de pais a partir das

noções de escolha, igualação, autocontrole e impulsividade. Mais especificamente, perguntou-se: quais os efeitos de um Treinamento Comportamental de Pais Escolha (TCP-E) sobre as medidas de escolha dos pais dentre as alternativas atrasadas/prováveis e imediatas/certas relacionadas aos procedimentos educacionais reforçadores e punitivos, respectivamente? Também foram observados os efeitos do treinamento sobre medidas de inventários de estilo parental (IEP) e habilidades sociais (IHS) parentais

### *Objetivos Específicos*

- Analisar o comportamento de escolha dos pais entre procedimentos educacionais aos filhos a partir das noções de autocontrole e impulsividade, visando observar a relação entre procedimentos punitivos com consequências certas e imediatas e procedimentos reforçadores com consequências atrasadas e prováveis;
- Desenvolver um Treinamento Comportamental de Pais sobre princípios comportamentais a partir das concepções de escolha, igualação, impulsividade e autocontrole;
- Investigar os efeitos da apresentação de instruções do referido Treinamento Comportamental de Pais sobre o comportamento de escolha dos pais participantes sobre procedimentos educacionais aos filhos;
- Observar a relação entre os parâmetros do reforçador atraso e probabilidade nas escolhas dos pais;

- Comparar as escolhas parentais entre os procedimentos educacionais dos filhos entre participantes de duas organizações sociais com públicos-alvo distintos: uma com pais considerados envolvidos na educação dos filhos, outra com pais considerados não envolvidos na educação dos filhos.

A tese foi dividida nas partes descritas a seguir.

São apresentados os objetivos e problema de investigação na presente introdução, assim como contextualização conceitual sobre as relações contingentes entre pais e filhos, treinamento de pais e comportamento de escolha em situação de risco. Segue a apresentação do método geral dos dois estudos empíricos que compõem a tese. O estudo I é apresentado na sequência. Trata-se de análise conceitual que se propõem fundamentar as relações estudadas sob a ótica da análise comportamental de padrões parentais a partir da noção de autocontrole e impulsividade. A interpretação analítico comportamental de estilos parentais foi usada como subsídio para os estudos II e III, mais especificamente as análises que apontam para a possibilidade de interpretar estilos parentais à luz do autocontrole.

Em seguida são apresentados três artigos empíricos:

- Estudo II: Escolha em Situação de Risco por Pais na Educação dos Filhos: Efeitos da Imediaticidade e da Certeza de Procedimentos Punitivos e do Atraso e Probabilidade de Procedimentos Reforçadores
- Estudos III: Efeitos de Treinamento Comportamental de Pais- Escolha sobre as medidas dos Inventários de Estilo Parental (IEP) e Habilidades Sociais (IHS)

## **Situações comportamentais entre pais e filhos**

A falta de habilidades específicas por parte dos pais ao lidarem com os comportamentos de seus filhos é uma variável descrita na literatura (Marinho, 1999; McMahon, 1996; Patterson, 2016) como sendo possível determinante de problemas comportamentais que ocorrem na infância e pré-adolescência. É observado que, geralmente fora dos meios acadêmicos que lidam especificamente com o tema, ignora-se quais devem ser os componentes para uma educação infantil adequada e efetiva. Isso leva a prática parental de educação dos filhos a permanecer à margem da eficiência e propensa ao estabelecimento e manutenção de repertórios inadequados na criança (Marinho, 1999; Patterson, 2016).

Devido aos pais nem sempre possuírem conhecimentos mais elaborados sobre o comportamento dos filhos e de como lidar com eles, algumas reclamações e questionamentos mais frequentes relacionadas a educação dos filhos são citadas (Bochi Friedrich & Pacheco, 2016; Bolsoni-Silva & cols., 2008; Marinho, 1999). Elas são relacionadas em saber como estabelecer limites ao comportamento infantil, como desenvolver comportamentos e atitudes que os pais consideram relevantes e como proceder quando problemas comportamentais aparecem. As queixas englobariam áreas como os déficits nos comportamentos acadêmicos e a ocorrência de comportamentos antissociais, por exemplo.

Os processos familiares de socialização são ressaltados pelo enfoque teórico predominante sobre o desenvolvimento e manutenção dos problemas comportamentais na infância (Bolsoni-Silva & cols., 2008; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva, Silveira & Marturano, 2008; McMahon, 1996; Patterson, 1982, 1983, 1986, 2016; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016;



Patterson, Reid & Dishion, 1992; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006). Os pais são parte do ambiente social e imediato dos filhos, estando tanto o comportamento da criança sob controle de seu comportamento como o seu próprio comportamento sob o controle do da criança.

Outra abordagem descrita nos estudos a respeito do tema (Bahls & Ingbermann 2005; Patterson, 2016; Patterson, Reid & Dishion, 1992;) foi a ênfase dada aos controles aversivos sendo proposta a hipótese da coerção. Segundo a referência (Patterson, 2016), comportamentos rudimentares como o choro instintivo do recém-nascido são substituídos por habilidades sociais e verbais mais apropriadas. Contudo, várias condições podem aumentar a probabilidade de estimulações aversivas continuarem a ser produzidas para os pais a partir do comportamento da criança. Patterson e colaboradores (1992) exemplificaram esta situação com a possibilidade dos pais falharem em estabelecer comportamentos pró-sociais apropriados em seus filhos e continuarem respondendo ao controle coercitivo da criança. Outro aspecto abordado pelos autores é a desobediência excessiva que, por sua vez, constitui formas de desenvolvimento de comportamentos-problema. Essa falha em estabelecer comportamentos pró-sociais pode levar a eventos antissociais, na análise definidos estímulos aversivos decorrentes dos comportamentos da criança contingentes ao comportamento de outras pessoas, principalmente da família (Guimarães, 2018; Marinho, 1999; Pinheiro & cols., 2006). Alguns exemplos citados são: lamuriar-se, gritar, provocar, ameaçar, bater, desobedecer, fazer birra e coagir.

A principal variável familiar relacionada aos comportamentos problema é a não contingência de procedimentos educacionais dos pais nas suas relações com seus filhos (Marinho, 1999; Mondin, 2017; Patterson & cols., 1992), sendo que

aqueles falham no uso de punição efetiva para comportamento desviante e reforçamento para comportamentos pró-sociais. Explica-se que por comportamentos parentais não contingentes aos comportamentos dos filhos a apresentação de consequências aos comportamentos das crianças de forma desconexa, ou seja, pais se comportam de forma independente do que a criança faz e dos efeitos do procedimento educacional no comportamento dos filhos. Essa prática está relacionada a variáveis da história de conduta antissocial em outros membros da família (como os avós da criança, por exemplo), variáveis demográficas, apresentando desvantagem no status socioeconômico e estressores, como desemprego, violência familiar, conflitos conjugais e divórcio (Marinho, 1999; Patterson, 2016).

O desenvolvimento de comportamentos antissociais segue uma sequência previsível onde os pais são vistos como contexto que favorece o estabelecimento dos comportamentos problemas dos filhos (Marinho, 1999; Patterson, 1982, 2016). A criança passaria então a ter problemas e fracassos acadêmicos, podendo apresentar desobediência, falta de autocontrole e possível rejeição pelos colegas.

Patterson e colaboradores (1982, 1983, 1986; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Patterson, Reid & Dishion, 1992) desenvolveram a referência explicativa da coerção sobre o surgimento e manutenção de comportamentos antissociais de jovens. Os trabalhos vão além da explicação do comportamento antissocial em adolescentes, mas representam um conjunto de dados e referência teórica que explicam a dinâmica entre pais e filhos. Patterson e colaboradores (2016) afirmam acreditar que as reações contingentes mútuas do cuidador com a criança representam o bloco fundamental de construção para a reação que emerge durante os anos pré-escolares.

A teoria se propõe a explicar a agressão infantil, expondo que desde que nascem as crianças possuem ferramentas tais como birra e choro para se relacionar com seu ambiente, geralmente mãe e pai. Tais comportamentos da criança produzem estímulos aversivos para os pais, definindo-se a relação, sob o ponto de vista parental, como aversiva. Define contexto como sendo mediado entre criança e cuidador e atribui papel fundamental a processos coercitivos, sendo a definição de coerção referente ao uso contingente do comportamento cujo produto seria um estímulo aversivo de outra pessoa. Controles e contra controles envolvidos na relação entre a criança e seus genitores foram definidos como contexto de relação entre filhos e pais que, ao se comportarem, manteriam relações de contingências, ou seja, seriam eventos que observariam conexão em que os procedimentos educacionais dos pais são determinados pelos efeitos produzidos nos comportamentos dos filhos e vice-versa. Tais contingências, em especial para explicação dos comportamentos antissociais de interesse do programa de pesquisa de Patterson e colaboradores, baseavam-se em uso de procedimentos educacionais coercitivos pelos pais, o que significa a apresentação de consequências aversivas contingentes ao comportamento do filho.

Ao analisar o choro da criança, Patterson e colaboradores (2016) concluíram que esta usa de coerção para treinar seus pais em habilidades parentais. Os pais podem apresentar diversas consequências ao comportamento da criança diante do contexto onde o filho chora, por exemplo, consequências B1, B2, B3 e B4, o que remete à concepção de escolha entre procedimentos educacionais. Observa-se que um conjunto complexo de relações pode ser estabelecido entre pais e filhos. O interesse objetivo de investigar a gênese do comportamento antissocial em jovens abrange também concepções de que as seleções pelas consequências operantes

por reforço positivo são concorrentes àquelas descritas no Ciclo Coercitivo, ciclo de reforçamentos negativos característico do surgimento de repertórios antissociais (Patterson & cols., 2016), visando o estabelecimento de repertórios desejados ou socialmente aprovados em jovens com origens nas relações de contingência observadas na infância.

Os estudos do grupo de Patterson (Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Patterson, Reid & Dishion, 1992) indicaram variáveis de risco, compreendidas como variáveis que aumentam a probabilidade da ocorrência de comportamentos antissociais. Variáveis contextuais como divórcio, depressão parental, vizinhança e status sócio econômico foram descritas como influência indireta nos comportamentos da criança, ou seja, influem dependendo de se há mudança na relação dos processos parentais de cuidador. Isso significa que pais divorciados com competências parentais, por exemplo, não promoveriam rupturas nas contingências educativas em relação aos filhos, propiciando uma manutenção das relações adequadas para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, foram indicadas variáveis associadas ao início do processo coercitivo listadas por Patterson e colaboradores (2016) como por exemplo uma criança com temperamento difícil confrontada com um cuidador que é marginalmente competente, dando início ao Ciclo Coercitivo.

Outras variáveis foram citadas por Patterson e colaboradores (2016). Uma foi o temperamento das crianças, com pressuposição de raízes biológicas, e sua relação com práticas paternas. Outra variável citada foram cuidadores com patologias, tais como esquizofrênicos ou deprimidos, estabeleceriam menor contato com a crianças: mães que passam menor tempo olhando as crianças, tocando-as, falando com elas. Crianças inseridas em relações como essas tendiam a ter mais

expressões faciais negativas e menos positivas, menores níveis de atividade, serem mais distantes e apresentar menor interação com outras crianças.

Outro ponto de descrição na teoria da coerção são as características da família que utiliza mais frequentemente procedimentos educacionais punitivos. Raiva e irritabilidade são parte da rotina dessas famílias, sendo aspectos percebidos como resultado do processo de coerção, assim como a raiva na criança. Os autores sugerem que abaixar os níveis de raiva podem ajudar, mas não é condição suficiente para o rompimento da coerção. Outra característica presente em tais famílias é a rejeição dos pais que comumente foi relacionada ao confronto disciplinar e ao fracasso escolar dos filhos.

O nível de habilidade parental para lidar com o comportamento dos filhos é citado como determinante sobre o desenvolvimento futuro desses (Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Patterson, Reid & Dishion, 1992). Um exemplo seria uma mãe solteira em situação socioeconômica extrema que apresenta práticas parentais não disruptivas estabelecendo e mantendo contingências de reforço positivo a comportamentos adequados, desejados ou socialmente aceitos dos filhos. Essas mães possuem menor risco de resultados comportamentais negativos. Por outro lado, mães com comportamentos antissociais ou que estabelecem ambiente não contingente, entendendo-se que os procedimentos educacionais não apresentam conexão em relação ao comportamento desejado do filho, propiciam menor responsividade dos filhos e aumentam a probabilidade dos citados resultados comportamentais negativos. Conforme mencionado, consequências não contingentes dos pais em relação aos comportamentos dos filhos referem-se à apresentação das consequências aos comportamentos das crianças de forma

independente do que a criança faz e dos efeitos do procedimento educacional no comportamento dos filhos.

Propiciar como contexto uma família em que o uso de procedimentos reforçadores seja a prática mais frequente implicaria em estabelecimento de relações entre pais e filhos baseadas em procedimentos educacionais parentais contingentes aos comportamentos dos filhos e, para tanto, que o nível de habilidades parentais deveria ser elevado.

O tema tem sido abordado na Análise Aplicada do Comportamento por meio de intervenções de Treinamentos Comportamentais de Pais (Kazdin, 2005; McMahon, Long & Forehand, 2011; Nowakn & Heinrichs, 2008; O'Dell, 1974; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Sanders, 2008; Thomas, & Zimmer-Gembeck, 2007). Tais programas, em síntese, orientavam os pais a usarem reforço positivo consequente a comportamentos adequados dos filhos aliados a extinção de comportamentos inadequados desses, assim como contra orientavam o uso de procedimentos punitivos, considerando toda a literatura relacionada aos princípios operantes.

Compreende-se que os parâmetros atraso e probabilidade dos reforçadores a serem liberados nas alternativas disponíveis aos pais estão diretamente relacionadas aos princípios comportamentais a serem conhecidos pelos pais, contudo esses conhecimentos não são apresentados pela perspectiva da escolha nos programas de Treinamento Comportamentais de Pais tradicionais. Para tanto, conceber os procedimentos educacionais disponíveis aos pais como comportamento de escolha pode contribuir para uma orientação baseada em tais princípios, aumento das habilidades parentais visando contextos familiares no que se propõem famílias que utilizam de procedimentos reforçadores.

## Treinamento Comportamental de Pais

Estratégias de intervenção em comportamentos visando a modificação e prevenção de comportamentos desadaptados em crianças e adolescentes foram objetos de investigação e desenvolvimento (Bahls, 2005; Bolsoni-Silva & cols., 2008; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Marinho, 1999; Mondin, 2017; Patterson, 2016; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006). Dentre elas, programas de treinamento de habilidades parentais foram desenvolvidos (Kazdin, 2005; McMahon, Long & Forehand, 2011; Sanders, 2008).

Em uma revisão histórica do desenvolvimento de intervenções educativas sob a terminologia de treinamento comportamental de pais (*Behavior Parent Training- BPT*), foram identificadas três etapas distintas (McMahon, 1996). Na primeira, situada nos anos 1960 e princípios dos 1970, buscava-se um modelo de intervenção para o tratamento de problemas comportamentais infantis onde os pais colaborassem ativamente. Este se baseava no modelo onde um terapeuta tido como consultor orientava os pais em problemas comportamentais da criança.

O desenvolvimento de técnicas de modificação de comportamento baseadas no condicionamento operante possibilitou utilizar os pais como modificadores do comportamento infantil. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, buscou-se ampliar o uso de treinamentos comportamental de pais para outros ambientes (Forehand & Atkenson, 1977; McMahon, 1996). Enfatizava-se as generalizações para outros ambientes ou contextos; generalizações temporais, visando a manutenção dos efeitos; generalizações aos irmãos; e generalizações a outros comportamentos. Os investigadores clínicos têm buscado melhorar o modelo

de treinamento comportamental de pais no que diz respeito aos seus efeitos imediatos desde o início dos anos 1980, ampliando para o que se tem chamado de Terapia Comportamental Familiar (Griest & Wells, 1983; McMahon, 1996; Silveira, Silvaes & Marton, 2003). Neste modelo há o reconhecimento e incorporação de múltiplas variáveis ao tratamento.

Kaminski e colaboradores (2008) indicaram que os anos 1960 observaram esforços para lidar com comportamentos problemáticos de crianças com alteração do foco das intervenções da modificação do comportamento indesejado da criança para intervenções focadas na modificação do comportamento parental. A compreensão era de que não apenas terapeutas, mas que os próprios pais poderiam agir como modificadores do comportamento das crianças e da crescente compreensão do papel dos pais no estabelecimento de comportamentos desejados e indesejado dos filhos. Os autores indicaram também que, com o passar do tempo, os objetivos de treinamentos comportamentais de pais expandiram-se para além da identificação de comportamentos problema das crianças, citando intervenções que visavam o desenvolvimento cognitivo da criança, ansiedade e saúde física das crianças (Kaminski & cols., 2008).

Serketich & Dumas (1996) afirmaram que os treinamentos comportamentais de pais enfatizavam o papel desses no desenvolvimento e manutenção do comportamento antissocial das crianças, assumindo que a maioria dos programas tinha um conjunto de pressuposições em comum, sendo essas baseadas em evidências. Os programas partiam da premissa de que o comportamento humano é função de contingências de reforço e punição. Também se baseavam na concepção de que comportamentos antissociais de crianças eram aprendidos e mantidos por reforço positivo e negativo que a criança recebia de seus cuidadores, em especial



os pais. As intervenções buscavam alterar as contingências sociais para que comportamentos pró-sociais das crianças pudessem ser reforçados positivamente pelos pais e evitar punições. Uma última preocupação em comum era a de generalizar o uso de reforço pelos pais na interação com os filhos em novas situações (Serketich & Dumas, 1996).

Na revisão sobre treinamento comportamental de pais, foram apresentadas características comuns presentes em diversos programas (McMahon, 1996). A primeira referia-se à prática de que a intervenção era realizada principalmente com os pais, diminuindo-se o contato entre o terapeuta e a criança. Como segunda característica, o conteúdo dos programas incluíam instruções de princípios de aprendizagem social que fundamentavam as técnicas a serem aprendidas pelos pais, sendo listadas: técnicas de definição, vigilância e seguimento do comportamento da criança; procedimentos de reforço positivo, dentre os quais uso de elogios e formas de atenção parentais; sistemas de pontos e fichas; procedimentos de extinção e punição leve como ignorar, custo da resposta e *time-out*; e treinamento de dar instruções claras. Por último, os treinamentos tinham em comum o uso de instruções, uso de modelação e de representação de papéis objetivando a aprendizagem dos pais.

Estudos visaram analisar a eficácia de treinamentos comportamentais de pais (De Graaf, Speetjens, Smit, Wolff & Tavecchio; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006; McCart, Priester, Davies & Azen, 2006; Nowak & Heinrichs, 2008; Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay & Jennings, 2009; Serketich & Dumas, 1996). Serketich & Dumas (1996) analisaram estudos sobre intervenção em comportamentos antissociais de crianças com treinamento comportamental de pais indicando que os resultados fundamentavam a eficácia em curto período de tempo dos treinamentos

em casa e na escola. McCart, Priester, Davies & Azen (2006) compararam os resultados de um treinamento comportamental de pais com procedimentos de terapia cognitiva encontrando que o primeiro exercia grande efeito em comportamentos antissociais de crianças em idade pré-escolar e mais novas na escolarização e o segundo em adolescentes.

Lundahl, Risser & Lovejoy (2006) compararam treinamentos comportamentais de pais com treinamento não-comportamentais de pais, em uma análise que ampliou a revisão de estudos anteriores, encontrando que ambos procedimentos apresentaram efeitos imediatos pequenos ou moderados em magnitude, também que os treinamentos foram menos eficazes em famílias com desvantagens econômicas e que essas famílias se beneficiaram mais de intervenções individuais de treinamento de pais quando comparadas com procedimentos de grupo. Nowak & Heinrichs (2008), ao avaliarem um programa de treinamento comportamental de pais, afirmaram que esse produzia mudanças significativas nas habilidades parentais, em crianças com comportamento problema e no bem-estar parental em amplitude de pequena a moderada, variando em função da intensidade da intervenção. Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay & Jennings (2009) afirmaram que os resultados indicavam que treinamentos de pais aplicados precocemente era um tipo de intervenção efetiva para reduzir comportamentos problema entre crianças jovens.

Bolsoni-Silva e colaboradores (2008) indicaram a existência de grupos de artigos sobre treinamento de pais, sendo o primeiro denominado de remediativo (Brestan, Jacobs, Rayfield & Eyberg, 1999; Dishion & Andrews, 1995; Jouriles & cols., 2001; Ruma, Burke, & Thompson, 1996; Sanders, MarkieDadds, Tully, & Bor, 2000) e o segundo grupo composto por artigos que ressaltam o treino de

habilidades parentais como um fator de prevenção para os problemas de comportamento de filhos (Cobham, Dadds, & Spence, 1998; Dishion & Andrews, 1995; Peterson, Tremblay & Ewigman, 2003; Ruma & cols., 1996; Sanders & cols., 2000; Taylor, Schmidt, Pepler & Hodgins, 1998). Explicaram que o primeiro conjunto enfatiza o manejo de comportamentos-problema através de técnicas de modificação do comportamento tais como *time-out*, ignorar comportamento inadequado e elogiar comportamento adequado considerado incompatível, enquanto que o segundo enfatiza o ensino de habilidades de comunicação citando como exemplo os trabalhos de Jouriles e colaboradores (2001) e Sanders e colaboradores (2000) que visavam promover relacionamento positivo entre pais e filhos.

Pinheiro e colaboradores (2006) descreveram a adaptação e a aplicação de um Programa de Treinamento de Pais em Habilidades Sociais (PTP-HS), com vistas à capacitação de famílias de baixa renda para o manejo não-coercivo das dificuldades disciplinares apresentadas por seus filhos. Os autores partiram de um delineamento típico de avaliação de intervenções em Análise Aplicada do Comportamento tipo ABA, sendo a linha de base e posterior avaliação através de aplicação de questionário e inventários e o treinamento propriamente dito concebido a partir de princípios da análise do comportamento para a prática disciplinar não-coerciva e referências de habilidades sociais educativas para pais. Participaram 34 pais até o final do estudo. O treinamento de pais utilizado foi adaptado de Barkley (1997), que se baseou na premissa de que crianças precisam ser reforçadas continuamente, utilizando procedimentos derivados da área do Treino de Habilidades Sociais, com encontros semanais dispostos em nove passos: 1. Por que as crianças se comportam mal?; 2. Preste atenção no bom comportamento de

seu filho; 3. Aumentando a brincadeira independente; 4. Prestando atenção no comportamento de seguir instruções; 5. Ensinando a “ler” o ambiente social; 6. Facilitando a empatia; 7. Melhorando o comportamento na escola; 8. Representação de papéis; 9. Desenvolvendo a capacidade de se expressar. Com a indicação da eficácia dos resultados a partir dos auto relatos dos participantes, os autores discutiram que o enfoque adotado por eles em habilidades sociais educativas para pais podia contribuir positivamente para o desenvolvimento de práticas disciplinares não-coercivas junto a essa clientela.

Bochi e colaboradores (2016) realizaram uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, que visou analisar as características dos estudos empíricos sobre treinamento de pais de crianças e/ou adolescentes, realizados em grupo. O objetivo do artigo foi realizar a análise das características metodológicas dos estudos empíricos sobre treinamento de pais e apresentar as técnicas empregadas. Indicaram, dentre os resultados apontados, que o maior número das técnicas utilizada eram cognitivo-comportamentais. Os autores discutiram, a partir dos resultados analisados, que existia número significativo de estudos sobre treinamento parental na literatura internacional e pouca produção na literatura nacional. Ressaltaram a indicação de que inexistiam programas voltados para a prevenção.

As revisões sobre treinamento comportamental de pais mostraram avaliações positivas quantos a eficácia dos programas (Atkeson & Forehand, 1978; Bagner, Coxe, Hungerford, Garcia, Barroso, Hernandez & Rosa-Olivares, 2016; Blizzard, Barroso, Ramos, Graziano & Bagner, 2017; Dumas, 1989; Kazdin, 1987; Sanders & James, 1983; Serketich & Dumas, 1996; Webster-Stratton, 1991) mas também indicaram limitações metodológicas, tais como a carência de rigor

experimental nos estudos, e quanto a generalização dos resultados entre ambientes (O'Dell, 1974; Sanders & James, 1983; Serketich & Dumas, 1996).

O presente trabalho desenvolveu um treinamento comportamental de pais baseado nos estudos de escolha e observou seus efeitos nas escolhas e escores em inventários de estilos parentais e habilidades sociais dos pais participantes dos experimentos.

### **Comportamento de escolha em situação de risco**

Para compreender os comportamentos definidores dos estilos parentais como de escolha e, por conseguinte, a possibilidade de estudo das variáveis que os controlam, é preciso uma contextualização da área.

Estudos sobre escolha foram inicialmente realizados no campo da psicologia cognitiva em suas diferentes abordagens a partir de referências que consideram a escolha como resultado de processo decisório interno, tais como a teoria do processamento da informação e o conexionismo (Coelho, Hanna, Todorov, & Quinta, 2003; Rachlin, 1989). Tais teorias convergem quanto a pressuposição de que o comportamento manifesto é determinado por uma representação mental do mundo, posicionando as propostas cognitivistas na tradição dualista cartesiana. Partindo-se de tal concepção, os referidos estudos concebiam teorias explicativas aos processos internos, ou processos de tomada de decisão, para explicar suas relações com o comportamento observável de escolha, a exemplo da teoria do valor médio esperado e da teoria da utilidade esperada, dentre outras (Coelho, Hanna, Todorov, & Quinta, 2003).

Para Skinner (1950), teorias da aprendizagem que se localizam na tradição dualista apresentam-se como complicações adicionais no trabalho de pesquisa sobre tais fenômenos, afirmando que quando se atribui comportamentos a eventos neural ou mental, real ou conceitual, ainda tem-se a tarefa de explicar o evento neural ou mental. Skinner argumenta que a função de tais teorias não era de sugerir pesquisas apropriadas, ou, como afirma, não eram de alertar a procurar ou explorar variáveis relevantes. Para o autor, tais teorias têm o efeito contrário de propiciar uma falsa sensação de segurança, o que inibiria esforços científicos. Assim as concepções teóricas de tradição dualista incorreriam em tais complicações adicionais e conseqüente posição de conforto frente a propostas de investigação.

Skinner analisou que a obtenção de dados que mostrem mudanças ordenadas características do processo de aprendizagem, relacionando tais dados a variáveis manipuláveis antes de formulações teóricas enviesadas, poderia favorecer o progresso científico de forma mais rápida. Nesse exame, indicou que a taxa de resposta apresentava-se como variável dependente apropriada à tarefa de uma ciência do comportamento. Nota-se que outras formas de medidas indiretas tem sido utilizadas em Análise do Comportamento (Locey & Rachlin, 2015; Rachlin, 1991).

O comportamento de escolha é definido como a emissão de uma dentre duas ou mais respostas alternativas, sendo essas incompatíveis (Catania, 1999; Coelho, Hanna, Todorov & Quinta, 2003). Dessa forma, parte-se da noção de que os pais observam alternativas distintas e concorrentes de formas de controlar o comportamento dos filhos, tratando-se, portanto, de escolhas. Derivadas de respostas ao longo de uma sequência extensa de escolhas, tem-se a probabilidade de uma resposta dentre duas ou mais alternativas (a escolha) tornar-se uma

preferência. A observação de escolha recorrente de procedimento educacional pelos pais, portanto consistentemente frequente e com probabilidade maior de ocorrência que outras alternativas, pode-se definir como preferências quanto ao procedimento de educação dos filhos.

Segundo Coelho, Hanna, Todorov e Quinta (2003) situações de risco podem ser definidas como aquelas nas quais o reforçador depende de atraso ou probabilidade para sua liberação. Ainda conforme os autores, o aumento do atraso ou a diminuição da probabilidade de um determinado evento diminui a preferência por tal evento. Escolhas intertemporais são aquelas que envolvem uma alternativa com reforçador imediato e certo, portanto presente, e uma alternativa com reforçador atrasado ou provável, referente ao futuro. Trata-se de situação de escolha quando, por exemplo, uma mãe decide punir o comportamento considerado inadequado do filho visando a redução da frequência daquele, em vez de esperar a ocorrência de comportamento adequado para reforçá-lo. Por outro lado, considerando-se os efeitos temporais dos resultados desejados na comparação entre as alternativas, pode-se argumentar que a punição promove um evento imediato e certo. A punição descreverá a desejada curva descendente da frequência do comportamento alvo por princípio, enquanto práticas de reforço de comportamentos desejados podem envolver aumento do atraso e diminuição da probabilidade, a exemplo do que é observado em processos de modelagem. Ter-se-ia a preferência de controles aversivos pelos pais na hipótese de escolhas frequentes por eles.

Os estudos de escolhas em situações de risco dedicaram-se à investigação da aplicabilidade de modelos matemáticos na descrição do desconto sendo eles os modelos normativos, funções hiperbólicas e funções potência (Coelho, Hanna,

Todorov & Quinta, 2003; Green & Myerson, 2004). Segundo Coelho e colaboradores (2003), nos modelos normativos os valores de alternativas prováveis ou atrasadas obedecem a regras lógico-matemáticas que incluem os valores objetivos das alternativas. Todavia, tais modelos, segundo os autores, não preveem inconsistências de escolhas probabilísticas ou atrasadas, levando a questionamentos sobre se uma mesma fórmula matemática descreve as duas formas de desconto das consequências (Coelho, Hanna, Todorov & Quinta, 2003). Nos estudos realizados por Rachlin, Raineri & Cross (1991) com modelo de função hiperbólica, nos quais escolhas entre quantias certas e prováveis com probabilidades variáveis e escolhas entre quantias menores variáveis imediatas e quantias com atraso, os achados apontaram que atraso e probabilidade subjetivos eram equivalentes. Todorov (2016) e Todorov, Coelho & Hanna (1998) ao realizarem experimentos com reforçadores monetários com inflação e posteriormente em ambiente de economia estável, concluíram que atraso e probabilidade de reforçamento não são equivalentes. Além disso, os autores também concluíram que valores subjetivos e de quantias prováveis foram mais bem descritos por uma função potência, comparando-se à função hiperbólica. Os dados apontaram que modelos normativos falhavam na explicação das escolhas em situação de risco, indicando que pequenas alterações nas formas como uma mesma alternativa é apresentada geraria modificações significativas sobre a decisão (Coelho, Hanna & Todorov, 2003).

Experimentos de laboratório usualmente utilizam recompensas hipotéticas, frequentemente monetárias, em estudos do comportamento de escolha. Em estudos de comparação entre recompensas reais e hipotéticas, Locey e colaboradores (2011) concluíram que índices de desconto entre recompensas reais e hipotéticas



não apresentaram diferenças significativas e que tais evidências seriam de validade na vida cotidiana. À mesma conclusão anteriormente chegou Rachlin e colaboradores (1991) afirmando que achados indicavam coerência tanto interna, pois os resultados de um experimento poderiam ser previstos por outro, quanto externamente válidos, visto que eram consistentes com comportamento de escolha de não-humanos entre recompensas reais em situações correspondentes.

Sobre o termo valor subjetivo atribuído por sujeitos em experimentos nas quais alternativas são apresentadas para escolha, Rachlin e colaboradores (1991) definem a palavra subjetivo, em probabilidade ou atraso subjetivo, referindo-se à recompensa julgada pelo sujeito como equivalente ao valor da recompensa estabelecida pelo experimentador, portanto, à resposta ou ao julgamento do sujeito. Como explicam, não se refere a nenhuma representação interior ao indivíduo.

O desenvolvimento das referências comportamentais de escolha descreveu a Lei da Igualação (Herrnstein, 1961 e 1974), decorrentes de observações sobre alocação temporal de respostas (Baum, 2012; Baum & Rachlin, 1969) e as noções de autocontrole e impulsividade (Rachlin, 2000). O presente estudo fundamentou-se em tais referências da análise do comportamento de escolha dos pais por procedimentos educacionais em situação de risco.

Toda situação como concorrente entre diferentes operantes pode ser descrita pela igualação. Escolha implica em alocação de respostas ou tempo pelo organismo dentre as alternativas disponíveis liberadoras de reforçadores, sendo essa descrição observada por Baum & Rachlin (1969) e Baum (2012) a partir da concepção da Lei da igualação.

Por meio dos estudos sobre igualação, Rachlin (2000) define impulsividade como a escolha entre a alternativa mais imediata e de menor magnitude em relação

a outra alternativa, mais atrasada e de maior magnitude. Autocontrole, por sua vez, seria a escolha da alternativa mais atrasada e de maior magnitude envolvendo espera. Estudos (Locey & cols., 2011; Rachlin, 2000; Rachlin & col., 1991) indicam, por exemplo, que a preferência pelo reforçador relacionado a alternativa mais imediata e de menor magnitude só se dá quando este se torna mais próximo temporalmente. Em condição em que ambos reforçadores estiveram com atraso maiores, mais distantes temporalmente, o organismo escolhia o reforçador mais atrasado e de maior magnitude. Ocorre, portanto, uma reversão da escolha. Na medida em que o organismo é confrontado com a imediaticidade de um reforçador menor aquele tende a escolher este de acordo com os achados, sendo a reversão descrita pela função hiperbólica derivada da igualação (Mazur, 1987). Nota-se que se trata de curvas derivadas de estudos experimentais, portanto empíricas.

Partindo da possibilidade de análise dos controles do comportamento de escolha dos pais sobre procedimentos educacionais dos filhos se dá através das noções de escolha, impulsividade e autocontrole propostas na análise do comportamento, o presente estudo objetiva investigar os efeitos de eventos hipotéticos atrasados ou prováveis no comportamento de escolha em situação de risco de procedimentos educacionais pelos pais a partir do questionamento se escolhas imediatas e certas por procedimentos aversivos são preferíveis à escolhas atrasadas ou prováveis com uso de procedimentos reforçadores e extinção operante.

## Método Geral

### *Participantes*

Participaram do estudo mães cujos filhos encontravam-se em faixa etária entre sete anos e doze de idade que frequentavam duas instituições educativas, doravante denominadas de Organização Social A (OSA) e Organização Social B (OSB) visando garantir anonimato. A OSA era um programa de educação sobre temas de cidadania oferecida por um Órgão Público para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social e a OSB era um grupo escoteiro frequentado por famílias de classe média e classe média alta.

As mães da OSA tinham entre 26 e 40 anos de idade, enquanto as mães da OSB entre 32 e 45 anos de idade. Uma das mães da OSA possuía o ensino fundamental incompleto, duas ensino médio completo e uma nível superior completo. Uma das mães da OSB possuía ensino médio completo e as demais nível superior completo. Duas mães da OSA residiam com os filhos sozinhas, as outras duas com seus companheiros. Todas as mães da OSB conviviam com os seus companheiros. Foram convidados para participar do estudo pais de crianças que frequentavam as Organizações Sociais citadas. Oito adultos participaram dos estudos II e III. Também participaram do estudo III oito crianças, filhas das mães respondentes, entre sete e doze anos que frequentavam as duas organizações sociais colaboradoras. O intervalo de idades de delimitação decorre de ser o que se observava nas crianças que frequentavam as duas instituições que permitiram a realização da presente investigação. Explica-se que são programas de caráter

educativo com públicos-alvo distintos que permitiram comparações quanto ao objeto de estudo do presente trabalho.

Como critérios de inclusão objetivando diminuir a variabilidade da amostra, foram convidados a participar pais que convivem com filhos no mesmo ambiente, mais especificamente que habitam na mesma residência. Outro critério de inclusão na amostra foi a participação voluntária dos sujeitos.

Como critérios de exclusão, os sujeitos não poderiam, necessariamente, terem participado de experimentos similares ou expostos a situações educacionais de Treinamento de Pais ou similares e, a partir da amostra selecionada pelos critérios de inclusão, foram excluídos pais que possuam filhos de idades distintas do intervalo determinado. No caso de desistência, outros sujeitos poderiam ser convidados a participar e os procedimentos repetidos, o que não foi necessário.

Foram utilizados como instrumentos de aceite o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido pelas mães participantes e Termo de Assentimento que foi preenchido pela criança. Após o aceite de participação no presente estudo, foi apresentado aos participantes adultos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo). Após a leitura do TCLE pelo participante e dirimidas eventuais dúvidas duas notas foram verbalizadas como reiteração:

- Que o participante poderia desistir de sua colaboração a qualquer momento do estudo
- E que, ao final do estudo, o pesquisador se colocaria à disposição para dirimir dúvidas sobre quaisquer etapas ou dimensões, caso o participante assim deseje.

Para os filhos foi apresentado e lido conjuntamente o Termo de Assentimento, que informava a atividade que seria desenvolvida, bem como indicar

para as crianças que eram totalmente livres em não responder ao instrumento, se assim desejassem.

### *Local e material*

As sessões experimentais foram realizadas em salas cedidas pela Organização Social A e pela Organização Social B. As salas eram isoladas, significando que durante a condução dos experimentos não havia interferências de estimulação externa tais como interrupções ou barulho excessivo. Os ambientes eram compostos por mesas, cadeiras, *data-show* com aparelho de som e computador para a condução dos procedimentos.

Para a aplicação do Inventário de Estilos Parentais e do Inventário de Habilidades Sociais foram utilizados cadernos de aplicação e folhas de respostas padronizados.

Os experimentos de Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais-Atraso e Probabilidade foram realizados utilizando sequências padronizadas impressas em folhas de tamanho A4. O detalhamento de cada componente do presente material será apresentado com a descrição do procedimento de cada estudo.

O Treinamento Comportamental de Pais-Escolha (TCP-E) foi desenvolvido em forma de vídeo com duração de 52 minutos e 28 segundos, concebido com linguagem acessível visando a compreensão pelos participantes. O TCP-E exibiu uma apresentação e cinco partes com conteúdo de orientação sobre princípios comportamentais a partir das concepções de escolha e igualação.

Ao final de cada parte, foi apresentada uma sessão denominada “*Teste seus Conhecimentos*” cuja finalidade era inserir os conteúdos da parte recém assistida em contexto de questionamentos visando fixação dos conhecimentos disponibilizados. Cada questão era exibida por um período de aproximadamente 10 segundos e, ao término, a resposta correta era indicada. Eram apresentadas duas alternativas de respostas para cada questão. O TPC-E foi conduzido em salas cedidas pelas organizações sociais colaboradoras e exibido em grupo.

### *Procedimento*

Antes da realização dos procedimentos a seguir, um estudo piloto foi realizado visando avaliação de adequações lógicas, em especial o estabelecimento de controle da instrução nos experimentos de escolha, adequação dos atrasos e das probabilidades. O estudo piloto foi realizado com três participantes. Após as aplicações, uma sessão de avaliações sobre o procedimento e instrumentos foi realizada com cada participante. Os procedimentos com os dois primeiros participantes do piloto orientaram ajustes no material de coleta sobre as escolhas com atraso e instruções, visando dirimir dúvidas sobre a tarefa. Após as alterações, a avaliação com o terceiro participante indicou a adequação das instruções, atrasos e procedimento adotados.

O delineamento adotado foi de sujeito como próprio controle ou  $n=1$ , assim como comparações entre participantes também foram realizadas. As mães de crianças entre sete e doze anos compuseram dois grupos: Organização Social A e Organização Social B. Para ambos grupos, foi observada a seguinte ordenação de procedimentos nos estudos II e III, que serão detalhados a seguir:

Pais participantes:

- Medidas pré-TCP-E: Inventário de Estilos Parentais (IEP), Inventário de Habilidades Sociais (IHS), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso (EHPE-A), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade (EHPE-P)
- Medidas pós-TCP-E: Inventário de Estilos Parentais (IEP), Inventário de Habilidades Sociais (IHS), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso (EHPE-A), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade (EHPE-P)
- Medidas de follow-up (30 dias após): Inventário de Estilos Parentais (IEP), Inventário de Habilidades Sociais (IHS), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso (EHPE-A), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade (EHPE-P)

Filhos participantes:

Inventário de Estilos Parentais (IEP) no início e no final do procedimento a que os pais participantes foram submetidos. Observa-se que a segunda aplicação ocorreu aproximadamente 30 dias após a primeira.

A Figura 1 abaixo reproduz a organização supracitada de forma esquemática:

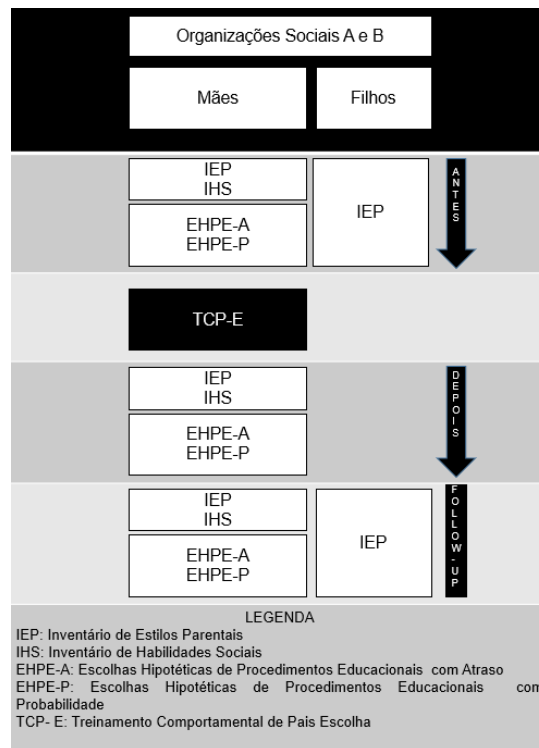


Figura 1: Delineamento Estudos II e III.



## ESTUDO I

### ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE PADRÕES PARENTAIS A PARTIR DA NOÇÃO DE AUTOCONTROLE E IMPULSIVIDADE

Escolher é inerente a tudo que se faz. Skinner (1950) define escolha como responder a um dentre dois estímulos e preferência como responder mais a um daqueles, assim relacionando à frequência de respostas. A Análise do Comportamento tem buscado identificar as variáveis que controlam escolha e preferências nas mais diferentes situações (Coelho, Hanna, & Todorov, 2003; Kahn, Holmes, Farley & Kim-Spoon, 2015; Lee De Groot, Boschloo, Dekker, Krabbendam, & Jolles, 2013; Locey, Jones & Rachlin, 2011; Locey & Rachlin, 2015; Mace, Neef, Shade, & Mauro, 1994; Neef, Shade & Miller, 1994). Para a análise aqui proposta, considera-se a seguinte situação hipotética corriqueira na qual um pai se defronta com a desobediência de seu filho, por exemplo, pelo mesmo não seguir instruções. O pai, então, se comportará de alguma forma, mais precisamente escolherá uma dentre alternativas que se pode nomear como procedimentos educacionais. Decorre desta proposição de que escolhas frequentes e as preferências derivadas dessas escolhas, caracterizariam um determinado estilo ou padrão parental ou, mais precisamente, preferências por formas de controle envolvendo os processos comportamentais produzidos a partir deles.

O presente estudo objetivou realizar uma análise teórica de estilos ou padrões parentais a partir das noções de autocontrole e impulsividade encontradas na literatura da Análise do Comportamento, partindo-se da contextualização das

discussões encontradas no desenvolvimento de ideias econômicas que culminaram nas proposições da economia comportamental, escopos teóricos e empíricos relevantes no desenvolvimento de concepções sobre escolha.

Inicialmente são apresentados as classificações de estilos parentais de referência presentes na literatura, intencionando uma contextualização do tema; em seguida, são analisadas proposições no campo da microeconomia clássica sobre escolha racional e os desdobramentos a partir da crítica à racionalidade; após tal contextualização, é apresentado o exame a partir da Análise do Comportamento sobre padrões parentais considerando processos de impulsividade e autocontrole, sendo esses baseados em estudos sobre comportamento de escolha e autocontrole.

### **Revisão de Proposições Sobre Categorizações de Estilos Parentais**

No histórico de produções sobre estilos parentais (Darling & Steinberg, 1993) foram estabelecidas diversas construções conceituais que buscaram categorizar as relações entre pais e filhos. Darling & Steinberg (1993) resgataram classificações presentes na literatura sobre o tema que teriam como princípio norteador serem baseadas em processos emocionais subjacentes entre atitudes e comportamentos dos pais. Citaram autores que estabeleceram dimensões caracterizadas como similares entre si, ou seja, categorizações que embora utilizassem termos diferentes se equivaleriam. Apresentaram como exemplos: aceitação/ rejeição e dominância/submissão (Symonds, 1939); acolhimento emocional/ hostilidade e autonomia/controle (Baldwin, 1955); acolhimento e permissividade/ restrição (Sears,

Maccoby & Levin, 1957); acolhimento/hostilidade e restrição/permissividade (Becker, 1964). Além da concordância subjacente às classificações de estilos parentais, o período entre a década de 1930 e a de 1960 é descrito como sendo de uma crescente concordância das publicações a respeito da associação entre os resultados no repertório das crianças e parentalidade.

Darling & Steinberg (1993) argumentaram que estudos focavam em três componentes: a relação emocional entre pais e criança, as práticas e comportamentos parentais e os sistemas de crenças dos pais. Os autores citam como referências iniciais que se referiam a estilos parentais o psicodinâmico, centrado nas relações inconscientes do desenvolvimento psicosssexual e desenvolvimento da personalidade na criança, noções típicas da psicanálise; e o modelo de aprendizagem, atribuído pelos autores aos behavioristas voltados ao estudo do comportamento infantil e da aprendizagem social, centrada na descrição dos controles, mais especificamente pressupondo que diferenças no desenvolvimento da criança eram reflexos das diferenças no ambiente de aprendizagem a que eram expostas, decorrendo que medidas de estilos parentais eram desenhadas para captar o padrão de comportamentos que definiam tais ambientes. Para Darling & Steinberg (1993), as abordagens citadas estabeleciam que as crenças dos pais eram elementos críticos para determinar as práticas parentais, contudo que os estudos raramente mensuravam os antecedentes que caracterizariam tais crenças.

Na continuidade de publicações sobre o tema, evidencia-se o modelo proposto por Baumrind (1967, 1971), percebido como avanço por considerar aspectos de socialização e pela noção de que a criança contribuía para seu próprio desenvolvimento apesar da influência dos pais (Darling & Steinberg, 1993), no qual

a autora dividia os estilos parentais em três categorias: autoritário, autoritativo e indulgente. Conforme definições de Baumrind, pais autoritários tentam modelar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança em concordância com um conjunto padrão de referência de conduta; em contraste, pais autoritativos tentam orientar as atividades da criança racionalmente e de forma orientadas por questões, incentivando diálogo e que a criança conheça as razões por trás das medidas que impõem; e os pais permissivos, ou indulgentes, tentam se comportar de forma não punitiva, com aceitação e de forma afirmativa em direção aos impulsos da criança, seus desejos e suas ações (Baumrind, 1971). Maccoby & Martin (1983) propuseram um modelo que ampliou o de Baumrind, onde eram identificados estilos parentais em dois extremos em uma classificação linear, sendo eles exigência e responsabilidade, entre os quais quatro estilos parentais se dispunham: autoritativo, autoritário, permissivo e negligente (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Maccoby & Martin, 1983).

