

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA

TEREZA FILIZOLA BRASILIENSE CARNEIRO

INTERVENÇÃO COM PAIS:

Um estudo de campo na Análise do Comportamento

SÃO PAULO

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA  
TEREZA FILIZOLA BRASILIENSE CARNEIRO

INTERVENÇÃO COM PAIS:

Um estudo de campo na Análise do Comportamento

**Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Fátima Regina Pires de Assis**

SÃO PAULO  
2021

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi compreender a implicação da intervenção parental, baseada na Análise do Comportamento, para a qualidade das relações familiares. Para tanto, foi realizado um procedimento que envolveu encontros semanais e grupais com mães de crianças de até 10 anos, da cidade de São Paulo. Procurou-se, a partir dos encontros, observar e contribuir para um repertório de práticas educativas parentais promotoras de um desenvolvimento saudável da criança. Foram mesclados e adaptados três diferentes métodos de intervenção com pais: Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER, SALVADOR e BRANDENBERG, 2005), Treinamento em Habilidades Sociais (PINHEIRO, DEL PRETTE e HAASE, 2002) e o procedimento do Trabalho de Conclusão de Curso: “Práticas educativas coercitivas: modificações no repertório de práticas educativas parentais obtidas através de um trabalho de grupo orientado pela Análise do Comportamento” (MATHEUS, 2007). Para a mensuração, foram realizadas aplicação inicial e replicação, ao final, do Inventário de Estilo Parental (GOMIDE, 2006), com o objetivo de levantar padrões de comportamentos dos cuidadores anteriores e posteriores à intervenção. Os resultados apontaram para uma mudança nos relatos das participantes, em direção à diminuição de práticas educativas negativas.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Intervenção com pais. Educação.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>4</b>
1.2 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E EDUCAÇÃO .....	4
1.3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E INTERVENÇÃO COM PAIS .....	11
1.4 ESTILOS PARENTAIS.....	16
1.5 RELATO VERBAL COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO .....	18
<b>2 MÉTODO</b> .....	<b>24</b>
2.1 PARTICIPANTES.....	24
2.2 LOCAL .....	24
2.3 MATERIAL .....	24
2.4 PROCEDIMENTO .....	24
2.4.1 <i>Formação do grupo</i> .....	24
2.4.2 <i>Encontros</i> .....	25
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>30</b>
3.1 FREQUÊNCIA DAS PARTICIPANTES.....	30
3.2 AVALIAÇÃO INICIAL .....	32
3.3 DADOS QUALITATIVOS: PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS NOS ENCONTROS.....	37
3.4 AVALIAÇÃO FINAL .....	46
3.5 INTEGRAÇÃO DOS DADOS .....	50
3.5.1. <i>Participantes como seu próprio controle</i> .....	52
3.5.2. <i>Comparações dos resultados em cada variável</i> .....	58
3.5.3. <i>iep Inicial e Final</i> .....	64
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>72</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>77</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>78</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca uma intervenção no âmbito das práticas educativas parentais, tendo como base a Análise Comportamental. Considera-se que esta abordagem tem muito a contribuir com a orientação de pais, por embasar um trabalho planejado, sistematizado e com objetivos pré-determinados, que pode ser realizado no âmbito familiar. A família é o primeiro e mais importante contexto interpessoal para o desenvolvimento humano; é, portanto, essencial que seja dada extrema importância às práticas educativas parentais, caracterizadas por estratégias e técnicas utilizadas por pais para orientar os comportamentos de seus filhos (GOMIDE, 2004). Ao procurar intervir neste âmbito, justifica-se, por conseguinte, o presente estudo.

### 1.2 Análise do Comportamento e Educação

A Análise do Comportamento, embasada pelo Behaviorismo Radical, uma filosofia da ciência do comportamento, é a ciência que estuda, como o nome revela, o comportamento. Conforme Skinner (1998 [1953]) este é um evento natural, definido como a relação entre classes de estímulos - os quais podem ser públicos ou privados, históricos ou imediatos, sociais ou não sociais - e classes de respostas de um organismo - compreendidas como determinadas ações do organismo num determinado momento; sendo que estímulos e respostas são definidos por suas funções. Ainda segundo o autor, o comportamento é multideterminado pelos níveis de variação e seleção filogenético - evolução das espécies -, ontogenético - evolução de indivíduos particulares - e cultural - evolução das culturas -, e pode ser classificado em comportamento respondente ou operante. Há uma ênfase neste último, por parte dos pesquisadores, pelo fato de tal conceito dar conta de comportamentos complexos. O comportamento operante é selecionado pelo nível ontogenético e é definido por uma tríplice contingência, que é a relação entre estímulos antecedentes, respostas e estímulos consequentes. Em outras palavras, é definido como o comportamento no qual o indivíduo age, opera sobre o ambiente, modificando-o e sendo por ele modificado (SKINNER, 1998 [1953]).

A Análise do Comportamento tem como objetivo a descrição dessas relações organismo-ambiente, entre respostas e estímulos. Nessa perspectiva, Skinner (1998 [1953]) defende que o comportamento de grupos de pessoas também pode ser estudado, como função das interações entre seus membros e das variáveis que sobre eles atuam. Para isso é utilizada tanto a investigação controlada de laboratório, a qual permite a identificação de regularidades comportamentais, quanto a análise funcional (“análise de contingências”) (ANDERY e SÉRIO, 2001). Esta última caracteriza-se por uma ferramenta que está na base do trabalho dos analistas do comportamento, em diversos campos de atuação (CANEGUIM, 2016). É utilizada, tendo em vista que Skinner menciona a necessidade de os conhecimentos produzidos nas condições simplificadas do laboratório serem transpostos para contextos naturais, complexos (OLIVEIRA, 2010). Designa a identificação das variáveis externas das quais o comportamento é função e, com base nela, é possível previsão e controle dos comportamentos (SKINNER, 1998 [1953]).

Para além da subárea Experimental da Análise do Comportamento, elucidada anteriormente, e Análise do Comportamento Aplicada é definida pela criação e administração de recursos de intervenção social (TOURINHO, 1999). Diz respeito a uma ferramenta de avaliação e intervenção nos comportamentos, haja vista que a Análise do Comportamento tem papel de gerar conhecimento que ajude a lidar com o comportamento de modo mais eficiente (SKINNER, 1998 [1953]). O termo “Aplicada” concerne ao interesse social no problema em questão (BAER, WOLF e RISLEY, 1968). Tendo em conta tais características, e o fato de que a Análise do Comportamento Aplicada produziu impactos sociais muito relevantes na área da educação (BAER et. al, 1968), será esta subárea o foco da presente pesquisa. Vale ressaltar que, hoje em dia, há uma preocupação da Análise do Comportamento com as questões sociais, a qual, durante muito tempo, considerando a história dessa abordagem, não foi prioritária (BANACO, 1997). Esse pode ter sido um dos fatores que dificultaram a intervenção social por parte de analistas do comportamento, por exemplo, no ambiente escolar (FERNANDES e SANTOS, 2009).

Apesar da ênfase, aqui atribuída, à Análise do Comportamento Aplicada, no que diz respeito às práticas educativas parentais, deve-se considerar que esta área e a Análise Experimental do comportamento são indissociáveis, independentemente do âmbito que se pretenda intervir. São indissociáveis, no caso da educação, tendo em vista que, para a contribuição com as práticas de ensino, é necessária uma análise experimental, como supracitado, a partir da qual seja possível a formulação de princípios do comportamento humano que embasem as práticas (SKINNER, 1972). Destaca-se também o valor ético da

Análise do Comportamento, reconhecido como a sobrevivência do grupo (cultura), associada à produção de liberdade, dignidade, e qualidade de vida para todos os seus integrantes; a educação seria um meio à esta finalidade, haja vista que estabelece comportamentos que serão vantajosos, tanto para o membro, quanto para seu grupo (HENKLAIN e CARMO, 2013).

Serão aqui abordados princípios da Análise do Comportamento aplicados à Educação como um todo, e não apenas às relações familiares (foco da presente pesquisa), dado que o comportamento humano é regido por leis gerais, as quais são base de toda a Análise do Comportamento Aplicada. O que a abordagem desenvolveu acerca da relação entre professor e aluno nas escolas pode ser transposto às relações pais-filhos, as quais também dizem respeito ao processo de ensinar e aprender.

Skinner discorreu largamente acerca da educação e definiu a família como uma agência educacional. Conforme o autor, agências são sistemas sociais nos quais, ao interagir com o grupo, o sujeito adquire um extenso repertório de usos e costumes (SKINNER, 1972). Define a educação como “estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para o grupo em um tempo futuro” (SKINNER, 1998 [1953], p. 437) e descreve em seu livro “Tecnologia de Ensino” (1972) princípios e procedimentos, a partir da pesquisa experimental, a serem utilizados na educação, promovendo um aprendizado mais eficaz e prazeroso. Apesar do foco no ambiente escolar, tais princípios podem (e devem) ser transpostos ao âmbito familiar. Resumidamente, segundo Skinner (1972), são necessários, no ensino: a descrição de objetivos e medidas comportamentais, a avaliação prévia do repertório de quem será ensinado, o planejamento do ensino em pequenos passos, a promoção do responder constante do aprendiz, a confecção de material de fácil reprodução, e a descrição detalhada dos procedimentos. A partir desses apontamentos, a análise skinneriana da educação procura dar conta da dimensão social desta área e descrição comportamental dos problemas educacionais, além da própria formulação de propostas para a solução de tais problemas (ZANOTTO, 2004).

Primeiramente, deve-se ter em conta que a educação tem como finalidade a aprendizagem; e, portanto, os procedimentos planejados devem visar este objetivo (PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004). Tais procedimentos, o ensinar, é definido, por Skinner, como um arranjo de contingências de reforçamento (SKINNER, 1972). E, conforme Kubo e Botomé (2001), está diretamente atrelado ao aprender - ensinar e aprender são interdependentes: “o ensino só pode ser analisado como uma relação entre comportamentos de quem ensina e de quem aprende, num processo ensinar-aprender”

(AZOUBEL e GIANFALDONI, 2014, p. 80). Em resumo, esse processo diz respeito a uma cadeia de classes de comportamentos complexos de quem ensina, a qual é definida pelo seu resultado: interação entre duas classes de comportamentos de quem aprende (KUBO e BOTOMÉ, 2001). Este resultado corresponde à aprendizagem, a qual pode ser observada com a mudança e aquisições de comportamentos (CATANIA, 1999).

Ademais, o que foi aprendido deve poder ocorrer em outras situações, para além da qual o aprendizado ocorreu, de modo que haja uma generalização (SKINNER, 1998 [1953]; 1972). Isso diz respeito a um repertório especial - comportamentos de autocontrole, tomada de decisão e resolução de problemas - “por meio do qual os próprios alunos [filhos] podem chegar à emissão das respostas certas sob novas contingências e sem o auxílio dos membros da agência educacional” (NICO, 2001 p. 63). Esse repertório visa a aptidão para lidar com a realidade e, ainda, a capacidade de mudá-la significativamente (BOTOMÉ, 1987). Saliencia-se que, nesse processo de aprendizagem, quem aprende não é passivo (HENKLAIN e CARMO, 2013, p.713).

Entretanto, conforme apontado por Pereira, Marinotti e Luna (2004), muitas vezes a aprendizagem não ocorre. O primeiro fator a ser levado em conta, neste sentido, segundo os autores, é a necessidade de quem ensina responsabilizar-se por isso, e não atribuir o fracasso à criança e questões externas à sua prática. Tal atribuição se dá, muitas vezes, mediante busca de explicações para comportamentos em constructos hipotéticos e/ou metáforas - por exemplo, na “motivação” da criança -, ao invés de variáveis das quais o comportamento é função (HEINKLAIN e CARMO, 2013), invisibilizando os reais fatores implicados no “fracasso”. Os eventos internos não devem ser considerados como causas do comportamento, mas comportamentos a serem explicados. As dificuldades na aprendizagem, portanto não decorrem de características da criança, mas de contingências ambientais; e, por conseguinte, elas não devem ser responsabilizadas pelos problemas de ensino, já que isto, inclusive, como já mencionado, impede a busca de uma solução, de uma intervenção no que de fato está implicado neste “fracasso” (SKINNER 1972, apud LUNA, 2000; ZANOTTO, 2004).

O conjunto destes fatores associa-se a um segundo aspecto importante, muitas vezes desconsiderado, que diz respeito à necessidade da consideração da individualidade da criança no processo de ensino, ao invés da adoção de um padrão único para todas (PEREIRA et. al, 2004).

Em vista disso, Heinklain e Carmo (2013) organiza atitudes necessárias por parte do professor em sala de aula, as quais, em certa medida, podem ser transpostas ao ambiente

familiar. O professor deve conhecer ao máximo a criança, durante todo o processo de ensino: seu repertório; o que pode ser usado como reforçador para seus comportamentos; seu contexto social e quais situações-problema espera-se que ele resolva. Deve ter claro os objetivos, os comportamentos indesejados e desejados; deve identificar comportamentos pré-requisitos, de maneira que os comportamentos mais simples e mais complexos sejam ordenados, e que seu alcance se dê de forma gradual (HEINKLAIN e CARMO, 2013).

É a partir dessas informações que serão planejadas contingências de reforço para o ensino. Ao longo do tempo, diversos autores, inclusive Skinner, apresentaram diferentes métodos para esse planejamento (HEINKLAIN e CARMO, 2013). Analistas do comportamento desenvolveram técnicas, métodos e procedimentos que formam a tecnologia analítico-comportamental do ensino; e todas essas produções abarcam princípios em comum (supracitados), os quais Skinner foi o primeiro a formular (AZOUBEL e GIANFALDONI, 2014). Princípios estes que subsidiam o ensino, e alguns dos quais Pereira, Marinotti e Luna (2004) procuraram sistematizar. Apesar de dizerem respeito ao ambiente de sala de aula, contribuem enormemente para a orientação de comportamentos de adultos em relação às crianças. Enumerando-os: manter a criança em constante atividade durante o processo de ensino, e não apenas como “ouvinte”, passiva; promover consequências reforçadoras positivas para os comportamentos desejados, criando assim condições de aprendizagem e, para isso, garantir que a dificuldade seja aumentada gradativamente; evitar ao máximo consequências aversivas, as quais têm como efeito comportamentos de fuga e esquiva, reações emocionais e não instalação dos repertórios que deveriam ser ensinados (PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2014).

Cabe ressaltar o último princípio mencionado. As consequências aversivas são muito utilizadas na educação, como maneira de controlar práticas indesejáveis das crianças (VIECILI e MEDEIROS, 2002); e autores como Skinner (1998 [1953], 1972) e Sidman (1995) já haviam discorrido acerca desse assunto. Conforme os conceitos da Análise do Comportamento, o reforçamento positivo, o reforçamento negativo e a punição são subcategorias do controle, sendo os dois últimos abarcados pelo conceito de coerção (SIDMAN, 1995). As contribuições experimentais da Análise do Comportamento revelaram a ineficácia deste controle coercitivo e, para além disso, seus graves efeitos colaterais. Segundo Skinner (1998 [1953]), a punição pode ter um efeito imediato de supressão do comportamento indesejado, mas, a longo prazo, não elimina tal comportamento; ele volta a ocorrer quando a punição cessa, tem um efeito temporário. Desse modo, ela não pode ser

definida pelo seu efeito no comportamento indesejado e “funciona com desvantagem tanto para o organismo punido quanto para a agência punidora” (p.183). Sidman (1995) detalha organizadamente tais efeitos colaterais. Segundo ele, a punição, a qual abarca tanto a contingência de perda de reforçadores positivos, quanto a de produção de reforçadores negativos, gera: punição condicionada - “ambientes [faz parte dele as pessoas que punem] em que somos punidos tornam-se eles mesmos punitivos e reagimos a eles como punidores naturais” (p.102) -; fuga (reforçamento negativo), a qual também é indesejável ao punidor; esquiva, definida como um produto secundário da fuga, que impede que a punição ocorra; mais coerção; contra controle; além de reações emocionais indesejadas. Ademais, a punição em sala de aula enfatiza o comportamento inadequado do aluno, não indica o comportamento que deveria ser aprendido; e beneficia mais o agente punidor do que a pessoa punida (LUNA, 2000). Dessa forma, é uma grande barreira para a aprendizagem. Sendo assim, o conhecimento acerca desse largo tema pode trazer contribuições relevantes ao professor em sua atuação (ZANOTTO, 2004).

Punições corporais e outras situações aversivas como ridicularização, críticas, sarcasmo, perdas de privilégio, ostracismo (SKINNER, 1972) produzem crianças que se comportam “apenas para não sofrer castigos (...)” (HEINKLAIN e CARMO, 2013, p.716-717). Em suma, as decorrências da utilização de coerção são opostas à formação de cidadãos críticos e livres (VIECILI e MEDEIROS, 2002). Geram baixa autoestima e sentimentos de impotência e incapacidade, o que pode levar ao desamparo adquirido e à depressão; Andery e Sérgio (2001) abordaram a formação de sujeitos passivos, quietos, com medo, como consequência deste controle aversivo.

Considerando todos os princípios supracitados, Skinner (1972) propõe, para a Educação, a implementação de um sistema de reforçamento positivo, o qual será abordado mais detalhadamente no item posterior deste trabalho. Cabe ao adulto planejar o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o método permita a maximização das consequências mais positivamente reforçadoras, como alternativa ao controle aversivo. E, para a presença de tais consequências, segundo Skinner (1972), deve-se simplesmente responder ao sucesso da criança ao invés de seus fracassos. Rodrigues (2012) clarifica o conceito de reforço e sua aplicação no contexto educacional:

“Quando um comportamento operante é selecionado? Quando uma emissão do mesmo no passado produziu uma consequência reforçadora, que aumentou sua probabilidade de ocorrência futura. Aqui cabe um comentário advindo da Contribuições da análise do comportamento à prática educacional nossa experiência pessoal, como ilustração do fenômeno: Algumas vezes alunos

comentam: “Professora, eu reforcei o comportamento daquele aluno e não deu certo”. Podemos dizer que reforçamos um comportamento se não houve modificação do referido comportamento? Não. Caso não tenha havido alteração de frequência do comportamento é porque não o reforçamos, porque não encontramos uma consequência que tenha poder reforçador sobre aquele comportamento. Sendo assim, se não houve nenhuma alteração em relação ao aumento da probabilidade de emissão futura do comportamento é porque não houve reforço” (p. 42).

Para o sucesso de um sistema de reforçamento positivo, primeiramente, deve-se considerar que “a proximidade temporal entre uma resposta e a consequência que ela produz é crucial para o estabelecimento mais rápido e fidedigno de uma relação comportamental, o que significa aprendizado mais eficaz, eficiente e gratificante” (HEINKLAIN e CARMO, 2013, p.715). Assim, o adulto deve atentar aos comportamentos da criança, de maneira que os reforce o mais próximo do momento em que ocorram. Em segundo lugar, conforme abordado por Heinklain e Carmo (2013), a partir das proposições de Skinner, o adulto deve considerar o tipo de reforço utilizado e os comportamentos que serão reforçados - comportamentos que se aproximem dos comportamentos-objetivo, e comportamentos-objetivos propriamente ditos. Com relação a este tipo de reforço, deve-se atentar para a não utilização exclusiva de reforçadores artificiais - extrínsecos à situação de aprendizagem, como prêmios por exemplo -, mas utilizá-los preferencialmente no início da aprendizagem, de maneira a promover uma passagem gradual do controle do comportamento para reforçadores naturais. Exemplos destes últimos seriam a própria capacidade de resolver problemas, confirmação de acerto e aprovação social. O adulto deve, portanto, utilizar efetivamente e conscientemente os reforçadores disponíveis (HEINKLAIN e CARMO, 2013).

No tocante aos comportamentos-objetivo propriamente ditos, os comportamentos pró-sociais, facilitadores das interações sociais, são considerados desejáveis (FERNANDES e SANTOS, 2009). No entanto, apesar da possibilidade de sua aquisição e manutenção, sua generalização para outros ambientes é um desafio (VASCONCELOS, 2006), evidenciando a necessidade de seu reforçamento nas diversas situações e não apenas no contexto escolar, embora grande parte de seu aprendizado se dê na escola, o que torna este ambiente um dos responsáveis pela formação em valores éticos e políticos (ABIB, 2001). Considerando esta dificuldade de generalização, é essencial o seu ensino no ambiente familiar.

Para este fim, o sistema de reforçamento positivo é fundamental. Um planejamento de maneira que se atente para que comportamentos antissociais - muitas vezes causas de

queixas por parte dos pais - não sejam selecionados e mantidos por consequências das quais o adulto seja responsável. A pesquisa de Fernandes e Santos (2009) é um exemplo do sucesso de tal planejamento, da programação de contingências reforçadoras nesse sentido, que apresentem reforçadores aos comportamentos desejáveis, em detrimento dos inadequados. Nesse seguimento, conforme Zanotto (2000), é necessário o aprendizado do adulto no que diz respeito à relação entre seus comportamentos e os da criança. Desse modo, o treinamento de pais é consoante, na medida em que procura mudar a ênfase, por parte dos pais, dos comportamentos problemáticos para os comportamentos adaptativos da criança, valorizando-os, incentivando-os, principalmente através do elogio ou reforço social e questionando as técnicas disciplinares punitivas (PINHEIRO, DEL PRETTE e HAASE, 2002).

### **1.3 Análise do Comportamento e intervenção com pais**

Após a apresentação do tema das contribuições da Análise Comportamental para a educação, a qual envolve não apenas o ambiente escolar, mas as relações parentais, abordar-se-á o tema da intervenção com pais para que seja possível tal contribuição. Além do que já foi exposto, justifica-se a importância do que a Análise do Comportamento tem a dizer, haja vista que, para Skinner (1972) “o comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual” (p.720). Caso isso ocorresse, haveria o risco de “uma aprendizagem desnecessariamente longa e difícil, permeada de erros e que pode, no limite, nunca ocorrer” (ZANOTTO, 2004, p. 45). Os investimentos em processos formativos que contemplem as ideias de Skinner, nessa perspectiva, abrem possibilidades para mudanças essenciais. Adiciona-se que, assim como a punição não deve ser utilizada, a punição do fracasso do adulto também não deve ser uma alternativa, mas sim, o reforçamento positivo “para educadores que planejem tecnologias de ensino que façam com que mais alunos [filhos] sejam bem sucedidos” (SIDMAN, 1995, p. 124). Nessa direção, uma intervenção não-coercitiva com pais é uma poderosa alternativa.

Cabe frisar que Skinner não formulou uma proposta sistematizada para tal intervenção, mas suas proposições contribuíram para muitas elaborações posteriores acerca do tema (ZANOTTO, 1997), que dizem respeito à necessidade de um arranjo de contingências que possibilite “agilizar e maximizar as mudanças comportamentais pretendidas” (ZANOTTO, 2004, p. 42). Este arranjo, segundo Skinner, é complexo, e

dependente de conhecimentos científicos (relativos ao conteúdo) atualizados e relevantes, além de conhecimento sobre o próprio comportamento humano, por parte do adulto. Mesmo o aprendizado sendo possível sem o ensino, este último é fundamental:

“O ensino se define pelas mudanças induzidas no estudante. Os homens aprendem uns com os outros sem terem sido ensinados. Pode ter acontecido alguma vez que um homem tenha aprendido a usar uma enxada olhando o outro usá-la, mas nem por isso o lavrador teve as funções de professor. **Foi só quando a crescente eficiência do aprendiz se tornou importante para o lavrador que este se torna professor e modifica o seu comportamento para facilitar a aprendizagem**” (SKINNER, 1972, p. 239).

Tendo em conta a necessidade da preparação do adulto para a educação da criança, a intervenção com pais a partir das formulações da Análise do Comportamento é relevante, inclusive considerando o fato de que os pais muitas vezes recebem pouca preparação (OLIVARES, MENDES e ROS, 2005), e que a falta de habilidades parentais decorrente disso se relaciona a problemas em comportamentos dos filhos (MARINHO, 2005).

A intervenção também é relevante na medida em que os pais são poderosos agentes de mudança dos filhos, já que na maioria das vezes controlam reforçadores muito significativos para a criança e possuem acesso imediato ao comportamento problema, podendo intervir no momento preciso (MESTRE e CORASSA, 2002). Além disso, outra justificativa é o fato de que se percebe hoje em dia um cenário de desamparo dos pais em relação à educação dos filhos, processo que vem se intensificado nas últimas décadas com diversas mudanças sociais e econômicas (WEBER, SALVADOR e BRANDEMBERG, 2005). Esse cenário estende-se no contexto de pandemia do COVID-19:

“A situação de confinamento, provocada pela conjuntura sanitária, incide diretamente na família face à recorrência das situações desgastantes que levam ao aumento do estresse por conta das cobranças familiares sobre sua responsabilidade na execução dos cuidados. Importante lembrar que as cuidadoras familiares têm seu modo de vida desestruturado, intensificando os conflitos familiares” (HEILBORN, PEIXOTO e BARROS, 2020, p. 4).

O isolamento social implicou inúmeros desafios aos pais, no que diz respeito, considerando a sobrecarga de tarefas, a um gerenciamento do cotidiano dos filhos que minimizasse impactos em sua saúde mental (ALMEIDA, 2020). Nessa direção, considerando as interações familiares não saudáveis como fatores de risco para o adoecimento psíquico dos integrantes da família, a orientação de pais no manejo

comportamental dos filhos torna-se extremamente relevante, inclusive como estratégia de prevenção e promoção de saúde mental (WEBER et. al, 2005).

Um dos campos de intervenções em práticas educativas parentais diz respeito ao treinamento de habilidades sociais. A aquisição de habilidades sociais educativas por parte dos pais é essencial para a mudança de comportamento nos filhos (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001). As habilidades sociais, como um campo teórico-prático, foram muito caracterizadas por Del Prette e Del Prette (1999; 2001). Apesar de não haver um consenso em sua definição, os autores as caracterizam como “conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal na qual se maximizem os ganhos e se reduzam as perdas para as pessoas envolvidas numa interação social” (BOLSONI-SILVA e CARRARA, 2010, p. 334). As dividiram em categorias: (a) habilidades sociais de comunicação: fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar feedback nas relações sociais; iniciar, manter e encerrar conversação; (b) habilidades sociais de civilidade: dizer “por favor”; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se; (c) habilidades sociais assertivas de enfrentamento: manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relacionamento afetivo/sexual; encerrar relacionamento; expressar raiva e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas; (d) habilidades sociais empáticas: parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio; (e) habilidades sociais de trabalho: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas; e (f) habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizade; expressar solidariedade e cultivar o amor (BOLSONI-SILVA e CARRARA, 2010, p. 333).

Relacionando tais habilidades à Análise do Comportamento, elas podem ser consideradas repertórios operantes, já que são reforçadas por uma comunidade verbal e podem ter funções como mando e tato (BOLSONI-SILVA e CARRARA, 2010). Bolsoni-Silva e Carrara (2010) afirmam que “quanto mais socialmente habilidosa, maior a probabilidade de obter reforçadores e, por consequência, ampliar o repertório comportamental, favorecendo lidar com situações de conflito que claramente envolvem estimulação aversiva” (p.337). É nesse sentido que, segundo os autores, a literatura indica compatibilidades entre habilidades sociais e princípios éticos da análise do comportamento, de promoção de práticas culturais reforçadoras.

Conforme Bolsoni-Silva e Carrara (2010), pesquisas de intervenções com pais, como as de Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque e Rosin-Pinola (2008), Bolsoni-Silva, Silveira

e Ribeiro (2008), demonstraram sucesso ao comparar comportamentos dos pais e dos filhos em medidas de pré e pós-teste em intervenções de aquisição de habilidades sociais consideradas educativas parentais (HSE-P). Habilidades sociais educativas parentais são definidas como “conjunto de habilidades sociais dos pais aplicáveis à prática educativa dos filhos” (SILVA, 2000 apud BOLSONI-SILVA, SILVEIRA e MARTURANO, 2008). Ainda sobre o tema:

“Bolsoni-Silva e Marturano (2007) encontraram que a interação social positiva (comunicação e afeto) e a consistência na forma de estabelecer limites previnem o surgimento de problemas de comportamento em pré-escolares. Acredita-se que práticas positivas sejam, portanto, relacionáveis ao campo teórico-prático do treinamento de habilidades sociais (THS) no que tange a identificar as habilidades sociais envolvidas nas práticas educativas parentais relacionadas à monitoria positiva e à promoção de comportamento moral” (BOLSONI-SILVA, SILVEIRA e MARTURANO, 2008, p. 126).

