

Regina Keiko Kato Miura

ANEXO AO PROCESSO Nº 101/2002 - CM

DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 07/02/2006

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Comportamento de Obedecer em Pessoas com Necessidades
Educaionais Especiais: Efeito do Ensino
de Habilidades para Mães

Marília
2006



UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências

Regina Keiko Kato Miura

**COMPORTAMENTO DE OBEDECER EM PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: EFEITO DO ENSINO
DE HABILIDADES PARA MÃES**

MARÍLIA-SP

2006



Regina Keiko Kato Miura

**COMPORTAMENTO DE OBEDECER EM PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: EFEITO DO ENSINO
DE HABILIDADES PARA MÃES**

Tese apresentada à Banca Examinadora de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração – Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação.

Orientador: Dr. Kester Carrara

Co-orientadora: Dr^a. Ana Lúcia R. Aiello

1410001823



Marília-SP
2006



UN001418707

70807051

Nº cham. 370.153
M685c

Nº Tombo 1823

Aquisição 2

Preço 285.00

Data 10/02/06

Proced. autor

154 p. : anexo

- Crianças - condutp
- Disciplina escolar - Educação especial
- mães - Ensino de habilidades (690)
- Crianças-problema - Educação no lar
- Obediência - Desobediência (690)

Miura, Regina Keiko Kato.
M685c Comportamento de obedecer em pessoas com
necessidades educacionais especiais: efeito do
ensino de habilidades para mães / Regina Keiko Kato
Miura. - Marília, 2006.
154f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia
e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

Bibliografia: 154 f. 138-145

Orientadora: Prof. Dr. Kester Carrara.

Co-orientadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Rossito Aiello.

1. Obediência- desobediência . 2. Ensino de habilidades.
3. Educação Especial. 4. Orientação - Mães.
I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp
- Campus de Marília.
Bibliotecária responsável: Vânia Maria Silveira Reis Fantin.

Regina Keiko Kato Miura

**COMPORTAMENTO DE OBEDECER EM PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: EFEITO DO ENSINO DE HABILIDADES PARA MÃES**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração –Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Marília, 07 de fevereiro de 2006

Banca Examinadora

Presidente e Orientador:

Dr. Kester Carrara
UNESP – Universidade Estadual Paulista
Campus de Bauru

2º Examinador:

Drª. Eliane Aparecida Campanha Araújo
UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

4º Examinador:

Drª. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
UNESP-Universidade Estadual Paulista
Campus de Bauru

3º Examinador:

Drª. Paula Inez Cunha Gomide
PUC- Universidade Católica do Paraná

5º Examinador:

Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP-Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília

REGULANDO O TRABALHO

1. A tarefa deve ser interessante e variada

2. As tarefas devem ser graduadas e variadas
para facilitar a aprendizagem

*"Destaque os acertos e não os erros da
criança. Assim ela progredirá com
prazer".*

B.F.SKINNER

DEDICO ESTE TRABALHO...

...Ao Tadao, amor autêntico e amigo fiel.

**...Aos meus filhos Jaqueline e William,
pura felicidade e amor incondicional.**

**...Aos meus pais Kazo e Hide, exemplos
de coragem, dignidade e vitória.**

**...Aos meus sogros Massao e Mie,
gratidão e sabedoria de vida.**

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Doutora ANA LÚCIA ROSSITO AIELLO, que tenho como modelo de comportamento profissional, pela co-orientação segura e competente. Agradeço imensamente por todos os ensinamentos que me proporcionou, por sua disposição em dedicar preciosas horas de seu tempo à orientação dessa tese, pela confiança creditada e valorização das atividades por mim desenvolvidas, por sua paciência, compreensão e apoio nos momentos cruciais dessa fase de minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, equilíbrio e sustentação.

A todas as pessoas que me proporcionaram condições e apoio para a realização deste trabalho:

- Ao meu esposo Tadao, que esteve sempre muito próximo em todas as etapas deste trabalho, prestando auxílio direto e oferecendo apoio, conforto e carinho incondicional e assumindo, em vários momentos o meu papel de mãe para que o presente trabalho fosse concluído.
- Ao Dr. Kester Carrara por acreditar na minha capacidade de ser pesquisadora e por aceitar-me no programa de pós-graduação em Educação.
- Às Doutoradas Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Sandra Regina Gimenez-Paschoal e Professor Doutor Sadao Omote pelas valiosas sugestões e incentivo por ocasião do Exame Geral de Qualificação para o Doutorado.
- À amiga Cristiana Ferrari pelas discussões produtivas sobre o tema do trabalho, por seguir com interesse e carinho o desenvolvimento desta pesquisa e por auxiliar despretensiosamente e de forma cuidadosa na análise dos dados e na formatação dos gráficos que compuseram o relatório desta pesquisa.
- À Célia Giachetti pela indicação de participantes para o presente estudo, pela amizade e pelo acolhimento pronto e generoso.
- À Fátima Inês Wolf de Oliveira pela amizade sincera, disponibilidade e encorajamento para prosseguir.

- À Sabrina, Ednalva e Rita pelo auxílio como observadores independentes, tendo em vista a avaliação da fidedignidade dos registros observacionais realizados.
- Aos meus sogros Mie e Massao, pelo cuidado e afeto dispensado aos nossos filhinhos nas minhas ausências, bem como, pelo carinho e apoio.
- Aos dedicados bibliotecários da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP/Marília, especialmente, as colegas Luzinete e Vânia por auxiliar prontamente na aquisição de artigos e elaboração da ficha catalográfica.
- A todas as pessoas cuja nomeação fica inviável aqui, mas que prestaram auxílio das mais diferentes formas, a minha sincera gratidão.
- Finalmente, expresso cordiais agradecimentos às mães e filhos que permitiram a minha presença em suas vidas e colaboraram ativamente para a realização desta pesquisa. MUITÍSSIMO OBRIGADO!

MIURA, R.K.K. **COMPORTAMENTO DE OBEDECER EM PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: EFEITO DO ENSINO DE HABILIDADES PARA MÃES.** 2006. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, 2006

RESUMO

Um dos problemas de comportamento apresentados por crianças em casa como, também, no ambiente educacional é a baixa frequência na emissão do comportamento de obedecer à solicitação de adultos. A escola espera que os pais ensinem seus filhos a serem obedientes ou que “ponham limites para seus filhos”, mas nem sempre os pais sabem como fazê-lo. Aumentar a obediência parece ser necessário, de modo que a criança possa ter acesso a novas contingências de reforçamento (avançar na aquisição de novos conceitos, jogar ou brincar com brinquedos prediletos, receber elogio dos pais e outros adultos), que poderão ser essenciais para facilitar a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem acadêmica ou social. O objetivo geral da presente pesquisa foi verificar o efeito de um programa de intervenção, onde as mães aprenderam a manejar as habilidades para aumentar a obediência de seus filhos, testando a generalização do mesmo para outras situações na casa ou nos locais onde não houve treinamento e no decorrer do tempo. Participaram do presente estudo três mães e respectivos filhos, de ambos os sexos e com idades entre 6 e 14 anos, sendo que todos apresentavam necessidades educacionais especiais e baixa frequência na emissão do comportamento de seguir instruções em diversos contextos. As observações da interação de cada diáde foram conduzidas em diferentes situações (CEES, casa, posto de saúde e centros comerciais). Estas observações consistiram de situação de linha de base, treino, incluindo de generalização e *follow up*. As estratégias para o ensino das habilidades para mães foram: Instruções Verbais e Ensaio Comportamental (IVEC) e Ensino em Situação Natural com Modelo (ESM). Utilizou-se o delineamento de linha de base com múltiplas provas, com diferentes participantes e envolvendo o mesmo comportamento. Nas sessões, após a linha de base pode-se observar que mães continuaram a usar as habilidades aprendidas e quais as respostas que estariam sendo mantidas para as mães durante as sessões de intervenção e *follow up*. Os resultados indicaram que o ensino de habilidades para mães foi efetivo para aumentar a frequência de comportamentos de instrução corretas, assim como emitir conseqüências apropriadas para comportamento do(a) filho (a). Além disso, as habilidades aprendidas foram generalizadas para as situações onde não houve treino e mantidas em sessões de *follow-up*. Observou-se concomitantemente, aumento no comportamento de obedecer nas variadas condições de observação. Ao encerrar a fase de treinamento foi solicitado à mãe o preenchimento, por escrito, do questionário de avaliação do programa de intervenção cujos resultados, positivos, mostraram a validade social deste estudo.

Palavras-chave: 1. obediência-desobediência. 2. Ensino de habilidades.
3. Educação Especial. 4. Orientação - Mães.

MIURA, R.K.K. **Compliance behavior for people with special education necessity:** effect of a program on teaching skills for mothers. 2006. 154f. Dissertation (Doctorate in Education) - Faculty of Philosophy and Sciences, University of São Paulo State – UNESP/Marília, 2006.

ABSTRACT

One of the behavior problems presented by children not only at home but also in the educational environment is the low frequency in the emission of compliance at adults' request. The school expects that the parents teach their children to be obedient or to "set limits to their children" but not always the parents know how to do it. Increasing the obedience seems to be necessary so that the child can have access to new contingencies of reinforcement (to progress in the acquisition of new concepts, play with their favorite toys, get compliments from their parents and other adults), which might be essential to facilitate the acquisition of relevant repertoires of academic or social apprenticeship. The general aim of the current study was to verify the effects of an intervention program, designed to teach mothers to manage the abilities to increase their children's obedience, testing the generalization of the same to other situations at home or in places where there has not been training. Three mothers and their respective children have participated in the current study, both genders and ageing from 6 to 14 years old, all presenting special educational necessities and disobedience in several contexts. The observation of the interaction of each dyad was conducted in different contexts of training and generalization. The multiple probe design with different subjects and involving the same behavior was used. Thus, in the sessions after the interventions with each mother, it could be observed if the mothers continued using the learned abilities and which responses that would be being maintained for the mothers and for the children related to the compliance behavior. The strategies to teaching the abilities to the mothers were named as Verbal Instructions and Behavioral Experiment (IVEC) and Teaching in Natural Situation with Model (ESM). When finishing the training phase, the mothers were required to fill in, by writing, an evaluation questionnaire of the intervention program. The results have indicated that teaching the abilities to the mothers was an effective form to increase appropriate consequences for the compliance behavior of child (a). Besides, the learned abilities were generalized to situations where there has not been training and maintained in follow-up sessions.

Key words: 1. compliance -noncompliance. 2. Teaching abilities.
3. Special Education. 4. Orientation – Mothers.

Miura, R.K.K. Conduite à suivre pour l'orientation de personnes qui ont des besoins éducatifs spéciaux : exécution de l'enseignement d'habiletés pour les mères. 154f. Thèse (Doctorat en Enseignement) Faculté de Philosophie et Sciences, Université de l'État de São Paulo – UNESP, Campus de Marília, 2006.

RÉSUMÉ

Un des problèmes de comportement proposé pour les enfants au foyer comme aussi dans l'ambiance éducationnel c'est la basse fréquence dans l'émission de l'attitude à obéir à la sollicitation des adultes. L'école s'attend à ce que les parents enseignent à leurs enfants à être obéissants ou bien qu'ils leur mettent des limites, mais ils ne savent pas toujours le faire. Augmenter l'obéissance paraît être nécessaire, de manière à ce que l'enfant puisse avoir accès aux nouvelles contingences de renfort (avancer dans l'acquisition de nouveaux concepts, jouer ou s'amuser avec des jouets préférés, recevoir un compliment des parents ou d'autres adultes) qui pourront être essentiels pour faciliter l'obtention de répertoires importants d'apprentissage académique ou social. L'objectif général de la présente recherche a été de vérifier les effets d'un programme d'intervention où les mères apprennent à manipuler les habiletés afin d'augmenter l'obéissance de leurs enfants en testant la généralisation de celui-ci en d'autres situations à la maison ou dans les lieux où il n'y a pas eu d'entraînement. Trois mères avec leurs enfants respectifs des deux sexes âgés de 6 et 14 ans ayant tous présentés des besoins éducationnels spéciaux et une basse fréquence dans l'émission du comportement à suivre les instructions en divers contextes, ont participé de la présente étude. Les observations de l'interaction de chaque âge ont été accompagnées en différentes situations. Ces observations ont consisté en une situation d'entraînement et en une situation de généralisation. On a employé une ébauche de ligne de base avec des épreuves multiples entre différents participants ayant le même comportement. Ainsi dans les séances après les interventions de chaque mère, nous avons pu observer si les mères ont continué à utiliser les habiletés apprises et quelles seraient les réponses maintenues tant par les mères que par les enfants en relation avec le comportement à suivre les instructions. Les stratégies pour l'enseignement des habiletés pour les mères ont été nommés : Instructions Verbales et Essai de Comportement (I V E C) et Enseignement en Situation Naturelle avec Modèle (E S M) En concluant la phase d'entraînement on a demandé à la mère de remplir par écrit un questionnaire d'évaluation du programme d'intervention. Les résultats ont indiqué que l'enseignement des habiletés pour les mères a été positif pour l'augmentation des conséquences appropriées au comportement à suivre les instructions du fils ou de la fille. En plus les habiletés apprises ont été généralisées dans les situations où il n'y a pas eu d'entraînement maintenues dans les sessions de follow-up.