Uma outra revisão da tipologia de Baumrind é o modelo integrativo de Darling & Steinberg que diferenciava práticas parentais, sendo elas definidas como comportamentos dos pais voltados à socialização da criança, de estilos parentais, sendo esses definidos como características globais de interação entre pais e filhos (Darling & Steinberg, 1993; Valentini & Alchieri, 2009). Outro exemplo de classificação tipológica, ancorada em bases cognitivistas, é o modelo de Young e colaboradores (Young, Klosko & Weishaar, 2003) que propõe dezoito estilos parentais baseados em cinco domínios.

As referências tipológicas mencionados são citados na produção científica nacional (Cardoso & Veríssimo, 2013; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Benchaya, Bisch, Moreira & Ferigolo, 2011; Boeckel, Castella Sarriera, 2005; Hutz & Bardagir,

2006; Valentini & Alchieri, 2009; Vieira, Crepaldi, Bossardi, Bolze & Piccinini, 2013). De Carvalho e Silva (2014) realizaram uma revisão bibliográfica em âmbito da produção brasileira em três indexadores qualificados. As autoras partiram da definição de estilo parental como conjunto de atitudes relacionadas à disciplina, à hierarquia e ao apoio emocional na relação entre pais e filhos (Benchaya & cols., 2011) e das tipologias de Baumrind nas quatro categorias propostas por Maccoby e Martin (1983). A revisão encontrou 46 artigos em português sobre estilos parentais, que foram distribuídos em 10 categorias, definidas por temas de maior relevância e maior frequência de abordagem. As autoras concluíram que poucos dentre os artigos analisados sobre estilos parentais se aprofundaram sobre o assunto, embora indiquem grande variedade de assuntos presentes nos textos.

Ainda na produção nacional, destaca-se a validação do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006), instrumento que de acordo com a autora objetiva avaliar o estilo parental. O instrumento foi desenvolvido considerando sete categorias de práticas educativas, cinco vinculadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial: negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico; e duas relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos pró sociais: comportamento moral e monitoria positiva.

Destacam-se na Análise do Comportamento os achados sobre a relação pais e filhos produzidos por Patterson e colaboradores (Patterson, 1986; 1982; 1983; Reid & cols., 2002). No desenvolvimento dos estudos em aprendizagem social, Patterson (1986) indica três dimensões definidoras características de crianças antissociais. A primeira dimensão, para o autor, é de que há achados em seus estudos que indicam que mensurações sobre comportamento agressivo são tão estáveis quanto níveis de inteligência, assim como tais crianças agressivas tendem

a não superar tais desadaptações. Também que comportamentos antissociais são multideterminados por diversos outros problemas, tais como fracasso acadêmico. Por último, que evidências abundantes apoiam que crianças antissociais possuem pais com deficiência em habilidades de gerenciamento familiar, o que caracteriza um estilo parental coercitivo que produziria como resultados crianças com repertórios antissociais.

Patterson e colaboradores desenvolvem o conceito de Ciclo Coercitivo (Patterson, 1982; Reid, Patterson & Snyder, 2002) para descrever relações que promovem o comportamento antissocial de crianças, sendo que o modelo refere-se a um padrão parental mal adaptativo em que uma análise funcional mostra que o pai reforça o mau comportamento da criança e a criança reforça o mau comportamento do pai. Os achados das pesquisas (Patterson, 1982; Reid, Patterson & Snyder, 2002) apontam que o uso de procedimentos coercitivos, base de referência de explicação do modelo proposto, está relacionado com o estresse na relação pai-filho e o aumento de comportamentos problema (Patterson, 1983), sendo que ambientes coercitivos produziram adultos com comportamentos empobrecidos, antissociais, de agressividade e delinquência.

A explicação proposta descreve dois tipos de Ciclos Coercitivos, o do reforço positivo e o do reforço negativo. No primeiro, o pai reforça positivamente o mau comportamento do filho e esse reforça negativamente o comportamento do pai, como é o caso do exemplo onde uma criança demanda algo, o pai resiste, ato contínuo a criança faz a birra e o pai cede a uma demanda do filho que, ao ser atendido, cessa o comportamento problema. No segundo ciclo, o pai apresenta uma demanda ao filho, esse resiste, o pai insiste de forma aversiva, a criança argumenta e o pai cede, sendo que a remoção tanto da demanda do pai quanto do

questionamento da criança produzem reforçamentos negativos. Em ambos os casos, um processo cíclico se estabelece, produzindo generalizações para outras respostas e ambientes. O modelo proposto por Patterson também encontra repercussão na literatura sobre estilos parentais em produções nacionais sendo citado como fonte primária de embasamento (Rios & Williams, 2008; Weber & Brandenburg, 2006) ou como referência complementar (Bolsoni-Silva, Paiva & Barbosa, 2009).

O breve panorama aqui apresentado sobre a produção a respeito de estilos parentais sugere uma divergência nas referências explicativas. Entre os modelos tipológicos, mais amplamente difundidos na literatura, emoções (Baldwin, 1955; Becker, 1964; Sears e cols.1957; Symonds, 1939), crenças (Baumrind, 1967, 1971; Darling & Steinberg, 1993; Fletcher, Walls, Cook, Madison, & Bridges, 2008; Maccoby e Martin, 1983) e cognições (Valentini, & Alchieri, 2009; Young, Klosko & Weishaar, 2003), são concebidas como determinantes dos comportamentos e práticas dos pais em relação ao comportamento dos filhos. Já as referências propostas a partir da Análise do Comportamento, destacam-se os avanços proporcionados pelos achados de Patterson e colaboradores (1983, 1986, Reid & cols., 2002) sobre Ciclos Coercitivos no estabelecimento de comportamentos antissociais de crianças e adolescentes com generalizações para a idade adulta. Pensando em um aprofundamento nas explicações sobre a relação entre as preferências dos pais por procedimentos educacionais, podendo essas serem nomeadas de estilos ou padrões parentais, a produção sobre escolha em Análise do Comportamento pode apresentar contribuições ao campo.

## **Análise e Crítica das Relações Entre Pais e Filhos a Partir das Proposições Sobre Escolha Racional**

Considerando a premissa do uso racional da alocação de recursos adotada pela teoria econômica clássica, uma possibilidade de se pensar sobre as formas de controle dos pais sobre os comportamentos dos filhos seria de que aqueles sempre escolheriam racionalmente a melhor alternativa, ou seja, a alternativa que potencializasse os recursos do indivíduo conforme a concepção de maximização (Frank, 2013). Tais concepções podem ser notadas na própria definição do objeto de estudo da economia de Paiva & Cunha (2008), na qual apontam que esta estuda o comportamento de agentes racionais na alocação de recursos escassos entre fins alternativos, assim como deve-se considerar o axioma de que há escassez de recursos e que, diante de situações constantes de escolha, o homem é um agente racional maximizador. O indivíduo maximizador, como consequência, estaria todo o tempo, em todas as oportunidades de escolha, atuado de forma a produzir cálculos de custo de oportunidade, sendo esses definidos como sendo o valor de tudo o que tem de ser sacrificado para fazer a atividade. Como pressupõem a Teoria do Valor Médio Esperado (*cf.* Morgenstern & Von Neumann, 1953) apenas o valor médio, que corresponde ao valor objetivo da alternativa, deveria influenciar a escolha.

Pode parecer curioso ou mesmo inapropriado aplicar tais conceitos a temas aparentemente não econômicos como o aqui de interesse, no caso padrões parentais. Contudo, a teoria econômica tradicional propõe que todo comportamento do indivíduo perpassa a racionalidade e, de uma forma inferida, implicaria em



cálculos realizados pelo próprio indivíduo no processo de tomada de decisão. As previsões do modelo, portanto, indicariam que o pai se comportaria sempre a escolher a alternativa que produzisse o melhor resultado racional/ matemático sobre o comportamento do filho. Assim, no contexto da parentalidade, o pai estaria sempre se comportando como se realizasse cálculos envolvendo a comparação entre alternativas, escolhendo a opção que melhor lidasse com a escassez de recursos disponíveis. Por exemplo, ao dar uma bronca consequente a um comportamento de desobediência do filho, o pai contabilizaria quantitativamente aquela alternativa como a mais lógica e matematicamente benéfica em comparação com outras alternativas possíveis disponíveis.

Na parentalidade, podemos pensar ser alinhado às expectativas sociais que a escolha maximizada racional poderia significar estabelecer os melhores e mais adequados comportamentos no repertório do filho tais como este seguir instruções, ser polido nas relações sociais, estudar, apresentar tom de voz adequado, saber se expressar, fazer sua própria higiene e manter seus pertences organizados, dentre inúmeros outros. Os valores objetivos, nessa concepção, sempre determinariam a escolha, visão colocada em questionamento justamente por ser premissa teórica que não se sustentou ao ser confrontada com estudos empíricos no campo da economia e da psicologia (Kahneman & Tversky, 1979; Loewenstein & Prelec, 1992). A pergunta que se coloca é a mesma que cognitivistas e analistas do comportamento fizeram em relação à premissa econômica, em exercício de transposição às práticas parentais: será que os pais sempre fazem a melhor escolha, de forma racional e maximizada, a respeito dos comportamentos de seus filhos?

Pode-se argumentar que os pais, de forma geral, poderiam concordar que

nem sempre mantêm suas escolhas ou atingem seus objetivos a respeito dos comportamentos dos filhos, nem sempre as coisas transcorrem como imaginadas. No estudo de Weber & Brandenburg (2004), estudantes verbalizaram sobre o uso de procedimentos educacionais aversivos recebidos pelos mesmos, e 88,1% disseram ter sido educados com uso de punições corporais e 64,8% foram castigados. Os participantes também relataram (75,2%) que concordam que uma criança deve apanhar quando faz algo errado. Tendo em conta os princípios comportamentais operantes, o uso de punição como procedimento educacional apresenta processos questionáveis quanto à sua efetividade, considerando seus efeitos em comparação com uso de procedimentos baseados no reforço de comportamentos adequados.

Para que seja possível compreender a aplicação de uma análise econômico comportamental à escolha de procedimentos educacionais dos filhos é importante o entendimento dos pressupostos lógicos de dominância, cancelamento e invariância, sobre os quais as teorias racionais baseiam-se (Morgestein & Von Newman, 1953).

O pressuposto da dominância orienta que, se duas alternativas apresentadas possuem aspectos percebidos como semelhantes, mas uma das opções apresenta um único aspecto melhor, ou dominante, deve ser escolhida a alternativa dominante. Se a alternativa (A), punir um comportamento do filho, produz o controle desejado e que o pai tenha tempo livre após o uso do procedimento, e a alternativa (B) onde o pai controla o comportamento do filho com uso de reforço e também obtém tempo livre, elas podem ser vistas como idênticas ( $A=B$ ). Mas, por exemplo, considerando que o reforço de comportamento produziria vantagens emocionais e de desenvolvimento do repertório da criança, essa última alternativa deveria ser a escolhida, de acordo com o princípio de dominância, visto que esse efeito tornaria a

alternativa B com maior valor que a alternativa A.

Se  $A = (X; Y)$  e  $B = (X; Y; Z)$ , sendo Z positivo, então

$$A < B$$

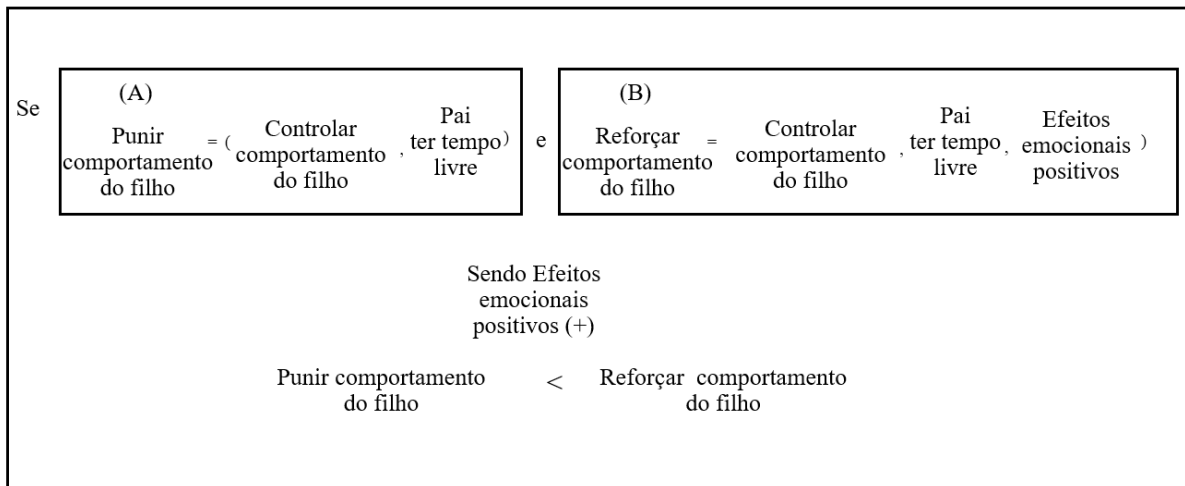


Figura 2: Aplicação do axioma de dominância em um exemplo hipotético de escolha parental dentre procedimentos de educação do filho

Outro pressuposto é o cancelamento que prevê que a adição de um aspecto idêntico a cada alternativa, dada a situação de que uma delas já fora preferida, não deveria alterar a escolha ou preferência. Ainda no exemplo em que o pai pode punir ou reforçar, vamos supor que o pai prefere reforçar o comportamento do filho em detrimento de usar punição. É acrescentado como aspecto idêntico a ambas as alternativas uma variável contextual, por exemplo, pai e filho estarem atrasados para sair de casa para o trabalho e escola, ou seja, a mesma circunstância adicionada para ambos procedimentos. O pai do exemplo analisado deveria continuar a preferir o uso de reforço mesmo sob a pressão de um atraso visto que ambas as alternativas são apresentadas no mesmo novo contexto.

$$\text{Se } A > B \longrightarrow (A + 1) > (B + 1)$$

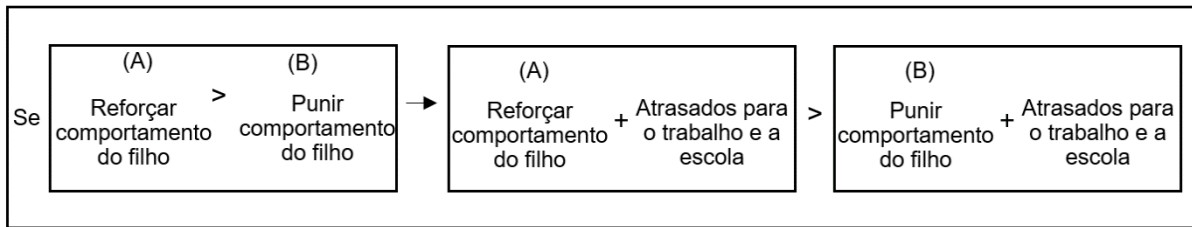


Figura 3: Aplicação do axioma de cancelamento em um exemplo hipotético de escolha parental dentre procedimentos de educação do filho

O pressuposto da invariância refere-se a forma da apresentação verbal das alternativas, onde diferentes maneiras de expressão sobre o mesmo conjunto de opções não devem alterar as escolhas. O pai poderia ser confrontado com as alternativas expressas nas seguintes sentenças:

Forma 1: O que você prefere? (A1) Reforçar o comportamento de seu filho com muitas chances dele obedecê-lo ou (B1) punir o comportamento de bagunçar o quarto com muitas chances dele obedecê-lo?

Forma 2: O que você prefere? (A2) Reforçar o comportamento de seu filho com poucas chances dele desobedecê-lo ou (B2) punir o comportamento dele de bagunçar o quarto com poucas chances dele desobedecê-lo?

Como ambas se referem à mesma condição, as escolhas deveriam manter-se em relação a mesma alternativa preferida, como é o caso do pai reforçar o comportamento do filho.

Não é difícil conceber reversões de escolhas que violariam os pressupostos racionais mencionados. Nas situações hipotéticas, mesmo que reforçar o comportamento do filho possa ter um aspecto excedente percebido como positivo em relação à alternativa de punir, em um exame simplificado do que ocorreria em

situação similar, o pai pode preferir a alternativa concorrente e punir o comportamento do filho, violando o pressuposto da dominância. Da mesma forma, caso o pai prefira reforçar o comportamento do filho, em uma situação limite ou de estresse, como a situação de um atraso para o trabalho e escola, ele pode reverter sua escolha e punir o comportamento do filho, o que estaria em desacordo com a lógica do cancelamento. No que diz respeito ao exemplo das formulações distintas da mesma escolha, ou seja, com os parâmetros das condições mantidos nos mesmos valores mas apresentados de forma diferente, o pai poderia mudar da escolha de (A1) reforçar o comportamento de seu filho com muitas chances dele arrumar o quarto bagunçado para (B2) punir o comportamento dele de bagunçar o quarto com poucas chances dele desobedecê-lo justamente pela forma de exprimir a relação, também rompendo com a lógica do pressuposto da invariância. Violações próximas aos exemplos parecem encontrar suporte na produção de estudo sobre o tema (Reid & cols., 2002; Weber & Brandenburg, 2004) com indicações do uso irracional de procedimentos coercitivos. Portanto, parece seguro afirmar que nem sempre os pais escolhem procedimentos educacionais orientados por uma lógica racional e, nesse sentido, analisar funcionalmente o comportamento de escolha a partir dos padrões parentais parece ser promissor em termos de contribuição ao campo.

A noção de utilidade (Morgenstern & Von Neumann, 1953), baseada no valor subjetivo das alternativas, se desenvolveu a partir da crítica à premissa da escolha do valor objetivo. A escolha nessa visão não se daria pela quantidade expressa, ou objetiva, mas pela utilidade acrescentada. Na perspectiva econômica de utilidade (Teoria da Utilidade Esperada, que envolve risco, e Teoria da Utilidade Descontada, que envolve decisões temporais), um acréscimo objetivo não é percebido pelo

indivíduo como tal, sendo a explicação dessa teoria de que a cada unidade adicionada de um bem, um produto, cada vez menos valor subjetivo é acrescentado. Essa noção de utilidade marginal decrescente, apesar de incluir a valoração subjetiva dos eventos, ainda apoia-se nos princípios racionais, explicando a decisão pela obtenção de resultados ótimos.

Estudos posteriores com humanos, tanto a partir de pressupostos cognitivistas (e.g. Kahneman & Tversky, 1979; Loewenstein & Prelec, 1992; Tversky & Kahneman, 1981) quanto embasados nos princípios da análise do comportamento (Coelho, Hanna, Todorov & Quinta, 2003; Rachlin, 1989; Rachlin, Raineri & Cross, 1991; Todorov, 2012) demonstraram em situações experimentais que comumente os participantes violavam princípios da racionalidade, escolhendo alternativas de menor valor objetivo, em escolhas incompatíveis com aqueles princípios.

Kahneman e Tversky (Tversky, 1972; Tversky & Kahneman, 1981), postularam a Teoria dos Prospectos como avanço sobre a noção de utilidade. Propuseram que o peso da decisão, construção mediacionista de processos cognitivos sobre probabilidade, teria com propriedades: a) a probabilidade de zero e de um é igual a zero ou um, indicando efeitos de certeza; b) probabilidades baixas possuem peso relativo maior que a probabilidade objetiva, portanto são superestimadas; e, c) probabilidades médias e altas possuem peso relativo menor que a respectiva probabilidade, sendo são subestimadas. Outro aspecto desta teoria é a pressuposição de que o indivíduo não parte de um ponto zero absoluto para escolher, diferentemente dos pressupostos observados nas teorias de utilidade, mas sim partem de um ponto de referência. Indivíduos confrontados com alternativas semelhantes podem partir de pontos de referência distintos e as utilidades acrescentadas para cada um, mesmo possuindo mesmo valor objetivo, não seriam

iguais. O ponto de referência pode estar relacionado a diversas variáveis tais como à pressão do tempo para a escolha, renda, situações com ênfases em aspectos positivos em comparação com situações onde aspectos negativos são enfatizados, dentre outras. A Teoria do Ponto de Referência (Loewenstein & Prelec, 1992) observa que as escolhas envolvendo consequências atrasadas também não são tomadas a partir de um ponto zero absoluto, que pode envolver se comportar frente a descontos ou juros nos ganhos ao longo do tempo.

Quais as implicações para a temática de práticas parentais? Ao expandir o exemplo de referência da presente análise, pode-se supor que a instrução dada pelo pai poderia ser para que a criança arrumasse seu quarto. Se no julgamento do pai a probabilidade de o filho executar a tarefa fosse zero (certeza de que não o obedeceria) um pequeno aumento nessa probabilidade, caso o pai escolha dar uma bronca na criança, teria um impacto (peso) em sua decisão maior que as chances do filho obedecê-lo. Analisando a partir de uma perspectiva comportamental, a sensibilidade à variação da probabilidade seria maior que a variação da probabilidade expressa. Ainda podemos acrescentar que o valor subjetivo dado pelo pai à alternativa provável ou atrasada variaria de acordo com as experiências anteriores, sua história de reforçamento, pois ele possui um ponto de referência estabelecido.

### **Análise do Comportamento Sobre Padrões Parentais Considerando Processos de Impulsividade e Autocontrole**

Considerando as referências citadas, a seguir são examinadas as escolhas

dos pais sobre formas de educação dos filhos a partir da produção em Análise do Comportamento sobre comportamento de escolha. Busca-se analisar práticas parentais como voltadas a consequências mais imediatas ou a consequências de longo prazo, relações que têm sido abordadas em estudos sobre autocontrole e impulsividade.

Rachlin (1989) aponta ser necessário o conhecimento sobre probabilidade para se compreender o comportamento de escolha, explicando que as teorias cognitivistas pressupõem estados internos onde diferentes probabilidades têm diferentes pesos de decisão. A expressão de uma probabilidade para o analista do comportamento decorre do conjunto de contingências complexas que ocorreram no passado, ou seja, as probabilidades são objetivas e definem-se a partir de relações também objetivas entre escolhas e seus resultados. Funcionalmente, a probabilidade objetiva é descrita como estímulo antecedente a duas possíveis classes de respostas independentes, no caso de ocorrência de comportamentos públicos e privados referentes a relatos verbais, que podem estar sob controle de variáveis diferentes. A pessoa, conforme o modelo, confronta os dados expressos em probabilidades objetivas de forma direta, em função de sua história passada ou história de reforçamento, enquanto que para o cognitivista o indivíduo atribui causalidade interna, ou mediação cognitiva, convertendo subjetivamente dados de probabilidade no futuro. Tem-se, portanto, visões distintas sobre os processos de tomada de decisão pressupostos por teorias cognitivas e o comportamento de escolha conforme descrito pela Análise do Comportamento.

Pesquisas em Análise do Comportamento sobre escolha começaram a ser realizadas a partir das proposições da Lei da Igualação descrita por Herrnstein (Herrnstein, 1961; 1970), que indicaram que comportamento de escolha não consiste



na soma de dois operantes individuais, definindo-se que escolhas dependem de considerações simultâneas de todas as alternativas. Alternativas individuais não possuem status absoluto: escolhas podem ser explicadas apenas vendo cada alternativa em relação às outras disponíveis simultaneamente. Cada operante, então, deve ser visto, no mínimo, como uma escolha entre responder ou não responder, ou seja, todo comportamento é de escolha (Herrnstein, 1970).

Escolha implica em alocação de respostas ou tempo pelo organismo dentre as alternativas disponíveis liberadoras de reforçadores, sendo essa descrição observada por Baum & Rachlin (1969) e Baum (2012) a partir da Lei da Igualação. O organismo distribuirá suas respostas, ou seu tempo, na proporção de reforçadores recebidos em cada alternativa conforme prevê a Lei da Igualação. Se em uma situação entre duas alternativas de escolha uma libera o dobro de reforçadores obtidos em relação à outra, por igualação, pode-se prever que o organismo emitirá o dobro de respostas nesta alternativa em relação à outra, ou alocará o dobro de tempo. Vale observar que se em ambas alternativas o organismo obtém reforçadores ele responderá em ambas, guardando a relação de igualação entre respostas e reforçadores obtidos em cada alternativa de escolha. Análises como essa permitem pressupor como padrões de parentalidade, ou estilos parentais, são adquiridos e mantidos nos repertórios dos pais.

Aplicando o modelo acima aos padrões parentais, o pai poderia punir o comportamento de desobediência do filho, produzindo uma consequência certa e imediata pela escolha de procedimento punitivo, uma bronca por exemplo. Observando o outro lado da relação, na análise funcional do comportamento do pai, temos tal escolha sendo reforçada negativamente, na hipótese de frequência e alocação de tempo na atividade indicarem medidas de tendência à repetição de tal

escolha. Assim, o pai que logo controla o comportamento do filho, teria maior tempo disponível para distribuir os seus próprios comportamentos dentre outras alternativas e seus reforçadores. Isso se dá, uma vez mais, por um pressuposto observado em estudos de escolha e igualação (Herrnstein, 1970), segundo o qual há um limite máximo de comportamentos que um organismo pode emitir em dados limites espaço temporais, de forma que o aumento de um comportamento implica na redução de outros comportamentos que concorrem com o primeiro. Isso significa que a alocação temporal e consequente obtenção de reforçadores é finita e que ao escolher uma alternativa, alocando-se tempo nessa, o organismo o faz de forma relativa em detrimento de outras. Assim, o pai que usa de punição em curto prazo poderá ter mais tempo para ler o jornal ou assistir a um filme na televisão.

Os efeitos acima indicam a possibilidade de análise dos comportamentos de escolha dos pais sobre procedimentos educacionais dos filhos poder se dar a partir das noções de impulsividade e autocontrole decorrentes dos estudos de escolha. Nas perspectivas tradicionais sobre autocontrole, a exemplo das visões religiosas e cartesiana, tem-se referências explicativas que direcionam autocontrole a instâncias interiores inferidas tais como alma, mente ou força de vontade. De acordo com as perspectivas mais difundidas culturalmente sobre autocontrole, apenas com domínio de instâncias internas, cujo comportamento seria subjacente, seria possível o autocontrole de um pai frente ao comportamento do filho, o que encontra proximidade nas categorizações sobre estilos parentais encontradas na literatura.

As definições de autocontrole e impulsividade em Análise do Comportamento propõem uma visão diferente. Skinner (2003/1953) propõe uma noção de autocontrole que envolve uma resposta controladora e uma resposta controlada. Rachlin (2000), a partir de estudo sobre escolha, define impulsividade como a

escolha da alternativa mais imediata e de menor magnitude em relação a outra alternativa, mais atrasada e de maior magnitude. Autocontrole é observado com a escolha da alternativa mais atrasada e de maior magnitude.

Considerando a definição de autocontrole e impulsividade das referências de escolha, os dados da literatura (Rachlin, 1989; 1991) indicam que a preferência pelo reforçador de menor magnitude e menos atrasado só se dá quando este se torna mais próximo temporalmente; em condições em que ambos reforçadores estiveram com atrasos maiores, mais distantes temporalmente, o organismo tende a escolher o reforçador mais atrasado e de maior magnitude. Na medida em que o organismo é confrontado com a imediatividade de um reforçador menor tende a escolher este conforme os achados, sendo a reversão compatível com a igualação (Mazur, 1987).

Essa reversão não é prevista pelas teorias econômicas tradicionais, por violarem princípios lógico-matemáticos. Para as teorias econômicas normativas, com a premissa de que o indivíduo sempre escolheria a alternativa de maior valor, qualquer escolha de alternativa de maior valor que fosse realizada, seja autocontrolada ou impulsiva, não teria previsão de reversão. No caso do padrão parental, se econômica e racionalmente a alternativa de reforçar um comportamento do filho fosse a mais valorada não haveria previsão de reversão para a escolha de utilizar punição como procedimento educacional, por exemplo.

Como comportamento de escolha, o pai, ao ser confrontado com uma situação em que o filho se comporta de forma considerada inadequada, poderia escolher entre punir tal comportamento, não fazer nada e, na possibilidade de que o filho apresente um comportamento adequado em algum momento futuro, então escolher reforçá-lo. Assim concebido, aspectos empíricos e teóricos do estudo sobre escolha se aplicariam ao comportamento do pai na situação. Por exemplo, por

igualação, apresentaria o dobro de respostas de uso de procedimentos punitivos em decorrência do dobro de reforçadores obtidos nessa alternativa, em comparação com a alternativa de uso de procedimentos baseados em reforço. Assim, a igualação prevê que o pai, mesmo obtendo reforçadores na alternativa de uso de procedimentos reforçadores, passaria a responder o dobro, no exemplo, escolhendo usar procedimentos punitivos.

Embora o presente ensaio considere exemplos hipotéticos que sugerem a preferência por procedimentos punitivos, há indicativos de ser essa a regularidade (Patterson, 1982; Reid & cols., 2002; Weber & Brandenburg, 2004), conseqüentemente levando as perguntas se tais análises de fato procedem e do porquê isso ocorreria. Uma possível resposta sobre os controles envolvidos seria que o comportamento de punir, considerando que o aumento da frequência de escolha pelo procedimento, levaria a padrões impulsivos com conseqüências mais imediatas embora de magnitude menor, e comportamentos de reforçar estariam relacionados a padrões de autocontrole com reforçadores mais atrasados e com magnitudes maiores. O comportamento do pai de punir imediatamente está sob controle de conseqüências mais imediatas, ao mesmo tempo ele acaba criando contextos para sinalizar para o filho que ele deve responder àquelas contingências mais imediatas do que a contingências mais atrasadas ou mais de longo prazo. Seria, portanto, o padrão impulsivo do pai levando a padrões impulsivos do filho. Raciocínio semelhante se aplicaria a escolhas com conseqüências probabilísticas. O comportamento do pai de punir o filho é reforçado negativamente devido à alta probabilidade ou mesmo certeza de produção de efeitos, em comparação com a alternativa de autocontrole que envolveria uma probabilidade de ocorrência do comportamento adequado do filho para que o pai o reforçasse.

Prosseguindo a análise, considere-se os usos corriqueiros de procedimentos educacionais dos pais sobre o comportamento dos filhos em duas categorias: controle aversivo e reforçamento. O controle parental observaria na primeira categoria punições verbais tais como reprovações, ameaças, broncas ou gritos; punições físicas tais como bater ou surrar; e outros controles aversivos como restrição de movimentos ou restrição de acesso a reforçadores (*time out*). Na segunda categoria, tem-se os pais utilizando reforçamento de comportamentos considerados adequados: elogios, atenção, tempo realizando tarefas em conjunto, acesso a atividades preferidas. É possível, portanto, descrever dois padrões parentais quanto suas escolhas de procedimentos educacionais dos filhos considerando suas escolhas recorrentes, ou preferências, sendo o primeiro padrão caracterizado pelo uso da punição de comportamentos filiais considerados inadequados e o segundo padrão caracterizado pelo uso de reforçamento de comportamentos considerados adequados.

Tanto atraso quanto probabilidade são dimensões que determinam alterações do valor subjetivo das alternativas de escolha. No caso da escolha de punição como procedimento educacional, a diminuição do atraso e o efeito da certeza aumentariam seu valor subjetivo como alternativa de escolha. O procedimento de punição como princípio comportamental tende a produzir efeitos imediatos, significando que um pai teria alta probabilidade de conseguir imediatamente que o filho parasse de desobedecê-lo. No exemplo, o pai teria alta probabilidade, ou probabilidade igual a um ( $p = 1$ ) no caso da certeza, de que dar uma bronca no filho produziria como efeito que o mesmo parasse, por exemplo, de fazer bagunça. Pode-se considerar que também seria alta a probabilidade do filho obedecer. A punição produz também uma menor alocação de tempo do punidor no controle

comportamental, o que levaria a uma situação na qual o pai, em primeiro momento, alocaria menor parte de seu tempo em processos de controle do comportamento do filho: ao dar uma bronca e o filho logo e certamente o obedecer, o pai poderia utilizar o restante de seu tempo dedicando-se a atividades com maiores taxas de reforçadores para si. O comportamento de escolha do pai, portanto, estaria sendo reforçado negativamente pela obediência certa e imediata do filho, gerando menor custo da resposta em comparação com processos de reforçamento e consequente menor alocação do tempo do pai.

Todavia, esses não são os únicos e, considerando o tema, nem os mais relevantes efeitos da punição. Uma primeira pergunta para dimensionar os outros efeitos da punição seria: até quando uma classe de respostas da criança punida pelo pai permaneceria com baixa frequência? Uma resposta a esta pergunta é ser provável que a presença do punidor controle mais a ocorrência da resposta punida, assim, quando o pai se ausentar, a tendência é de que o comportamento controlado por punição volte a apresentar aumento de frequência (Skinner 1953/2003; Sidman, 1995). Uma segunda pergunta seria: quais os efeitos psicológicos da punição? Ou, quais reações se poderia assumir que uma criança experimentaria ao ser punida? Pode-se afirmar que, sistematicamente, a punição produz respostas emocionais eliciadas em quem é punido (Sidman, 1995). Tal pareamento produzirá como efeito respostas da criança ao pai e ao contexto educacional como estímulos aversivos. Outro questionamento é se a diminuição dos comportamentos inadequados da criança submetidos à punição garantirá que os comportamentos desejados e considerados adequados passem a ocorrer. Como consequência da punição de um comportamento, pode-se ter a variabilidade de respostas, o que não garante qual ou quais as outras classes comportamentais que passarão a ocorrer.

Outro aspecto importante é de como a relação entre os comportamentos do pai e os comportamentos do filho se dão ao longo do tempo. Como citado, quando o pai utiliza de punição, diante da alta probabilidade de conseguir efeitos imediatos e certos no curto prazo, ele utilizaria pouco do seu tempo em procedimentos educacionais do filho podendo distribuir o restante de seu tempo entre outras fontes liberadoras de reforçadores. Todavia, é possível supor que ao longo do tempo o pai tenderia a alocar cada vez mais de seu tempo em monitoria, visando a punição de comportamentos inadequados do filho, sendo limitado seu tempo livre para comportamentos concorrentes. A relação observa relação inversa no uso do reforço como procedimento educacional, visto que esse demanda maior tempo inicial do pai, com posterior diminuição da alocação temporal em tal procedimento educacional.

Na análise das características do uso de reforçamento e seus efeitos em termos de controle do comportamento pelo pai ao usá-lo como procedimento educacional, observa-se que um reforçador é apresentado após a ocorrência do comportamento desejado, ou comportamento próximo ao desejado no caso da modelagem por aproximações sucessivas, relação que observa algumas características. A primeira é a de que o comportamento do filho ocorre em atraso, o que significa que o comportamento da criança demorará algum tempo para ocorrer para poder ser reforçado. A segunda característica é de que não há garantias de que a criança apresentará o comportamento desejado, o que significa dizer que tal comportamento é provável. Devido ao atraso e probabilidade relativos ao comportamento desejado do filho, o pai precisa esperar e dar chances que o comportamento ocorra para reforçá-lo. É possível afirmar que, além do custo da resposta para o pai ser maior nesta situação do que em comparação com a punição,

o valor subjetivo para alternativas atrasadas e prováveis relacionadas à espera de um comportamento adequado do filho, que pode ocorrer ou não, diminui.

Apesar de maior atraso e menor probabilidade iniciais, o uso de procedimentos educacionais orientados pela consequenciação com reforçadores ao comportamento adequado apresenta diversas vantagens sobre a alternativa punitiva. A primeira observação é a de que, mesmo demorando a ocorrer e considerando a probabilidade de que ocorra, o comportamento reforçado da criança gradualmente passará a ter maior frequência, o que significa que ela alocará cada vez mais de seu tempo em comportamentos considerados adequados. Com o aumento da frequência do comportamento adequado, os outros comportamentos indesejados diminuirão sua frequência, isto sem o uso de punição e evitando os produtos deste processo comportamental, como supracitado.

Nesse sentido, o uso de reforçador pode produzir efeitos emocionais positivos em comparação com os efeitos emocionais negativos decorrentes da punição, observando pareamentos nos quais o pai e o contexto educacional eliciariam respostas decorrentes de controle aversivo. Como visto, observando a relação no longo prazo, outro efeito do uso de reforço é que o pai cada vez menos precisará utilizar seu próprio tempo para controlar o comportamento do filho, podendo dedicar seu tempo a obter reforçadores de outras fontes.

Se confrontado com atrasos para ambas alternativas, punir comportamento inadequado ou reforçar comportamento adequado do filho, o pai poderia verbalizar que sua escolha seria a de utilizar como procedimento educacional o reforço. Contudo, como demonstram os dados em diversos contextos comportamentais e que se aplica por extensão à parentalidade, à medida em que o comportamento inadequado se torna iminente (Rachlin, 2009, 1989), de menor magnitude mais



imediatamente portanto, padrões de impulsividade mantidos pelo reforçamento negativo do comportamento parental parecem se estabelecer. Posto de outra forma, confrontado com a situação em que o filho apresente um comportamento inadequado agora com certeza, o pai tende a escolher punir tal comportamento (impulsividade) em detrimento da escolha da outra opção, que seria esperar que o comportamento adequado ocorresse (atraso), dada uma chance de que de fato ocorra (probabilidade), e reforçá-lo, o que envolveria autocontrole. A pergunta que se coloca é como estabelecer padrões de escolha de reforçadores atrasados e maiores.

A Figura 4 é adaptada de Rachlin (2009) que indica que uma forma de promover o autocontrole seria o indivíduo se comprometer com a alternativa mais atrasada e de maior magnitude em uma situação temporal na qual as duas alternativas estejam em atraso. O comprometimento seria, de acordo com a definição de Skinner (2003/1953), a resposta controladora e, por sua vez, a supressão da possibilidade de escolher a alternativa relacionada à impulsividade (escolha de menor magnitude mais imediata), a resposta a ser controlada. Algum comportamento controlador na posição que o autor diagrama como  $tA$ , conduzindo o indivíduo a uma posição  $tB$  onde a escolha já estaria comprometida com o reforçador mais atrasado e de maior magnitude.

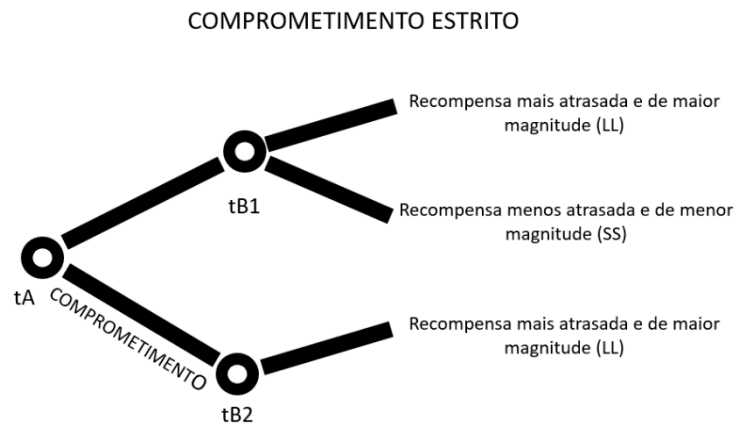


Figura 4: Baseado em Rachlin (2009, pág. 52) descrevendo duas opções atrasadas temporalmente, sendo uma (tB2) com comprometimento

Uma possibilidade de intervenção que poderia aumentar a probabilidade de que o pai emita uma resposta de comprometimento seria um treinamento via controle instrucional. Dessa forma, sob controle de regras, o pai realizaria o que Rachlin define como padrões de escolha, significando realizar uma série de escolhas em período atrasado frente às alternativas. Aplicando-se ao comportamento dos pais, esses, em vez de escolher entre as alternativas a cada situação comportamental que o filho apresente, deveriam comprometer-se a partir de escolhas temporalmente anteriores com os procedimentos educacionais aqui definidos como reforçadores. O pai, em vez de decidir o que fazer quando o filho bagunçasse o quarto, deveria escolher esperar e dar chances que o filho apresente o comportamento adequado, no caso hipotético arrumar o quarto, para reforçar o mesmo. Segundo o autor, comportar-se de forma autocontrolada envolve padrão de comportamento no qual, em uma análise molar, o indivíduo se compromete com um conjunto de escolhas tomadas previamente. No caso dos pais, escolher anteriormente esperar em todas as oportunidades (situações de escolhas moleculares) que comportamentos adequados ocorram, com alguma chance, para

reforçá-los.

## **Determinantes de Impulsividade e Autocontrole- Contrapondo a Visão Racional**

Violações das premissas racionais podem ser hipotetizadas mediante as noções de impulsividade e autocontrole dos estudos de escolha. Voltando aos exemplos analisados pelos pressupostos racionais, escolher punir o comportamento do filho proporciona ao pai maior tempo livre para que ele o distribua dentre outros comportamentos ou fontes liberadoras de reforçadores, justamente porque a relação ocorre de forma mais imediata e com maior probabilidade. Essa escolha seria impulsiva, se comparada à espera ou probabilidade exigidas para a ocorrência do comportamento adequado, na alternativa concorrente de reforçamento, respostas por definição autocontroladas. No exemplo da dominância, mesmo com a opção do uso do reforço apresentando como aspecto dominante efeitos positivos, considerando os achados em estudos sobre comportamento de escolha em outros contextos comportamentais (Rachlin, 1989; Rachlin & cols., 1991), pode-se supor que o menor atraso e maior probabilidade relacionados ao uso de punição controlariam a escolha paterna de forma impulsiva.

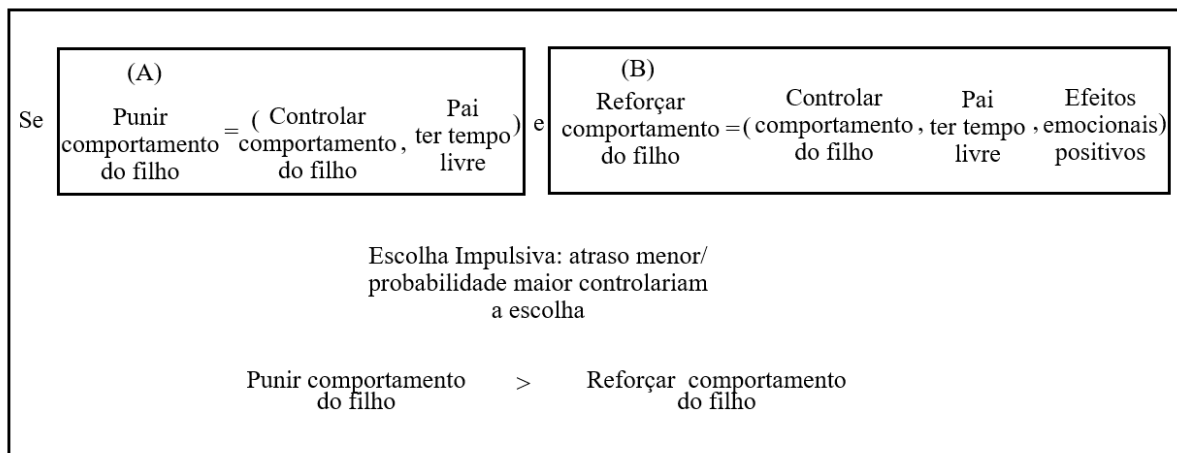


Figura 5: Escolha impulsiva controlada por atraso menor/ probabilidade maior admitida aplicada ao exemplo hipotético do pressuposto de dominância

No exemplo do cancelamento, em que é adicionada como variável contextual adicional para ambas as alternativas para pai e filho que estão atrasados para sair de casa para trabalho e escola, observa-se a indicação de que escolhas realizadas com antecedência com preferência pela alternativa de maior valor subjetivo mais atrasada. Quando a alternativa de menor magnitude menos atrasada se torna iminente, há uma reversão na escolha. Em situação como a do exemplo, poder-se-ia dizer que há uma alta probabilidade de o pai escolher dar uma bronca no filho, mesmo que ele escolhesse o uso do reforço se o confronto entre as alternativas fosse menos imediato.

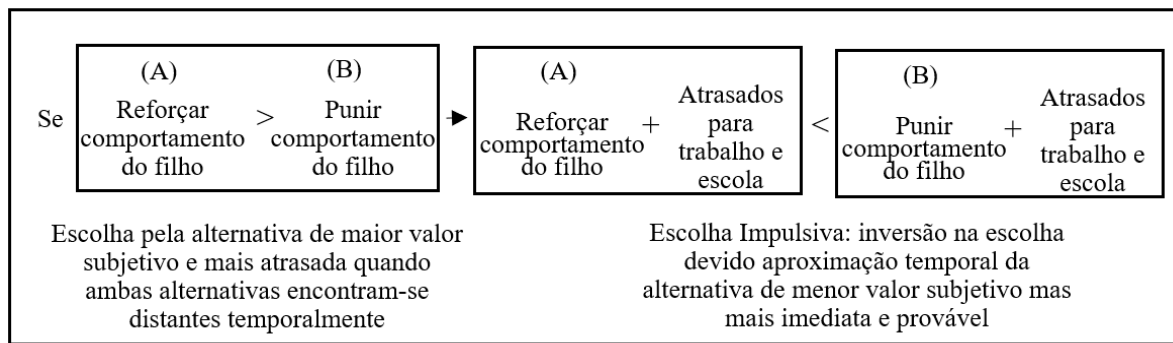


Figura 6: Inversão da escolha para a alternativa de impulsividade devido aproximação temporal da alternativa SS aplicada ao exemplo hipotético do pressuposto de dominância

Sobre o pressuposto da invariância, conforme já abordado, os dados apontam para inversão de escolhas pela forma como as alternativas são expressadas (Loewenstein & Elster, 1992). Essa análise se conforma também à teoria dos prospectos no que se refere, por exemplo, a superestimação e subestimação de probabilidades.

### Considerações Finais

Conforme exposto, as teorias normativas econômicas não preveem aspectos importantes dos processos comportamentais, dentre os quais as escolhas parentais de procedimentos educacionais dos filhos analisadas por viés teórico no presente texto, como reversão da preferência em decorrência da alteração do valor subjetivo dos reforçadores por atraso e probabilidade de ocorrência, achados que refutam a racionalidade pressuposta ao escopo teórico daquele campo do conhecimento. A perspectiva cognitiva da Teoria dos Prospectos, todavia, apresenta previsões que mais se aproximam das encontradas na Análise do Comportamento no que diz respeito aos estudos com probabilidade. As mesmas se aplicam a escolhas que

envolvem atraso (Loewenstein & Elster, 1992). Tais perspectivas apresentam dados que indicam como a alteração dos parâmetros da probabilidade ou a alteração do atraso podem levar a reversão da preferência, conforme previsto nas referências comportamentais.