Estes sucessos, tanto no que diz respeito à alteração de estratégias de manejo, como ao desenvolvimento de competência social de pais e filhos (apesar de um sucesso mais significativo nas intervenções que incluíam ambos) (BOLSONI-SILVA, SILVEIRA e MARTURANO, 2008) são exemplos de como a intervenção com pais representou um avanço na área da psicologia. O “treinamento de pais” tem como foco a família como um todo e como objetivo promover comportamentos mais adaptativos dos filhos, a partir da modificação de práticas disciplinares e educativas dos pais (PINHEIRO et. al, 2002). Tem extrema relevância considerando que muitas famílias possuem dificuldade em educar os filhos, muitas vezes por terem recebidos modelos inadequados de seus pais e por falta de informações acerca de práticas educativas e oportunidade para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (WEBER et. al, 2005). Além disso, pesquisas indicam um grande número de pais com estilo parental negligente e que realizam práticas não recomendadas e coercitivas, podendo ser danosas para o desenvolvimento infantil - ao contrário de práticas educativas positivas (WEBER et. al, 2005).

O método deste trabalho consistiu na mescla e adaptação de três diferentes procedimentos de intervenção com pais: Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER et. al, 2005), Treinamento em Habilidades Sociais (PINHEIRO et. al, 2002) e o procedimento do Trabalho de Conclusão de Curso: “Práticas educativas coercitivas: modificações no repertório de práticas educativas parentais obtidas através de um trabalho de grupo orientado pela Análise do Comportamento” (MATHEUS, 2007).

No que diz respeito ao Treinamento em Habilidades Sociais, um estudo de 2005 (MURTA, 2005) fez um levantamento de dezessete programas de intervenção e encontrou

resultados promissores no sentido do desempenho social. Nos programas em questão, a maioria foi aplicada em formato grupal e em contextos clínicos e escolares. Envolveram prevenção primária - tiveram como público alvo crianças, pais, professores, adolescentes e estudantes universitários -, secundária - sendo boa parte realizada em clínicas escolas de Psicologia e em escolas de ensino fundamental -, e terciária - tiveram como público pessoas com gagueira, pais de crianças com deficiência mental e/ou autismo, crianças com deficiência mental leve, síndrome de Asperger e esquizofrenia.

Ainda neste tema, um treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento (PINHEIRO et. al, 2006) teve como resultado redução significativa na frequência e severidade de comportamentos inoportunos e/ou indisciplinados conforme a avaliação dos pais, tendo, portanto, contribuído positivamente para o desenvolvimento de práticas parentais disciplinares não-coercitivas. Tal intervenção utilizou como método o programa de Treinamento de Pais em Habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002), também utilizado na presente pesquisa e, igualmente, teve como instrumentos de avaliação da eficácia inventários e questionários aplicados antes e após a intervenção. Os resultados evidenciaram que o estudo foi bem sucedido, havendo melhoras significativas nos comportamentos inadequados das crianças e mudanças nas interações intrafamiliares.

Vila (2005) também realizou uma intervenção com um programa de Treinamento de Habilidades Sociais, aplicado à um grupo de professoras de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os dados, coletados a partir do Questionário de Relações Interpessoais, do Inventário de Habilidades Sociais e de filmagens das professoras com os alunos no pré e pós intervenção evidenciaram um aumento da média dos escores das professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas e um aumento e generalização de algumas habilidades em sala de aula. A utilização de filmagens, diferentemente da presente pesquisa, possibilita uma maior fidedignidade, já que permite maior confiança nos dados, por possibilitar a observação dos comportamentos-alvo em seu ambiente natural. Já Bolsoni-Silva et. al (2008) avaliaram, a partir de uma entrevista e dois inventários, os efeitos de um programa de intervenção de habilidades educativas à cuidadores e a consequente prevenção de problemas de comportamento. Houve alterações das habilidades sociais educativas parentais em três categorias e, como consequência, redução de problemas de comportamento das crianças e aumento de suas respostas socialmente habilidosas. Este mesmo pesquisador, juntamente com Borelli (2012) realizaram treinamento e fortalecimento das habilidades sociais de pais para promover melhores interações sociais com os filhos.

Coletados a partir de um roteiro de entrevista, os resultados mostraram-se positivos, com aumento de habilidades sociais dos pais e diminuição de problemas de comportamento dos filhos.

No que diz respeito à pesquisa “Práticas educativas coercitivas: modificações no repertório de práticas educativas parentais obtidas através de um trabalho de grupo orientado pela Análise do Comportamento” (MATHEUS, 2007) - da qual, como já alegado, parte do método foi utilizada na presente pesquisa - esta diz respeito à uma intervenção com grupo de pais, tendo como objetivo a modificação de suas práticas educativas com os filhos. Justifica-se a utilização de parte deste procedimento considerando os resultados, os quais demonstraram que, após a intervenção, os participantes passaram a relatar fazer uso mais frequente das práticas positivas e menos das negativas - a despeito do fato de que apenas em 50% dos participantes tal mudança perpetuou-se até a avaliação de *Follow Up*.

Quanto ao Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER et. al, 2005), este já “beneficiou centenas de famílias, apontando ótimos resultados” (WEBER, 2006; SALVADOR, 2006; BRANDENBURG 2006 apud WEBER et. al, 2005 p. 16). As próprias autoras transcreveram relatos de participantes, evidenciando a relevância do programa, como por exemplo:

“Eu estou muito mais calma e estou gostando de mim assim. Agora eu brinco com meu filho. Se faz bagunça, que antes eu não deixava fazer, a gente arruma depois. Nosso relacionamento lá em casa está bem melhor, e eu estou bem mais feliz” (p. 17, WEBER et, al, 2005).

Também se considera o trabalho de WEBER et. al (2006) o qual teve como objetivo implementar e verificar a eficácia deste programa. Teve como resultados, a partir de dados quantitativos (avaliados através de uma ficha de avaliação) e qualitativos, uma alta satisfação dos pais e a demonstração de que eles passaram por um intenso processo de autoconhecimento e tiveram mudança no próprio repertório de comportamentos de interação com os filhos.

#### **1.4 Estilos Parentais**

O método da intervenção com pais da presente pesquisa envolveu, para a identificação de práticas parentais no início e ao final do procedimento, e de uma possível aquisição (por parte dos pais) de repertório de habilidades sociais, a aplicação de um questionário de Índice de Estilo Parental, como medida dos resultados. O estilo parental é

definido por Wood, McLeod, Sigman, Hwang e Cho (2003) como “um conjunto de atitudes, metas, modelos parentais e práticas educativas utilizados pelos pais como estratégias para promover a socialização dos filhos.” Gomide (2003) o estudou levando em conta a análise das práticas educativas positivas - desenvolvimento do comportamento pró-social - e as práticas educativas negativas - desenvolvimento do comportamento antissocial. As primeiras incluem: **monitoria positiva** - “conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca de onde seu filho se encontra e das atividades desenvolvidas por ele” (DISHION e MCMAHON, 1998; STATTIN e KERR, 2000; GOMIDE, 2001, 2003 apud SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p. 17) - e **comportamento moral** - “prática educativa pela qual os pais transmitem valores, como honestidade, generosidade e senso de justiça aos filhos, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos, dentro de uma relação de afeto” (SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p.17). Já as segundas dizem respeito às categorias: **negligência** - “quando os pais não estão atentos às necessidades de seus filhos, ausentam-se das responsabilidades, omitem-se de auxiliar seus filhos, ou simplesmente quando interagem sem afeto, sem amor” (SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p. 17) -, **punição inconsistente** - “quando os pais punem ou reforçam os comportamentos de seus filhos de acordo com o seu (dos pais) bom ou mau humor, de forma não contingente ao comportamento da criança” (SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p. 17) -, **monitoria negativa** (ou supervisão estressante) - “excesso de fiscalização dos pais sobre a vida dos filhos e pela grande quantidade de instruções repetitivas, as quais não são seguidas pelos últimos” (SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p. 17) -, **disciplina relaxada** - “não cumprimento de regras estabelecidas pelos pais” (SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p. 17) - e **abuso físico** - “quando os pais machucam ou causam dor a seus filhos com a justificativa de que os estão educando” (SAMPAIO e GOMIDE, 2017, p. 17).

Gomide formulou um modelo de indicador de estilo parental, utilizado na presente intervenção, no qual o índice de estilo parental (positivo ou negativo) é resultado da soma das práticas educativas positivas - monitoria positiva e comportamento moral - subtraída da soma das práticas educativas negativas - negligência, monitoria negativa, disciplina relaxada, punição inconsistente e abuso físico (GOMIDE, 2003).

## 1.5 Relato verbal como objeto de intervenção e avaliação

Haja vista a utilização de um instrumento verbal (Inventário de Estilos Parentais) na presente pesquisa e, portanto, os dados coletados referirem-se à relatos das participantes, deve-se levar em conta que, na abordagem da Análise do Comportamento, esta mensuração teria pouco valor aplicado em relação à observação direta e/ou intervenção no próprio comportamento, como é realizado em Análises Funcionais Descritivas e Experimentais. Em consonância com isso, Murta (2005), ao analisar intervenções em habilidades sociais que utilizaram instrumentos verbais para a avaliação de resultados, concluiu a necessidade de um fortalecimento de cuidados - delineamentos experimentais ou quase-experimentais - para assegurar maior validade interna. Ainda nessa direção, Tarbox et. al (2009) caracterizaram tipos de avaliações funcionais, entre elas, a indireta. Esta, caracterizada por entrevistas (abertas ou estruturadas) com clientes e/ou cuidadores que testemunharam o comportamento-alvo, apesar de serem rápidas e fáceis de realizar, possuem confiabilidade inconsistente (IWATA et. al, 2000 apud TARBOX et. al, 2009). Não obstante, o estudo de Tarbox et. al concluiu que a avaliação indireta através do Questionário de Avaliação da Função Comportamental, produziu resultados relativamente conclusivos.

Diferentemente da presente pesquisa, muitas intervenções parentais, mesmo que utilizem-se de relatos verbais dos participantes para avaliação dos resultados, têm em seu procedimento a intervenção nos próprios comportamentos-alvo. É o caso, por exemplo, da pesquisa realizada por Pinheiro et. al (2006), na qual recorreu-se, além da orientação dos pais, à procedimentos de ensaio comportamental com o objetivo de fortalecer a aprendizagem e facilitar a generalização. Também é o caso da intervenção de Bolsoni-Silva e Moreira (2012), a qual teve como parte do procedimento o treinamento de repertórios de comportamentos dos temas abordados com os pais; e as aplicações do próprio Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER et. al, 2005), o qual envolve treino de habilidades.

Procedimentos como estes, os quais interviam nos próprios comportamentos-alvo parentais, não foram possíveis neste estudo, levando em conta diversos fatores, os quais: necessidade de realização dos encontros no modelo virtual, considerando o contexto de pandemia; pouco tempo de disponibilidade das mães para os encontros; horário dos encontros ao final do dia, variável relacionada, muitas vezes, ao cansaço das participantes. Tais condições impediram a realização de vivências, durante os encontros, que envolveriam o treinamento do repertório das práticas educativas, procedimento este favorecedor da

efetividade e generalização da intervenção. A escolha pela não realização das vivências e, conseqüentemente, uma intervenção baseada principalmente em regras e instruções, também se atrelou à observação de comportamentos de algumas participantes, em certos encontros, tais como: pouca frequência de relatos verbais após algumas perguntas, não abertura da câmera, bocejos, etc. Nessa direção, procurou-se ao máximo tornar os encontros reforçadores, por exemplo, dispendendo mais tempo em temas de interesse das mães, mesmo que isto significasse o adiamento de explicações teóricas que haviam sido planejadas.

Deve-se levar em conta também a impossibilidade da observação e mensuração dos comportamentos de aqui interesse - práticas educativas parentais das participantes - em seu ambiente natural, no cotidiano. Isto difere-se de intervenções, como por exemplo de Löhr (2003), o qual, para a avaliação dos resultados de um treinamento de habilidades sociais, dirigido a crianças e seus pais, utilizou-se da observação direta dos comportamentos dessas crianças, com registro de evento e amostragem de tempo durante atividades escolares e sessão terapêutica. Também cita-se o trabalho de Vila (2005), que, para a coleta de dados de um procedimento de Treinamento de Habilidades Sociais com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem, realizou-se filmagens de cada professora com seus alunos.

A ausência, na presente intervenção, de uma linha de base múltipla e de uma coleta de dados envolvendo a observação e mensuração dos comportamentos-alvo, poderiam interferir em uma quantificação fidedigna dos dados, na avaliação da intervenção. Baer, Wolf e Risley (1968) apresentam a dimensão Comportamental como uma das sete dimensões da Análise do Comportamento Aplicada. Esta refere-se ao estudo do comportamento do sujeito, e não de seus relatos verbais acerca deste comportamento: "Há pouco valor aplicado, portanto, na demonstração de que um homem impotente pode ser levado a dizer que não é mais impotente" (p. 93, BAER, WOLF e RISLEY, 1968). Nesse sentido, a presente pesquisa não estaria atendendo à esta dimensão. Entretanto, tal circunstância não justifica sua não realização. Deve-se levar em conta principalmente o fato de que o Inventário de Estilos Parentais foi validado dentro dos parâmetros psicométricos necessários, após oito anos de estudos - em 2005 o Conselho Federal de Psicologia deu parecer favorável à sua utilização como teste psicológico (SAMPAIO e GOMIDE, 2017).

Já no que diz respeito ao fato de neste estudo não terem sido realizados treinamentos que interferissem no próprio comportamento-alvo dos pais - utilizou-se apenas de relatos (regras e instruções) -, este fator, como supracitado, poderia influenciar na sua

eficácia e generalidade. Essas duas Dimensões também são abordadas por Baer, Wolf e Risley (1968) e dizem respeito, respectivamente, à produção de uma mudança comportamental de efeitos extensos o suficiente para ter valor prático; e a duração desta mudança através do tempo ou o aparecimento dela em uma grande variedade de ambientes ou a sua extensão a uma grande variedade de comportamentos relacionados.

Todas estas enunciações aqui realizadas referem-se ao conceito “comportamento verbal”, da Análise do Comportamento. Justifica-se, portanto, um detalhamento acerca deste comportamento operante - mais especificamente, o “tato” -, a seguir.

Tendo em vista as Dimensões “Analítica” e “Comportamental” da Análise do Comportamento Aplicada (BAER, WOLF e RISLEY, 1968), como já foi discutido anteriormente, uma intervenção nesta abordagem, idealmente, diferentemente do procedimento deste trabalho, deveria avaliar e interferir nos próprios comportamentos dos participantes, e não nos relatos acerca de tais comportamentos; além de uma demonstração através da reversão ou linha de base múltipla, a qual envolveria a identificação e mensuração do próprio comportamento em questão na avaliação.

Skinner, em sua obra “Comportamento Verbal” (1978) descreveu seis comportamentos operantes verbais, entre eles, o tato. Conforme o autor, este refere-se à uma forma de resposta sob um controle singular exercido por algum aspecto do ambiente, e reforçada por um reforço generalizado e estabelecido socialmente. Permite, portanto, que o ouvinte entre em contato com parte do ambiente do falante (SKINNER, 1978). Nos termos do senso comum, referir-se-ia ao comportamento de “descrever”. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que nem sempre uma resposta com topografia de tato conceitua-se como tal. Esta caracterização refere-se ao conceito “tato distorcido”.

Nesse sentido, apesar da possibilidade, na presente pesquisa, de mudanças nos relatos verbais produzidas nas participantes, estes relatos podem não se caracterizar como tatos puros, mas tatos distorcidos, ou seja, estarem sob controle de outras variáveis que não as contingências a serem descritas; estarem, portanto, sob controle de contingências fornecidas pelo ouvinte, e não o contato com o ambiente (Skinner 1978). De Rose (1999) descreve essas distorções como comportamentos nos quais um reforço é contingente às propriedades formais da resposta verbal, ao seu conteúdo, mas não à correspondência desta com o estímulo discriminativo. Medeiros (2002) apresenta outra fonte de distorção, que diz respeito ao controle aversivo, e não ao reforço, por parte do ouvinte. A punição da resposta de tato não evita que o comportamento, ao qual esse tato refere-se, deixe de ocorrer. O falante passará a não o descrever na presença do ouvinte que o puniu, estará

sob controle dos reforçadores generalizados produzidos por este ouvinte (MEDEIROS, 2002).

Glenn (1983) aprofunda este debate. A autora salienta a relevância da relação do relato verbal dos clientes em terapia com as contingências de seu ambiente fora dela. O comportamento verbal, assim como qualquer outro, possui antecedentes, e é mantido por consequências. Neste rumo, Glenn aborda a importância de uma análise funcional do comportamento verbal, já apontada por Skinner. No que diz respeito aos tatos, comportamentos de aqui interesse, ela também descreve as situações em que estes são distorcidos - frequentemente “mandos disfarçados”. Neste arcabouço, os conceitos de “tato metonímico” e “mentir” são relevantes para a presente pesquisa, tendo em vista a possibilidade de serem apresentados por participantes e a necessidade do manejo da pesquisadora, de maneira a não os reforçar, levando em consideração o objetivo de mudanças nos próprios *comportamentos* das participantes em seu ambiente natural. O primeiro conceito diz respeito a uma resposta sob controle de um estímulo que esteve acompanhado de outros estímulos aos quais o reforçamento foi contingente (SKINNER, 1957 apud GLENN, 1983). A autora cita o exemplo de um cliente que, frente à pergunta “o que o seu chefe fez?”, ao invés de responder, por exemplo “Ele me chamou de idiota(...)” respondeu “Ele me deixou tão bravo (...)”. Nesse sentido, o estímulo descrito pelo sujeito não seria o que descreveria as variáveis relevantes, referentes à pergunta feita pelo ouvinte. Já o conceito de “mentir” diz respeito à respostas verbais que mudariam para refletir a relação com o antecedente, na presença de um público diferente. Estes dois conceitos abarcam comportamentos os quais parecem estar sob controle de eventos antecedentes específicos, parecem ser tatos puros, mas na verdade não o são, não descrevem as contingências relevantes para o ouvinte. Este último, portanto, por ter função de estímulo discriminativo e alguém que liberará reforço para o falante (no caso da presente pesquisa, as participantes), deve atentar-se para não reforçar tais comportamentos (positivamente ou negativamente). Deve procurar reforçar os tatos puros e portanto, não puni-los, apresentar-se como uma audiência não-punitiva (SKINNER, 1953), reforçar o falante por relatar, independentemente do conteúdo do relato, de descrever ou não um comportamento não aceito socialmente. Caberia à pesquisadora, na presente pesquisa, por exemplo, não punir mães que descrevam práticas educativas negativas realizadas na interação com seus filhos. Nessa temática, Glenn cita Ferster (1972):

“Os reforços relevantes para tato em terapia é esclarecimento do ambiente ou de um próprio comportamento, que fornece estímulos discriminativos para outros comportamentos reforçados. Reforço diferencial pelo terapeuta para certo conteúdo impede o desenvolvimento de auto-observação” (FERSTER, 1972 apud GLENN 1983, p. 8).

Ou seja, deve-se considerar a importância de reforçar os comportamentos não pelos seus conteúdos, mas colocando em evidência a própria consequência descrita. Isso favoreceria a auto-observação. No tocante à esta necessidade, Medeiros (2002) cita Ferster (1972) ao abordar a importância do terapeuta não utilizar reforçadores arbitrários para que o cliente siga as regras abordadas na terapia. O cliente deve segui-las não pelo reforço arbitrário, mas pela sua interação direta com a contingência descrita pela regra. Dois autores descrevem uma alternativa aos reforçadores arbitrários: perguntar ao cliente quais foram as consequências para o seguimento da regra, obtidas no ambiente fora da terapia, tornando o cliente sensível aos reforçadores naturais da contingência descrita por essa regra, sem puni-lo caso ele fracasse no seguimento das regras (KHLEMBER e TSAI, 1991/2001 apud MEDEIROS, 2002). Em contraposição, uma audiência punitiva suprimiria o repertório de auto-observação, impedindo respostas de tatos acerca de informações relevantes para o ouvinte (MEDEIROS, 2002).

Transpõem-se esses comportamentos do terapeuta à presente pesquisa, na medida em que esses manejos dos comportamentos verbais, de maneira a evitar tatos distorcidos, serão extremamente relevantes para que a intervenção produza modificações e para que estas possam ser relatadas (tatos puros).

Assim, apesar de todas as restrições que acompanham a intervenção e avaliação de comportamentos a partir de relatos verbais, como já foi abordado, a utilização de regras em intervenções parentais não deve ser descartada. O comportamento é aprendido não apenas por experiência direta, ou modelação, como também por descrição de contingências ou instruções de regras, como afirma Skinner (1974). Nestas últimas, a descrição das contingências envolvidas no comportamento (antecedentes, resposta e consequência) permite que o indivíduo fique mais rapidamente sob controle delas (SKINNER, 1974). O uso de regras é, portanto, relevante na medida em que pode ser mais eficiente do que a exposição direta às contingências. A presente pesquisa se baseará principalmente neste uso de regras, com o objetivo de tornarem-se estímulos discriminativos às mães. Apesar do acesso apenas ao relato verbal das participantes, sabe-se que na terapia, as regras - tanto a apresentação de novas, quanto a modificação, discussão e modelagem das regras do cliente - são essenciais no controle discriminativo e

estabelecido do comportamento do cliente (MEDEIROS, 2002). Medeiros (2002) aborda esse comportamento do terapeuta de apresentar novas regras como possibilitador para que o cliente adquira as habilidades de auto-observação, descrição e manipulação das variáveis que controlam seu comportamento. Estas habilidades, por sua vez, possibilitam novos atos (MEDEIROS, 2002).

De Rose (1999), também aborda as instruções verbais como possibilitadoras da auto-observação. O autor cita uma literatura que demonstrou que quando o comportamento-alvo é objeto de intervenção terapêutica ou educacional, uma condição em que o indivíduo é solicitado a relatar seu comportamento e manter registros escritos costuma produzir mudanças no comportamento-alvo em uma direção socialmente desejada (CRITCHFIELD e PERONE, 1990 apud DE ROSE, 1999). Como possíveis explicações para isso tem-se:

“a) as solicitações para relato podem constituir uma instrução implícita que exerce controle sobre o comportamento-alvo; b) o relato pode ocasionar comportamentos de auto-observação, anteriormente ausentes; e, c) o relato pode ter propriedades de feedback, similares ao feedback externo, reforçando o comportamento-alvo” (p. 160, ROSE, 1999).

Condizente a isso, cita-se a pesquisa de Catania, Matthews e Shimoff (1982) que evidenciou que respostas verbais moldadas (governadas por contingências) controlaram respostas não verbais.

Na presente pesquisa, por exemplo, na medida em que a pesquisadora solicite relatos verbais das participantes acerca de suas interações com seus filhos, isto poderia levá-las a refletir acerca de não fazerem uso de alguma prática educativa da maneira/na frequência em que imaginavam; contribuir para a modificação de suas práticas, na direção de diminuição das negativas e aumento das positivas. Conclui-se, assim, a partir do que foi exposto, a relevância de uma intervenção baseada no uso de regras e instruções.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 Participantes**

Sete mães de crianças de até 10 anos pertencentes a uma escola de educação infantil.

### **2.2 Local**

Plataformas online: *Zoom Meetings*.

### **2.3 Material**

- Computadores;
- 10 questionários do IEP.

### **2.4 Procedimento**

#### **2.4.1 Formação do grupo**

Entrou-se em contato com a diretora de uma escola de Educação Infantil que, após familiarizada com o projeto, informou os pais da escola, apresentando um convite produzido pela pesquisadora, explicando a proposta. A pesquisadora entrou em contato com as mães interessadas na proposta - 10, ao total. Foi enviada uma tabela para que cada uma preenchesse os horários e dias disponíveis para a participação do grupo. A partir desses dados, foi definido que os encontros ocorreriam às segundas-feiras, às 19h15. Apenas duas mães alegaram não poderem participar em tal horário.

Em seguida, foi combinado com cada mãe a forma como seriam assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e preenchidos os Inventários de Estilo Parental. Este procedimento foi feito de duas formas: 1. Ambos os documentos foram deixados na escola para os pais que tivessem preferência de buscá-los e devolvê-los em outro dia, preenchidos 2. Encontro ao vivo para o preenchimento, seguindo os protocolos de segurança contra o COVID-19, em horários e locais marcados previamente.

### 2.4.2 Encontros

Os encontros foram realizados virtualmente e semanalmente, através da plataforma “Zoom Meetings”, de maneira que toda semana, no dia do encontro, era enviado aos pais, previamente, o link para a reunião. Ao todo, foram realizados seis encontros, das 19h15 às 20h15, às segundas-feiras.

Foram mesclados e adaptados três diferentes métodos de intervenção com pais: Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER et. al, 2005), Treinamento em Habilidades Sociais (PINHEIRO et. al, 2002) e o procedimento do Trabalho de Conclusão de Curso: “Práticas educativas coercitivas: modificações no repertório de práticas educativas parentais obtidas através de um trabalho de grupo orientado pela Análise do Comportamento” (MATHEUS, 2007).

O Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER et. al, 2005) foi um dos primeiros programas protocolados de orientação para pais no Brasil. Desenvolvido em 2002 pela Dra. Lidia Weber em conjunto com Ana Paula Salvador e Olivia Brandenburg, baseia-se em pressupostos da Análise do Comportamento. Publicado em 2005, já foi aplicado em centenas de pais, apresentando ótimos resultados (WEBER et. al, 2005).

O Treinamento em Habilidades Sociais foi retirado de uma cartilha (PINHEIRO, 2002) desenvolvida pela psicóloga Maria Isabel dos Santos Pinheiro, a qual possui grande experiência em treinamento de pais. Trata-se de uma proposta original com objetivo de incorporar elementos de habilidades sociais ao treinamento de pais, de maneira que as crianças aprendam a se comportar adequadamente e os comportamentos inadequados já aprendidos sejam corrigidos. Conforme pesquisas, o treinamento de habilidades sociais tem conquistado melhoras no que diz respeito à competência social dos pais e problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA et. al, 2008).

Para a avaliação, foi utilizado, como medida anterior e posterior aos encontros, o Inventário de Estilo Parental (IEP), com o objetivo de levantar padrões de comportamentos dos cuidadores anteriores e posteriores à intervenção. O Inventário é composto por 42 questões, relativas a duas práticas educativas positivas e cinco negativas. O Índice de Estilo Parental (iep) é calculado com a soma dos pontos das questões referentes às práticas positivas, subtraídas dos pontos das questões referentes às práticas negativas. O índice negativo revela, no processo educacional, a prevalência de práticas educativas negativas, enquanto o índice positivo revela a prevalência de práticas positivas (GOMIDE, 2014). A depender da pontuação do iep, tem-se as seguintes interpretações do resultado:

“Estilo Parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas (...) Estilo Parental bom, acima da média, porém aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais (...) Estilo Parental regular, porém abaixo da média. Aconselha-se a participação em grupos de treinamento de pais (...) Estilo Parental de risco. Aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas” (p. 57, GOMIDE, 2014)

Serão descritos, a seguir, o resumo dos conteúdos de cada um dos encontros. O detalhamento encontra-se em anexo - APÊNDICE B. Salienta-se que ao final dos encontros, e anteriormente à medida posterior de avaliação, o conteúdo do APÊNDICE B foi enviado a cada uma das participantes, para que tivessem acesso, posteriormente.

### **Encontro 1: Vida Familiar e Aprendizagem de comportamentos**

1. Apresentação pessoal e da pesquisa e explicação breve a respeito dos encontros.
2. Apresentação dos pais.
3. Pergunta acerca das queixas/dificuldades em relação à educação dos filhos.
4. Vivência: o que você deseja para o seu filho?
5. Reflexão acerca dos valores.
6. Apresentação teórica acerca dos processos de aprendizagem.
7. Apresentação teórica acerca dos contextos e consequências do comportamento (MATHEUS, 2007).
8. Reflexão acerca da dificuldade de se alterar um comportamento, mas a possibilidade disso.
9. Auto registro - anotar situações em que o próprio comportamento ajudou o filho a moldar um valor ou uma força pessoal.
10. Tarefa de casa - refletir/anotar as principais regras da rotina familiar.

### **Encontro 2: Regras e valores**

1. Retomada do encontro passado, discussão das principais queixas das mães e discussão do auto registro.

2. Reflexão acerca das regras.
3. Ponto teórico acerca de regras e valores.
4. Discussão sobre a tarefa de casa.
5. Vivência - comunicação em situação de negociação de uma regra.
6. Reflexão após a vivência.
7. Tarefa de casa - anotar comportamentos desejáveis para os filhos.
8. Auto registro - anotar situações em que conseguiu negociar regras importantes com o filho.

### **Encontro 3: Manejo de comportamentos desejados**

1. Retomada dos últimos encontros.
2. Discussão sobre o auto registro.
3. Reflexão sobre o “foco no erro”.
4. Reflexão sobre comunicação positiva.
5. Apresentação teórica: manejo de comportamentos desejados.
6. Discussão da tarefa de casa.
10. Reflexão: é importante praticar a habilidade de elogiar.
11. Tarefa de casa - 1. anotar comportamentos indesejados dos filhos; 2. tirar um tempo de atenção especial para o filho.
12. Auto registro - anotar formas que encontrou de manejar comportamentos adequados dos filhos.
13. Últimas reflexões: elogio e reforço material.