Paroles clés. 1. obéissants 2. Enseignement d'habiletés 3. Education Spéciale
4. Orientation – Mères.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Roteiro em forma de árvore de decisão para manejo de comportamento de seguir instrução.	103
Figura 2: Sintetize dos resultados da porcentagem de apresentação de instrução correta das três mães, antes e depois da participação, das mesmas, no programa de ensino de habilidades de manejo.....	112
Figura 3. Porcentagem de ocorrência dos demais comportamentos/alvos, quais sejam, aprovação, ajuda, ignorar comportamento inadequado, <i>time-out</i> e especificar consequência, emitidos pela mãe M1.....	116
Figura 4. Porcentagem de ocorrência dos demais comportamentos/alvos, quais sejam, aprovação, ajuda, ignorar comportamento inadequado, <i>time-out</i> e especificar consequência, emitidos pela mãe M2.....	119
Figura 5. Porcentagem de ocorrência dos demais comportamentos/alvos, quais sejam, aprovação, ajuda, ignorar comportamento inadequado, <i>time-out</i> e especificar consequência, emitidos pela mãe M3.....	121
Figura 6. Porcentagem de ocorrência do comportamento de seguir instrução (obediência), por parte do(a) filho(a).....	124

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1. Caracterização do grupo de mães.....	86
Quadro 2. Caracterização geral do filho.....	87
Quadro 3. Seqüência de etapas do estudo para cada díade e número de sessões correspondente.....	92
Quadro 4. Etapas do estudo e situação de coleta de dados de cada participante....	95
Quadro 5. Visualização do programa de treinamento e observação das ações da pesquisadora.....	106
Quadro 6. Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção- aproveitamento.....	126
Quadro 7. Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção- atividades desenvolvidas e duração.....	129

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1. Dados sobre a média percentual dos comportamentos-alvos da mãe M1, em cada fase do estudo.....	117
Tabela 2. Dados sobre a média percentual dos comportamentos-alvos da mãe M2, em cada fase do estudo.....	120
Tabela 3. Dados sobre a média percentual dos comportamentos-alvos da mãe M3, em cada fase do estudo.....	122
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 PARTICIPANTES	23
1.2 LOCAL	23
1.3 MATERIAL	24
1.4 PROCEDIMENTO	24
1.4.1 Descrição da intervenção	24
1.4.2 Descrição da coleta de dados	24
1.4.3 Descrição da análise	24
1.4.4 Descrição da avaliação	24
1.4.5 Descrição da avaliação	24
1.4.6 Descrição da avaliação	24
1.4.7 Descrição da avaliação	24
1.4.8 Descrição da avaliação	24
1.4.9 Descrição da avaliação	24
1.4.10 Descrição da avaliação	24
1.4.11 Descrição da avaliação	24
1.4.12 Descrição da avaliação	24
1.4.13 Descrição da avaliação	24
1.4.14 Descrição da avaliação	24
1.4.15 Descrição da avaliação	24
1.4.16 Descrição da avaliação	24
1.4.17 Descrição da avaliação	24
1.4.18 Descrição da avaliação	24
1.4.19 Descrição da avaliação	24
1.4.20 Descrição da avaliação	24
1.4.21 Descrição da avaliação	24
1.4.22 Descrição da avaliação	24
1.4.23 Descrição da avaliação	24
1.4.24 Descrição da avaliação	24
1.4.25 Descrição da avaliação	24
1.4.26 Descrição da avaliação	24
1.4.27 Descrição da avaliação	24
1.4.28 Descrição da avaliação	24
1.4.29 Descrição da avaliação	24
1.4.30 Descrição da avaliação	24
1.4.31 Descrição da avaliação	24
1.4.32 Descrição da avaliação	24
1.4.33 Descrição da avaliação	24
1.4.34 Descrição da avaliação	24
1.4.35 Descrição da avaliação	24
1.4.36 Descrição da avaliação	24
1.4.37 Descrição da avaliação	24
1.4.38 Descrição da avaliação	24
1.4.39 Descrição da avaliação	24
1.4.40 Descrição da avaliação	24
1.4.41 Descrição da avaliação	24
1.4.42 Descrição da avaliação	24
1.4.43 Descrição da avaliação	24
1.4.44 Descrição da avaliação	24
1.4.45 Descrição da avaliação	24
1.4.46 Descrição da avaliação	24
1.4.47 Descrição da avaliação	24
1.4.48 Descrição da avaliação	24
1.4.49 Descrição da avaliação	24
1.4.50 Descrição da avaliação	24
1.4.51 Descrição da avaliação	24
1.4.52 Descrição da avaliação	24
1.4.53 Descrição da avaliação	24
1.4.54 Descrição da avaliação	24
1.4.55 Descrição da avaliação	24
1.4.56 Descrição da avaliação	24
1.4.57 Descrição da avaliação	24
1.4.58 Descrição da avaliação	24
1.4.59 Descrição da avaliação	24
1.4.60 Descrição da avaliação	24
1.4.61 Descrição da avaliação	24
1.4.62 Descrição da avaliação	24
1.4.63 Descrição da avaliação	24
1.4.64 Descrição da avaliação	24
1.4.65 Descrição da avaliação	24
1.4.66 Descrição da avaliação	24
1.4.67 Descrição da avaliação	24
1.4.68 Descrição da avaliação	24
1.4.69 Descrição da avaliação	24
1.4.70 Descrição da avaliação	24
1.4.71 Descrição da avaliação	24
1.4.72 Descrição da avaliação	24
1.4.73 Descrição da avaliação	24
1.4.74 Descrição da avaliação	24
1.4.75 Descrição da avaliação	24
1.4.76 Descrição da avaliação	24
1.4.77 Descrição da avaliação	24
1.4.78 Descrição da avaliação	24
1.4.79 Descrição da avaliação	24
1.4.80 Descrição da avaliação	24
1.4.81 Descrição da avaliação	24
1.4.82 Descrição da avaliação	24
1.4.83 Descrição da avaliação	24
1.4.84 Descrição da avaliação	24
1.4.85 Descrição da avaliação	24
1.4.86 Descrição da avaliação	24
1.4.87 Descrição da avaliação	24
1.4.88 Descrição da avaliação	24
1.4.89 Descrição da avaliação	24
1.4.90 Descrição da avaliação	24
1.4.91 Descrição da avaliação	24
1.4.92 Descrição da avaliação	24
1.4.93 Descrição da avaliação	24
1.4.94 Descrição da avaliação	24
1.4.95 Descrição da avaliação	24
1.4.96 Descrição da avaliação	24
1.4.97 Descrição da avaliação	24
1.4.98 Descrição da avaliação	24
1.4.99 Descrição da avaliação	24
1.4.100 Descrição da avaliação	24
2 RESULTADOS	110
2.1 Habilidades de comunicação por meio de gestos e movimentos das mães durante a intervenção de apoio estruturado, incluindo a coleta de dados, incluindo a coleta de dados	111
2.2 Avaliação de Avaliação do Programa de Intervenção	125
3 DISCUSSÃO GERAL	130

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	24
2 MÉTODO.....	85
2.1. PARTICIPANTES.....	85
2.2. LOCAL.....	89
2.3. MATERIAL.....	90
2.4. PROCEDIMENTO.....	91
2.4.1. <u>Delineamento experimental</u>	91
2.4.2. <u>Procedimento de coleta de dados</u>	93
2.4.2.1. Situação de observação.....	94
2.4.2.2. Procedimento para e filmagem das sessões.....	96
2.4.2.3. Procedimento para análise de dados de observação dos comportamentos emitidos pela díade	97
2.4.2.4. Intervenção.....	101
2.4.3. <u>Fidedignidade dos dados de observação</u>	107
3 RESULTADOS.....	110
3.1. Habilidades de manejo por mães cujo filho apresenta baixa frequência do comportamento de seguir instrução (obediência).....	111
3.2. Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção.....	125
4 DISCUSSÃO GERAL.....	130

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
6	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICES.....	146

APRESENTAÇÃO

Uma das principais e mais freqüentes queixas apresentadas por pais de crianças com necessidades educacionais especiais, ao procurarem por um serviço de atendimento educacional, refere-se à incapacidade que atribuem a si próprios de lidar com condutas socialmente inadequadas ou aberrantes exibidas por seus filhos. Exemplos mais dramáticos incluem os comportamentos autolesivos, heteroagressivos, masturbação em público, estereotípias, impulsividade, hiperatividade, déficits atencionais, entre outros. Na maioria dos casos, queixas relativas a problemas de conduta ou comportamentos anti-sociais persistem até a fase adulta do filho (HOULIHAN, SLOANE, JONES, PATTEN, 1992; PATTERSON, REID, DISHION, 2002; KALB, LOEBER, 2003). Desobediência é um dos mais freqüentes problemas relatados em clínica infantil (e.g. FOREHAND, KING, 1977; SPRAGUE, WALKER, 2000) e pode ser resultado, freqüentemente, de uma longa seqüência de interação aversiva entre pais e crianças com a possibilidade de culminar em abuso físico (WAHLER, DUMAS, 1986).

Na experiência da autora desta tese, em um Centro de atendimento educacional para crianças e jovens com deficiência mental e autismo, constatou-se que, muitas vezes, os pais não tiveram acesso aos serviços especializados para uma orientação adequada. Esses pais chegam com uma queixa em comum de que seus filhos são desobedientes e, por isso, têm dificuldade de manter as condutas adequadas dos filhos, em várias situações no lar e em locais públicos. Segundo relato desses pais, a desobediência ocorre na maioria das vezes quando o filho(a) é solicitado(a) a fazer alguma atividade ou cumprir com as regras e obrigações

básicas, tais como: esperar a sua vez para ser atendido em casa ou em lugares públicos, escovar os dentes, tomar banho, guardar brinquedos ou objetos pessoais, fazer tarefas da escola etc. Ressalta-se que a obediência, desses filhos, tem uma freqüência muito baixa. Essa experiência tem-nos mostrado que os pais parecem desconhecer as habilidades que são importantes para estes serem bem sucedidos e, quando ocorre a aprendizagem de adequado manejo de contingências, a conduta inadequada parece desaparecer rapidamente. Pressupõe-se que um estudo para analisar sistematicamente as habilidades para manejo de conduta em mães cujos filhos são desobedientes poderá fornecer dados mais consistentes, em que a aprendizagem das habilidades de manejo de comportamento, por mães, em situação de treino, possa ser transferida para situações em que não houve treino. Ao observar a generalização dessas habilidades, por mães, espera-se que haja um aumento na ocorrência de obediência por parte do filho.

Na área educacional, tem sido preconizado o trabalho integrado entre a escola e a família. O envolvimento dos pais é uma necessidade e a literatura (e.g. DUNLAP, ROBBINS, DARROW, 1994; MAYO, LEBLANC, 1989; MIURA, 1999) aponta várias razões, como, por exemplo: a) o maior contato e interações interpessoais, durante a vida do estudante, com seus familiares, na casa e na comunidade (quando as condições de instrução na escola e na casa são semelhantes, há mais chances de as habilidades se manterem e se generalizarem); b) a possibilidade de que muitos comportamentos inadequados dos alunos estão diretamente relacionados à conduta dos pais (ROTT, KRATOCHWILL, 1994). Por conta dessas e de outras razões, indicadas na literatura, é sempre desejável contar com a participação dos pais nos diferentes programas para garantir, minimamente, coerência entre as ações da escola e da família.



Dentre os papéis exercidos pelo professor, em sala de aula, a generalização de habilidades e conceitos ensinados, previstas no currículo, é um critério importante para avaliação da efetividade do aprendizado. O papel do professor, além de sistematizar o currículo, também é identificar a melhor estratégia de intervenção e garantir a utilização dos conhecimentos para outras situações. Isso implica orientar os pais para aproveitar as oportunidades da rotina para também ensinar os seus filhos. Os professores certamente terão grandes ganhos com essa parceria, inclusive para identificar junto com a família as causas de alguns problemas apresentados pelo aluno, em sala de aula buscando solucioná-los com mais efetividade. Em muitos casos, o professor é o único profissional que atende a família, mas, muitas vezes, o trabalho de orientação aos pais na escola é incipiente. Quando ocorre, a orientação para pais ainda tem sido realizada em contexto clínico. Ainda assim, por diversas razões, muitas escolas não dispõem de um psicólogo e isso pode indicar que o professor tem que conhecer, minimamente, sobre como orientar os pais e que habilidades eles precisam ter, para manejar condutas inadequadas. Essas habilidades que os pais precisam aprender, de forma a melhorar a interação e ensinar seus filhos, não são diferentes daquelas que o professor precisaria ter, para lidar com seus alunos que são problemáticos. Um exemplo de como a parceria entre a escola e pais pode ser realizada de maneira sistemática e formal é o que o Centro Ann Sullivann do Perú (CASP-Lima-Perú) denomina de "escola para pais" (MAYO, LEBLANC, 1989). Esse Centro oferece orientação aos pais e professores sobre vários temas que envolvem a melhoria da interação entre pais e filhos e uma educação escolar mais eficaz.

Para quem vivencia situações críticas de interação pais e filhos com deficiência mental e autismo, um dos dilemas da prática é tentar mudar a visão

inicial dos pais de que é possível solucionar os problemas de comportamento apresentados por seus filhos. Os pais, por diversas razões, chegam descrentes, sem saber o que ou como fazer, a fim de que seus filhos sejam mais obedientes, respeitando as normas, em ambientes familiares e sociais. Observa-se que, se o pai vê resultado imediato no atendimento educacional ao seu filho, isso parece ser um determinante para a maior e melhor participação dos pais em um trabalho educacional. Daí a preocupação, desta autora, em sistematizar os dados advindos da prática e da literatura sobre ensino de habilidades para pais como tentativa de auxiliar futuros professores a utilizar e implementar, com as adaptações necessárias, programas educacionais de apoio a famílias e manejo de comportamento de seus alunos desobedientes.

Algumas questões emergem dessa prática, diante das dificuldades apresentadas pelos pais, quando seus filhos estão em atendimento educacional: há na literatura sobre treinamento de pais programas eficazes para os pais lidarem com seus filhos desobedientes? Se existe esse programa de orientação aos pais, quais são as habilidades importantes para aumentar a obediência dos filhos? Ao ensinar um conjunto mínimo de habilidades importantes para pais de crianças desobedientes aprenderem e serem mais efetivos, em situação de treino na escola ou clínica, essas habilidades serão generalizadas para as situações em casa?

Um dos problemas de comportamento apresentados por alunos, também no ambiente educacional, é a baixa frequência na emissão do comportamento de obedecer à solicitação de adultos. A escola espera que os pais ensinem seus filhos a serem obedientes ou que "ponham limites para seus filhos", mas nem sempre os pais e os professores sabem como fazê-lo. Aumentar a obediência parece ser

necessário, de modo que a criança possa ter acesso a novas contingências de reforçamento (por exemplo: avançar na aquisição de novos conceitos, jogar ou brincar com brinquedos prediletos, receber elogio dos pais e outros adultos), que poderão ser essenciais para facilitar a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem acadêmica ou social.

Questões referentes ao trabalho de orientação educacional às famílias e formação de professores, na área de deficiente mental, vêm sendo centro de interesse da autora, durante anos, em seus trabalhos acadêmicos (MIURA, 1995; 1999; 2001). A fundamentação teórica para uma abordagem coerente foi especificamente relacionada às práticas parentais em habilidade de manejos, no que se refere às pesquisas comportamentais de pessoas com necessidades educacionais especiais, sobre como aumentar a obediência de crianças e adolescentes, em interação com adulto.

Visto que a temática sobre o comportamento de obediência tem uma variabilidade de implicações, desde a sua forma de manifestação, em diferentes idades, variáveis que podem interferir no aumento e diminuição desse comportamento, até a especificação de tipos de programas de intervenção junto à família, será descrita, a seguir, a introdução com as idéias sobre o tema. Inicialmente, serão revistos os estudos sobre a predominância e o desenvolvimento da desobediência. Pretende-se, posteriormente, verificar se a desobediência está relacionada às causas de futuros problemas, na infância. Apresentam-se, em seguida, alguns fatores que têm sido associados com o aumento e diminuição de desobediência, na infância. Do mesmo modo, com base na literatura, descrevem-se alguns programas de intervenção junto aos pais, para lidar com problemas de

comportamentos relacionados à desobediência das crianças. Finalmente, há uma descrição da proposta do programa educacional implementado, cujo objetivo foi ensinar habilidade de manejos para mães de pessoas com necessidades educacionais especiais que apresentam desobediência persistente, verificando a generalização dessas habilidades para outras situações não treinadas. Em outra etapa deste estudo, descreve-se o delineamento metodológico. Os resultados, suas análises e considerações finais, bem como as bibliografias utilizadas, vêm na seqüência do trabalho.



1 INTRODUÇÃO

A desobediência é vista por profissionais em clínicas e em escolas e por pesquisadores como um elemento-chave dos problemas de comportamento de crianças e adolescentes. Frequentemente, ensinar uma criança a obedecer tem sido fundamental em terapias para distúrbios de problemas de comportamento (WIERSON, FOREHAND, 1994; PATTERSON, REID, DISHION, 2002). Pais, também, têm percebido a persistência dos seus filhos em não seguir instruções como um problema que, particularmente, traz muitos aborrecimentos. Criança desobediente é uma das queixas mais frequentes em encaminhamentos para clínicas psiquiátricas infantis (SHRIVER, ALLEN, 1997). Desde o início da década de 70, pesquisadores têm dado atenção aos estudos sobre desobediência na infância, enfocando principalmente a desobediência na primeira infância (WIERSON, FOREHAND, 1994; HOULIHAN et al, 1992).