A análise aqui realizada relacionou escolha e preferência dos pais sobre procedimentos educacionais à imediatividade e certeza do uso da punição no controle do comportamento filial, assim como referiu-se ao atraso e probabilidade como parâmetros necessariamente encontrados no uso de reforço como procedimento educacional. O uso de punição resultaria em padrões parentais caracterizados como impulsivos, já o uso de reforço como procedimento educacional envolveria padrões de autocontrole. Tal perspectiva sobre padrões parentais impulsivos e autocontrolado parecem conformar-se ao modelo proposto por Patterson e colaboradores.

A presente análise sugere que estudos a partir da Análise do Comportamento que envolvam tanto atraso quanto probabilidade devem ser conduzidos no exame de padrões parentais quanto a preferências de procedimentos educacionais, tendo em vista o contraponto das previsões semelhantes presentes nas referências racionais e visões culturalmente mais aceitas sobre os controles envolvidos em comportamentos de autocontrole aqui referidos, assim como pode contribuir com a literatura sobre estilos parentais.

Algumas vantagens derivam da descrição dessas relações em referência às consequências sobre os comportamentos dos pais e dos filhos, a visualização das situações como situações de escolha e os efeitos de intervenções que podem priorizar o reforço de comportamentos adequados dos filhos e as alterações nos comportamentos parentais. Cabe ressaltar as possíveis implicações para a

compreensão dos estilos parentais descritos no IEP (Gomide, 2006). Os estilos positivos Monitoramento Positivo e Comportamento Moral envolvem alta probabilidade de reforço disponibilizado ao longo do tempo. Já Negligência, Punição Inconsistente, Monitoria Negativa, Disciplina Relaxada e Abuso Físico reduzem a probabilidade de reforço para os comportamentos adequados, aumentam as consequências voltadas para comportamentos inadequados e passam a reforçar imediatamente os comportamentos dos pais, elevando o valor subjetivo desses reforços, mas contribuindo para o Círculo Coercitivo descrito por Patterson.

Assim, considerando os possíveis ganhos decorrentes de análises derivadas da noção de autocontrole e impulsividade, dentro de uma perspectiva de escolha, pode-se sugerir que a espera inicial pela emissão do comportamento adequado dos filhos pode envolver alto custo de resposta para os pais, grande atraso e baixa probabilidade. No longo prazo a manutenção de estratégias que reforçam comportamentos pró-sociais dos filhos reduzem os custos, estabelecem comportamentos adequados mais imediatos e com maior probabilidade. Assim, sugere-se que estudos empíricos possam responder a tais questionamentos.

## ESTUDO II

### ESCOLHA EM SITUAÇÃO DE RISCO POR PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS: EFEITOS DA IMEDIATICIDADE E DA CERTEZA DE PROCEDIMENTOS PUNITIVOS E DO ATRASO E PROBABILIDADE DE PROCEDIMENTOS REFORÇADORES

Em Análise do Comportamento, a definição de Herrnstein (1961) de que todo comportamento é de escolha, encontra sua explicação no que é observado regularmente no estudo da interação comportamento ambiente onde, inerente mesmo ao contexto mais simples, o organismo pode escolher se comportar frente a única alternativa em que é possível um único operante, ou pode não fazer nada. Todavia, geralmente o organismo é confrontado com várias alternativas concorrentes, como por exemplo um pai que pode escolher entre assistir televisão, ler um livro ou brincar com o filho, sendo que em cada uma das opções o pai terá a probabilidade de obter reforçadores diferentes. Para Herrnstein (1970) escolha é comportamento e vice-versa, explicando que escolha é um processo psicológico que antecede a própria resposta, visto que o organismo é confrontado com duas ou mais alternativas que controlam simultaneamente o comportamento observado, ou seja, a escolha. Considerando que poderiam ser adotadas outras referências que permitiriam investigar a complexidade de relações entre variáveis na tentativa de explicação do comportamento parental, a interpretação desse como comportamento de escolha pode ser profícua na descrição das relações de contingência estabelecidas entre pais e filhos.

O presente estudo investigou a manipulação do atraso e da probabilidade de



alternativas de procedimentos educacionais para escolhas parentais, relacionando o uso da punição a obtenção de reforçadores imediatos e certos, e uso de procedimentos reforçadores a obtenção de reforçadores atrasados e prováveis, assim como a influência de instruções de um Treinamento Comportamental de Pais desenvolvido a partir das referências de comportamento de escolha, igualação e decorrentes noções de impulsividade e autocontrole em relação aos estilos parentais.

### **Autocontrole, impulsividade e parentalidade**

O experimento baseou-se na análise conceitual apresentada no estudo I sobre a definição de padrões parentais a partir da noção de autocontrole e impulsividade. A proposta refere-se à interpretação de comportamentos de escolha parentais entre procedimentos educacionais reforçadores como padrão de autocontrole e procedimentos educacionais punitivos como padrão de impulsividade.

Parte-se da definição de que os pais, para utilizarem procedimentos reforçadores, devem esperar que o comportamento do filho ocorra, observando que existe uma probabilidade de que esse venha a ser emitido. Dessa forma, 1) esperar e 2) dar chance de que o comportamento desejado do filho ocorra, são parâmetros do reforçador a ser obtido pelos pais com a escolha desses procedimentos educacionais. A outra alternativa seria a escolha de procedimentos punitivos em relação a comportamentos indesejados, sendo que o uso de punição estabeleceria uma relação de controle imediato e com alta probabilidade de eficácia. As duas

alternativas foram relacionadas, respectivamente, a estilo parental autocontrolado e estilo parental impulsivo apresentadas no estudo I.

Os estudos sobre autocontrole observam que as escolhas previstas racionalmente a partir dos valores objetivos das alternativas comumente apresentam reversões (Rachlin, 2000; Rachlin & cols., 1991), que se dariam em pontos de indiferença entre as alternativas para o organismo, sendo essas baseadas nos valores subjetivos atribuídos às alternativas.

Rachlin (1989) aponta que o conceito de valor é importante para o estudo de escolha, julgamento e decisão. O autor aponta os dois tipos de escala, a objetiva e a subjetiva. Rachlin utiliza o modelo de Premack (1971) que diz que uma resposta operante nunca é neutra. Na explicação do modelo tem-se o exemplo de um rato que corre em uma roda de atividades. A resposta pode ser um operante se o rato correr por comida, um reforçador se a roda normalmente for travada e for destravada por pressão à barra e, por último, pode ser um punidor se a roda, normalmente livre, for colocada em alta velocidade através de motorização. Conclui-se que o que vale é o valor de um comportamento em relação ao outro, não seu valor absoluto. Na escala objetiva, o zero da escala seria o menor valor e não haveria diferença entre reforço positivo e reforço negativo. Na escala subjetiva, por sua vez, não há zero absoluto, decorrendo que, em um dado comportamento, tudo acima seriam reforçadores e tudo abaixo seriam punidores a respeito do comportamento. Também há diferença entre reforço positivo e reforço negativo.

Segundo Rachlin (2000), a pessoa com a taxa de desconto subjetivo relativamente mais alta constantemente prefere a alternativa menor-menos atrasada, alternativa vista pelos economistas como menos racional. Já a pessoa com a taxa de desconto subjetivo menor constantemente prefere a alternativa

maior-mais atrasada, alternativa vista pelos economistas de orientação tradicional como mais racional (Fisher, 1930; Kreps, 2018; Loewenstein & Elster, 1992). Rachlin indica que as visões da economia, assim como diversas outras formas de produção de conhecimento como senso comum, filosofia, religiões e outros modelos científicos, pressupõem que a racionalidade superior diferencia o ser humano de outros animais. Todavia, completa que os animais não-humanos são tão consistentes quanto os seres-humanos em suas escolhas que, com frequência, não correspondem aos padrões de racionalidade esperados.

Diante dos dados de que os indivíduos constantemente revertem suas escolhas e preferências, como consequência, há descrições onde comumente o organismo, escolhendo entre duas recompensas distantes, com uma apenas um pouco mais distante em relação a outra, apresenta a tendência a escolher a alternativa de maior valor objetivo. Uma mãe, ao imaginar a próxima vez que lidará com uma birra da filha, escolhe que esperará a criança cessar a birra e apresentar o comportamento desejado para poder reforçá-lo. No exemplo está implícita a concepção de que o uso do reforço de comportamentos adequados possui maior valor em termos objetivos que o uso de punição em relação a comportamento inadequado, encontrando fundamentos empírico em praticamente toda a literatura operante. Porém, confrontada com a situação de fato, que agora se apresenta imediata, é indicada a tendência de que a mãe escolha de forma “subjetiva”, revertendo sua escolha ao dar bronca como procedimento educacional, mesmo que tal alternativa tenha peso objetivo menor para a própria mãe.

Conforme Rachlin (2000), conforme mostra a Figura 7, o valor objetivo parece ser igual a sua relativa importância na vida das pessoas e, quando um indivíduo mantém todas as alternativas à distância, sua avaliação delas mantém-se

verdadeira ao valor na sua vida, o que cai por terra quando uma alternativa com valor menor é apresentada diante da pessoa. Na Figura 7, baseada em Rachlin (2000), no tempo  $t_A$  a mãe do exemplo teria escolhido pelo valor objetivo das alternativas, ou seja, por procedimentos reforçadores (V2), sendo expresso na Figura que no tempo  $t_B$ , com a alternativa menor-menos atrasada iminente, a mãe escolhe por procedimentos punitivos (V1). Segundo o autor, isso é verdade ao menos que haja um compromisso da pessoa com a preferência anterior.

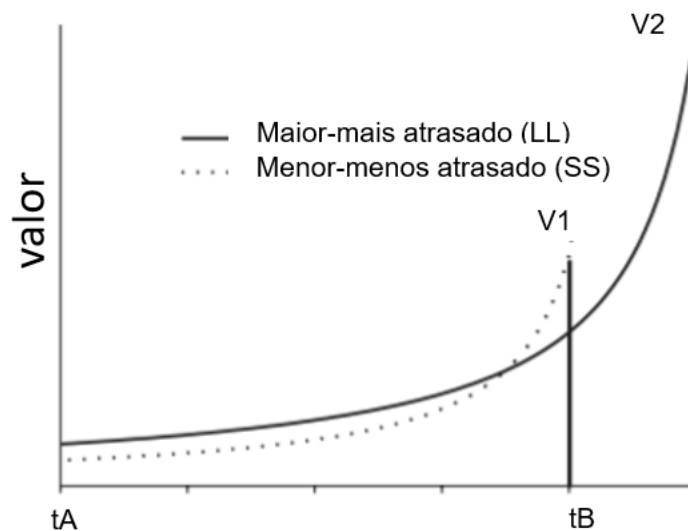


Figura 7: Baseada em Rachlin (2000) - inversão de escolha com proximidade da alternativa SS.

A definição de estilo parental autocontrolado estaria ligada a noção apresentada em estudos sobre comportamento de escolha onde o organismo tende a escolher a alternativa de maior valor objetivo, mais atrasada e provável, e que, em análise molar, tende a fazer blocos de escolha dessas alternativas. Isso significa, segundo Rachlin, que um padrão de autocontrole se estabelece, o que pode ser aplicado ao tema. Uma mãe que escolhe anteriormente por uso de procedimentos reforçadores, em interações futuras com comportamentos indesejados dos filhos mais

provavelmente esperará que esses diminuam sua frequência, que o filho apresente o comportamento adequando, novamente sublinhado seu atraso e sua chance, para então reforçá-lo. Na hipótese da mãe do exemplo manter tais escolhas, mesmo que na maioria das vezes, pode-se dizer que um padrão de autocontrole foi estabelecido, caracterizando o estilo parental.

Caso a mãe escolha na maioria das vezes a alternativa de procedimentos punitivos, relacionados com alternativas imediatas e certas, é definido um padrão de impulsividade. Nesses casos, a partir da análise proposta por Rachlin sobre desconto, pode-se supor que a mãe deixaria para escolher caso a caso como procederia frente ao comportamento inadequado do filho, o que se conformaria aos achados em estudos sobre escolha com outros recortes metodológicos como por exemplo experimentos com o uso de recompensas financeiras (Coelho, Hanna & Todorov, 2003).

A questão que se coloca é sobre como estabelecer repertórios de autocontrole, para o caso como estabelecer estilo parental autocontrolado e, por incompatibilidade, evitar o estilo impulsivo. Como respostas, tem-se a adoção de estratégias que garantam o comprometimento do organismo com a alternativa de maior valor objetivo, evitando-se a tendência da escolha da alternativa de menor valor quando de sua proximidade temporal.

Comprometimento é definido como uma escolha atual para restringir o alcance de escolhas futuras (Rachlin, 2000). Pode-se perguntar se uma mãe pode fazer algo em um ponto anterior no tempo ( $t_A$ ), mais cedo em relação ao momento da escolha, que a possa prevenir de mudar de ideia. A questão mostra-se de difícil resposta quando se comparada a situação com ações típicas de outras análises sobre autocontrole. Por exemplo, um tabagista que não compra a carteira de

cigarros (momento anterior à escolha) para, quando confrontado com as alternativas a) fumar e ter prazer imediato e b) não fumar e ter saúde no futuro, evita a tendência de ceder a alternativa imediata e certa (a), comprometendo-se com uma série de escolhas de não fumar (b). No caso da parentalidade, a dificuldade é que não é possível abster-se do contato com a criança ou utilizar de uma estratégia que fisicamente impeça uma mãe ou um pai de ceder e punir um comportamento inadequado do filho quando esse naturalmente se apresenta.

A proposta do presente conjunto de estudos é a investigação dos efeitos da apresentação de instruções em um Treinamento Comportamental de Pais- Escolha (TCP-E) como possibilidade de se estabelecer processo de controle semelhante à descrição de comprometimento presente na literatura.

### **Treinamento Comportamental de Pais- Escolha**

O presente estudo desenvolveu um Treinamento Comportamental de Pais- Escolha com objetivo de observar sua eficácia no comportamento de escolha dos pais em situação definidas como de risco com manipulação de atrasos e probabilidades entre alternativas de procedimentos educacionais que eles utilizariam com os filhos.

A contextualização da produção sobre treinamento de pais (McMahon, 1996), apresentada na introdução do presente texto, indica que os programas são observados como elementos comuns que a intervenção com a criança era realizada pelos pais com menor contato com o terapeuta; instruções fundamentadas em princípios de aprendizagem e o uso de técnicas de instruções, modelagem e

representações de papéis. Treinamentos comportamentais de pais foram aplicados individualmente ou em grupo (Eyberg & Matarazzo, 1980; Kaminski & cols., 2008), além de terem sido apresentados como vídeos instrucionais (Meharg & Lipsker, 1992; Porzing-Drummond, Stevenson & Stevenson, 2014). Tradicionalmente, as intervenções cobriam como conteúdo os princípios operantes e procedimentos que poderiam ser derivados desses como apresentado por Kazdin (2005) em uma referência típica de treinamento comportamental de pais: a identificação dos comportamentos problema; definição, observação e registro comportamental; reforço positivo; *time-out*; ignorar comportamento indesejado e reforçar comportamento incompatível; modelagem e programa escolar; resolução de problemas e reprimendas.

É indicado como uma falha de estudos envolvendo programas de treinamento de pais a não apresentação detalhada do treinamento propriamente dito (Bochi & cols., 2016). Foi apontando que a ausência de tais informações dificulta as avaliações dos resultados, por exemplo, impossibilitando a replicação dos estudos. Observando tais críticas, segue uma descrição dos fundamentos do Treinamento Comportamental de Pais Escolha (TCP-E) utilizado no presente estudo.

Considerando os aspectos cruciais do treinamento comportamental de pais e a possibilidade de que isso seja incrementado por uma noção de que o procedimento educacional usado pelo pai envolve necessariamente uma escolha, buscou-se desenvolver esse modelo de Treinamento Comportamental de Pais Escolha, TCP-E. A seguir, são apresentados os temas tratados no TCP-E com as referências que os sustentam.

O TCP-E desenvolvido para os estudos, inicialmente, apresenta uma sensibilização para os pais através de contextualização breve sobre a temática que

abordará, referindo-se ao comportamento dos pais e comportamento da criança. É citado que conhecimentos em psicologia serão trabalhados de forma simples e que visam a ajudá-los na compreensão do comportamento infantil.

Em seguida, são abordados conceitos centrais presentes nos estudos sobre comportamento de escolha. O primeiro é de que existe uma finitude quanto a quantidade de respostas que podem ser emitidas pelo organismo em um dado período, sendo que a medida de frequência de respostas também pode ser substituída por tempo em cada alternativa. Esse limite, chamado de variável  $k$  por Herrnstein (1970), descreve que a escolha de uma alternativa e obtenção do reforçador associado a mesma, implica em abdicação de outras alternativas e de seus reforçadores. Um exemplo seria o pai que escolha passar o seu tempo limitado assistindo televisão deixará de ter acesso a outros reforçadores, tal como brincar com o filho.

São apresentadas as consequências quando um pai escolhe e obtém um reforçador em uma alternativa. Decorre como princípio que quanto mais reforçado o organismo for em uma fonte de reforçadores mais tempo ou com maior frequência se comportará em relação à alternativa (Baum & Rachlin, 1969). Assim é possível supormos que uma mãe que observou uma rotina de trabalho desgastante e ao chegar em casa precisa dormir, obtendo como reforçador intrínseco o descanso relacionado ao sono, deixa de acompanhar as tarefas escolares do filho, evidenciando a concorrência entre as opções.

São apresentados aos pais os conceitos básicos sobre comportamento operante, a saber, que são selecionados pelas consequências que produzem (Skinner, 2003/1953, 1982). Considerando as descrições sobre comportamento de escolha, os pais, quando em interação com os comportamentos dos filhos,



escolhem dentre alternativas que funcionalmente são consequências àqueles. Se o filho faz birra e o pai imediatamente lhe dá atenção, o procedimento educacional escolhido pelo pai assume a função de reforçador, considerando que aumente ou mantenha a frequência da birra. Desta forma, as várias opções relacionadas à consequenciação do comportamento dos filhos, ou procedimentos educacionais, produzirão efeitos típicos aos processos comportamentais a que são relacionados, implicando em efeitos diferentes no comportamento dos filhos.

Trata-se, portanto, de uma relação onde os comportamentos dos pais também são controlados pelo comportamento dos filhos o que direciona a análise sobre os parâmetros do reforçador, atraso e probabilidade, variáveis manipuladas em experimentos de comportamento de escolha (Rachlin, 1989, 1991). Considerando o exemplo do filho que faz birra, uma versão provável da situação seria o pai imediatamente ceder e dar atenção resultando na liberação do reforçador para o pai, no caso negativo com a remoção da birra do ambiente. Na descrição, não há atraso do reforçador ao pai, sendo que este o obtém imediatamente. Também há alta probabilidade de obtenção do reforçador, principalmente considerando ser uma relação já estabelecida entre pai e filho. Caso o pai escolha dar uma bronca no filho consequente à sua birra, além da imediatividade a probabilidade se torna ainda mais alta, observando-se os princípios relacionados à punição, com sugestão de certeza relacionada ao acesso ao reforçador. Uma outra possibilidade de desenlace, seria o pai esperar que um comportamento desejável ocorresse para posteriormente reforçá-lo, colocando o comportamento de birra em extinção. Além do atraso relacionado ao reforçador, no caso o filho se comportar adequadamente ou de forma desejada, há também a incerteza de que o filho assim

o fará pois, também por princípio, emitir ou não um dado comportamento em dado contexto pressupõe a chance desse ocorrer.

Pensar que alternativas diferentes disponíveis aos pais produzem efeitos diferentes nos comportamentos dos filhos, leva à comparação entre o uso de procedimentos punitivos, sendo esses relacionados à imediaticidade e certeza de obtenção de reforçadores pelos pais, e procedimentos reforçadores, relacionados ao atraso e probabilidade do ganho dos reforçadores.

O uso de punição pelo pai leva-o a conseguir imediatamente e com alta probabilidade o que quer, por exemplo o filho parar de fazer birra, não o responder ou parar de fazer bagunça. Os efeitos relacionados, como dito, sugerem certeza, ou seja, na hipótese do pai usar de punição ele obterá o que quer em um primeiro momento da relação que se estabelece.

Outro aspecto da interação entre o comportamento de punir do pai e comportamento inadequado do filho é de que o pai, ao punir e conseguir o controle imediato e certo do comportamento do filho, aloca pouco de seu tempo em procedimentos educacionais. Se há um limite de tempo a ser distribuído pelo pai em diversas fontes reforçadoras, quanto menor for o tempo gasto com procedimentos educacionais com o filho, mais tempo terá para obter outros reforçadores de outras alternativas disponíveis no ambiente.

Por esses efeitos imediatos, os pais podem relacionar o uso de punição como procedimentos educacionais eficientes, incorrendo nos processos vastamente descritos na literatura operante sobre punição (Sidman, 1995), em especial a tendência do comportamento assim controlado manter baixa frequência na presença do punidor, os emparelhamentos aversivos associados à práticas punitivas e à punição não controlar necessariamente comportamentos esperados pelos pais

sobre seus filhos. Se o filho está fazendo bagunça, por exemplo, uma bronca do pai, apesar de fazer com que o filho deixe de emitir tal comportamento, não garante que ele fará a tarefa, sendo esse o comportamento desejado. Mesmo que o faça, como comportamento de esquiva, a inevitável ausência do pai em algum momento, o comportamento de fazer bagunça teria uma probabilidade de voltar a ocorrer, enquanto o de dedicação à tarefa tenderia a diminuir sua frequência, considerando-se tais classes como incompatíveis, portanto concorrentes ao comportamento de escolha dos filhos.

Considerando que o reforço a um operante específico tende a repercutir em operantes similares em processo de indução de classe operantes que guardam funções comparáveis (Skinner, 2003/1953), se um pai utiliza de procedimentos punitivos através dos quais obtém reforçadores imediatos e certos, pode-se supor que ele tenderá a usar de tais procedimentos com maior frequência.

O uso de procedimentos reforçadores, por outro lado, pressupõe processos distintos, intrinsecamente relacionados à espera e à chance de um comportamento adequado ocorrer (Baum & Rachlin, 1969; Herrnstein, 1970, 1974; Rachlin, 1989, 1991). Como efeitos da escolha por procedimentos reforçadores, obtém-se que, mesmo demorando e com chance de não ocorrer, os comportamentos esperados dos filhos passarão a ter maior frequência, assim como comportamentos indesejados incompatíveis diminuirão sua frequência. Além disso, o uso de reforço envolve emparelhamentos de outra ordem quando comparados a situações aversivas.

Do ponto de vista do controle relacionado ao comportamento paterno, se comparado ao pouco tempo gasto com os procedimentos educacionais punitivos, os pais, ao dedicarem-se a reforçar comportamentos adequados dos filhos, alocarão

muito de seu tempo em procedimentos educacionais, pressupondo o atraso e probabilidade relacionado ao comportamento dos filhos. Como consequência, terão pouco tempo para obter outros reforçadores em outras alternativas (Baum & Rachlin, 1969).

Não obstante a aparente eficácia da punição como procedimento educacional e o custo de resposta relacionado ao reforço pelos pais, esse é o início da relação que se estabelece.

Conforme o exemplo hipotético em que a mãe reverte sua escolha quando da aproximação da alternativa de menor valor e menos atrasada, ao utilizar de punição e observar o controle imediato e certo do comportamento do filho, ela passa a ter maior tempo para dedicar-se a outras atividades, ou conforme as definições no campo da escolha, obter reforçadores liberados em outras alternativas concorrentes. Dessa forma, a mãe, no início da relação, passaria a ter mais tempo para alocar em outras atividades. Todavia, conforme pressupõem o modelo e as descrições que o embasam, com o passar do tempo, a tendência seria de que a mãe passasse cada vez mais a dedicar seu tempo e seus esforços vigiando o filho via procedimentos punitivos pois, por princípio, a sua ausência alteraria a relação estabelecida. A análise do comportamento do filho também indica que com o passar do tempo os resultados de procedimentos punitivos mudam e se mostram questionáveis. O filho tende a cessar um comportamento inadequado quando punido e assim permanecerá na presença do punidor. Todavia, o uso da punição a esse comportamento não garante que o comportamento desejado venha a ocorrer.

O uso de procedimentos reforçadores sinaliza relação inversa. No início, a mãe tenderia a utilizar maior tempo educando o filho, visto que precisaria esperar um lapso temporal para que comportamento do filho ocorresse com uma chance,

para depois reforçá-lo. Nesse cenário, sobraria pouco tempo para ela dedicar-se a outras fontes reforçadoras. Uma vez mais, olhando-se no longo tempo, no final da relação os princípios envolvidos no uso de reforço indicam que a mãe gastaria cada vez menos de seu tempo no procedimento educativo. Por exemplo, ela pode reforçar o comportamento do filho intermitentemente ou a própria atividade se tornar reforçadora intrinsecamente para a criança. Como resultado no final da relação, além da mãe passar a ter maior tempo para alocar em outras atividades reforçadoras, esta possui em relação à criança, agora, controle específico do comportamento desejado do filho, aumentando a chance de ela estabelecer o repertório desejado. Sublinha-se também que a relação baseada em reforço é positiva, sendo a palavra positiva utilizada como no senso comum, ou seja, estabelecem emparelhamentos de outra ordem em relação aos aversivos presentes no uso da punição.

O presente estudo objetivou analisar o comportamento de escolha dos pais de procedimentos educacionais dos filhos a partir das noções de autocontrole e impulsividade, visando observar a relação entre procedimentos punitivos com consequências certas e imediatas e procedimentos reforçadores com consequências atrasadas e prováveis. Também investigou os efeitos da apresentação de um Treinamento Comportamental de Pais concebido a partir das noções de escolha e autocontrole sobre o comportamento de escolha dos pais participantes sobre procedimentos educacionais aos filhos. Por último, observou a relação entre os parâmetros do reforçador atraso e probabilidade nas escolhas dos pais e comparou as escolhas paternas entre os procedimentos educacionais aos filhos entre participantes de duas Organizações Sociais com públicos-alvo distintos:

uma com pais considerados envolvidos na educação dos filhos, outro com pais considerados não envolvidos na educação dos filhos.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram do presente estudo oito mães cujos filhos encontravam-se em faixa etária entre sete anos e doze anos de idade. As crianças frequentavam duas Organizações Sociais, chamadas de Organização Social A (OSA) e Organização Social B (OSB).

As mães da OSA tinham entre 26 e 40 anos de idade, uma das mães da OSA possuía o ensino fundamental incompleto, duas ensino médio completo e uma nível superior completo. Duas mães da OSA residiam com os filhos sozinhas, as outras duas com seus companheiros.

As mães da OSB tinham entre 32 e 45 anos de idade, uma das mães da OSB possuía ensino médio completo e as demais nível superior completo. Todas as mães da OSB conviviam com os seus companheiros.

Mediante o comparecimento de apenas mães quando do procedimento com a OSA, buscou-se garantir que mães da OSB participassem para fins de comparação. Portanto, participaram do estudo quatro mães do OSA e quatro mães do OSB. O intervalo de idades das crianças deveu-se a ser a faixa etária entre sete e doze anos de idade o critério para a frequências em ambas Organizações Sociais. Explica-se que são programas de carácter educativo com públicos-alvo distintos que permitiram comparações quanto ao objeto de estudo do presente trabalho.

### *Local e Material*

As sessões experimentais foram realizadas em salas cedidas pela Organização Social A e pela Organização Social B. As salas eram isoladas, significando que durante a condução dos experimentos não havia interferências de estimulação externa tais como interrupções ou barulho excessivo. Os ambientes eram compostos por mesas, cadeiras, data-show com aparelho de som e computador para a condução dos procedimentos.

Foi utilizado como instrumento de aceite o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido pelas mães participantes. Após o aceite de participação no presente estudo, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo).

O experimento de Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais-Probabilidade foi realizado utilizando uma sequência padronizada impressa em folhas de tamanho A4. O detalhamento de cada componente do presente material será apresentado com a descrição do procedimento na subseção de mesmo nome a seguir.

O Treinamento Comportamental de Pais-Escolha (TCP-E) foi desenvolvido em forma de vídeo com duração de 52 minutos e 28 segundos, concebido com linguagem acessível visando a compreensão pelos participantes. O TCP-E exibiu uma apresentação e cinco partes com conteúdo de orientação sobre princípios comportamentais a partir das concepções de escolha e igualação, assim divididos:

- Apresentação:

- Título: *O que é o Treinamento Comportamental de Pais?*
- Tempo total: 2 minutos e 40 segundos
- Parte I:
  - *“Todo comportamento é de escolha.”*
  - Tempo total: 3 minutos e 29 segundos
- Parte II:
  - *“São as consequências que controlam o comportamento.”*
  - Tempo total: 12 minutos e 11 segundos
- Parte III:
  - *“Consequências diferentes, comportamentos diferentes.”*
  - Tempo total: 11 minutos e 23 segundos
- Parte IV:
  - *“Relação entre a escolha do pai e o comportamento do filho.”*
  - Tempo total: 19 minutos e 59 segundos)
- Parte V:
  - *“Impulsividade e autocontrole dos pais.”*
  - Tempo total: 12 minutos e 45 segundos)

Ao final de cada parte, foi apresentada uma sessão denominada *“Teste seus Conhecimentos”* cuja finalidade era inserir os conteúdos da parte recém assistida em contexto de questionamentos visando fixação dos conhecimentos disponibilizados. Cada questão era exibida por um período de aproximadamente 10 segundos e, ao término, a resposta correta era indicada. Eram apresentadas duas alternativas de respostas para cada questão.



O TCP-E foi conduzido em salas cedidas pelas Organizações Sociais colaboradoras. O treinamento foi apresentado em grupo, em exibição sem interrupções. Ao final, foi oportunizada discussão sobre o conteúdo do vídeo.

### *Procedimento*

Antes da realização dos procedimentos apresentados a seguir, um estudo piloto foi realizado visando avaliação de adequações metodológicas, em especial o estabelecimento de controle da instrução nos experimentos de escolha, adequação dos atrasos e das probabilidades. O estudo piloto foi realizado com três participantes. Após as aplicações, uma sessão de avaliações sobre o procedimento e instrumentos foi realizada com cada participante. Os procedimentos com os dois primeiros participantes do piloto orientaram ajustes no material de coleta sobre as escolhas com atraso e instruções, visando dirimir dúvidas sobre a tarefa. Após as alterações, a avaliação com o terceiro participante indicou a adequação das instruções, atrasos e procedimento adotados.

Como controles para garantir a validade interna, aponta-se que a pesquisa experimental do comportamento de escolha possui histórico bibliográfico com delineamentos, resultados e análises de referência, inclusive teóricas, tanto com sujeitos humanos quanto com não humanos. A orientação de tais referências confere adequação, sensibilidade e confiabilidade para a realização do presente estudo. Quanto a validade externa, a realização de um experimento, por si, objetiva processos de generalização observados nas possíveis replicações. Em Análise do Comportamento, delineamento de sujeito único (N=1), ou sujeito como próprio

controle, é tradicionalmente utilizado. Isto posto, o presente estudo objetiva a observação de tais processos, a saber, replicação e generalização, no próprio sujeito e entre os sujeitos. Observa-se que se trata de um estudo preliminar sobre o tema específico, mesmo considerando amplo espectro de produções no campo da Escolha e do Treinamento de Pais, devendo-se adotar cuidado na generalização entre sujeitos, em última análise em suas implicações do laboratório para a vida cotidiana ou generalização para população.

O delineamento adotado, portanto, foi de sujeito como próprio controle ou  $n=1$ , assim como comparações entre participantes também foram realizadas. As mães de crianças entre sete e doze anos compuseram dois grupos: Organização Social A (OSA) e Organização Social B (OSB). Para ambos grupos, foi observada a seguinte ordenação de procedimentos, que serão detalhados a seguir: Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso (EHPE-A), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade (EHPE-P), Treinamento Comportamental de Pais- Escolha (TCP-E), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso (EHPE-A), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade (EHPE-P). Reaplicação das Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso (EHPE-A), Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade (EHPE-P) em *follow-up* 30 dias após a primeira aplicação.

A Figura 8 abaixo reproduz de forma esquemática a organização supracitada:

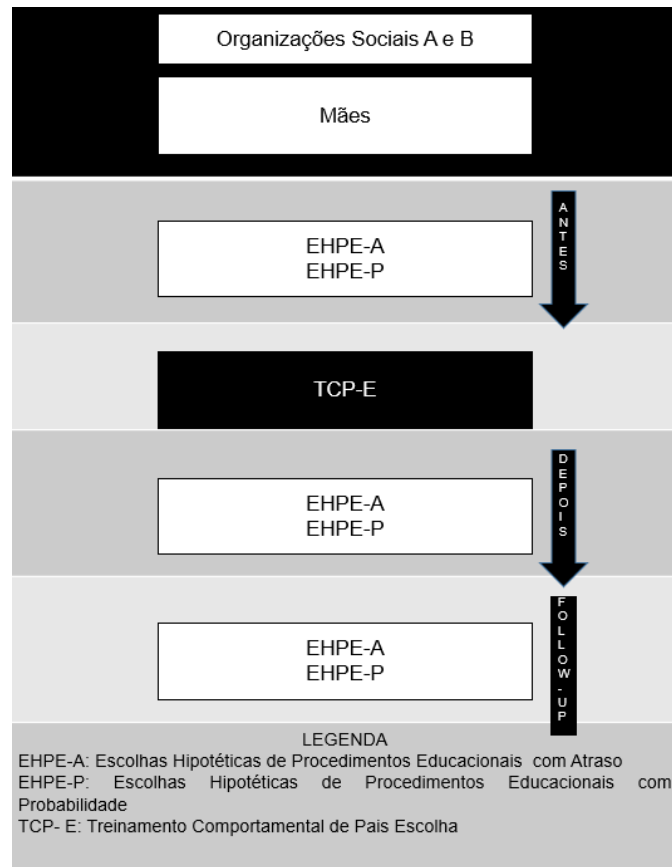


Figura 8: Delineamento Estudo II.

Segue a descrição de cada etapa componente do presente procedimento.

A primeira etapa consistiu em experimentos de escolha em situação de risco. Nos experimentos de Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso e Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Probabilidade foram apresentadas alternativas hipotéticas de escolha para os pais participantes, sendo essas relativas a tipos de consequenciações ao comportamento dos filhos em situações típicas e efeitos sobre eles. Foram apresentadas alternativas com efeitos imediatos em comparação com alternativas com efeitos atrasados, assim como foram apresentadas alternativas com efeitos certos em comparação com efeitos prováveis.

Os experimentos foram realizados utilizando uma sequência padronizada impressa em folhas de tamanho A4. Tanto o experimento com manipulação do atraso quanto o experimento com manipulação da probabilidade observaram a seguinte ordem:

- Folha de instrução
- Treino
- História treino
- Início
- História 1
- Situações de escolha 1 a 5 referentes ao tipo de reforçador liberado pelos pais (ref.pais)
- História 2
- Situações de escolha 6 a 10 referentes ao nível de exigência do comportamento do filho para liberação do reforçador pelos pais (ref.filhos)
- História 3
- Situações de escolha 11 a 15 referentes ao tipo de punição liberada pelos pais (puni.pais)

Objetivando-se analisar possíveis efeitos de ordem de exposição, para metade das participantes foi aplicada ordem ascendente de atrasos e probabilidades para cada situação de escolha de cada contexto e para outra metade foi aplicada ordem descendente.

O pesquisador dispôs a frente do participante o material do experimento exibindo a primeira folha que descreve as instruções e dava a seguinte instrução verbal oral:

*“Vamos começar. Aqui está o material com o qual vamos trabalhar. Veja que, na primeira folha, nós temos as instruções do que você será solicitado a fazer. Eu lerei em voz alta as instruções e você, por favor, acompanhe a leitura a partir dessa folha. Quando eu terminar, você poderá tirar dúvidas. Depois, teremos uma fase de treino, que está bem explicada na instrução. Até o final da fase de treino você pode falar comigo e tirar quaisquer dúvidas que tenha. Em seguida, com a indicação do início do estudo, você seguirá lendo e preenchendo sozinho.”*

Nas fases de leitura da instrução e História Treino, foi possibilitada a comunicação com o experimentador livremente, para sanar dúvidas sobre o procedimento.

Após as instruções iniciais, foram apresentadas por escrito e lida pelo experimentador as instruções específicas. As instruções a seguir foram adaptadas de Rachlin, Raineri e Cross (1991). As instruções para o experimento com atraso foram lidas pelo experimentador e apresentadas ao participante como primeira folha na sequência do experimento:

## INSTRUÇÃO

*O propósito deste experimento é comparar suas preferências por diferentes métodos<sup>1</sup> de educação dos filhos.*

*Você será solicitado a fazer uma série de escolhas hipotéticas (imaginadas) entre alternativas de métodos educacionais utilizados para com os filhos.*

*Serão apresentadas opções de atrasos do comportamento do filho, isto é, imagine que transcorrerá um período de tempo para que o comportamento desejável de seu filho ocorra para que, após esse tempo, você use métodos educacionais positivos. O tempo variará em minutos, horas, dias e meses.*

*Você deverá considerar que métodos educacionais punitivos pararão imediatamente o comportamento da criança. Isso significa que, por exemplo, quando um pai dá uma bronca em um filho esse para de dar birra.*

*Os métodos punitivos também poderão variar ao longo do experimento.*

*Será apresentado um modelo a ser preenchido para treino. Por favor, após ler o as instruções do modelo e preenchê-lo, busque esclarecer qualquer dúvida que você possa ter com o pesquisador.*

*Uma vez preenchidas as informações de uma página, por favor passe para a próxima e não retorne às páginas já preenchidas.*

*Você sempre deverá escolher uma dentre duas opções apresentadas em cada uma das linhas presentes em cada página (são várias linhas, portanto várias respostas, em cada página), conforme modelo a seguir. Marque com um X a opção escolhida.*

*Obrigado pela colaboração.*

---

<sup>1</sup> Os métodos de educação dos filhos citados nas instruções, tanto com atraso quanto com probabilidade, se referem aos procedimentos educacionais parentais apresentados ao longo do texto.

As instruções para o experimento com probabilidade seguiram o mesmo procedimento:

### INSTRUÇÃO

*O propósito deste experimento é comparar suas preferências por diferentes métodos de educação dos filhos.*

*Você será solicitado a fazer uma série de escolhas hipotéticas (imaginadas) entre alternativas de métodos educacionais utilizados para com os filhos.*

*Serão apresentadas opções de probabilidade do comportamento do filho, isto é, imagine que haverá uma chance do comportamento desejável de seu filho ocorrer para que você use métodos educacionais positivos. A probabilidade será apresentada em porcentagem.*

*Uma probabilidade de 100% significa que o comportamento ocorrerá com certeza.*

*Uma probabilidade de, digamos, 50%, significa que o comportamento terá metade da chance de ocorrer.*

*Você deverá considerar que métodos educacionais punitivos pararão certamente o comportamento da criança, ou seja 100% de chance. Isso significa que, por exemplo, quando um pai dá uma bronca em um filho esse para de dar birra.*

*Os métodos punitivos também poderão variar ao longo do experimento.*

*Será apresentado um modelo a ser preenchido para treino. Por favor, após ler o as instruções do modelo e preenchê-lo, busque esclarecer qualquer dúvida que você possa ter com o pesquisador.*

*Uma vez preenchidas as informações de uma página, por favor passe para a próxima e não retorne às páginas já preenchidas.*

*Você sempre deverá escolher uma dentre duas opções apresentadas em cada uma das linhas presentes em cada página (são várias linhas, portanto várias respostas, em cada página), conforme modelo a seguir. Marque com um X a opção escolhida.*

*Obrigado pela colaboração.*

Após a leitura da instrução, o pesquisador perguntava se havia alguma dúvida até aquele momento, respondendo os questionamentos que porventura ocorressem. A coleta com cada variável, atraso ou probabilidade, foi feita imediatamente após a leitura da respectiva instrução.

Antes das escolhas com probabilidade e com atraso eram realizados treinos com situações distintas das usadas com interação com os filhos, com o objetivo de familiarizar os participantes com as tarefas e dirimir dúvidas. Durante esse treino, o experimentador permanecia em silêncio aguardando a leitura e possíveis indagações do participante. A folha Treino (Figura 9) mostrava imagens com orientações em texto destacado instruindo como era o procedimento, apresentação das escolhas e preenchimento.





HISTÓRIA TREINO	HISTÓRIA TREINO
Quando você vai ao supermercado e encontra uma fila grande para pagar as compras.	Quando você vai a um banco e entra em uma fila para ter a chance de conseguir pagar uma conta antes que o mesmo feche.
	

Figura 10: História Treino/ atraso e probabilidade. Fonte da foto 1: <http://blog.comercialigara.com.br/wp-content/uploads/2017/05/supermarket-fila.jpg> Fonte foto 2: <http://blog.comercialigara.com.br/wp-content/uploads/2017/05/supermarket-fila.jpg>

Em seguida, era apresentado um modelo a ser preenchido com orientação (Figuras 11 e 12), reforçando as instruções. Durante toda a instrução, o pesquisador estava à disposição para dúvidas.

**TREINO**

Quando você vai ao supermercado e encontra uma fila grande para pagar as compras.

VOCÊ TEM AS SEGUINTE ALTERNATIVAS:

Não esperar: sair do supermercado sem levar as compras

OU

Esperar em uma fila para efetuar suas compras

Marque com um X a opção escolhida para cada linha

<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 1 minuto para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 5 minutos para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 10 minutos para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 30 minutos para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 1 hora para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 2 horas para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 6 horas para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 12 horas para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 1 dia para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 1 semana para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem levar as compras	OU	Esperaria 1 mês para efetuar as compras	<input type="checkbox"/>

Figura 11: Folha de treino com atraso – instrução e indicação das alternativas de escolha.

**TREINO**

Quando você vai a um banco e entra em uma fila para ter a chance de conseguir pagar uma conta antes que o mesmo feche.

VOCÊ TEM AS SEGUINTE ALTERNATIVAS:

Não esperar: sair do banco sem pagar a conta

OU

Esperar em uma fila com uma chance de conseguir pagar a conta

Marque com um X a opção escolhida para cada linha

<b>Se houvesse 10% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 20% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 30% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 40% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 50% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 60% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 70% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 80% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 90% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 95% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 100% de chance de conseguir pagar a conta</b>			
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e sairia sem pagar a conta	OU	Esperaria se houvesse essa chance de pagar a conta <input type="checkbox"/>

Figura 12: Folha de treino com probabilidade – instrução e indicação das alternativas de escolha.

Após o treino e a retirada de dúvidas das participantes, iniciava-se o experimento. Foram apresentados três contextos hipotéticos, denominados de História 1 (Figura 13), História 2 (Figura 14) e História 3 (Figura 15). O início de cada história é marcado por uma folha com a apresentação verbal da mesma e uma imagem ilustrativa.

As três histórias foram utilizadas nos dois experimentos. Elas são reproduzidas a seguir:

História 1 (Figura 13):

*Imagine que seu filho lhe responda gritando e com raiva constantemente no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que não lhe respondesse dessa forma, para que ele se expressasse, mas com educação.*

## HISTÓRIA 1

Imagine que seu filho lhe responda gritando e com raiva constantemente no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que não lhe respondesse dessa forma, para que ele se expressasse mas com educação.



Figura 13: História 1. Fonte da foto:

<http://static1.squarespace.com/static/54de7b34e4b0a566f11d0b33/54de7be3e4b02c194ee69163/55541966e4b0df1175215265/1431575009220/?format=1000w>

História 2 (Figura 14):

*Imagine que seu filho tem bagunçado repetidas vezes o próprio quarto no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que ele organizasse seus pertences.*

## HISTÓRIA 2

Imagine que seu filho tem bagunçado repetidas vezes o próprio quarto no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que ele organizasse seus pertences.



Figura 14: História 2. Fonte da foto: [https://www.todayparent.com/wp-content/uploads/2013/10/TP11\\_LittleKid.jpg](https://www.todayparent.com/wp-content/uploads/2013/10/TP11_LittleKid.jpg)

História 3 (Figura 15):

*Imagine que seu filho tem dado birra e resistido para escovar os dentes antes de dormir em todas as ocasiões no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que ele escovasse os dentes antes de dormir.*

## HISTÓRIA 3

Imagine que seu filho tem dado birra e resistido para escovar os dentes antes de dormir em todas as ocasiões no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que ele escovasse os dentes antes de dormir.



Figura 15: História 3. Fonte da foto: <http://dixieswanson.com/wp-content/uploads/2014/08/screamingchild-862x862.jpg>.

Após a exposição de cada história, foram apresentadas as situações com as alternativas de espera ou de probabilidade a serem imaginadas, para que o participante indique sua escolha.

As folhas de escolhas (figuras 16 e 17) tiveram uma configuração visual definida, já apresentada ao participante com detalhamentos na fase de treino. A composição padronizada apresentava a situação hipotética e instruções na parte superior, as alternativas de escolha dispostas em dois quadros a serem



apresentados lado a lado com a palavra “OU” entre elas, e campos de preenchimento para indicação da escolha em uma coluna do lado direito.

<b>SITUAÇÃO 1</b>				
<p>Imagine que seu filho lhe responda gritando e com raiva constantemente no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que não lhe respondesse dessa forma, para que ele se expressasse mas com educação.</p> <p>VOCÊ TEM AS SEGUINTE ALTERNATIVAS:</p>				
<input type="checkbox"/>	Dar uma bronca em seu filho e ele o obedecer imediatamente.	OU	<input type="checkbox"/>	Esperar que seu filho se expresse com educação e você elogiá-lo.
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 1 minuto para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 5 minutos para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 10 minutos para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 30 minutos para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 1 hora para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 2 horas para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 6 horas para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 12 horas para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 1 dia para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 1 semana para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer imediatamente	OU	Esperaria 1 mês para que ele se expressasse com educação e elogiá-lo	<input type="checkbox"/>

Figura 16: Folha de escolhas com atraso.

**SITUAÇÃO 1**

Imagine que seu filho lhe responda gritando e com raiva constantemente no último mês. Você já pediu várias vezes todos os dias para que não lhe respondesse dessa forma, para que ele se expressasse mas com educação.

VOCÊ TEM AS SEGUINTE ALTERNATIVAS:

Dar uma bronca em seu filho e ele o obedecer certamente.	OU	Esperar um dia que seu filho se expresse com educação e você elogiá-lo
--	----	--

<b>Se houvesse 10% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 20% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 30% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 40% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 50% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 60% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 70% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 80% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 90% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 95% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>
<b>Se houvesse 100% de chance dele se expressar com educação em um dia</b>				
<input type="checkbox"/>	Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente	OU	Esperaria um dia se houvesse essa chance, para depois elogiá-lo	<input type="checkbox"/>

Figura 17: Folha de escolhas com probabilidade.

Observando-se que a propriedade probabilidade envolve também a espera de que o comportamento ocorra, nas alternativas de variação de probabilidade foram observados o atraso fixo de um dia como condição de ancoragem (Figura 17).