### **Encontro 4: Manejos de comportamentos indesejados**

1. Retomada dos temas dos encontros passados e pontos principais.
2. Discussão sobre o auto registro.
3. Vivência - exemplo de situação na qual um pai age de forma exagerada ao comportamento inadequado do filho e reflexão sobre ela.
4. Apresentação teórica: o que influencia os comportamentos inadequados dos filhos.
5. Etapas para o manejo de comportamentos indesejados.
6. Exercício 3 do “Treinamento em habilidades sociais” (PINHEIRO et. al, 2002): ensinar o filho a não interromper.

7. Reflexão (MATHEUS, 2007) acerca da punição.
8. Discussão sobre a tarefa de casa.
9. Vivência: habilidades de autorregulação emocional e escolha do manejo para um comportamento indesejado.
10. Tarefa de casa - fazer uma lista de preferências dos filhos.
11. Auto registro - anotar um comportamento indesejado.
12. Últimas reflexões: Birra e mentira.

### **Encontro 5: Vínculo afetivo e envolvimento**

1. Retomada dos encontros anteriores
2. Discussão sobre o auto registro.
3. Vivência: lista das próprias brincadeiras favoritas de infância.
4. Apresentação teórica: vínculo afetivo e envolvimento
5. Discussão sobre a tarefa de casa.
6. Reflexão: habilidade de envolvimento.
7. Auto Registro: planejar e colocar em prática atividades de envolvimento, com base na lista.
8. Vivência: voltando no tempo.
9. Apresentação teórica: análise intergeracional.
10. Vivência: gratidão em ser mãe a pai.
11. Auto Registro - refletir/anotar 3 características de seus pais que percebem em si.
12. Tarefa de casa - refletir/anotar 3 características dos filhos que percebem em si.
13. Últimas reflexões: amor incondicional e diferença entre gerações.

### **Encontro 6: Autoconhecimento e modelo; emoções e consideração do outro.**

1. Discussão acerca do tema dos encontros anteriores.
2. Vivência: importância da auto-observação e autoconhecimento.
3. Apresentação teórica: O que é autoconhecimento.
4. Discussão sobre o auto registro e a tarefa de casa.
5. Apresentação teórica: modelo.
6. Vivência: habilidades de autoconhecimento e modelo.

7. Tarefa da casa - fazer exercício de auto-observação quando ocorrer conflito com o filho durante a semana.
8. Auto registro: escolher duas frases da vivência e se observar nesse aspecto, durante a semana.
9. Vivência: exercício 5 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002) - reconhecimento das emoções.
10. Reflexão: importância do reconhecimento das emoções para entender o outro - passo 5 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002).
11. Vivência: exercício 8 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002) - ensinar filho a se colocar no lugar do outro.
12. Reflexão: compreensão dos papéis - passo 8 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002).
13. Vivência: exercício 9 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002) - regras básicas de convivência.
14. Reflexão: desenvolvendo a capacidade de se expressar - passo 9 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO et. al, 2002).
15. Tarefa de casa: fazer um ou mais exercícios sugeridos das vivências durante a semana.
16. Apresentação do panorama dos encontros, retomadas dos conceitos aprendidos.
17. Leitura do trecho:

“Os pais são como guias de um labirinto, que enxergam a entrada e o caminho mais fácil a seguir até a saída. Os pais têm mais experiência e maturidade e os filhos estão como que vendados, estão em uma condição que não podem se virar sozinhos, e, para resolver o labirinto precisam de segurança, confiança e orientações firmes e afetivas. Às vezes, crianças podem encontrar soluções que são diferentes das imaginadas pelos pais como “corretas”. Criança corre, pula, canta. É preciso deixar de lado rigidez e adotar flexibilidade, diálogo carinhoso, entender a maneira única de ser do filho”. (WEBER et. al, 2005, p. 120).
18. Reflexão acerca do objetivo dos encontros.
19. Levantamento de dados qualitativos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Frequência das participantes

No que diz respeito à frequência das participantes, das nove mães e um pai que foram contactados, sete apareceram - todas mães - pelo menos uma vez aos encontros. Dessas, três delas estiveram presentes em três encontros, três em apenas um encontro e uma em dois encontros. Todos os encontros variaram no que diz respeito à quantidade e quais mães estavam presentes, de maneira que a configuração nunca foi repetida. Pelo fato de tratarem-se de temas diferentes, a ausência das mães em encontros anteriores não significaria uma dificuldade na compreensão e participação da discussão. Ademais, no início de cada encontro eram retomadas as discussões prévias.

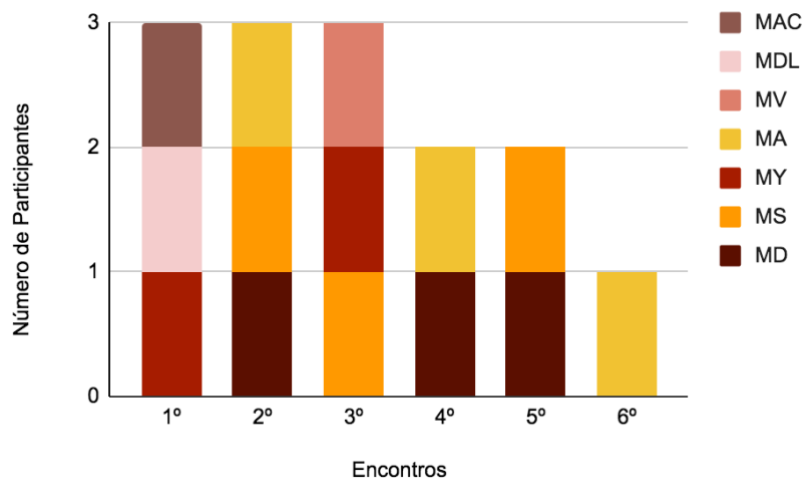


Figura 1: Frequência das participantes em cada um dos encontros.

Apesar de, ao todo, sete mães terem participado ao longo dos seis encontros, três delas estiveram presentes apenas em um deles. Dessas três, duas estiveram presentes apenas no primeiro encontro, de tema “Vida familiar e aprendizagem”, e uma apenas no terceiro, de tema “Manejo dos comportamentos desejados”. Levando-se em conta que as duas mães que estiveram presentes apenas no primeiro encontro responderam somente ao Inventário de Estilos Parentais inicial - por conta de questões práticas, as quais impediram o preenchimento do IEP final -, seus dados quantitativos não puderam ser aqui comparados. Já os dados dos IEPs preenchidos pelas demais mães foram analisados, tendo em vista, entretanto, que nenhuma das mães participou do total de encontros. Nesse

sentido, procurou-se focar os dados coletados que mais se relacionam aos temas dos encontros dos quais cada uma das mães participou.

Percebe-se, conforme a Figura 1, diminuição do número de participantes a partir do quarto encontro. Destaca-se que a temática deste último - "Manejo de comportamentos indesejados" - fora previamente anunciada nos demais encontros, considerando sua relevância frente aos temas de interesse e queixas trazidos pelas mães desde o início. Nesse sentido, tem-se a hipótese de que os temas abordados não seriam variáveis explicativas para a diminuição da frequência das participantes. Ao mesmo tempo, as participantes presentes nos últimos três encontros foram as que tiveram a maior presença, no total - 60%. Cabe destacar que essas três mães foram as que mais se envolveram em cada encontro - maior frequência de relatos verbais - e as que mais revelaram, a partir de seus relatos, interesse nos assuntos trabalhados: por exemplo, MA afirmou seguir muitas páginas no *instagram* e procurar atualizar-se constantemente de temas acerca da educação de filhos. Nessa direção, as variáveis relacionadas às faltas das participantes poderiam ser externas às discussões dos grupos, aos temas trabalhados. Dados de comportamentos das participantes convergem para essa hipótese. Têm-se como exemplos: o relato de MDL, após o primeiro encontro, de que sua rotina com os filhos poderia impedir sua participação recorrente, naquele horário; os relatos prévios de participantes, indicando a razão da não participação em algum encontro específico, por conta de, por exemplo, não se encontrarem em casa, terem de trabalhar, etc.; comportamentos, durante o próprio encontro, que poderiam indicar cansaço, como bocejos, dispersões, câmeras desligadas, relatos acerca da rotina cansativa, etc. Além dessas hipóteses de variáveis que poderiam relacionar-se à não participação, deve-se incluir também outras circunstâncias não identificadas.

Considerando as variações nas frequências, procurou-se, durante toda a discussão dos resultados, relacioná-los aos temas dos encontros nos quais cada uma das mães esteve presente. Justifica-se tal processo, tendo em vista a impossibilidade destes resultados estarem sob controle das discussões realizadas durante os encontros nos quais as mães estiveram ausentes.

A Figura 2 apresenta os índices de estilo parental de cada participante e indica que provavelmente não houve a seleção, por parte da pesquisadora, de algum "perfil" em especial. Assim, as pontuações não explicariam a participação de algumas participantes e a desistência de outras, já que as três mães que permaneceram até os últimos encontros obtiveram pontuações muito variadas: 11, -6 e 13. Tal constatação revela que poderiam

estar interessadas nos encontros, independentemente de maiores ou menores dificuldades em suas práticas educativas.

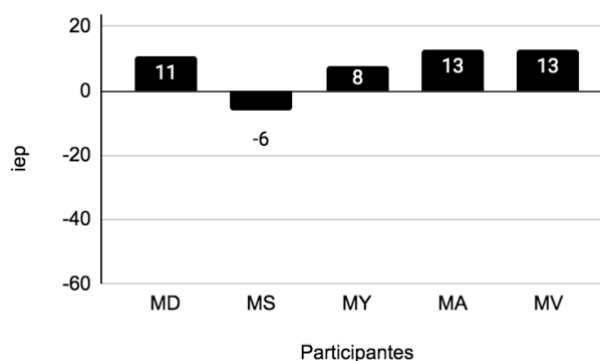


Figura 2: Índice de Estilo Parental de cada uma das participantes na Avaliação Inicial.

### 3.2 Avaliação Inicial

Em relação à Avaliação Inicial, as pontuações dos índices de estilo parental das mães, conforme a Figura 2, foram variadas: de -6 a 13. A maioria (80%) obteve o índice positivo, o qual, conforme Gomide (2014) “indica forte presença de práticas parentais positivas (monitoria positiva e comportamento moral) que se sobrepõem às práticas negativas”. Apenas MS obteve o índice negativo, indicando “a prevalência de práticas parentais negativas (...) que neutralizam ou se sobrepõem às práticas parentais positivas” (p. 56, GOMIDE, 2014). Um índice de 24 e -60 indicariam, respectivamente, a ausência de práticas negativas atrelada à presença total de práticas positivas e a ausência de práticas positivas atrelada à presença total de práticas negativas. No caso das participantes em questão, três delas (60%), MD, MA e MV, conforme os resultados, apresentaram um “Estilo Parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas” (p. 57, GOMIDE, 2014). Dessas, duas (40%) obtiveram o maior índice de todas as participantes (13). Uma delas, MY, apresentou “Estilo parental bom, acima da média, porém aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais” (p. 57, GOMIDE, 2014). Já o resultado de MS indicaria um Estilo Parental de risco para o qual, conforme Gomide (p. 57, 2014), “aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas”. Nesse caso, a presença desta participante nos grupos da presente pesquisa

seria de extrema relevância, na medida em que pudesse contribuir para a diminuição dessas práticas negativas e aumento das positivas.

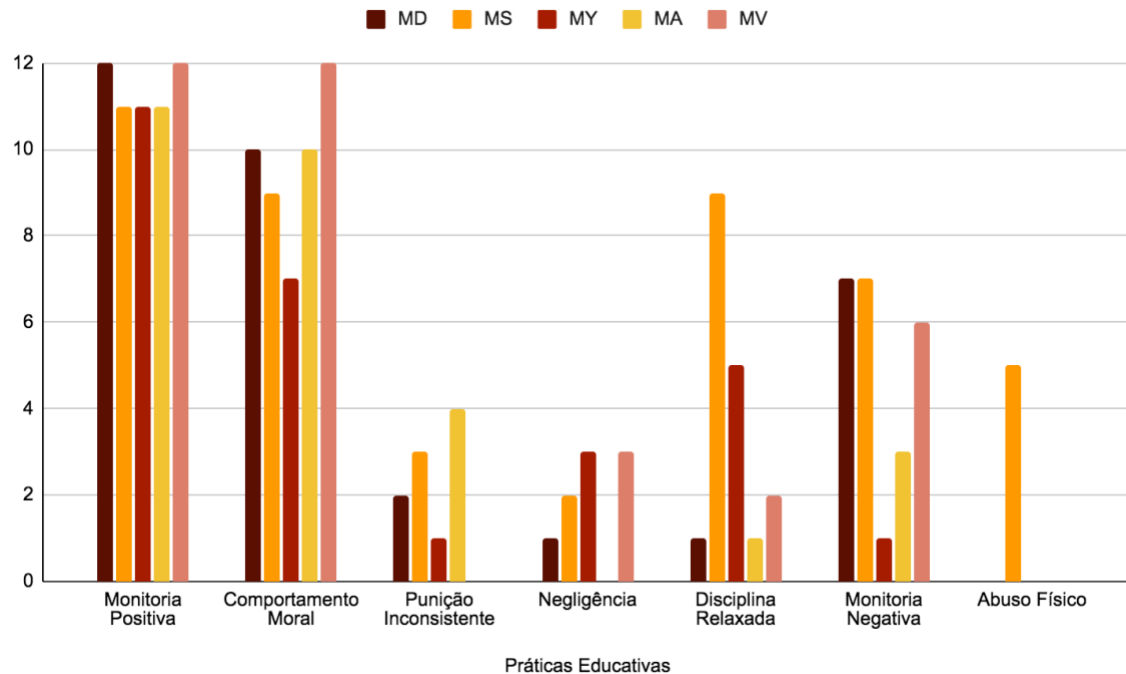


Figura 3: Pontuação obtidas pelas participantes em cada prática educativa do IEP, na Avaliação Inicial.

A Figura 3 apresenta a pontuação de cada participante em cada uma das variáveis, na Avaliação Inicial. A pontuação mínima possível é 0 e a máxima, 12. Apesar das variáveis serem analisadas, a seguir, separadamente, deve-se levar em conta que os Estilos Parentais são definidos pelo conjunto delas. Dessa forma, uma análise das pontuações em cada prática educativa, isoladamente, apesar de possibilitar aproximações à pontuação do Estilo Parental final - cada pontuação seria coerente com algum Estilo Parental -, não o define.

Em relação à variável “Monitoria Positiva”, uma das práticas educativas positivas, todas as mães obtiveram pontuações altas: três delas, 11, e duas delas, 12. Essas pontuações sugerem que as participantes em questão têm em seu repertório o “uso adequado da atenção e a distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer” (p. 8, GOMIDE, 2014). Em comparação às demais práticas educativas, foi a que obteve as maiores pontuações. Relaciona-se esses dados ao fato de que um dos temas mais trazidos pelas mães durante os encontros foi o manejo de comportamentos

inadequados dos filhos, a partir da colocação de regras, diálogo, explicações, combinados prévios, etc. Assim, o adequado estabelecimento de regras por exemplo (um dos repertórios da Monitoria Positiva), a partir dos relatos, pareceu ser um comportamento presente na maioria dos repertórios.

Já no que diz respeito ao “Comportamento Moral” - “promover condições favoráveis ao desenvolvimento das virtudes, tais como, empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade e do conhecimento do certo e do errado quanto à uso de drogas e álcool e sexo seguro sempre seguido de exemplo dos pais” (p. 8, GOMIDE, 2014) -, podemos observar a obtenção de pontuação máxima (12) por parte da participante MV, e pontuações altas (10) de MD e MA. Já os resultados de MS e MY apontam para escores não muito altos - 9 e 7, respectivamente -, conforme os dados normativos das práticas educativas maternas. A pontuação 7, em específico, a depender das demais, poderia indicar Estilo Parental de risco. A partir desses resultados, é possível estabelecer algumas relações com os relatos verbais dessas participantes. Apesar das frequências de MY e MV nos encontros não terem sido significativas, a participação de MD e MA, e seus relatos, condizem com suas pontuações altas nesta variável. Ambas abordaram, mais de uma vez, o desenvolvimento de repertório de comportamentos morais dos filhos, e suas práticas educativas em relação à isso. MA, por exemplo, citou que seu filho a ajuda com as tarefas da casa, que ela incentiva este comportamento; e que procura ensinar comportamentos de respeito ao próximo, consideração ao outro, etc. Quanto à MD, destaca-se uma de suas falas, por exemplo, na qual mencionou que, a partir de suas práticas educativas, sua filha aprendeu a importância de, ao errar, reconhecer seu erro, e em seguida, pedir desculpas e procurar repará-lo.

No que diz respeito a práticas educativas negativas, nas quais o ideal é que as pontuações sejam as menores possíveis, percebe-se a Negligência - “ausência de atenção e de afeto” (p. 8, GOMIDE, 2014) - como a variável na qual a totalidade das mães obteve pontuações relativamente baixas, tendo sido a máxima 3 pontos, o que, a depender das demais variáveis, indicaria um Estilo Parental regular. Condizente à isso, não houve relatos verbais durante os encontros que apontassem para um repertório desta prática. Punição Inconsistente - “pais se orientam por seu humor na hora de punir ou reforçar, e não pelo ato praticado” (p. 8, GOMIDE, 2014) - foi outra variável na qual todas as participantes obtiveram pontuações baixas: mesmo o maior resultado, de MA (4), a depender das demais variáveis, não indicaria um Estilo Parental de risco.

Já em relação às demais variáveis, apesar de haver participantes com pontuações baixas e/ou iguais à 0, em todas houveram participantes que alcançaram pontuações altas, consideráveis. No caso do Abuso Físico - “disciplina através de práticas corporais negativas, ameaça e chantagem de abandono e de humilhação do filho” (p. 8, GOMIDE, 2014) - todas as mães obtiveram pontuações 0, com exceção de MS a qual apresentou pontuação 5. Tal pontuação, para esta variável, é considerada muito alta, e, conforme os dados normativos das práticas educativas maternas, poderia indicar Estilo Parental de risco. Como será analisado mais adiante, condiz com o iep desta participante, o qual indica esse mesmo Estilo Parental. Também condiz com este iep os resultados ainda maiores das suas pontuações em Disciplina Relaxada (9) - “relaxamento das regras estabelecidas” (p. 8, GOMIDE, 2014) - e Monitoria Negativa (7) - “excesso de instruções independente de seu cumprimento e, conseqüentemente, pela geração de um ambiente de convivência hostil” (p. 8, GOMIDE, 2014). Em ambas, foi uma das mães que obteve as pontuações mais altas. Estes resultados são condizentes com os comportamentos verbais desta participante durante o encontro. Um dos temas mais abordados por ela foi sua dificuldade em lidar com os comportamentos inadequados (principalmente birras) da filha, e o fato de não ter “paciência” e muitas vezes acabar cedendo às suas demandas, segundo ela, “mimando” a filha. Assim, percebe-se um repertório inadequado de colocação de regras. Quanto ao “Abuso Físico”, apesar de as pontuações de todas as mães, com exceção de MS, serem coerentes com seus relatos verbais, haja vista que todas elas, durante os encontros, afirmaram serem contrárias à punições, principalmente físicas, a pontuação de MS não condiz com seus relatos. Durante os encontros, chegou a afirmar ser contra a punição física e, apesar disso, obteve pontuação 5 nesta prática educativa. A despeito de ter respondido “nunca” para a questão “sou violento(a) com meu filho(a)”, chegou, por exemplo, a responder “sempre” para a questão “meu filho tem muito medo de apanhar de mim”, “às vezes” para “bato com cinta e outros objetos nele” e “às vezes” para “meu filho fica machucado fisicamente quando bato nele”. Nessa direção, estabelece-se tanto a hipótese de que seu relato verbal durante os encontros não condiz com seus comportamentos na interação com a filha (não é, portanto, um tato puro), quanto a de que teria ocorrido um erro no preenchimento do questionário. A última hipótese, entretanto, torna-se menos provável na medida em que MS respondeu mais de uma pergunta com respostas que apontavam para o abuso físico.

Disciplina Relaxada e Monitoria Negativa foram as variáveis nas quais mais participantes obtiveram pontuações altas. Na primeira, além de MS, a participante MY teve

uma pontuação relativamente alta (5) a qual, a depender das demais variáveis, poderia indicar um Estilo Parental de risco. Já em relação à Monitoria Negativa, foi a variável das práticas educativas negativas na qual mais mães obtiveram pontuações altas. As maiores foram as de MD e MS (ambas 7) e, em segundo lugar, MV (6). Considerando a caracterização dessas duas variáveis, percebe-se uma contradição desses resultados com o fato de que um dos temas mais abordados pelas participantes, durante os encontros, foi o manejo dos comportamentos inadequados dos filhos através da aplicação de regras corretamente, diálogo, combinados, etc. Apesar dos resultados do questionário não anularem a possibilidade da existência deste repertório adequado das mães - considerando, inclusive, a alta pontuação de todas em “Monitoria Positiva” -, aponta para uma necessidade relevante de diminuição dessas práticas negativas.

Cabe destacar que, com exceção da variável Abuso Físico, e do resultado de MA em Negligência, todas as demais pontuações das práticas negativas foram diferentes de zero, indicando que todas as participantes teriam ao menos algum comportamento em seu repertório relacionado à tais práticas.

Tabela 1: Média das pontuações de todas as participantes, na Avaliação Inicial, em cada uma das Práticas Educativas do IEP.

Variáveis	Médias
Monitoria Positiva	11,4
Comportamento Moral	9,6
Monitoria Negativa	4,8
Disciplina Relaxada	3,6
Punição Inconsistente	2,0
Negligência	1,8
Abuso Físico	1,0

Conforme a Tabela 1, no tocante às práticas educativas positivas, Monitoria Positiva foi a variável com a maior média, a qual, inclusive, esteve muito próxima da pontuação máxima (12) evidenciando um ótimo repertório das participantes nesta prática. Apesar da pontuação mais baixa (9,6), a média da variável Comportamento Moral também é significativa, e revela um bom repertório das mães.

No que diz respeito às práticas educativas negativas, a que teve a menor média foi “Abuso Físico”. Entretanto, deve-se levar em consideração, ao comparar com a Figura 3, que todas as mães obtiveram pontuação 0, o que indicaria Estilo Parental ótimo, com exceção da participante MS, a qual obteve pontuação 5. Tal resultado, é coerente com seu iep, o qual indica um Estilo Parental de risco, como já foi abordado.

As variáveis seguintes que apresentaram menores pontuações foram, respectivamente, Negligência (1,8) e Punição Inconsistente (2). Ambos os resultados, parecidos, seriam compatíveis com um bom Estilo Parental, acima da média. Em relação à Disciplina Relaxada, o resultado foi significativo (3,6) e compatível à um Estilo Parental regular, porém abaixo da média. A variável com maior pontuação e, portanto, na qual as participantes possuem um maior repertório não adequado de práticas educativas, é Monitoria Negativa (média de 4,8). Conforme os dados normativos das práticas educativas maternas, entretanto, esse resultado poderia ser compatível à um Estilo Parental bom, tendo em vista a caracterização dessa prática educativa, em relação às demais.

### **3.3 Dados qualitativos: principais temas abordados nos encontros**

#### **Comportamentos inadequados dos filhos**

Um dos temas trazidos pelas mães, desde o início dos encontros, foi o de comportamentos inadequados dos filhos, principalmente frente às suas demandas. Esse tema foi apresentado como uma das principais queixas. MA, por exemplo chegou a relatar que seu filho ficava muito irritado quando ela pedia algo, como tomar banho, por exemplo.

Já a participante MS abordou, mais de uma vez, o tema da birra, e a dificuldade em lidar com esse comportamento da filha - chegou a dizer que não “aguenta mais” -, além do fato de ela ser muito “elétrica” e ter dificuldades para dormir cedo, por exemplo. Alegou que

a filha era “mimada” e que, muitas vezes, acabava cedendo às suas demandas para evitar as birras. Também relatou que estava encontrando dificuldades durante a pandemia, considerando que sua filha estava muito “grudada” nela, sempre querendo colo e pedindo para que a mãe participasse de suas brincadeiras. Revelou sua opinião de que, em comparação às crianças de épocas anteriores, as de hoje em dia são mais “difíceis”. Este relato de MS condiz com seus resultados do questionário referentes à variável Disciplina Relaxada (9), já que evidencia o relaxamento de regras estabelecidas, por exemplo, considerando seu comportamento de reforçar a birra de sua filha, cedendo às suas demandas. Por exemplo, chegou a responder “sempre” para a pergunta do questionário da Avaliação Inicial “Aviso que não vou dar um presente para meu filho(a) caso não estude, mas na hora ‘H’, fico com pena e dou o presente”.

### **Rotulação dos filhos**

A não rotulação dos filhos foi outro tema discutido. Todas as mães que se pronunciaram “problematizaram” esse comportamento. MA por exemplo, disse que procura nunca rotular seu filho, e concordou com a importância da valorização do que a criança faz, mas sem rotulá-la, principalmente com adjetivos pejorativos, como “preguiçoso”. Exemplificou com o fato de que chamar um aluno de “inteligente” poderia criar uma pressão sobre ele, prejudicando-o no futuro. Estes relatos verbais das mães podem relacionar-se às altas pontuações na variável Monitoria Positiva, na medida em que esta diz respeito à comportamentos que envolvam reforço positivo aos filhos, em contraposição à consequências de rotulação, através de adjetivos, principalmente pejorativos.

### **Punição**

Este foi um dos temas mais abordados durante os encontros, principalmente o abuso físico. Todas as participantes concordaram que bater nos filhos não seria correto. MA, por exemplo, justificou isso alegando que os adultos não resolvem seus conflitos dessa forma e que, portanto, não faria sentido fazer isso com os filhos. Chegou a relatar que já foi criticada por outros adultos por “não perder a paciência”, mas que, apesar disso, segue “firme no que acredita”. Nessa direção, afirma que quando ignora uma birra, ou procura

conversar com o filho ao invés de gritar, outros adultos criticam seu manejo, e que essa crítica é prejudicial à criança, na medida em que pais que se comportam para evitar julgamentos, muitas vezes acabam brigando com os filhos e, inclusive, humilhando-os na frente dos outros. Como justificativa, disse que as crianças não devem ter medo dos pais e que deseja que seu filho se sinta seguro para conversar com ela futuramente. Adicionou que há uma diferença entre gerações, que sua própria mãe batia nela, quando pequena, mas que hoje em dia se arrepende disso. No caso de punições verbais, chegou a dizer que não faz sentido gritar com o filho e que, quando o faz, arrepende-se e pede desculpas em seguida.

Já a participante MD também alegou achar errado bater nos filhos e, assim como MA, destacou as diferenças entre gerações. Disse que quando era pequena, via sua mãe puxando o cabelo de sua irmã mais velha e que ficava com tanto medo do que a mãe pudesse fazer com ela, que aprendeu a ler sozinha com cinco anos para não passar por isso. Também lembrou que sua mãe punia todos seus filhos, mesmo que apenas um deles tivesse se comportado inadequadamente; e que, além disso, os proibia de comer alimentos na casa de visitas, mesmo que estas os oferecessem. Em relação à todas essas situações, MD alegou não querer que a filha passe pelo mesmo e sinta o que ela sentiu: medo, “sensação muito ruim”.

Todas estas afirmações são condizentes com os resultados de todas as participantes (exceto MS) na variável “Abuso Físico” da Avaliação Inicial: pontuação zero, indicando a ausência dessas práticas. Também se relacionam às altas pontuações de todas as mães na variável “Monitoria Positiva”, a qual envolve comportamentos que seriam opostos ao abuso físico e psicológico, como, por exemplo, distribuição de privilégios, e distribuição contínua e segura de afeto.

A participante MS também relatou que acha errado bater em sua filha e que se recusa a fazê-lo, mesmo que outros adultos digam o contrário. Tal afirmação, entretanto, se contradiz com o resultado de sua Avaliação, o qual indica a presença significativa de Abuso Físico. Como já foi abordado, constrói-se a hipótese de que seus relatos verbais não condizem com seus comportamentos na interação com a filha - não seriam, portanto, fatos puros.

## **Resolução a partir de negociações/explicações, regras, como alternativa às punições**

A maioria das mães, em algum momento, chegou a descrever a maneira como lidava com os comportamentos inadequados dos filhos, através do diálogo, sem punições. MA, por exemplo, disse que procurava, por aconselhamento da diretora da escola do filho, conversar com ele e explicar como deveria se comportar, antes do comportamento inadequado ocorrer; e que isso tem funcionado. Ainda nessa direção, disse que o filho tem se engajado em tarefas dentro de casa, e que ela maneja esse comportamento deixando-o realizar do seu jeito, e negociando com ele, de maneira que ele possa realizá-las nos horários que preferir. Revelou que sempre explica ao filho, mesmo que não entenda, o motivo de suas demandas; no caso das tarefas, por exemplo (arrumar sua cama, guardar objetos, etc) já chegou a dizer que era importante ele ajudá-la, inclusive para ela ter mais energia para brincar com ele depois. Destacou que, após ele realizá-las, procura valorizar isso; e que certo dia, por exemplo, chegou a organizar uma festa do pijama, como recompensa, ao final do dia.