Forehand e King (1977) notaram que há diferentes definições de obediência, o que faz disso uma dificuldade para comparar tratamentos e avaliar a importância das características do sujeito. Desobediência tem sido definida como uma falha para iniciar uma resposta motora especificada dentro de um tempo (segundos) determinado, após a instrução ser dada. Diversos estudos analisaram a falha para completar um comportamento específico depois da instrução dada e usaram a duração de tempo de cinco, dez, vinte e trinta segundos (ROBERTS, HATZENBUEHLER, BEAN, 1981; PARRISH et al, 1986). A definição de desobediência depende da solicitação que estava sendo feita. Em síntese, a maioria

dos estudos geralmente se refere à desobediência como uma falha para seguir instruções feitas pelos pais ou por outros adultos (HOULIHAN et al,1992).

Recentemente, os estudos de Kalb e Loeber (2003) descreveram que os termos *desobediência* ou *não seguir instruções*, bem como *obediência* e *seguir instruções* são normalmente utilizados alternadamente. De qualquer modo, porém, os pesquisadores têm enfatizado a importância de se distinguir a desobediência de comportamento desafiante ou opositivo (LOEBER et al, 2000). O termo *desafiante* foi descrito, por Wenar (1982), como "*negação por causa própria*" (WENAR, 1982. p.20) relacionando-se à manifestação de comportamentos tais como: dizer "não", chorar e gritar em resposta para o pedido dos pais. Ao definir o negativismo, o autor apontou a dificuldade em se operacionalizar esse termo, que ele considerou ser freqüente no desenvolvimento da personalidade, nos primeiros três anos de vida. A desobediência para uma instrução do adulto não pode ser considerada como um comportamento negativista. Para Wenar (1982), não está claro em que ponto começa a excessiva arbitrariedade e o comportamento desafiante que caracteriza o negativismo. Desafio também subentende um elemento de resistência ao controle dos pais (isto é, dizendo "não" apenas para dizer não).

A baixa freqüência na apresentação do comportamento de seguir instruções concerne àqueles casos de crianças que ativamente ou passivamente, mas intencionalmente, não apresentam desempenho de comportamento para instruções emitidas por pais ou por outra autoridade adulta (por exemplo: um motorista de ônibus). Kalb e Loeber (2003) sugeriram que a desobediência reflete uma atitude subjacente de disposição para quebrar um conjunto de regras, que possa ser exibida

diante de uma autoridade tal como pais, ou diante de toda comunidade a que pertence.

Embora todas as crianças não sejam desobedientes o tempo todo, chama-se de desobediência persistente, ou não seguir instruções, aquelas respostas de crianças que são percebidas por um adulto como um problema intenso, freqüente e duradouro (WIERSON e FOREHAND, 1994). Diferentes crianças serão mais ou menos obedientes, em diferentes situações e, a preocupação principal, é com crianças que são desobedientes em diversos ambientes ou que não seguem instruções importantes de serem seguidas. Interessa, no presente estudo, apenas a desobediência de crianças aos adultos com respeito às instruções que sejam adequadas às circunstâncias apresentadas. Exclui-se dessa temática, neste momento de análise, a desobediência das crianças com outras crianças ou, também, com outros adultos que não sejam membros da família (por exemplo: babás). A desobediência é um termo amplo que pode incluir o ignorar da criança, tendo entendido a instrução, para as instruções e os pedidos de seus pais.

Apesar de a desobediência estender-se para faixas etárias posteriores à idade da criança, ela pode se manifestar igualmente em adolescentes, com pequenas diferenças. Kalb e Loeber (2003) relataram que, ainda que essa disposição em não seguir instruções de adultos seja expressa diferentemente, em diversas faixas etárias, ela permanece relativamente estável, durante o tempo todo. Os autores sugerem critérios para verificar danos associados com a desobediência na infância e adolescência, mostrando que, quando persiste na infância, apesar da idade, ela prejudica um número diferente de áreas importantes para a vida social e familiar.

Em suma, o fato de as crianças serem desobedientes persistentemente pode contribuir para o estresse em seu relacionamento social com adultos e seus pares. Isso não somente prejudica as interações do dia a dia com adultos e outras crianças, mas também a qualidade de seus relacionamentos. A desobediência persistente, na situação escolar, em interação entre professor e aluno, pode também ter efeito prejudicial sobre as atividades acadêmicas.

Ensinar os pais a utilizar métodos efetivos de induzir obediência da criança pode ser um componente fundamental de muitas intervenções terapêuticas com famílias e crianças (DANFORTH, 1998). Conseqüentemente, aumentar a obediência é freqüentemente associado à redução de outros problemas de comportamento, tais como a agressão, os distúrbios de aprendizagem e a destruição de objetos no lar, bem como a aumentar comportamentos adequados (ATWATER, MORRIS, 1988; PARRISH et al, 1986). Uma alternativa sugerida para planejar o ensino de manejo de comportamento foi considerar evidências acumuladas em pesquisas de manejo de comportamento de crianças, mostrando a análise de tarefa das habilidades que as mães necessitariam para serem efetivas com seus filhos. A análise de tarefa, explicitamente, considera o comportamento do adulto em interação com a criança como uma cadeia de resposta. Uma cadeia de resposta do adulto, bem elaborada e claramente definida, pode ser explicitada em várias subtarefas. Nesse caso, muito das respostas do adulto pode ser condicional, dependendo do comportamento distintivo da criança. Cada resposta do adulto em uma cadeia pode ser bastante simples, podendo ser ensinada sem grande dificuldade e, definida de tal forma, que sua replicação seja facilitada (DANFORTH, 1998).

Desobediência pode ocorrer de muitas formas e as crianças freqüentemente desenvolvem repertórios de comportamento que possibilitem, outras vezes, evitar ou atrasar consequências aversivas. Por exemplo, Mace e seus colegas (MACE et al, 1988) citaram a lentidão para responder às instruções ou completar uma tarefa designada como uma das variações de desobediência. Assim, crianças podem, também, mostrar desobediência ao demorar a iniciar a tarefa, recusando-se a iniciar a tarefa como um todo ou engajando-se em comportamentos inadequados, chorando e lamentando, enquanto completam a tarefa. Ensinar pais para responder efetivamente, diante das desobediências de suas crianças, pode ser fundamental para que eles identifiquem as várias topografias de resposta de desobediência, demonstrados pelos seus filhos, bem como as diferentes maneiras de responder, diante desses comportamentos.

Patterson, Reid, Dishion (2002) relataram que o fracasso em alcançar níveis adequados de obediência coloca a criança sob risco de sintomas anti-sociais e insucesso social. Equivale a dizer que uma criança razoavelmente obediente, provavelmente, estará apta para ser socializada. A obediência e/ou desobediência pode determinar o sucesso ou fracasso na socialização da criança. Sendo assim, Patterson, Reid, Dishion (2002), salientaram a necessidade de se ensinar obediência como primeiro passo no processo de socialização, tornando-se essencial para o sucesso na escola e para a construção de relacionamentos com seus pares. Os referidos autores enfatizaram que a desobediência precoce colocaria a criança em risco para uma cadeia de eventos, que inclui interação familiar coercitiva, pobre relacionamento com os seus pares, dificuldade acadêmica, delinquência e problemas futuros em sua vida.

Para examinar a prevalência da desobediência, Kalb e Loeber (2003) observaram, em detalhe, os resultados que foram obtidos de dados longitudinais de Pittsburgh Youth Study (PYS). Esse estudo começou entre 1987-1988, quando, num universo de 1517 meninos, metade deles apresentava alto risco de comportamentos disruptivos e delinquentes. Foram selecionados todos os meninos (idade média: sete anos) da quarta série e sétima série das escolas públicas de Pittsburgh - EUA (WEBSTER-STRATTON, HAMMOND, 1997). Cada amostra foi acompanhada, inicialmente, por seis meses, e, mais tarde, por um ano. Cada informação avaliada era obtida a partir de características principais de meninos e professores. Muitos informantes (pais e professores) foram entrevistados, na tentativa de obter quadros mais exatos do comportamento de desobediência das crianças, no lar ou na escola. Tanto pais como professores relataram ter tido um prognóstico de pouco resultado de melhora na obediência dos meninos. O relato dos professores pareceu ser um pouco mais positivo do que os relatos dos pais (VERHULST, KOOT, VAN DER ENDE, 1994). Embora o PYS tenha mostrado mais meninos de alto risco, os dados apresentados indicaram uma proporção maior de desobediência para aqueles meninos matriculados em escolas públicas.

Os dados longitudinais de Pittsburgh Youth Study foram apresentados para examinar exatamente o início e o desenvolvimento da desobediência, na infância e na adolescência. Evidências sugeriram que o excesso de desobediência na infância é relativamente estável na maioria das vezes, atingindo o máximo no começo da adolescência e diminuindo, no seu final. Estudos indicaram que, em algumas crianças, a desobediência prediz agressões e externalização dos problemas, conforme resultados já demonstrados por outros autores (HOULIHAN et al, 1992; PATTERSON, REID, DISHION, 2002; KALB, LOEBER, 2003). O resultado apontado

no PYS (Pittsburgh Youth Study) mostrou a predominância da desobediência entre crianças que, em dados posteriores, através do acompanhamento das amostras, durante algum tempo, foram categorizadas também como persistentemente desobedientes. Através dessas amostras, as crianças consideradas persistentemente desobedientes, entre 38% e 64% no começo do estudo, quando mais velhas e adolescentes (no meio da infância e no início da adolescência), foram identificadas como sendo desobedientes. Tais resultados mostram que, quando a desobediência é um problema para meninos, em algum momento após sete anos, essa criança terá um risco maior de continuar a ter problemas com desobediência, no futuro, do que crianças obedientes. Conseqüentemente, como a desobediência freqüentemente persiste através da infância e continua na adolescência, é essencial reconhecer a importância do tratamento de desobediência, quando ela é inicialmente apresentada (WEBSTER-STRATTON, HAMMOND, 1997).

Os resultados dos estudos de Koot e Verhulst (1991), cujo grupo avaliado tinha idade entre dois e dezesseis anos, indicaram que a existência ou a freqüência de problemas de desobediência varia de pais para pais. Isto depende não somente do comportamento das crianças, mas também da percepção dos pais de quão problemático é esse comportamento. Em se tratando de idade e gênero do grupo, uma proporção substancial do grupo de pais de crianças encaminhadas para clínicas especializadas considerou seus filhos um pouco desobedientes. O relato dos pais sobre a prevalência da desobediência ficou entre 25% e 65%. Ainda assim, um pequeno número de pais (1% para 9%) salientou que a desobediência é um problema severo e freqüente (KOOT, VERHULST, 1991). Esses dados refletem os resultados de um grupo representativo estudado. A fragilidade dos estudos com um grupo representativo é que diferentes jovens foram incluídos em diferentes idades.



Por essa razão, um conjunto de dados longitudinais poderia apresentar resultados mais fidedignos, porque eles poderiam prover medidas repetidas de desobediência do mesmo jovem, durante um período de tempo.

Patterson, Reid, Dishion (2002) realizaram um estudo para formar escalas que avaliassem a definição de comportamento anti-social, proposta por eles, que culminou na elaboração de uma escala intitulada *Checagem de Comportamento Infantil* (CBC - Child Behavior Checklist). Os pais ou professores forneciam as informações, a partir do preenchimento do questionário com um conjunto de itens numa escala que indicavam alguma variação nas tendências do desenvolvimento, dependendo do comportamento anti-social específico. Por exemplo, os dados do questionário de crianças desobedientes no lar mostraram um decréscimo estável e significativo, entre as idades de 4 e 5 anos (59%) até 16 anos (30%), para uma amostra de crianças consideradas "normais". Porém, em amostra de crianças encaminhadas para clínicas de saúde mental, 90% das crianças entre 4 e 5 anos e 70% com 16 anos foram consideradas pelos pais como desobedientes. Inegavelmente, a baixa frequência do comportamento de obediência parece ser um fator que distingue crianças socialmente adequadas e inadequadas e, em virtude disso, os pais encaminhavam seus filhos para clínicas especializadas, para a devida orientação. Considerando que a desobediência é particularmente um problema comum de crianças encaminhadas para clínicas pediátricas, psiquiátricas e psicológicas, os estudos de Achenbach e Edelbrock (1981), citados por Kalb e Loeber (2003), mostraram por meio de grupos de gênero e idade que a porcentagem de crianças atendidas em clínicas, vistas como desobedientes, variou entre 65% e 92%, se comparada com 10% e 57%, em amostras de crianças não encaminhadas para clínicas. Entretanto, Roberts e Powers (1988) sugeriram que as normas e

padrões sobre a desobediência, em ambas as populações, normais e encaminhadas para clínicas especializadas, necessitariam de revisões.

Alguns estudos mostraram que a hiperatividade da criança pode manifestar níveis mais altos de desobediência do que crianças não hiperativas (GOMEZ, SANSON, 1994; PATTERSON, REID, DISHION, 2002), especialmente entre dois e sete anos (MASH, JOHNSON, 1982), apesar de as mães de crianças hiperativas terem emitido mais comandos que mães de crianças não hiperativas. Mães de crianças hiperativas freqüentemente foram menos responsivas, quando seus filhos agiam adequadamente (MASH, JOHNSON, 1982). O atendimento a uma instrução pode ser mais difícil para crianças hiperativas com problemas de atenção, o que pode ser uma dificuldade para que compreendam claramente o que lhes foi solicitado. Altos níveis de energia, problemas de impulsividade e a condução de múltiplas tarefas podem reduzir a capacidade da criança para completar uma dada tarefa.

Resultados de estudos sobre desenvolvimento de estratégias de controle maternal indicaram que não há diferença entre o comportamento de seguir instruções de crianças e mães depressivas ou não depressivas. Porém, há diferença na interação dependendo do sexo da criança e diagnóstico parental (KUCZYNSKI et al, 1987). Segundo KUCZYNSKI et al (1987), meninas de mães não depressivas são mais obedientes do que meninos, mas isso não ocorre em família cuja mãe é depressiva. Esses dados de que meninos são mais difíceis de serem controlados e menos prováveis de cumprir instruções mais rapidamente do que meninas parecem ser incipientes para afirmar que meninos são mais desobedientes que meninas. Poucos desses estudos, avaliados por meios estatísticos, examinaram diferenças de



gêneros especificamente para desobediência, e, dos que o fizeram, somente os estudos de Koot, Verhulst (1991) encontraram diferença significativa de gêneros.

Há, na literatura sobre a prevalência da desobediência, pesquisas indicando não somente que a desobediência é mais comum em idades precoces, mas também que é um problema de comportamento normalmente diminuído com a idade, principalmente, quando se desenvolve programa de orientação aos pais, para ajudá-los a ser mais eficientes com seus filhos desobedientes (KOOT, VERHULST, 1991; WIERSON, FOREHAND, 1994). O fato de a desobediência ser mais comum em crianças pequenas realça a importância de se ter em vista a idade da criança, em que os pais relatam ter problemas com obediência e os cuidados ao considerar a prescrição de tratamento para a desobediência.