As alternativas imediatas e certas foram caracterizadas como processos de punição a comportamentos indesejados. As alternativas atrasadas e prováveis foram caracterizadas como ocorrência de comportamentos adaptados ou desejados a serem reforçados. As alternativas por procedimentos educacionais com efeitos certos e imediatos relacionados à punição foram apresentadas sempre do lado esquerdo. As alternativas por procedimentos educacionais relacionadas ao atraso e probabilidade de ocorrência do comportamento do filho e posterior reforço foram sempre apresentadas no quadro da direita.

Antes da condução do experimento, foi solicitado ao participante que elencasse hierarquicamente os itens que compõem as opções das alternativas variáveis, ou seja, foi apresentado ao participante o conjunto de itens da condição e ele deveria apresentar em forma hierárquica o que seria mais reforçador para o seu filho até o que seria menos reforçador ao filho. Da mesma forma, alternativas que envolviam variação de procedimentos punitivos, a mãe devia apresentar em forma hierárquica o que seria mais aversivo para o seu filho até o que seria menos aversivo ao filho.

Apesar da ordem dos itens ser determinada pelo procedimento de hierarquização dos mesmos para cada participante, as condições referentes às variações dos procedimentos educacionais nas alternativas do experimento de Escolhas Hipotéticas de Procedimentos Educacionais com Atraso foram apresentadas em ordem pré-definida para todas as participantes, conforme a seguir:

## História 1:

- Alternativas imediatas- procedimentos educacionais punitivos (fixas):
  - *Dar uma bronca em seu filho e ele o obedecer imediatamente.*
- Alternativas atrasadas- procedimentos educacionais reforçadores (variáveis):
  - *Esperar \_\_\_\_\_ (atrasos: 1 minuto, 5 minutos, 10 minutos, 30 minutos, 1 hora, 2 horas, 6 horas, 12 horas, 1 dia, 1 semana, 1 mês)*
    - *que seu filho se expresse com educação e você elogiá-lo.*
    - *que seu filho se expresse com educação e você lhe fazer um afago (carinho).*
    - *que seu filho se expresse com educação e você brinque com ele ou fazer uma atividade que ele goste.*
    - *que seu filho se expresse com educação e você dar para ele um doce ou balinha que ele goste.*
    - *que seu filho se expresse com educação e você dá um presente para ele.*

## História 2:

- Alternativas imediatas- procedimentos educacionais punitivos (fixas):
  - *Dar uma bronca em seu filho e ele o obedecer imediatamente.*
- Alternativas atrasadas- procedimentos educacionais reforçadores (variáveis):

- Esperar \_\_\_\_\_ (atrasos: 1 minutos, 5 minutos, 10 minutos, 30 minutos, 1 hora, 2 horas, 6 horas, 12 horas, 1 dia, 1 semana, 1 mês)
  - que seu filho pare de bagunçar o quarto e você elogiá-lo.
  - que seu filho guarde apenas o brinquedo que acabou de usar e você elogiá-lo
  - que seu filho arrume todos os brinquedos que usou no dia e você elogiá-lo.
  - que seu filho arrume os brinquedos usados no dia e arrume a mochila para ir para a escola e você elogiá-lo.
  - que seu filho organize todo o quarto e você elogiá-lo.

### História 3:

- Alternativas imediatas- procedimentos educacionais punitivos (variáveis):
  - Dar uma surra em seu filho e ele lhe obedecer imediatamente.
  - Colocar seu filho de castigo por longo período (1 semana) e ele lhe obedecer imediatamente.
  - Colocar seu filho de castigo por curto período (1 hora) e ele lhe obedecer imediatamente.
  - Chamar a atenção de seu filho gritando e ele lhe obedecer imediatamente

- *Você chamar a atenção de seu filho em voz baixa e ele lhe obedecer imediatamente.*
- Alternativas atrasadas- procedimentos educacionais reforçadores (fixas):
  - *Esperar \_\_\_\_\_ (atrasos: 1 minutos, 5 minutos, 10 minutos, 30 minutos, 1 hora, 2 horas, 6 horas, 12 horas, 1 dia, 1 semana, 1 mês) que seu filho escove os dentes e você elogiá-lo.*

As apresentações das histórias e as escolhas com probabilidade seguiram os mesmos procedimentos que os utilizados com atraso, alterando-se somente a variável investigada:

#### História 1:

- Alternativas certas- procedimentos educacionais punitivos (fixas):
  - *Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente*
- Alternativas prováveis- procedimentos educacionais reforçadores (variáveis):
  - *Se houvesse uma chance (probabilidade: 10%, 20%, 30%, 40%, 50%, 60%, 70%, 80%, 90%, 95%, 100%)*
    - *Esperaria um dia para depois elogiá-lo.*
    - *Esperaria um dia para depois lhe fazer um afago (carinho).*
    - *Esperaria um dia para depois brincar com ele ou fazer uma atividade que ele goste.*

- *Esperaria um dia para depois dar para ele um doce ou balinha que ele goste.*
- *Esperaria um dia para depois dar um presente para ele.*

#### História 2:

- Alternativas certas- procedimentos educacionais punitivos (fixas):
  - *Não esperaria e daria a bronca agora para ele me obedecer certamente.*
- Alternativas prováveis- procedimentos educacionais reforçadores (variáveis):
  - *Se houvesse uma chance (probabilidade: 10%, 20%, 30%, 40%, 50%, 60%, 70%, 80%, 90%, 95%, 100%)*
    - *Esperaria um dia que ele pare de bagunçar o quarto e depois elogiá-lo.*
    - *Esperaria um dia que ele guarde apenas o brinquedo que acabou de usar e depois elogiá-lo.*
    - *Esperaria um dia que ele arrume todos os brinquedos que usou no dia e depois elogiá-lo.*
    - *Esperaria um dia que ele arrume os brinquedos usados no dia e arrume a mochila para ir para a escola e depois elogiá-lo.*
    - *Esperaria um dia que ele organize todo o quarto e depois elogiá-lo.*

#### História 3:

- Alternativas certas- procedimentos educacionais punitivos (variáveis):
  - *Não esperaria e daria uma surra agora para ele me obedecer certamente*
  - *Não esperaria e colocar ele de castigo por longo período (1 semana) agora para ele me obedecer certamente*
  - *Não esperaria e colocar ele de castigo por curto período (1 hora) agora para ele me obedecer certamente*
  - *Não esperaria e chamaria a atenção dele gritando agora para ele me obedecer certamente*
  - *Não esperaria e chamaria a atenção dele em voz baixa agora para ele me obedecer certamente*
  
- Alternativas prováveis- procedimentos educacionais reforçadores (fixas):
  - *Esperaria um dia se houvesse essa chance (probabilidade: 10%, 20%, 30%, 40%, 50%, 60%, 70%, 80%, 90%, 95%, 100%) que ele escove os dentes e depois elogiá-lo*

Partiu-se da premissa de que, quando o pai escolher uma alternativa de probabilidade, a indicação daquele parâmetro significa a probabilidade mínima aceita por ele como chance para que o comportamento adequado do filho ocorra para, posteriormente, reforçá-lo, o que se aplicaria a qualquer valor de probabilidade maior do que a selecionada. Por definição, considerou-se que para a participante probabilidades menores não seriam escolhidas e, por conseguinte, diante das



mesmas, usaria procedimentos certos envolvendo punição. Nesse contexto, a probabilidade mínima indicava o ponto de reversão ou indiferença subjetiva entre as alternativas.

Após a exposição ao Treinamento Comportamental de Pais- Escolha (TCP-E) desenvolvido no presente estudo, as participantes foram submetidas à reaplicação dos experimentos de escolha com atraso e probabilidade na situação definida como depois e em *follow-up* em período posterior de aproximadamente 30 dias.

## Resultados

Tanto com atraso quanto com probabilidade, observou-se cada conjunto de contextos hipotéticos descritos nas três histórias e a hierarquia de importância por cada participante na aplicação de uma Escala Subjetiva. O conjunto de contextos hipotéticos foi composto pelas três histórias nas situações 1-5: referentes ao tipo de reforçador liberado pelos pais (ref.pais); 6-10: referentes ao nível de exigência do comportamento do filho para liberação do reforçador pelos pais (ref.filhos); e 11-15: referentes ao tipo de punição liberada pelos pais (puni.pais). Sobre a hierarquia de importância, são apresentados os dados do menos importante para o mais importante em cada conjunto para cada participante, descrevendo atraso e probabilidade em três momentos: antes do Treinamento Comportamental de Pais-Escolha (TCP-E), depois do TCP-E e no *follow-up*.

Para cada conjunto de situações referentes a cada história as medidas que variaram (reforço do comportamento do filho, o comportamento do filho, o método

punitivo utilizado pelo pai) foram nomeadas, de forma a indicar as diferentes categorizações. Para variação no ref.pais - **elogio** (1); **afago** (2); **brincar com filho** (3); **doce** (4); **presente** (5); para variação no ref.filhos - **parar bagunça** (6); **guardar um brinquedo** (7); **guardar todos os brinquedos** (8); **guardar brinquedos e arrumar mochila** (9); **arrumar todo o quarto** (10); para puni.pais - **surra** (11); **castigo longo** (12); **castigo curto** (13); **chamar atenção gritando** (14); **chamar atenção em voz baixa** (15).

### *Atraso*

A seguir, são descritos os resultados da Organização Social A (OSA) para os atrasos esperados para reforçamento dos comportamentos adequados descritos nas quinze situações das três histórias do procedimento. Os gráficos (figuras 18 a 33) foram expressos em minutos em escala logarítmica visando a apresentação de baixos valores de atraso em comparação com elevados atrasos. Dessa forma, são apresentados resultados das participantes PA1, PA2, PA3 e PA4. Os dados estão separados por contexto e ordenados de acordo com a hierarquia de cada participante.

A PA1 (Figura 18) apresentou antes da intervenção atrasos de 10080 (uma semana) minutos para todas as situações na condição, situações 1-5 (ref.pais), e atrasos de 1440 (um dia) para todas as situações entre 6-10 (ref.filhos) e 11-15 (puni.pais). Após a intervenção, apresentou manutenção dos atrasos nas situações 1-5 (ref.pais) e aumento nos atrasos das demais situações, entre 6-15, com atrasos

de 10080 (uma semana) minutos. No *follow up*, apresentou aumento no atraso em 11 das 15 situações, com atrasos de 43200, sendo que nas demais situações manteve os atrasos de antes e depois do TCP-E.

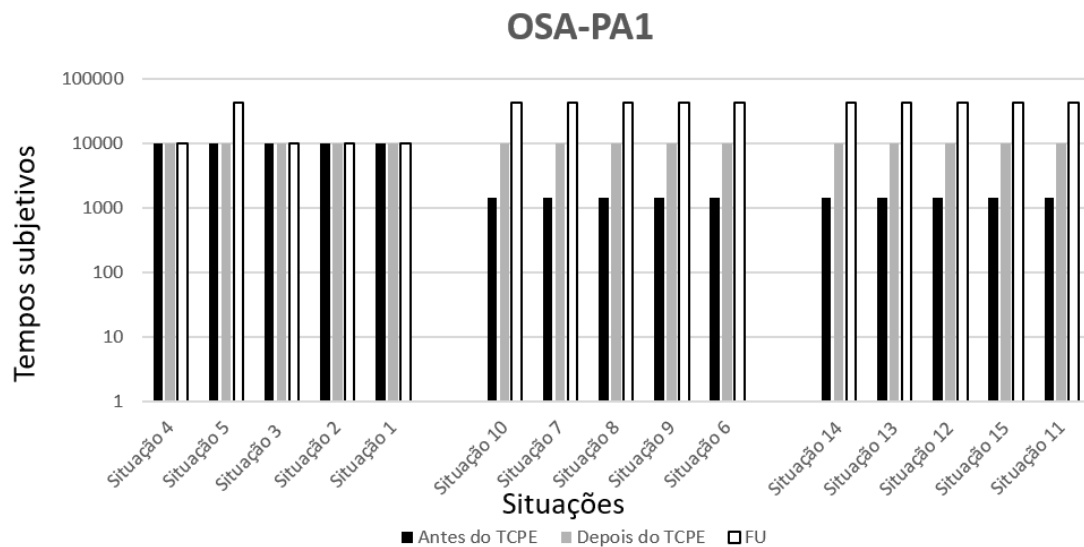


Figura 18: OSA-PA1: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Antes da intervenção, a PA2 (Figura 19) apresentou atrasos entre 0 e 5 minutos nas situações 1-5 (ref.pais), entre 5 e 1440 (um dia) minutos para as situações 6-10 (ref.filhos) e entre 30 e 60 minutos para as situações 11-15 (puni.pais). Após a intervenção, a PA2 apresentou aumento na maioria das situações, 12 das 15, com atrasos entre 60 e 43200 (um mês) minutos, sendo que nas outras três situações manteve os atrasos anteriores de 60 minutos. Apresentou atrasos de 43200 (um mês) minutos para todas as situações entre 1-10, com aumento em 8 das 10 situações. Nas situações 11-15 (puni.pais), no *follow up*, apresentou diminuição dos atrasos da medida antes do TCP-E, com atrasos de 30 minutos.

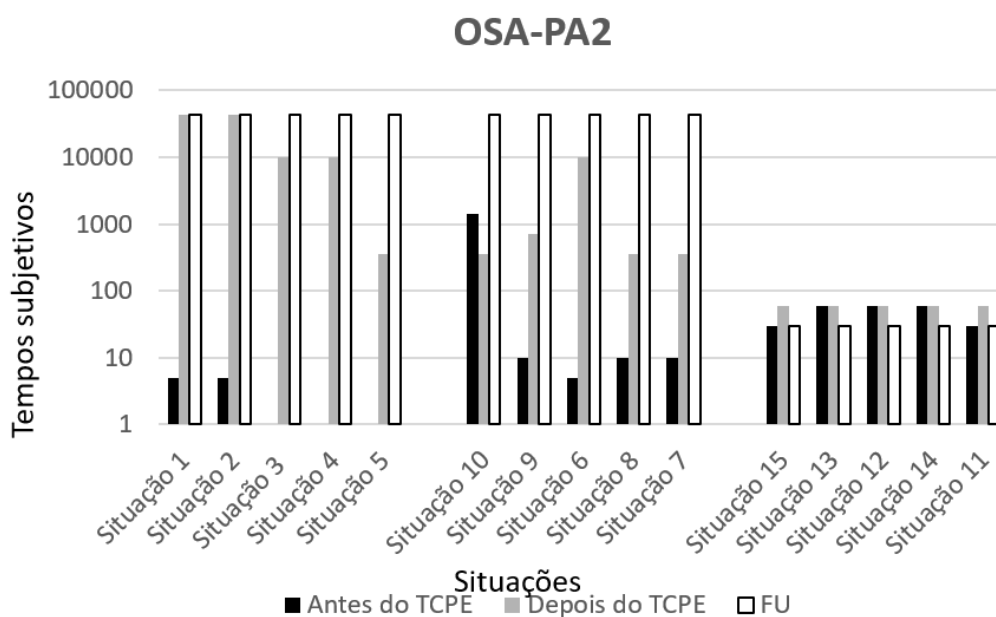


Figura 19: OSA-PA2: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

A PA3 (Figura 20) apresentou antes da intervenção atrasos de 0 para todas as situações entre 1-5 (ref.pais), com exceção da situação 1 com atraso de 1 minuto; apresentou atrasos entre 720 e 1440 (um dia) minutos, nas situações entre 6-10 (ref.filhos) e 30 e 43200 (um mês) minutos nas situações 11-15 (puni.pais). Após o TCP-E, apresentou aumento do atraso na maioria das situações entre 1-5 (ref.pais) e 11-15 (puni.pais), com esperas entre 60 e 10080 (um mês) minutos, com exceções nas situações 5 e 11 onde foram observadas manutenções dos atrasos anteriores. No *follow up*, apresentou aumento nas 10 situações entre 1-10, com atrasos entre 720 e 1440 (um dia) minutos. Nas situações entre 11-15, apresentou diminuições em quatro situações com atrasos entre 360 e 1440 (um dia) minutos, sendo que os atrasos foram maiores se comparados a medida antes do TCP-E.

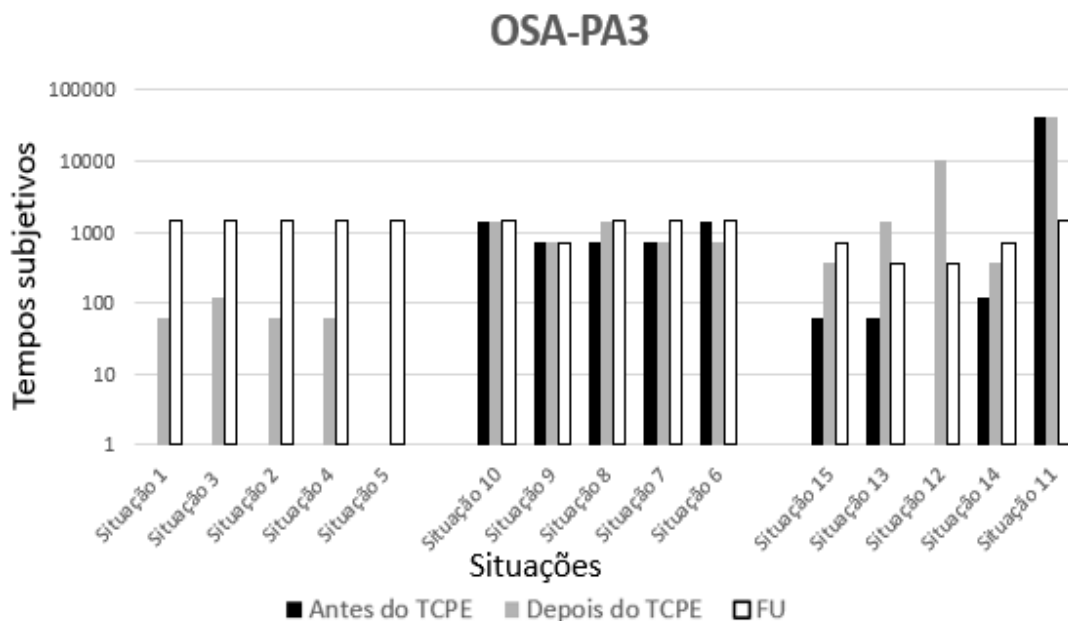


Figura 20: OSA-PA3: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Antes da intervenção, a PA4 (Figura 21) apresentou atrasos entre 30 e 120 minutos nas situações 1-5 (ref.pais), entre 1440 (uma semana) e 10080 (um mês) minutos para as situações 6-10 (ref.filhos) e entre 30 e 60 minutos para as situações 11-15 (puni.pais). Após a intervenção, a PA4 apresentou aumento na maioria das situações, 12 das 15, com atrasos entre 1440 (um dia) e 43200 (um mês) minutos. No *follow-up*, apresentou atrasos de 43200 (um mês) minutos para todas as situações entre 1-10, com observando aumento em 6 situações e manutenção em 4. Nas situações 11-15 (puni.pais) apresentou diminuição em relação à medida anterior, com atrasos entre 360 e 1440 (um dia) minutos.

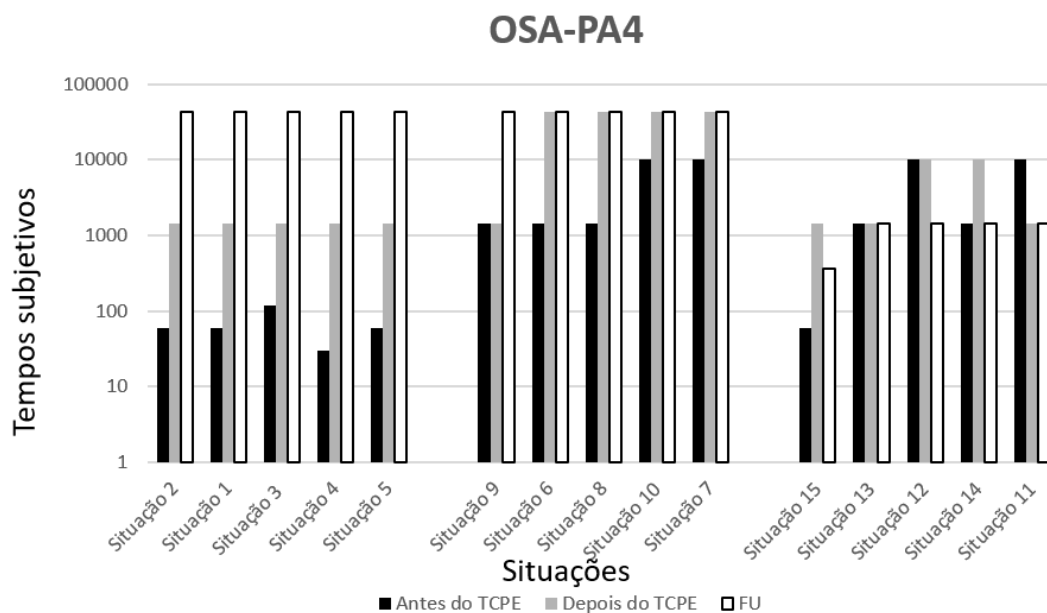


Figura 21: OSA-PA4: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Na comparação entre as participantes da OSA, nas situações 1-5 (ref.pais), observou-se atrasos baixos para a maioria das participantes, entre 0 e 120 (duas horas) minutos, e uma delas, PA1, apresentou atrasos maiores para todas as situações na condição antes da intervenção. Após a intervenção, as participantes apresentaram aumento nos atrasos admitidos, com esperas entre 60 (uma hora) e 1440 (um dia) minutos, com observação de que uma participante (PA3) apresentou atraso 0 (zero) na situação 5 (presente) como exceção. No *follow-up*, a maioria apresentou atrasos com aumento em relação aos níveis da medida antes do TCP-E.

Nas situações entre 6-10 (ref.filhos), as participantes da OSA apresentaram atrasos menores em relação às medidas posteriores em 15 do total de 20 situações respondidas, com esperas entre 360 (6 horas) e 10080 (uma semana) minutos, com exceção de duas situações (guardar brinquedos e arrumar mochila e arrumar todo o quarto) ) em que uma participante (PA3) igualou os atrasos nas três medidas, em

uma situação (guardar um brinquedo) igualou atrasos antes e depois e em outra (parar bagunça) apresentou atraso maior do que depois da intervenção e igual ao *follow-up*. Na maioria das situações, as participantes aumentaram o atraso após o TCP-E, com esperas entre 360 (6 horas) e 43200 (um mês) minutos, excetuam-se PA2 em uma situação (arrumar todo o quarto), PA3 em uma situação (parar bagunça) e igualando os atrasos das demais situações (guardar brinquedos e arrumar mochila e arrumar todo o quarto) com a condição anterior, além de uma situação (guardar brinquedos e arrumar mochila) para a PA4. Em relação à medida após o treinamento, no *follow-up*, as participantes apresentaram atrasos superiores em 13 das 20 situações, com atrasos entre 1440 (um dia) e 43200 (um mês) minutos e igualaram nas outras sete oportunidades, com intervalos idênticos à medida posterior ao treinamento, compreendidas no intervalo entre 720 (12 horas) e 43200 (um mês) minutos. Já em relação às medidas antes do treinamento, a maioria dos atrasos apresentados no *follow-up* foram maiores. Os atrasos aumentaram em relação ao antes do treinamento em 17 de 20 situações analisadas no intervalo, com atrasos entre 30 e 43200 minutos (um mês) e nas outras três igualaram os atrasos da medida anterior ao TCP-E, sendo três situações (parar bagunça, guardar brinquedos e arrumar mochila e arrumar todo o quarto) da PA4.

Nos contextos hipotéticos compreendidos no intervalo de situações de 11-15 (puni.pais), as participantes da OSA apresentaram padrão de atrasos menores na situação anterior à intervenção em 9 das 20 situações em comparação tanto com a medida posterior ao treinamento quanto com o *follow-up*, com atrasos entre 30 e 43200 minutos (um mês). Em seis ocasiões, o atraso inicial foi maior ou igual aos maiores atrasos observados na situação na medida após intervenção ou aos atrasos do *follow-up*, sendo todas as situações para PA2, a situação 11 para PA3 e

quatro situações (surra, castigo longo , castigo curto e chamar atenção gritando) para PA4.

Prosseguindo a descrição dos dados (figuras 22 a 25) sobre escolhas envolvendo atrasos esperados, a seguir são descritos os resultados da Organização Social B (OSB). As quatro participantes concluíram todas as etapas do procedimento, sendo caracterizadas como PB1, PB 2, PB 3 e PB 4.

A PB1 (Figura 22) apresentou antes da intervenção atrasos entre 30 e 120 minutos para 14 das 15 situações, com exceção para a situação 11 com atraso de 43200 (um mês) minutos. Apresentou aumento nos atrasos para todas as situações (1-15), com esperas de 43200 (um mês) minutos após o TCP-E, o mesmo se repetindo nas medidas do *follow-up*.

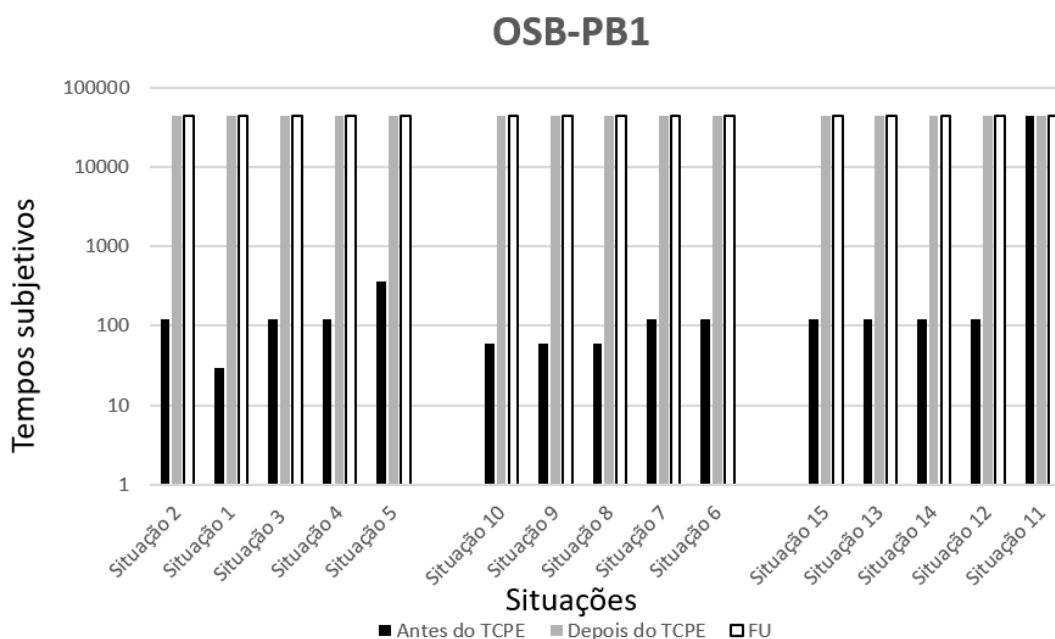


Figura 22:OSB-PB1: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Antes da intervenção, a PB2 (Figura 23) apresentou atrasos entre 1 e 30 minutos nas situações 1-5 (ref.pais), entre 30 e 60 minutos para as situações 6-10 (ref.filhos) e de 10 minutos para as situações 11-15 (puni.pais). Após a intervenção,



a PB2 apresentou aumento em 11 das 15 situações, com atrasos entre 30 e 60 minutos. Em três situações (1, 5 e 9), manteve os atrasos na medida antes do TCP-E, em uma apresentou diminuição (situação 15). No *follow-up*, apresentou aumento em 10 das 15 situações, com intervalos entre 30 e 120 minutos, mantendo os níveis anteriores nas demais situações.

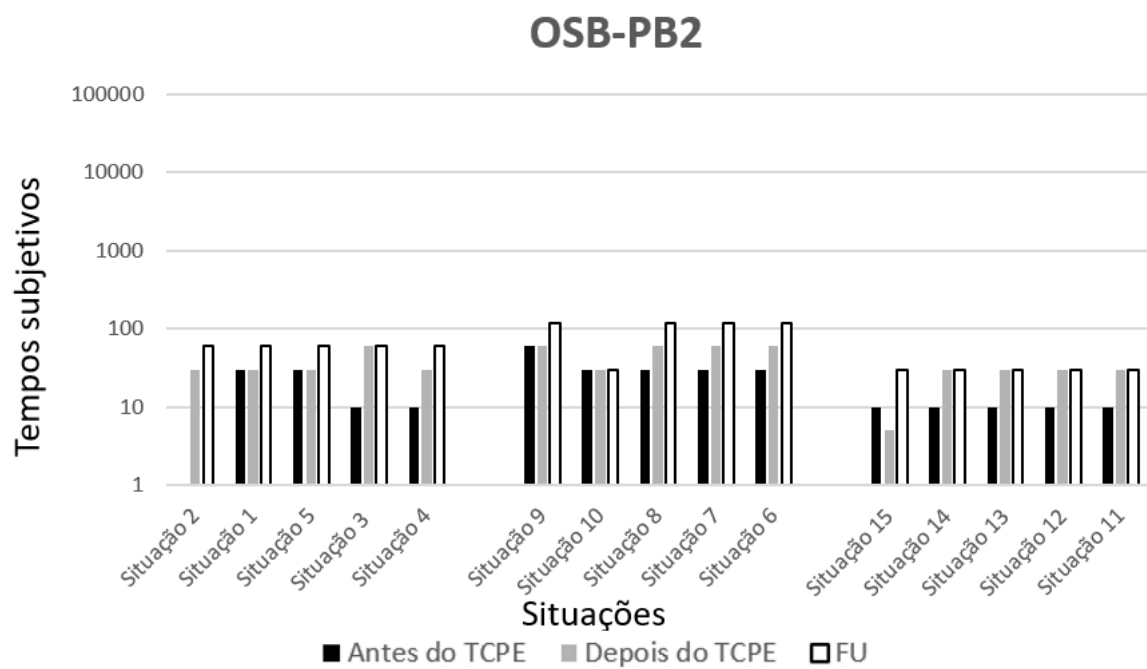


Figura 23: OSB-PB2: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

A PB3 (Figura 24) apresentou antes da intervenção atrasos entre 0 e 5 nas situações entre 1-5 (ref.pais), entre 0 e 30 nas situações 6-10 (ref.filhos) e entre 0 e 10 nas situações 11-15 (puni.pais). Apresentou aumento em todas as medidas após o TCP-E, com atrasos de 43200 (um mês) minutos para as situações entre 1-10 e de 30 minutos para as situações entre 11-15 (puni.pais). O mesmo foi observado no *follow-up* com a manutenção dos atrasos nas situações entre 1-10 em 43200 (um mês) minutos e com aumento dos atrasos nas situações entre 11-15 (puni.pais) para 1440 (um dia) minutos.

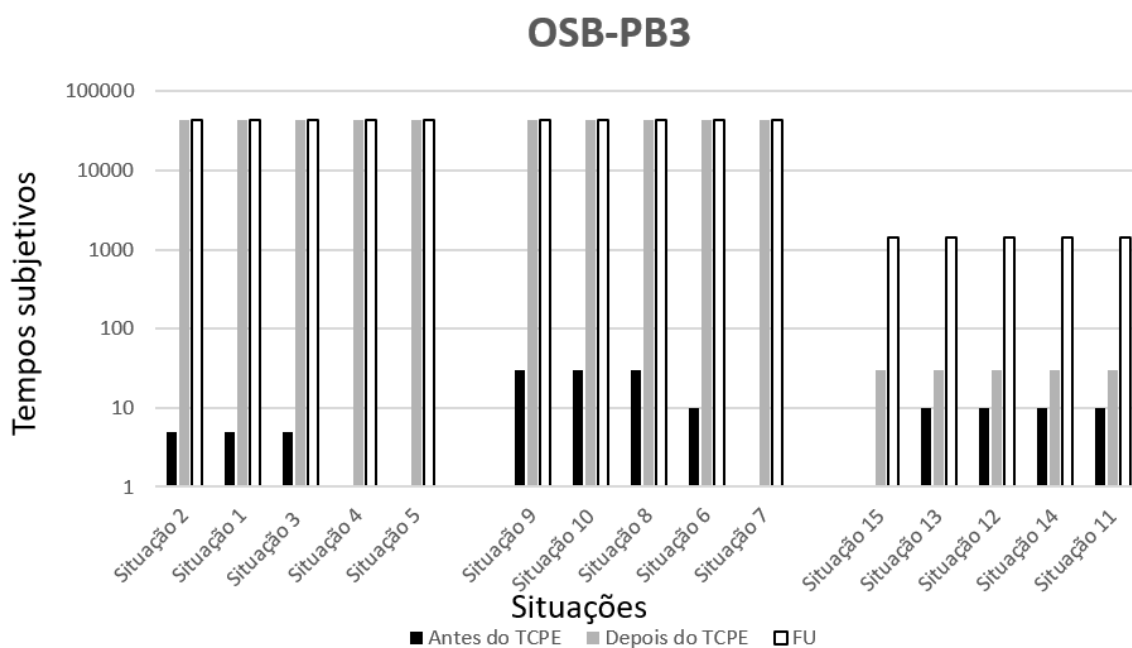


Figura 24: OSB-PB3: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Antes da intervenção, a PA4 (Figura 25) apresentou atrasos entre 0 e 30 minutos nas situações 1-5 (ref.pais), e de 43200 (um mês) minutos para todas as situações entre 6-15. Apresentou aumento nas situações 1 (afago), 2 (brincar com filho) e 3 (doce) com atrasos de 43200 (um mês) minutos na medida pós TCP-E, com manutenção em uma situação (5-presente) e diminuição e outra (4-doce).

Apresentou atrasos de 43200 (um mês) minutos para as demais situações antes do treinamento e no *follow-up*.

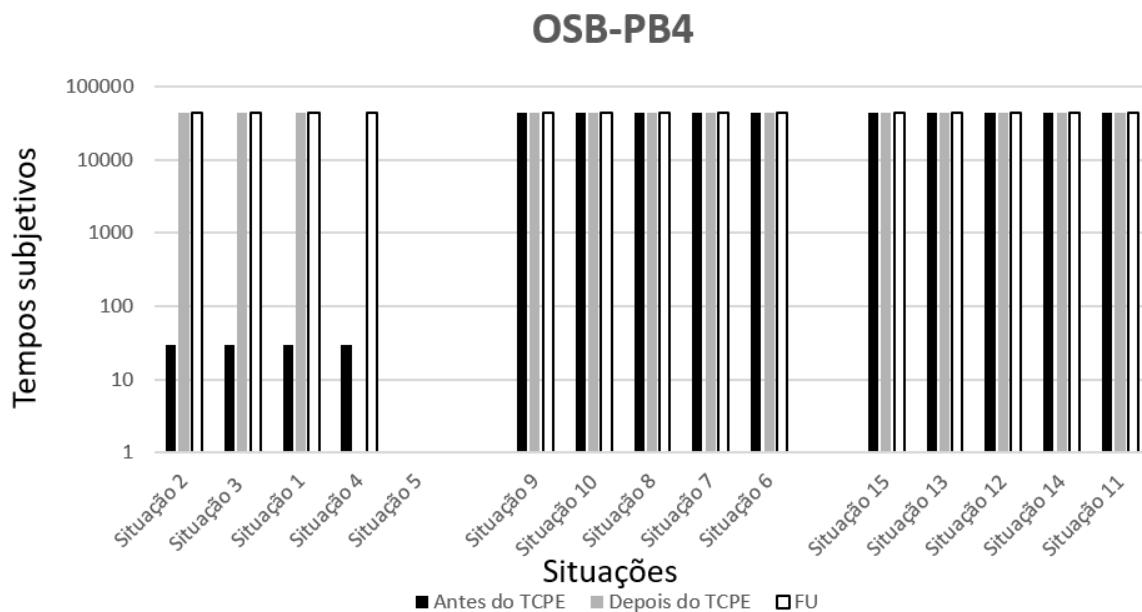


Figura 25: OSB-PB4: atraso subjetivo para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Na comparação entre as participantes da OSB, nas situações 1-5 (ref.pais), todas as participantes observaram atrasos baixos, em relação a outras medidas, antes da intervenção, entre um e 120 minutos (duas horas), assim como apresentaram aumento dos atrasos para quase todas as situações nas condições de medida depois do treinamento, com esperas entre 30 e 43200 (um mês) minutos, e follow-up, atrasos entre 60 (uma hora) e 43200 (um mês) minutos. Observa-se que as medidas do *follow-up* mantiveram os atrasos de depois da intervenção na maioria das situações.

O mesmo padrão do conjunto de situações anterior, com atrasos menores na medida antes do TCP-E e maiores depois e *follow-up*, foi observado para a maioria das participantes da OSB nas situações hipotéticas entre 6-10 (ref.filhos), com atrasos antes entre 0 (zero) e 120 (duas horas) minutos, na medida depois com 30 e 43200 (um mês) minutos sendo os mesmos valores dos atrasos deste intervalo mantidos no *follow-up*. A PB 4 apresentou atrasos idênticos nos três momentos de medidas para as cinco situações, com espera de um mês.

O padrão se manteve também nas situações entre 11-15 (puni.pais), com atrasos antes menores, entre 0 (zero) e 120 minutos (duas horas), atrasos crescentes depois da intervenção, entre 5 e 43200 (um mês) minutos, e *follow-up*, entre 30 e 43200 (um mês) minutos, com exceção de uma situação para PB1 com atraso em um mês. A PB4, a exemplo da medida depois do TCP-E, apresentou atrasos idênticos nos três momentos de medidas para as cinco situações, com espera de um mês.

Na comparação entre os atrasos apresentados pelas participantes da OSA e da OSB, observou-se uma tendência de aumentos das esperas para reforço do comportamento desejado da situação anterior ao treinamento para a situação posterior em 86 do total de 120 escolhas realizadas, sendo 43 ocasiões observadas em cada Organização Social. Observou-se uma tendência ao aumento dos atrasos no *follow-up* em relação aos pós TCP-E para as participantes da OSA, com 34 escolhas dentre as 60 realizadas observando tal padrão. Já para as participantes da OSB, observou-se uma tendência a manter os atrasos da medida pós treinamento no *follow-up*, situação percebida em 44 oportunidades dentre as 60 da OSB. Considerando ambas organizações, atrasos maiores ou iguais no pós e *follow-up* foram observados na maioria das participantes.

## Probabilidade

A seguir, são descritos os resultados da Organização Social A (OSA) para as probabilidades admitidas de ocorrência dos comportamentos adequados descritos nas quinze situações das três histórias do procedimento. As figuras 26 a 29 apresentam as probabilidades das participantes da OSA.

A PA1 (Figura 26) apresentou antes da intervenção probabilidades admitidas para ocorrência do comportamento do filho entre 90 e 95% para todas as situações. Após o TCP-E apresentou diminuição para 13 das 15 situações, com probabilidades de 10% para todas, sendo que as duas situações, 1 (afago) e 4 (presente) apresentou probabilidades de 100%. Manteve as probabilidades baixas em 8 situações no *follow-up*, diminuição em duas situações, todas com probabilidades admitidas de 10%. Nas situações 11-15 (puni.pais) apresentou aumento das probabilidades, entre 50 e 60%, contudo mantendo-se padrão de baixa em comparação com a medida antes do treinamento.

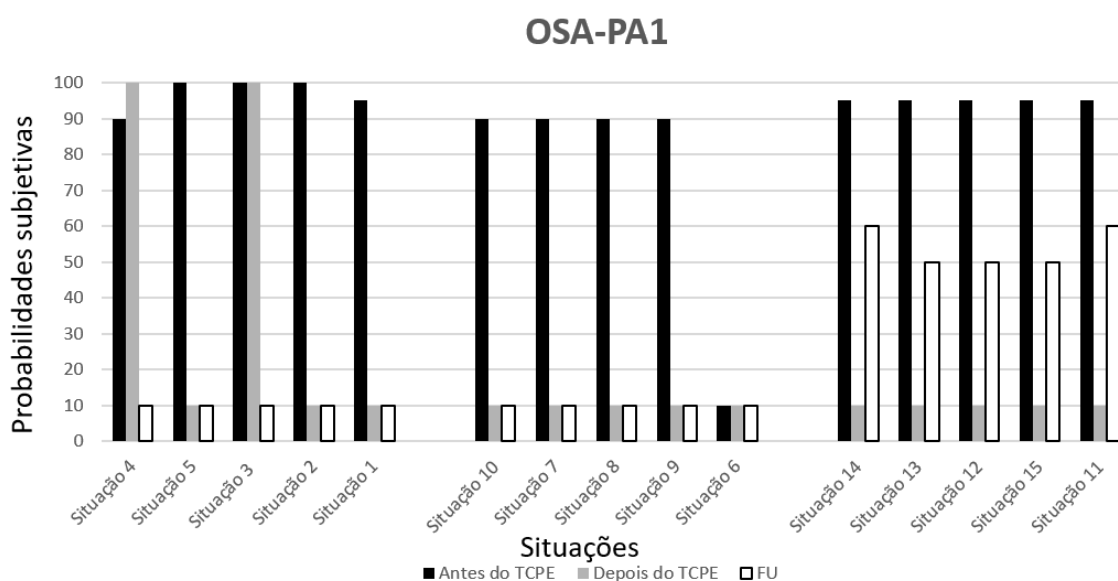


Figura 26: OSA-PA1: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Antes da intervenção, a PA2 (Figura 27) apresentou probabilidades entre 70% e 100% em todas as situações, com exceção da situação 15 (chamar atenção em voz abaixa) com 50%. Apresentou diminuição nas medidas após o TCP-E em todas as situações com probabilidades admitidas entre 10 e 40%. No *follow-up*, apresentou diminuição em sete situações, manutenção em três situações com probabilidades de 10%, e aumento nas probabilidades nas situações 11-15 quando comparadas com a medida após o treinamento, com probabilidades de 50%. Todavia, as porcentagens observadas nas situações 11-15 (puni.pais) mantiveram padrão de diminuição em relação a medida antes do treinamento.

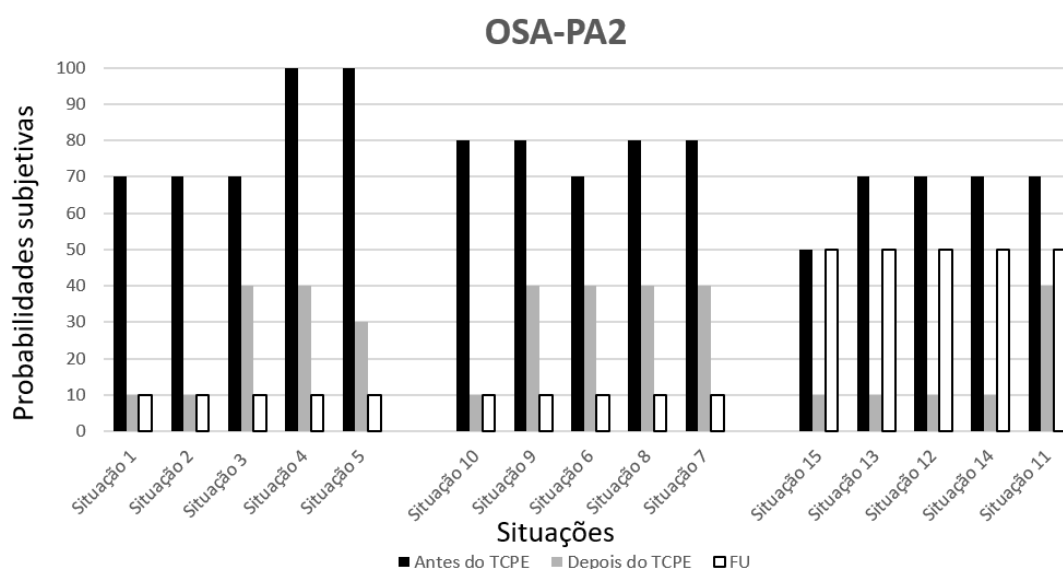


Figura 27: OSA-PA2: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

A PA3 (Figura 28) apresentou antes da intervenção probabilidades de 100% nas situações 1-5 (ref.pais), de 50% nas situações 6-10 (ref.filhos) e entre 10 e 100% nas situações 11-15 (puni.pais). Na medida após o TCP-E apresentou diminuição na maioria das situações com probabilidades entre 10 e 30%, com exceção da situação 5 (presente) com 100%. No *follow-up*, apresentou aumento em

8 situações quando comparadas com as medidas após do TCP-E, com probabilidades entre 50 e 70%, manutenção três situações diminuição em duas, todas com 10% de probabilidade admitida. Comparando as medidas do follow-up com as de antes do treinamento, todas apresentaram diminuição, com a exceção da situação 7 (guardar o brinquedo).

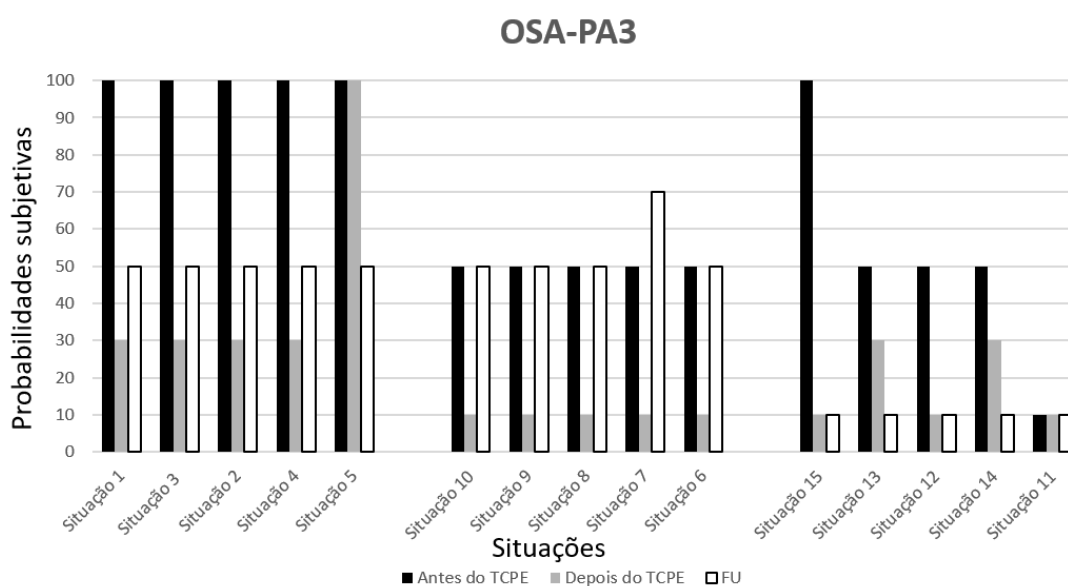


Figura 28: OSA-PA3: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

A PA4 (Figura 29) apresentou probabilidades entre 80 e 100% na maioria das situações antes da intervenção com exceção das situações 6 (parar bagunça) com 50% e 8 (guardar todos os brinquedos) com 60%. Após o TCP-E, observou-se diminuição em todas as probabilidades, entre 10 e 50%. No *follow-up*, a maioria das situações observou diminuição das probabilidades admitidas, entre 10 e 30%, com exceções de uma manutenção, situação 13 (castigo curto) e um aumento, situação 5 (presente), ambas com 30%.