Esta mesma participante, em encontro posterior, chegou a dar outro exemplo relacionado ao tema. Disse que quando seu filho faz birra por querer comer enquanto assiste TV, na casa de seu avô, ela se sente muito “desgastada” por dizer “não” em todos os momentos. Como alternativa, certo dia, explicou a ele que não gosta que ele “abuse” de seu avô, e chegou a realizar um combinado, para que o filho negociasse com ele: naquele dia deveria comer na mesa, e no dia seguinte poderia perguntar ao avô se poderia comer na sala. Ainda sobre a realização de combinados, a participante chegou a relatar que negociou com o filho os horários em que poderia utilizar seu Ipad; e que frente ao comportamento inadequado dele de não comer alguns alimentos na presença de seus primos (apesar de gostar de comê-los em sua casa), imitando-os, ela procura conversar com ele e explicar a importância de uma alimentação saudável, e que cada um é diferente, não é necessário que todos tenham os mesmos comportamentos.

Uma terceira situação trazida por MA, disse respeito à uma atividade que havia preparado para seu filho, a qual ele se negou a realizar, amassando o papel. Ela então perguntou porque ele havia feito aquilo, procurou entendê-lo e percebeu que ele estava cansado. Então, não o obrigou a realizar a atividade, disse durante o encontro que não gosta de “obrigar” o filho a fazer nada, de impor algo a qualquer custo e que prefere perguntar o que ele está sentindo, abrir espaço para ele falar. Considerando a recusa do filho, fez a atividade com ele em outro momento, no qual estava mais calmo e quis realizá-

la - decisão esta, relacionada ao conteúdo, abordado nos encontros, da importância da análise do contexto dos comportamentos inadequados das crianças. Também chegou a explicar que ele não podia amassar o papel, que deveria respeitá-la e respeitar a atividade que ela havia preparado; explicou a importância do respeito ao outro. Uma de suas estratégias para ensinar esses valores, a qual, segundo ela, aprendeu com uma amiga psicóloga, foi fazer um “teatrinho” com o filho a respeito de situações externas. Desta forma, ele aprenderia a colocar-se no lugar dos outros, e o que é certo ou errado, sem precisar passar pela situação de ser punido e apontado como alguém que errou. MA relacionou esta estratégia com uma trazida em um dos encontros, pela pesquisadora.

Outra questão abordada por MA nesta temática, foi seu esforço em não repetir algumas práticas educativas de sua própria mãe, não manejar os comportamentos inadequados da mesma forma como eram manejados em épocas passadas: conforme ela, com agressividade, imposição de regras a qualquer custo, imposição de obediência. Que, apesar disso, apesar de se policiar, já chegou a mandar o filho fazer algo com a justificativa de que ela é mãe e por isso ele deveria obedecer. Apesar desta maneira ser “mais fácil”, segundo ela, se arrependeu depois.

Já a participante MD, ainda nesta temática, em um dos encontros chegou a relatar que uma das regras que combina com sua filha é o fato de que quando ela faz algo errado, é preciso, primeiramente, reconhecer, em seguida pedir desculpas, e depois procurar reparar o erro. Relatou uma situação na qual sua filha brigou com o pai, e em seguida reconheceu seu próprio erro, mas apontou ao pai que ele também havia errado e cobrou isso dele, corretamente - evidenciando, portanto, que ela havia compreendido a regra.

Outro relato relevante foi o de MS, que em um dos primeiros encontros havia comentado a dificuldade em dialogar com a filha. Em contraposição à isso, contou, em um encontro posterior, que certo dia sua filha não havia emprestado os brinquedos para uma amiga de sua idade (que a visitou), mas que no dia posterior, no qual a amiga voltaria, MS procurou “fazer diferente”: um combinado anterior com sua filha. Obteve sucesso com esta prática. Frente à este relato, a pesquisadora elogiou a iniciativa, enfocando o comportamento adequado da filha frente à este manejo da mãe (reforçador natural para MS).

Em todas essas situações apontadas, a colocação de regras, discutida nos encontros, foi o foco. Conforme o relato das mães, suas práticas educativas nessa temática pareceram adequadas. Destaca-se que o enfoque atribuído pelas participantes foi na própria colocação das regras, e não tanto no reforço de seu seguimento por parte dos filhos.

A pesquisadora procurou, nesse sentido, enfatizar a importância deste reforço, não apenas no encontro em que este tema foi abordado, mas em outros, conforme a necessidade. Esta ênfase foi bem recebida por todas as participantes, as quais disseram reconhecer a importância do elogio, da valorização do comportamento adequado.

Todos esses repertórios de comportamentos apresentados pelas mães convergem para suas altas pontuações, na Avaliação, nas variáveis Monitoria Positiva - a qual envolve, por exemplo, o adequado estabelecimento de regras - e Comportamento Moral - o qual abarca a promoção à condições favoráveis ao desenvolvimento de virtudes. Virtudes como a responsabilidade - relacionada à regra colocada por MA, de que seu filho deveria ajudá-las com as tarefas -, empatia - relacionada, por exemplo, aos ensinamentos de MA, para que seu filho aprenda a se colocar no lugar do outro -, conhecimento de certo e errado - condizente, por exemplo, aos ensinamentos da participante MD à filha, quanto ao reconhecimento do próprio erro. No que diz respeito à Monitoria Positiva, destaca-se uma das questões do questionário, fortemente relacionada ao tema discutido nos grupos, aqui em questão: “Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar”. Todas as mães responderam “sempre” à esta questão, na Avaliação Inicial (com exceção de MS, que respondeu “às vezes”), evidenciando um ótimo repertório neste quesito, condizente com seus relatos verbais aqui apresentados.

### **Dificuldade em ser mãe**

O tema dos desafios e dificuldades da maternidade foi um dos que pareceram aproximar as participantes, na medida em que suscitou o diálogo entre elas e, muitas vezes, o acolhimento, a identificação e empatia para com as dificuldades umas das outras. A participante MD, por exemplo, em certo encontro expressou “a gente fica achando que é louca”, comentário que divertiu e foi acolhido pelas demais. MS abordou quanto educar é difícil (que teoria e prática são muito diferentes), assim como ser julgada como mãe. A participante MV, a partir dessa fala, destacou o quanto estava sendo difícil lidar com seu filho neste momento de pandemia.

Relaciona-se esses relatos ao conceito de “empatia”. Para Skinner (1974), a habilidade empática seria uma classe de resposta aberta e encoberta, aprendida, levando o sujeito a discriminar a situação do outro, e reagir com palavras/gestos de compreensão e apoio. Conforme Planalp (1999 apud GARCIA-SERPA, DEL PRETTE e DEL PRETTE,

2006), responder empaticamente às pessoas facilita o estabelecimento de “rapport” e de vínculos interpessoais, estreitando os relacionamentos. Já Del Prette e Del Prette (2001) resumiram os efeitos positivos da empatia: validar o sentimento do outro, reduzir a tensão, produzir alívio (consolo), gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, estabelecer e fortalecer vínculos de amizade, diminuir sentimentos de desvalia, culpa e vergonha, recuperar ou aumentar a autoestima, criar e intensificar um canal de comunicação entre as pessoas e predispor à análise e busca de solução do problema.

Considerando esta caracterização, torna-se claro a importância deste comportamento e, portanto, a sua presença neste grupo de participantes, principalmente no que diz respeito ao tema da maternidade.

### **Dificuldade em manejar os comportamentos inadequados**

As participantes chegaram a citar, em mais de um encontro, comportamentos dos filhos os quais têm dificuldade em manejar, como: utilizar o celular durante as refeições; birras antes de dormir; não obedecer quando a mãe diz “não”. Acerca deste último, MS relatou que tem dificuldade em manter as regras colocadas à filha, manter sua palavra. Nessa direção, disse que é muito julgada por “mimar” a filha, “dar tudo” a ela quando faz birra, não manter o “não” e suborná-la. Contrastou esse comportamento com o de sua irmã para com seus sobrinhos, que, segundo ela, a obedecem. Disse que acha que isso se deve ao fato de que a irmã recebeu muitas punições quando era pequena, na “roça”, e que por isso hoje tem muita paciência. A partir de tais relatos, a pesquisadora mencionou a possibilidade de fornecer as consequências que está dando aos comportamentos inadequados da filha, aos comportamentos adequados - procurar “brechas” em que possa reforçar -, e ignorar a birra, mesmo que seja difícil. Também apontou, frente ao relato acerca da irmã, a não recomendação de punições físicas, independentemente de suas consequências.

Essa alta frequência de relatos verbais, por parte da participante MS, acerca dos comportamentos inadequados da filha e dificuldade em lidar com eles, relaciona-se à sua alta pontuação (9 de 12) no resultado da variável Disciplina Relaxada na Avaliação Inicial. Assim, tanto este resultado, quanto os relatos verbais da participante, evidenciam um repertório de relaxamento de regras, o qual estaria reforçando comportamentos inadequados da filha, em detrimento ao comportamento de seguir tais regras. Destaca-se,

por exemplo, o fato de esta participante ter respondido “sempre” para as seguintes questões do questionário: “Quando mando meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e ele não obedece, eu ‘deixo pra lá’” e “Aviso que não vou dar um presente para meu filho(a) caso não estude, mas, na hora ‘H’, fico com pena e dou o presente”. No primeiro caso, observa-se o aumento da frequência e/ou manutenção do comportamento desobediente da filha por reforçamento negativo - remoção da demanda -, e no segundo caso, o aumento da frequência e/ou manutenção de comportamentos inadequados por reforçamento positivo - dar o presente. Tendo em vista tais resultados, o fato desta participante ter participado do encontro acerca de “regras e valores” tornou-se ainda mais relevante.

## **Modelo**

Outro tema abordado foi o dos pais como modelos para os comportamentos dos filhos. A participante MS, por exemplo, disse que sua filha sempre a imita, inclusive nos comportamentos inadequados, como gritar; que ela é muito “atenta”, ouve tudo que os adultos dizem à sua volta.

Já MA comentou acerca da importância do autoconhecimento para ser um modelo; que começou a reparar mais em si mesma quando tornou-se mãe, já que seria uma referência para o filho. Disse que a partir do autoconhecimento passou a perceber o que deveria mudar em si, como por exemplo, comportamentos machistas que afirmou já ter tido no passado. Acrescentou que muitos de seus familiares são preconceituosos e que muitas pessoas, por exemplo, implicam com seu filho por ele ter um cabelo comprido e “parecer uma menina”. Em relação à esses preconceitos, afirmou não os aceitar e evitar reproduzi-los, principalmente pelo fato de ela ser um modelo para o filho. Relatou também que, mesmo sendo uma referência, não acha certo esconder do filho quando ela não está bem, acha importante ensinar que os adultos também têm momentos “ruins”. Acrescentou que quando os pais ficam bravos com a criança, tal comportamento muitas vezes diz respeito à algo que a criança aprendeu com eles próprios; nesse sentido, diz que procura ser uma mãe melhor a cada dia, e que o importante é não se comparar com outras mães, mas olhar para as próprias conquistas.

Considerando a observação (modelo) como sendo um dos processos de aprendizagem, é importante que os comportamentos dos pais sejam exemplos de comportamentos morais, como evidenciam os relatos verbais supracitados. Em

conformidade com tais relatos, destaca-se as pontuações significativas das participantes em relação à variável “Comportamento Moral” na Avaliação Inicial.

### **Passar tempo com filhos**

Ao ser abordada, em um dos encontros, a importância de um tempo de qualidade com os filhos, a participante MS concordou, mas relatou que muitas vezes chega estressada do trabalho e não consegue dar atenção a filha, mesmo que ela demonstre esta demanda. Afirmou que “a culpa é dos adultos”, os quais deveriam promover esta convivência de qualidade. Todavia, comentou que não gosta muito de brincar com sua filha, e muitas vezes deixa esta tarefa para seu marido e sua cunhada; mas que a partir de agora “se policiará” emitir este comportamento mais frequentemente, mesmo que seja por um período mais curto, considerando, inclusive, que a filha vem sentindo-se mais sozinha durante a pandemia. Apesar da pontuação alta desta participante na variável “Monitoria Positiva” e baixa na variável “Negligência”, a qual poderia estar relacionada à esta carência de interações com a filha, destaca-se o fato de MS ter respondido “às vezes” para as seguintes questões do questionário: “Meu trabalho atrapalha na atenção que dou a meu filho(a)” e “Meu filho(a) sente dificuldades em contar seus problemas para mim, pois vivo ocupado(a)”.

Em contraposição, a participante MD afirmou gostar muito de brincar com sua filha e que esta é uma das razões de ela não sentir falta de um irmão. Durante os encontros, foi sugerido aos pais que fizessem uma lista de preferências dos filhos e MD chegou a relatar, em encontro posterior, que quando parou para refletir, durante a semana, acerca da lista, pela primeira vez reparou que a filha gostava de ouvir música no carro, e procurou fazer isso com mais frequência, como um momento de divertimento entre as duas. Adicionou que no cotidiano é mais difícil prestar atenção nestas pequenas situações, considerando o hábito do enfoque apenas nos erros, no que precisa ser mudado. Esses relatos verbais condizem com a baixa pontuação de MD na variável Negligência e alta pontuação na variável Monitoria Positiva, durante a Avaliação Inicial. Apesar de ter mencionado a dificuldade em descrever os gostos da filha, respondeu “nunca” para a questão da Avaliação “Não sei dizer do que meu filho(a) gosta”, tanto na Avaliação Inicial, quanto na Final. Tem-se a hipótese de que a ausência da resposta de tato em relação ao gosto da filha por escutar músicas no carro, teria sido uma exceção no que diz respeito aos demais gostos.

### 3.4 Avaliação Final

Em relação à Avaliação Final, a pontuação dos índices de estilo parental das mães também foi variada: de -4 a 16. A maioria, 80%, assim como na Avaliação Inicial, obteve índice positivo. Da mesma forma, a participante MS obteve o único índice negativo, nesse caso, -4. Três das participantes (60%), MD, MA e MY, conforme os resultados (14, 16 e 12), apresentam um “Estilo Parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas” (p. 57, GOMIDE, 2014). Cabe destacar que na Avaliação Inicial também havia três participantes que apresentaram esse Estilo Parental e que, entretanto, MY não era uma delas. Dessas três, MA apresentou o maior índice (16), o qual, inclusive, foi maior do que o índice mais alto da Avaliação Inicial (13). Já o resultado da participante MV (10) indica um Estilo Parental bom, acima da média. Assim como na Avaliação Inicial, o resultado de MS, apesar de ter aumentado, ainda indicaria Estilo Parental de risco. Nesse sentido, apesar da melhora, outras intervenções seriam aconselhadas.

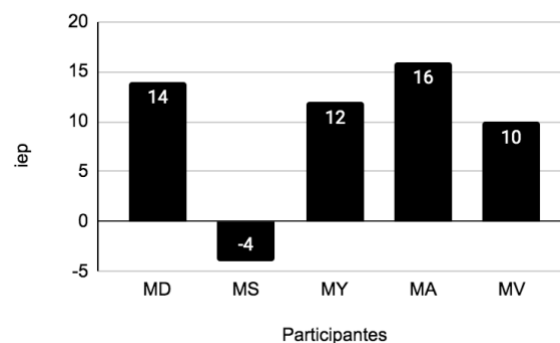


Figura 4: Índice de Estilo Parental de cada uma das participantes na Avaliação Final.

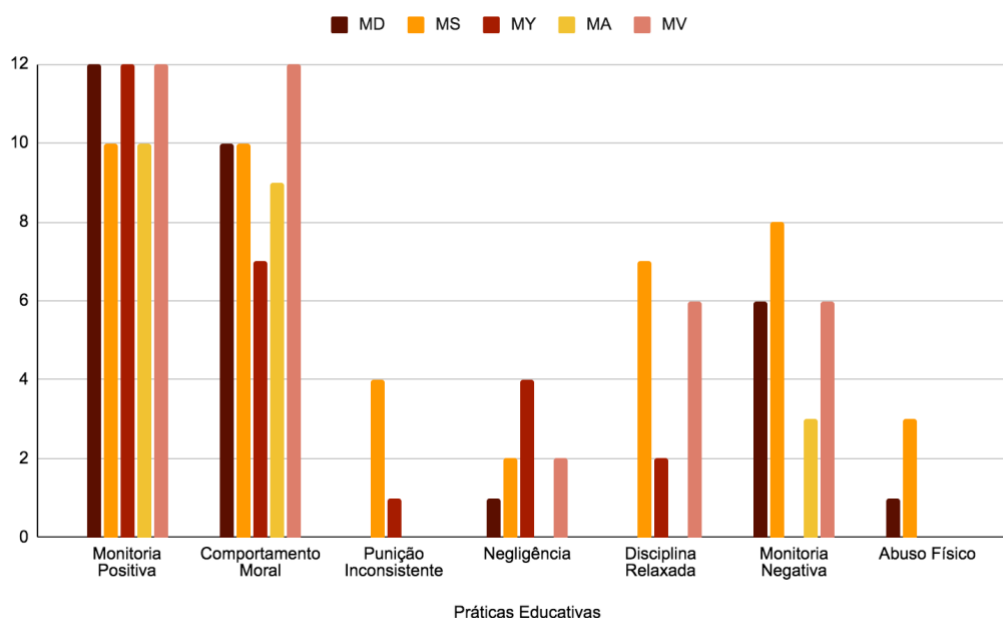


Figura 5: Pontuação obtidas pelas participantes em cada Prática Educativa do IEP, na Avaliação Final.

A Figura 5 evidencia pontuações relevantes na prática educativa Monitoria Positiva para todas as participantes. A maioria delas, 60%, obteve a pontuação máxima, compatível com Estilo Parental ótimo e indicativo de um ótimo repertório dessa prática. Duas delas, 40%, obtiveram 10 como pontuação, a qual poderia indicar Estilo Parental bom ou regular, a depender dos demais resultados. Em comparação às demais práticas educativas, esta, assim como na Avaliação Inicial, foi a que obteve as maiores pontuações. Em relação ao Comportamento Moral, observa-se, assim como na Avaliação Inicial, a pontuação máxima (12) por parte da participante MV, e pontuações altas (10) por parte de MD e MS. Já os resultados de MA e MY apontam para escores não muito altos - 9 e 7, respectivamente -, conforme os dados normativos das práticas educativas maternas. A pontuação 7, a depender das demais, poderia indicar estilo parental de risco; enquanto a pontuação 9 poderia indicar um Estilo Parental regular.

No que diz respeito às práticas negativas, o Abuso Físico foi a prática educativa na qual a maioria das pontuações foram mais baixas: a máxima foi de 3 pontos, por parte de MS, o que, assim como a pontuação desta participante nesta mesma variável na Avaliação Inicial, indicaria um Estilo Parental de risco. No que diz respeito à Punição Inconsistente, também foi uma variável na qual a maioria das participantes obteve pontuações relativamente baixas, apesar de o resultado de MS (4) poder indicar um Estilo Parental regular - portanto, diferente de “bom” ou “ótimo”, como o das demais participantes.

Quanto à Negligência, embora a maior pontuação nesta variável não ter ultrapassado a maior pontuação da variável Punição Inconsistente (4), este número, o qual foi resultado da participante MY, para esta prática, poderia indicar um Estilo Parental de risco. Já as demais pontuações nesta variável poderiam indicar ou um Estilo Parental bom (1), ou regular (2). No que tange à pontuação 0, de MA, esta seria compatível à um Estilo Parental ótimo.

Acerca das variáveis Monitoria Negativa e Disciplina Relaxada, em ambas há mães que obtiveram pontuações altas, consideráveis. Na primeira, a participante com a maior pontuação foi MS (8), número que poderia indicar Estilo Parental de risco. As participantes, MV e MD, obtiveram a segunda maior pontuação (6), a qual sugeriria Estilo Parental regular, porém abaixo da média. Já o resultado de MA (3) é coerente com um Estilo Parental ótimo. No que diz respeito à Disciplina Relaxada, as participantes MS e MV obtiveram pontuações altas, 7 e 6, respectivamente. Ambas poderiam indicar um Estilo Parental de risco. As pontuações das demais participantes nesta variável foram baixas, abaixo da média, conforme os dados normativos das práticas educativas parentais, podendo significar Estilo Parental bom ou ótimo.

Destaca-se o fato de que a participante MA obteve pontuação 0 em todas as práticas negativas, com exceção de Monitoria Negativa, o que apontaria para uma ausência de comportamentos na maioria dessas práticas. Por outro lado, as altas pontuações relativas à participante MS seriam condizentes ao resultado de seu iep, o qual revela um Estilo Parental de risco. Também deve-se levar em conta que em todas as variáveis negativas, uma ou mais participantes obtiveram pontuações zero, o que revela uma quantidade significativa de pontuações condizentes à um ótimo Estilo Parental.

Tabela 2: Média das pontuações de todas as participantes, na Avaliação Final, em cada uma das Práticas Educativas do IEP.

Variáveis	Médias
Monitoria Positiva	11,2
Comportamento Moral	9,6
Monitoria Negativa	4,6
Disciplina Relaxada	3,0
Punição Inconsistente	1,8
Negligência	1,0
Abuso Físico	0,8

Analisando a Tabela 2 percebe-se que, no que concerne às práticas educativas positivas, Monitoria Positiva foi a variável com a maior média (11,2), a qual se encontra muito próxima da pontuação máxima (12) evidenciando um ótimo repertório das participantes em relação à essa prática, assim como na Avaliação Inicial. A média da variável Comportamento Moral (9,6) também foi significativa, revelando um bom repertório nessa prática.

A prática educativa negativa com a menor média foi “Abuso Físico”. Entretanto, deve-se levar em consideração, assim como na Avaliação Inicial, ao comparar com a Figura 5, a pontuação da participante MS (3), a qual é condizente à um Estilo Parental de risco. As próximas variáveis com menores pontuações foram, respectivamente, Punição Inconsistente (1) e Negligência (1,8). O primeiro resultado seria compatível a um ótimo Estilo Parental, enquanto o segundo, à um Estilo Parental bom, acima da média. No que diz respeito à Disciplina Relaxada, o resultado (3), a depender das demais variáveis, poderia indicar tanto um bom Estilo Parental, quanto um Estilo Parental regular. A variável

de práticas negativas com maior pontuação e, portanto, em relação à qual as participantes possuem um maior repertório não adequado, continuou sendo, comparando à Avaliação Inicial, Monitoria Negativa - média de 4,6. Tal resultado, entretanto, poderia ser compatível à um Estilo Parental bom.

### 3.5 Integração dos dados

Tabela 3: Média das pontuações de todas as participantes, nas Avaliações Inicial e Final, em cada uma das Práticas Educativas do IEP.

Variáveis	Médias na Avaliação Inicial	Médias na Avaliação Final
Monitoria Positiva	11,4	11,2
Comportamento Moral	9,6	9,6
Monitoria Negativa	4,8	4,6
Disciplina Relaxada	3,6	3,0
Punição Inconsistente	2,0	1,8
Negligência	1,8	1,0
Abuso Físico	1,0	0,8

Comparando-se as médias da Avaliação Final e Avaliação Inicial em cada variável, observa-se uma melhora dos resultados na maioria delas (4), 57%, as quais: Punição Inconsistente, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa e Abuso Físico. Todas referem-se a práticas educativas negativas, e foram abordadas ao menos em algum dos encontros. Cabe relacionar os relatos das mães, já apresentados, com estes resultados: por exemplo, a alta frequência de conteúdos dos relatos no que diz respeito à importância do diálogo e explicações na colocação de regras e correção de comportamentos inadequados, em

contraposição à uma obediência à qualquer custo, e imposição acompanhada de punições; a não concordância com a punição como alternativa para lidar com os comportamentos inadequados - relação destas falas, principalmente, com Monitoria Negativa e Abuso Físico.

As variáveis nas quais não houve mudanças nos resultados foram duas (28%), no caso, Comportamento Moral e Negligência. Cabe destacar que ao longo dos encontros, apesar de terem sido abordados quais seriam comportamentos envolvidos em um “comportamento moral”, um repertório condizente com valores importantes, o enfoque foi predominantemente na *intervenção* em direção à esses comportamentos, no manejo. Foi privilegiada, desta maneira, uma autonomia por parte das participantes em relação à discriminação entre “comportamentos adequados” e “inadequados” - através, por exemplo, do incentivo à reflexão de quais seriam os valores importantes, para elas próprias, a serem desenvolvidos nos filhos. Esta discussão esteve muito presente no encontro “Regras e Valores”. Nessa direção, apesar de relatos das mães evidenciarem comportamentos considerados “morais” como envolvidos nos valores tidos como importantes por elas - como por exemplo, como supracitado nos “dados qualitativos”, responsabilidade, empatia e distinção entre “certo” e “errado” -, o fato de eles não terem sido amplamente abordados, em comparação à outros temas, poderia ter influenciado na manutenção dos resultados da variável “Comportamento Moral”.

Quanto à Negligência, percebe-se, apesar da manutenção dos resultados, uma baixa pontuação. Assim, ainda que temas relacionados à esta variável tenham sido expostos durante os encontros - por exemplo, ao ser abordada à importância de estabelecer um tempo de qualidade com os filhos, durante a rotina, e a “tarefa de casa” do terceiro encontro, de “tirar um tempo, durante a rotina, de atenção especial ao filho” -, e sua importância tenha sido reconhecida pelas participantes - como demonstram os relatos verbais da categoria “Passar tempo com os filhos” -, não houve a diminuição da pontuação, apesar de ela ter se preservado baixa.

Por fim, houve piora na pontuação de apenas uma variável (14%): Monitoria Positiva. Ainda que esta mudança tenha sido muito pequena (0,2), deve-se ter em vista que as práticas educativas envolvidas nesta variável foram as mais abordadas durante os encontros, tendo sido discutidas em todos eles - como revela o Apêndice B. Em vista disso, dispõe-se da hipótese que diz respeito ao aumento da frequência de auto-observação das participantes em relação à certas práticas, a qual será aprofundada mais adiante.

Em suma, a partir desta comparação entre dados, tem-se hipótese de que a intervenção teria sido mais eficiente na diminuição de práticas negativas do que no incentivo de práticas positivas.

### 3.5.1. Participantes como seu próprio controle

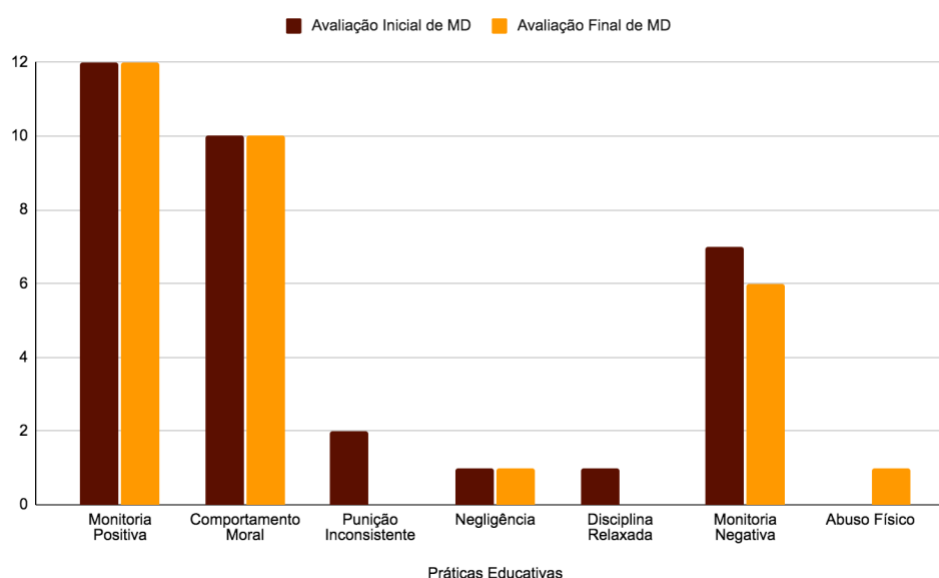


Figura 6: Pontuações da participante MD em cada uma das Práticas Educativas do IEP, nas Avaliações Inicial e Final.

No caso da participante MD, percebe-se uma melhora no que diz respeito à três variáveis (43%): Punição Inconsistente, Disciplina Relaxada e Monitoria Negativa. Esta participante esteve presente nos encontros acerca de “Regras e Valores”, “Manejo dos Comportamentos Indesejados” e “Vínculo afetivo e envolvimento”, o que poderia atrelar-se resultados, haja vista as discussões, por exemplo, acerca dos elementos importantes na colocação das regras, como a consistência, a qual opõe-se à “Punição Inconsistente” e “Disciplina Relaxada”. Considera-se também as discussões realizadas, acerca do manejo de comportamentos indesejados e de vínculo afetivo, em oposição a um ambiente de convivência hostil, característico da Monitoria Negativa.