As manifestações da desobediência variam consideravelmente em função da idade das crianças, habilidades físicas e oportunidades para obediência (WEBSTER-STRATTON, HAMMOND, 1997; PATTERSON, REID, DISHION, 2002). Esses estudos ressaltaram que tal fenômeno ocorre particularmente em função da idade, indicando que o auge da desobediência acontece entre 2 para 3 anos da criança e, subseqüentemente, diminui por volta dos 5 anos. Da mesma forma, Roberts e Powers (1988) relatam uma correlação linear entre idade e obediência, apontando que crianças entre 2 e 4 anos provavelmente serão mais desobedientes do que crianças de 4 a 7 anos de idade. Segundo Kalb e Loeber (2003), as crianças com quatro anos que foram obedientes, em um ambiente com poucos estímulos, talvez possam se tornar desobedientes quando acompanharem seus pais em supermercados, diante, sobretudo, de um corredor com uma ampla variedade de doces. Similarmente, crianças com oito anos de idade, que não têm permissão para

sair de casa desacompanhada de um adulto, terão mais probabilidade de serem vistas como desobedientes do que crianças que têm oportunidade para ir e vir como quiserem. Diferentes situações e regras podem provocar ou inibir a desobediência. Bem como, os fatores internos e externos das crianças podem influenciar o não seguimento de instrução. Essas manifestações podem mudar conforme as crianças vão crescendo.

A habilidade das crianças em se recusar a seguir instruções de seus pais aparece, inicialmente, na infância, com o desenvolvimento do controle motor. Lamb (1987) realizou uma revisão da literatura, indicando que as crianças categorizadas como mais afetivas podem ser mais obedientes do que aquela com menos afetividade. Durante os anos nos quais as crianças começam a andar, muitos pais revelaram que seus filhos começaram a ficar excessivamente desobedientes, sem dúvida, quando o pensamento autônomo emerge (KOOT, VERHULST, 1991). Entretanto, tal comportamento começa a diminuir, quando as crianças se preparam para entrar na educação infantil (WEBSTER-STRATTON, HAMMOND, 1997).

As mudanças do comportamento de seguir instruções das crianças ocorrem com a idade, quando os pais também alteram suas técnicas disciplinares. Por exemplo, estudo com um grupo representativo de amostras de crianças, de 1 a 3 anos de idade, mostrou que as estratégias maternas mudam de forma de controle físico para o verbal, de acordo com a idade (KUCZYNSKI KOCHANSHA, 1990). Esse estudo salienta, em acréscimo, que as reprimendas maternas tendem a diminuir dos anos em que as crianças começam a andar até os cinco anos. Com o desenvolvimento das crianças, na infância, as exigências dos pais começam a se tornar mais complexas. Quando previamente os pais emitiam instruções simples,

como “não toque na TV”, agora eles enunciam comandos muito mais complexos e aumentam a frequência de emissão de comportamentos que envolvem a conclusão de inúmeras pequenas tarefas (por exemplo: “limpe seu quarto”). Nesse sentido, parece que, conforme as crianças vão ficando mais velhas, as mesmas não somente esperam obedecer e desempenhar seqüências de comportamentos, mas também aumentam a expectativa para incorporar os pedidos dos pais e realizar as atividades sem serem lembradas. Além disso, quando as crianças crescem, também é exigido delas o cumprimento de tarefa em situação nas quais os pais estão ausentes.

Em estudos sobre os efeitos das práticas parentais sobre o comportamento infantil, a questão proeminente diz respeito às respostas dos pais frente aos comportamentos de seus filhos, quando eles desobedecem. Patterson, Reid, Dishion, (2002) relatam algumas pesquisas cujos dados dão conta de que pais contingentes consistentemente podem reduzir os comportamentos coercitivos e aumentar as habilidades pró-sociais. O estudo de Snyder e Huntley (1990) concluiu que pais podem ter níveis razoáveis de obediência de seus filhos quando fazem pedidos, dão ordens claras, respondem positivamente quando a criança obedece e fornecem conseqüências negativas para a desobediência. Durante o início da infância, os pais começam a usar mais explicações, quando instruem seus filhos. Assim, ao fornecer explicações para a criança, com uma motivação interna para obediência, ajudam os filhos a internalizarem benefícios para cumprir com certas solicitações, do contrário, a força da explicação pode prover somente motivação externa.

Quando as crianças iniciam a idade escolar, seus pais geralmente mencionam que os problemas de desobediência se tornam menores. Ainda assim,

para alguns pais, a desobediência continua como um problema recorrente (PATTERSON, REID, DISHION, 2002). Para Patterson, Reid, Dishion (2002), as formas mais elaboradas de retardar a desobediência (negociar com os pais o horário para a realização dos comportamentos desejados) aumentam com a idade, observando que, aos cinco anos, as crianças parecem não só usar tais formas mais elaboradas para não seguir instruções, como também são mais habilidosas para persuadir suas mães. Os referidos autores sugerem que algumas maneiras para postergar a desobediência, tais como a negociação, constituem formas positivas de resolução de problema social.

Conforme Kalb e Loeber (2003), relativamente poucas pesquisas têm tentado estudar a desobediência na terceira infância (sete anos até a puberdade) e na adolescência, apesar de os pais de crianças mais velhas e adolescentes, muitas vezes, concordarem que a desobediência seja problemática. Em parte, isso ocorre porque a metodologia normalmente usada por pesquisadores com pré-escolares para medir a desobediência é inapropriada para crianças mais velhas que cinco anos. De acordo com esses autores, essa também é uma dificuldade para planejar medidas observacionais apropriadas de obediência de crianças, em idade escolar. Dessa maneira, a observação de seqüência de interação mãe-criança de momento para momento, com respeito ao desenvolvimento de desobediência, além dos cinco anos, é uma questão adicionalmente complicada. Além disso, pelo fato de que, quando as crianças ficam mais velhas, elas aumentam suas expectativas para aceitar regras e solicitações. Pode ocorrer, também, que normalmente as crianças mais velhas obedecerão aos pedidos de seus pais, quando estes não estiverem por perto (KALB, LOEBER, 2003).

O desenvolvimento da desobediência pode ser entendido a partir das considerações sobre os comportamentos pró-sociais e desviantes. Patterson, Reid, Dishion (2002) relatam que os comportamentos pró-sociais e desviantes podem ser subproduto direto de intercâmbios sociais, especialmente com membros da família e outros pares. Os autores explicam que tais comportamentos ocorrem diante de um estímulo discriminativo observável no ambiente social imediato e mantido por consequências reforçadoras ou punitivas. Por exemplo, quando as crianças têm cinco ou seis anos, os padrões de interações críticos se estabilizam na família e, em seguida, esses padrões se estabilizam também com outros membros do grupo. O efeito desses padrões de ação e reação, altamente previsíveis, seria produzir comportamentos igualmente estáveis da criança-problema, tanto pelos pares como pelos pais e professores. Nessa perspectiva, o desvio é como um processo de desenvolvimento em que um tipo de ato desviante (por exemplo: a desobediência) é precedente de atos mais extremos. Nas famílias, a progressão inicia-se com altas taxas de desobediência e acessos de raiva e caminha em direção ao bater e atacar fisicamente. Somente estes últimos atos mais extremos seriam chamados de agressivos.

Igualmente, Wiersen e Forehand (1994), com base em aprendizagem social, consideraram que a criança aprende a desobedecer por meio de interação de processos de reforçamento e modelagem de outras pessoas, no ambiente. Os estudos têm indicado que muitos dos comportamentos desviantes são associados a uma função do manejo comportamental dos pais com a criança. Como as pessoas mais significantes no ambiente da criança, os pais serviriam como os primeiros e mais importantes professores de seus filhos (MCNAMARA, TELZOW, DELAMATRE, 1999; MAYO, LEBLANC, 1993). Em resposta ao desenvolvimento da desobediência,

alguns pais caem em “armadilhas” que servem somente para aumentar o comportamento de desobediência de seus filhos. Portanto, uma forma de aumentar comportamentos adequados socialmente, para crianças, seria favorecer educação ou treinamento aos pais.

Patterson, Reid, Dishion (2002) conceituaram a desobediência como uma resposta coercitiva mantida por manejo inadequado por parte dos pais, em relação aos comportamentos dos seus filhos. Segundo esses autores, o termo coercitivo se refere ao uso de um estímulo aversivo por um membro de uma díade e que, geralmente, é contingente com o comportamento da outra pessoa. Ou seja, a mãe pode estar mantendo a desobediência de seu filho a partir de comportamentos coercitivos e vice-versa. Por exemplo, a mãe grita para o filho sentar-se à mesa e ele começa a choramingar ou o filho não vai tomar banho e a mãe bate nele. Assim, analistas do comportamento destacam o papel das contingências de reforçamento como a principal causa de problemas de comportamento futuros (SNYDER, PATTERSON, 1995). Sendo assim, se a criança tem mais probabilidade de experimentar consequências negativas para conflitos interpessoais (i.e., pouco diretiva, baixa expectativa), agindo agressivamente ao invés de agir de forma não agressiva, tal tática pode ter grande probabilidade de ocorrer no futuro.

Em concordância com a importância de contingência de reforço sobre problemas de comportamentos, muitos pesquisadores, analistas do comportamento e estudiosos sobre o desenvolvimento humano, têm argumentado que outros fatores do ambiente interpessoal da criança influenciam seu comportamento social. Por exemplo, um crescente corpo de literatura sugeriu que a qualidade com que os pais respondem ao comportamento social iniciado pela criança poderia produzir uma

tendência para comportamentos cooperativos (WAHLER, MEGINNIS, 1997; LATHAM, 1994). Essas pesquisas apontaram que a taxa de reforçamento que resultou em um tipo de comportamento (abordagem pró-social), poderia influenciar a taxa de outro tipo de comportamento (obediência).

Evidências correlacionam que a desobediência está, ao mesmo tempo, associada com agressão e comportamento anti-social, através da infância (PARRISH, CATALDO, KOLKO, NEEF, EGEL, 1986; PATTERSON, REID, DISHION, 2002). Todavia, poucos estudos têm avaliado diretamente a relação entre desobediência e comportamentos anti-sociais mais graves. Por exemplo, Keenan e Shaw (1994) conduziram um estudo longitudinal, em situação que envolvia atividades de faxina, para medir a desobediência numa amostra de crianças pré-escolares. Para os meninos desobedientes, em observações sistemáticas durante 10 meses, verificaram-se agressões seis meses mais tarde, porém, em comparação com as meninas, a agressão foi mais fraca. Dados de *follow-up*, usando essa amostra, indicaram que a desobediência na infância foi indicativa de manifestação de problemas de comportamento futuros, tanto para meninos quanto para meninas, em três anos.

Como a desobediência pode prever o desenvolvimento de outros problemas de comportamento? Existe algum processo de aprendizagem de comportamento disruptivo, incluindo a desobediência, que conduza à delinqüência? Respostas para essas questões são altamente relevantes para educadores que tentam discriminar qual criança desobediente deve receber intervenção educacional ou psicológica. Uma identificação precoce permite uma intervenção precoce e as estratégias de intervenção requerem uma compreensão do desenvolvimento e previsão de

antecedentes de comportamentos anti-social graves, em que métodos adequados e de baixo custo podem ser apropriadamente implementados (TOLAN, GUERRA, KENDALL, 1995). Nas últimas décadas, pesquisas têm sido aplicadas em diferentes trajetórias de desenvolvimento, incluindo estudos que observaram a variação de riscos crescentes para cada idade, de modo a prever e prevenir o comportamento anti-social (PATTERSON, REID, DISHION, 2002).

Segundo Loeber et al. (1991), o desenvolvimento da desobediência pode eventualmente conduzir para a grave delinquência. Ressalta-se, novamente, a idéia de que a desobediência seja um precursor de sérios comportamentos anti-sociais posteriores, como, também, salienta-se a necessidade de enfocar algum problema de comportamento que continua a ocorrer durante muito tempo, apesar das variações de como se manifesta. Além disso, crianças que apresentam desobediência e comportamento desafiantes têm riscos de, mais tarde, evitar figuras autoritárias, incluindo evasão escolar e fuga da própria casa, de tal forma que pode aumentar os riscos de progredir para problemas sérios, no futuro. Enfatiza-se a importância de investigar comportamentos inadequados que aparecem precocemente no desenvolvimento, longitudinalmente, e que a desobediência na primeira infância pode ser um precursor para comportamentos disruptivos e delinquentes mais graves, incluindo agressão, violência e furtos (LOEBER et al, 2000; WIERSON, FOREHAND, 1994).

É importante notar que muitos pais de crianças (primeira infância) vistas como extremamente desobedientes, antes da idade escolar, indicaram, posteriormente, fraco desempenho nas atividades escolares. Nesse caso, se desobediência persistente aparece com outros problemas de comportamento, tais como agressão,

hiperatividade e impulsividade, isto pode ser um sinal para aumentar os riscos para problemas mais graves e duradouros (ATWATER, MORRIS, 1988). Isto também pode ocorrer com crianças mais velhas, em atividades padronizadas que requerem aumento do nível de autocontrole, o que pode permitir que problemas associados com desobediência sejam mais salientes e, também, aumentem o risco para manifestações de outros problemas. Conseqüentemente, como já descrito anteriormente, educadores devem dar uma atenção para a desobediência que aparece em crianças pertencentes ao início da infância ou que é acompanhada por outro problema de comportamento, como agressão, hiperatividade e/ou impulsividade.

Segundo Patterson, Reid, Dishion (2002), comportamentos como desobediência, acessos de raiva e brigas definem uma progressão transitiva única. Ou seja, os comportamentos refletem um mecanismo comum, que é subjacente de coerção e que determina a iniciação e manutenção de cada passo da progressão. Quanto mais um filho usa comportamentos coercitivos de fuga, tanto maior será a sua probabilidade de aprender novas variações e tornar-se mais habilidoso em usá-las. Para esses autores, o mecanismo de coerção se instala quando as inconsistências nas práticas de cuidados parentais permitem ocorrer a aprendizagem de esquiva-fuga.

Nesse sentido, em se tratando de crianças que apresentam problemas de conduta, o comportamento de roubar (e outros atos "encobertos", tais como mentir, ausentar-se das aulas) é uma conseqüência do mesmo processo subjacente que produz a desobediência. Patterson, Reid, Dishion (2002) relatam que, inicialmente, a criança aprende a ser muito desobediente e a ter altas freqüências de acessos de

raiva (ou birras), juntamente com o comportamento de bater. Em seguida, a criança aprende a roubar e a mentir, com taxa de ocorrência alta e, conseqüentemente, começa a cabular aula e a abandonar a escola. Os autores não estão sugerindo que todas as crianças passam inicialmente pela desobediência, mas que esse processo descreve três de cada quatro casos e, enfatizam que, quanto mais longe o jovem avança na progressão, maior é o risco de delinquência.