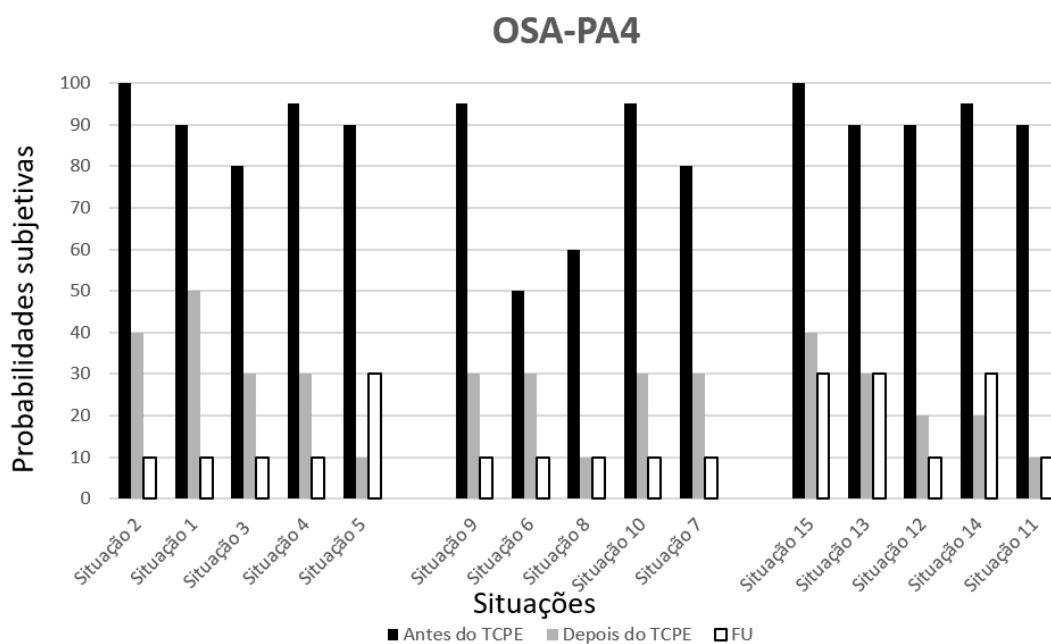


Figura 29: OSA-PA4: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Na comparação entre as participantes da OSA, nas situações 1-5 (ref.pais), observou-se probabilidades admitidas altas para todas as mães antes do TCP-E variando de 70% a 100%. Depois da aplicação do treinamento, observou-se uma redução para a maioria delas, excetuando-se a PA1 nas situações 4 (doce) e 3 (brincar com filho), e a PA3 na situação 5 (presente). Todas apresentam uma redução na probabilidade exigida por elas para reforçar o comportamento, abaixando para valores entre 5% e 40%. No *follow-up*, das quatro mães, nas cinco situações, observou-se manutenção ou redução das probabilidades observadas após a intervenção para três mães para pelo menos quatro contextos, a PA1 e a PA2 para todos os contextos, a PA3 apresentou uma recuperação da probabilidade esperada para reforçar mantendo-se ainda na metade do observado na primeira aplicação (antes), e a PA4 para quatro contextos, excetuando-se a situação 5



(presente) em que houve uma recuperação da probabilidade em relação a medida após a aplicação do TCP-E.

Nas situações 6-10 (ref.filhos), as participantes da OSA também apresentaram probabilidades altas antes da intervenção, entre 70% e 100% de probabilidades admitidas por elas para reforçar o comportamento, com exceção da situação 6 (parar bagunça) para a PA1, situações 6 (parar bagunça) e 8 (guardar todos os brinquedos) para a PA4, e a PA3 que em todas as situações apresentou probabilidade de 50%. Após o TCP-E, todas as respostas de todas as participantes observaram diminuição das probabilidades admitidas em relação à medida anterior, sendo essas entre 10% e 40%. No *follow-up*, as probabilidades das participantes PA2 e PA4 foram, em relação ao antes e ao depois do TCP- E, todas com 10% para as cinco situações do intervalo, já a PA1 manteve as probabilidades baixas medidas após a intervenção, com 10% para todas as situações. Já a participante PA3 retornou aos níveis de probabilidade antes do TCP-E para quatro situações, com 50%, e aumentou para 70% na situação 7 (guardar um brinquedo).

No último conjunto de situações, entre 11-15 (puni.pais), as participantes da OSA apresentaram probabilidades altas, entre 70% e 100%, para todas as situações, com exceções da situação 1 (elogio) para a PA2 com probabilidade média de 50%, e das probabilidades admitidas pela PA3 em quatro situações (afago, brincar com o filho, doce e presente), entre 10% e 50%. Na situação depois do TCP-E, todas as participantes, em todas as situações, apresentaram quedas nas probabilidades requeridas para reforçar o comportamento, entre 10% e 60%. No *follow-up*, todas as participantes apresentaram probabilidades admitidas abaixo dos valores da medida antes da intervenção, com probabilidades entre 10% e 60%, com exceção da situação 15 (chamar atenção em voz baixa) para a PA2, que retornou

ao valor inicial de 50%. Tanto PA3 quanto PA4 também observaram queda ou manutenção da frequência em relação à medida após a intervenção, com probabilidades entre 10% e 30%, com exceção da situação 14 (chamar atenção gritando) para a PA 4 em que observou-se um aumento da probabilidade de 20% para 30%. PA1 e PA2 apresentaram aumento no *follow-up* em relação à medida após a intervenção, contudo, como citado, mantiveram probabilidades baixas em relação à medida inicial, com a exceção citada de uma situação para PA2.

Continuando a descrição dos resultados sobre escolhas envolvendo probabilidades admitidas de ocorrência dos comportamentos adequados descrito nas quinze situações das três histórias do procedimento, a seguir, são descritos os resultados da Organização Social B (OSB). As figuras 30 a 33 apresentam as probabilidades das participantes da OSB.

A PB1 (Figura 30) apresentou 10% de probabilidades admitidas em todas as situações nas três condições: antes, depois e em *follow-up* ao TCP-E.

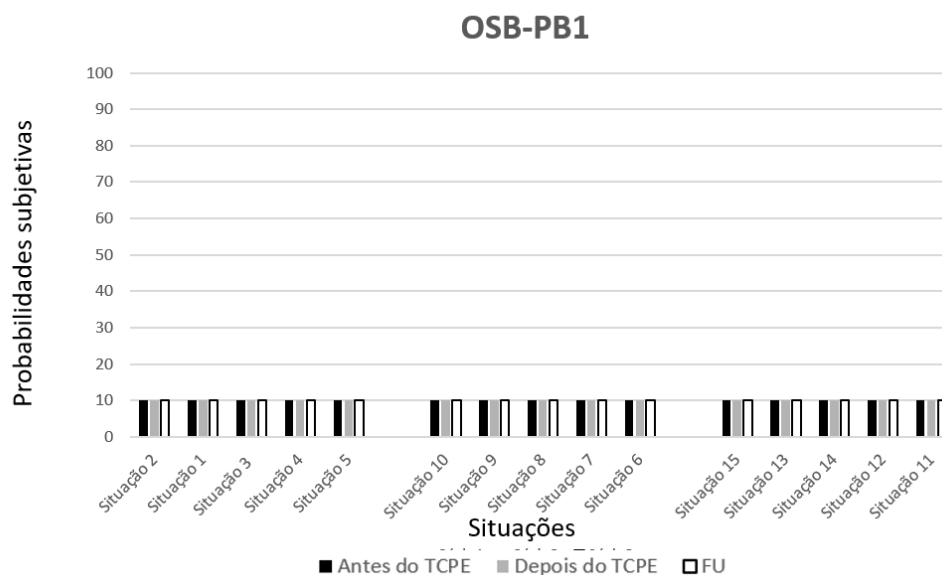


Figura 30: OSB-PB1: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Nas medidas antes do TCP-E, a PB2 apresentou probabilidades entre 90 e 95% em todas as situações, observando diminuição também para todas as situações após, entre 50 e 60% de probabilidades admitidas, e novamente observando diminuição no *follow-up* em todas as situações, com probabilidades entre 10 e 20%.

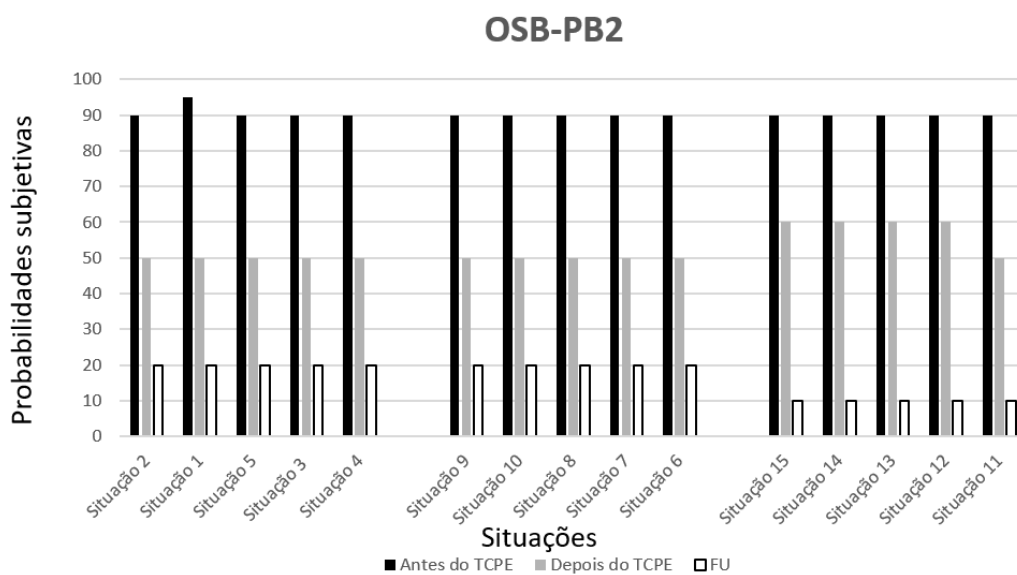


Figura 31: OSB-PB2: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

A PB3 (Figura 32) apresentou probabilidades entre 50 e 100% nas medidas antes ao TCP-E, diminuindo para 10% de probabilidade em todas as situações na medida após e mantendo as mesmas probabilidades no *follow-up*.

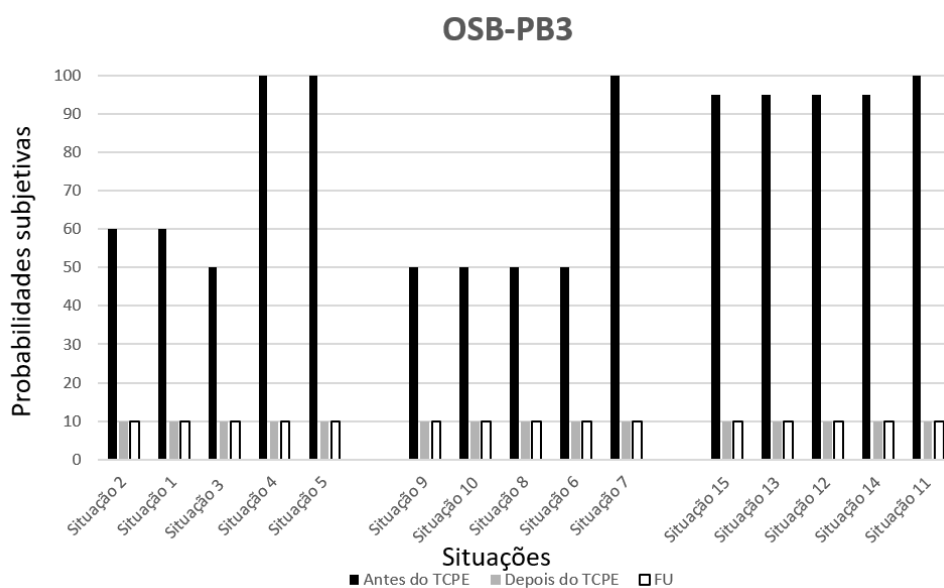


Figura 32: OSB-PB3: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

A PB4 (Figura 33) apresentou probabilidades de 10% para a maioria das situações antes do treinamento, em 9 das 15 situações, sendo que nas demais apresentou probabilidades entre 30% e 50%. Nas demais situações, tanto após o treinamento quanto no *follow-up*, apresentou probabilidades admitidas de 10% para todas as situações.

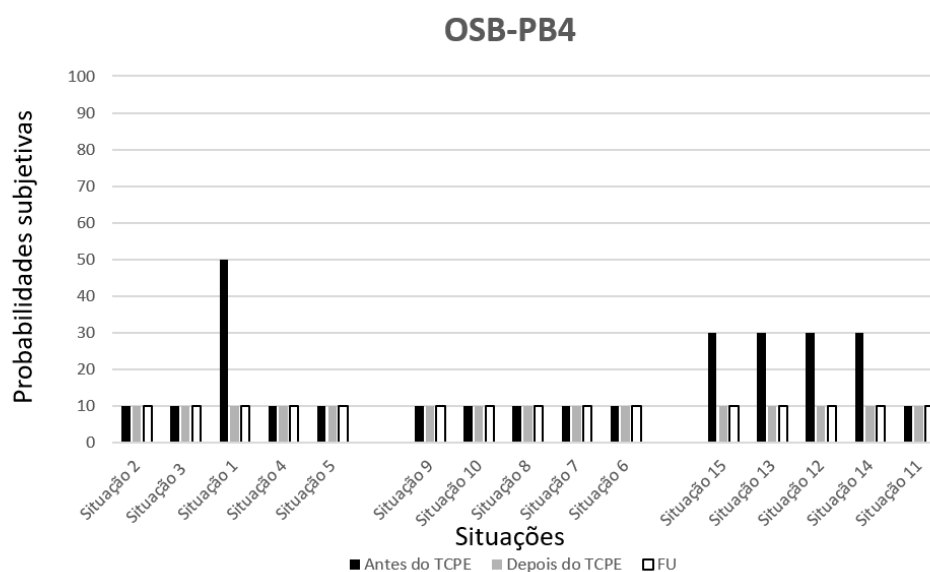


Figura 33: OSB-PB4: probabilidade subjetiva para espera para utilização do procedimento reforçador em cada uma das quinze situações antes e depois do follow-up

Na comparação entre as participantes da OSB, no intervalo da primeira história compreendido pelas situações entre 1-5 (ref.pais), antes da intervenção, PB2 e PB3 da OSB apresentaram probabilidades médias e altas para todas as situações, entre 50% e 100%. A exceção de uma situação para PB4, onde a probabilidade foi de 50%, tanto PB1 quanto PB4 apresentaram baixas probabilidades antes do TCP-E, 10% para todas as situações. Na aplicação após a intervenção, PB2 e PB3 apresentaram queda nas probabilidades, compreendidas entre 10% e 50%, PB1 e PB4 mantiveram as baixas probabilidades, em 10%, para todas as situações, à exceção da situação 1 (elogio) para PB4 que observou-se decréscimo para 10% em relação a situação antecedente. No *follow-up*, todas as participantes apresentaram manutenção do baixo nível de probabilidade em 10% em todas as situações, com observação de que para a PB2 as probabilidades em tais patamares descreveram queda em relação à situação de medida após à intervenção.

Nas situações entre 6-10 (ref.filhos), as participantes da OSB descreveram padrão semelhante ao bloco anterior, com PB2 e PB3 apresentando probabilidades mais elevadas, entre 50% e 100%, em todas as situações, e PB1 e PB4 apresentando baixas probabilidades antes do TCP-E, com 10% de probabilidade para todas as situações de ambas participantes. PB2 e PB3 diminuíram as probabilidades após a intervenção, com valores entre 10% e 50%, com e PB4 mantendo o nível de 10% para todas as situações. No *follow-up*, PB1, PB3 e PB4 mantiveram os patamares de baixa probabilidade admitida para reforçar o comportamento em relação ao após intervenção, em 10% de chance, e PB2 apresentou decréscimo na probabilidade em relação à medida anterior, também apresentando 10% para todas as condições.

Para as últimas situações, entre 11-15 (puni.pais), PB2 e PB3 da OSB apresentaram elevadas probabilidades, entre 90 e 100%, para as cinco situações, enquanto PB4 admitiu probabilidades entre 10% e 30% e PB1 apresentou baixas probabilidades admitidas, de 10% para todas. Todas as participantes apresentaram probabilidades de 10% para todas as situações após o TCP-E, à exceção de PB2 que apresentou probabilidades entre 50% e 60%, representando um decréscimo das probabilidades admitidas para todas as situações e todas as participantes em comparação com as medidas antes do treinamento. No *follow-up*, todas as participantes apresentaram 10% de probabilidades aceitas para todas as cinco situações do intervalo, descrevendo um decréscimo para todas as situações para PB2, PB3 e PB4, com exceção da situação 11 (surra) para PB4 que se manteve em 10% de chance, e todas as respostas da PB1 que mantiveram o padrão de baixa probabilidade, também com 10%.

Na comparação entre as probabilidades apresentadas pelas participantes da OSA e da OSB, observou-se uma tendência de diminuição das probabilidades admitidas na comparação antes e depois da intervenção em seis das oito participantes, sendo exceções PB1 e PB4, participantes que apresentaram probabilidades baixas já na medida anterior ao treinamento. No *follow-up*, observou-se uma tendência em apresentar probabilidades iguais ou menores à medida logo após ao TCP-E para ambas as organizações, sendo que ocorreram em 38 de 60 oportunidades de escolha das participantes da OBA em todas as 60 oportunidades de escolha das participantes da OSB.

Na comparação entre atrasos e probabilidades admitidas pelas participantes, das quatro participantes da OSA, três apresentaram atrasos menores e probabilidades maiores iniciais antes da intervenção, passando a maiores tempos

de espera e menores probabilidades admitidas após o treinamento e no *follow-up*. Como exceção à tendência observada, a PA1 apresentou atrasos maiores já na medida antes da intervenção.

Na OSB, a exemplo da maioria das participantes da outra Organização Social, duas participantes apresentaram atrasos menores e probabilidades elevadas antes do treinamento, observando aumento da espera e diminuição da chance admitida para reforçar o comportamento após a intervenção e acompanhamento. As outras duas participantes, apresentaram probabilidades menores já na medida inicial.

Há indicativos de uma tendência das participantes, cinco dentre oito mães dos dois grupos, que esperam uma probabilidade do comportamento ocorrer muito maior tendem também a esperar muito menos no início.

## **Discussão**

O estudo II teve como objetivos analisar o comportamento de escolha dos pais sobre procedimentos educacionais aos filhos a partir das noções de autocontrole e impulsividade; analisar os efeitos da apresentação de um Treinamento Comportamental de Pais Escolha nas escolhas dos pais dentre procedimentos educacionais; comparar os parâmetros do reforçador atraso e probabilidade nas escolhas dos pais e as escolhas entre as participantes de duas Organizações Sociais com públicos-alvo distintos.

A análise dos resultados sugere que as participantes, antes da intervenção, tenderam a escolher esperar menos e admitiram probabilidades maiores para que

os comportamentos adequados dos filhos ocorressem para consequenciá-los com procedimentos reforçadores, indicando conformidade dos dados às descrições de estudos sobre comportamento de escolha delineados em outros contextos relacionados à impulsividade (Gunnarsson, Whiting & Sims, 2018; Locey & Rachlin, 2015; Malesza, 2015; Rachlin, Raineri & Cross, 1991). Os dados relacionam-se com a concepção de que pessoas com taxa de desconto relativamente mais alta preferem a alternativa menor-menos atrasada (Rachlin, 2000). Compreende-se que as participantes escolheram alternativas de menor valor objetivo relacionadas aos procedimentos educacionais envolvendo punição quando confrontadas com a situação na qual o comportamento do filho apresentava-se como inadequado. De acordo com Rachlin (2000) tais escolhas seriam definidas como impulsivas.

Observou-se a alteração dos atrasos e probabilidades de ocorrência de comportamentos adequados relatados pelas mães logo após a intervenção, onde as escolhas das mães indicaram maior tempo de espera e admissão de menores probabilidades de que os comportamentos adequados dos filhos ocorressem. Tais alterações dos atrasos e probabilidades representam reversão na preferência, medidas que são observadas nos estudos sobre escolha (Rachlin, Raineri & Cross, 1991). Pode-se afirmar que a exposição das mães participantes às instruções de um Treinamento Comportamental de Pais Escolha controlou suas escolhas que, conforme os resultados, passaram a apresentar padrões de respostas caracterizados como de autocontrole (Rachlin, 2000).

Repertórios relacionados ao autocontrole foram apresentados pelas mães participantes, dados que estão de acordo com a proposta sobre estilos parentais presente na análise teórica do estudo I. Contudo, como a segunda medida das escolhas ocorreu logo após da apresentação do treinamento, uma possibilidade de



interpretação é que as respostas das mães estavam sob efeito da proximidade da apresentação das instruções, o que não permitiria o entendimento de que as escolhas indicassem de fato autocontrole. O estudo visou estabelecer condições de controle que garantissem que as mães tivessem contato com as contingências educacionais em relação aos filhos, sendo coletadas medidas de escolha em condição de *follow-up*.

Os resultados do *follow-up*, coletados em período de um mês após as medidas iniciais e intervenção, corroboram a percepção de que instruir as participantes com conhecimentos sobre comportamento de escolha apresentou a possível função de controlar as escolhas dentre os procedimentos educacionais pelas mães participantes. Observa-se que os atrasos admitidos eram menores do que os das medidas logo após o TCP-E mas consideravelmente maiores quando comparadas as medidas iniciais, ou anteriores à intervenção. Pode-se interpretar que efeitos imediatos após o TCP-E sugerem que as escolhas maternas mostraram maior sensibilidade às instruções quando comparadas às contingências de fato. Considerando o delineamento do estudo, que pressupôs o referido período para que as mães convivessem com os filhos em situações que teriam que escolher dentre os procedimentos educacionais, as participantes continuaram a esperar que os comportamentos das crianças acontecessem.

A manutenção de uma alteração no repertório das genitoras com magnitudes diferentes das apresentadas logo após à intervenção está em conformidade com as descrições encontradas em estudos com Treinamentos Comportamentais de Pais (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006), que apontam que efeitos imediatos mostram-se mais eficazes quando comparados com os de longo prazo quando intervenções de treinamento de pais foram utilizadas. Embora os atrasos no *follow-up* tenham

apresentado menores magnitudes quando comparados com a medida logo após o treinamento, e o inverso para probabilidades, e considerando ser esperado que os efeitos do treinamento sejam de fato menos conspícuos com o decorrer do tempo, os dados sugerem que os repertórios maternos mantiveram-se alinhados à noção de espera e de dar chances ao comportamento adequado, assim como com o uso de reforçadores.

Registra-se que os mesmos efeitos foram observados no estudo com manipulação das probabilidades admitidas de ocorrência dos comportamentos alvo dos filhos pelas participantes, sendo que, com o contato com as contingências no período de um mês, as mães continuaram a admitir probabilidades baixas, menos descontadas portanto, quando comparadas com antes do treinamento, embora maiores que nas medidas após o TCP-E. A relação entre atraso e probabilidade observou variação inversa no presente trabalho, o que também corrobora estudo sobre comportamento de escolha em outras áreas (Rachlin, Raineri & Cross, 1991).

O efeito do TCP-E nos repertórios das participantes indicou que a intervenção apresentou função que podem ser analisadas a partir das definições de Skinner e Rachlin para autocontrole. Para Skinner (2003/1953), autocontrole pressupõe uma resposta controladora para uma resposta controlada. Uma possibilidade de interpretação é que as participantes passaram a discriminar seu próprio comportamento de esperar, e por conseguinte, passaram a dar mais chances, podendo tal discriminação ser interpretada como resposta controladora e a escolha a resposta controlada. Como consequência, escolhas envolvendo maior tempo e menores chances passaram a indicar uso de procedimentos educacionais reforçadores.

Os resultados também podem ser compreendidos pela noção de comprometimento apresentada por Rachlin (1989; 2000), definido como uma escolha atual para restringir o acesso a escolhas pela alternativa de reforçador mais imediato. Parece ser possível afirmar que as mães passaram a se comprometer com as escolhas de procedimentos educacionais reforçadores, ou seja, comprometeram-se a esperar mais e em circunstâncias onde a chance do filho se comportar adequadamente eram menores. No entanto, ressalta-se que a definição de comprometimento estrito proposta por Rachlin (2000) pressupõem uma impossibilidade de alteração da escolha realizada com antecipação, como no exemplo do tabagista que não compra a carteira de cigarros ou da pessoa que compromete-se em acordar cedo e dispõem o despertador programado longe do alcance das mãos. Em comparação com situações onde a disposição ambiental física garante a resposta controlada relacionadas ao comprometimento estrito, as escolhas realizadas anteriormente em função de instruções de um treinamento podem ser alteradas quando da imediatividade dos eventos apresentados com chances da pessoa mudar a resposta, o que é comum em situações cotidianas, como aponta Rachlin (2000). Desta forma, mesmo que possua semelhança funcional com o comprometimento estrito, o comprometimento observado nas mães com os procedimentos educacionais reforçadores em decorrência do treinamento pode ser interpretado como mais precário ou frágil por não garantir a ocorrência da resposta controlada. O que está sendo chamado de comprometimento precário ou frágil, portanto, representa a situação descrita por Rachlin em que, no cotidiano, dificilmente é possível se impor o que ele define como comprometimento estrito.

Rachlin aponta como alternativa o que ele chama de comprometimento com punição, quando um custo é acrescentado a resposta quando o comprometimento é

quebrado. Para as escolhas paternas, no caso por procedimentos educacionais punitivos, o custo da resposta seria intrínseco na própria relação entre pais e filhos. Ao aplicar o estilo parental impulsivo, o pai resolve o problema mais imediato, por exemplo o filho o obedecer, mas, ao mesmo tempo, no longo prazo o pai mantém uma relação em que o gasto de tempo relacionado ao uso de punição aumenta progressivamente, tornando-se mais custoso do que o uso de procedimentos reforçadores.

O TCP-E, portanto, cria condições discriminativas para sinalizar os ganhos no longo prazo da estratégia de esperar e usar de práticas parentais positivas relacionadas ao autocontrole, tendo como resultado no longo prazo que o tempo para que o comportamento desejado do filho diminua e a probabilidade do comportamento consequenciado positivamente por essas estratégias aumente. Tais condições produziram padrões parentais autocontrolados relacionados ao tipo de comprometimento que não garante a resposta controlada. Porém, o TCP-E pode servir como gatilho para o estabelecimento de um ciclo baseado em reforço positivo retroalimentado.

Sobre a sequência de eventos em conexão desencadeados pelo comprometimento das mães, pode-se interpretar que aquela favorece o rompimento do Ciclo Coercitivo, conforme descrito por Patterson e colaboradores (Patterson, Chamberlain & Reid, 2016; Patterson, Reid & Dishion, 1982; Reid, Patterson & Snyder, 2002). Quando a mãe deixa de punir o comportamento do filho ao reforçar o comportamento adequado, ela passaria a estabelecer outro ciclo, esse baseado em reforço positivo. Além de apresentar essa consequência, a própria escolha da mãe participante é reforçada positivamente. Como ciclo que se retroalimenta, o uso de procedimentos reforçadores, assim como no caso do Ciclo Coercitivo por punição e

reforço negativo, passaria a descrever um padrão comportamental. Esse padrão, que seria garantido por reforçadores intrínsecos à própria relação, possibilitaria o engajamento das mães com procedimentos reforçadores. Dessa forma, as descrições de contingência de escolha apresentadas no TCP-E, teriam a função de gatilho para a construção de uma cadeia comportamental que funcionaria inversamente em relação ao Ciclo Coercivo descrito por Patterson e colaboradores.

É interessante notar que, ao observar a natureza das relações aqui estudadas, a partir do momento em que a mãe passa a esperar que um comportamento desejado do filho ocorra para depois reforçá-lo, duas situações de incompatibilidade se apresentam: ela deixa de punir o comportamento do filho; e, ao esperar pelo comportamento adequado, a mãe dá maiores chances para que ele ocorra. Desta forma, se a mãe passa a esperar seguindo a orientação presente na exposição às instruções do TCP-E, uma sequência de eventos passa a ocorrer, que pode ser identificada pela noção de estilo parental autocontrolado.

A proposta de definição de estilo parental autocontrolado apresentada no estudo I sugere que esse se caracteriza pela preferência do genitor por esperar e oferecer mais chances que o comportamento desejado do filho ocorra para então reforçá-lo. Nota-se que a definição pode ser aplicada apenas quando observa-se o repertório final das mães participantes no procedimento adotado no estudo pois, além de escolhas com maior atraso e menor probabilidades quando comparadas a medida inicial antes do treinamento, as genitoras foram expostas às contingências por um período de tempo, onde diversas interações puderam ocorrer e que permitem considerar as escolhas hipotéticas como contextos próximos aos observados na vida fora do laboratório (Locey, Jones & Rachlin, 2011). Pode-se dizer que as participantes iniciaram o estudo respondendo como mães com estilo

parental impulsivo, apresentaram sensibilidade às instruções sobre escolhas do TCP-E logo após a apresentação do vídeo e, quando confrontadas com as situações de fato com os filhos, passaram a apresentar repertórios que indicaram estilos parentais autocontrolados.

O estudo pressupôs os pontos de referência subjetivos das participantes em relação aos parâmetros das escolhas hipotéticas a que foram apresentadas, o que se deu através da elaboração de uma escala subjetiva por cada uma das mães. Tais definições presentes no delineamento do estudo referem-se à noção proposta por Premack (1971) e utilizada por Rachlin (1989; 2000) para explicação de comportamentos de escolha, na qual as escolhas de um organismo não partem de um ponto zero absoluto, mas sim que existem referências idiossincráticas de valor. Outro ponto relevante sobre o tema foi uma das comparações ter sido realizada com sujeito como próprio controle, onde as variações dos atrasos e probabilidades descreveram padrões a partir dos tempos e porcentagens percebidos pelos sujeitos como maiores ou menores. Desta forma, cada mãe partiu de seu próprio ponto de referência sobre o que era uma espera longa ou uma probabilidade baixa, por exemplo, estando os demais valores distribuídos na sua escala. A intenção era simular da melhor forma as situações hipotéticas visando diminuir as limitações impostas pela natureza simplificada inerente a um experimento se comparada à vida fora do laboratório. Sublinha-se que padrões semelhantes foram observados quando da comparação entre as participantes mesmo considerando os pontos de referências subjetivos.

As escolhas das participantes em nível operante, conforme descrito, indicaram impulsividade caracterizada pela escolha da alternativa menos atrasada e de menor valor relacionada ao uso de procedimentos punitivos, o que seria

considerada uma escolha irracional. A descrição relaciona-se com a análise apresentada em outros contextos do estudo do comportamento de escolha e que aparece como significativa no debate entre os campos do estudo de escolha em análise do comportamento e do estudo de processo de tomada de decisões da psicologia cognitiva que se contrapõem a aspectos das teorias normativas econômicas tradicionais que previam a racionalidade nas escolhas individuais dentre alternativas em consideração aos seus valores expressos objetivos. No presente estudo, a manipulação temporal do confronto das participantes com as alternativas de escolha dentre procedimentos educacionais se deu em: 1. A escolha se dando distante temporalmente quando da apresentação das histórias 1, 2 e 3 configurando situações hipotéticas; 2. Durante o período de *follow-up*, as participantes foram confrontadas com situações imediatas pressupostamente vivenciadas nas interações cotidianas entre mães e filhos. É interessante notar que as mães iniciam o experimento escolhendo impulsiva e irracionalmente, como se estivessem de fato expostas às situações e não distanciadas temporalmente das mesmas, o que indica alta probabilidade de utilizarem de punição como procedimento educacional. Posteriormente, as mães observaram uma sensibilidade ao TCP-E e, após em *follow-up*, quando da exposição imediata aos filhos, passaram a apresentar menores magnitudes de atraso e probabilidade em comparação com as medidas logo após o treinamento. Observa-se que uma oportunidade de estudo para melhor compreensão sobre o tema seriam experimentos com outras manipulações diretas da distância temporal entre a situação de escolha em que o pai é confrontado como forma de se observar se reversões ocorreriam.

Do ponto de vista metodológico, um aspecto visando controle considerado no delineamento foi a observação da ordem da apresentação dos atrasos e das

probabilidades. Não foram observadas diferenças significativas nos resultados, o que indica que as participantes expostas primeiramente a atrasos maiores e probabilidades menores tiveram padrões de respostas semelhantes a participantes expostas a ordens inversas, resultados que relacionam-se a achado em outros estudos sobre comportamento de escolha (Coelho, Hanna & Todorov, 2003; Rachlin, Raineri & Cross, 1991).

A comparação entre a escolaridade das mães participantes aponta diferenças em suas escolhas. As participantes da OSA, com menor nível de escolaridade, apresentaram escolhas com menores tempos e maiores probabilidades admitidas quando comparadas com as mães da OSB antes do treinamento. Após o treinamento, pode-se observar respostas semelhantes dentre as mães de ambas Organizações Sociais. Outro aspecto que se relaciona com a variável escolaridade e que é apontado na literatura (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006) é que os treinamentos de pais foram menos eficazes em famílias com desvantagens econômicas, o que não foi observado no presente estudo pois as participantes da OSA apresentaram, no geral, aparente maior sensibilidade ao TCP-E. Isso pode ser afirmado observando as magnitudes dos atrasos e probabilidades quando comparados com as participantes da OSB: as mães da OSA apresentaram maiores variações entre os seus atrasos e probabilidades iniciais, depois em no *follow-up*.

Estudos sobre treinamento de pais (Eyberg & Matarazzo, 1980; Kaminski & cols., 2008; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006) indicaram também que as famílias se beneficiaram mais de intervenções individuais quando comparadas com procedimentos de grupo. Embora seja possível interpretar que houve controle dos repertórios maternos quando apresentadas ao TCP-E, o recorte do procedimento do presente estudo não realizou tais comparações. Sugere-se, portanto, que novos



estudos sejam realizados comparando intervenções individuais e grupais com o TCP-E.

Conclui-se que, após a exposição a um Treinamento Comportamental de Pais Escolha, a espera das mães pela ocorrência dos comportamentos adequados dos filhos aumentou e a probabilidade admitida diminuiu, o que é um indicativo do efeito do treinamento. Da mesma forma, pode-se dizer que o TCP-E teria assumido função semelhante à descrição de comprometimento proposta por Rachlin (2000) e utilizada como referência no presente estudo. Os repertórios das participantes, inicialmente caracterizados como estilos parentais impulsivos, passaram a ser caracterizados após o TCP-E como estilos parentais autocontrolados, com escolhas comprometidas com procedimentos educacionais reforçadores onde maior espera e menores probabilidades eram admitidas pelas participantes. Desta forma, a aplicação das noções de escolha a uma intervenção de treinamento de pais mostrou-se promissora para estabelecimento de práticas parentais baseadas em reforços, proporcionando relações com característica positivas entre pais e filhos, em contraste com os aspectos negativos amplamente discutidos quanto ao uso de punição como procedimento educacional.

### Estudo III

## **EFEITOS DE TREINAMENTO COMPORTAMENTAL DE PAIS- ESCOLHA SOBRE AS MEDIDAS DOS INVENTÁRIOS DE ESTILO PARENTAL (IEP) E HABILIDADES SOCIAIS (IHS)**

A concepção de que os pais escolhem entre procedimentos educacionais contingentemente aos comportamentos dos filhos, apresentadas nos estudos I e II, encontra relação com definições sobre Habilidades Sociais presentes na literatura (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2010; Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Versuti-Stoque & Rosin-Pinola, 2008; Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Caballo (2003) apresenta Habilidades Sociais como conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma adequada à situação. O autor complementa afirmando que, aquele que assim se comporta respeita os direitos desse indivíduo de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de problemas futuros. A noção de habilidade social, considerando o conceito de Caballo (2003), por exemplo aplicada a capacidade do indivíduo em expressar seus sentimentos, pode ser disposta em um contínuo, ou espectro. Assim pensado, esse contínuo apresentaria extremidades com níveis baixos e elevados na referida habilidade. Em um extremo, ter-se-ia um indivíduo incapaz de se expressar ou, colocado de outra forma, sugere-se que ele é inábil na classe específica de exprimir diante de outras pessoas sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma adequada à situação como

apresenta o autor. No outro extremo, ter-se-ia um indivíduo capaz de se expressar diante de outras pessoas, podendo esse ser definido como hábil social. Uma população, desta forma, estaria distribuída no contínuo entre os extremos apresentando diversos níveis de habilidades sociais, sendo os inventários citados exemplos de metodologias para aferir em escores tais repertórios.

Del Prette & Del Prette (2010), no exame sobre o constructo habilidades sociais pela análise comportamento, as definem como uma classe geral de comportamentos subordinada aos critérios de competência social que possuem alta probabilidade de produzir consequências reforçadoras para o indivíduo e para as demais pessoas do grupo social. Os autores definem como critérios de competência social duas classes de funcionalidade. A instrumental estaria relacionada a desempenhos que produzem consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo, em termos de consecução dos objetivos da interação social, aprovação social e, paralelamente, correlatos emocionais. A segunda dimensão, ético-moral, estaria relacionada a escolhas ou ponderação entre consequências imediatas e de longo prazo, devendo essas serem consideradas em termos de consequências para si e para os demais. Segundo os autores, sob os critérios definidos, comportamentos do tipo coercitivo ou agressivo não estariam entre os socialmente competentes, mesmo quando produzindo consequências positivas imediatas para o indivíduo. O presente estudo foi orientado pela a definição de Habilidades Sociais apresentada por Del Prette & Del Prette (2010), em decorrência de consideraram o parâmetro atraso observado nos estudos de escolha e que fundamenta o presente estudo.

A interação com os filhos exige dos pais tais habilidades, os quais podem apresentar diferentes níveis ou diferentes repertórios em classes operantes

relacionadas às habilidades sociais. Uma variedade de instrumentos tem sido utilizada para aferir psicometricamente as habilidades sociais e, em caso mais específico, as habilidades parentais, sendo destacados o Inventário de Habilidades Sociais- IHS ( Del Prette, Del Prette, & Barreto, 1998, Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette, & Gerk-Carneiro, 2000) e o Inventário de Estilos Parentais- IEP (Gomide, 2006).

O IEP, segundo Gomide (2006), avalia o estilo parental, ou seja, as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais para educar os filhos, por meio de sete práticas educativas. O instrumento foi validado em 2006 e, com o escore obtido no inventário, pode-se obter informações sobre as práticas educativas familiares utilizadas. O conhecimento de tais práticas parentais, facilitaria a escolha dos procedimentos de intervenção, tais como orientação, treinamento ou terapia, a serem utilizados com a família. O modelo teórico do IEP engloba a categorização de sete estilos parentais, sendo cinco vinculadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial: negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico; e duas relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais: comportamento moral e monitoria positiva. Sampaio (2007) resumiu a compreensão de cada estilo:

Quando se diz que um pai ou uma mãe pratica a monitoria positiva, entende-se que ele tem conhecimento acerca de onde seu filho se encontra, de suas atividades, gostos e preferências. Mediante as práticas que compõem a categoria comportamento moral, os pais ensinam valores como honestidade, empatia e senso de justiça aos filhos, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos. Quando a punição inconsistente ocorre, os pais

educam de acordo com seu humor do momento e não de forma contingente ao comportamento da criança, deixando-as confusas na discriminação dos seus comportamentos. E praticam a negligência quando são ausentes, não se interessam pelos filhos e não efetuam um papel significativo nas suas vidas. Quando os pais determinam regras e acabam eles mesmos por desrespeitá-las, ou esquecê-las, eles praticam a chamada disciplina relaxada. Por outro lado, quando determinam regras em excesso, fiscalizam em demasia a vida dos filhos e repetem uma ordem diversas vezes, eles utilizam a monitoria negativa (ou supervisão estressante). Por fim, pais que praticam o abuso físico utilizam práticas corporais lesivas na tentativa de controlar o comportamento dos filhos, causando dor, machucados ou marcas na pele da criança. (Sampaio, 2007, pp.125)

O IEP apresenta os questionários materno, paterno e para os filhos. É constituído por quarenta e duas questões, sendo que cada uma apresenta uma frase a qual o participante deve responder com a declaração da frequência que a mãe ou pai age conforme a situação descrita na frase, com as seguintes possibilidades de respostas: nunca- se a cada dez ocasiões ele (a) agiu daquela forma em 0 a 2 vezes; às vezes- se a cada dez ocasiões ele (a) agiu daquela forma em 3 a 7 vezes; sempre- se a cada dez ocasiões ele (a) agiu daquela forma em 8 a 10 vezes.

As questões do IEP são distribuídas ao longo do instrumento englobando as sete práticas educativas citadas, sendo que a cada variável correspondem seis perguntas. Após a tabulação dos resultados obtidos, respostas na categoria *nunca*

recebem zero pontos, às vezes um ponto e *sempre* dois pontos. É realizado um cálculo envolvendo a subtração da soma das disciplinas negativas pelas positivas, gerando-se um escore chamado de IEP. O escore é localizado em uma tabela de porcentagem que orienta uma interpretação do estilo parental.

Segundo Del Prette, Del Prette & Barreto (1998), o Inventário de Habilidades Sociais (IHS) é um instrumento de auto relato para a avaliação das dimensões situacional e comportamental molar das habilidades sociais. O instrumento é composto por trinta e oito itens onde o respondente é solicitado a apresentar uma estimativa de como reage a cada uma das situações descritas nos itens. O instrumento adota uma escala de frequência composta por cinco pontos: 0- nunca ou raramente, 1- com pouca frequência, 2- com regular frequência, 3- muito frequentemente e 4- sempre ou quase sempre.

O instrumento é composto por cinco fatores: F1- enfrentamento e autoafirmação com risco: avalia as habilidades de apresentar-se a outra pessoa, abordar para relação sexual, discordar de autoridade, discordar do grupo, cobrar dívida de amigos, declarar sentimento amoroso, lidar com críticas injustas, falar a público conhecido, devolver mercadoria defeituosa, manter conversa com desconhecidos e fazer pergunta a conhecidos; F2 - autoafirmação na expressão de sentimento positivo: avalia as habilidades de elogiar familiares e outras pessoas, expressar sentimento positivo, agradecer elogios, defender outra pessoa em grupo e participar de conversação; F3 - conversação e desenvoltura social: avalia as habilidades de manter e encerrar conversações em contato face a face, encarar conversa ao telefone, abordar autoridade, reagir a elogio, pedir favores a colegas e recusar pedidos abusivos; F4 - auto exposição a desconhecidos e a situações novas: avalia as habilidades de fazer apresentações ou palestras em público e pedir

favores ou fazer pergunta a desconhecidos; e F5 - autocontrole da agressividade: avalia as habilidades de lidar com críticas dos pais, lidar com chacotas ou brincadeiras ofensivas e cumprimentar desconhecidos por impulsividade.

Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Versuti-Stoque & Rosin-Pinola (2008) realizaram a avaliação de um programa de intervenção social de Habilidades Sociais Educativas Parentais com o objetivo de avaliar se ao aumentar a frequência de habilidades sociais educativas parentais estas poderiam prevenir a ocorrência de problemas de comportamento dos filhos, uma vez que os participantes do treinamento poderiam utilizar práticas educativas mais eficazes junto a suas crianças e/ou adolescentes, por exemplo, utilizando reforçamento diferencial para estabelecer limites em detrimento de práticas punitivas bem como oferecendo modelos de comportamentos socialmente habilidosos. Na oportunidade, observaram que algumas das habilidades mensuradas pelo IHS apresentaram redução após o treino. Como hipóteses explicativas, citaram que os instrumentos de medida eram de auto relato, que os participantes poderiam ter superestimado seus desempenhos na primeira avaliação, indicando que a intervenção pode ter propiciado a esses indivíduos uma situação de autoconhecimento e de discriminação de seus próprios comportamentos diante das demandas (Bolsoni-Silva & cols., 2008).

Marchezini-Cunha & Tourinho (2010) realizaram uma interpretação analítico comportamental das possíveis relações entre assertividade e autocontrole. Apontaram que as definições clássicas de assertividade, a saber, expressão de sentimentos de maneira socialmente adequada, preservando tanto os direitos/interesses do indivíduo que responde assertivamente quanto os de seu interlocutor, são insatisfatórias segundo a ótica da Análise do Comportamento. Argumentaram que é necessária a identificação da variáveis controladoras do

comportamento assertivo, que poderiam ter consequências tanto positivas quanto negativas para o grupo, indicando que tais variáveis seriam magnitude e atraso das consequências reforçadoras produzidas pelo comportamento do indivíduo. A descrição de tais variáveis fundamenta a concepção de autocontrole para a Análise do Comportamento, que considera o conflito entre consequências imediatas e atrasadas e consequências para o indivíduo e para o grupo. Baseados em Rachlin (1991), relacionam situações envolvendo o indivíduo e o grupo, onde a resposta impulsiva é aquela que produz consequências imediatas, de menor valor reforçador para o próprio indivíduo, enquanto a resposta de autocontrole é aquela que produz consequências no longo prazo, de maior valor reforçador para o grupo como um todo. Segundo os autores, assertividade é um comportamento alternativo, ou concorrente, aos comportamentos de agressividade e de passividade, os quais se assemelham funcionalmente ao comportamento impulsivo, sendo este último alternativo ao comportamento de autocontrole. Concluem que, a exemplo do comportamento de autocontrole, o comportamento assertivo configura-se mais vantajoso para o grupo do que uma resposta impulsiva (a resposta agressiva).

Na concepção onde os níveis de habilidades sociais seriam distribuídas no contínuo, os padrões apresentados nos extremos foram analisados por Coelho e colaboradores (2017) com a análise conceitual de itens do IHS a partir das noções de autocontrole e impulsividade presentes na análise proposta por Marchezini-Cunha & Tourinho (2010), relacionando as escolhas imediatas e certas a padrões de impulsividade social e escolhas atrasadas e prováveis a autocontrole nas interações sociais. Considerando habilidades parentais como sociais, a aplicação do modelo parece apropriada à compressão de padrões ou estilos parentais. Assim, habilidades parentais compreendidas como habilidades sociais podem ser



analisadas de acordo com as referências propostas, relacionando a escolha de procedimentos educacionais com estilos parentais autocontrolado e impulsivo, conforme estudos I e II.

Seguindo as definições estabelecidas nos estudos I e II, autocontrole é relacionado a preferência da alternativa com reforçador maior e mais atrasado em confronto com uma alternativa com reforçador menor mais imediato, modelo proposto por Rachlin (1991, 2000) e impulsividade, por sua vez, é relacionada a escolha da alternativa com reforçador menor e mais imediato. A concepção será tratada como “definição 1” na análise que segue.