Não houve mudanças nas pontuações das variáveis Monitoria Positiva, Comportamento Moral e Negligência (43%) - resultados estes já discutidos. Houve piora nos resultados de apenas uma variável (14%), no caso, Abuso Físico. Nesta, a pontuação (1) seria condizente à um Estilo Parental regular, o qual, entretanto, não é o caso dessa

participante, que teve como resultado, nas duas Avaliações, um ótimo Estilo Parental. Considerando os relatos verbais de MD, condizentes à uma objeção à utilização de punições, principalmente físicas, em relação à filha, além deste tema ter sido amplamente abordado pela pesquisadora principalmente no quarto encontro, o qual ela estava presente, tem-se a hipótese de que um possível motivo para esta mudança tenha sido um aumento do comportamento de auto-observação de MD no que diz respeito às práticas educativas envolvidas nesta variável “Abuso Físico”. Além disso, cita-se uma alta frequência de comportamentos desta mãe, relacionados à participação dos encontros em que esteve presente - por exemplo, alta frequência de comportamentos verbais, e o fato de ter anotado algumas das discussões.

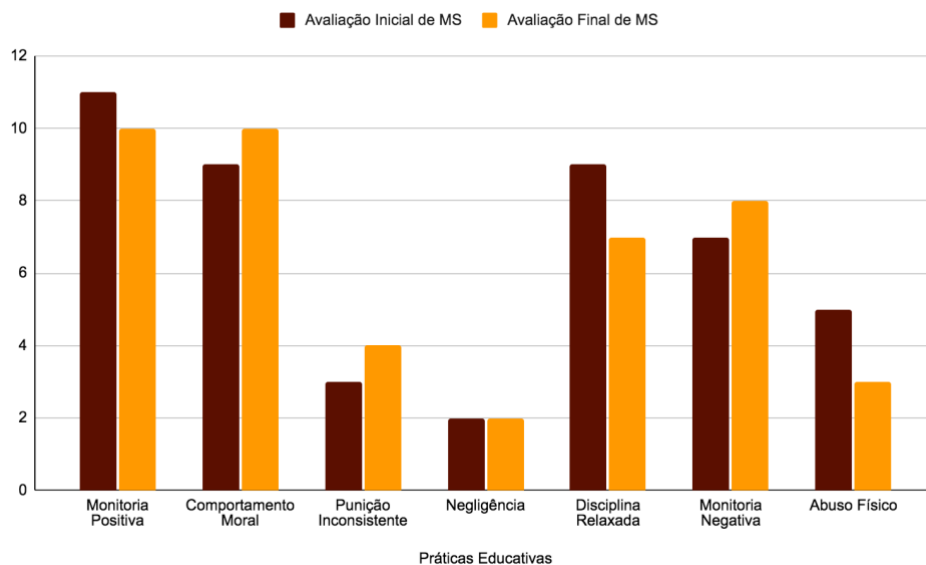


Figura 7: Pontuações da participante MS em cada uma das Práticas Educativas do IEP, nas Avaliações Inicial e Final.

Já a participante MS teve o mesmo número de melhoras e pioras nas pontuações de cada variável. Assim, em três (43%) delas houve uma piora na pontuação - Monitoria Positiva, Punição Inconsistente e Monitoria Negativa -; e, da mesma forma, em 3 delas, uma melhora - Comportamento Moral, Disciplina Relaxada e Abuso Físico. Tal melhora pode comparar-se à seu relato verbal, durante o quarto encontro, de que procurou lidar com um comportamento inadequado específico da filha - não emprestar seus brinquedos à sua amiga - de maneira diferente ao que estava habituada, e obtendo sucesso: estabelecendo e explicando a regra/combinado anteriormente. Relacionou o sucedido à discussão do segundo encontro, do qual participou, acerca do procedimento de colocação de regras.

Assim, seu relato diz respeito à uma mudança relacionada à intervenção, possível de ser atrelada às três variáveis nas quais obteve melhora: Comportamento Moral (considerando o comportamento de ensinar a dividir os brinquedos), Disciplina Relaxada (haja vista o não relaxamento do combinado prévio) e Abuso Físico (tendo em conta a não utilização de punições, por parte da participante, ao lidar com este comportamento inadequado). Esta mudança também pode se relacionar ao fato de MS ter respondido “nunca” para a questão do questionário “Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar” na Avaliação Final, em contraposição à “às vezes” na Avaliação Inicial. Não houve mudanças, por parte desta participante, apenas em uma variável (14%): Negligência.

No que diz respeito às variáveis nas quais observou-se pioras, deve-se levar em conta que MS não participou do encontro no qual foi discutido o manejo dos comportamentos indesejados. Tendo em vista a alta frequência de relatos desta participante referentes à queixas a respeito de comportamentos inadequados da filha e sua dificuldade em manejá-los, a presença neste encontro teria sido de grande importância. Sua ausência poderia estar relacionada à piora nos resultados das três variáveis já mencionadas. A título de exemplo, foi discutido aprofundadamente, durante este encontro, o adequado estabelecimento de regras e o uso apropriado da atenção e distribuição de privilégios. Este último - o qual envolveria, de maneira resumida, o não reforço a comportamentos inadequados e o reforço a comportamentos adequados - estaria atrelado a um repertório de Monitoria Positiva, com ausência de Punição Inconsistente e Monitoria Negativa.

No tocante às variáveis nas quais foram observadas melhoras, tem-se em vista a presença desta participante nos encontros em que foram discutidos os temas: “Regras e Valores”, “Manejo dos Comportamentos Desejados” e “Vínculo Afetivo e Envolvimento”. O primeiro estaria principalmente atrelado às práticas educativas “Comportamento Moral” e “Disciplina Relaxada”, na medida em que discutiu-se a importância da integração de regras com valores, e da consistência da regra, por exemplo. Nessa direção, as melhoras de MS nessas variáveis poderiam estar vinculada à sua participação nestes encontros. Quanto à melhora no resultado em “Abuso Físico”, deve-se levar em conta algumas variáveis. Primeiramente, MS não esteve presente no encontro em que esta prática educativa foi mais discutida, abrangendo a importância da não utilização de abuso físico e/ou psicológico e os motivos para isso. Paralelamente, todavia, este tema foi abordado em outros encontros, por exemplo, no quinto, no qual foram tratadas diferenças intergeracionais no uso de práticas

educativas. A participante esteve presente nessas discussões, como, inclusive, evidenciam seus relatos verbais, já apresentados. Por exemplo, o relato de que se opunha às práticas de punições físicas - incompatível com suas pontuação significativas em “Abuso Físico” nas Avaliações Inicial e Final. Tais pontuações condizem com seus relatos - já mencionados nos “dados qualitativos” -, por exemplo de que o fato de sua irmã ter sido muito punida durante a infância a teria levado à ser mais paciente hoje em dia; e de que por conta das práticas educativas atuais, as crianças de hoje em dia seriam “mais difíceis”. Apesar de e considerando todos estes comportamentos, a melhora na pontuação desta participante - caso seja condizente à uma mudança comportamental (tato puro) - é significativa e deve ser valorizada.

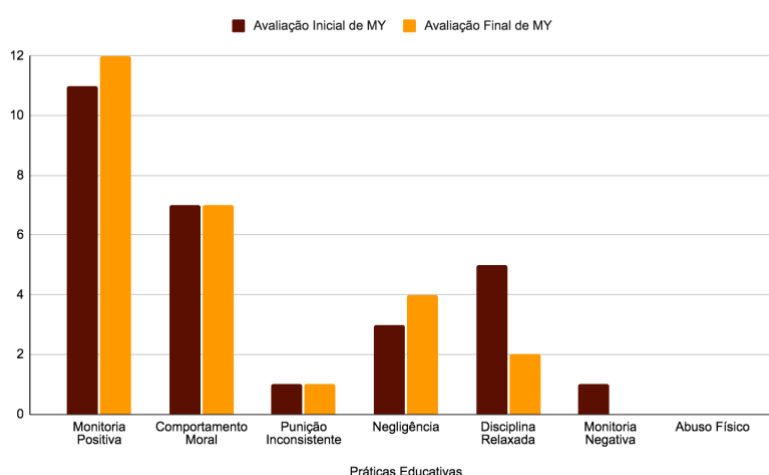


Figura 8: Pontuações da participante MY em cada uma das Práticas Educativas do IEP, nas Avaliações Inicial e Final.

A participante MY apresentou resultados iguais, nas duas Avaliações, em três variáveis (43%): Comportamento Moral, Punição Inconsistente e Abuso Físico. Em outras três, alcançou melhoras: Monitoria Positiva, Disciplina Relaxada e Monitoria Negativa. Obteve piora apenas na variável Negligência.

Esteve presente apenas em dois encontros, referentes aos temas: “Vida familiar e aprendizagem de comportamentos” e “Manejo de comportamentos desejados”. Este fato poderia estar relacionado à ausência de mudanças nos resultados de um considerável número de variáveis - tendo em vista, inclusive, que não esteve presente nos encontros nos quais mais foram abordados temas relacionados a estas práticas educativas em que não houve mudanças; temas estes: “Regras e valores” e “Manejo dos comportamentos inadequados”. No que diz respeito às variáveis em que obteve melhoras, cabe destacar que

comportamentos referentes à Monitoria Positiva e Monitoria Negativa foram abordados no encontro a respeito do “Manejo de comportamentos desejados”, podendo este, conseqüentemente, ter influenciado no resultado. Ressalta-se, por exemplo, a mudança na resposta de “às vezes” para “nunca” na pergunta do questionário “Critico qualquer coisa que meu filho(a) faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados”. No que concerne à Disciplina Relaxada, observa-se uma melhora significativa (3 pontos), apesar do fato de esta participante não ter estado presente nos encontros em que esta prática educativa foi mais discutida. Assim, formula-se duas possíveis hipóteses: a interferência de outras variáveis no resultado; a leitura, por parte de MY, antes da Avaliação Final, do resumo de todos os temas discutidos - Apêndice II -, enviado posteriormente aos encontros, e a interferência deste comportamento no resultado.

A piora de um ponto na variável “Negligência” referiu-se à questão “Meu trabalho atrapalha na atenção que dou a meu filho(a)” e, portanto, não necessariamente estaria atrelada às discussões dos encontros.

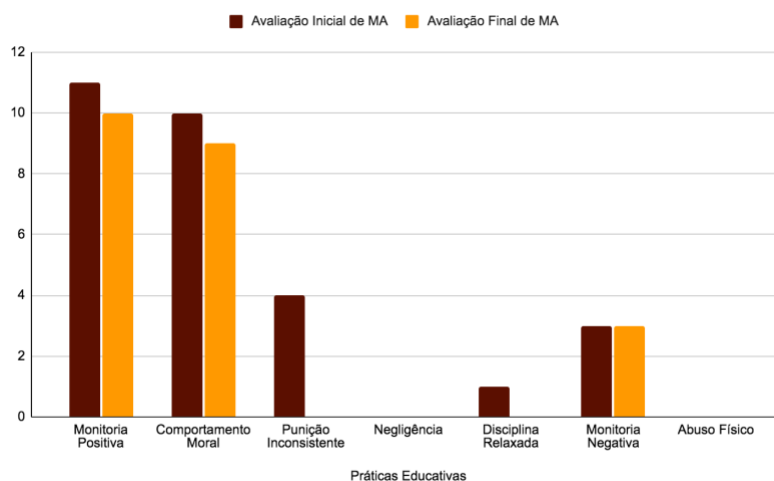


Figura 9: Pontuações da participante MA em cada uma das Práticas Educativas do IEP, nas Avaliações Inicial e Final.

Quanto à participante MA, houve melhora nos resultados de duas variáveis, ambas referentes a práticas educativas negativas: Punição Inconsistente e Disciplina Relaxada. Destaca-se a diferença significativa no que diz respeito à primeira (de 4 para 0 pontos). Tal diferença pode estar relacionada à presença desta participante nos encontros referentes à “Regras e valores” e “Manejo de comportamentos inadequados”.

Não houve mudanças nos resultados das variáveis Negligência, Monitoria Negativa e Abuso Físico (43%). Entretanto, houve uma piora nas pontuações das duas variáveis

(28%) referentes à práticas educativas positivas: Monitoria Positiva e Comportamento Moral. Apesar desta ter sido de apenas um ponto, tem-se a hipótese do aumento da frequência de comportamentos de auto-observação dessas práticas educativas; considerando, inclusive que os comportamentos verbais da participante apontariam para bons repertórios nessas práticas educativas: discorreu, amplamente, durante os encontros, acerca, por exemplo, da importância do diálogo (combinados, negociações, etc) na colocação de regras, da não punição, da valorização dos comportamentos adequados do filho, da importância do modelo dos pais para comportamentos morais, etc.

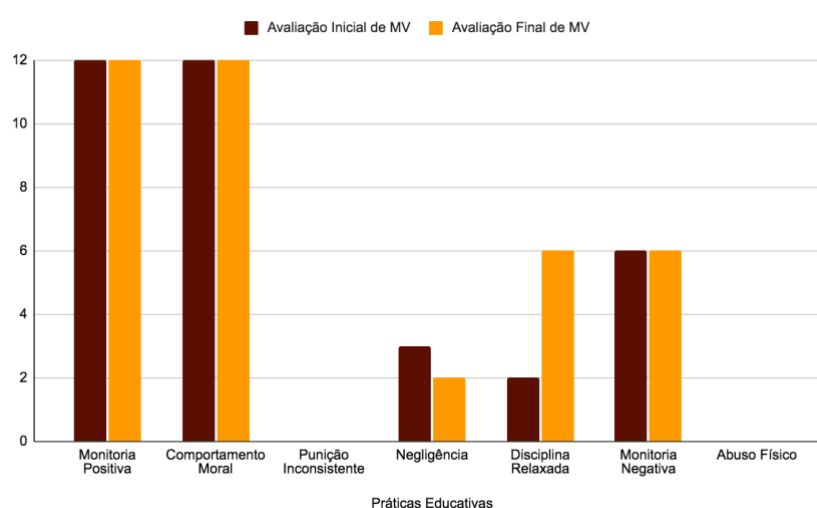


Figura 10: Pontuações da participante MV em cada uma das Práticas Educativas do IEP, nas Avaliações Inicial e Final.

A participante em questão na Figura 10 não apresentou mudanças nos resultados da maioria das variáveis - cinco delas (71%): Monitoria Positiva, Comportamento Moral, Monitoria Negativa e Abuso Físico. Cabe destacar que tais resultados podem estar associados ao fato desta participante ter estado presente apenas em um dos encontros - com o tema “Manejo de comportamentos desejados”. Quanto às demais práticas educativas, obteve piora em uma delas (14%) - Disciplina Relaxada - e melhora em outra (14%) - Negligência. Considerando a baixa frequência desta participante nos encontros, tem-se a hipóteses de que estas mudanças estejam atreladas à variáveis não-identificadas. Destaca-se a mudança significativa na variável “Disciplina Relaxada”. Nesse sentido, uma outra possibilidade de hipótese, seria o fato de o encontro acerca do manejo de comportamentos desejados ter interferido em tais resultados, na medida em que foi amplamente discutida a necessidade de valorização de comportamentos desejados em detrimento dos indesejados. Tal atitude poderia ter sido confundida à comportamentos

característicos da disciplina relaxada, considerando, por exemplo, que na Avaliação Final, diferentemente da Inicial, MV chegou a responder “às vezes” para as seguintes questões: “Durante uma briga, meu filho(a) xinga ou briga comigo e, então, eu o(a) deixo em paz” e “Quando mando meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para a casa, e ele não obedece, eu ‘deixo pra lá’”. Assim, é importante atentar-se ao fato de que a participante não esteve presente no encontro de tema “manejo dos comportamentos indesejados”, o qual teve como uma das discussões a importância de não reforçar comportamentos inadequados.

Apresentaram-se, nos parágrafos acima, hipóteses para as mudanças das pontuações das participante. Entretanto, não descarta-se que estas podem ter estado sob controle de outras variáveis não-identificadas, ou, inclusive, da leitura do resumo dos temas de todos os encontros, que foi enviado à todas as participantes (Apêndice B) após os grupos, antes da realização da Avaliação Final. Nesse sentido, as participantes obtiveram acesso à conteúdos tanto dos encontros nos quais estiveram presentes, quanto ausentes.

### 3.5.2. Comparações dos resultados em cada variável

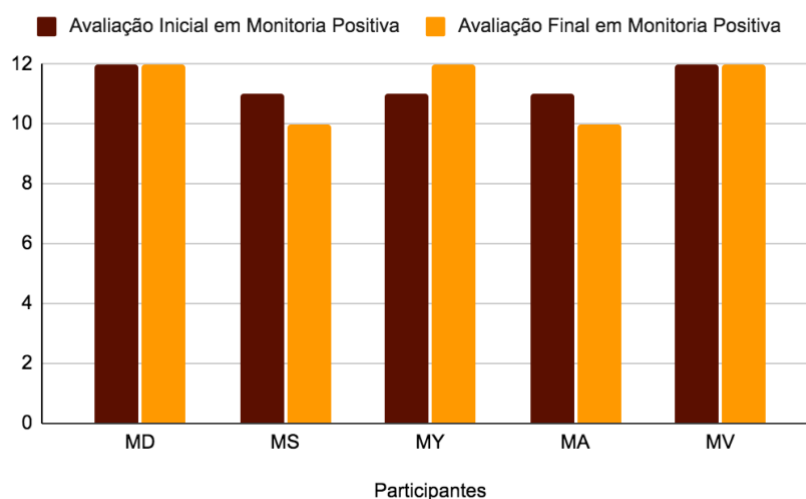


Figura 11: Pontuações de cada uma das participantes na prática educativa do IEP Monitoria Positiva, nas Avaliações Inicial e Final.

Percebe-se, através da Figura 11, uma piora nos resultados da variável Monitoria Positiva, de duas participantes (40%), as quais obtiveram as mesmas pontuações em ambas as avaliações - MS e MA. Ressalta-se que apesar dessa piora, mantiveram uma pontuação característica de um ótimo repertório nesta prática educativa.

Contraditoriamente, MS esteve presente nos três encontros nos quais mais foram abordados comportamentos referentes à essa prática. Nessa direção, têm-se as hipóteses de que os encontros não teriam interferido na melhora da pontuação, ou que eles passaram a controlar respostas de auto-observação da participante em relação à esta prática, passando a observar comportamentos próprios que não funcionavam como estímulos discriminativos anteriormente.

Para duas (40%) participantes, MD e MV, não houve mudanças, formulando-se a hipótese, portanto, de que a intervenção não teria interferido. Ambas obtiveram a pontuação máxima nas duas avaliações, indicando também um ótimo repertório. Houve uma melhora apenas na pontuação da participante MY (20%). Salienta-se que ela participou do encontro com o tema “manejo de comportamentos adequados”, o qual abordou largamente esta prática educativa.

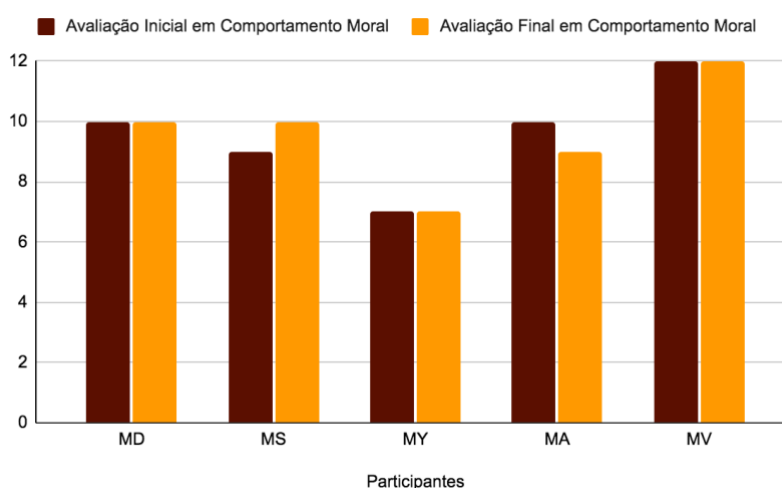


Figura 12: Pontuações de cada uma das participantes na Prática Educativa do IEP Comportamento Moral, nas Avaliações Inicial e Final.

No que se refere ao Comportamento Moral, todas as mudanças, de todas as participantes, foram relativas apenas à um ponto. Assim como na variável anterior, houve uma melhora apenas na pontuação de uma das participantes (20%), MS. Destaca-se que ela esteve presente no encontro a respeito de “regras e valores”, em que essas práticas foram mais discutidas. A maioria das mães não apresentou mudança nas pontuações (60%) e uma delas, MA, obteve piora nos resultados. Esta participante também esteve presente no encontro acerca de “regras e valores”, constatação que leva à construção de duas hipóteses: a presença neste encontro não teria interferido neste resultado, ou as discussões

do encontro tiveram função de estímulo discriminativo para novas respostas de auto-observação desta participante acerca de suas práticas educativas.

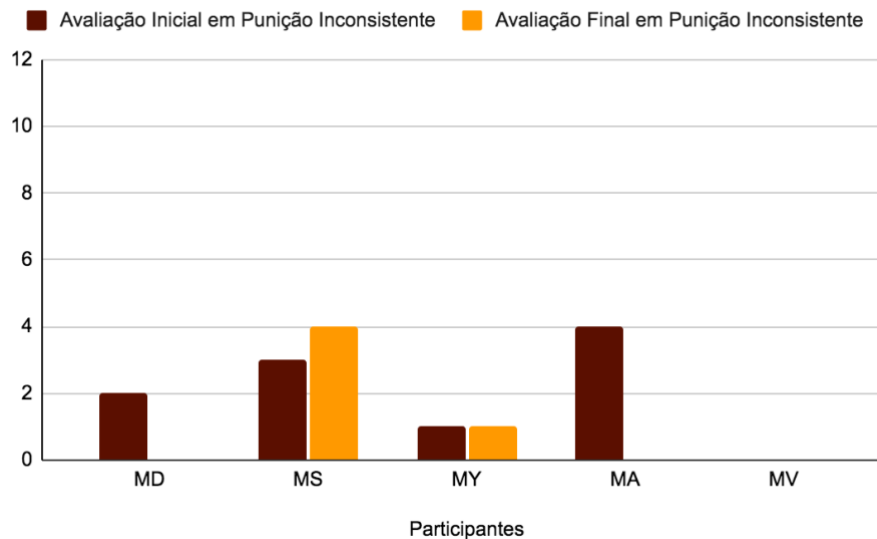


Figura 13: Pontuações de cada uma das participantes na Prática Educativa do IEP Punição Inconsistente, nas Avaliações Inicial e Final.

Na variável, houve uma melhora nas pontuações da maioria das participantes (60%). Cabe sublinhar que a diminuição da pontuação de MA, de quatro pontos, foi muito significativa. Tal resultado seria condizente com o fato de esta participante ter estado presente nos encontros em que foram discutidos “regras e valores” e “comportamentos inadequados” - encontros nos quais o tema da Punição Inconsistente foi um dos temas mais abordados. Tem-se como hipótese, portanto, a possibilidade de estes encontros terem interferido para a melhora nos resultados. Houve uma piora, apenas de um ponto, somente na pontuação da participante MS. Salienta-se que esta mãe esteve presente no encontro no qual foram discutidos “regras e valores”, mas não frequentou a sessão de tema “manejo de comportamentos inadequados”. No caso de MY, as pontuações mantiveram-se iguais. Destaca-se que esta participante não esteve presente em nenhum desses dois encontros supracitados.

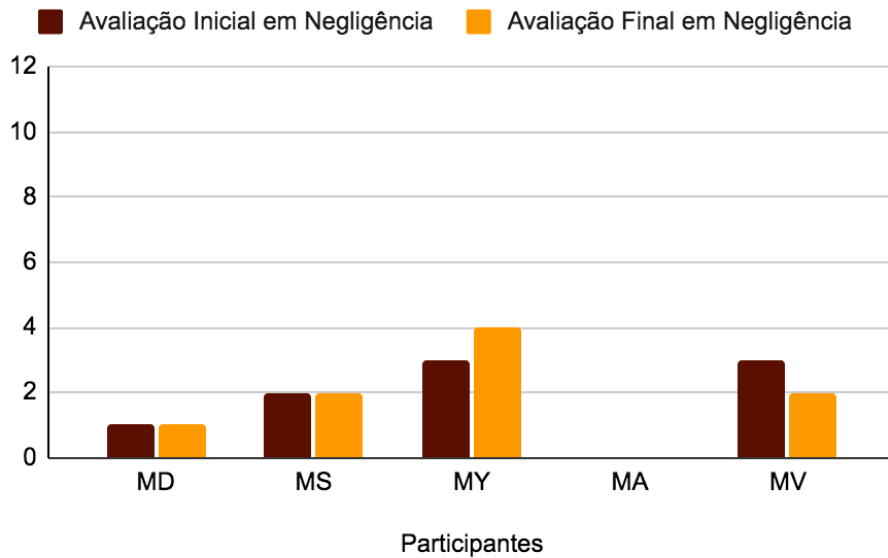


Figura 14: Pontuações de cada uma das participantes na Prática Educativa do IEP Negligência, nas Avaliações Inicial e Final.

Quanto à Negligência, a maioria das pontuações mantiveram-se iguais. Três (60%) das participantes, MD, MS e MA, não apresentaram mudanças. Houve uma piora nos resultados apenas de MY, assim como somente a participante MV exibiu melhora em sua pontuação. Cabe destacar que essas mudanças foram de apenas um ponto. Nenhuma dessas participantes frequentaram o encontro de tema “vínculo afetivo e envolvimento”, um dos que mais relacionou-se ao tema da “Negligência”.

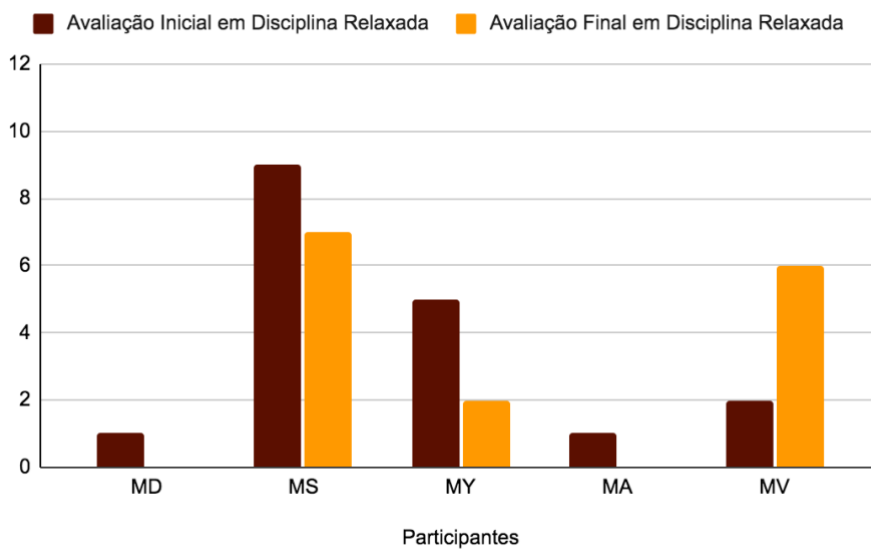


Figura 11: Pontuações de cada uma das participantes na Prática Educativa do IEP Disciplina Relaxada, nas Avaliações Inicial e Final.

Para a maioria das participantes (80%) (MD, MS, MY e MA) houve uma melhora nas pontuações em Disciplina Relaxada. Destas, apenas MY não participou dos dois encontros os quais mais abordaram este assunto, com os temas “regras e valores” e “manejo de comportamentos inadequados”. Constatou-se uma piora na pontuação de apenas uma das participantes, MV (20%). Entretanto, tal piora foi significativa: houve um aumento de quatro pontos. Deve-se levar em conta que esta participante esteve em apenas um encontro, de tema “manejo de comportamentos adequados”, no qual não foram discutidas práticas educativas desta variável. Além do mais, este encontro discorreu acerca da importância da valorização, do reforço de comportamentos adequados dos filhos, em detrimento da punição dos inadequados. Tal processo poderia ser confundido, pelas participantes, a um relaxamento das regras.