De acordo com Patterson, Reid, Dishion (2002), o primeiro estudo de progressão coercitiva usava freqüências estimadas baseadas em observação na casa e na escola. Esses estudos usaram coeficientes de reprodutibilidade de Guttman, como índice para a progressão transicional. Porém, os autores citam Robinson (1973), cujo estudo mostrou que alguns problemas com essa forma analítica não podiam ser resolvidos. Parece não haver um índice único satisfatório que resuma todas as informações da progressão. Para isso, Patterson, Reid e Dishion (2002) usaram várias afirmações de probabilidade, de modo a descrever cada passagem de um estágio para outro, o que fornece uma boa descrição do que ocorre. Os dados da amostra da pesquisa foram usados para definir uma progressão que começa com a desobediência por parte da criança, em casa, seguida de acessos de raiva e, então, do relato dos professores sobre brigas e roubos. Para a desobediência ou a birra serem identificadas como comportamentos problemas, tanto a mãe quanto o pai de lares íntegros tiveram que relatar que o problema ocorria, no mínimo, uma vez por semana. Os quatro traços anti-sociais (desobediência → raiva → brigas → roubo) foram ordenados dos mais comuns (desobediência, que caracteriza aproximadamente 50% dos meninos) ao menos comum (roubo, que caracteriza 12,5% dos meninos). O ideal seria que cada passo da progressão fosse da mesma magnitude, no entanto, o passo de desobediência

para acessos de raiva é maior do que os outros dois, deixando a progressão um tanto desequilibrada. Para os autores, os dados mais interessantes são aqueles que especificam o valor da *probabilidade de um caminho alternativo*. Esse valor descreve a porcentagem de crianças de um determinado estágio que não passaram pelo estágio anterior (não estão envolvidas numa progressão transicional). Isto é, aproximadamente um terço do grupo de acesso de birra não parecia corresponder ao modelo de coerção. Isso pode significar que haveria a necessidade de um modelo adicional, que poderia indicar que alguns meninos que roubam não se encaixam no modelo de coerção. Uma possibilidade seria de que os valores para *caminhos alternativos* sejam um simples reflexo dos níveis de interferência dos dados.

O estudo descritivo acima mostrou um movimento definitivo, ao longo do tempo, partindo da desobediência ao acesso de birra para bater. Os dados sustentam a hipótese da progressão, segundo a qual mudanças no processo de desenvolvimento do comportamento anti-social ocorrem ao longo do tempo.

Houlihan, Jones e Patten (1992) salientaram que a maioria dos pesquisadores sobre a temática da desobediência assume que o comportamento desviante da criança é, pelo menos em parte, uma função do manejo de comportamento dos pais com a criança. Por essa razão, uma maneira de melhorar o comportamento das crianças desobedientes seria prover educação ou treinamento aos pais (WAHLER, DUMAS, 1986). Nessa perspectiva, Patterson e colaboradores (PATTERSON, FORGATCH, 1995; PATTERSON, REID, DISHION, 2002) e Forehand e colaboradores (FOREHAND, KING, 1977; PEED, ROBERTS, FOREHAND, 1977;

WILLIAMS, FOREHAND, 1984) têm publicado vários artigos empíricos sobre desobediência e tratamentos com base nesse conceito.

No início da década de 80, a influência da criança sobre a interação pais-criança começava a receber atenção (GRAZIANO, DIAMENT, 1992). As respostas disciplinares da mãe, em uma situação hipotética, parecem não ser consistentes na situação, mas certamente seriam, na maioria das vezes, dependentes do comportamento da criança e consequenciação inadequadas. Assim, a exemplo dos estudos de Wiersen e Forehand (1994), cujo relato de pesquisa mostrou que os programas de orientação aos pais que analisaram a interação mãe-criança, no lar, apontaram que um bom preceptor de obediência ou desobediência seria o comportamento antecedente imediato. Ou seja, a obediência não ocorre por acaso, mas na presença de um antecedente claramente especificado (BARLOW, HAYES, NELSON, 1986), sendo fundamental que os pais observem e utilizem adequadamente as formas de comandos ou instruções verbais que favoreçam comportamentos cooperativos na criança.

Segundo Wahler e Dumas (1986), muitos estudos da Psicologia identificaram que o comportamento parental pode constituir e influenciar os antecedentes de crianças que são desobedientes. Schaffer e Cook (1980) classificaram alguns comportamentos usados pelos pais para intervir no comportamento de seus filhos, tais como as técnicas de controle, definidas como *“todos aqueles comportamentos que foram usados de forma individual para mudar o progresso no comportamento de outras atividades da pessoa”* (SCHAFFER, COOK, 1980. p.55). Nesse caso, os autores observaram crianças com idade de 15 a 24 meses, em situações lúdicas, com o objetivo de verificar sua obediência com relação ao controle instrucional da

mãe. As respostas das crianças para o controle diretivo da mãe foram separadas em três tipos, segundo o comportamento de seguir instruções: orientação (atenção para o cumprimento da tarefa), contato (dicas físicas para a realização da tarefa) e desempenho da tarefa (realizar a tarefa junto com o filho). Sessões de observações foram conduzidas com, em média, oito minutos de duração, em uma sala com duas câmeras registrando ângulos diferentes da situação. A diferença entre esses três tipos de instrução da mãe foi avaliada. O resultado da pesquisa mostrou que há uma considerável variação na taxa de obediência, de acordo com o tipo de resposta requerida. Ou seja, o controle maternal era mais efetivo quando este fazia parte de uma estratégia que envolvia a seqüência atenção-ação (orientação e, em seguida, desempenho da tarefa), designada para manejar o envolvimento da criança na situação. Esses achados indicaram a ênfase da socialização recíproca, na interação da díade.

Adultos, especialmente pais, têm o papel principal para discriminar quais são as expectativas da criança e como essas expectativas são conduzidas. Se tais expectativas são apropriadas, os pais podem ser importantes para influenciar as habilidades da criança e aumentar a execução de tarefas complexas. Ao mesmo tempo, essas habilidades podem mudar igualmente, em função da idade da criança, habilidades físicas e cognitivas e oportunidades para obediência. Pais podem diferir em sua freqüência de instrução, quando e como eles emitem uma instrução e o que eles observam como sendo resposta apropriada de obediência (KALB, LOEBER, 2003). Algumas abordagens para tratamento de desobediência envolveram controle e manejo de antecedentes comportamentais (contato visual, instrução especificada, taxa de comando e uso de exemplos e explicações). Aumentar a densidade da forma de instrução e reforçar a obediência pode ser a abordagem mais efetiva para

o tratamento. A emissão de instrução com uma frequência adequada e de um modo consistente tem sido aconselhada para reduzir a desobediência (MAYO, LEBLANC, 1989), sugerindo o uso de um forte antecedente para tratamento de desobediência. Isso é importante, para que educadores estejam atentos ao avaliar a desobediência, não somente questionando os pais sobre a sua observação do comportamento de seus filhos, mas também avaliando o nível de controle que os pais exercem sobre seus filhos.

Vários estudos sobre intervenção para desobediência, na infância, têm investigado uma ou mais de três áreas: 1- manejo de antecedente comportamental da desobediência; 2 - manejo de consequência comportamental da desobediência e; 3 - tentativas que envolvam a generalização dos efeitos do tratamento (NEEF et al, 1983; WILLIAMS, FOREHAND, 1984; MACE et al, 1988; HOULIHAN et al, 1992).

Um dos efeitos dos antecedentes sobre a obediência seria a forma de instrução dada por um adulto. Elrod (1987) investigou a obediência para instruções diretas (comandos alfa) ou indiretas (comandos beta), com crianças de trinta e três a setenta e sete meses. O autor constatou o aumento de obediência como uma função da condição na qual a instrução usada foi direta. Outros estudos têm sugerido altas taxas de instruções vagas e indiretas (PEED et al, 1977; WILLIAMS, FOREHAND, 1984; ROBERTS, POWERS, 1988) ou que a interação negativa, incrementada gradativamente, diminui a probabilidade de obediência.

Roberts et al (1981) estudaram o papel de alfa comandos (instrução direta) na alteração de desobediência, com a participação de crianças de três a sete anos, que eram consideradas clinicamente desobedientes. Compararam-se três condições em que o comando alfa foi utilizado: a) o treino de comando alfa sozinho; b) treino de

comando alfa mais time-out; e c) procedimentos com ênfase na resposta parental para instruir a criança. Os dados de comparação das três condições mostraram que, com pais do grupo de treinamento de comando alfa sozinho (a), aumentou significativamente a obediência na criança; no grupo de pais do comando mais time-out (b), houve aumento de obediência da criança, tanto quanto com relação ao grupo de treinamento parental efetivo (c). Assim, favorecer oportunidades de instruções alfa (claras, objetivas) foi fundamental para aumentar a obediência dessas crianças.

Outro efeito do antecedente sobre a obediência seria o tipo de instrução (positivo ou negativo) o qual tem sido identificado como uma dimensão importante, na interação da díade para a obediência ou desobediência da instrução dada (NEEF et al, 1983; WILLIAMS, FOREHAND, 1984; MACE et al, 1988). Apesar de existirem poucos estudos empíricos investigando a relação entre instruções positivas e negativas com a obediência, alguns pesquisadores têm atribuído a relevância do tipo de instrução com foco maior sobre comandos positivos - "faça" (WAHLER, DUMAS, 1986), dando somente atenção espaçada para as instruções negativas - "não faça" (NEEF et al, 1983). Pesquisas têm mostrado que solicitação do tipo "pare" ou "não" são mais prováveis de serem emitidas por crianças desviantes que freqüentemente não cumprem tarefas (NEEF et al, 1983; WILLIAMS, FOREHAND, 1984). Em estudos dos efeitos de instruções "faça" ou "não", sobre a obediência da criança, com deficientes mentais, Neef et al (1983) descobriram que, reforçando-se solicitações usando "faça" e "não", aumentou-se a obediência para algumas instruções de adultos, mas os efeitos do reforçamento não se generalizaram dentro de um tipo de instrução para outro. Participaram desse estudo crianças com seis a oito anos com problemas comportamentais severos. A conclusão, a partir dos

resultados apresentados, foi de que a obediência para as instruções “faça” e “não” podem ser de classes de resposta funcionalmente distintas e recomendaram o reforçamento para ambas as instruções “faça” e “não”, com o objetivo de aumentar a obediência. Ainda assim, Houlihan et al (1992) observaram um aumento em alguns comportamentos negativos como um dos efeitos indesejados do reforçamento de obediência com instruções “não”, sugerindo reforçamento para obediência somente com instruções “faça”.

Patterson (1975), definiu quatro diferentes tipos de instruções ou comandos: instrução objetiva, instrução negativa, instrução aversiva e instrução única. A instrução objetiva foi definida como direta, racional e claramente especificada (por favor, pegue o lápis). A instrução negativa foi definida com uma instrução na qual é dito à criança para parar de fazer alguma coisa (pare de bater na sua irmã). Um comando aversivo é uma instrução que ameaça com consequência aversiva (limpe seu prato ou vai apanhar; vá limpar o banheiro ou ficará sujo). Na instrução única, a obediência não pode ser determinada ou não há garantia de que a mesma ocorra (dirija, silêncio). Formas de instruções emitidas por adultos tem sido uma questão crescentemente complexa e analisada por diversos autores.

Vários estudos apontaram a importância de se fazer uma distinção entre instrução direta e instrução indireta (KUCZYNSKI, KOCHANSKA, 1990; DANFORTH, 1998). Entende-se por instruções diretas aqueles comandos claramente ditos e os quais incluem um comportamento específico, que é esperado da criança. A instrução indireta refere-se aos comandos refinados, subentendidos, sugestivos ou ditos em forma de questionamento. Essas pesquisas mostraram que muitas crianças jovens podem, mais facilmente, compreender instruções diretas que

indiretas. Contudo, crianças mais velhas adquirem as habilidades para responder às instruções indiretas. Assim também, Schaffer e Cook (1980) mostraram que instruções diretas orientaram mais a obediência do que instruções indiretas. Por fim, Dumas e Lêchowicz (1989) indicaram que as instruções aversivas e vagas aumentavam comportamento de ignorar da criança e somente as instruções que incluíam algum tipo de contato físico entre pais e crianças aumentavam desobediência. Os resultados das investigações, ora citadas, demonstraram a importância de utilizar instruções de forma clara e apropriada à idade da criança, inclusive de considerar o contexto (a criança pode estar cansada ou com fome), no momento em que são instruídas a fazer algo. Outros fatores, tais como entonação e a tonalidade de voz em que ocorre uma instrução, poderão também influenciar os níveis de obediência (KALB, LOEBER, 2003)

Por outro lado, o comportamento aversivo da criança pode estar relacionado com as respostas inconsistentes da mãe, com respeito a tais comportamentos. Como uma maneira de assegurar algum controle sobre seus filhos, a resposta maternal inconsistente tem sido considerada uma forma de conduzir reforçamento de comportamento inadequado em crianças (WAHLER, DUMAS, 1986). Divergências entre pais sobre como e quando disciplinar seus filhos têm sido ligadas com o aumento do nível de desobediência. Talvez o melhor modo de controle parental que poderia ser administrado fosse o uso de várias formas diretas de instrução verbal, usualmente referida como comando ou instrução. Por exemplo, os pesquisadores Dumas e Lechowicz (1989) conduziram um estudo que envolveu a observação de crianças identificadas como sendo desobedientes, durante a interação com seus pais, em casa. Os resultados revelaram que as mães davam para seus filhos uma taxa média de 41,3 instruções por hora, enquanto que os pais

davam somente a metade ou menos. Essa taxa de comando de mães é semelhante à encontrada em situações de laboratório (WRUBLE et al, 1991). Nesse sentido, a forma de comando parece ser pivotal ou a base fundamental na determinação de obediência, porque a criança necessita verificar, primeiro, a informação verbal, antes de decidir se quer ou não cumprir. Conseqüentemente, o modo de apresentação de uma instrução verbal pode influenciar, notavelmente, a interpretação da criança à instrução dada. Entretanto, estudos observacionais têm revelado que pais, freqüentemente, apresentam instruções que não especificam ou que não são claras para serem exatamente compreendidas pelos seus filhos, e que os mesmos, normalmente, não esperam o tempo suficiente para que a criança cumpra com a solicitação (por exemploÇ: PEED, ROBERTS, FOREHAND, 1977; HOULIHAN et al, 1992).

O programa de orientação a pais, desenvolvido por Forehand e seus colegas (WILLIAMS, FOREHAND, 1984), foi especificamente designado para alterar a desobediência em crianças, na faixa etária de dois a oito anos. A abordagem enfatizava as formas de instruções verbais ou comandos, como um dos maiores fatores para a ocorrência da desobediência, porque pode dificultar a obediência com instruções vagas e de fornecimento de conseqüências aversivas, quando o comportamento requerido, a ser obedecido, não foi bem especificado. As instruções ambíguas podem direcionar para ou encorajar a desobediência. Uma instrução clara e precisa deve explicitar um comportamento concreto, que tenha um começo e um fim (guarde seu sapato na caixa, ou lave suas mãos agora). Uma instrução vaga é aquela que não especifica um comportamento em particular (pare de me aborrecer). A suposição é de que a instrução vaga não tem controle discriminativo claro, que

especifique o comportamento terminal da criança e que uma consequência consistente não seja programada para obediência e desobediência da criança.

Técnicas de controle parental podem ser verbais ou não verbais, diretas ou indiretas. Técnicas não verbais podem consistir de ações como um olhar rápido ameaçador ou alguma forma ou ameaça de punição física, que pode ser acionada como consequência para a desobediência. Para obter a obediência de seus filhos, pais podem usar incentivos, tais como permitir que a hora de dormir seja mais tarde, ou impor consequências, como: punição física, time-out, reprimendas ou retirar a atenção, se o comportamento desejado não for desempenhado. Uma correlação positiva tem sido relatada entre crianças obedientes e antecipação de consequências negativas para a criança (BRAINE, POMERANTZ, LORBER, KRANTZ, 1991) e nível de tentativa de controle dos pais (PATTERSON, 1975). A seguir, será explicitada a controvérsia sobre cada aspecto das consequências negativas e formas de controle parental, relacionada ao nível de obediência em crianças.