No estudo citado de Coelho e colaboradores (2017), os autores analisaram conceitualmente itens do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) a partir da “definição 1” e de uma outra, onde: 1) - a escolha da alternativa reforçadora de longo prazo que pode envolver consequências aversivas imediatas; e 2) - escolha da alternativa com consequência aversiva de longo prazo associada a uma consequência reforçadora imediata (Rachlin, 2000). A concepção será tratada como “definição 2” na análise que segue.

Em uma análise funcional baseada em situação hipotética, tem-se uma Mãe-A (Figura 34) que utiliza, preferencialmente, procedimentos educacionais reforçadores para com o filho e uma Mãe-B (Figura 35) que geralmente utiliza procedimentos punitivos para com o filho. As análises a partir dos dois conceitos de autocontrole e impulsividade são apresentadas a seguir na hipótese de que os filhos apresentem o comportamento de birra.

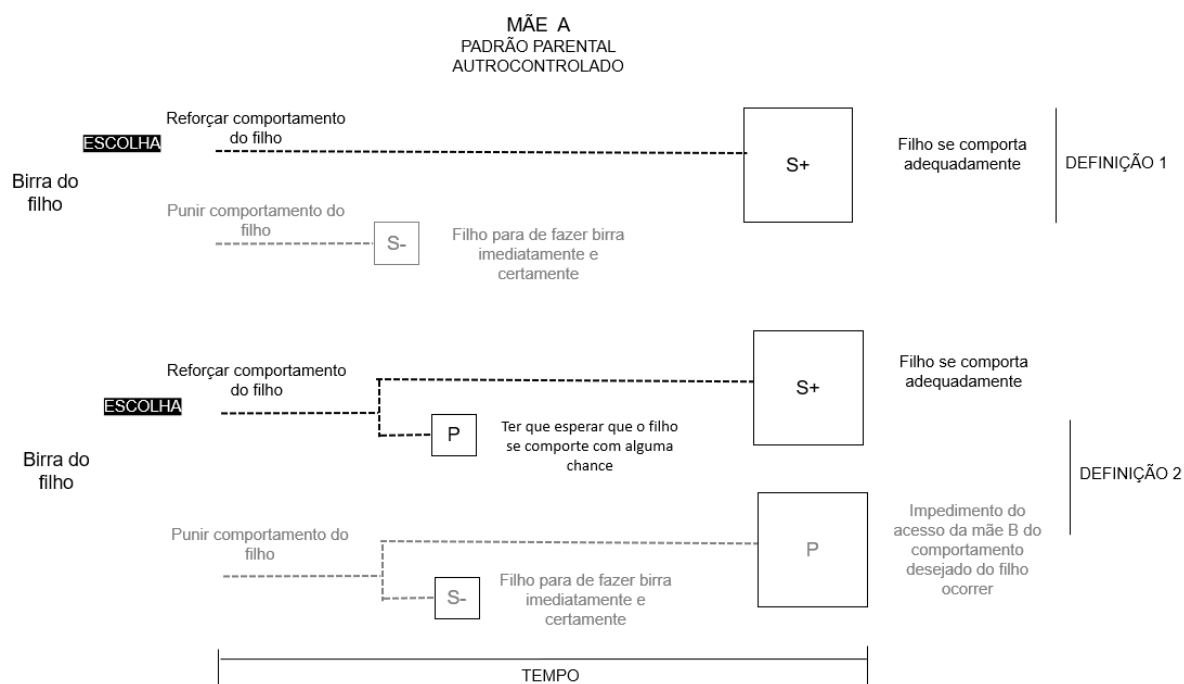


Figura 34: Exemplo de padrão parental autocontrolado em duas definições de autocontrole

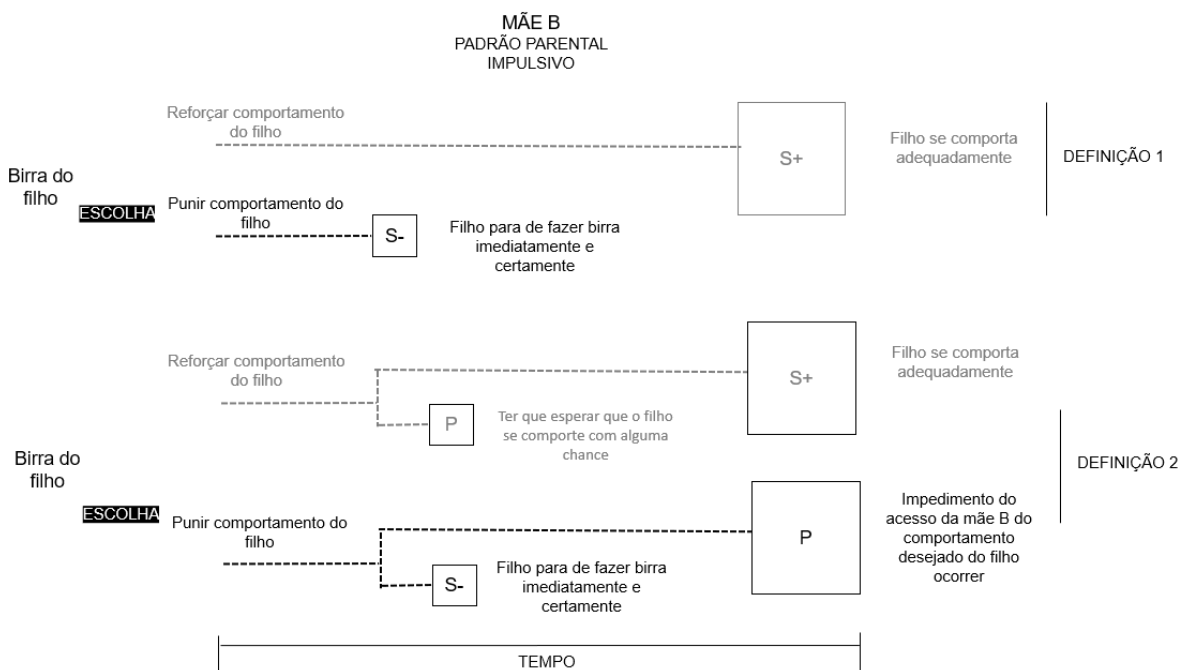


Figura 35: Exemplo de padrão parental impulsivo em duas definições de autocontrole

Na definição 1 (alternativa com reforçador maior e mais atrasado em confronto com uma alternativa com reforçador menor mais imediato): em uma situação em que a Mãe-B é confrontada com a birra do filho, ela escolhe punir o comportamento de birra do filho, tendo acesso a um reforçador imediato e de menor magnitude que é a birra do filho cessar imediata e certamente o que, nesse modelo, refere-se à alternativa de impulsividade. No mesmo contexto, a Mãe-A escolhe esperar comportamento adequado ocorrer para reforçá-lo, ou, opta pela alternativa que lhe dá acesso a um reforçador de maior magnitude, porém mais atrasado, que é comportamento desejado do filho ocorrer, com alguma chance e em atraso. Na definição, trata-se de alternativa de autocontrole.

Na definição 2 (1- a escolha da alternativa reforçadora de longo prazo que pode envolver consequências aversivas imediatas; e 2- escolha da alternativa com consequência aversiva de longo prazo associada a uma consequência reforçadora imediata): a mãe B poderia escolher a alternativa que lhe dá acesso ao reforçador imediato e de menor magnitude, que é usar de punição e o filho lhe obedecer imediata e certamente. Contudo, a escolha produz, como consequência de longo prazo, portanto atrasada, uma consequência aversiva. Tal consequência, no exemplo, é o impedimento do acesso da mãe B do comportamento desejado do filho ocorrer, com alguma chance, para poder reforçá-lo. Também na presente análise, a escolha da alternativa imediata está relacionada à impulsividade e, caso contrário, ou seja, na hipótese da mãe A esperar que o comportamento desejado ocorra, ter-se-ia um exemplo de autocontrole.

O valor das alternativas seria definido conforme a magnitude do reforçador, o atraso para acesso e a probabilidade de ocorrência do mesmo, além do nível de habilidade social da pessoa que, no recorte, referem-se as habilidades parentais. A

frequência que uma pessoa emitirá respostas autocontroladas ou impulsivas estaria relacionada ao nível de habilidade ou, na hipótese oposta, ao nível de inabilidade que aquela possui para lidar em situações sociais.

Considerando os estilos parentais autocontrolado e impulsivo definidos conceitualmente no estudo I e o espectro das habilidades sociais citado, onde em um dos extremos ter-se-ia uma mãe com estilo impulsivo e no outro uma mãe com estilo autocontrolado, se ambas são confrontadas com a situação exemplificada com a birra do filho, mantidas as mesmas magnitudes, atrasos e probabilidades, o nível de habilidade determinaria o valor subjetivo das alternativas, ou mais precisamente, seria a variável independente controladora da escolha. Então, se a mãe impulsiva for inábil em estabelecer repertórios desejados no comportamento do filho, a birra do filho seria um evento cujo valor subjetivo seria menor e que produziria efeitos aversivos, enquanto a alternativa, usar de punição e ele cessar a birra por exemplo, teria valor mais elevado. Uma mãe autocontrolada, por sua vez, por ter repertório para lidar com situações envolvendo o uso de reforçadores para controle do comportamento do filho, ou seja, por ser habilidosa socialmente em práticas parentais, espera que o filho cesse a birra e, com alguma chance e de forma atrasada, apresente o comportamento desejado para então reforçá-lo. Para ela, não seria um evento aversivo a ser evitado, portanto, a alternativa atrasada e/ou provável teria valor subjetivo maior que a alternativa mais imediata e certa.

O presente estudo apropria-se da definição de estilos e padrões parentais desenvolvida no estudo I, a partir das concepções de autocontrole e impulsividade investigadas nos estudos I e II, como discriminação das relações de contingência entre os procedimentos educacionais parentais e o desenvolvimento das relações entre os repertórios paternos e filiais a partir das probabilidades e atrasos do

reforçador para as alternativas conflitantes. Na proposta, um maior nível de habilidade social parental envolveria a discriminação de que esperar o comportamento adequado do filho ocorrer estabelece uma cadeia de acontecimentos que, no longo prazo, são preferíveis que a alternativa de impulsividade.

A concepção acima relaciona-se com a apresentada por Caballo (2003) e a desenvolvida por Del Prette & Del Prette. (2010), pois, ao descrever as contingências, os pais apresentariam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma adequada à situação. Ainda convergindo com as propostas desses autores, ao esperar que o filho se comporte adequadamente, evitando práticas punitivas e os produtos listados do uso desse procedimento (Sidman, 1995), os pais respeitariam os comportamentos dos filhos, resolvendo os problemas imediatos, no sentido de lidar com a dificuldade atual em ter que esperar e dar chances para que o filho se comporte adequadamente, minimizando a probabilidade de problemas futuros, ou seja, a sequência descrita do uso da punição como procedimento educacional abordada nos estudos I e II.

Analisar o nível de habilidades sociais e os estilos parentais a partir de instrumentos tais como o IEP e o IHS sob o enfoque de um Treinamento Comportamental de Pais- Escolha (TCP-E) pode apresentar indicativos sobre se a exposição ao treino altera os escores nos instrumentos. Na hipótese de maior sensibilidade aos valores objetivos das alternativas, isto significando pais e mães que esperam mais e dão mais chances para que o comportamento adequado ocorra para que apliquem estilos positivos, em vez do uso alternativo de procedimentos punitivos, a relação entre as instruções baseadas em autocontrole e impulsividade

poderiam controlar as escolhas e aumentar o nível de habilidades sociais em relação à parentalidade.

O presente estudo examinou a influência do Treinamento Comportamental de Pais - Escolha (TCP-E) nos escores das mães participantes nos dois inventários, Inventários de Estilos Parentais (IEP) e o Inventários de Habilidades Sociais (IHS), e nos escores dos filhos no IEP. Segue a análise dos escores nos inventários como variáveis dependentes em relação a exposição ao TCP-E como variável independente.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram do presente estudo oito mães e oito crianças, sendo que essas encontravam-se em faixa etária entre sete anos e doze anos de idade. As crianças frequentavam duas organizações sociais, chamadas de Organização Social A (OSA) e Organização Social B (OSB).

As mães da OSA tinham entre 26 e 40 anos de idade, uma das mães da OSA possuía o ensino fundamental incompleto, duas ensino médio completo e uma nível superior completo. Duas mães da OSA residiam com os filhos sozinhas, as outras duas com seus companheiros.

As mães da OSB tinham entre 32 e 45 anos de idade, uma das mães da OSB possuía ensino médio completo e as demais nível superior completo. Todas as mães da OSB conviviam com os seus companheiros.

Mediante o comparecimento de apenas mães quando do procedimento com a OSA, buscou-se garantir que mães da OSB participassem para fins de comparação. Portanto, participaram do estudo quatro mães do OSA e quatro mães do OSB e seus respectivos filhos. O intervalo de idades das crianças deveu-se a ser a faixa etária entre sete e doze anos de idade o critério para a frequências em ambas Organizações Sociais. Explica-se que são programas de caráter educativo com públicos-alvo distintos que permitiram comparações quanto ao objeto de estudo do presente trabalho.

#### *Local e material*

As sessões experimentais foram realizadas em salas cedidas pela Organização Social A e pela Organização Social B. As salas eram isoladas, significando que durante a condução dos experimentos não havia interferências de estimulação externa tais como interrupções ou barulho excessivo. Os ambientes eram compostos por mesas, cadeiras, *data-show* com aparelho de som e computador para a condução dos procedimentos.

Foram utilizados como instrumentos de aceite o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido pelas mães participantes e Termo de Assentimento que foi preenchido pela criança. Após o aceite de participação no presente estudo, foi apresentado aos participantes adultos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo). Para os filhos foi apresentado e lido conjuntamente o Termo de Assentimento, que informava a atividade que seria desenvolvida, bem como indicar

para as crianças que eram totalmente livres em não responder ao instrumento, se assim desejassem. Para a aplicação do Inventário de Estilos Parentais e do Inventário de Habilidades Sociais foram utilizados cadernos de aplicação e folhas de respostas padronizados.

O Treinamento Comportamental de Pais-Escolha (TCP-E) foi desenvolvido em forma de vídeo com duração de 52 minutos e 28 segundos, concebido com linguagem acessível visando a compreensão pelos participantes. O TCP-E exibiu uma apresentação e cinco partes com conteúdo de orientação sobre princípios comportamentais a partir das concepções de escolha e igualação, assim divididos:

- Apresentação:
  - Título: *O que é o Treinamento Comportamental de Pais?*
  - Tempo total: 2 minutos e 40 segundos
- Parte I:
  - *“Todo comportamento é de escolha.”*
  - Tempo total: 3 minutos e 29 segundos
- Parte II:
  - *“São as consequências que controlam o comportamento.”*
  - Tempo total: 12 minutos e 11 segundos
- Parte III:
  - *“Consequências diferentes, comportamentos diferentes.”*
  - Tempo total: 11 minutos e 23 segundos
- Parte IV:
  - *“Relação entre a escolha do pai e o comportamento do filho.”*
  - Tempo total: 19 minutos e 59 segundos)
- Parte V:



- *“Impulsividade e autocontrole dos pais.”*
- Tempo total: 12 minutos e 45 segundos)

Ao final de cada parte, foi apresentada uma sessão denominada *“Teste seus Conhecimentos”* cuja finalidade era inserir os conteúdos da parte recém assistida em contexto de questionamentos visando fixação dos conhecimentos disponibilizados. Cada questão era exibida por um período de aproximadamente 10 segundos e, ao término, a resposta correta era indicada. Eram apresentadas duas alternativas de respostas para cada questão.

O TCP-E foi conduzido em salas cedidas pelas Organizações Sociais colaboradoras. O treinamento foi apresentado em grupo, em exibição sem interrupções. Ao final, foi oportunizada discussão sobre o conteúdo do vídeo.

### *Procedimento*

O delineamento adotado foi de sujeito como próprio controle ou  $n=1$ , assim como comparações entre participantes dos dois grupos também foram realizadas. As mães compuseram dois grupos: Organização Social A e Organização Social B. Para ambos os grupos, foi observada a seguinte ordenação de procedimentos, que serão detalhados a seguir:

Mães participantes: aplicações do Inventário de Estilos Parentais (IEP) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS); apresentação do Treinamento Comportamental de Pais- Escolha (TCP-E); reaplicações do Inventário de Estilos Parentais (IEP) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Nova reaplicação do

Inventário de Estilos Parentais (IEP) e do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em *follow-up* 30 após a primeira aplicação.

Filhos participantes: aplicação do Inventário de Estilos Parentais (IEP) no início e no final do procedimento a que os pais participantes foram submetidos. Observa-se que a segunda aplicação ocorreu aproximadamente 30 dias após a primeira.

A Figura 36 abaixo reproduz de forma esquemática a organização supracitada:

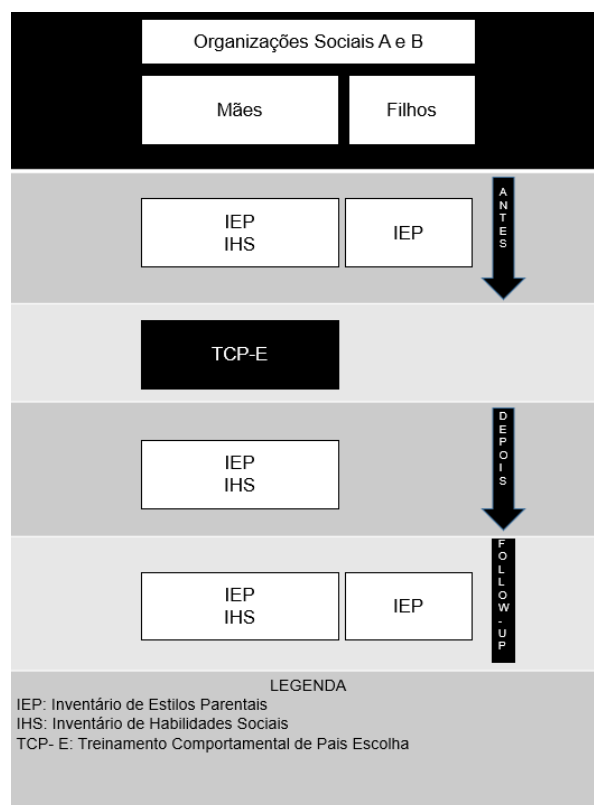


Figura 36: Delineamento Estudo III.

Segue a descrição de cada etapa componente do presente procedimento.

A primeira etapa consistiu em aplicação de inventários validados relacionados a habilidades sociais, a saber, o Inventário de Estilos Parentais (IEP) e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Tanto as aplicações do IEP quanto do IHS ocorreram

em espaço com controle de estimulação e seguiram procedimentos padronizados em seus respectivos manuais.

A segunda etapa consistiu em apresentação aos participantes de instruções de programas de Treinamento Comportamental de Pais- Escolha (TCP-E) desenvolvido no presente estudo composto por princípios comportamentais operantes a partir das noções de escolha produzidas em investigações na Análise do Comportamento. O TCP-E, em formato de vídeo, foi exibido para as mães participantes com filhos que frequentam as Organizações Sociais colaboradoras em grupo e em sessão única para cada organização.

A terceira etapa consistiu na reaplicação do procedimento da primeira etapa, a saber, reaplicação do IEP e do IHS.

Por último, os instrumentos foram aplicados em *follow-up* após aproximadamente 30 dias.

Os filhos das participantes responderam ao IEP- Filhos no início e no final (*follow-up*) dos procedimentos com as mães.

## **Resultados**

### *Inventário de Estilos Parentais (IEP)- mães:*

Para a descrição dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) da OSA, é considerada a legenda original do instrumento para a leitura dos gráficos: A.

Monitoria Positiva; B. Comportamento Moral; C. Punição Inconsistente; D. Negligência; E. Disciplina Relaxada; F. Monitoria Negativa; G. Abuso Físico.

Na descrição dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) da OSA, a PA1 (Figura 37) apresentou índice geral (IEP) -2 antes do TCP-E, 0 (zero) depois e 10 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 10 antes e depois, aumentando para 11 no *follow-up*. Comportamento Moral (B) manteve-se em 12 antes e depois, diminuindo para 11 no *follow-up*. Punição Inconsistente (C) manteve-se em 3 antes e depois e diminuiu para 1 no *follow-up*. Apresentou 3 em Negligência (D) antes, diminuindo para 1 na medida depois e no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), manteve escore 4 antes e depois do TCP-E, diminuindo para 3 no *follow-up*. Apresentou escore 11 antes e depois do treinamento em Monitoria Negativa (F), diminuindo para 4 no *follow-up*. Manteve escore 3 em Abuso Físico (G) nas três medidas.

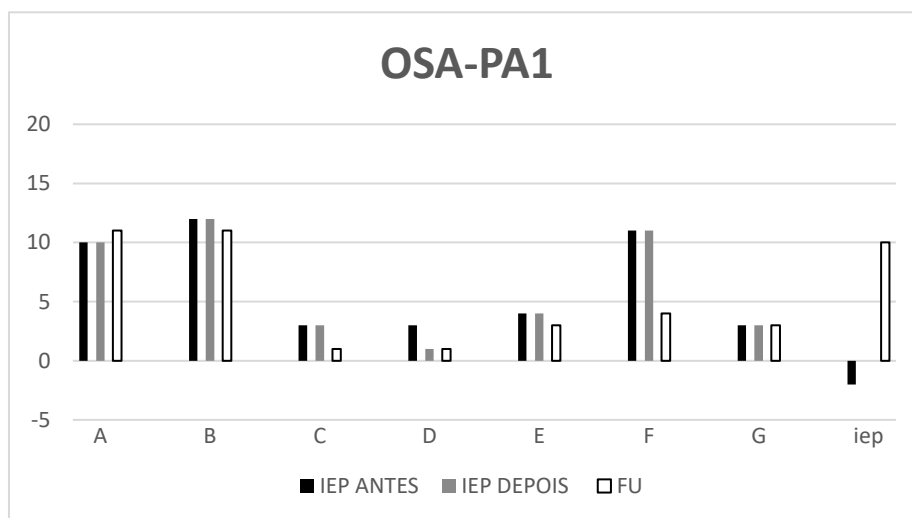


Figura 37: OSA-PA1: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C – punição inconsistente; D – negligência; E – disciplina relaxada; F – monitoria negativa; G – abuso físico.

A PA2 (Figura 38) apresentou índice geral (IEP) -6 antes do treinamento, -1 depois e 11 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 11 nas três medidas. Apresentou escore 12 em Comportamento Moral (B) antes, 11 depois e novamente 12 no *follow-up*. Punição Inconsistente (C) manteve-se em 5 antes e depois e diminuiu para 1 no *follow-up*. Apresentou 5 em Negligência (D) antes, diminuindo para 4 na medida depois e 2 no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), manteve escore 4 antes e depois do TCP-E, diminuindo para 3 no *follow-up*. Apresentou escore 11 antes do treinamento, 8 depois e 3 *follow-up* no em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 4 em Abuso Físico (G) antes do TCP-E, 2 depois e 3 no *follow-up*.

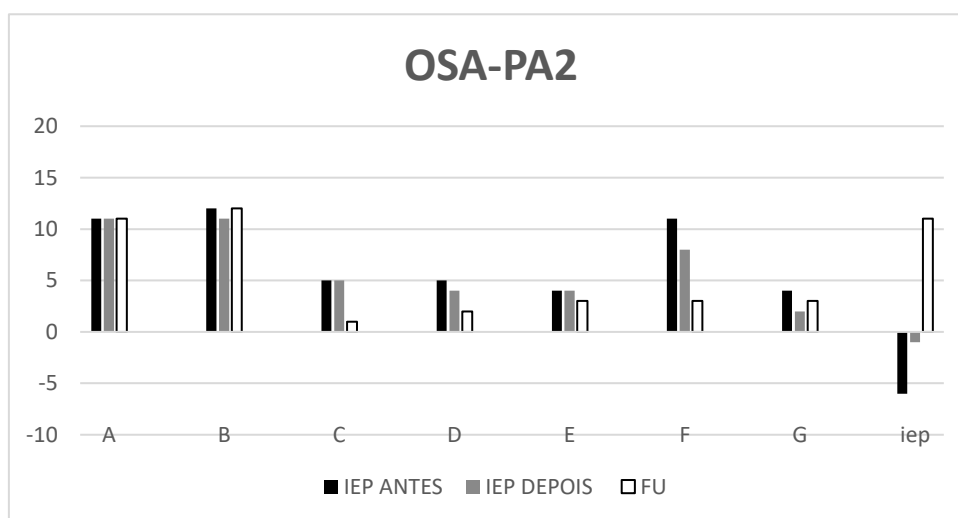


Figura 38: OSA-PA2: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

A PA3 (Figura 39) apresentou índice geral (IEP) 15 antes e depois do TCP-E, aumentando para 19 no *follow-up*. Na Monitoria Positiva (A), apresentou escore 10 antes, 12 depois e 11 no *follow-up*. Comportamento Moral (B) manteve-se em 12

nas três medidas. Punição Inconsistente (C) iniciou em 3 antes, diminuindo para 2 depois e 1 no *follow-up*. Apresentou 0 (zero) em Negligência (D) antes, 3 na medida depois e 2 no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), manteve escore 0 (zero) nas três medidas. Apresentou escore 3 antes e depois do treinamento em Monitoria Negativa (F), diminuindo para 1 no *follow-up*. Manteve escore 1 em abuso físico (G) antes e depois do treinamento e 0 (zero) no *follow-up*.

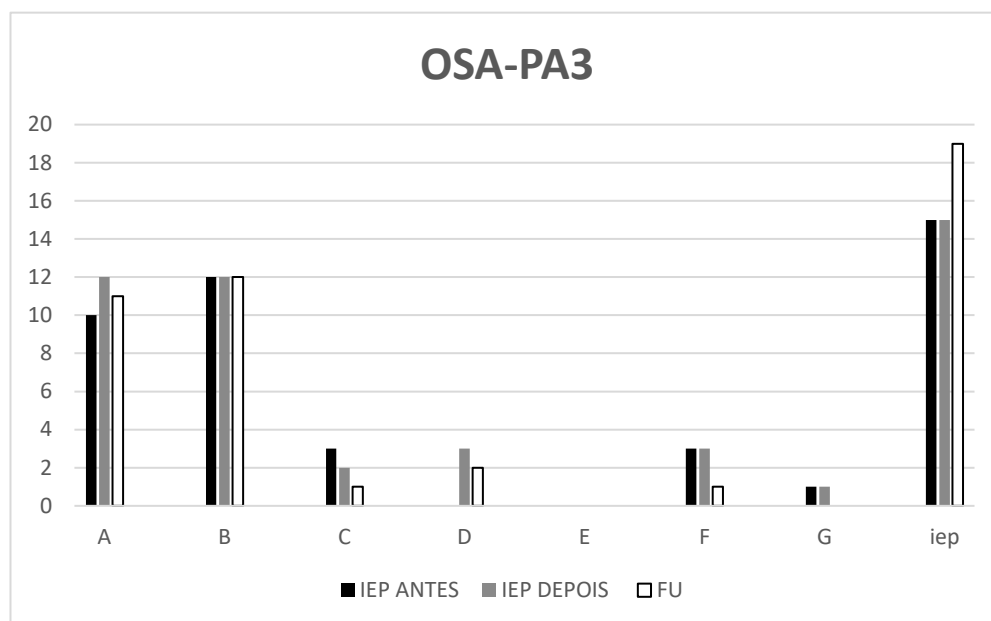


Figura 39: OSA-PA3: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

A PA4 (Figura 40) apresentou índice geral (IEP) 7 antes do TCP-E, 8 depois e 11 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 12 nas três medias, assim como Comportamento Moral (B). Punição Inconsistente (C) manteve-se em 0 (zero) antes e depois e aumentou para 1 no *follow-up*. Apresentou 3 em Negligência

(D) antes, diminuindo para 2 na medida depois e novamente 3 no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 3 antes, 4 depois diminuindo para 3 no *follow-up*. Apresentou escore 9 antes do treinamento em Monitoria negativa (F), diminuindo para 8 depois e 4 no *follow-up*. Apresentou escore 3 em Abuso Físico (G) na medida antes, diminuindo para 2 depois e no *follow-up*.

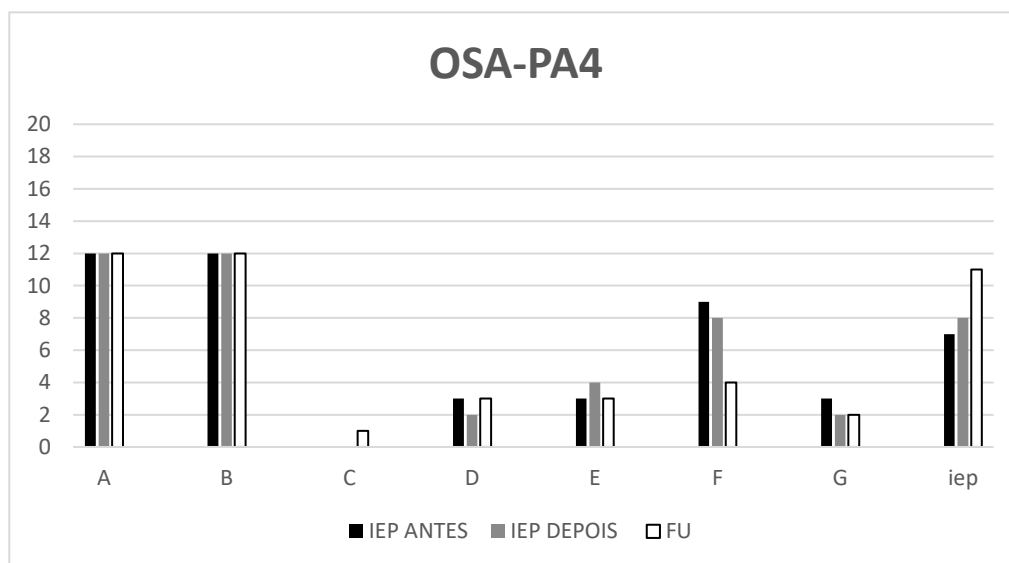


Figura 40: OSA-PA4: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

Na descrição dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) da OSB, a PB1 (Figura 41) apresentou índice geral (IEP) 8 antes do TCP-E, 9 depois e 12 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 11 nas três medias. Comportamento Moral (B) apresentou escore 10 antes e depois do treinamento, e 11 no *follow-up*. Punição Inconsistente (C) apresentou 4 na medida antes, diminuindo para 3 depois e 2 no *follow-up*. Apresentou 1 em Negligência (D) e em Disciplina Relaxada (E) nas três medidas. Apresentou escore 5 antes e depois do

treinamento em Monitoria Negativa (F), diminuindo para 4 no *follow-up*. Apresentou escore 2 em Abuso Físico (G) nas três medidas.

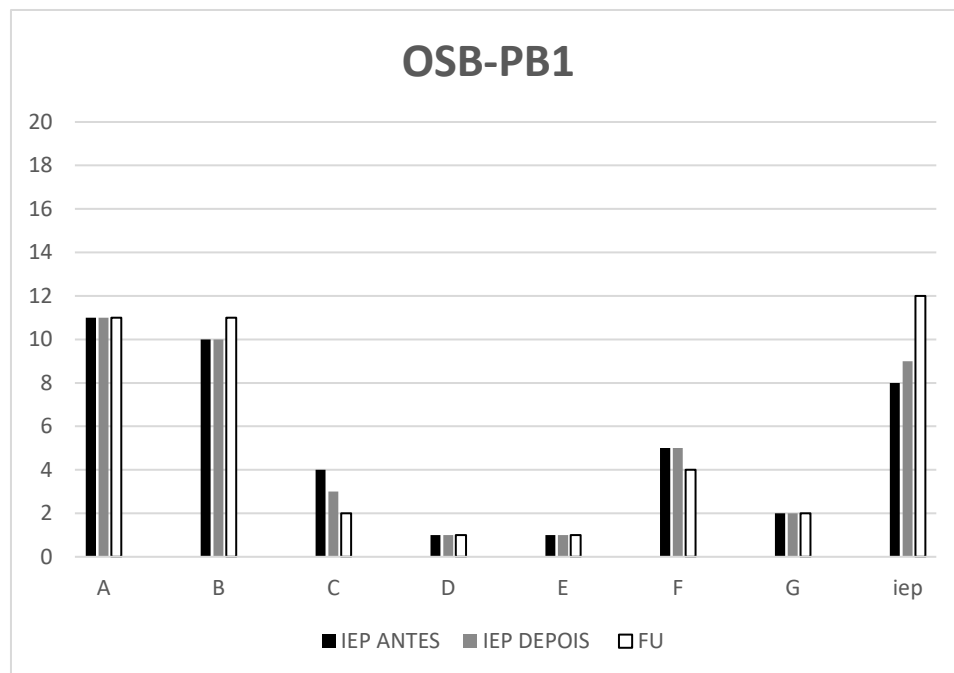


Figura 41: OSB-PB1: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

A PB2 (Figura 42) apresentou índice geral (IEP) 10 antes do treinamento, 12 depois e 15 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 12 nas três medidas. Apresentou escore 11 em Comportamento Moral (B) antes e depois do treinamento, aumentado para 12 no *follow-up*. Apresentou 2 em Punição Inconsistente (C) antes, 1 depois e 3 no *follow-up*. Em Negligência (D), apresentou escore 1 antes, 0 (zero depois) e 1 novamente no *follow up*. Na Disciplina Relaxada (E), manteve escore 1 nas três medidas. Apresentou escore 7 antes do treinamento,



6 depois e 4 *follow-up* no em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 2 em Abuso Físico (G) antes e depois do TCP-E, aumentando para 3 no *follow-up*.

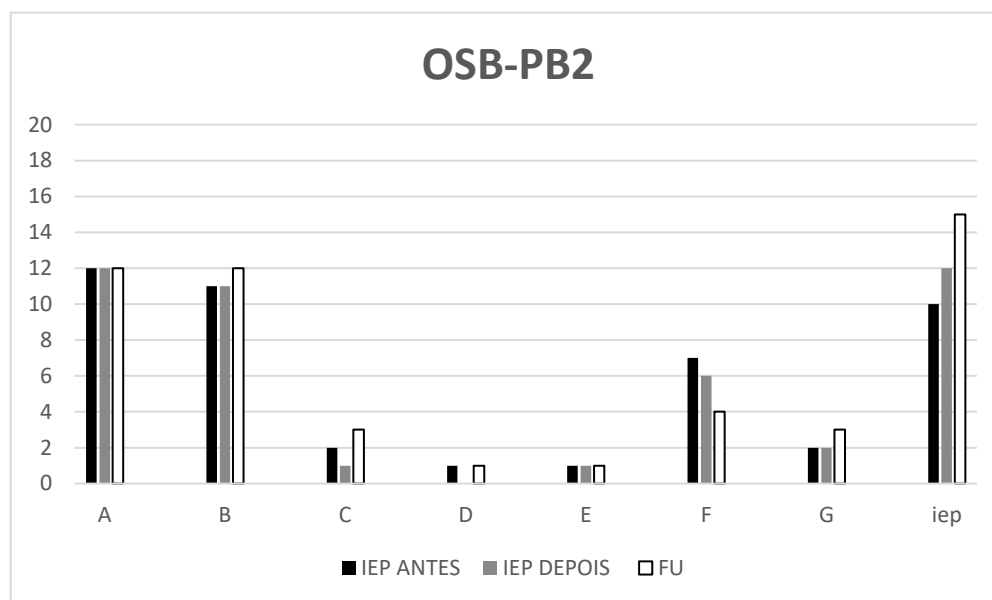


Figura 42: OSB-PB2: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

A PB3 (Figura 43) apresentou índice geral (IEP) 10 antes, 12 depois e 11 no *follow-up*. Na Monitoria Positiva (A), apresentou escore 11 antes e depois do TCP-E, aumentando para 12 no *follow-up*. Comportamento Moral (B) manteve-se em 12 nas três medidas. Punição Inconsistente (C) manteve-se em 1 nas três medidas. Negligência (D) manteve-se em 2 nas três medidas. Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 2 antes, 1 depois e 3 no *follow up*. Em Monitoria Negativa (F), apresentou escore 7 antes e depois do treinamento, diminuindo para 5 no *follow-up*. Apresentou escore 3 em Abuso Físico (G) antes do TCP-E, diminuindo para 2 na medida depois e no *follow-up*.

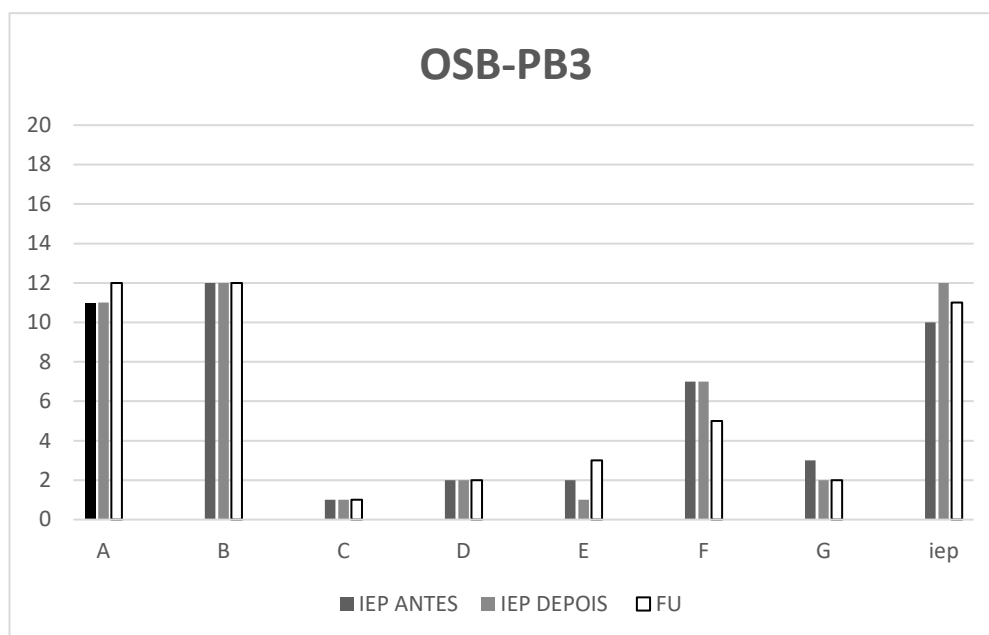


Figura 43: OSB-PB3: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

A PB4 (Figura 44) apresentou índice geral (IEP) 13 antes e depois do TCP-E, e 16 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) e Comportamento Moral (B) mantiveram-se em 12 nas três medidas. Apresentou o (zero) em Punição Inconsistente (C) nas três medidas. Apresentou 1 em Negligência (D) antes, 0 (zero) depois e 2 no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), manteve escore 2 antes e depois, diminuindo para 0 (zero) no *follow-up*. Apresentou escore 8 antes e depois do treinamento em Monitoria Negativa (F), diminuindo para 5 no *follow-up*. Apresentou escore 0 (zero) em Abuso Físico (G) nas medidas antes e depois do treinamento, e 1 no *follow-up*.

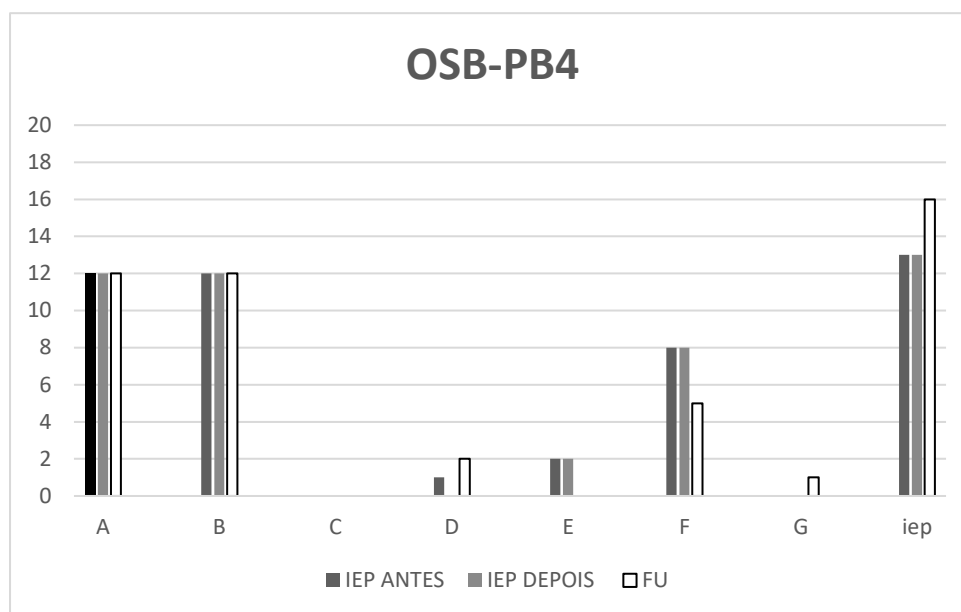


Figura 44: OSB-PB4: resultados do IEP antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

Na análise dos resultados das participantes da OSA e OSB (figuras 37 a 44), observou-se tendência do aumento do índice geral (IEP) com diferenças entre as participantes. Dentre todas as participantes, cinco apresentaram aumentos consecutivos nas três medidas (PA1, PA2, PA4, PB1 e PB2), com escores oscilando entre -6 e 15. Duas participantes mantiveram os mesmos escores da medida antes e depois do TCP-E com aumento no *follow-up* (PA3 e PB4) e uma apresentou padrão de aumento na comparação antes e depois do treinamento, com diminuição da medida do *follow-up* em comparação com depois (PB3). Cinco participantes (PA2, PA4, PB1, PB2 e PB4) mantiveram os escores entre 10 e 12 na prática de Monitoria Positiva nas três medidas; duas mantiveram a medida depois em comparação com a primeira e aumentaram no *follow-up* (PA1 e PB3), com escores

11 e 12; e uma apresentou aumento na medida depois e diminuição no *follow-up*, contudo mantendo a última medida acima da inicial. Na prática de Comportamento Moral, quatro participantes mantiveram as três medidas (PA3, PA4, PB3 e PB4) com escores 12; três participantes mantiveram o índice no fator na medida depois (PA1, PB1 e PB2), sendo que a PA1 diminuiu o escore no fato no *follow-up* em comparação com as duas medidas anteriores e as outras duas participantes aumentaram. Na prática de Punição Inconsistente, quatro participantes (PA1, PA2, PA3 e PB1) apresentaram diminuição na medida de *follow-up* em comparação com antes do TCP-E; duas participantes mantiveram escores baixos nas três medidas (PB3 e PB4), com 1 e 0 (zero) respectivamente. Na prática de Negligência, seis participantes (PA1, PA2, PA4, PB2 e PB4) diminuíram os escores na medida após o treinamento em comparação com antes, com quatro mantendo o ou aumentando os escores na medida de *follow-up* (PA4, PB1, PB2 e PB4). Na prática de Disciplina Relaxada, duas participantes diminuíram sucessivamente suas medidas (PA1 e PA2), duas mantiveram escores baixos na medida antes e depois com pequeno aumento na medida de *follow-up* (PB1 e PB2). Na prática de Monitoria Negativa, todas as participantes apresentaram medidas decrescentes no *follow-up* em relação as medidas anteriores. Na prática de Abuso Físico, quatro participantes (PA2, PA3, PA4 e PB3) apresentaram medidas de *follow-up* menores que as medidas iniciais.

#### *Inventário de Estilos Parentais (IEP)- filhos:*

Na descrição dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) da OSA, o Filho PA1 (Figura 45) apresentou índice geral (IEP) 3 na medida antes do TCP-E,

e 7 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 12 nas duas medidas. Apresentou 11 em Comportamento Moral (B) antes e 12 depois do treinamento. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 2 nas duas medidas. Apresentou 1 em Negligência (D) antes e no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 5 antes e 1 no *follow-up*. Apresentou escore 8 antes em Monitoria Negativa (F) e 9 no *follow-up*. Apresentou escore 4 em Abuso Físico (G) nas medidas antes e no *follow-up*.

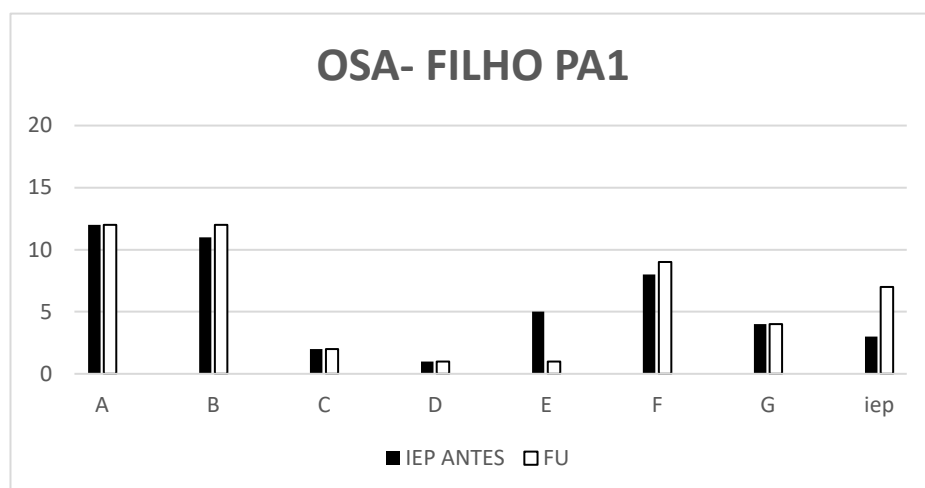


Figura 45: OSA- Filho PA1: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

O Filho PA2 (Figura 46) apresentou índice geral (IEP) -5 na medida antes do TCP-E e -4 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) manteve-se em 8 nas duas medidas. Apresentou 9 em Comportamento Moral (B) antes e 7 depois do treinamento. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 2 na medida antes do treinamento e 4 no *follow-up*. Apresentou 3 em Negligência (D) antes e 1 no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 4 antes e 3 no *follow-up*.

Apresentou escore 8 antes no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 5 antes 4 no *follow-up* em Abuso Físico (G).