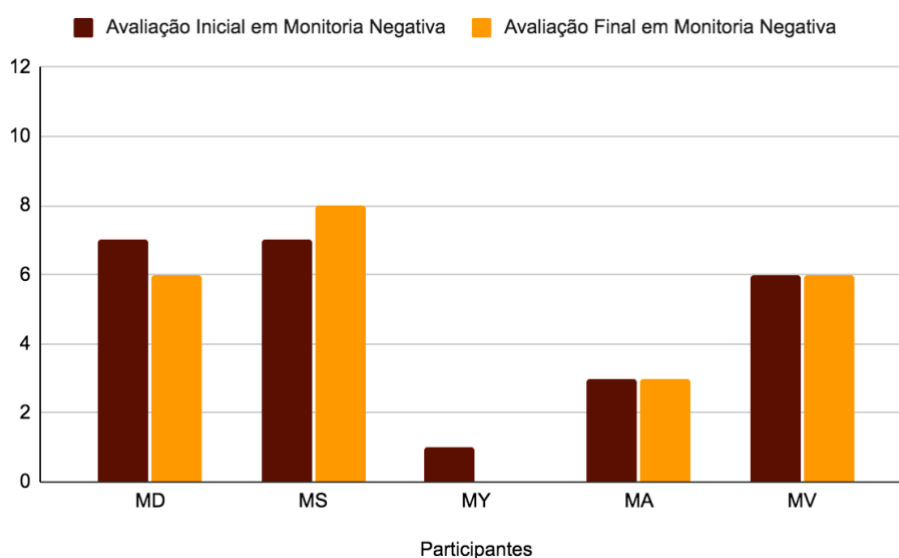


Figura 16: Pontuações de cada uma das participantes na Prática Educativa do IEP Monitoria Negativa, nas Avaliações Inicial e Final.

Os resultados em Monitoria Negativa foram diversos: duas (40%) das participantes (MA e MV) mantiveram suas pontuações em ambas as avaliações; duas (40%) obtiveram melhoras (MD e MY) e apenas uma (20%) apresentou piora (MS). Sublinha-se que essas mudanças foram de apenas um ponto. Deve-se considerar que os dois encontros os quais discutiram de maneira mais aprofundada as práticas educativas envolvidas nesta variável foram os de temas: “regras e valores”, “manejo dos comportamentos adequados” e “vínculo afetivo e envolvimento”. Estes últimos, especificamente, abordaram a importância da não

construção de um ambiente hostil. Cabe destacar que MD participou tanto do encontro acerca de “regras e valores”, como “vínculo afetivo e envolvimento”; já MY, dos encontros citados, participou do referente à “manejo dos comportamentos adequados”. Apesar de MS ter participado destes três encontros, obteve uma piora nos resultados, a qual poderia ser explicada, portanto, ou pela interferência de variáveis não-identificadas, ou pela função discriminativa que tais encontros tiveram em respostas suas de auto-observação destas práticas educativas.

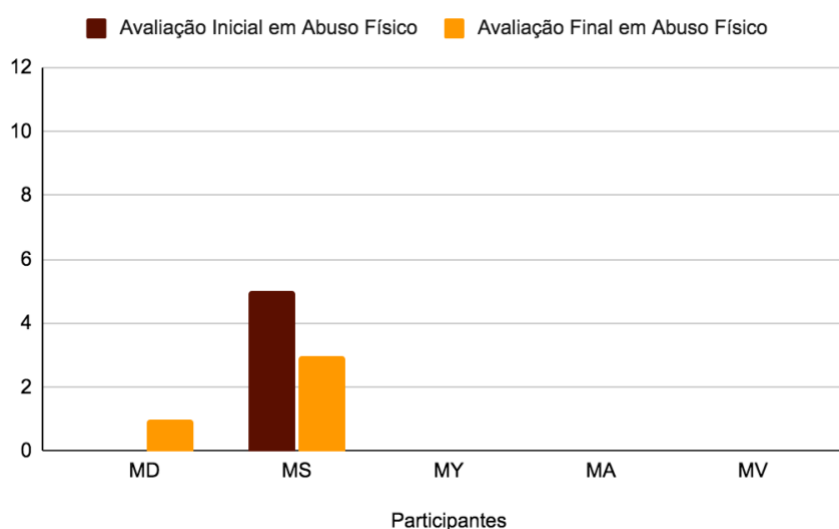


Figura 17: Pontuações de cada uma das participantes na Prática Educativa do IEP Abuso Físico, nas Avaliações Inicial e Final.

Como evidenciado pela Figura 17, a variável Abuso Físico foi a na qual mais mães obtiveram pontuação zero, bem como três das participantes (60%), MY, MA e MV, mantiveram essa pontuação em ambas as avaliações. A única mãe que apresentou pontuação diferente de zero nas duas avaliações foi MS. Ambas as pontuações dessa participante foram significativas, mas deve-se levar em conta a sua diminuição, de dois pontos, na Avaliação Final - melhora estimada no resultado. O fato de esta participante ter estado presente nos três encontros nos quais práticas educativas referentes à esta variável foram mais discutidas - “regras e valores”, “manejo de comportamentos desejados” e “vínculo afetivo e envolvimento” - corroboram com a hipótese de que a intervenção tenha contribuído para esta melhora.

Já a participante MD obteve uma piora no resultado, com o aumento de um ponto; considerando sua participação nos três encontros, supracitados, nos quais práticas desta

variável foram discutidas, tem-se a hipótese de que podem ter adquirido a função de estímulo discriminativo para respostas de MD de auto-observação de suas práticas educativas; tendo em vista, inclusive, seus relatos verbais que se opuseram à punição como alternativa em lidar com os comportamentos da filha.

### 3.5.3. iep Inicial e Final

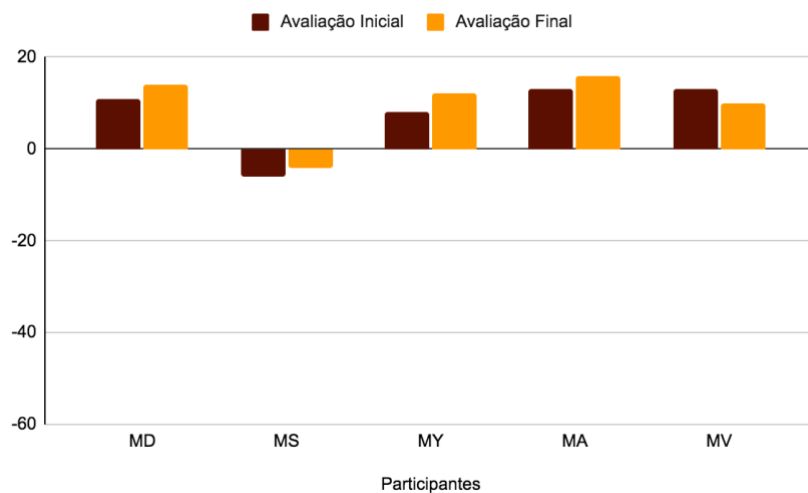


Figura 18: Pontuações do iep de cada uma das participantes nas Avaliações Inicial e Final.

A Figura 18 compara o iep de cada mãe nas Avaliações Iniciais e Avaliações Finais. Percebe-se que houve uma melhora nos resultados da maioria das participantes (80%). Apenas MV obteve uma piora nos resultados. Enfatiza-se que esta participante esteve presente em apenas um dos encontros. O resultado de MS, apesar da melhora, ainda revela um Estilo Parental de risco, sendo recomendado, portanto, novas intervenções.

Tabela 4: Pontuações de melhoras, pioras e manutenções de cada participante em cada uma das Práticas Educativas do IEP, comparando-se a Avaliação Inicial e a Avaliação Final.

	Monitoria Positiva	Comportamento Moral	Punição Inconsistente	Negligência	Disciplina Relaxada	Monitoria Negativa	Abuso Físico
<b>MD</b>	0	0	2	0	1	1	1
<b>MS</b>	1	1	1	0	2	1	2
<b>MY</b>	1	0	0	1	3	1	0
<b>MA</b>	1	1	4	0	1	0	0
<b>MV</b>	0	0	0	1	4	0	0

Conforme a Tabela 4, comparando-se as Avaliações Iniciais e Finais e somando-se o total das melhoras (dados em verde), pioras (dados em vermelho) e manutenções nas pontuações de cada participante, em cada uma das variáveis, obtém-se: do total (35) houve 15 manutenções (43%), 8 pioras (23%) e doze melhoras (34%). Assim, a porcentagem de melhoras foi superior à de pioras. Complementando-se à quantos pontos essas melhoras e pioras referiram-se, apresenta-se o seguinte resultado: somando-se a quantidade total de pontos das pioras, tem-se a quantidade 11 (35%) e somando-se a quantidade total de pontos das melhoras, tem-se a pontuação 20 (65%).

Tendo em vista tais dados, formula-se a hipótese de que a intervenção e/ou a leitura do resumo de todos os temas discutidos enviado às participantes posteriormente à intervenção (Apêndice B), contribuiu para a aquisição de um repertório alternativo das participantes; e de que, portanto, produziu efeito, na direção de uma melhora nos comportamentos de práticas educativas. Os principais efeitos teriam sido a diminuição das práticas educativas negativas. Deve-se levar em conta, entretanto, que as mudanças observadas foram em relação aos comportamentos verbais das participantes os quais não necessariamente correspondem à seus comportamentos em ambiente natural. Assim, têm, se a hipótese de que os relatos das mudanças podem tanto ter estado sob controle do que era esperado do pesquisador, quanto corresponderem à mudanças reais no repertório de práticas educativas (tatos puros). Não há como comprová-las, apesar de ter-se observado,

durante os encontros, comportamentos na direção da segunda, como por exemplo: a presença comportamentos verbais das participantes de descrição, não apenas de suas práticas positivas, como também negativas; o envolvimento, principalmente das participantes MA, MS e MD, evidenciado, por exemplo, pelos comportamentos de anotação dos conteúdos, por parte de MD; o agradecimento, ao final dos grupos, dessas três participantes, tanto durante o encontro, quanto por mensagem, mencionando a contribuição da intervenção para elas.

Ademais, menciona-se aqui a hipótese de que a intervenção pode ter produzido mudança no controle de estímulos. Como afirmado por De Rose (1999), as solicitações para o relato podem exercer controle sobre o comportamento-alvo, mesmo que não se desenvolva tal constatação. Assim, os casos em que houve uma diminuição nas pontuações da Avaliação Final em relação à Inicial, em evidência, por exemplo, na variável Monitoria Positiva, poderiam indicar uma situação na qual as solicitações, durante a intervenção, por parte da pesquisadora, de auto-observação das participantes nas suas relações com os filhos, poderiam ter adquirido a função de estímulos discriminativos para essa auto-observação e, conseqüentemente, dedução das participantes de que não estariam evocando tais comportamentos tão frequentemente como imaginavam.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das Avaliações Inicial e Final apontam para modificações, produzidas pela intervenção, nos relatos verbais das participantes, na direção de uma melhora no repertório das práticas educativas parentais. Tais melhoras disseram respeito principalmente à diminuição das práticas educativas negativas. Apesar das variações nos resultados do iep (índice de estilo parental) entre cada participante, tanto na Avaliação Inicial quanto na Final, houve um aumento em todos os índices, com exceção da participante MV. Cabe destacar que esta participou de apenas um encontro, fator que pode ter influenciado no resultado. Tem-se a hipótese da influência da intervenção e/ou da leitura do resumo dos encontros na melhora dos índices das demais participantes, apesar de não se descartarem possíveis variáveis não-identificadas, relacionadas a estas melhoras. Alguns dados de relatos verbais ao longo dos encontros são coerentes com essa hipótese, por exemplo: o relato da participante MS de que as discussões nas sessões a haviam influenciado a procurar, em determinada situação específica, manejar diferentemente o comportamento de sua filha, obtendo sucesso. As discussões em grupo, portanto, teriam funcionado como estímulo discriminativo para suas práticas educativas nesta situação.

Salienta-se que mais de uma vez os relatos das participantes durante os encontros não corresponderam a alguns resultados observados nas pontuações das variáveis. Além disso, apesar da análise geral apontar para uma melhora nos resultados, uma análise mais detalhada dos dados de cada participante e de cada variável evidenciou piora em determinadas pontuações, ainda que tenha revelado predominância de melhoras em detrimento de pioras e manutenções. Esta análise detalhada considerou as variações das frequências das mães em cada sessão - atentou-se às variáveis relacionadas aos encontros nos quais cada uma delas participou.

Tendo em vista tais considerações, não se descarta a hipótese de que variáveis externas à intervenção poderiam ter influenciado tanto nas melhoras, quanto pioras e manutenções dos resultados. Além disso, as participantes poderiam ter respondido ao Inventário de Estilos Parentais sob controle da presença da pesquisadora e dos conteúdos discutidos durante o grupo, ao invés das contingências envolvidas em suas interações com os filhos. Como afirma De Rose (1999), é possível que, mesmo que a auto-observação tenha ocorrido, a situação de questionário, apesar de poder contribuir para um relato mais preciso, podem levar o indivíduo a dizer "o que o pesquisador quer ouvir". Outra hipótese relevante a ser mencionada, é a possibilidade de as discussões dos encontros terem

adquirido função de estímulo discriminativo para comportamentos de auto-observação das participantes, o que poderia explicar a piora, supracitada, nos resultados de algumas das variáveis (CRITCHFIELD e PERONE, 1990 apud ROSE, 1999). Um dado que corrobora para esta hipótese, foi o fato de que a única variável na qual não houve uma melhora na Avaliação Final em relação à Avaliação Inicial, foi a Monitoria Negativa, cujas práticas educativas a que se refere foram as mais discutidas durante os encontros.

Este conjunto de hipóteses e possíveis variáveis relacionadas aos resultados baseiam-se no conceito de “relato verbal” para a Análise do Comportamento, discutido na introdução. Retoma-se a não correspondência da presente pesquisa com as dimensões “Analítica” e “Comportamental” descritas por Baer, Wolf e Risley (1968). Além disso, a importância de considerar exposto de Skinner acerca do “Comportamento Verbal”, especialmente os conceitos de “tato” e “tato distorcido”. Em consonância com estes conceitos, procurou-se, durante a intervenção, atentar-se para o reforço de tatos puros em detrimento dos distorcidos, haja vista o objetivo de mudanças nos comportamentos das participantes em seu ambiente natural e a avaliação de tais mudanças, baseada em comportamentos verbais. Certificou-se em garantir uma audiência não-punitiva e evidenciar as consequências naturais das contingências descritas pelas participantes - por exemplo, referentes ao seguimento das regras discutidas nos grupos -, ao invés de reforçar, arbitrariamente, o conteúdo de seus relatos, favorecendo, assim, tanto comportamentos de auto-observação, quanto de tatos puros. Este manejo é extremamente relevante para a presente pesquisa, levando em conta, como já abordado, a possibilidade de o comportamento verbal estar sob controle de diversas variáveis e, portanto, a necessidade de reforçar não apenas as mudanças nos relatos verbais, mas a sensibilidade do ouvinte em relação à reforçadores naturais.

Ainda acerca do conceito de “comportamento verbal”, frisa-se o fato de que a presente intervenção baseou-se na apresentação de regras/instruções. Nessa direção, é fundamental enfatizar que a apresentação de regras novas, modificação, discussão e modelagem delas são essenciais no controle discriminativo e estabelecido do falante; possibilitam habilidades de auto-observação, que permitem a emissão de tatos, como já foi abordado (MEDEIROS, 2002). Nesse seguimento, as instruções e solicitações para que o falante relate seu comportamento, costumam produzir mudanças no comportamento-alvo em uma direção socialmente desejada (CRITCHFIELD e PERONE, 1990 apud DE ROSE, 1999). Assim, apesar da presente pesquisa ter se baseado em comportamentos verbais, não descarta-se a possibilidade destes contribuírem para uma intervenção na direção do

objetivo em questão. Na medida em que a intervenção envolveu a apresentação, modificação, discussão e modelagem de regras, supracitadas, tanto através do inventário e encontros, quanto tendo em vista os resumos das sessões enviados às participantes, teria ao menos contribuído, não apenas para as mudanças dos relatos verbais, mas para o repertório de auto-observação - cita-se o exemplo do relato verbal da participante MD de ter reparado em atividades preferidas de sua filha, as quais anteriormente à intervenção não tinha constatado - e eventuais mudanças nas práticas educativas, e não apenas relatos verbais, na direção objetivada.

Bolsoni-Silva, Carrara e Leme (2009) apresentam pesquisas de investigação de práticas educativas parentais as quais utilizaram para a coleta de dados, instrumentos que tem como dado básico apenas o relato verbal (BARRY, FRICK, e GRAFEMAN, 2008; CIA, PAMPLIN e DEL PRETTE, 2006; KERR, LOPEZ, OLSON e SAMERRO, 2004; OLIVEIRA, RABUSKE e ARPINI, 2007; PRINZIE, ONGHENA e HELLINCKX, 2007; SNYDER, CRAMER, AFRANK e PATTERSON, 2005 apud BOLSONI-SILVA, CARRARA e LEME, 2009). Ademais, os mesmos autores verificaram o uso frequente do relato verbal, utilizado em conjunto ou não com a observação, como procedimento para coleta de dados. Apontaram a possibilidade de facilitarem a obtenção de dados sobre os comportamentos em questão, (LAVILLE e DIONNE, 1999 apud BOLSONI-SILVA, CARRARA e LEME, 2009) e contribuir para a eficácia dos programas de intervenção. Ralatam que instrumentos que se baseiam em relatos verbais:

“(a) auxiliam na descrição de contingências que fazem parte da história do indivíduo, ajudando a entender o comportamento presente; (b) permitem trabalhar com um conjunto extenso de variáveis de uma única vez, que podem ajudar na delimitação de comportamentos futuros que poderão, então, ser observados e manipulados com mais amplo controle metodológico (Carrara, 2008). Portanto, as pesquisas que transitam na Análise Aplicada do Comportamento podem se valer de vários instrumentos (ecletismo instrumental que não pode ser confundido com ecletismo teórico-epistemológico), os quais contribuem com fontes importantes de informações sobre os comportamentos sem, contudo, desviar dos pressupostos teóricos e metodológicos do Behaviorismo Radical (Carrara, 2008)” (p. 242 BOLSONI-SILVA, CARRARA e LEME, 2009).

As possibilidades da utilização desses instrumentos justificam a utilização, na presente pesquisa, do Inventário de Estilos Parentais. Além disso, retoma-se sua eficácia, como apresentado por Gomide (2014): foi validado dentro dos parâmetros psicométricos necessários e teve parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia, em julho de 2005, para sua utilização como teste psicológico. Além disso, possui várias possibilidades de

utilização e tem como vantagem a rápida aplicação, linguagem de fácil acesso, e facilidade da análise de dados; e caracteriza-se como o primeiro instrumento brasileiro validado que possibilita a avaliação de sujeitos de risco (GOMIDE, 2014).

Vale ressaltar que uma análise mais refinada dos dados não é permitida pelos cálculos do IEP. Nesse sentido procurou-se, aqui, realizar uma integração dos dados, o mais detalhada possível, chegando-se a diversas hipóteses. Estas, entretanto, são difíceis de serem fundamentadas, haja vista a dificuldade de avaliação de pequenas modificações nos relatos verbais, as quais são omitidas pelos cálculos, considerando, por exemplo, a possibilidade de manutenção de pontuações, independentemente de variações de respostas dos questionários. A partir dessas constatações, recomenda-se a utilização de entrevistas e, se possível, análise funcional descritiva ou experimental na avaliação de intervenções posteriores.

O presente trabalho caracterizou-se como uma intervenção, junto a pais, estratégia esta que vem sendo reconhecida como mais efetiva para a prevenção e redução de problemas comportamentais (REID et al., 2001). Os resultados aqui descritos corroboram para a contribuição destas intervenções à qualidade das relações familiares, e conseqüente redução desses problemas, em direção à um desenvolvimento saudável dos filhos. Não obstante, recomenda-se que intervenções posteriores avaliem e intervenham no próprio comportamento parental, através, por exemplo, de treinamentos, contribuindo para uma maior efetividade e generalidade. Além disso, aconselha-se a realização de um seguimento (*Follow-up*), preferencialmente, que envolva não apenas a aplicação do IEP, mas realização de entrevistas. A não realização deste na presente pesquisa impossibilitou o conhecimento da eficiência na criação de condições para a manutenção e generalização das mudanças. Uma mudança comportamental apresenta generalidade, caso se mostre durável através do tempo, caso apareça numa grande variedade de ambientes possíveis, ou caso se estenda a uma grande variedade de comportamentos relacionados (BAER, WOLF e RISLEY, 1968). Com o objetivo de contribuir para tal generalidade, optou-se pelo envio do resumo dos conteúdos dos encontros (Apêndice B) à cada uma das participantes, possibilitando sua consulta ininterrupta.

Por fim, sobressai-se uma forte contribuição desta intervenção quanto ao seu processo metodológico. O atual contexto de pandemia pelo COVID-19 e a conseqüente virtualização dos processos educativos demandou uma adaptação de metodologias, previamente formuladas, ao ambiente online. Tal desafio fez parte da presente pesquisa, e o resultado do ajustamento de três diferentes procedimentos delineados para o formato

presencial, pode contribuir fortemente para intervenções futuras neste contexto. Isto posto, optou-se por disponibilizar uma descrição detalhada do procedimento (Apêndice B), viabilizando utilizações subsequentes. Enfatiza-se, igualmente, a importância propostas grupais virtuais, visto que a pandemia afetou não apenas a saúde física, mas também a saúde mental da população (FIORILLO, 2020); principalmente no que diz respeito às mulheres e mães - já sobrecarregadas antes do contexto pandêmico, como resultado da desigualdade entre gêneros -, as quais tiveram suas redes de apoio afastadas pelo isolamento social (INSFRAN e MUNIZ, 2020). Em suma, o contato virtual revela-se uma ferramenta de extrema importância no atual contexto, e empenhou-se, no presente trabalho, em utilizá-la na direção da construção de melhores e mais saudáveis relações familiares, tendo atingido este fim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, J. A. D. Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 107-117, 2001.

ALMEIDA, Roberto Santoro et al. Pandemia de COVID-19: guia prático para promoção da saúde mental de crianças e adolescentes. **Residência Pediátrica**, v. 10, n. 2, p. 1-4, 2020.

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. Behaviorismo radical e os determinantes do comportamento. In: H. J. Guilhardi, M. B. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Org.), **Sobre comportamento e cognição: Vol. 7. Expondo a variabilidade** (pp. 159-163). Santo André: ESETec, 2001.

AZOUBEL, M. S.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Utilização de procedimentos de ensino-aprendizagem: Relatos de analistas do comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 5, n. 25, p. 78-92, 2014.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, vol. 1, 91-97, 1968.

BANACO, R. A. Podemos nos beneficiar das descobertas da ciência do comportamento? In: R. A. Banaco (Org.), **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva**. São Paulo: ARBytes, 1997.

BOLSONI-SILVA, A. T.; BRANDÃO, A. S.; VERSUTI-STOQUE, F. M.; ROSIN-PINOLA, A. R. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo piloto. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, 18-33, 2008.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; SILVEIRA, F. F.; MARTURANO, E. M. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. **Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva**, v. 10, n.2, 125-142, 2008.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 227-235, jul. 2002.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MOREIRA Borelli, Laura B. Treinamento de habilidades sociais educativas parentais: comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 36-58, 2012.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; SILVEIRA, Fabiane Ferraz; RIBEIRO, Denize Campos. Avaliação dos efeitos de uma intervenção com mães/cuidadoras: contribuições do treinamento em habilidades sociais. **Contextos Clínicos**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 19-27, 2008.

BOTOMÉ, S. P. **Como decidir o que ensinar: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 1987. Documento não publicado.

CANEGUIM, Janaina de Fatima Castro et al. **A Psicologia vai à escola: trabalho colaborativo com uma professora de educação infantil**. São Carlos, 2016. 158 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Carlos, 2016.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CATANIA, A. Charles; MATTHEWS, Byron A.; SHIMOFF, Eliot. Instructed versus shaped human verbal behavior: Interactions with nonverbal responding. **Journal of the Experimental Analysis of behavior**, v. 38, n. 3, p. 233-248, 1982.

DE ROSE, J. C. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. **Sobre comportamento e cognição**, v. 1, p. 148-166, 1997.

DEL PRETTE, Z; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais; terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. In: **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 2004. p. 231-231.

FERNANDES, Estefania Cheruli; SANTOS, Antônio Carlos Godinho. Reinforcement contingencies programming to strengthen pro-social repertoire in the school context. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 11, n. 2, p. 285-304, Dec. 2009 .

FIORILLO, Andrea; GORWOOD, Philip. The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. **European Psychiatry**, v. 63, n. 1, 2020.

GARCIA-SERPA, Fabíola Álvares; DEL PRETTE, Zilda Aparecida; DEL PRETTE, Almir. Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 40, n. 1, p. 77-88, 2006.

GLENN, Sigrid S. Maladaptive functional relations in client verbal behavior. **The Behavior Analyst**, v. 6, n. 1, p. 47-56, 1983.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003.

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes, pais ausentes**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMIDE, P. I. **Inventário de estilos parentais - IEP**: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEILBORN, Maria Luiza A.; PEIXOTO, Clarice E.; BARROS, Myriam M. Tensões familiares em tempos de pandemia e confinamento: cuidadoras familiares. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. e300206, 2020.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, Ago. 2013.

INSFRAN, Fernanda; MUNIZ, Ana Guimarães Correa Ramos. Maternagem e Covid-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. **Diversitates International Journal**, v. 12, n. 2, p. 26-47, 2020.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, vol. 5, p. 123-132, 2001.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. Uma análise comportamentalista de relatos verbais e práticas educativas parentais: Alcance e limites. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 19, n. 43, p. 239-247, 2009.

LÖHR, S. Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In: PRETTE, Almir del; PRETTE, Zilda A. Pereira del (org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: Questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 293-310.

LUNA, Sérgio V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, Vera M. N. de S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 145-179.

MARINHO, M. L. Um programa estruturado para o treinamento dos pais. In V. E. CABALLO; M. A. SIMON (Orgs.). **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos**, pp.417-443. São Paulo: Santos, 2005.

MATHEUS, Natália de Mesquita. **Práticas educativas coercitivas: modificações no repertório de práticas educativas parentais obtidas através de um trabalho de grupo orientado pela Análise do Comportamento**. 2007. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MEDEIROS, C. A. de. Comportamento verbal na terapia analítico comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 105-118, 2002.

MESTRE, M.; CORASSA, N. Mediadores no sucesso da psicoterapia comportamental. In H. J. GUILHARDI, M. B. MADI, P. P. QUEIROZ; M. C. SCOZ (Orgs.). **Sobre comportamento e cognição**. Vol. 10, pp.221-240. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002.

MURTA, Sheila G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.

NICO, Yara C. O que é autocontrole, tomada de decisão e solução de problemas na perspectiva de B. F. Skinner. In: GUILHARDI, Hélio J.; MADI, Maria B. B. P.; QUEIROZ, Patrícia P.; SCOZ, Maria C. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. Santo André: ESETEC, 2001. p. 62-70.

OLIVARES, J.; MENDES, F. X.; ROS, M. C. O treinamento de pais em contexto clínicos e da saúde. In V. E. CABALLO; M. A. SIMON (Orgs.). **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos**, pp.365-385. São Paulo: Santos, 2005.

OLIVEIRA, J. **Subsídios metodológicos para o desenvolvimento de repertórios de interpretação funcional para uma professora das séries iniciais**. Bauru, 2010. Tese (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Bauru.

PEREIRA, M.E.M; MARINOTTI, M; LUNA, S.V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M.M.C; MARINOTTI, M (orgs). **Análise do comportamento para educação: contribuições recentes**. Santo André: Esetec Editora, 2004, p. 11-32.

PINHEIRO, M. I. S.; DEL PRETTE, A.; HAASE, V. G. Pais como co-terapeutas: Treinamento em habilidades sociais como recurso adicional. **Relatório Técnico**, v. 3, n.1, pp. 1-42. Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia, Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento e Laboratório de Psicologia da Família, 2002.

PINHEIRO, Maria I. S.; HAASE, Vitor G.; DEL PRETTE, Almir; AMARANTE, Claret L. D.; AMARANTE; DEL PRETTE, Zilda A. P. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicol. Reflex. Crit.** 19 (3), 2006.

PLANALP, Sally. **Communicating emotion: Social, moral, and cultural processes**. Cambridge University Press, 1999.

REID, M. Jamila; WEBSTER-STRATTON, Carolyn; BEAUCHAINE, Theodore P. Parent training in Head Start: A comparison of program response among African American, Asian American, Caucasian, and Hispanic mothers. **Prevention Science**, v. 2, n. 4, p. 209-227, 2001.

RODRIGUES, M. E. Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido? In: CARMO, J. S. Carmo; RIBEIRO, M. J. F. X. Ribeiro (Orgs.) **Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional**. Santo André: ESETEC, 2012, p. 37-71.

SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes; GOMIDE, Paula Inez Cunha. Inventário de estilos parentais (IEP)–Gomide (2006) percurso de padronização e normatização. **Psicologia Argumento**, v. 25, n. 48, p. 15-26, 2017.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Editorial Psy. 1995.

SKINNER, B, F. **Ciência e comportamento humano**. [1953]. São Paulo: Martins Fontes. 10ª ed, 1998.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal** (MP Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix, 1978.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SKINNER, B, F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, Ed. USP, 1972.