Punição física como uma medida de controle para obter obediência foi o centro de muitas controvérsias, durante muitas décadas. Aproximadamente 90% de pais americanos usaram a punição física e os estudos indicaram que, quando o fizeram para obter a obediência, o comportamento de seguir instrução da criança aumentou imediatamente (STRAUS, 1991). Chapman e Zahn-Waxler (1982) apontaram que a coerção física era efetiva sozinha ou quando combinada com argumentação verbal e proibição verbal. De qualquer forma, punição física pode aumentar a obediência a curto prazo, porém o pesquisador sugere que, a longo prazo, isso pode contribuir para aumentar a desobediência e poderá colocar a

criança em risco para problemas de comportamentos mais graves. Fazendo uso de dados de estudos epidemiológicos de um grande grupo representativo, Straus (1991) associou a punição física com a delinquência, na adolescência e comportamento criminoso em adultos. Segundo esse autor, a punição física também tem sido relacionada ao aumento do uso de substâncias químicas, hiperatividade/déficit de atenção, problemas de condutas, agressão e sintomas de depressão. Conseqüentemente, o uso de punição física como uma forma de diminuir a desobediência é contra-indicada.

Uma tentativa de explorar a relação entre dois processos de reforçamento e a probabilidade da criança de cumprir com as instruções dadas pela mãe foi descrita por Strand, Wahler, Herring (2001). O *Reforçamento de comportamento específico* foi definido como uma história de reforçamento obtido pela criança, em episódios iniciais de obediência e desobediência às instruções dadas pela mãe. Nesse caso, observou-se a relação entre o reforçamento que resulta em a criança cumprir ou opor-se às instruções dadas pela mãe, previamente e a probabilidade de a criança cumprir ou se opor, numa próxima instrução (reforçamento direto). O *reforçamento de comportamento não específico* foi definido como uma história de reforçamento obtido pela criança para comportamentos adequados e aversivos, não relacionados à instrução dada pela mãe (reforçamento indireto). Usando delineamento correlacional entre sujeitos, os resultados revelaram que a escolha da criança para responder às instruções da mãe estava relacionada às diferenças na história de reforçamento. O comportamento da criança, nesse estudo, estava associado ao tipo de instrução da mãe que antecedeu a resposta da criança e ao tipo de aprovação social para ela. Esses resultados sugeriram a importância do reforçamento direto

sobre o modelo de consequência para os comportamentos coercitivo e cooperativo da criança.

O uso de estratégia instrucional envolvendo ajuda, dicas e modelos físicos tem sido considerado efetivo, no ensino de várias habilidades e influenciar a aquisição de novos comportamentos de obediência (RUSSO, CATALDO, CUSING, 1981; NEEF et al, 1983; KERN et al, 2002). Alguns tipos de dicas físicas ou verbais podem ser utilizados de forma hierárquica. Por exemplo, um procedimento pode envolver ajuda com dicas verbais e gestuais, em seguida o uso de modelo e, por fim, uma ajuda física. Ajuda física também tem sido usada para aumentar a obediência, durante uma instrução. Nesse caso, a desobediência é seguida por uma dica verbal ou outros tipos de modelos e, por fim, a resposta-alvo é guiada fisicamente (RUSSO, CATALDO, CUSHING, 1981; NEEF et al, 1983).

Apesar de ter sido demonstrada as eficácias da ajuda físicas para aumentar a obediência, alguns estudos têm advertido sobre as ocasiões em que esse procedimento não poderia ser planejado. Um dos problemas poderia ser o aumento de outros comportamentos inadequados. Por exemplo, nos estudos de Burgio, Jones e Willis (1988), a ajuda física foi usada para ensinar um adulto com deficiência mental. As atividades profissionais e domésticas foram as situações utilizadas para avaliar o comportamento na tarefa e a obediência. Todas essas atividades eram individuais e a pessoa as completava de forma independente, tanto nas situações profissionais, como no lar. A intervenção consistiu em prover ajuda passo a passo, durante a desobediência. Embora essa intervenção tenha resultado no aumento no engajamento, na atividade, houve um aumento nas agressões físicas e verbais.

Nesse sentido, esses autores sugeriram que a ajuda física pode não ser adequada para boa parte dos indivíduos que apresentam história de agressão.

Um segundo problema, quando se usa ajuda física em casos de desobediência, é que esta poderia servir como um reforçamento, se for liberada contingentemente sobre a ocorrência do comportamento problema (agressão) mantido por atenção. Especificamente, a desobediência poderia ser uma topografia de problema de comportamento que produz atenção. Nesse caso, os estudos têm demonstrado que a ajuda física pode, de fato, diminuir a obediência. Por exemplo, nos estudos de Iwata et al (2000), uma análise funcional de “três termos” foi conduzida com um homem que apresentava comportamento de auto-agressão (*Self Injurious Behavior- SIB*). Durante a primeira fase, os dados foram coletados para uma análise descritiva e procedeu-se a uma análise funcional de um grande número de variáveis. Apesar da pouca ocorrência de comportamento de auto-agressão, durante a análise funcional, observações informais indicaram que a auto-agressão ocorria freqüentemente, durante tarefas de autocuidados. Por conseguinte, a segunda fase foi implementada para se conduzir às sessões de análise de tarefas (escovar os dentes) contingentes com a auto-agressão e foram estabelecidos trinta segundos de fuga. Durante essa fase, SIB inicialmente ocorria; porém, foi observada uma diminuição nessa tendência, do começo ao fim da fase. Uma terceira fase foi implementada e, quando o problema de comportamento ocorria, o terapeuta forneceu contato físico (uma simulação de “encorajamento” físico, seguido de ajuda física), após desobediência. SIB ocorreu com altas taxas, nessa fase, indicando que a situação da tarefa era discriminativa para a liberação de contato físico como reforço. Com base nesses resultados, um procedimento de reforçamento diferencial de outros comportamentos (RDO) foi implementado, para que o contato físico fosse

fornecido contingentemente com a obediência, enquanto time-out foi implementado seguido de problema de comportamento. Essa intervenção resultou em baixo nível de comportamento inapropriado e aumentou as taxas de obediência.

Peed et al (1977) realizaram tratamentos para desobediência em laboratório clínico e em situações análogas com a casa, utilizando modelagem, troca de papéis e instruções diretas do terapeuta, de maneira a desenvolver comportamentos apropriados nos pais. Um desses tratamentos foi feito em duas fases. Primeiro, os pais aprenderam a aumentar a descrição e o elogio positivo para o comportamento da criança e diminuir o uso de questionamento, instruções e críticas. A seguir, os pais aprenderam a usar instruções precisas e a diminuir ou eliminar o uso de instruções vagas e repetitivas. Na segunda fase, foi ensinado aos pais o uso de time-out, durante a desobediência. Time-out foi administrado contingentemente sobre a resposta de desobediência apresentada pela criança, mas somente quando a desobediência ocorria no início da instrução para cumprir a tarefa ou após uma advertência.

Rortvedt e Miltenberger (1994) promoveram uma análise descritiva com duas crianças, com o objetivo de avaliar os efeitos de time-out sobre a desobediência. A análise descritiva indicou que as atenções dos pais, apresentadas sob forma de repetição de instrução, repreensão e súplicas, foram fornecidas em 100% (cem por cento) do tempo, durante a desobediência. Ao implementar o time-out, nessas condições, os resultados mostraram que o time-out diminuiu a desobediência em ambas as crianças.

Kern et al (2002) sugeriram que ajuda física, fornecida no contexto de desobediência, teria função como reforçador para a criança em que o contato físico fosse altamente reforçador. Esses autores realizaram um estudo para avaliar os efeitos do reforçamento sobre a ajuda física. Num dos experimentos, foram observados três indivíduos com problemas de aprendizagem e considerados desobedientes. Observações individuais indicaram que o contato físico, para esses participantes, era altamente reforçador e uma análise funcional indicou atenção como reforçador para o problema de comportamento. Duas condições experimentais foram comparadas com ajuda física e não ajuda física, durante a desobediência. Resultados mostraram que a desobediência aumentou para todos os participantes, quando a ajuda física foi dada para a desobediência. Num segundo experimento, avaliou-se a desobediência como uma função e examinaram-se os efeitos da ajuda física, nessa condição. Uma análise funcional conduzida com dois participantes indicou que a desobediência serviu como uma função de esquiva para um e como função de atenção para o outro. A comparação entre a ajuda física e não ajuda física indicou que a ajuda física diminui a desobediência, para aqueles participantes com comportamento cuja função foi de esquiva, mas aumentou a desobediência para aqueles participantes cuja função do comportamento era a atenção.

Estudos similares têm também mostrado resultados em diversas pesquisas realizadas com a participação de crianças mais jovens. Por exemplo, nos estudos de Reiners et al (1993), a análise funcional breve foi conduzida com seis crianças jovens que apresentavam desobediência e outros problemas de comportamento. Compararam-se as condições em que tanto a atenção ou time-out foram fornecidas, durante a desobediência. A atenção foi apresentada na forma de instrução, explicando o que a criança deveria cumprir. Durante a condição de time-out,

explicações para completar a tarefa foram temporariamente suspensas. Os resultados mostraram que, apesar de a desobediência, às vezes, ter servido como uma função de esquiva, com algumas crianças esta serviu, também, como função de atenção ou ambas as funções, atenção e time-out. Portanto, a ajuda física foi recomendada somente quando o comportamento manifestado tinha função de esquiva.

Outras formas de comportamento parental, como dar dica verbal para a criança, durante a tarefa, também aparecem como facilitador para a criança desobediente (PATTERSON, 1975). Expressão facial, que implica ficar em proximidade da criança ou favorecer a sua motivação, poderia, também, influenciar a disposição da criança para cumprir a tarefa. Incentivo, tal como dar permissão para a criança ficar acordada mais tempo, em sua cama e recompensar a obediência, também poderiam ser usados, bem como a imposição de conseqüências, se a criança não desempenhar o comportamento desejado. As conseqüências poderiam ser incluídas, mas não se limitariam às punições físicas (surra), time-out, repreensão verbal, acordar cedo e retirar atenção.

Chapman e Zahn-Waxler (1982) destacaram que a retirada de afeto ou atenção, quando combinada com outras técnicas disciplinares, tais como explicação verbal da proibição ou coerção física, era mais efetiva para garantir a obediência de crianças pequenas. Um estudo de Campbell et al (1991) usou a atividade de limpar brinquedo para crianças pré-escolares, com o objetivo de medir desobediência. Os resultados dessa investigação evidenciaram que tal comportamento da criança estava altamente associado com o controle maternal negativo e ao grau de controle dos pais, quando a criança estava se engajando em um comportamento que se

aproximava do desejado pelos pais e que também poderia ter influência sobre a desobediência. Por exemplo, se os pais dissessem algo negativo (você ainda não começou a limpar este brinquedo?), no momento em que a criança estaria se engajando na atividade. Schaffer e Cook (1980) relataram que a obediência depende em grande parte do que a criança estava fazendo e qual o seu foco de atenção, quando a instrução era dada. Esses dados sugerem que os pais poderão ter mais probabilidade de conseguir a obediência em seus filhos, se eles os controlassem rigorosamente. Os autores também concluíram que os pais não esperavam obediência de seus filhos jovens, após a emissão de uma instrução simples. Em vez disso, os pais deveriam emitir uma seqüência de instrução para, primeiramente, garantir a atenção da criança sobre o objeto (ou tópico) em questão e, em seguida, apresentar instruções específicas para o que era esperado e necessitado.

As pesquisas mencionadas acima foram relevantes para realçar evidências, a partir dos resultados, sobre o papel do reforçamento como um determinante de comportamentos coercitivos futuros. Tal evidência pode refutar os resultados de estudos anteriores, que tenham sugerido pouco ou nenhum relacionamento entre contingências de reforçamento e crianças agressivas, em ambiente natural. Conseqüentemente, segundo Strand, Wahler e Herring (2001), identificar os efeitos do reforçamento requer análise sobre o aumento de reforçadores e punições que estariam competindo com as formas de comportamento.

Em síntese, as crianças necessitam ser capazes de atender às instruções a que são solicitadas e terem a capacidade de permanecer sobre uma longa tarefa o bastante para completá-la. A criança necessitaria não somente compreender a

instrução, mas, também, aprender como fazer para cumpri-la e quais seriam as conseqüências esperadas, se ela não a cumprisse ou se cumprisse. Isso também é importante para crianças mais velhas, porque essas crianças aumentam sua habilidade cognitiva e precisam avaliar os prós e os contras de uma dada ação, na medida em que avaliam exatamente as conseqüências não desejadas. Adiar as conseqüências para mais tarde, distanciar o tempo para a realização da ação desejada tem uma implicação direta para instruções que envolvem o trabalho escolar. Por exemplo, a professora pode pedir para a criança terminar sua tarefa, indicando que contém diferentes tipos de problemas acadêmicos e, ainda, apontar as conseqüências se a criança desobedecer ou se a tarefa não for completada totalmente. Nesse exemplo, a criança poderá necessitar de ajuda para compreender diversos tipos de problemas acadêmicos e poderá perguntar, se ela necessitar. A criança também necessitaria ser capaz de avaliar adequadamente as conseqüências a curto e a longo prazo, se terminar ou não a tarefa, de acordo com a sua motivação na atividade.

Dado que uma interação ocorre dentro de uma díade particular e tem suas peculiaridades seria importante observar diferenças individuais dos pais no uso de estratégias para manejo de comportamento (SLOANE, 1988; HOULIHAN et al, 1992). Acredita-se ser necessária a verificação de diferenças individuais, na interação de pais e filhos, porque podem emergir distintos estilos e abordagens parentais, ainda que a apresentação dos problemas seja de natureza similar. Nesse sentido, um pai pode ter a tendência de ignorar os comportamentos adequados de seus filhos enquanto outros pais podem reforçar o comportamento inadequado de seus filhos. Nesse caso, o foco da intervenção pode diferir, apesar de a criança apresentar topografia de resposta semelhante. Um dos exemplos do uso de

tecnologia da análise aplicada do comportamento são as intervenções junto à família, em ambientes naturais. Williams e Mattos (1984), em uma revisão de literatura na área, entre as décadas de 1970 e 1984, apontam que a participação de pais como agentes na mudança comportamental de seus filhos passou a ser o principal foco de análise em pesquisas sobre intervenção junto aos pais, tendo sido este o modelo de intervenção mais amplamente discutido e pesquisado. As autoras citam o trabalho de Tharp e Wetzel (1969), como precursor desse modelo. Ao preconizarem a participação dos pais como mediadores na mudança comportamental de seus filhos, essas pesquisadoras argumentavam que, pelo fato de os pais possuírem maior controle sobre os reforçadores disponíveis no ambiente natural de seus filhos, esses mesmos pais estariam em condições mais vantajosas, do ponto de vista do manejo de contingências de reforço, para alterar as condutas tidas como socialmente inaceitáveis. Pode-se dizer que, pelo fato de os pais passarem a maior parte do tempo com a criança, diferentemente do profissional que fica algumas horas do dia junto à criança, e sendo tidos como uma parte do ambiente que é relevante para a mudança e/ou manutenção de condutas, estes conseguiriam realizar mudanças ambientais sistemáticas, se fossem devidamente ensinados. Outro argumento em favor dessa abordagem de intervenção é que a adequada orientação dos pais é necessária, para assegurar a manutenção e generalização do(s) comportamento(s) aprendido(s).