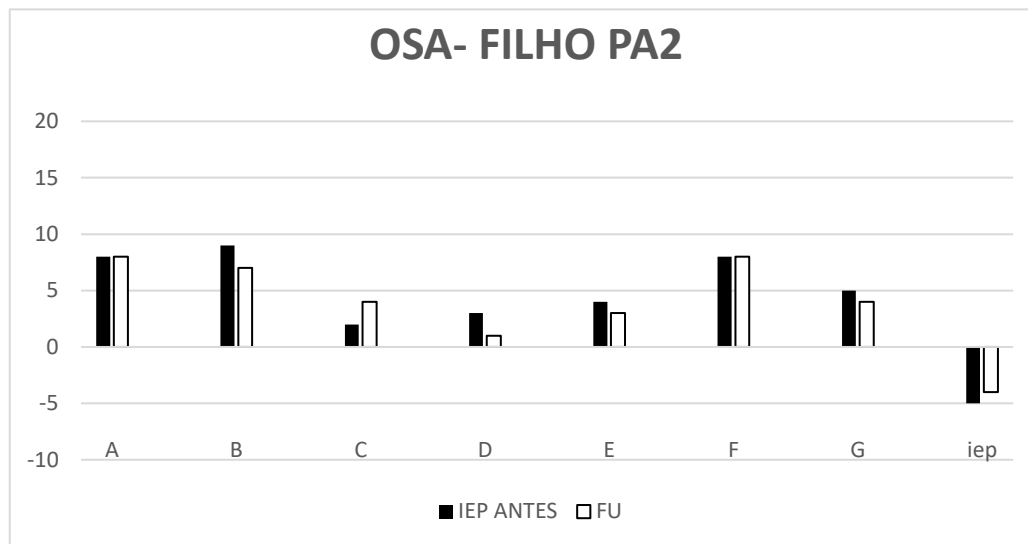


Figura 46: OSA- Filho PA2: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

O Filho PA3 (Figura 47) apresentou índice geral (IEP) 5 na medida antes do TCP-E e 10 no *follow-up*. A Monitoria Positiva (A) e Comportamento Moral (B) mantiveram-se em 11 nas duas medidas. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 3 nas duas medidas. Apresentou 1 em Negligência (D) antes e 2 no *follow-up*. Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 3 nas duas medidas. Apresentou escore 7 antes e 4 no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 3 antes e 0 (zero) no *follow-up* em Abuso Físico (G).

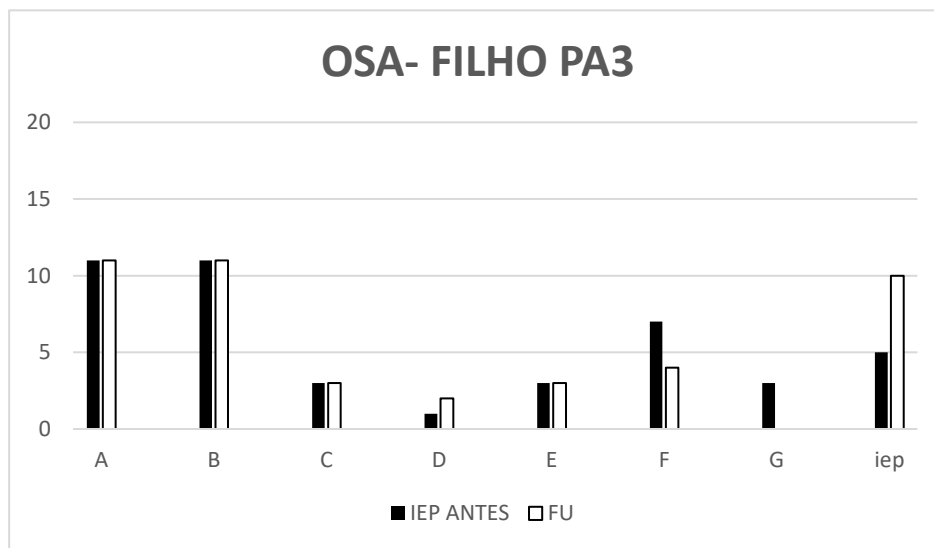


Figura 47: OSA- Filho PA3: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

O Filho PA4 (Figura 48) apresentou índice geral (IEP)-9 na medida antes do TCP-E e -2 no *follow-up*. Apresentou escore 6 antes e 7 no *follow-up* em Monitoria Positiva (A). No Comportamento Moral (B), apresentou 10 antes e 11 no *follow-up*. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 6 antes e 3 no *follow-up*. Apresentou 4 nas duas medidas em Negligência (D). Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 2 antes e 3 na segunda medida. Apresentou escore 5 antes e 7 no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 8 antes e 3 no *follow-up* em Abuso Físico (G).

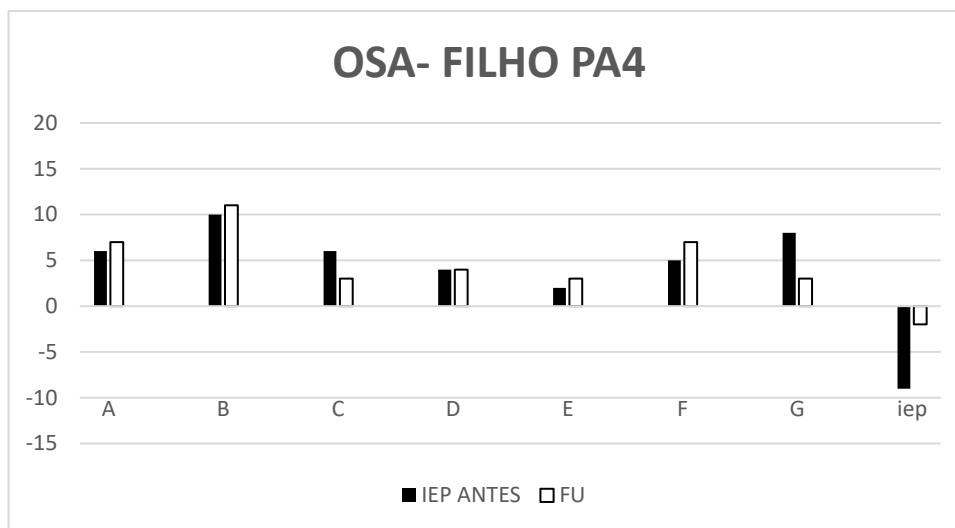


Figura 48: OSA- Filho PA4: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

Na descrição dos resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) da OSB, o Filho PB1 (Figura 49) apresentou índice geral (IEP) 10 em ambas medidas. Apresentou escore 11 antes e 12 no *follow-up* em Monitoria Positiva (A). No Comportamento Moral (B), apresentou 10 antes e 9 no *follow-up*. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 1 nas duas medidas. Apresentou 1 nas duas medidas em Negligência (D). Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 3 nas duas medidas. Apresentou escore 6 antes e 5 no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 1 antes e no *follow-up* em Abuso Físico (G).



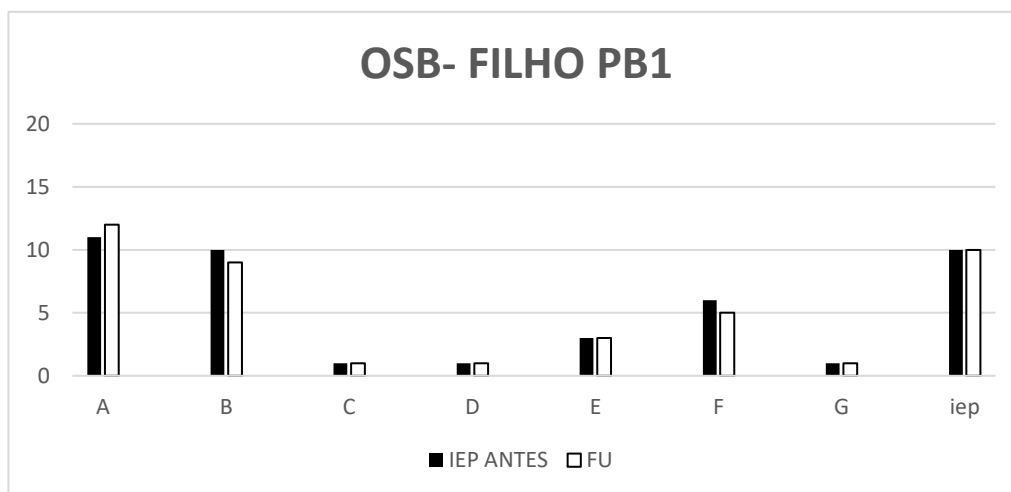


Figura 49: OSB- Filho PB1: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

O Filho PB2 (Figura 50) apresentou índice geral (IEP) -9 na medida antes do TCP-E e 3 no *follow-up*. Apresentou escore 8 em ambas medidas em Monitoria Positiva (A). No Comportamento Moral (B), apresentou 3 antes e 8 no *follow-up*. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 5 antes e 3 no *follow-up*. Apresentou 1 nas duas medidas em Negligência (D). Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 2 antes e 1 na segunda medida. Apresentou escore 4 antes e no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 8 antes e 3 no *follow-up* em Abuso Físico (G).

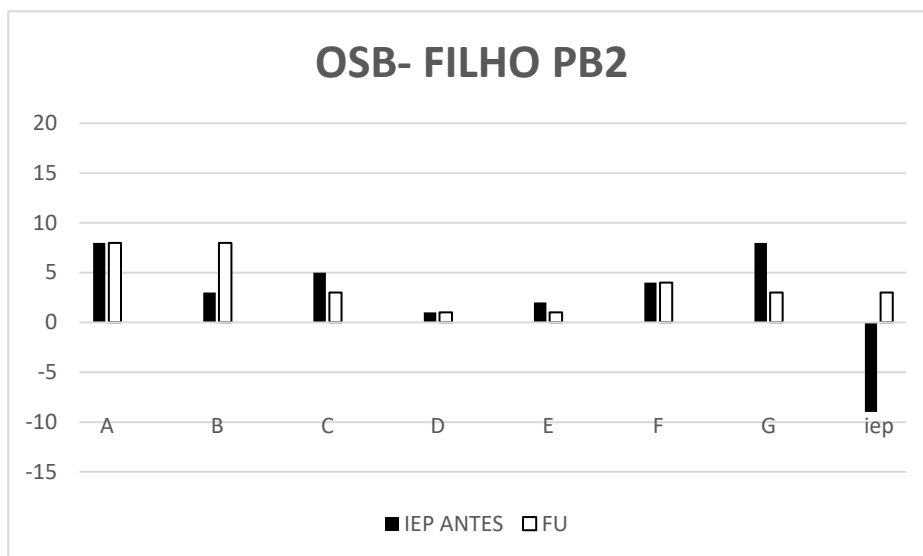


Figura 50: OSB- Filho PB2: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

O Filho PB3 (Figura 51) apresentou índice geral (IEP) -5 na medida antes do TCP-E e -2 no *follow-up*. Apresentou escore 10 na medida antes do treinamento em Monitoria Positiva (A) e 6 no *follow-up*. No Comportamento Moral (B), apresentou 0 (zero) antes e 4 no *follow-up*. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 2 antes e 1 no *follow-up*. Apresentou 2 nas duas medidas em Negligência (D). Na Disciplina Relaxada (E), apresentou escore 5 antes e 4 na segunda medida. Apresentou escore 0 (zero) antes e 2 no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 6 antes e 3 no *follow-up* em Abuso Físico (G).

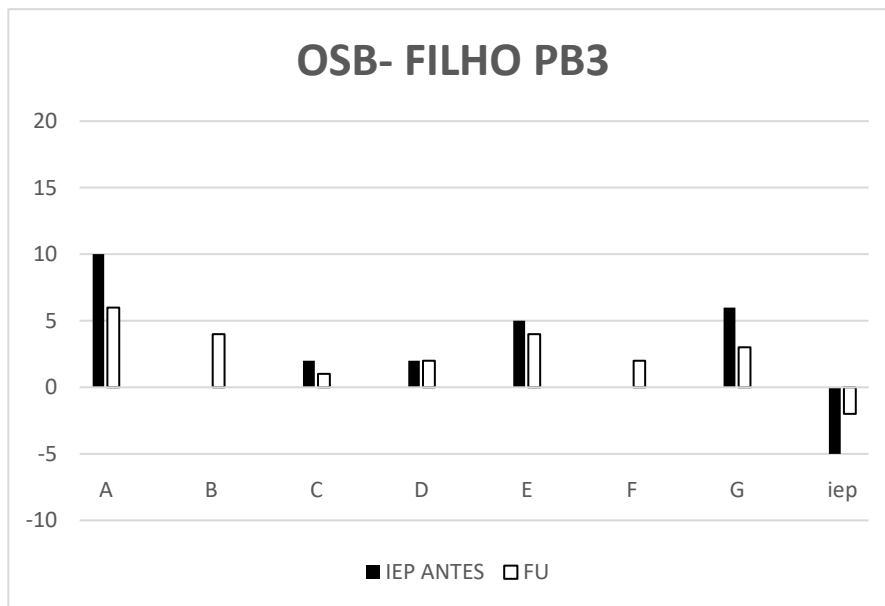


Figura 51: OSB- Filho PB3: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

O Filho PB4 (Figura 52) apresentou índice geral (IEP) -7 na medida antes do TCP-E e 1 no *follow-up*. Apresentou escore 9 na medida antes do treinamento em Monitoria Positiva (A) e 11 no *follow-up*. No Comportamento Moral (B), apresentou 4 antes e 9 no *follow-up*. Em Punição Inconsistente (C), apresentou escore 4 em ambas medidas. Apresentou 3 nas duas medidas em Negligência (D) e em Disciplina Relaxada (E). Apresentou escore 4 antes e 5 no *follow-up* em Monitoria Negativa (F). Apresentou escore 6 antes e 4 no *follow-up* em Abuso Físico (G).

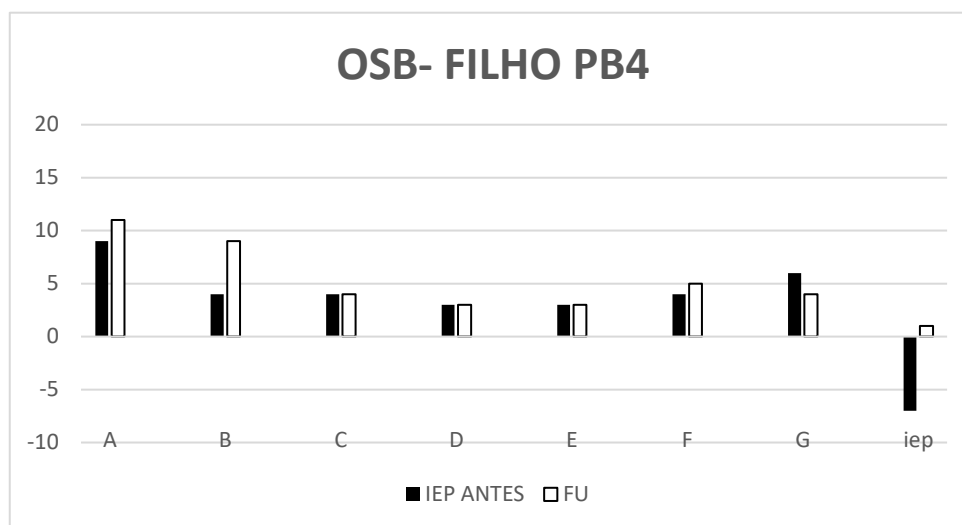


Figura 52: OSB- Filho PB4: resultados do IEP antes e follow-up em relação ao TCP-E. A – Monitoria Positiva; B – Comportamento Moral; C– punição inconsistente; D– negligência; E– disciplina relaxada; F– monitoria negativa; G– abuso físico.

Segue a comparação entre as Organizações Sociais.

Na análise dos resultados das crianças da OSA, o índice geral (iep) apresentou aumento para todos os filhos, variando entre -9 e 10. Três dos filhos das participantes da OSB, PB1, PB2 e PB3 observaram aumento do escore no iep, variando entre -9 e 3, sendo exceção o Filho PB1 que manteve o mesmo escore antes e no *follow-up* com índice elevado de 10. Dessa forma, sete dentre oito filhos participantes observaram aumento no iep.

A prática de Monitoria Positiva (A) observou estabilidade dentre os filhos da OSA mantendo os índices antes e no *follow-up*, entre 8 e 12, com exceção do Filho PA4 que aumento de 6 para 7. Na OSB, os filhos apresentaram aumento ou manutenção na Monitoria Positiva em três ocasiões (PB1, PB2 e PB4), com valores entre 8 e 12, sendo exceção o Filho PB3 que apresentou decréscimo de 10 para 6

no índice. Assim, foi observada a manutenção ou aumento dos escores em Monitoria Positiva em todos os filhos participantes da OSA e da OSB.

Práticas relacionadas ao Comportamento Moral (B) aumentaram ou se mantiveram para três filhos de participantes da OSA (PA1, PA3 e PA4), com valores entre 9 e 12, diminuindo de 9 para 7 para o Filho PA2, o mesmo observado na OSB, onde os escores para Comportamento Moral de três filhos (PB2, PB3 e PB4) aumentaram, entre 0 (zero) e 9 de escores, com exceção do Filho PB1 que caiu de 10 para 9. Dessa forma, foi observado aumento ou manutenção de práticas de Comportamento Moral na maioria dos filhos participantes da OSA e da OSB.

A Punição Inconsistente (C) manteve-se para dois filhos de participantes da OSA (PA1 e PA3), com valores de 2 e 3 no índice respectivamente, aumentaram para o Filho PA2 de 2 para 4, e diminuíram no Filho PA4 de 6 para 3. Para dois filhos da OSB (PB2 e PB3) as práticas de Punição Inconsistente observam queda, com valores entre 5 e 1, e para dois filhos (PB1 e PB4) os escores na prática mantiveram-se antes e no *follow-up*, 1 e 4 respectivamente. Portanto, práticas de Punição Inconsistente observaram manutenção na metade do total de filhos participantes, com diferenças entre os demais: aumento na metade dos filhos participantes da OSA e diminuição para metade da OSB

Práticas de Negligência (D) se mantiveram para dois filhos de participantes da OSA (PA1 e PA4), com valores entre 1 e 4 no índice, aumentaram para o Filho PA3 de 1 para 2 e diminuíram para o Filho PA2 de 3 para 1. Na OSB, observou-se manutenção nos índices de práticas de Negligência para todos os filhos de participantes. Dessa forma, para a maioria dos filhos participantes de ambas Organizações Sociais, houve manutenção das práticas de Negligência.

Métodos de Disciplina Relaxada (E) observaram aumento para o Filho PA4 da OSA de escore 2 para 3, manutenção no Filho PA3 em valor 3, e diminuição para o Filho PA1 e o Filho PA2, entre 5 e 1. Dois filhos das participantes (PB1 e PB4) da OSB observaram manutenção em escore 3 nas práticas de Disciplina Relaxada, e dois filhos (PB2 e PB3), observaram diminuição em tais práticas com valores entre 5 e 3. Portanto, a metade dos filhos participantes considerando as duas Organizações Sociais, observaram diminuição das práticas de Disciplina Relaxada.

A Monitoria Negativa (F) aumentou para dois filhos da OSA (PA1 e PA4), com valores entre 8 e 9, manteve escore 8 para o Filho PA2 e diminuiu de 7 para a 4 para o Filho PA3. Na OSB, observou-se aumento na Monitoria Negativa para o Filho PB3 e o Filho PB4 com valores entre 0 e 5, manteve-se com escore 4 para o Filho PB2 e diminuiu de 6 para 5 para o Filho PB1. Metade dos filhos participantes observaram aumento em Monitoria Negativa.

Práticas de Abuso Físico (G) diminuíram para três filhos das participantes da OSA com valores entre 8 e 0 (zero), e mantiveram-se para o Filho PA1 com escore 4. Observou-se diminuição de métodos de Abuso Físico para três filhos da OSB, com valores entre 8 e 3, e mantiveram-se em escore 1 para o Filho PB1. Dessa forma, a maioria dos filhos participantes observaram diminuição das práticas de Abuso Físico.

Comparando os resultados do IEP dos filhos com as mães da OSA, observou-se para todas as crianças e todas as participantes houve aumento do iep, com índices para os meninos entre -9 e 10 e, para as mães, entre -2 e 19 na comparação antes com *follow-up*. A mesma relação foi observada entre os índices iep de filhos e mães da OSB, sendo que as crianças apresentaram valores entre -9 e 10 e as mães entre 8 e 16, observando-se como exceção o Filho PB1 que

manteve escore elevado de 10 no índice para antes e *follow-up*. Dessa forma, sete das oito crianças e todas as mães apresentaram aumento no índice geral do iep de ambas as Organizações Sociais, sendo a exceção um filho que manteve índice elevado conforme crivo de correção do inventário.

Considerando as oscilações observadas nas categorias de método educacional componente do inventário, na comparação direta de cada filho com sua genitora, observou-se o padrão de níveis semelhantes para a maioria das práticas dentre os participantes tanto da OSA quanto da OSB. Para proceder a análise, comparou-se cada método dos dados do filho com os de sua mãe.

Na OSA, a PA1 e Filho PA1 apresentaram aumento ou manutenção das práticas consideradas positivas pelo inventário (Monitoria Positiva e Comportamento Moral), observando-se queda apenas na disciplina relaxada. A PA2 e Filho PA2 também apresentaram níveis altos semelhantes em práticas positivas, observando-se quedas para ambos em Negligência, Disciplina Relaxada e Abuso Físico, com níveis baixos. A PA3 e Filho PA3 também apresentaram índices elevados semelhantes nas duas práticas positivas, assim como índices gerais semelhantes nas demais categorias com níveis mais baixos, contudo com oscilações que não encontraram semelhança. A PA4 e Filho PA4 apresentaram níveis diferentes em Monitoria Positiva, com os índices da criança sendo menores (6 e 7) dos que os da mãe (entre 10 e 12), índices semelhantes em Comportamento Moral, e quedas em Punição Inconsistente e Abuso Físico, oscilando de formas distintas nas demais categorias embora com níveis semelhantes.

Na OSB, a PB1 e Filho PB1 apresentaram níveis elevados semelhantes nas duas práticas positivas do inventário, quedas semelhantes em Monitoria Negativa e estabilidades semelhantes em Negligência, Disciplina Relaxada e Abuso Físico,

todas em níveis mais baixos. A PB2 e Filho PB2 apresentaram níveis elevados em Monitoria Positiva, e aumentos em Comportamento Moral, de 3 para 8 para o filho e de 11 para 12 para a mãe, apresentando também níveis semelhantes nas demais categorias, embora com oscilações que não pareceram descrever um padrão, sendo notada como exceção de níveis distintos entre filho e mãe para Monitoria Negativa, com a mãe apresentando uma queda não percebida dos dados do filho. A PB3 e Filho PB3 apresentaram níveis diferentes nas práticas positivas, com a mãe com escores mais elevados em Monitoria Positiva e Comportamento Moral, entre 11 e 12 para a primeira prática e 12 para a segunda, e a criança com valores mais baixos, diminuindo de 10 para 6 em Monitoria Positiva e de aumentando de 0 (zero) para 4 em Comportamento Moral, com valores e oscilações distintas nas demais categorias. A PB4 e Filho PB4 apresentaram como semelhanças os níveis finais nas práticas positivas, com observação de que os níveis iniciais da criança eram menores, e, nas demais categorias, não foram observados padrões de semelhança nas oscilações.

#### *Inventário de Habilidades Sociais (IHS)*

Na descrição dos resultados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) da OSA, a PA1 (Figura 53) apresentou escore total de 55% nas três medidas. No F1–enfrentamento e auto-afirmação com risco, apresentou valores percentuais de 35% antes do treinamento, 75 % depois e 65% no *follow-up*. No F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 10% antes, 50% depois e 3% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 50% antes,



65% depois e 20% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 60% antes, 30% depois e 65% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, oscilou de 75% antes para 60 na medida depois do TCP-E e 95% no *follow-up*.

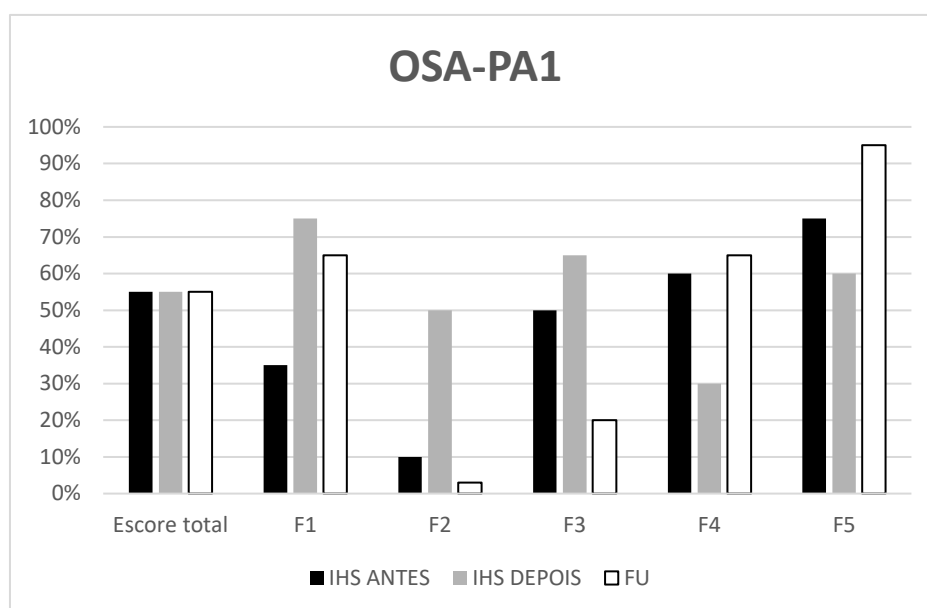


Figura 53: OSA- PA1: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

A PA2 (Figura 54) apresentou escore total de 30% antes do TCP-E, 20% depois e 50% no *follow-up*. Apresentou percentuais de 10% antes, 80% depois e 50% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. No F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 70% antes, 10% depois e 90% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 97% antes, 15% depois e 30% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a

desconhecidos e situações novas, 60% antes e depois, com 65% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 60% antes, 15% depois do treinamento e 75% no *follow-up*.

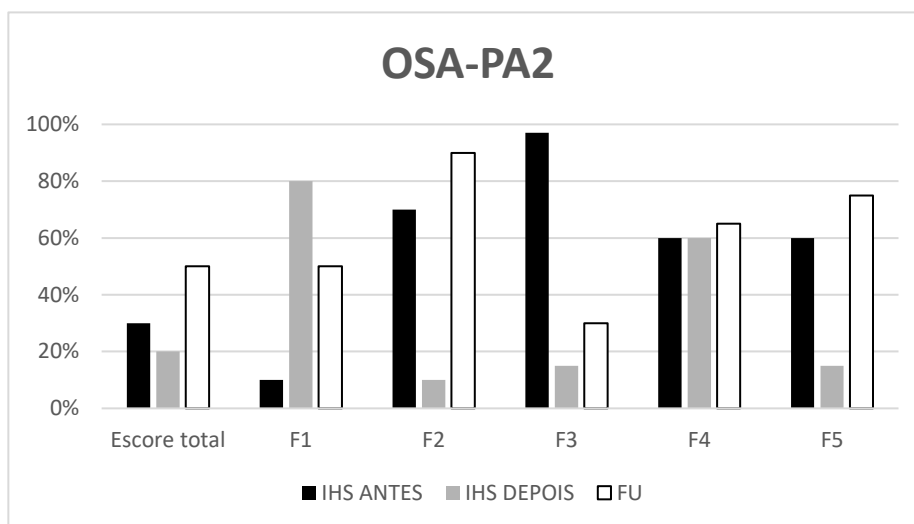


Figura 54: OSA-PA2: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

A PA3 (Figura 55) apresentou score total de 80% antes do TCP-E, 90% depois e 85% no *follow-up*. Apresentou 60% antes, 70% depois e 65% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. No F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 80%e depois do TCP-E e 90% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 100% nas três medidas. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 90% antes e 85% depois e no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 75% nas três medidas.

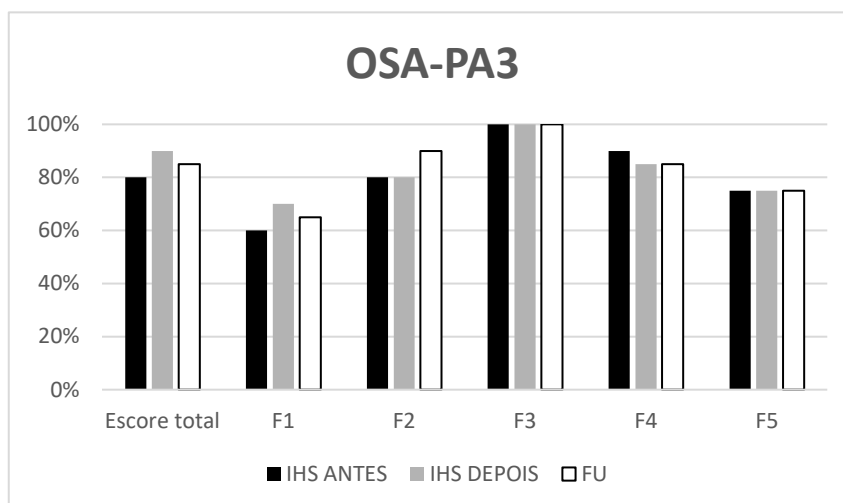


Figura 55: OSA-PA3: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

A PA4 (Figura 56) apresentou escore total de 75% antes do TCP-E, 80% depois e no *follow-up*. Apresentou percentuais de 75% antes, 100% depois e 75% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. No F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 100% antes, 50% depois e 90% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 35% antes, 95% depois e 20% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 90% antes, 75% depois e 100% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 75% antes e depois do treinamento, apresentando 65% no *follow-up*.

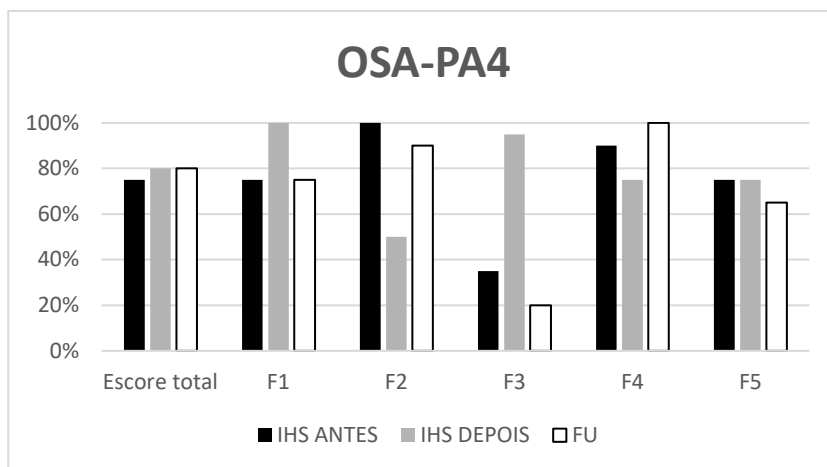


Figura 56: OSA-PA4: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

Na descrição dos resultados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) da OSB, a PB1 (Figura 57) apresentou escore total de 50% antes do TCP-E, 90% depois e 75% no follow-up. Apresentou percentuais de 55% antes, 80% depois e 65% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. Apresentou 65% antes, 90% depois e 65% no *follow-up* no F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 50% antes, 90% depois e 50% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 20% antes, 95% depois e 35% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 3% antes e depois do treinamento, apresentando 15% no *follow-up*.

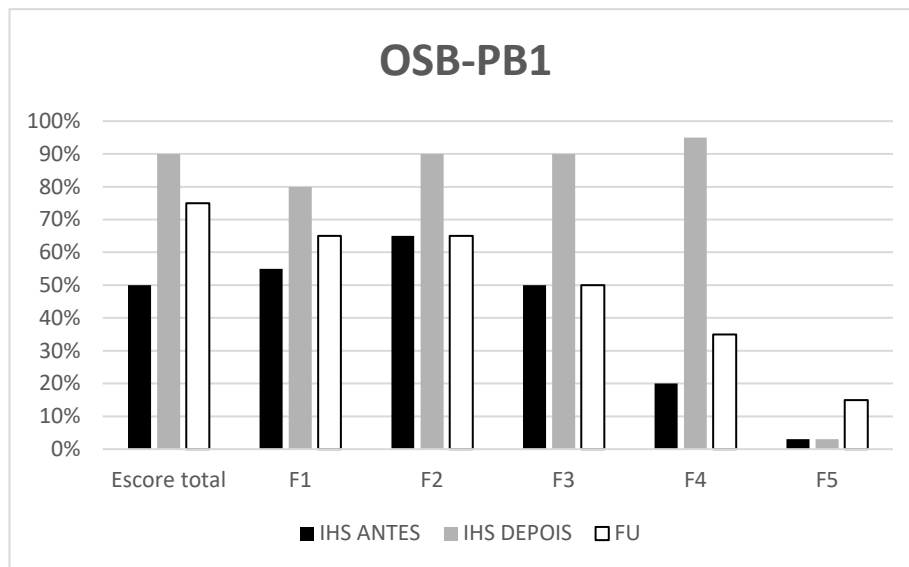


Figura 57: OSB- PB1: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

A PB2 (Figura 58) apresentou escore total de 50% antes do TCP-E, 80% depois e 99% no follow-up. Apresentou percentuais de 80% antes, 95% depois e 90% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. No fator F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 70% antes, 99% depois e 75% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 50% antes, 20% depois e 97% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 35% antes, 10% depois e 55% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 25% antes, 60% depois e 45% no *follow-up*.

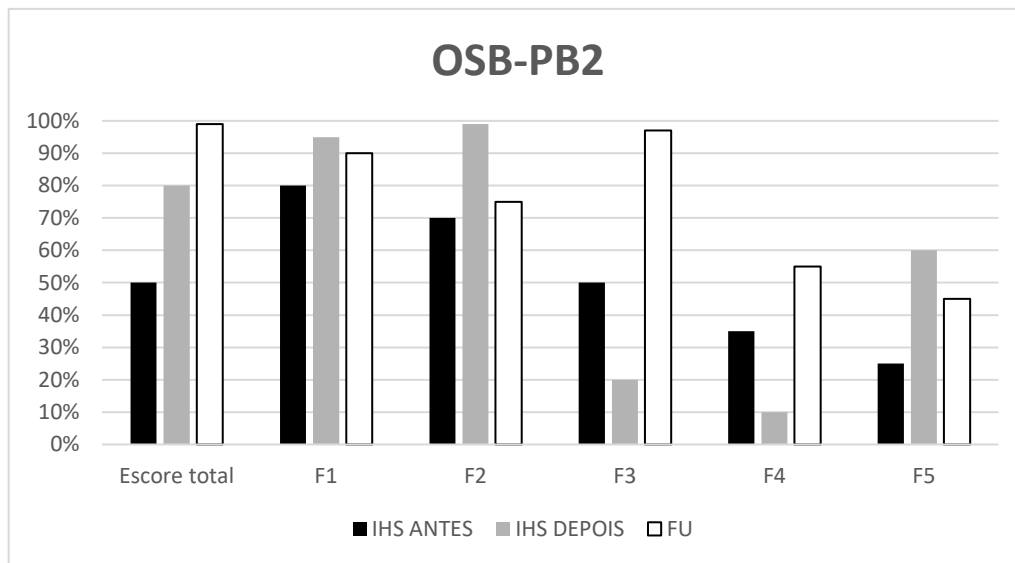


Figura 58: OSB- PB2: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

A PB3 (Figura 59) apresentou escore total de 5% nas três medidas. Apresentou percentuais de 5% antes e depois do treinamento, e 1% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. No fator F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 25% antes e depois, com 20% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 35% antes, 25% depois e 20% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 20% antes, 25% depois e 35% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 35% antes, 50% depois e 40% no *follow-up*.

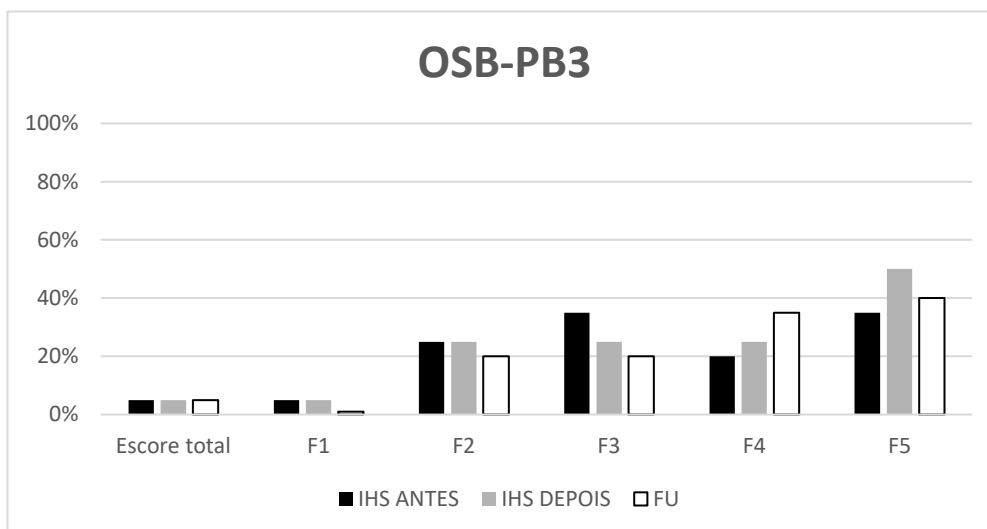


Figura 59: OSB- PB3: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

A PB4 (Figura 60) apresentou escore total de 99% antes do TCP-E, 90% depois e 99% no *follow-up*. Apresentou percentuais de 90% antes, 55% depois e 75% no *follow-up* no F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco. No F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo, apresentou 99% antes de depois do TCP-E e 85% no *follow-up*. No fator F3– conversação e desenvoltura social, apresentou 100% antes, 97% depois e 100% no *follow-up*. Em F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas, 70% antes, 50% depois e 65% no *follow-up*. No fator F5– autocontrole e agressividade, apresentou porcentagens de 80% antes, 70% depois do treinamento e apresentando 65% no *follow-up*.

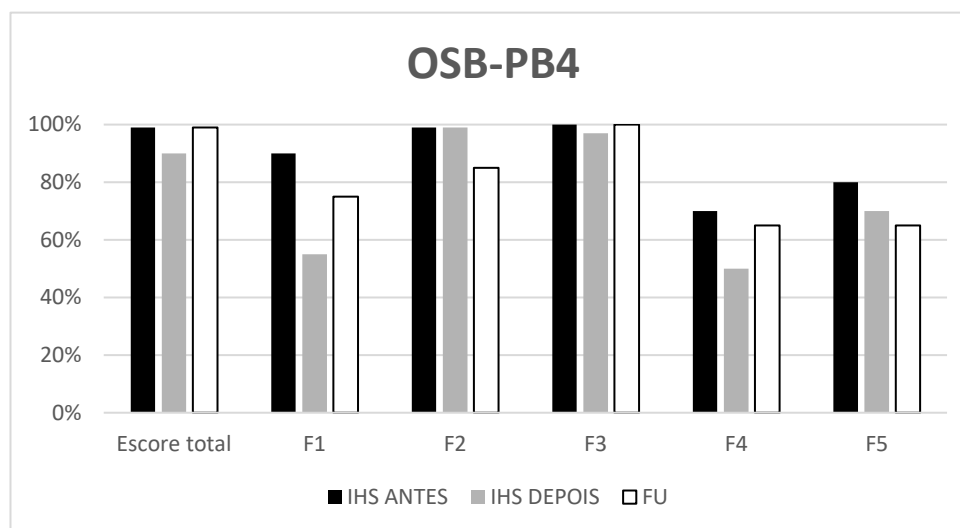


Figura 60: OSB- PB4: resultados do IHS antes, depois e follow-up em relação ao TCP-E. F1– enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2– auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3– conversação e desenvoltura social; F4– auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5– autocontrole e agressividade.

Segue a comparação entre as Organizações Sociais.

Na análise dos resultados dos escores totais entre as participantes dos resultados do Inventário de Habilidades Sociais (IHS), observou-se na OSA a manutenção dos valores percentuais para PA1 em 55% nas três aplicações, diminuição da medida anterior com a posterior à intervenção de 30% para 20% na PA2 com posterior aumento para 50% no *follow-up*, aumento das porcentagens antes e depois do treinamento para PA3 e PA4, de 80% para 90% e de 75% para 80% respectivamente, com posterior decréscimo da medida para PA3 para 85% e manutenção para PA4 em 80% no *follow-up*. Na OSB, observou-se aumento para duas participantes, PB1 e PB2, nas medidas antes e depois da intervenção, de 50% para 90% e de 50% para 80% respectivamente, com decréscimo na porcentagem para PB1 no *follow-up* para 75% e aumento para PB2 para 99%. A PB4 apresentou queda dos escores antes e depois, de 99% para 90%, retornando para a medida inicial no *follow-up*. PB3 apresentou as mesmas baixas porcentagens nas três



medidas, 5%. Dessa forma, na comparação antes com *follow-up*, a maioria das mães participantes de ambas Organizações Sociais apresentaram aumento ou manutenção no índice geral IHS.

Na dimensão F1 do inventário, enfrentamento e autoafirmação com risco, observou-se oscilação semelhante, embora com níveis percentuais diferentes, entre as participantes da OSA, com valores menores na aplicação antes do treinamento, entre 10% e 60%, aumento nas medidas logo após o TCP-E, entre 70% e 100%. Na OSB, observou-se aumento no pós treinamento para PB1, de 55% para 80%, e PB2, de 80% para 95%, sendo que, no *follow-up*, PB1 caiu para 65% e PB2 para 90%, ambas medidas maiores que as iniciais. PB3 apresentou níveis percentuais muito baixos em todas as medidas, estáveis em 5% nas primeiras e baixando para 0% no acompanhamento, e PB4 observou queda na segunda aplicação, de 90% para 55%, e aumento no follow-up em 75%. Dessa forma, na comparação antes com *follow-up*, a metade das mães participantes de ambas Organizações Sociais apresentaram aumento no F1 e três apresentaram manutenção no fator.

Na F2, autoafirmação na expressão de sentimento positivo, PA2 e PA4 observaram quedas na comparação das medidas antes e após a intervenção, de 70% para 10% e de 100% para 50% respectivamente, observando-se que PA2 apresentou porcentagem final no *follow-up* de 90%, representando aumento em relação às duas aplicações anteriores, e PA4 90% no acompanhamento, porcentagem maior do que medida depois do TCP-E, porém menor que a inicial para a participante. Ainda sobre F2, a PA1 apresentou índice percentual baixo na primeira aplicação, 10%, com aumento após a intervenção, 50%, retornando a valor ainda inferior à primeira medida no acompanhamento, 3%, e a PA3 manteve os valores de F2 estáveis antes e depois, 80%, com alta no *follow-up*, 90%. Na OSB,

PB1 e PB2 observaram aumentos na comparação das medidas antes e após a intervenção, de 55% para 80% e de 70% para 99% respectivamente, com posterior queda no *follow-up*, contudo acima dos níveis iniciais, 65% para PB1 e 90% para a PB2. PB3 e PB4 apresentaram, na dimensão F2, estabilidade nas duas primeiras aplicações com posterior queda no *follow-up*, contudo com níveis percentuais distintos, PB3 com baixos índices, de 25% para 20%, e PB4 com elevados índices, de 99% para 85%. Dessa forma, a maioria das participantes das duas Organizações Sociais apresentaram aumento ou manutenção da F2 na comparação antes com depois do treinamento, com posterior diminuição nos escores da dimensão na medida de *follow-up*, dentre as quais metade das participantes apresentaram diminuição da última medida com a primeira (antes do treinamento).

Na dimensão F3, conversação e desenvoltura social, PA1 e PA4 observaram aumento no pós treinamento, de 50% para 65% e 35% para 95% respectivamente, com posterior decréscimo em relação à primeira medida, ambas com 20%. PA2 apresentou porcentagem alta inicial em F3, 97%, caindo para 15% e posteriormente 30%, e PA3 manteve percentuais idênticos nas três aplicações para F3, todos com 100%. Na OSB, PB1 foi a única participante a observar aumento na aplicação após o treinamento, de 50% para 90%, contudo retornando ao patamar da medida inicial no *follow-up*, sendo que as demais participantes observaram queda nesta dimensão, embora em níveis percentuais diferentes, sendo que PB2 caiu de 50% para 20%, P3 de 35% para 25% e P4 de 100% para 97%, com medidas também distintas no acompanhamento, com PB2 observando elevação a patamar superior aos dois primeiros, 97%, PB3 observando nova queda, 20%, e PB4 retornando a 100% conforme medida inicial. No total, considerando ambas Organizações Sociais, houve diferenças de oscilação dos escores entre a OSA e a OSB: as mães da OSA

mantiveram ou diminuíram o F3 na comparação antes com *follow-up* e as três das mães da OSB mantiveram ou aumentaram com apenas uma diminuindo.

Na OSA, tanto para PA1 quanto para PA4, na dimensão F4- auto exposição a desconhecidos e situações novas, apresentaram queda na segunda aplicação, de 60% para 30% e de 90% para 75% respectivamente, PA2 e PA3 apresentaram porcentagens estáveis, entre 60 e 65% para PA2 e 85% e 90% para PA3. Para as participantes da OSB, embora com pouca relação comparativa quanto aos níveis percentuais entre as participantes, observou-se que tanto para PB1 quanto para PB3 houve aumento percentual após o TPC-E, de 20% para 95% e de 20% para 25% respectivamente, com queda para PB1, 35%, e aumento para PB2, 35%, no *follow-up*. PB2 e PB4 observaram padrão semelhante entre si, com diferenças nos níveis percentuais, sendo que ambas participantes diminuíram as porcentagens na aplicação após a intervenção, de 35% para 10% e 70% para 50% respectivamente, com aumento no acompanhamento, 55% e 65%. No total de participantes, seis dentre as oito mães apresentaram F4 maior na medida do *follow-up* na comparação com a medida antes do treinamento.

Na OSA, a respeito da dimensão F5- autocontrole e agressividade, observou-se que, com exceção de PB4 que apresentou quedas nas três medidas, de 80% para 70% para 65%, todas as participantes aumentaram os escores percentuais do *follow-up* em comparação com a primeira medida antes do treinamento, PB1 de 3% para 15%, PB2 de 25% para 45% e PB3 de 35% para 40%. Na OSB, observou-se que, com exceção de PB4 que apresentou quedas nas três medidas, de 80% para 70% para 65%, todas as participantes aumentaram os escores percentuais do *follow-up* em comparação com a primeira medida antes do treinamento, PB1 de 3% para 15%, PB2 de 25% para 45% e PB3 de 35% para 40%. Dentre todas as oito

participantes, cinco apresentaram aumento no F5 na última medida em relação à primeira.

### Discussão

O estudo III teve como objetivos analisar a influência do Treinamento Comportamental de Pais - Escolha (TCP-E) nos escores das mães participantes nos dois inventários, Inventários de Estilos Parentais (IEP) e o Inventários de Habilidades Sociais (IHS), e nos escores dos filhos no IEP.