TARBOX, Jonathan; WILKE, Arthur E.; NAJDOWSKI, Adel C.; FINDEL-PYLES, Rachel S.; BALASANYAN, Susie; CAVENEY, Amy C.; CHILINGARYAN, Vardui; KING, Deidra M.; NIEHOFF, Sarah M.; SLEAVE, Kelly. Comparing Indirect, Descriptive, and Experimental Functional Assessments of Challenging Behavior in Children with Autism. **Journal Of Developmental And Physical Disabilities**, [S.L.], v. 21, n. 6, p. 493-514, 9 out. 2009.

TOURINHO E. Z. Estudos conceituais na análise do comportamento. **Temas em Psicologia da SBP**, vol. 7, n. 3, p. 213-222, 1999.

VASCONCELOS, L. A. **Brincando com histórias infantis: uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens**. São Paulo: ESETEC, 2006.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 7, n. 2, p. 229-238, Dez. 2002.

VILA, Edmarcia Manfrendin. **Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

WEBER, Lidia D.; BRANDENBURG, Olivia J.; SALVADOR, Ana Paula V. Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): Orientação e treinamento para pais. **Psico**, v. 37, n. 2, p. 139-149, 2006.

WEBER, L; SALVADOR, A. P; BRANDEMBURG, O. **Programa de qualidade de vida na interação familiar: Manual para aplicadores**. Curitiba, PR: Juruá, 2005.

WOOD, J. J., MCLEOD, B. D., SIGMAN, M., HWANG, W. C., CHO, B. C. Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings and future directions. **Journal of Childhood Psychology and Psychiatry**. 44(1), 135, 2003.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de professores: a contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino**. 1997. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: A contribuição da Análise do Comportamento**. São Paulo: Educ. 2000.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (orgs.). **Análise do Comportamento para a Educação – Contribuições recentes**. Santo André: ESETEC, 2004, p. 33-47.

**APÊNDICE A**

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, R.G.: \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei com a minha participação na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado Intervenção com pais: Um estudo de campo da Análise do Comportamento, desenvolvido pela aluna Tereza Filizola Brasiliense Carneiro do Curso de Psicologia na Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra Fátima Regina Pires de Assis a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone 3670.8320 ou e-mail [psicopuc@pucsp.br](mailto:psicopuc@pucsp.br).

Afirmo que aceitei a minha participação, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é contribuir para a melhora do desempenho dos atletas. Fui também esclarecido de que os usos das informações obtidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

A colaboração se fará de forma anônima. Terão acesso aos dados coletados e à sua análise apenas a pesquisadora e sua orientadora.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou vislumbre algum prejuízo advindo desta participação, poderei contatar a orientadora da pesquisa, ou, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CEP-PUC/SP), situado na Rua Ministro de Godoy, 969 – Térreo, Perdizes, São Paulo (SP), CEP: 05015-000, telefone: 3670.8466.

Recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Fui ainda informada de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para seu acompanhamento ou sofrimento de qualquer sanção ou constrangimento.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Participante \_\_\_\_\_

Pesquisadora \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

Serão detalhados, aqui, os procedimentos de cada sessão. Cabe destacar que muitas das vivências descritas no Programa de Qualidade na Interação Familiar não foram realizadas por dois motivos: limitações considerando o modelo online e tempo limitado das mães, considerando o horário de ocorrência do grupo e as rotinas de cada família. Como já abordado, foram mesclados e adaptados procedimentos do Programa de Qualidade na Interação Familiar (WEBER, et. al, 2005), Treinamento em Habilidades Sociais (PINHEIRO et. al, 2002) e o procedimento do Trabalho de Conclusão de Curso: “Práticas educativas coercitivas: modificações no repertório de práticas educativas parentais obtidas através de um trabalho de grupo orientado pela Análise do Comportamento” (MATHEUS, 2007). Destes procedimentos, o condutor dos encontros foi uma adaptação do de Weber et. al, com eventuais mesclas dos demais. Dessa forma, serão apontadas, ao longo da descrição, apenas as referências dos dois últimos.

### **Encontro 1: Vida Familiar e Aprendizagem de comportamentos**

1. Apresentação pessoal, da presente pesquisa e explicação breve a respeito dos encontros.
2. Apresentação dos pais, incluindo a idade do(s) filho(s).
3. Pergunta acerca das principais queixas/dificuldades em relação à educação dos filhos; principais comportamentos indesejados e hipóteses do porque ocorrem.
4. Vivência: o que você deseja para o seu filho? (WEBER et al., 2005)
  - Pensem ou anotarem: comportamentos e traços pessoais que gostariam que filhos tivessem hoje ou no futuro
  - Ao lado, escrever (ou pensar) PORQUE isso seria importante para a vida.
  - Anotar (ou pensar) o que eles, como pais, podem fazer/se comportar para ajudar o filho a desenvolver aquele comportamento desejado.
  - Participantes que quiserem podem falar a respeito.

5. Reflexão acerca dos valores (WEBER et. al, 2005): pais fazem escolhas na educação, e suas atitudes mostram algo maior: qual ser humano está sendo preparado, para qual mundo e qual o papel dos pais nisso. Perguntar aos pais:

- As listas de valores que vocês fizeram mostram o que sobre ser pai e mãe?
- Quais são suas expectativas sobre ser mãe/pai
- Como foi escolher quais valores/comportamentos que gostariam que seu filho tivesse?
- O que você faz para que esses comportamentos ocorram mais vezes?
- Será que o modo com que vocês conduzem as práticas educativas dos filhos vai ajudá-los a desenvolver valores que gostariam para eles?

A educação diz respeito a valores (modo de viver bom para si e sociedade), não apenas obediência. É importante a parentalidade atenta e responsiva, estar atento à interação pais-filhos (conexão, entender os filhos, suas emoções, dificuldades, desejos, relacionamento participante e carinhoso para desenvolvimento integral). A tarefa dos pais é socializar os filhos para viverem no mundo, desfrutarem as coisas boas, ter resiliência frente aos problemas, ter autocontrole, saber entender e lidar com suas emoções e as dos outros, saber viver em sociedade. Nessa direção, os pais devem conhecer seus filhos, perceber suas características e não apenas imaginar como querem que seja.

Os valores são comportamentos benéficos para pessoa e sociedade. Envolvem valores pessoais - facilitam a regulação do comportamento e emoções para chegar a objetivos pessoais, como perseverança, regulação emocional, otimismo, autoconsciência - ; interpessoais - permitem o desenvolvimento de relacionamentos positivos e harmoniosos com os outros, como gratidão, empatia, generosidade, honestidade, resolução de conflitos -; intelectuais - os que apoiam uma aprendizagem ativa, como imaginação, criatividade, pensamento crítico.

6. Apresentação teórica acerca dos processos de aprendizagem (Weber et. al, 2005).

Ninguém nasce “pronto”, com uma “personalidade” ou “gênio ruim”. Há a participação da genética, mas é com os pais e ambiente em que vive, que a criança aprende formas de estar no mundo. O jeito é definido também pela aprendizagem. Por exemplo, uma pessoa pode ter potencial genético para ser mais "sensível", mas sua forma de lidar com o mundo não depende só disso, mas de como os pais interagem com isso, aceitam e

mostram novos caminhos para lidar com pessoas e estímulos. Apesar de muitas vezes terem origem genética, as características se desenvolvem com o ambiente.

Há 3 processos de aprendizagem: 1. por meio da própria experiência (consequências do próprio comportamento); 2. observação (modelo) - observação do contexto e as consequências do comportamento de outra pessoa; 3. instruções (regras) - quando alguém fala sobre as consequências que o comportamento pode ter. A maioria dos comportamentos são aprendidos e podem ser desaprendidos.

Nenhuma pessoa é uma esponja. Alteramos o ambiente e ele nos altera. Precisamos estar atentos às condições internas e externas que mudam a forma como aprendemos - uma criança, por exemplo, pode estar cansada num certo momento, dificultando a aprendizagem de algum comportamento. Nesse sentido, é importante perguntar como o outro se sente, perceber o contexto e a si mesmo, para um relacionamento completo.

A biologia é importante, mas é preciso focar nas relações, em especial as relações pais-filhos, já que os pais são modelos para os últimos. Os pais não devem rotular os filhos, pois estes podem passar a se comportar de acordo com tais rótulos e ficar sob controle deles.

## 7. Apresentação teórica acerca dos contextos e consequências do comportamento (MATHEUS, 2007).

As consequências são muito importantes para o comportamento. Comportamentos que possuem consequências agradáveis tendem a se repetir, aumentar a chance de ocorrência e vice-versa. Por exemplo, se alguém pede um copo de água e outra pessoa entrega, a chance de esse pedido ser feito novamente no futuro é maior.

- Perguntar aos pais: dos comportamentos que vocês falaram no início do encontro, quais foram as consequências? Quais podem ter mantido esse comportamento?

Os antecedentes (“pistas”) também são muito importantes para os comportamentos. Eles estão intimamente ligados às consequências. Por exemplo, o ato de apertar o botão para acender a luz só é realizado pois há um histórico de que a luz se acendeu, como consequência. Assim, foi essa consequência que “formou” a pista.

- Perguntar aos pais: dos comportamentos que vocês falaram no início do encontro, quais foram os antecedentes que podem estar relacionados à ele?

8. Reflexão acerca da dificuldade de se alterar um comportamento, mas a possibilidade disso (WEBER et. al, 2005).

É difícil alterar um comportamento quando se está condicionado pela aprendizagem anterior. Não é simples os pais modificarem a maneira de interagir com os filhos. Mas é possível a mudança de padrões antigos incorretos nas práticas educativas. Mudar na prática pode gerar frustração, sentimento de incapacidade. A mudança não ocorre de uma hora para outra, e por isso os pais não devem se cobrar, nem cobrar os filhos. São necessárias: paciência, persistência e prática. Os pais podem achar estranho usar alguma nova estratégia no começo, mas depois vai tornando-se mais natural. Haverá erros no processo, mas importante é a relação envolvente e amorosa com o filho.

9. (WEBER, et. al, 2005) Auto registro - pedir para os pais refletirem/anotarem algumas situações em que o próprio comportamento ajudou o filho a moldar um valor ou uma força pessoal.

Tarefa de casa - pedir para os pais refletirem/anotarem as principais regras da rotina familiar com os filhos.

## **Encontro 2: Regras e valores**

1. Retomada do encontro passado, dos assuntos abordados. Perguntar novamente acerca das principais queixas das mães e das possíveis “pistas” e consequências do comportamento em questão - considerando que mais de uma disse que refletiria em casa, e que novas mães participaram deste encontro. Discussão acerca do auto registro.

2. Reflexão acerca das regras (WEBER et. al, 2005).

É importante levar em conta o sentido da regra colocada existir, o quanto ela é importante ou não, se está de acordo com os valores, o porque aquela regra ajudaria o filho a se desenvolver. Quando os filhos não conhecem a regra em questão, quando esta não está clara, não tem sentido, podem ser gerados sentimento desagradáveis como ansiedade, insegurança e medo de punição inconsistente, medo de errar. Se a criança não sabe o que deve ser feito, então não tem condições para fazer o certo.

### 3. Ponto teórico acerca de regras e valores (WEBER et. al, 2005).

As regras são normas aprendidas socialmente, e contribuem para estabelecer limites; dão uma direção - o que é moral ou não, adequado ou não). É muito importante que se escolha a batalha certa. Que, portanto, as regras estejam atreladas, de acordo com, coerentes a valores. Caso contrário, serão travadas “grandes batalhas” para pequenas coisas, provocando desgaste, prejudicando vínculo e prejudicando a colaboração da criança com as regras que são realmente importantes. Por exemplo, o que seria mais importante: que a criança aprenda a pentear o cabelo direito ou a desenvolver habilidades sociais? É preciso não perder de vista valores importantes, priorizando-se regras com as quais vale a pena gastar energia, que estejam atreladas a valores importantes.

#### **Como colocar regras:**

**Clareza** - o filho precisa saber que ela existe! Explicar o que ele deve fazer, quando, como e porquê (de acordo com a idade e, se precisar, mais de uma vez). Explicar que ele tem direitos e deveres (cumprindo um, terá o outro). As regras óbvias para pais, muitas vezes não são para a criança.

**Coerência** - a regra deve estar de acordo com idade e ritmo de cada criança; não podem ser vazias, sem sentido, exageradas, mentirosas/falsas. Explicar a importância da regra para a criança, seu motivo.

**Consistência** - manter o combinado até o fim (manter a palavra). Ser previsível é importante, traz segurança e confiança para a criança. Os pais não devem depender do seu humor, da pena que sentem, mas do sentido da regra, do valor que ela tem para o desenvolvimento. Devem ser consistentes. A negociação é possível, se a regra é sempre questionada, pode-se revê-la, caso diga respeito a questões que o filho tenha maturidade para ajudar na decisão.

**Monitoria e supervisão** - os pais precisam verificar o que os filhos estão fazendo, sendo esta uma oportunidade de ensinar o que é certo. Mas a supervisão deve ser cuidadosa e amigável, não intrusiva, controladora e/ou exagerada. Caso contrário, podem gerar: esquiva (por exemplo, mentias), afastamento afetivo, desgaste e contribuir para comportamentos de oposição e confronto.

Regras não são suficientes para ensinar crianças: para a aprendizagem do comportamento desejado é necessário ponderar quando a regra é suficiente e quando também são necessárias as vias da experiência direta e do modelo.

Importância da rotina: com uma rotina bem estabelecida, há maior probabilidade de colaboração por parte da criança. A rotina torna as atividades previsíveis, trazendo segurança para a criança. A sequência de atividades deve ser sempre igual ou muito parecida. A sequência é mais importante do que os horários. Estes são importantes, mas podem ser mais flexíveis e negociáveis. É importante reservar um horário para ter um momento junto dos filhos. Caso a criança tenha noção temporal, idade o suficiente para entender (em torno dos 5 anos, por exemplo), é interessante um quadro de rotina a ser consultado.

4. Discussão sobre a tarefa de casa (WEBER et. al, 2005): quais as principais regras da rotina familiar? Qual a importância delas para a formação do filho? Quais valores pessoais estão presentes? O filho costuma colaborar? Se não, o que será que está dificultando?

5. Vivência - treino de habilidade de comunicação em situação de negociação de uma regra (WEBER et. al, 2005).

Foi apresentado um exemplo de situação para os pais refletirem sobre: uma criança de 8 anos não quer fazer uma tarefa importante da escola que precisa ser feita, ao ser apresentada a demanda, ela recusa-se. A partir desse exemplo, os pais discutiram uma solução e foram apresentados pela coordenadora componentes para resolver:

1. Escuta ativa e empática da criança em relação à situação;
2. Evitar interpretações/julgamentos (por exemplo, dizer que a criança é preguiçosa);
3. Quando ouvi-la, identificar a necessidade dela na situação (ex. se ela está com dificuldade com conteúdo, com a professora, com vergonha...);
4. Verificar com a criança se é esta necessidade mesmo;
5. Explicar porque cumprimento daquela regra é importante, falando o que é negociável e o que não é;
6. Envolver a criança na solução.

6. Reflexão após a vivência: é importante treinar a consistência da regra e habilidades de comunicação (ouvir, ser firme, claro e coerente com o que não é negociável). É comum ações extremas: abrir mão da regra ou impor a qualquer custo, sem conversar sobre. Mas é possível mudar isso. A partir de tudo o que foi discutido no encontro, foram feitas perguntas direcionadoras em relação à colocação de alguma regra, como: Como deve ser estar no papel de pais/filhos? Tem mais dificuldade com algum dos 6 itens apresentados?

Seus argumentos na negociação têm sido consistentes, claros, coerentes e firmes? Houve escuta ativa, empática e sem julgamento? Há algo que você ache que precisa exercitar mais?

7. Tarefa de casa - anotar comportamentos desejáveis para seu filhos, que você considere importantes que ele desenvolva e o porque você deseja que ele se comporte assim.

8. Auto registro - anotar situações em que conseguiu negociar regras importantes com o filho de forma clara, consistente e coerente. Refletir/anotar se foi fácil ou difícil e como foi reação do filho.

### **Encontro 3: Manejo de comportamentos desejados**

1. Retomada dos últimos encontros.

2. Discussão sobre o auto registro.

3. Reflexão sobre o foco no erro: os erros, mesmo que pequenos, chamam mais atenção do que o que está “correto”. A tendência da maioria das pessoas é destacar as falhas e nesse sentido é importante uma mudança de foco - estar mais atento aos comportamentos desejados dos filhos. Os pais se acostumam a prestar mais atenção aos filhos quando eles se comportam de forma indesejada, estão sujos, gritam, brigam com alguém, etc. Precisam prestar mais atenção nos filhos quando eles se comportam bem, estão sorrindo, estão brincando sem incomodar/causar nenhum dano no outro.

4. Comunicação positiva. Quando alguém relata algo positivo, que sente orgulho em sua vida - por exemplo, terminar um curso importante/mestrado. Reações possíveis:

**Reação pode ser ativa e construtiva:** receber com entusiasmo e alegria, fazer perguntas para saber mais, se mostrar interessado. Contato visual positivo, sorrir, expressão facial de aprovação e atenção. Por exemplo: “Que incrível? Como? Você deve ter trabalhado duro! Que conquista, deve ser muito importante para você”.

**Reação pode ser ativa e destrutiva:** negativismo em relação ao relato, dúvida do potencial da pessoa, ou achar que não é importante. Comentários que desvalorizam o relato,

sinalizam problema, evidenciam o lado negativo. Expressão de desaprovação, dúvida. Por exemplo: “Deve ter sido sorte, você não parece ter se empenhado tanto para esse resultado; é bom, mas vai passar, vai vir um problema; não é nada, seu amigo conseguiria, quem tava lá deve ter achado bobo”.

**Reação passiva e construtiva:** não mostrar muito entusiasmo, só sinalizar de forma simples que foi “legal”. Por exemplo: expressão facial neutra sem muita expressão e aprovação com expressões “legal, bacana”.

**Reação passiva e destrutiva:** mostrar desinteresse, ignorar, mudar de assunto, pouco contato visual, expressão neutra. Por exemplo: “tive um dia difícil, nada de bom assim acontece comigo; o que aconteceu comigo foi pior; não temos muito tempo para falar sobre isso”.

Questões para reflexão: “Como você se sentiria com essas reações? Para qual você se sentiria mais a vontade para contar? Como vocês relacionam com as situações vivenciadas com seus filhos? Quais dessas reações vocês percebem que incentiva para o comportamento acontecer mais vezes? Quais delas vocês percebem que fazem com os filhos? Que efeito imediato vocês percebem quando fazem?”

5. Apresentação teórica: manejo de comportamentos desejados.

Quando se fala em educar, ensinar os filhos, logo se pensa nos comportamentos indesejados, como ensiná-los a NÃO se comportar de alguma forma (falaremos disso no próximo encontro). Mas se pensa pouco nos comportamentos importantes da criança desenvolver, nos desejados, e como ensiná-los.

Etapas didáticas para analisar e atuar sobre um comportamento desejado (não são separadas e não possuem uma ordem específica). É importante falar delas para, na medida do possível, os pais incorporarem na rotina.

a) **Descrição do comportamento:** descrever o comportamento desejado especificamente: quais são, falando do máximo de aspectos possíveis (ex. colocar roupa suja no cesto, guardar brinquedos depois de usar, fazer um pedido de forma assertiva, agradecer favores, expressar um sentimento, etc.). Falar a frequência que ele deve ocorrer (ex. escovar os dentes 3 vezes). Descrever bem e não só falar de forma genérica (ex. ser obediente, organizado).

b) **Análise do comportamento desejado** - porque aparece, olhar a relação com o ambiente. A atuação dos pais não deve ser apenas no comportamento em si, mas principalmente no contexto e nas consequências.

- **Analisar CONTEXTO (pistas)** do comportamento. Tendo como o exemplo o comportamento de estudar: qual horário é oferecido para o filho estudar? Nele, tem atividades concorrentes que diminuem a chance de engajamento no estudo? O local é apropriado e confortável, sem estímulos que distraem? Qual a condição da criança (está com sono, fome)? Ela entendeu o que precisa ser feito, sabe como fazer (tem repertório)?

- **Analisar CONSEQUÊNCIAS** do comportamento: o que acontece logo depois? Que efeito a criança produz? Por exemplo, os pais dão atenção e valorizam? Introduzir o conceito de reforço positivo: consequência que aumenta a probabilidade do comportamento ocorrer novamente. É valorizando o comportamento de outra pessoa que aumentam-se as chances de que ele se repita.

c) **Análise da regra existente**: quando comportamento desejado já faz parte da regra da casa ou de rotina. Essas podem oferecer contexto adequado para aumentar a chance do comportamento desejado ocorrer.

d) **Valor envolvido**: qual o motivo deste comportamento ser considerado desejado pela família? Qual valor está relacionado à ele? Por exemplo, para algumas famílias é muito importante arrumar os brinquedos, para outras nem tanto. É importante entender como esse comportamento vai contribuir para o desenvolvimento da criança. Qual batalha vale a pena lutar para não ter desgaste na cobrança por pequenos comportamentos desejados, mas pouco importantes.

e) **Sentimentos evocados no adulto em relação ao comportamento desejado** - por exemplo, as altas expectativas, ao se esperar comportamentos perfeitos dos filhos. Se não são atendidas, pode-se gerar frustração, aumento da chance de penalizar a criança por não ter conseguido, perda da oportunidade de valorizar o esforço da criança. Por isso é importante os pais adequarem sua expectativa de acordo com a idade e com o que a criança já consegue fazer, no seu ritmo. Já quando ficam entusiasmados com um comportamento, é muito importante transmitir essa alegria e atenção positiva para a criança.

5. **Escolha do manejo** do comportamento desejado - escolher estratégias para ensinar, incentivar e valorizar o comportamento desejado.

- **Para ensinar comportamentos novos:** 1. oferecer modelo de comportamento para a criança (falaremos em outro encontro). 2. fazer junto com a criança, para ela experimentar, tentar, praticar e até errar para aprender um comportamento. Muitas vezes instruções verbais não são suficientes, precisa-se de prática e supervisão.

- **Para incentivar e manter comportamentos que ela já aprendeu:**

- a) Oferecer modelo (próximo encontro).
- b) Identificar e modificar fatores do contexto (do qual já foi falado) para tornar mais provável o comportamento.
- c) Apresentar reforçadores sociais positivos (consequências positivas): elogios, abraços, beijos, sorrisos, contato visual positivo, bilhete afetuoso, etc. Em relação aos elogios, os recomendados são os que descrevem e valorizam a ação da criança, mas não uma característica genérica - focar no processo e no esforço, e não na pessoa. Por exemplo, dizer “você se esforçou muito para conseguir essa nota, deve estar orgulhoso!” ao invés de “você é inteligente”. Reforçadores sociais são muito importantes para o desenvolvimento.
- d) Combinar atividades como consequência do comportamento desejado: permitir que ela faça alguma atividade que goste depois, com combinado prévio (por exemplo, ir tomar sorvete com amigos, brincar com os amigos, jogar videogame). É importante saber quais atividades são reforçadoras para a criança (o que é para uma pode não ser para a outra, pode ser num dia e não ser no outro).
- e) Apresentar reforçadores por sistema de fichas: quadro em que se colocam fichas ou pontos depois de cada comportamento desejados, os quais depois são trocados por alguma atividade reforçadora. É interessante principalmente na fase de estabelecimento de comportamentos novos - depois, aos poucos, a criança vai aprendendo os benefícios daquele comportamento e as fichas podem ser retiradas gradualmente, já que haverá reforços naturais.
- f) Apresentar reforçadores materiais: devem ser evitados ou usados com muito cuidado raramente - doce, adesivo, brinquedo, lanche.
- g) Usar fantasias/recursos lúdicos - entrar no mundo da criança, utilizar, por exemplo, canções, historinhas para conduzi-la ao comportamento desejado.

**7. Revisão de cuidados:** refletir acerca das etapas que foram possíveis serem realizadas e das que podem ser melhoradas. É importante considerar: 1. **elogios com equilíbrio** (proporcionais ao comportamento e idade, para não parecerem falsos e a criança sentir que é mentira); 2. não fazer **elogios irônicos/críticas** sarcásticas, já que anula o efeito do elogio e gera o sentimento de insuficiência. 3. reforços devem ocorrer **após o comportamento, nunca antes**. 4. **não reforçar sem querer o comportamento indesejado** - por exemplo, se a criança faz birra por não ter a demanda atendida e os pais cedem, estão reforçando o comportamento indesejado.

**8. Importância de focar nos comportamentos desejados**, ao invés de repreender os indesejados. Isso gera muitos ganhos para desenvolvimento e para o clima familiar: a criança pode se engajar em menos tempo em comportamentos indesejados para chamar atenção; aumenta-se a autoestima e otimismo, já que ela aprende que o que ela faz tem valor, sente-se mais capaz; promove melhor relacionamento entre pais e filhos.

**9. Discussão da tarefa de casa:** quais comportamentos os pais consideram importantes e desejáveis. Perguntas para reflexão: Eles são geralmente valorizados? De que forma? Se não, porquê? É fácil ou difícil observar as atitudes boas dos filhos? Qual o motivo que de querer que a criança tenha esse comportamento?

**10. Reflexão:** é importante praticar a habilidade de elogiar. Deve-se considerar: foco num comportamento da pessoa, e não característica genérica; contato visual positivo, sorriso, alegria/entusiasmo ao elogiar; um elogio sincero e adequado à situação é muito poderoso. Contribui à esfera agradável e alegre na família, na relação com os filhos - melhor qualidade de interação.

**11. Tarefa de casa** - 1. **anotar comportamentos indesejados** (que considera inadequados/errados) dos filhos (e consequências) e porque os considera assim; 2. (PINHEIRO, 2002) **tirar um tempo durante a rotina, de atenção especial para o filho**, nem que sejam 15 minutos, o máximo de dias possível. Permita ele escolher a brincadeira. Observe, valorize e elogie os comportamentos adequados, deixando claro o que está elogiando. Não dar atenção aos comportamentos inadequados. Interromper se tiver risco/destruição na brincadeira. Oferecer atenção, evitar ordens e fazer perguntas.

12. **Auto registro** - anotar formas que encontrou de manejar comportamentos adequados dos filhos e como foi a reação dele.

13. Últimas reflexões:

- Elogiar muito não “estraga” a criança. Se for focado no comportamento, sincero e proporcional, o elogio sempre vale a pena. Precisamos ser valorizados para aprendermos a nos valorizar. Se os pais ensinam empatia e respeito, a criança aprende que cada um é diferente e não menosprezará os outros.

- Valorizar não é subornar. Subornar ocorre quando criança se comporta mal e pais oferecem algo para cessar o comportamento. Assim, fortalece o comportamento indesejado. O ideal é ensinar os direitos e deveres do filho, e combinar antes com ele como ele deve se comportar e qual será o reforço caso cumpra o combinado (negociação) - isso deve ser feito antes de ocorrer o comportamento indesejado, como forma de preveni-lo.

- Cuidado ao usar reforço material - devem ser evitados. O melhor é o reforço natural - consequências positivas do próprio comportamento. Principalmente com crianças pequenas, é essencial que o reforço seja imediato - então reforçar com elogios, privilégios (na fase de estabelecimento do comportamento, depois retirado aos poucos), atividades prazerosas.

#### **Encontro 4: Manejos de comportamentos indesejados**

1. Retomada dos temas dos encontros passados e pontos principais.

2. Discussão sobre o auto registro - formas que encontrou de lidar com comportamentos adequados e reação dos filhos.

3. Vivência - apresentar um exemplo de situação na qual um pai age de forma exagerada do comportamento inadequado do filho:

“Um pai chega em casa para almoçar com seus dois filhos, Beto, de 6 anos, e Nina, de 2 anos. Os filhos estão brincando com brinquedos na sala e o pai logo vê o mais velho tirando peças da mão da menina. Ela começa a gritar e pega as peças de volta, mas Beto empurra

e, caindo no chão Nina chora. Nesse momento, o pai se aproxima, pega Nina no colo e pergunta para Beto:

- Alberto, o que aconteceu? - o pai fala com voz forte e brava.
- Nada papai, ela caiu e chorou!
- Filho, não minta para o pai! Você fez alguma coisa para sua irmã? Me fala! - o pai grita e fica muito irritado.
- Eu não to mentindo! É verdade! - o menino grita bravo também, chuta o brinquedo e sai correndo.
- Alberto, volta aqui que estou falando com você! Quem você pensa que é? Seu mentiroso!
- grita o pai.
- Não quero mais falar nem ouvir ninguém, quero ficar sozinho! - Beto grita chorando e se fecha no quarto.
- Se você não voltar aqui vai ver o que vai acontecer! - pai fala com raiva, solta Nina e vai atrás do Beto. Entra no quarto. Como o filho está deitado com as mãos no ouvido, o pai pega o filho com força, vira ele para si, abaixa as mãos do filho e grita com ele:
- Escuta aqui, seu mal-educado, não se fala assim comigo! Olha tudo o que você fez? Tudo errado! Eu vi você tirando o brinquedo e depois empurrando sua irmãzinha! E você mentiu! Presta atenção, não acredito, meu filho agindo assim!
- Pai, ela fica me incomodando, você não entende! - diz Beto num choro triste desesperado.
- Não quero mais te ouvir! Tua chance já foi! Já mentiu, já gritou, não quero mais saber. Se quer ficar no quarto sozinho é o que vai ter, vai ficar de castigo!"