Uma revisão crítica da literatura, especificamente sobre estudos que envolvem a participação dos pais em programa de intervenção, foi relatada por Wiese (1992). A autora teve por objetivo realizar uma revisão e avaliação de pesquisas sobre treinamento parental, conduzidas entre 1975 e 1990 e, com base nos resultados, sugerir algumas direções para futuros estudos sobre a temática. A

partir da análise de 18 periódicos, as pesquisas foram classificadas como estudo de grupo ou estudo de caso e foram categorizados em termos da orientação teórica adotada e da metodologia empregada. Os estudos de caso exibiram metodologias pouco promissoras, que incluíam a limitação na validação social e na confiabilidade dos dados e, além disso, os resultados medidos eram excessivamente simples. Os estudos de grupos, em geral, também não apresentaram informações sobre a confiabilidade dos dados obtidos e 50% das pesquisas sobre os grupos de treinamento parental não empregaram grupos de controle. Wiese (1992) descreve que, ao analisar os dados informalmente, foram observados três notáveis avanços na metodologia de pesquisa, antes e depois de 1984. Antes de 1984, 68% dos estudos incluíam medidas do comportamento dos pais. Após 1984, 83% dos estudos sobre treinamento parental publicado usaram medidas para avaliar o comportamento dos pais, como a descrição da variável dependente. Os outros avanços, em pesquisa sobre treinamento de pais, envolveram o aumento no uso de múltiplas medidas dos resultados e apresentação de dados de generalização. Quatro recomendações para futuros estudos sobre programas de treinamento parental são propostas pela referida autora: a) ambos os estudos, de grupo e de caso, devem apresentar um documento sobre a integridade da intervenção e dos resultados; b) os estudos de grupos deveriam descrever a padronização das avaliações e dos protocolos de intervenção empregados; c) empregar, sistematicamente, grupos de controle, para aumentar a generalização externa dos resultados; d) incorporar diversas medidas de avaliação, tais como os índices de validação social e as técnicas para garantir a manutenção e generalização dos resultados.

A pesquisa sobre problemas de comportamento tem recebido muita atenção por parte da análise experimental do comportamento e o tema mais freqüentemente

explorado é a intervenção com pais como mediadores (SIMPSON, 1996). Uma das razões apontadas é que pais fazem parte do ambiente que controla o comportamento. Os estudos passaram a ser conduzidos para tentar mudar conduta dos pais, com o objetivo de modificar a conduta dos filhos. Desde 1980, a avaliação funcional tem sido utilizada como um procedimento essencial para compreender problemas de comportamento e para apontar intervenções efetivas (IWATA et al, 1994; ERVIN, FUQUA, BEGENY, 2001). Segundo Lucyshyn et al (2002), com base nessa metodologia de investigação houve uma ampliação de pesquisas empíricas para identificar as variáveis que influenciam o comportamento. Especificamente, quando se trata de verificar as conseqüências sobre o comportamento humano, o analista do comportamento começa analisando mais intensamente as variáveis presentes na situação, o que inclui eventos antecedentes e conseqüentes. Por essa razão, as pesquisas em análise do comportamento têm se voltado mais para questões relativas às lacunas entre a tecnologia produzida pela análise do comportamento aplicada e o uso dessa tecnologia em situações naturais.

Uma dificuldade inicial, quando se conduz pesquisa sobre obediência, em situações diferentes do contexto natural, estaria relacionada à simulação das condições que tipicamente provocam desobediência no ambiente familiar (O'DELL, 1985). Por exemplo, numa clínica, as características diferentes do local, a presença de um novo adulto e os materiais utilizados, podem alterar a freqüência e a topografia do comportamento de seguir instruções da criança. Desse modo, altas taxas de obediência em clínica podem não ser representativas do comportamento da criança, em situação de casa.

Por outro lado, o uso de habilidades para manejo de comportamento em clínica, pelos pais, poderá prover potencialmente melhor validade da informação a ser avaliada, úteis para o planejamento de um programa de orientação. Isto é, quando a díade é sistematicamente observada, ainda que as condições não sejam semelhantes às do lar, a regularidade dos dados poderá mostrar algumas habilidades em situações na clínica e, assim, é aceitável assumir que essas são as verdadeiras habilidades deficitárias e que o ensino dos componentes falhos serão necessários. Por essa razão, quando se implementa um programa de orientação, em situação clínica, a observação sistemática da interação entre pais e filhos, com ênfase sobre o comportamento dos pais, pode ser mais significativa para avaliar a necessidade e verificar a efetividade de programa de intervenção junto aos pais.

A tendência atual das pesquisas nessa área tem identificado os apoios para famílias, levando em consideração o apoio individual, necessidades e circunstâncias do sistema familiar (DUNLAP, ROBBINS, DARROW, 1994; VAUGHN, CLARKE, DUNLAP, 1997). Nesse sentido, Lucyshyn et al (2002) relataram diversos estudos sobre *Suporte Comportamental Positivo (Positive Behavior Support - PBS)* às famílias de crianças e jovens com distúrbios de desenvolvimento e problemas de conduta. O PBS é um modelo de intervenção baseado na análise comportamental aplicada. Os pesquisadores dessa abordagem publicaram um livro contendo as idéias principais de tal proposta de trabalho com famílias (LUCYSHYN, DUNLAP, ALBIN, 2002), que enfatiza o uso de habilidades proativas (efetivas), educativas e procedimento baseado em princípios *de reforçamento* para alcançar resultados significativos, comportamentos duráveis e estilo de vida adequado. Essa abordagem evita o uso de conseqüências que liberem punição física ou comprometem a dignidade dos indivíduos. Segundo Lucyshyn et al, (2002), para implementar

programas baseados no modelo de *Suporte Comportamental Positivo* (PBS), há que se considerar quatro aspectos apontados na literatura sobre intervenção comportamental com famílias. Primeiramente, o profissional que atua na intervenção comportamental com família deve desenvolver um “relacionamento recíproco, não censurável e oferecer apoio” para pais e outros membros da família. Segundo, o profissional deverá identificar as necessidades da família, para dar-lhe suporte, observando os eventos do contexto, tais como: isolamento social, problemas conjugais ou estressores diários, que podem impedir que pais usem as habilidades para ajudar efetivamente seus filhos. Terceiro, o profissional que atua deve considerar as pesquisas sobre treinamento comportamental de pais que oferecem estratégias para ensino de membros da família, validados empiricamente, para implementar intervenção. Finalmente, considerar os estudos sobre treinamento comportamental aos pais, os quais indicaram que pais de crianças com distúrbios no desenvolvimento, provavelmente apresentam resultados positivos quando o treinamento e atividades de apoio são individualizados, práticos e com ação direcionada.

Os autores preconizam que o PBS deve ser colaborativo, os resultados têm por base os estudos para o desenvolvimento de programa de ensino eficaz e a intervenção precisa ser individualizada para pessoas com problemas de comportamento. Os principais procedimentos de ensino são definidos como: a) estabelecimento de reforçamento; b) dar informação efetiva; c) instrução efetiva com contingência positiva; d) modelos efetivos de tarefas; e) dicas verbais efetivas; f) aprovação (elogio) contingente com comportamento social adequado; g) eventuais procedimentos de ajuda graduados para problema de comportamento; e h) eventuais procedimentos emergenciais para problemas de comportamento com alta

freqüência. Com famílias, o PBS leva em consideração a perspectiva familiar e sistemas familiares, objetivando obter resultados significativos positivos e conceder um plano de suporte comportamental. A abordagem é centrada tanto na criança quanto na família e o profissional que atua com PBS trabalhará em parceria com as famílias, com vistas a desenvolver a inclusão da criança na família e na vida em comunidade. Assim, os planejamentos de PBS devem ser bem adaptados à cultura e aos fatores ecológicos da família, da criança e da comunidade. A abordagem também propõe a necessidade de educação de pais e suporte para que familiares sejam habilitados a implementar estratégias de apoio comportamental com constância, para promover melhorias duráveis no comportamento, na criança e no estilo de vida familiar. Por essas razões, espera-se que intervenções baseadas nos princípios do PBS sejam mais adequadas para resolver problemas de comportamentos novos ou recorrentes, com mínima assistência profissional (DUNLAP et al, 1994).

Existem muitos programas de treinamento aos pais, mas, a maior parte desses tem pelo menos alguma semelhança com um estudo amplo sobre programa de treinamento aos pais desenvolvido por Patterson, Reid e seus colegas do Oregon Social Learning Center (OSLC) para crianças e adolescentes (PATTERSON, FORGATCH, 1995; PATTERSON, REID, DISHION, 2002). Os pais participavam, inicialmente, de programas completos sobre conceitos comportamentais descritos em dois livros "Living with children" e "Families" e foram orientados, passo a passo, sobre como implementar cinco estratégias parentais chaves, que formam o ponto mais importante do programa. Primeiramente, mostrou-se aos pais como identificar e monitorar o comportamento de suas crianças que fossem mais problemáticas ou disruptivas. Em seguida, ensinou-se, aos pais, como e quando reforçar

comportamentos adequados, através do uso de recompensas, que podem incluir privilégios, tais como ficar mais tempo dormindo ou aumentar o tempo com seus amigos ou várias outras formas de elogio dos pais. A terceira orientação incluiu a demonstração de como os pais poderiam ser efetivos e responder apropriadamente com técnicas disciplinares, tais como, time-out, remoção de privilégios e atribuição de pequenas tarefas. Na quarta orientação, os pais foram encorajados a monitorar adequadamente as suas crianças, tanto fora de casa quanto no local aonde eles vão, conhecendo-o, o máximo possível. Finalmente, ensinou-se aos pais como modificar as técnicas que eles aprenderam, para serem adaptados aos diferentes problemas apresentados pelos seus filhos e que surgissem durante o desenvolvimento.

Há, na literatura, pelo menos três artigos, especificamente sobre o treinamento comportamental para pais de crianças desobedientes. (HOULIHAN et al, 1992; WIERSON, FOREHAND, 1994; KALB, LOEBER, 2003). O artigo de Houlihan et, al, (1992) faz revisões sobre conceitos comportamentais e abordagem de tratamento de criança desobediente. O texto de Wierson e Forehand (1994) é mais específico e relata sobre o racional, o conceito e a efetividade em treinamento comportamental de pais de criança desobediente. Kalb e Loeber (2003) discorrem acerca da revisão de estudos empíricos sobre a desobediência na infância, definição de desobediência e estudos observacionais, que têm analisado a desobediência em situação de clínica e em casa. Muitos estudos mostraram a excessiva desobediência das crianças como resultado de pouca troca de interação positiva entre crianças e pais e que estes podem vir a ser o principal agente de mudança no processo (WIERSON, FOREHAND, 1994; MARCHANT, YOUNG, 2001; KALB, LOEBER, 2003). Por essa razão, muitos tratamentos designados para reduzir o



comportamento de desobediência em crianças têm procurado ensinar pais como interagir com seus filhos e, conseqüentemente, como alterar o comportamento dos mesmos.

Em síntese, a efetividade de programas de orientação aos pais, com a finalidade de aumentar a obediência de seus filhos, pode depender, em parte, de quão bem os pais usam estratégias de reforçamento positivo. Assim, a combinação do ensino sobre contingências de reforço e estratégias para manejo de contingências para pais pode ser a chave para o sucesso de programa de orientação comportamental aos pais, para o desenvolvimento da obediência.

Utilizando alguns procedimentos que objetivam ensinar mais do que um comportamento por vez, o programa de Patterson, descrito inicialmente, em 1974, teve como objetivo principal a diminuição de comportamento inadequado na criança. Tal programa envolveu uma seqüência de respostas que, tipicamente, começava quando o pai emitia uma instrução ou outro comportamento aversivo para criança. A criança respondia à instrução do pai com comportamento aversivo (chorando, gritando, fazendo birra, comportamento agressivo, etc.); esse comportamento da criança parece ter punido a instrução inicial dos pais e, provavelmente, continuou graduando em intensidade, até que os pais removessem ou retirassem a solicitação (PATTERSON, REID, DISHION, 2002).

O comportamento aversivo da criança (chorar, fazer birras, gritar), chamado “coercitivo”, termina temporariamente quando a instrução dos pais é removida. A remoção da instrução dos pais reforçou o comportamento coercitivo da criança e a pausa do comportamento coercitivo da criança reforçou o comportamento do pai de retirar a instrução. O comportamento de cada membro apresentou um estímulo

aversivo para outro membro da díade e, ao término da emissão de cada comportamento do indivíduo, fortaleceu-se o comportamento de outro, através do reforçamento negativo. Após várias tentativas com repetição dessa cadeia de reforçamento, esses comportamentos ganharam um controle discriminativo, produzindo um círculo coercitivo estereotipado (HOULIHAN et al, 1992; SCHREPFERMAN, SNYDER, 2002).

Utilizando o procedimento de intervenção designado para quebrar esse círculo coercitivo, Patterson e Fleischman (1979) centralizaram seus estudos sobre procedimento de treinamento aos pais, para ensinar os mesmos a punir o comportamento coercitivo das crianças e a aumentar a contingência dos pais, na aplicação de reforçamento social para os comportamentos adequados da criança. As técnicas empregadas por Patterson e seus colegas (PATTERSON, REID, DISHION, 2002), tal como a implementação de contingência de reforçamento, tem sido efetiva em suprimir comportamento coercitivo de alta intensidade, como a agressão e a birra. A ênfase tem sido sobre a modificação de contingências para interromper o círculo coercitivo.

Um programa de treinamento de pais intitulado "*Helping the noncompliant child*" (www.open.org), para crianças desobedientes entre 3 e 8 anos, foi descrito por Forehand e McMahon (1981), citado por Wiersen e Forehand (1994). Esse programa foi elaborado para ensinar os pais a emitir e usar habilidades parentais adequadamente, por meio do uso de time-out e modelagem. Cada habilidade ensinada aos pais foi apresentada de forma didática e sem a presença da criança, seguida de modelo do terapeuta e troca de papéis, simulando a situação-problema, entre pais e terapeuta. O treinamento aos pais focalizou a mudança do

comportamento da criança, a partir da mudança de estratégias parentais. Tanto estratégias de reforçamento positivo quanto técnicas disciplinares foram ensinadas aos pais. Os resultados mostraram que a mudança no comportamento da criança é mantida e generalizada para outros comportamentos. Porém, há controvérsia sobre o componente crítico do tratamento. Alguns pesquisadores têm apoiado o reforçamento positivo e outros têm apoiado o "time-out" como sendo o componente necessário e suficiente. Contudo, Wiersen e Forehand (1994) observaram que ambos são necessários e que nenhum componente sozinho seria suficiente para reduzir a desobediência e, também, melhorar o relacionamento de pais e filhos. Além disso, a combinação de ambos, reforçamento e time-out, provavelmente seria o ponto mais crítico na manutenção de resultados positivos, após o término do tratamento.