Os resultados indicaram efeitos do Treinamento Comportamental Escolha (TCP-E) nos escores de ambos inventários, tanto para mães quanto para os filhos participantes. Os achados se relacionam com o parâmetro atraso ou espera do comportamento adequado do filho para reforçá-lo, ou seja, ao estilo parental autocontrolado apresentado no TCP-E e observados nos estudos I e II, conforme discussão a seguir,

Na comparação entre todas as participantes, o índice geral do IEP oscilou para valores maiores em todas as oportunidades nas comparações entre antes, depois e no *follow-up*, com exceção de uma mãe que apresentou a medida do *follow-up* abaixo da medida obtida após o TCP-E. Considerando que quanto maior o índice IEP maior a tendência em identificação de escores elevados nas duas práticas pró sociais componentes do inventário e, por conseguinte, menores escores nas cinco práticas relacionadas a comportamentos antissociais (Gomide, 2006; Sampaio, 2007). No caso específico, foi observado aumento ou manutenção de escores elevados nas práticas positivas nas medidas antes, depois e em *follow-up* ao TCP-E, com redução de práticas negativas. Isso significa que as mães

participantes passaram a descrever seus repertórios parentais como mais reforçadores, ou pró sociais, com maiores índices em Comportamento Moral e Monitoria Positiva e menores em Negligência, Punição Inconsistente, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa e Abuso Físico. Na análise dos estilos parentais propostos no IEP, Sampaio (2007) refere-se, por exemplo, a Monitoria Positiva indicando que quando pai ou mãe estabelece tais práticas entende-se que ele ou ela tem conhecimento acerca de onde seu filho se encontra, de suas atividades, gostos e preferências.

A descrição relaciona-se com a noção de que, para utilizar procedimentos educacionais reforçadores, o genitor precisa identificar os comportamentos alvo desejados do filho e conhecer quais as consequências que poderiam ter funções reforçadoras sobre aqueles comportamentos (Patterson, 2016), indicando que as instruções sobre as relações de escolha comportamental apresentadas no TCP-E podem ter contribuído para tais conhecimentos das participantes, o que está de acordo com achados da literatura (Bochi & cols., 2016; Forehand & Atkenson, 1977; Kaminski & cols., 2008; Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006; McMahon, 1996; Pinheiro & cols., 2006; Serketich & Dumas, 1996). A contribuição do TCP-E é compatível com uma noção de que as práticas parentais positivas envolvem espera (relacionada a autocontrole no presente trabalho) e as práticas parentais negativas têm consequências mais imediatas (relacionada à noção de impulsividade).

O mesmo raciocínio pode ser aplicado nas relações presentes em estilos parentais impulsivos quando se observa a descrição das cinco dimensões antissociais presentes no inventário, como por exemplo no que pressupõem a medida da Punição Inconsistente e a medida da Negligência. A mãe participante que autodeclarou, através dos escores, que passou a perceber seu repertório como

menos suscetível a sua variação de humor no momento da interação com o filho e que passou a apresentar consequências contingentes ao comportamento dos mesmos, aspectos que indicam valores menores nos escores da Punição Inconsistente como observado no estudo, tenderia a utilizar a alternativa, que seria o uso do reforço de forma contingente. No caso da diminuição de práticas de Negligência, a mãe com estilo autocontrolado espera e dá chances ao comportamento alvo adequado do filho, mostrando-se mais presente e possivelmente mais atenta ao que filho faz. Isso indica que as instruções do TCP-E foram eficazes na alteração de estilos relacionados ao estabelecimento de repertórios antissociais nos filhos e promoção de estilos pró sociais.

A comparação entre os resultados dos IEPs aplicados nas mães com os inventários aplicados nos filhos indicou diferenças quanto aos escores, embora a oscilação das medidas antes e *follow-up* apresentem tendência semelhante. As diferenças nas percepções entre mães e filhos sugerem o questionamento se há um controle discriminativo diferente das respostas emitidas pelas mães quando elas são relatadas por elas próprias em comparação a quando elas são relatadas por seus filhos. Isso sugere que as mães poderiam estar superestimando suas práticas positivas e subestimando suas práticas negativas. Por outro lado, em raciocínio inverso, os filhos poderiam estar subestimando as práticas positivas maternas e superestimando as práticas negativas. Apesar das semelhanças quanto o padrão de oscilação citado, com aumento das práticas positivas e diminuição das negativas tanto para filhos quanto para mães, é possível questionar se as diferenças nos escores se deva à hipótese de superestimação e subestimação citada. Ressalta-se que não foram identificados trabalhos que especificamente tenham investigado a

comparação direta entre as respostas dos filhos e dos pais no referido inventário, e que há indicação de que estudos sobre o tema sejam realizados.

Os resultados dos IEPs aplicados nos filhos, com descrições que apontam aumentos sistemáticos nos índices gerais, corroboram a percepção de que houve alteração na forma como as mães passaram a se relacionar com os filhos no período antes da intervenção e no *follow-up*. Todas as crianças responderam o inventário indicando aumento nas práticas positivas e diminuição das práticas negativas, com exceção de uma criança que manteve os índices iguais em ambas as aplicações, com a observação de que manteve índice considerado positivo elevado. O aumento sensível da medida do IEP dos filhos no *follow-up* indica como alterações nas descrições do filhos sobre os comportamentos maternos o uso mais frequente de práticas positivas e diminuição das práticas negativas. Em ambas hipóteses, como consequência, pressupõe-se o aumento da espera e das chances dadas pelas mães para que os comportamentos desejados dos filhos acontecessem dentro do período de 30 dias em que ocorreram as interações. Pode-se, portanto, dizer que as medidas dos inventários sugerem que as mães iniciaram o estudo com padrão ou estilo parental impulsivo e, após a intervenção, responderam ao IEP com padrão parental autocontrolado, conforme explorado nos estudos I e II, o que parece ser corroborado pelas respostas dos filhos ao IEP.

A comparação dos IEPs entre as Organizações Sociais indicou que as mães da OSA, um programa de educação sobre temas de cidadania oferecida por um Órgão Público para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social, apresentaram menores escores no índice iep geral e em práticas positivas, assim com maiores escores em práticas negativas, se comparadas as mães da OSB, um grupo escoteiro frequentado por famílias de classe média e classe média alta. O

mesmo padrão pode ser observado nos filhos, na comparação entre as Organizações Sociais. Pode-se afirmar, nas comparações do sujeito como próprio controle e entre os IEPs das mães e seus filhos, que todas as mães demonstraram alterações após o TCP-E, com aumento ou manutenção do índice geral iep e da práticas positivas, e diminuição das negativas. Embora isso tenha sido observado em todos os inventários respondidos pelas mães, pode-se supor que as mães da OSA mostraram-se mais sensíveis à exposição ao TCP-E, visto terem apresentado menores valores nas práticas positivas e maiores nas negativas antes do treinamento. Os resultados relacionam-se com os achados de Santos (2012) que testou a hipótese de comparação de pais de diferentes origens sócio econômicas e estilos parentais medidos pelo IEP, sendo encontradas altas correlações. Há indicativos, portanto, que variáveis socioeconômicas exerceriam controles sobre as escolhas maternas quanto os procedimentos educacionais.

Padrão semelhante aos dados do IEP das mães foi identificado em seus escores totais no IHS, medida geral do inventário, que oscilaram para valores maiores para a maioria das participantes. Observa-se que o fator F5- autocontrole da agressividade mostrou um padrão de aumento para a maioria das participantes na comparação entre a medida antes do treinamento e no *follow-up*, com exceção de uma mãe. Pode-se argumentar que a dimensão se relaciona com ao estilo parental autocontrolado, ou seja, com o parâmetro atraso ou espera do comportamento adequado do filho para reforçá-lo, resultado que indica que as participantes mudaram sua autopercepção quanto ao uso de punições, sugerindo também que elas passaram a esperar e dar mais chances que o comportamento adequado do filho ocorresse, o que estaria relacionado ao estilo parental



autocontrolado baseado nas descrições sobre o tema encontradas no campo de estudo sobre escolha (Rachlin, 2000).

É possível relacionar também os achados com as hipóteses levantadas por Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Versuti-Stoque & Rosin-Pinola (2008) que, ao encontrar diferenças semelhantes de desempenho no IHS em estudo com intervenção em treino específico em habilidades sociais, hipotetizaram que os participantes poderiam ter superestimado seus desempenhos. As mães participantes do presente estudo apresentaram diferenças nos escores do IHS na comparação entre as aplicações antes e depois do TCP-E, contudo, as medidas do *follow-up* mostraram-se, a exemplo dos escores no IEP, em níveis menores que a anterior, porém ainda indicando maiores habilidades sociais das participantes se comparadas a medida antes do treinamento. Os dados, portanto, parecem corroborar a hipótese de que medidas de auto relato podem ser superestimadas quando coletadas em contextos hipotéticos, como é o caso de respostas a um inventário, e que podem sofrer alterações quando há a exposição ou contato com contingências, como é o caso da presente proposta metodológica no que diz respeito ao conjunto de medidas coletadas no *follow-up*. Embora não ocorra a manipulação do tipo de contato entre as mães e seus filhos no período de um mês até a aplicação do *follow-up*, os resultados sugerem que houve um ajuste das auto percepções das participantes a respeito de suas habilidades sociais medidas pelo IHS e de suas práticas educativas medidas pelo IEP. Desta forma, os resultados sugerem que o TCP-E propiciou autoconhecimento e discriminação de seus próprios comportamentos diante das demandas, o que está em conformidade com o que é citado por Bolsoni-Silva e colaboradores (2008) em seu estudo sobre treinamento de habilidades sociais. Sublinha-se a diferença para o IEP que,

seguindo a metodologia adotada, houve a comparação com as respostas dos filhos que corroboraram as mudanças das práticas parentais, o que indica que, mesmo com a possibilidade de superestimação, foi possível proceder a comparação direta com os escores dos IEPs dos filhos para verificar a direção da mudança. Isso significa que ser superestimado ou subestimado não significa que não houve mudança, quer dizer apenas que o indivíduo está supervalorizando ou subvalorizando os aspectos aferidos pelos inventários.

Os escores iniciais das participantes nos inventários com níveis mais baixos em habilidades sociais, especialmente no que se refere ao escore geral e ao F5 do IHS, assim como níveis também mais baixos do índice iep, especificamente com escores mais elevados no conjunto de práticas definidas como promotoras de comportamentos antissociais (Gomide, 2006; Sampaio, 2007), sugerem que as escolhas das mães seriam pelas alternativas relacionadas aos procedimentos educacionais punitivos. Considerando as definições de autocontrole apresentados (Coelho & cols., 2017; Rachlin, 2000), na definição 1 (alternativa com reforçador maior e mais atrasado versus alternativa com reforçador menor mais imediato), as respostas iniciais das participantes indicaram possíveis escolhas das alternativas com reforçador menor mais imediato, ou seja, escolhas por procedimentos educacionais punitivos com controle imediato e certo do comportamento problema do filho, sendo que a alteração desse comportamento teria função de reforço negativo ao comportamento da mãe. O uso da definição 2 (alternativa com consequência reforçadora de longo prazo que pode envolver consequências aversivas imediatas versus alternativa com consequência aversiva de longo prazo associada a uma consequência reforçadora imediata) indica que, ao escolher a alternativa de menor valor no curto prazo, ou seja, o controle do comportamento

problema imediata e certamente, a mãe observaria uma consequência aversiva de longo prazo. Conforme análise apresentada na introdução do presente estudo, a alternativa atrasada poderia ser o impedimento do acesso da mãe do comportamento desejado do filho ocorrer, com alguma chance, para poder reforçá-lo.

A definição de habilidades parentais como habilidades sociais parece apresentar possibilidades investigativas e de compreensão das relações entre pais e filhos. Também parece possível afirmar que maiores níveis de habilidades parentais estariam relacionados ao conhecimento dos pais sobre o uso de procedimentos educacionais reforçadores, o que possui amplo conjunto de pesquisas no campo da Análise do Comportamento para sustentar a noção (Bochi & cols., 2016; Patterson 2016; Patterson, Chamberlain & Reid, 2016). Todavia, referências aos parâmetros atraso e probabilidade das alternativas de escolha dentre os procedimentos educacionais reforçadores e punitivos não encontram referências instrucionais como a proposta aqui apresentada.

Conforme explorado no texto introdutório do presente estudo, a noção de que níveis de habilidades sociais seriam distribuídas no contínuo, no que se refere as escolhas dos pais quanto mais conhecimento e práticas relacionadas à espera e chance de que o comportamento alvo do filho ocorra para em seguida usar de consequências reforçadoras, maior seria o nível de habilidades sociais que a mãe ou o pai teria. A ideia relaciona-se com a definição de Habilidades Sociais proposta por Del Prette & Del Prette (2010) onde as competências instrumentais se relacionariam a pais que utilizam de punição com escolha de reforçadores mais imediatos e certos porém de menor valor subjetivo e as competências ético-moral relacionadas a escolhas dos pais por procedimentos reforçadores pois estariam

relacionadas com alternativas de longo prazo com consequências para o próprio genitor e para o filho. Da mesma forma, pode-se relacionar a noção à análise de Marchezini-Cunha & Tourinho (2010) sobre as relações entre assertividade e autocontrole, as escolhas maternas impulsivas iniciais produziriam consequências imediatas de menor valor subjetivo para o indivíduo, mas com repercussões negativas para o grupo, sendo que os autores associam o comportamento impulsivo à agressividade. Em contraposição, a alternativa, escolhas maternas autocontroladas, produziram consequências de maior valor subjetivo para o grupo.

Os achados indicam que é possível estabelecer essa relação, com a intervenção baseada em orientações aos pais dos efeitos positivos de longo prazo envolvendo o que se definiu como estilo parental autocontrolado produzindo efeitos nas medidas nos dois inventários aqui utilizados. Sugere-se que outros estudos sejam realizados para investigação sobre o controle da exposição de instruções de um TCP-E em desempenhos em inventários de estilos parentais e efeitos em inventários de medida de habilidades sociais. Cita-se como possibilidades, delineamentos específicos que possam buscar correlacionar as medidas dentre diferentes instrumentos e escolhas hipotéticas tais como as investigadas no estudo II, estudos que possam elucidar a compreensão de práticas parentais como habilidades sociais e que possam aprofundar a relação de controle entre variáveis socioeconômicas ou demográficas com a sensibilidade à instruções de um treinamento de pais escolha e desempenho nos inventários. Outra lacuna de investigação observada a partir do presente estudo e que sugere novos estudos é a comparação entre possíveis processos de superestimação e subestimação de práticas positivas e negativas parentais entre as respostas paternas e de seus filhos, com possibilidades de comparação das medidas com delineamentos de

escolha, a exemplo do observado no estudo II. Conclui-se que as variações significativas nos escores dos instrumentos IHS e IEP, sendo esse último aplicado nas mães e nos filhos participantes, indicaram a influência da apresentação do Treinamento Comportamental de Pais - Escolha (TCP-E).

## DISCUSSÃO GERAL

O estudo se propôs a realizar o exame das relações educacionais entre pais e filhos a partir da aplicação das noções de escolha da Análise do Comportamento. Objetivou o estudo dos efeitos da apresentação aos participantes de instruções de um treinamento comportamental de pais a partir das noções de escolha, igualação, autocontrole e impulsividade, assim como os efeitos do treinamento sobre medidas de inventários de estilo parental (IEP) e habilidades sociais (IHS) parentais. Também foi realizada a comparação entre os parâmetros atraso e probabilidade no estudo sobre escolhas hipotéticas paternas e a comparação entre participantes de duas organizações sociais com públicos-alvo distintos

No estudo I foi proposta uma descrição para estilos parentais baseada nas escolhas desses dentre procedimentos educacionais, relacionando preferências, ou escolhas frequentes, ao uso de punição ao comportamento dos filhos como estilo impulsivo e ao uso de reforçadores ao estilo autocontrolado. A concepção permitiu o desenvolvimento de um delineamento baseado em estudos da área, mas que pudesse apreender, mesmo que em situação limitada, as variáveis envolvidas nas escolhas parentais. Dessa forma, uma primeira notação importante é que a aplicação da concepção proposta por Herrnstein (1961) na definição dos comportamentos das mães participantes como de escolha e a manipulação dos parâmetros dos reforçadores das alternativas apresentadas a elas, mostrou-se uma abordagem profícua para estudo das relações entre pais e filhos. A exposição das participantes às situações possibilitou medidas das interações que mantinham com

os filhos, podendo-se concluir que tais medidas apresentaram-se sensíveis mesmo sendo coletadas em contexto experimental.

Observa-se que a rica literatura sobre estilos parentais, sintetizada no estudo I, representa diversas formas de se abordar as relações entre pais e filhos a respeito das quais a presente proposta visa contribuir com o bem estabelecido debate. Apesar de diferentes, as descrições identificadas apresentam, como características que lhes aproximam, inferências a estados internos e suas presumidas relações de causa e efeito, localizando-as em escopos epistemológicos diversos da Análise do Comportamento. Isto posto, descrições objetivas entre os comportamentos dos pais e suas relações de contingência aos comportamentos dos filhos concebidas como escolhas podem contribuir para o avanço de sua compreensão e de desenvolvimento de formas de intervenção e consequente atuação em situações onde conhecimentos em psicologia podem contribuir.

Os resultados do estudo II apontaram que as mães participantes escolheram, inicialmente, esperar menos e aceitar apenas probabilidades maiores para que os comportamentos adequados dos filhos acontecessem, portanto, escolhendo alternativas imediatas e certas relacionadas aos procedimentos educacionais punitivos. A primeira coleta teve a função metodológica de observar o nível operante das participantes. Após a apresentação do TCP-E, as escolhas das mães apresentaram alterações significativas, embora com diferenças quanto a magnitude das esperas e probabilidades admitidas. Conforme explorado na análise do estudo, há indicação de que o período de contato com as situações cotidianas com os filhos possibilitou a adequação das percepções das participantes a respeito de seus próprios comportamentos e, em última análise, das contingências envolvendo as relações educacionais com os filhos. Os achados sinalizaram que o TCP-E

desenvolvido para o estudo teve função de variável independente controlando as respostas das participantes que passaram a escolher alternativas relacionadas a padrões ou estilos parentais autocontrolados, ou seja, mais atrasadas e menos prováveis. Nesse sentido, os resultados observados no estudo sugeriram relação inversa entre os parâmetros do reforçador atraso e probabilidade nas escolhas dos pais onde a medida em que os atrasos aumentavam as probabilidades diminuíram.

Dessa forma, a análise dos resultados sugere reversão das escolhas ou preferências das mães participantes por procedimentos reforçadores sob controle do TCP-E, o que foi relacionado a alteração de padrão de estilo parental impulsivo para autocontrolado. O TCP-E, portanto, teria função semelhante ao que é definido na literatura sobre escolha como comprometimento.

Um dado relevante observado foi que apenas mães compareceram quando do convite à participação. Conforme descrito nos procedimentos, o estudo iniciou-se pela OSA, caracterizada por atender crianças em condições de desvantagens sócio educacionais. Os convites aos genitores do sexo masculino receberam negativa com a explicação de que não poderiam comparecer em decorrência de suas atividades laborais, mesmo as coletas acontecendo nos finais de semana ou em horários alternativos caso desejassem. A situação observada corrobora a indicação da literatura (Bolsoni-Silva, 2003; Silva, 2000) de que, entre cuidadores pais e mães, são estas que participam mais da educação dos filhos.

Algumas considerações podem ser ponderadas a partir dessa realidade. Uma é de que os pais, ao não se envolverem em atividades relacionadas à educação dos filhos, independente da justificativa apresentada, passam a deixar de conhecer contextos comportamentais dos filhos, dentre os quais os ambientes em que eles se inserem ou a forma como o desempenho dos filhos é avaliado, dentre várias outras



possibilidades como por exemplo a oportunidade educacional disponibilizada pelo presente estudo.

Outra consideração é de que as mães precisam lidar sozinhas com os comportamentos dos filhos, podendo decorrer uma sobrecarga de responsabilidades. Uma mãe que possui pouco tempo para distribuir dentre diversas atividades, pode tender a utilizar de punição como procedimento educacional pois, conforme visto nos estudos I e II na análise dos princípios comportamentais envolvidos, o controle imediato e certo do comportamento do filho lhe permitiria maior tempo livre para distribuir dentre as demais obrigações (Herrnstein, 1970; Baum & Rachlin, 1969). Considerando que há um limite temporal sobre o qual a mãe distribui o seu tempo (Herrnstein, 1970), esta passará, por princípio, maior tempo em atividades em que mais obtém reforçadores (Baum & Rachlin, 1969). Todavia, como explorado no estudo I, a tendência é de que essa mãe passe a se envolver cada vez mais em atividades de controle por punição. O contexto descrito pode ser agravado ainda por outras variáveis importantes presentes em contextos de desvantagem social ou de desadaptação (Patterson, 2016; Reid, Patterson & Snyder, 2002), o que pode estabelecer relações aversivas descritas na referência do Ciclo Coercitivo.

Outro aspecto relacionado às variáveis demográficas e que se apresentou como relevante no presente estudo foi o nível de escolaridade entre as mães participantes. As mães da OSA possuíam, no geral, menor nível de escolaridade que as mães da OSB. A análise apresentada no estudo II indicou que em nível operante as mães da OSA apresentaram escolhas de alternativas mais imediatas e certas em comparação com as mães da OSB. Sublinha-se que as mães da OSB também apresentaram escolhas consideradas impulsivas, mas com magnitudes

diferentes em relação as mães da OSA. O achado, embora circunstancial, mostra-se relevante pois aponta relações com estudos que analisam variáveis de desvantagens sociais no estabelecimento de desadaptações comportamentais, por exemplo, na origem e desenvolvimento de comportamentos antissociais em crianças e adolescentes (Patterson, 2016; Reid, Patterson & Snyder, 2002).

Os resultados dos escores nos inventários IHS e IEP do estudo III sugerem a predição de que as participantes escolheriam, na medida antes da intervenção, alternativas de procedimentos educacionais punitivos, ou se caracterizariam como estilos parentais impulsivos, o que foi corroborado nas medidas de atraso e probabilidade subjetivas coletadas nos experimentos apresentados no estudo II. As participantes, de fato, escolheram alternativas imediatas e certas antes do TCP-E. Nesse mesmo sentido, as respostas aos inventários e as escolhas demonstraram padrões semelhantes nas medidas posteriores, tanto depois do treinamento quanto no *follow-up*, com algumas exceções encontradas. Após o TCP-E houve alteração significativa nos atrasos e probabilidades admitidas com respostas relacionadas a maior espera e admitindo menores chances de que o comportamento adequado do filho ocorresse. Nos inventários, conforme apresentado no estudo III, as medidas posteriores ao treinamento mostraram alterações semelhantes, com as mães autodeclarando maiores níveis de habilidades sociais e estilos parentais com escores pró sociais. Os padrões observados indicam possibilidade de se propor a predição da ocorrência de uma pela outra, sendo indicado que estudos sobre o tema sejam realizados.

A análise dos resultados parece corroborar a noção de que as escolhas não necessariamente ocorrem de forma racional, conforme pressuposto no arcabouço de referência sobre o tema nos estudos econômicos clássicos. A pesquisa realizada

parece dar sustentação ao argumento contrário à racionalidade. No caso, em específico, os dados sugerem que o controle das escolhas maternas pelos procedimentos educacionais, em linha de base, dava-se pela remoção do estímulo aversivo, função derivada do comportamento inadequado do filho, ou seja, as contingências controlavam os comportamentos das participantes. Da mesma forma, também passaram a controlar as escolhas a exposição ao TCP-E, seja por hipótese de descrição da contingência por controle instrucional, por seguimento ou formulação de regra, ou mesmo na hipótese de explicação do estabelecimento de ponto de ancoragem para as respostas subsequentes.

Do ponto de vista dos desdobramentos dos processos de escolha, quando uma participante escolhe o procedimento relacionado à punição com vistas a ter mais tempo livre para obtenção de reforçadores remete a ideia de que ela faz um escolha racional pois ela obteria acesso a reforçadores de maiores valores expressos em outras fontes ou alternativas. Porém, na análise estendida temporalmente, ou molar de Rachlin (2000), essa mãe passaria cada vez mais a dedicar o seu limitado tempo no controle aversivo do comportamento inadequado do filho e obteria cada vez menos outros reforçadores de outras alternativas. Desta forma, a escolha da alternativa impulsiva de procedimentos educacionais punitivos se relacionaria à irracionalidade, sendo estas as escolhas iniciais das participantes no presente estudo.

Conforme visto na discussão do estudo II, cada participante possuía repertório e relações de contingência estabelecidos nas relações com os comportamentos dos filhos, implicando em escolhas e preferências a partir de pontos de referência subjetivos. Neste sentido, generalizando para a população, cada genitor admite atrasos e probabilidades a partir de tais pontos de forma

idiossincrática e decorrente, essencialmente, das suas escolhas passadas. De tal análise decorre que um programa de intervenções, tal como a possibilidade de uso psicoterapêutico de um TCP-E, deve considerar tais referências de desconto subjetivos de cada pai. No estudo realizado, por exemplo, foram observadas variações semelhantes nas comparações entre as participantes, porém com magnitudes diferentes nos atrasos e probabilidades admitidos. Uma implicação direta seria a necessidade de se observar que um pequeno aumento de espera para um genitor poderia ser interpretado como sucesso da intervenção, enquanto o mesmo aumento absoluto observado para um outro pai, com taxas menores de desconto, poderia ser analisada como de pouco ou nenhum avanço na intervenção programada.

Considerando que padrões impulsivos implicariam em maiores descontos dos valores subjetivos das alternativas, com indicação de escolha de reforçadores mais imediatos mesmo com menores valores objetivos, a aplicação de tais noções observadas em outros contextos de estudo sobre escolha e que fundamentaram a construção deste texto, indicariam que pequenas admissões de maiores atrasos e menores probabilidades deveriam ser reforçados diferencialmente, com possível estabelecimento de novos pontos de referência na escala subjetiva pessoal da mãe e do pai.

Conclui-se que o desenvolvimento do TCP-E visou aplicar as descrições encontradas em estudos sobre comportamentos de escolha a partir dos trabalhos de Herrnstein (1961, 1970) e de autores como Rachlin e Baum (Baum & Rachlin, 1969; Rachlin, 1989; Rachlin, 2000; Rachlin, Raineri & Cross, 1991) apoiando-se no recorte analítico do campo. As noções exploradas para a instrução apresentada aos pais, trataram assuntos familiares à produção em aplicação em Análise do

Comportamento, em especial em programas de treinamento de pais com ênfase na indicação de uso de reforço e a não recomendação do uso da punição na educação de filhos, contudo sob viés dos parâmetros tradicionalmente manipulados nas alternativas em estudos sobre escolha e as descrições comportamentais encontradas nas publicações da área. Os achados sinalizam animadores horizontes de pesquisa, mesmo que consideradas as limitações do presente estudo, caracterizando a iniciativa como profícua e promissora, abrindo possibilidades de novas investigações.

Uma limitação observada no estudo diz respeito a possibilidade de falta de correspondência entre os comportamentos de “dizer” e “fazer” das mães participantes. Considerando como comportamento de “dizer” da participante a marcação de uma dentre as alternativas que lhe foram apresentadas, ou seja, a participante diz o que fará, observa-se que não há garantias de que a mãe de fato fará o que foi dito. Simonassi, Pinto & Tizo (2011), apontam que “dizer” e “fazer” seriam classes comportamentais funcionalmente independentes e que a correspondência é mais provável quando há uma história de correspondência, pois reforçar um componente da resposta (verbal ou não verbal) não foi suficiente para manter a outra. De acordo com os autores, os estudos da área indicam que reforçar apenas uma classe de dizer não resulta em correspondência entre dizer e fazer, indicando que essa apenas ocorreu em situação onde um Treino de Correspondência usando reforço diferencial foi realizado. Assim, observa-se que, mesmo com o cuidado metodológico do presente estudo em estabelecer um período de *follow-up* para que a mãe mantivesse contato com as contingências em interação com os filhos e a medida de comparação estabelecida pelo IEP dos filhos, não há como afirmar que houve relação de correspondência, sendo indicado que estudos

sejam realizados considerando a limitação apresentada. Ainda sobre o tema, como possibilidade de modelo de intervenção para pais, observa-se que o controle instrucional dos comportamentos de escolhas parentais por meio um Treinamento Comportamental de Pais Escolha pode se valer de um Treino de Correspondência como forma de se aumentar a relação de correspondência, mesmo que imperfeita, entre o que os pais dizem escolher como procedimentos educacionais em relação com comportamento dos filho e o que de fato fazem.

Outras limitações observadas no estudo foram a generalização para população, a limitação metodológica do acompanhamento em longo período de tempo, ou seja, após os trinta dias da realização, e a restrição à participação apenas de mães em decorrência do contexto de coleta. Algumas oportunidades de pesquisa que podem contribuir para aclarar as relações analisadas podem ser apontadas. Uma possibilidade seria o emprego de procedimentos que visem apreender aspectos das contingências estudadas no longo prazo, como por exemplo em delineamentos longitudinais. Outra seria a comparação entre aplicações do treinamento em grupo e individuais. Também podem ser indicadas outras variações da metodologia utilizada, visando, por exemplo produções que verificassem os achados aqui relatados para identificar se as medidas que apresentaram variações semelhantes poderiam ser utilizadas como preditoras entre si. Dentre as diversas possibilidades de pesquisa, uma última indicação seriam delineamentos que possibilitassem apreender a alocação do tempo ou as taxas de respostas dos genitores em situações com alternativas concorrentes às que envolvam a educação dos filhos.

## REFERÊNCIAS

Atkeson, B. M., & Forehand, R. (1978). Parent behavioral training for problem children: An examination of studies using multiple outcome measures. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 449-460.

Bagner, D. M., Coxe, S., Hungerford, G. M., Garcia, D., Barroso, N. E., Hernandez, J., & Rosa-Olivares, J. (2016). Behavioral parent training in infancy: A window of opportunity for high-risk families. *Journal of abnormal child psychology*, 44(5), 901-912.

Bahls, F. R. C., & Ingbermann, Y. K. (2005). School development and adolescents drug abuse. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 395-402.

Baldwin, A. L. (1955) *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.

Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A., Del Prette, A., & Gerck-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de psicologia*, 5(2), 401-419.

Baum, W. M. (2012). Rethinking reinforcement: Allocation, induction, and contingency. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 97(1), 101-124.

Baum, W. M., & Rachlin, H. C. (1969). Choice as time allocation 1. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 12(6), 861-874.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.

Barkley, R. A. *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training*. Guilford press, 2013.

Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. *Review of child development research*, 1(4), 169-208.

Belisle, J., Dixon, M. R., & Rowsey, K. E. (2019). The influence of contrived motivating operations on social discounting: Relative economic hardship affects choice. *Journal of applied behavior analysis*.

Benchaya, M. C., Bisch, N. K., Moreira, T. C., Ferigolo, M., & Barros, H. M. (2011). Non-authoritative parents and impact on drug use: the perception of adolescent children. *J Pediatr (Rio J)*, 87(3), 238-44.

Blizzard, A. M., Barroso, N. E., Ramos, F. G., Graziano, P. A., & Bagner, D. M. (2018). Behavioral parent training in infancy: what about the parent–infant relationship?. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(sup1), S341-S353.

Bochi, A., Friedrich, D., & Pacheco, J. T. B. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Temas em Psicologia*, 24(2), 549-563.

Boeckel, M. G., & Sarriera, J. C. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF*, 10(1), 1-9.

Bolsoni-Silva, A. T. (2003). Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Unpublished PhD. Dissertation. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo*.



Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Revista Psicologia Argumento*, 9, 11-29.

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

Bolsoni-Silva, A. T., Paiva, M. M. D., & Barbosa, C. G. (2009). Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia clínica*, 169-184.

Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo-piloto. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(1), 18-33.

Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 125-142.

Brestan, E. V., Jacobs, J. R., Rayfield, A. D., & Eyberg, S. M. (1999). A consumer satisfaction measure for parent-child treatments and its relation to measures of child behavior change. *Behavior therapy*, 30(1), 17-30. Caballo, 2003

Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise psicológica*, 31(4), 393-406.

Catania, A. C. (1999). Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição (DG de Souza, Coord. Trad.) Porto Alegre, RS.

Cobham, V. E., Dadds, M. R., & Spence, S. H. (1998). The role of parental anxiety in the treatment of childhood anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology, 66*(6), 893.

Coelho, C., Hanna, E. S., & Todorov, J. C. (2003). Magnitude, atraso e probabilidade de reforço em situações hipotéticas de risco. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*(3), 269- 278.

Coelho, C., Hanna, E. S., Todorov, J. C., & Quinta, N. C. C. (2003). Introdução aos modelos de análise do comportamento de escolha com recompensas atrasadas e prováveis. *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás, 30*, 1047-1070.

Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 13, n. 3 (2000), p. 465-473.*

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin, 113*(3), 487.

De Carvalho, M. S. D. P., & Silva, B. M. B. (2014). Estilos parentais: um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em foco, 6*(8), 22-42.

De Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on behavioral problems in children: A meta-analysis. *Behavior Modification, 32*(5), 714-735.

Del Prette, Z., Del Prette, A., & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: teoria e pesquisa, 14*(3), 219-228.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento. *Perspectivas em análise do comportamento, 1*(2), 104-115.

Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child development, 66*(1), 139-151.

Dumas, J. E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review, 9*, 197-222.

Eyberg, S. M., & Matarazzo, R. G. (1980). Training parents as therapists: A comparison between individual parent-child interaction training and parent group didactic training. *Journal of Clinical Psychology, 36*(2), 492-499.

Fisher, I. (1930). *Theory of interest: as determined by impatience to spend income and opportunity to invest it*. Augustum Kelly Publishers, Clifton.

Fletcher, A. C., Walls, J. K., Cook, E. C., Madison, K. J., & Bridges, T. H. (2008). Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being. *Journal of Family issues, 29*(12), 1724-1744.

Forehand, R., & Atkeson, B. M. (1977). Generality of treatment effects with parents as therapists: a review of assessment and implementation procedures. *Behavior Therapy, 8*(4), 575-593.

Frank, R. H. (2013). *Microeconomia e comportamento*. Bookman Editora.

Gomide, P. I. C. (2006). Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. *Petrópolis: Editora Vozes*.

Green, L., & Myerson, J. (2004). A Discounting Framework for Choice With Delayed and Probabilistic Rewards. *Psychological Bulletin, 130*(5), 769–792.  
<http://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.769>

Griest, D. L., & Wells, K. C. (1983). Behavioral family therapy with conduct disorders in children. *Behavior Therapy, 14*(1), 37-53.

Guimarães, M. D. (2018). Comportamentos agressivos selecionados em contextos familiares: um caso clínico sob a perspectiva analítico comportamental.

Gunnarsson, K. F., Whiting, S. W., & Sims, C. (2018). Delay discounting in traumatic brain injury: A potential avenue for growth in experimental analysis. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 18(4), 354.

Herrnstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 4(3), 267.

Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect 1. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 13(2), 243-266.

Herrnstein, R. J. (1974). Formal properties of the matching law 1. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 21(1), 159-164.

Holanda, A. O. Comportamento de escolha em adolescentes em conflito com a lei: o efeito do atraso e da probabilidade de consequências hipotéticas.

Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *PsicoUSF*, 11(1), 65-73.

Kahn, R. E., Holmes, C., Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2015). Delay discounting mediates parent-adolescent relationship quality and risky sexual behavior for low self-control adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 44(9), 1674-1687.

Kahneman, D. (1979). Tversky A. (1979). *Prospect theory: an analysis of decision under risk*, 263-292.

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36(4), 567-589.

Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.

Kazdin, A. E. (2005). Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents. New York, NY, US: Oxford University Press.

Kreps, D. (2018). *Notes on the Theory of Choice*. Routledge.

Jouriles, E. N., McDonald, R., Norwood, W. D., & Ezell, E. (2001). Issues and controversies in documenting the prevalence of children's exposure to domestic violence.

Lee, N. C., De Groot, R. H. M., Boschloo, A., Dekker, S., Krabbendam, L., & Jolles, J. (2013). Age and educational track influence adolescent discounting of delayed rewards. *Frontiers in psychology*, 4, 993.

Locey, M. L., Jones, B. A., & Rachlin, H. (2011). Real and hypothetical rewards. *Judgment and Decision Making*, 6 (6), 552–564.

Locey, M. L., & Rachlin, H. (2015). Altruism and anonymity: A behavioral analysis. *Behavioural processes*, 118, 71-75.

Loewenstein, G., & Prelec, D. (1992). Anomalies in intertemporal choice: Evidence and an interpretation. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 573-597.

Loewenstein, G., & Elster, J. (Eds.). (1992). *Choice over time*. Russell Sage Foundation.

Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical psychology review, 26*(1), 86-104.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of Family: Parent Child Interaction. In Mussen, PH and Hetherington, EM (Ed.)(pp. 1-101). *Handbook of Child Psychology: Socialifion, Personality and Social Development*.

Mace, F. C., Neef, N. A., Shade, D., & Mauro, B. C. (1994). Limited matching on concurrent-schedule reinforcement of academic behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(4), 585–596. <http://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-585>

Malesza, M. (2015). Cloninger's Psychobiological Model of Temperament and the Discounting of Delayed and Effortful Outcomes Among Adolescents. *Journal of Psychology Research. 5*. 10.17265/2159-5542/2015.08.002.

Marchezini-Cunha, V., & Zagury Tourinho, E. (2010). Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*(2), 295-304.

Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielnska (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Psicologia comportamental e cognitiva - da reflexão teórica à diversidade na aplicação*, Vol. 4, 207-215. Santo André: ARBytes

Mazur, J. E. (1987). An adjusting procedure for studying delayed reinforcement. Commons, ML.; Mazur, JE.; Nevin: *Quantitative analyses of behavior*, 55-73.

McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for

antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 34(4), 525-541.

McMahon, R. J., Long, N., & Forehand, R. L. (2011). Parent training for the treatment of oppositional behavior in young children: Helping the noncompliant child. In *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 163-191). Springer, New York, NY.

McMahon, R. J. (1996). Treinamento de pais. In V. E. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*, 399-422. São Paulo, SP: Santos.

Meharg, S. S., & Lipsker, L. E. (1992). Parent training using videotape self-modeling. *Child & Family Behavior Therapy*, 13(4), 1-27.

Mondin, E. M. C. (2017). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia argumento*, 26(54), 233-244.

Morgenstern, O., & Von Neumann, J. (1953). *Theory of games and economic behavior*. Princeton university press.

Neef, N. A., Shade, D., & Miller, M. S. (1994). Assessing influential dimensions of reinforcers on choice in students with serious emotional disturbance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(4), 575-583.

Nowak, C., & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical child and family psychology review*, 11(3), 114.

O'Dell, S. L. (1974). Training parents in behavior modification: A review. *Psychological Bulletin*, 81,418-433.

Paiva, C. A. N & Cunha, A. N. (2008). *Noções de Economia*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão.

Patterson, G. R. (1982). *A Social Learning Approach: Coercive Family Process*. Castalia publishing company.

Patterson, G. R. (1983). Stress: A change agent for family process. *Stress, coping, and development in children*/Norman Garmezy, Michael Rutter, editors.

Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American psychologist*, 41(4), 432.

Patterson, G. R. (2016). Coercion theory: The study of change. *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics*, 7-22.

Patterson, G. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (2016). A comparative evaluation of a parent-training program—republished article. *Behavior therapy*, 47(6), 804-811.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Peterson, L., Tremblay, G., Ewigman, B., & Saldana, L. (2003). Multilevel selected primary prevention of child maltreatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(3), 601.

Piquero, A. R., Farrington, D. P., Welsh, B. C., Tremblay, R., & Jennings, W. G. (2009). Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *Journal of Experimental Criminology*, 5(2), 83-120.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(3), 407-414.



Porzig-Drummond, R., Stevenson, R. J., & Stevenson, C. (2014). The 1-2-3 Magic parenting program and its effect on child problem behaviors and dysfunctional parenting: A randomized controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 58, 52-64.

Premack, D. (1971). Catching up with common sense or two sides of a generalization: Reinforcement and punishment. *The nature of reinforcement*, 121-150.

Rachlin, H. (1989). *Judgment, decision, and choice: A cognitive/behavioral synthesis*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Rachlin, H., Raineri, A., & Cross, D. (1991). Subjective probability and delay. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 55(2), 233-244.

Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Harvard University Press.

Rios, K. D. S. A., & Williams, L. C. D. A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicologia em estudo*, 13(4), 799-806.

Reid, J. B., Patterson, G. R., & Snyder, J. E. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. American Psychological Association.

Ruma, P. R., Burke, R. V., & Thompson, R. W. (1996). Group parent training: Is it effective for children of all ages? *Behavior Therapy*, 27(2), 159-169.

Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of family psychology*, 22(4), 506.

Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The triple P-positive parenting program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(4), 624.

Sanders, M. R., & James, J. E. (1983). The modification of parent behavior: A review of generalization and maintenance. *Behavior Modification*, 7, 3-27.

Santos, R. G. D. (2012). *As práticas educativas parentais: Percepções de pais e filhos* (Doctoral dissertation).

Sampaio, I. T. A. (2007). Inventário de Estilos Parentais (IEP): um novo instrumento para avaliar as relações entre pais e filhos. Petrópolis: Vozes

Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). Patterns of child rearing.

Serketich, W. J., & Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior therapy*, 27(2), 171-186.

Sidman, M., Andery, M. A., & Sérgio, T. M. (1995). *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Editorial Psy.

Simonassi, L. E., Pinto, M. B. P., & Tizo, M. (2011). Procedimento alternativo para produção de correspondência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 13(3), 34-51.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (Vol. 10). São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological review*, 57(4), 193.

Silva, A. T. B. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Silveira, J. M. D., Silvaes, E. F. D. M., & Marton, S. A. (2003). Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*, 20(3), 59-67.

Symonds, P. W. (1939). The psychology of parent-child relationships.

Taylor, T. K., Schmidt, F., Pepler, D., & Hodgins, C. (1998). A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 29(2), 221-240.

Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and Triple P—Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 475-495.

Todorov, J.C.; Coelho, C. & Hanna, E. S. (1998). Subjective value: on the equivalence between probability and delay. Trabalho apresentado na XXIV Convenção Anual da Association for Behavior Analysis, Orlando, USA.

Todorov, J. C. (2016). Sobre pássaros e promessas: Escolhas subjetivas. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(2).

Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458.

Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. *Psychological review*, 79(4), 281.

Valentini, F., & Alchieri, J. C. (2009). Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, 2(2), 113-123.

Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., Bossardi, C. N., Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., & Piccinini, C. A. (2013). Paternity in the Brazilian context. In *Parenting in South American and African Contexts*. InTech.

Wainwright, K., Green, B. E., & Romanowich, P. (2018). The Relationship Between Delay and Social Discounting, and Body Mass Index in University Students. *The Psychological Record*, 68(4), 441-449.

Weber, L., Salvador, A. P., & Brandenburg, O. (2006). Medindo e promovendo qualidade na interação familiar. *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*, 18, 25-40.

Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de psicologia*, 9(2), 227-237.

Webster-Stratton, C. (1991). Annotation: Strategies for helping families with conduct disordered children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1047-1062.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

**ANEXOS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **ESCOLHA EM SITUAÇÃO DE RISCO DE PAIS SOBRE EDUCAÇÃO DOS FILHOS**. Meu nome é **BRUNO JORGE DE SOUSA**, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, **doutorando em psicologia**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o (a) equipe de pesquisa **BRUNO JORGE DE SOUSA** ou com o orientador da pesquisa **Professor Drº. CRISTIANO COELHO**, nos telefones: nos telefones: (62) 39461116/ (62) 982139900, ou através do e-mail [brunojorges@gmail.com](mailto:brunojorges@gmail.com). Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

- I. O esclarecimento será realizado imediatamente antes da condução do experimento, sendo reservado ao participante desistência do mesmo a qualquer momento
- II. A participação no presente estudo justifica-se por este ter como objetivo conhecer como os pais escolhem sobre métodos educacionais em relação aos filhos, sendo critério para participação ser pai/mãe de crianças entre 7 anos e 12 anos que, necessariamente, devem residir com o genitor participante.

- III. O objetivo do presente estudo é conhecer como os pais escolhem entre métodos educacionais em relação aos filhos e conhecer a influência de noções sobre princípios comportamentais;
- IV. O estudo será realizado em uma sala cedida pela organização social colaboradora na qual, em material impresso ou em um computador, será apresentado ao participante duas alternativas de métodos educacionais, sendo que o pai ou a mãe deverá escolher entre elas. Esse procedimento poderá ser repetido algumas vezes ao longo do estudo. Em outro momento, no mesmo ambiente, será apresentado um vídeo sobre comportamento infantil. Serão três encontros, cada um com uma hora estimada para realização do estudo.
- V. O presente estudo deve apresentar riscos ou desconfortos mínimos ao participante, que podem ser relacionados a incômodos frente as situações apresentadas nos instrumentos. Para reduzir esses desconfortos, as opções envolvem métodos educacionais infantis serão apresentadas como exemplos cotidianos, sempre em pares, envolvendo procedimentos típicos do repertório de pais em situações hipotéticas, em inventários já validados. O vídeo a ser apresentado aos pais segue a mesma diretriz. Em todas as circunstâncias, na hipótese de desconfortos decorrentes da participação na pesquisa, é facultado ao participante desistir de colaborar de acordo com sua conveniência, assim como é assegurada disponibilização dos pesquisadores para diálogo sobre as questões e garantia de Assistência Integral e Gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios.
- VI. O estudo poderá trazer como benefício indireto ao participante conhecimentos sobre princípios comportamentais e sua relação com métodos educacionais referentes aos filhos, além de facilitar o conhecimento de métodos alternativos.
- VII. Após a participação no estudo, quando do encerramento e/ou interrupção do estudo, o pesquisador ficará à disposição para responder a questões que por ventura possam ser formuladas pelo participante e para esclarecimentos de forma geral.
- VIII. O participante possui plena liberdade de recusar participar do presente estudo ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem

penalização alguma. Também é assegurado o sigilo das informações confidenciais ao pesquisador.

IX. O participante não arcará com qualquer custo referente a sua participação na pesquisa, sendo essas de responsabilidade do pesquisador;

X. É garantido que quaisquer ônus decorrentes da pesquisa serão ressarcidos pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com o Ms. Bruno Jorge de Sousa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 201\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data



## TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu estou te convidando para participar de uma atividade. Essa atividade é uma pesquisa sobre como os filhos são criados. Meu nome é Bruno e estou estudando sobre esse assunto. Já falei sobre isso com seu pai ou sua mãe por você e ele (ela) me disse que tudo bem, que você poderia participar, se você quiser. Você terá que responder algumas perguntas sobre como você é criado, para que possamos entender mais sobre como os pais criam os filhos. Você tem alguma dúvida? Você poderá parar a atividade quando quiser. Se você ou seu responsável tiverem alguma dúvida, vou passar para você meu telefone e meu e-mail: BRUNO JORGE DE SOUSA (62) 982139900, e-mail brunojorges@gmail.com. Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, seu responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512.

Vou pedir para que você assine seu nome:

Eu \_\_\_\_\_,

Conversei com Bruno Jorge de Sousa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, que ele falou com meu responsável antes que me autorizou realizar a atividade proposta. Assim, aceitei participar.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2018.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura do participante      Data

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela criança      Data

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo estudo      Data