Reflexão a partir da situação contada: 1. Quais foram os comportamentos indesejados dessa cena? O que os explica? 2. Qual foi o sentimento do pai com o comportamento e como ele se sentiu? 3. Como a criança se sentiu com a relação?

É importante analisar o motivo do comportamento indesejado da criança. E perceber o sentimento gerado nos pais pelo comportamento indesejado e pela própria reação. No cotidiano, os pais muitas vezes com suas tarefas reagem ao comportamento indesejado sem ponderar o que está acontecendo com a criança, os sentimentos envolvidos e muitas vezes acabam exagerando e gerando afastamento na relação.

4. Apresentação teórica: há vários fatores que influenciam os comportamentos inadequados dos filhos - identificá-los facilita seu manejo -, como cultura, pais, escola, amigos, família, história... A formação da criança está relacionada a fatores relacionados à

própria criança, genéticos, mas também todas essas influências. É importante perceber quais delas estão atuando mais fortemente no momento, para entender o comportamento inadequado.

5. Etapas para o manejo de comportamentos indesejados - elas não são separadas e não possuem uma ordem. Mas é um exercício se habituar com elas para resultados mais interessantes:

**5.1. Descrição do comportamento** - ser **específico**. Descrever o conteúdo verbal, gestos, intensidade, etc. Por exemplo, dizer “ele se recusou a tomar banho, batendo o pé” e não “ele foi teimoso”.

**5.2. Análise do comportamento** indesejado - do contexto e das consequências (o **porque** ele ocorre) e não apenas o comportamento em si:

- Analisar o **contexto** - lugar, diante de que pessoas criança está, horário, necessidades físicas. Se há privação de afeto, fome, como está a situação familiar, na escola, etc.
- Analisar as **consequências** - o que acontece depois do comportamento, o efeito no ambiente que altera a chance desse comportamento se repetir, reforça ele ou não. No caso dos indesejados, a consequência deve diminuí-los, portanto é preciso estar atento se está mesmo diminuindo.

Ex 1. criança está privada de afeto do pai e ele só dá atenção em momentos de bronca - a bronca não vai diminuir, mas manter o comportamento inadequado.

Ex 2. criança se recusa a tomar banho. Caso a mãe deixe ela não tomar, ensina que ele pode não tomar banho, fortalece a recusa.

Ex.3 criança muito punida por ter dito verdade sobre um erro seu, leva ela a mentir para evitar bronca/castigo.

**5.3. Análise da regra existente** - esse comportamento já faz parte de regras da casa, da rotina? Se sim, antes de lidar com ele, pais podem lembrar a regra e dar oportunidade para

criança corrigir o comportamento. Se ela insistir no indesejado, fazer combinado. Se não tem regra, pais devem orientar e alertar as consequências.

**5.4. Valor envolvido** - reflexão: qual o motivo desse comportamento ser indesejado na família? Qual valor está relacionado?

Ex. filha quebra objeto caro sem querer. Qual valor é maior: valor envolvido no objeto em si, a sujeira ou importa mais ensinar a filha como cuidar de suas coisas para que durem mais (mudar o foco para os comportamentos desejáveis)? Qual batalha vale a pena lutar, para não ter desgaste.

**5.5. Sentimentos evocados no adulto** - pelo comportamento indesejado. Por exemplo, é muito comum sentir raiva - é preciso reconhecer e aceitar esses sentimentos, mesmo que não seja fácil.

**5.6. Autorregulação emocional** - Lidar com esse sentimento e pensamento. Não ignorar e esconder, mas atuar na emoção para que não interfira no manejo com o filho. Achar a forma que funciona para si, são muitas. Por exemplo, no momento de raiva pode-se dar pausa, respirar fundo, sair da situação para se acalmar e avaliar melhor, etc. Expressar a raiva não ajudará; ser sincero com o filho quando a raiva tem outros motivos.

**5.7. Escolha do manejo:**

- **Conversa/diálogo** - varia com idade. Ouvir a explicação da criança, é importante dar a chance de ela falar. Em seguida, explicar para ela o que ela fez de errado e como ela deveria ter feito diferente. Focar no comportamento, não na criança.

- **Manejo do sentimento da criança** - sentimento nunca é errado! O que varia é a forma de expressar. Corrigir a forma inadequada de se expressar. Acolher o sentimento. Às vezes o sentimento está difícil para a criança - assim, nem sempre é preciso corrigir a atitude, mas ajudar a criança a manejar a emoção. Ter empatia e considerar quando ela está triste, frustrada, com raiva, etc. Falar sobre sentimento ajuda a construir outra forma de lidar com ele. Também é possível ensinar estratégias de autorregulação emocional.

- **Ignorar e desfocar a atenção** - identificar quando a criança age para ter atenção dos pais. A atenção é muito poderosa, se acontecer depois de comportamento indesejado, este volta a se repetir. Então é importante não dar atenção para comportamentos indesejados, mas que não prejudiquem ninguém. Por exemplo, falar palavrões, reclamar, olhares feios, queixas manhosas. Facilita muitas vezes chamar o foco para outra coisa/assunto. Também pode-se valorizar uma parte da ação e ignorar outra, para a criança não ficar sem atenção total (por exemplo, ignorar o palavrão, mas valorizar o desenho que a criança está fazendo).

- **Reparação do erro e consequências lógicas** - permitir que a criança viva a consequência do seu comportamento. Analisar com ela o que ela fez e ajudá-la a reparar seu erro. Sempre que possível, as consequências devem estar de acordo com o comportamento, ter lógica, coerência. Por exemplo, pedir que a criança limpe a comida que derrubou no chão.

- **Oferecer alternativa** - a criança está aprendendo, portanto não adianta apenas lidar com o comportamento indesejado. A criança precisa aprender como fazer de outro jeito. Por exemplo, ensinar a criança outra maneira de expressar a raiva que não seja bater no colega; mostrar como segurar algum objeto delicado que ela quebrou.

- **Ação paralela** - entender o **contexto** do comportamento indesejado e alterar algo caso necessário. Por exemplo, a criança pode estar fazendo birra por estar cansada ou privada de atenção.

**5.8 Manejos não recomendados: 1. surras e palmadas:** não ensinam o que é certo, ensinam criança a resolver problemas com violência, ensinam que força é mais importante do que diálogo; ensinam a mentir e se afastar dos pais; é fator de risco para abuso físico; ensina a bater, que violência gera violência; gera medo, raiva, ansiedade, etc.

**2. broncas exageradas e chantagem emocional:** por exemplo, falar demais, gritar, ofender, humilhar, xingar, ameaçar. Esses abusos verbais, são muito prejudiciais. Não são úteis e quebram o vínculo de confiança e respeito. Punição, física ou não, não ensina.

**5.9 Revisão das etapas, aperfeiçoando o que for preciso.**

6. Exercício 3 do “Treinamento em habilidades sociais” (PINHEIRO, 2002): ensinar o filho a não interromper (utilidade, considerando a rotina na quarentena). 1. Dizer claramente que vai fazer atividade e não quer ser interrompido 2. Apresentar tarefa/brincadeira que ele goste 3. elogiá-lo por brincar independentemente (fazer elogio antes dele interromper) 4. com frequência, incentivar ele a continuar 5. dar atenção antes dele pedir, antes de ele interromper. 6. aumentar aos poucos intervalo de tempo entre atenções e elogios. 7. quando terminar, elogiar ele e, se possível, oferecer bom momento de atenção.

7. Reflexão (MATHEUS, 2007): a partir das queixas trazidas pelas mães (relembra-las), refletir sobre a importância de se agir sem punição; da criança realizar as tarefas mais por prazer do que só pela obrigação. Comportamentos punidos não se resolvem, são mantidos; a punição não ensina.

8. Discussão sobre a tarefa de casa - anotar/refletir sobre os comportamentos indesejados e porque ocorrem. Perguntas: “Foi fácil observar as atitudes erradas? Como foi analisar o motivo? O que vocês pensam sobre aplicar o que conversamos nesses comportamentos? Acha possível?”.

9. Vivência: treino de habilidades de autorregulação emocional e escolha do manejo para um comportamento indesejado. A partir do caso dos irmãos lido no início do encontro, refletir sobre:

Inadequações: não ouvir a criança; gritar; ameaçar; agir com raiva; usar força física para pegar filho; criticar criança com rótulos (mentiroso, mal-educado); usar chantagem emocional; fazer retirada de afeto (não querer ver a criança); usar castigo aleatório desconectado.

Alternativas: tentar entender o que ocorreu na brincadeira, já que o pai viu só uma parte; conversar com o filho, aceitando que ele está chateado com a irmã, apesar de às vezes precisar dividir brinquedos. Se o pai tivesse feito isso, poderia ter evitado a mentira. Para falar verdade: incentivar o filho de que pode falar, para ser ajudado a resolver a situação.

Depois explicar o que foi certo e o que foi errado, falando que empurrar e bater não é legal. Dar alternativas para o filho de como pode reagir quando irmã quer brincar junto e dar recursos para ele lidar com a raiva que ela causa. Usar o tempo que filho vai bravo para quarto para se acalmar, regular suas próprias emoções. O pai pode dar tempo para o filho

se acalmar e depois conversar, pedir para ele explicar porque ficou irritado. Acolher o sentimento do filho e ajudá-lo a lidar com ele.

O que chama atenção nessas mudanças: lidar com os comportamentos indesejados de outras formas, mais respeitadas, considerando a criança, o porque ela se comporta, o que ela sente; considerando e aceitando suas próprias emoções - isso leva a manejos mais recomendados (tanto mais efetivos quanto mais respeitosos).

10. Tarefa de casa - fazer uma lista de preferências dos filhos, coisas que eles mais gostam.

11. Auto registro - anotar um comportamento indesejado da semana, por que ocorreu, como lidou - manejo que escolheu.

12. Últimas reflexões:

12.1 Birra - é importante analisar seu contexto e consequência. Aceitar que a criança aprendeu porque funciona, ela recebeu atenção ao fazer e, portanto, não está aprendendo a lidar com a frustração. É importante verificar se ela está recebendo atenção com outros comportamentos desejados, ou se está privada de atenção. Dando atenção aos desejados, os indesejados tendem a diminuir. Um manejo propício é ignorar: avisar que a criança não conseguirá o que quer dessa forma e não receberá atenção. Mesmo sendo difícil no começo, ao ignorar a tendência é a diminuição do comportamento. Caso estejam em lugar público, retirar a criança, deixar ela fazer birra sem ceder, mas sem brigar/bater. Conversar com ela quando ela estiver calma e explicar o porque ignorou. Como forma de prevenção é interessante combinar antes de sair de casa, onde vão, como ela deve se comportar, e atividade legal para fazerem juntos depois caso ela se comporte.

12.2 Mentira - a mentira é a esquiva de algo, portanto é importante observar o que acontece após o comportamento indesejado. Uma criança que foi punida terá, por exemplo, medo de apanhar e, portanto, mentirá acerca de seu comportamento. É importante conversar, entender o lado da criança e depois corrigir; valorizar o que ela fala, seus argumentos. Mostrar que com a verdade, ela que ganha, pois terá ajuda para o reparo de seu erro.

## Encontro 5: Vínculo afetivo e envolvimento

1. Retomar os encontros anteriores

2. Discussão sobre o auto registro: observar comportamento indesejado a partir do que falamos nos encontros anteriores. Analisar o porque ocorreu, os sentimentos envolvidos, escolha do manejo.

3. Vivência: Fazer um lista das próprias brincadeiras favoritas de infância. Como é lembrar? Reflexão: é importante os adultos brincarem, sentirem-se criança, terem sensações boas - ajuda a perceber a importância do brincar para os filhos e dos pais brincarem com eles. O brincar faz bem e permite oportunidade de conexão entre pais e filhos.

4. Apresentação teórica: vínculo afetivo e envolvimento

O vínculo afetivo entre pais e filhos é uma ligação profunda, verdadeira, de conexão e confiança, construída com as experiências em que a criança se sente: aceita, acolhida nos momentos de fragilidade e garantia do atendimento de suas necessidades físicas ou emocionais. Quanto tem vínculo, tem estabilidade do sentimento entre as pessoas, ele envolve um relacionamento emocionalmente significativo. A criança quer sempre estar por perto e em contato, buscando segurança e conforto na relação, sente tristeza quando se afasta. O vínculo afetivo deve ser construído; o filho deve se sentir amado.

Como se constrói:

a) Demonstrar afeto pelo que a criança é, não pelo que ela faz: por isso a valorização e crítica devem ser sempre em relação às AÇÕES dela e não à PESSOA. Formas de expressar afeto: contato físico (beijo, abraço, carinho); palavras (sinceras, tom agradável, com contato visual); qualidade do tempo (atenção exclusiva e concentrada em diferentes situações, como conversa, brincadeira, só estar junto); atitude (fazer algo pela criança). Ser sensível e perceber se criança está sentindo essa demonstração.

b) Olhar o mundo pelo lado da criança: suas necessidades, linguagem e forma de perceber as coisas a partir da sua idade. Por exemplo, há uma idade em que há necessidade de repetição, raciocínio mais concreto. Além disso, a sensação é muito presente na criança - imaginação e fantasia - interessante usar lúdico para ensinar.

c) Acolhimento e compreensão da dor da criança e seus sentimentos - ajudando a lidar e enfrentar. Ajudá-la a suportar sofrimento. Há situações “bobas”, mas que são importantes para ela. Não ceder à frustração, ajudar o filho a aguentar.

d) Envolvimento com os filhos: interessar-se por eles e suas preferências, ser disponível e participar de sua vida. Assim, o conhecem melhor, entender seu ponto de vista.

e) Brincar - é forma de envolvimento para construir vínculo. Brincadeira é muito importante na infância, há vários aspectos se desenvolvem com ela (motor, cognitivo, emocional, social). Brincar com filhos promove esses aprendizados E aproveita-se para se conectar com eles.

Importância do vínculo afetivo na infância: a criança primeiro aprende com os pais, depois cria novos vínculos sociais. O tipo de relacionamento que ela vai estabelecer quando adulto depende de como foi na infância. Pais que não tiveram vinculação dos próprios pais podem ter mais dificuldade.

Superproteção é prejudicial: é diferente de amor. Amor permite autonomia, superproteção não. Não poupar a criança de algum esforço, sofrimento, frustração não permite que ela tente fazer suas atividades sozinha e desenvolva habilidades e acredite em seu próprio potencial, ficando dependente de ajuda dos outros.

5. Discussão sobre a tarefa de casa: lista do que os filhos mais gostam - ajuda a verificar o conhecimento dos pais sobre eles e seu envolvimento. Ajuda a conhecer melhor os filhos: mais chances de demonstrar afeto e construir vínculo. É importante procurar saber quem é o filho e se envolver com essas coisas que eles gostam, e com suas brincadeiras, conversas, interesses, atividades.

6. Treino de habilidade de envolvimento: propor que os pais reflitam/façam uma lista de atividades de envolvimento entre pais e filhos, conexão, demonstração de afeto, que criem um clima agradável, que deem para ser colocadas em prática na semana. Lembrar do que falamos neste encontro e das preferências que listaram sobre os filhos.

7. Auto Registro: amor em ação - planejar e colocar em prática atividades de envolvimento, baseado na lista. Anotar/refletir quais foram e os momentos que se sentiram conectados. Abrir para reflexão.

8. Vivência: voltando no tempo

Refletir sobre as próprias atitudes corretas da infância que fizeram, e as reações dos próprios pais frente a elas, e sentimentos deles em relação à reação. Refletir a mesma coisa acerca das atitudes incorretas. Se perguntar: dessas reações dos próprios pais, quais acham corretas e quais incorretas? Quais estão em maior número? Refletir sobre o comportamento dos próprios pais que repetem com os filhos.

### **9. Apresentação teórica: análise intergeracional**

a) Todo ser humano tem história e referências da família, em especial dos pais/cuidadores; é essencial refletir sobre ela, sobre as práticas e sentimentos que marcaram.

b) Nosso pais agiram de acordo com um contexto cultural, o qual envolvia práticas que hoje não são aceitas e que eram até recomendadas.

c) Os pais são os modelos mais importantes, e muitas vezes replicam suas práticas - sempre haverá semelhanças. É comum práticas passem de geração, ciência mostra essa transmissão intergeracional. Quando a pessoa está consciente disso e procura novas formas de agir, é possível impedir repetições de ações inadequadas.

d) Os pais são modelos morais para os filhos, de como eles devem agir. Se usarem (o que vimos até agora) comunicação positiva, tiverem tempo para ouvir, acolher e promover trocas afetivas, os filhos se sentirão amados e respeitados, e a aprendizagem será mais descomplicada.

e) Ter empatia com os filhos, lembrar de como se sentiam com ações dos próprios pais, entendendo como seus filhos podem se sentir - isso ajuda a avaliar as práticas.

10. Vivência: gratidão em ser mãe a pai.

Refletir sobre motivos para ter gratidão em ser mãe/pai e aprender com o filho a ser uma pessoa melhor, que sabe enfrentar adversidades e desfrutar as coisas boas. Refletir sobre perdão de mágoas que tiveram com os próprios pais.

11. Auto Registro - refletir/anotar 3 características de seus pais que percebem em si.

12. Tarefa de casa - refletir/anotar 3 características dos filhos que percebem em si.

13. Últimas reflexões:

Amor incondicional não é fazer tudo o que o filho quer. Os pais mostram que o amam quando desvinculam o amor dos comportamentos dele: por exemplo não falar “eu gosto de você porque você arruma o quarto”, ou “não gosto de criança birrenta”. Mas ensinar o certo e errado, corrigir, manejar; e em outro momento mostrar afeto. A criança é amada sempre, os comportamentos que são corrigidos, não o que a criança é. Filhos precisam ter a segurança de serem amados, mesmo achando pais chatos as vezes.

Filhos de pais autoritários de outra geração não obedecem necessariamente porque entenderam o certo e errado, mas pelo medo. Regras sem explicações, sem diálogo, uso de punições, coerções verbais e físicas, ameaças geram inúmeros malefícios: criança se sentir injustiçada, com baixa autoestima, ansiedade, achar que violência é solução. Isso é diferente de uma educação positiva - não só colocar regras e valores, mas valorizar a criança, ter diálogo, afeto e responsividade.

## **Encontro 6: Autoconhecimento e modelo**

1. Discussão acerca do tema dos encontros anteriores.

2. Vivência: importância auto-observação e autoconhecimento.

Pensar em 2 características próprias positivas e negativas. Refletir acerca da importância de ter um tempo para si mesmo, considerando os momentos nos quais ficam muito envolvidas nos cuidados dos filhos, na profissão, etc.

3. Apresentação teórica:

O que é autoconhecimento: tomar consciência, tendo capacidade de descrever as próprias ações, sentimentos, pensamentos e suas causas. Analisar o próprio comportamento, buscando fatores que contribuem para explicá-lo. Não é simples e comum: por exemplo, há pessoas que têm algum comportamento agressivo e não sabem porque as pessoas se afastam dela.

Como aprendemos a nos autoconhecer: quando observamos nossos comportamentos nas interações. Os outros são fundamentais para isso, quando falam sobre nós, nos questionam. Os pais nomeiam as ações e sentimentos das crianças. A criança aprende o nome de uma dor, por exemplo, não apenas quando o pai nomeia, mas pergunta o que o filho está sentindo, ou porque agiu de alguma forma - ajuda-o a se autoconhecer, observar e descrever seus comportamentos.

Quando a criança percebe e fala sobre seus sentimentos e dos outros, os pais devem acolher e ser verdadeiros - por exemplo, se ela percebe que o pai está com cara triste e ele fala que não é nada, ao invés de negar a afirmação da criança, é importante validar sua percepção, confirmando e explicando, se for o caso. Aprendendo a observar o sentimento do outro, aprende-se a se auto observar, e, como consequência, se autoconhecer. Também esses momentos são oportunidades para falarem sobre emoções e aumentar vínculo afetivo, criando mais intimidade e confiança com o filho.

Estratégias para aumento de autoconhecimento dos pais: treinar auto-observação na relação com os filhos. Exemplos de exercícios de auto-observação: observar-se sem julgamento nessas situações com filhos; pausa e respirar antes de reagir ao comportamento da criança, observando o que está sentindo, pensando, e como reagiu; perceber o corpo em estado emocional alterado; observar-se na relação com o filho como se fosse o filho de outra pessoa (treinar novo olhar).

Importância do autoconhecimento: lidar melhor consigo e com o outro, ter dados para mudar (diminuir comportamentos que fazem mal a si e aos outros e aumentar os que fazem bem).

Recursos que auxiliam nessa mudança: auto registro; meditação, exercícios de auto regulação emocional. Pais deve utilizar as ferramentas que acharem mais adequadas para regular a emoção de acordo com o momento e análise do próprio comportamento. Exemplos autorregulação emocional: controlar e contar respiração; retirar-se da situação; cantar/ouvir música; olfato: incenso, aromas; visão: fixar o olhar num objeto/paisagem...

4. Discussão sobre o auto registro e a tarefa de casa: 3 características dos pais e filhos que percebem em si. São mais positivas ou negativas? O que explica essa semelhança?
5. Apresentação teórica: modelo.

A aprendizagem por observação é uma das três formas de aprendizado - a criança pequena imita comportamentos adequados e inadequados, sem pensar sobre consequências. Os pais e seus comportamentos são referências. Quanto o maior vínculo afetivo, mais chance da criança repetir comportamentos e buscar ser semelhante.

Importância de os pais agirem de acordo com o que ensinam para os filhos - o exemplo fala mais alto que palavras. Então é essencial, por parte dos pais, a busca pela identificação dos valores que estão por trás das ações educativas, das escolhas das regras e quais comportamentos serão considerados desejáveis/indesejáveis. Se os valores estão claros, os pais agem de forma coerente (falar e fazer). Por exemplo, em relação ao valor de cuidar da natureza, as ações de respeitar animais ensinarão esse valor, sem precisar dizer muito. É importante os pais se auto conhecerem para serem modelos.

6. Vivência: treino de habilidades de autoconhecimento e modelo. Reflexão acerca das seguintes perguntas:

- a) Quais regras proponho a mim mesmo e cumpro com coerência e consistência? Então, quando ajo dessa forma, estou ensinando meu filho... (repetir após cada pergunta).
- b) Quais limites coloco nas pessoas do meu convívio adulto? Como faço isso?
- c) Como lido com situações novas/imprevistas?
- d) Como lido com mudanças, minhas ou do outro?
- e) Qual a minha reação quando algo que eu programo ou quero muito dá errado?
- f) Sei me frustrar? Como lido com minha frustração?
- g) Conheço formas de lidar com a raiva/irritação/impaciência?
- h) Valorizo aspectos positivos da minha pessoa?
- i) Dou atenção a comportamentos legais das pessoas a minha volta?
- j) Permito tempo livre de lazer/diversão a mim mesmo? Quando sinto alegria?
- k) Quais ações minhas, de rotina, fazem eu me sentir conectado comigo mesmo?
- l) Quais valores meus estão mais fortes hoje, me ajudando a superar minhas dificuldades com meus filhos?

Reflexão: “O que percebem/sentem ao responder? Como esse exercício pode beneficiar a relação com o filhos?”. Os filhos aprendem com o jeito de ser dos pais. É comum os pais cobrarem atitudes dos filhos que nem eles realizam. Por exemplo, colocar regras para os

filhos, mas não conseguir manter suas próprias regras na rotina. É fundamental perceber a importância de se autoconhecer para se auto educarem em paralelo à educação dos filhos.

7. Tarefa da casa - fazer exercício de auto-observação quando ocorrer conflito com o filho durante a semana; observar como se fosse um filho de outra pessoa. Refletir: “como você reagiria normalmente e o que pode fazer de diferente?”

8. Auto registro: escolher duas frases da vivência e se observar nesse aspecto, durante a semana.

### **Segunda parte do encontro 6: Emoções e consideração do outro**

1. Vivência: exercício 5 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO, 2002) - reconhecimento das emoções (sugerir que o pai replique em casa com o filho). Fazer uma brincadeira com o filho, mostrando imagens de “carinhas” com expressões de sentimentos - raiva, medo, felicidade e tristeza. Mostrar as expressões e conversar com ele o que cada sentimento representa, em que situações ocorrem e quando acontecem com mais frequência. Mostrar figuras de revistas, personagens e perguntar a expressão que melhor os representaria.

2. Reflexão: importância do reconhecimento das emoções para entender o outro - passo 5 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO 2002).

Para conviver com o outro, entender, respeitar seus sentimentos, emoções e desejos é importante o reconhecimento das emoções. Para isso, observar o rosto, corpo, tom da voz, lugar ajudam.

3. Vivência: exercício 8 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO, 2002).

Ensinar filho a se colocar no lugar do outro, entender o que ele pensa, sente e que tem direitos. Brincar de representação de papéis em situação de conflito. Exemplo de situação para representar, alternando-se os personagens com o filho: furar fila da cantina. Refletir com o filho: como se sentiu passando na frente? Qual a reação que esperava de quem estava na fila? Qual seria sua reação se tivesse na fila?

4. Reflexão: compreensão dos papéis (do seu e do outro) - passo 8 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO, 2002). Compreender o próprio papel e o do outro na relação. Há situações difíceis na convivência. É preciso ensinar que o outro também tem desejos, vontades e obrigações e nem todos podem ser atendidos ao mesmo tempo.

5. Vivência: exercício 9 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO, 2002) - sugerir que replique em casa com o filho.

Pai ou mãe devem atuar desempenhando um papel de forma inadequada (por exemplo, pedir algo falando muito alto, muito baixo, de forma agressiva, debochando, criticando, etc.). Refletir com o filho: Quem fez isso atingiu o objetivo? Se comunicou com o outro de forma boa? Conviver é importante para desenvolvimento e há regras básicas de convivência, as quais são simples e contribuem para o equilíbrio individual e social de todos. O primeiro item para isso é procurar se colocar no lugar do outro. Reflexões sobre isso promovem posturas adequadas, equilibradas, e contribuem para criança direcionar suas ações futuras de um jeito mais adequado.

6. Reflexão: desenvolvendo a capacidade de se expressar - passo 9 do treinamento em habilidades sociais (PINHEIRO, 2002).

Nas relações, há regras básicas de convivência. Expressar desejos e opiniões de forma adequada; tentar entender a expressão do outro, explicar de maneira clara, expondo sua opinião, sem agredir o outro facilitam a comunicação. Expressar sentimentos e pensamentos corretamente respeitando nossos direitos e deveres e os dos outros é fundamental. Muitas dificuldades na convivência estão relacionadas a essa forma de expressar (mas lembrar que o sentimento não é errado). É importante também: saber defender nossos direitos; considerar os direitos dos outros; falar em tom adequado de voz; não usar desrezos, interrupções e deboches, ao falar.

7. Tarefa de casa: fazer um ou mais exercícios sugeridos das vivências durante a semana.

8. Apresentação do panorama dos encontros, retomadas dos conceitos aprendidos.

9. Leitura do trecho:

“Os pais são como guias de um labirinto, que enxergam a entrada e o caminho mais fácil a seguir até a saída. Os pais tem mais experiência e maturidade e os filhos estão como que vendados, estão em uma condição que não podem se virar sozinhos, e, para resolver o labirinto precisam de segurança, confiança e orientações firmes e afetivas. Às vezes, crianças podem encontrar soluções que são diferentes das imaginadas pelos pais como “corretas”. Criança corre, pula, canta. É preciso deixar de lado rigidez e adotar flexibilidade, diálogo carinhoso, entender a maneira única de ser do filho”. (WEBER et. al, 2005, p. 120).

10. Reflexão: tudo o que discutimos nos encontros teve como objetivo ajudar de alguma forma na condução das práticas educativas. Não apenas os conteúdos, mas as trocas entre mães com diferentes experiências, as quais podem ajudar umas as outras. Mudanças são difíceis, mas é importante persistir e, para isso é fundamental lembrar valores e forças pessoais que desejam para seus filhos. Espero que os encontros tenham ajudado na condução dessas práticas e que sejam mantidos/colocados em prática os aprendizados que tiveram aqui.

11. Levantamento de dados qualitativos a partir dos relatos verbais dos pais acerca das modificações percebidas com os encontros e eventualmente, discuti-las. Dar abertura para avaliarem, dizendo pontos positivos, críticas e sugestões - feedbacks.