Outro programa destinado ao tratamento de crianças com desobediência e outros problemas de conduta em crianças de três até oito anos foi desenvolvido por Webster-Stratton (1997) (www.incredibleyears.com). Esse programa, denominado *BASIC*, faz uso de videotape, modelando e provendo discussões em grupos de pais para ensinar aos mesmos um meio adequado de interação com crianças. A gravação em vídeo, apresentada em videotape, num total de duzentos e cinquenta vinhetas, mostra terapeutas modelando técnicas parentais efetivas para um grupo de pais. Após ver as gravações em vídeo, o terapeuta conduz uma discussão com o grupo de pais, focalizando a interação pais-criança, que eles viram previamente. Os terapeutas trabalham somente com os pais e eles são motivados a treinar técnicas parentais em casa, através do uso lição de casa.

Práticas parentais específicas ensinadas no programa *BASIC* são similares aos dois programas previamente apresentados e muitos programas para orientação aos pais são modelados a partir destes. O programa *BASIC* para pais focalizou quatro áreas: como brincar com a criança adequadamente, uso apropriado de elogio e recompensa, conduzindo limite efetivamente e como manejar comportamentos inadequados usando procedimentos de time-out. Pais eram encorajados a brincar com seus filhos, fazer seu automonitoramento e modelar seu próprio comportamento, como um meio de fazer com que o momento de brincar fosse produtivo para a criança. Ademais, os pais também eram encorajados a prover atenção suficiente para a criança, durante a brincadeira, de maneira a evitar grandes conflitos. Durante a fase do programa que envolvia elogio e recompensa, os pais foram ensinados a fazer elogio para comportamento adequado e também para ações que se aproximavam dos comportamentos desejados, em vez de somente apresentar o elogio quando houvesse perfeição. Os pais também foram orientados a como usar uma figura de estrela, em sistema de cartão, para prover recompensas e como ganhar pontos no programa. Nesse caso, os pais forneciam as figuras de estrela imediatamente após a apresentação de um comportamento apropriado e, ao mesmo tempo em que faziam elogios específicos para o comportamento adequado. Pais também foram orientados sobre a importância de dar recompensas imprevistas. Para ajudar os pais a traçarem efetivamente limites com seus filhos, os mesmos foram encorajados primeiramente a identificar a mais importante regra do lar e também como emitir comandos adequados para que o filho obedeça à tarefa com êxito. Além disso, foi mostrado aos pais como emitir comandos com frequência adequada de forma simples e clara, durante a interação com seu filho, a partir do uso de auxílio de lembretes com orientação de como dar o comando. Os pais

também receberam orientação para ignorarem respostas inadequadas de seus filhos.

Esse programa (*BASIC*) e os dois previamente discutidos também contam, em grande parte, com o uso do procedimento de time-out como um meio de diminuir a desobediência. Roberts et al (1981) mostraram que o procedimento de time-out pode ser efetivo para diminuir a desobediência da criança, independente de outras influências parentais, tal como a atenção. Quando uma criança é colocada em time-out, alguns recursos para sua manutenção na situação são necessários e a criança pode receber uma condição pré-determinada para conseguir se libertar da condição de time-out. Contingências para libertar a criança da condição de time-out podem ocorrer de três maneiras: duração de tempo contingente, no qual a criança simplesmente fica em time-out durante um período de tempo pré-determinado (dois a cinco minutos). Uma segunda maneira para se libertar da condição de time-out seria a duração de tempo contingente com o comportamento na qual a criança não se engaja em comportamentos disruptivos, durante algum tempo, normalmente entre cinco segundos até dois minutos (BEAN, ROBERTS, 1981). A criança pode ser instruída sobre como se livrar do time-out, se ela apresentar comportamento adequado e cumprir com a solicitação dos pais. Bean e Roberts (1981) investigaram a diferença na efetividade das contingências de liberação da criança e a liberação dos pais também da condição de time-out, mostrando que ambos diminuem significativamente a desobediência na criança. Entretanto a diferença era maior quando a média da duração do time-out foi diminuída, na liberação da criança da condição estabelecida.

Cada um desses programas tem mostrado ser efetivo para reduzir problemas de comportamento em crianças, incluindo a desobediência dentro dos primeiros três anos após o tratamento (TAPLIN, REID, 1977; PEED, ROBERTS, FOREHAND, 1977; PATTERSON, FLEISCHMAN, 1979; BAUM, FOREHAND, 1981; FLEISCHMAN, 1981; PATTERSON, FORGATCH, 1995; WEBSTER-STRATTON, HAMMOND, 1997), com um estudo indicando a redução da desobediência de 65% da linha de base para 15 % após tratamento (FOREHAND, KING, 1977). Os estudos também têm apontado que os efeitos do tratamento podem ser generalizados para outros problemas de comportamento, como a agressão (FOREHAND, KING, 1977; WIERSON, FOREHAND, 1994; WEBSTER-STRATTON, 1997), e melhorar o comportamento do irmão da criança-alvo, por até um ano durante o tratamento (ARNOLD, LEVINE, PATTERSON, 1975). Não obstante, esses e outros programas de treinamento para os pais, com o objetivo de reduzir a desobediência em crianças, têm revelado efetividade a curto prazo, existindo poucos estudos que tenham documentado os efeitos a longo prazo e a generalização dos efeitos duradouros dessa intervenção (SANDERS, PLANT, 1989; HOULIHAN et al, 1992).

Nesse sentido, uma questão crítica sobre programas de treinamento aos pais seria sobre os efeitos do tratamento e a manutenção completa, por um longo período. Argumenta-se que muitos problemas de comportamento nas crianças podem ou não re-emergir após um ano do tratamento (PATTERSON, FLEISCHMAN, 1979; WEBSTER-STRATTON, HAMMOND, 1997). Ainda que alguns dos dados da literatura possam indicar a manutenção por longo período, a limitação desses resultados já tem sido mencionada, demonstrando que, em algumas crianças, os efeitos da intervenção são reincididos após algum tempo (WIERSON, FOREHAND, 1994). Em geral, as pesquisas têm minimizado esse problema, na intervenção junto

aos pais, com a implementação e inclusão de sessões de manutenção (follow-up) para a redução dessa reincidência.

Outra questão crítica em programa de treinamento aos pais refere-se ao critério e ao não ajustamento para o nível de desenvolvimento da criança em tratamento. Por exemplo, no programa para pais de Wierson e Forehand (1994), destinado para crianças na faixa etária de 2 a 12 anos, descobriu-se que mudanças devem ser adaptadas para desenvolvimentos diferentes (menos ênfase sobre “dar atenção” para crianças mais velhas). Entretanto, o critério para treinamento parental adotado por esses autores é limitado para se verificar a efetividade com adolescentes. Programas que aumentam o envolvimento de adolescentes têm sido mais eficientes quando o foco é sobre habilidade cognitiva e quando se usa a estratégia de resolução de problemas com essa população.

Uma das limitações em treinamentos comportamentais dos pais, já validadas, foi relatada por Wierson e Forehand (1994), em estudos sobre a adesão aos programas de treinamento aos pais. Os resultados mostraram que as famílias de nível socioeconômico baixo tendem a abandonar o tratamento. Nesses casos, os autores indicaram a implementação de prêmios para sessões e a permissão para o estabelecimento de critérios flexíveis, cujas estratégias aumentaram a adesão dos pais aos trabalhos de orientação.

Segundo Danforth (1998), muitos dos programas de treinamento aos pais foram fundamentados em dois estágios de treinamento aos pais de crianças desobedientes desenvolvidos por Hanf (1969), citado por Danforth (1998). O primeiro estágio foi proposto para ensinar pais a desempenharem habilidades e a dar atenção diferencial aos filhos, para aumentar o relacionamento da díade. O

segundo estágio focalizou o uso de time-out para desobediência da criança. Muitos programas voltados à diminuição da desobediência, através do uso de conseqüências contingentes, têm abordado o reforçamento da obediência e o reforçamento diferencial de comportamento não disruptivo (RUSSO, CATALDO, CUSHING, 1981; NEEF et al, 1983; PARRISH et al, 1986; HOULIHAN, JONES, PATTEN, 1992). Uma variedade de reforços tem sido empregada, incluindo reforçamento social, fichas, alimentos e brinquedos (WAHLER, DUMAS, 1986). Sloane (1988) descreve sobre o uso de procedimentos de reforçamento positivo, em um formato auto-instrucional. Parrish et al (1986) combinaram reforçamento para obediência com reforçamento diferencial de outros comportamentos (DRO) contingentes sobre a não emissão de comportamentos disruptivos. Nesse caso, descobriu-se que o reforçamento aumentou a obediência, ao mesmo tempo em que diminuiu os comportamentos inadequados.

A desobediência na criança seria, muitas vezes, um dos problemas de comportamento apresentados por essas crianças. Há, também, a exacerbação de outros comportamentos inadequados em crianças desobedientes e que têm escolhido a desobediência como parte do tratamento. O objetivo específico desses programas incluía o tratamento para agressão, comportamentos anti-sociais graves e delinqüentes, problemas com álcool e drogas, problemas emocionais, desempenho acadêmico baixo, relacionamento familiar negativo e melhora do funcionamento social e da saúde da criança (HOULIHAN et al, 1992; KALB, LOEBER, 2003). Para avaliar a adequação de um dado tratamento para uma criança, os pesquisadores não somente deveriam avaliar como ocorre a desobediência da criança, bem como analisar a relação entre o comportamento de desobediência da criança e o contexto de outros problemas de comportamento,

como a agressão e a impulsividade. Para determinar qual é o programa de orientação aos pais mais apropriados, estudos mostram critérios de referência para verificar danos associados com a desobediência. Nesse sentido, Kalb e Loeber (2003) relataram sobre o impacto negativo, em algumas das áreas na vida de crianças e adolescentes relacionados com a desobediência, conforme a seguinte descrição:

- A desobediência na infância é problema, pelo menos para alguns adultos (pais e professores), na vida da criança, fazendo a interação difícil e estressante por, pelo menos, um período de seis meses.

- A desobediência na infância reduz a capacidade da criança para participar em atividades estruturadas que incluem jogos, esportes e passeio com outras crianças.

- A desobediência na infância cria relacionamento e interação estressantes com outras crianças que são mais desobedientes.

- A desobediência na infância dificulta o progresso acadêmico, devido à falta de duas habilidades: obedecer a regras e seguir instruções ou procedimentos da sala de aula.

A desobediência na infância pode colocar a criança em risco de agressão física (especialmente as crianças mais jovens, conforme já descrito). Cada área de dano, considerado como desobediência, pode ter efeito sobre o funcionamento da criança; todavia, esse critério é um simples guia e não foi empiricamente investigado. Para aquelas crianças que apresentaram comportamentos de desobediência e tenham revelado prejuízo em pelos menos uma dessas áreas, uma

análise cuidadosa das práticas parentais pode ser usada e recomendada. Para aquelas crianças que mostraram prejuízo em mais de uma área, um encaminhamento para algum tipo de programas de orientação aos pais será de extrema importância. Dado que uma criança desobediente é, muitas vezes, encaminhada ao profissional como problemática, especialmente entre crianças jovens, o profissional pode ser instruído a introduzir inicialmente algumas dicas básicas para os pais sobre a disciplina da criança e observar a sua efetividade, antes de prescrever um programa de treinamento mais intenso.

Recentemente, um grande número de *web sites* descrevendo técnicas positivas de disciplina tem sido desenvolvido, pretendendo instruir os pais a respeito dessas técnicas que podem ter acesso, inclusive a materiais impressos. Dois desses *sites* que podem ajudar os pais são www.amazingbaby.com e www.aap.org, *sites* que descrevem um conjunto de técnicas parentais positivas, contidas em muitos programas de orientação para desobediência. Entretanto, a efetividade desses *web sites* não foi empiricamente avaliada e, sempre, antes de indicar estas ou outras formas de material sobre orientação aos pais, é importante primeiro examinar o material, verificando a fidedignidade da informação e sua adequação para um dado paciente (KALB, LOEBER, 2003).

Manejo inconsistente do comportamento da criança são fatores principais para o desenvolvimento de condutas inadequadas da criança. Nesse caso, os pais, não as mães, são mais inconsistentes com seus filhos quando a interação começa com uma instrução dada para a criança obedecer (WIERSON, FOREHAND, 1994; PATTERSON, FORGATCH, 1995; WAHLER, MEGINNIS, 1997). Programas de orientação aos pais, com base nos princípios da análise comportamental, têm sido

desenvolvidos para ensinar habilidades para pais em manejo de comportamento (MARCHANT, YOUNG, 2001; DANFORTH, 1998; SANDERS, 1982).

Para Wierson e Forehand (1994), a estratégia para treinamento comportamental dos pais é ensinar a eles um conjunto geral de habilidades para lidar com desobediência. Argumentam que problemas específicos são meramente sintomáticos, particularmente, de estratégias parentais ineficientes. Além disso, os mesmos autores acreditam que o treinamento de pais não tem efeito por um longo período sobre o comportamento das crianças se os pais não adquirem um conjunto geral de habilidades. Com tais habilidades, provavelmente os pais generalizarão o reforçamento e estratégias disciplinares para futuros problemas de comportamento. Sem um conjunto de habilidades gerais, os pais provavelmente poderão reproduzir o mesmo equívoco que encorajou a apresentação inicial do problema e, como resultado, os comportamentos inadequados da criança poderão surgir.

A revisão de estudos sobre manejo de comportamento, geralmente, tem indicado mudanças positivas em comportamentos de adultos e crianças (GRAZIANO, DIAMENT, 1992; WIERSON, FOREHAND, 1994; KALB, LOEBER, 2003). As pesquisas sugerem que pais podem ser parceiros dos profissionais, dentro da escola e de outras instituições, de modo a dividir objetivos comuns em intervenção para manejar conduta de seus filhos (WALKER, 1998). Williams, Williams e McLaughlin (1991) indicaram que *"a efetividade de resultados depende muito da cooperação e habilidades dos pais"* (p.402). Outros pesquisadores têm sugerido que os métodos delineados e selecionados devem atender às necessidades dos pais e selecionar procedimentos que sejam aceitáveis, tanto para pais como para profissionais (MARCHANT, YOUNG, 2001).

Uma vez que o comportamento de seguir instrução é requerido em diversas situações, sejam educacionais ou não, há, na literatura, diversos autores que mostraram como ensinar habilidades para aumentar o comportamento de obediência em crianças que apresentam problema de comportamento (RICHMAN et al, 1995; LATHAM, 1996; PETERSON, 2002; LUCYSHYN et al, 2002). Em geral, os estudos relataram o ensino aos pais na resolução de problemas específicos e aqueles que ensinam princípios operantes gerais e técnicas comportamentais específicas. Os resultados de pesquisas mostraram que os problemas de comportamento, tais como agressão, desobediência, dificuldades para manter e adquirir novas habilidades podem ser efetivamente tratados com intervenções comportamentais (PETERSON, 2002; LUCYSHYN et al, 2002). Essas intervenções incluem reforçamento diferencial, extinção, time-out, modelagem, etc. Entretanto, segundo Latham (1996), após 30 anos de estudos com famílias em dificuldade, os pais dizem não saber como ensinar a seus filhos. Em seu artigo sobre a formação de uma família estável, Latham (1996) focaliza algumas habilidades parentais específicas fundamentadas em teorias sobre o comportamento humano. Inicialmente, identifica três princípios do comportamento humano, que são particularmente relevantes para a formação de estabilidade familiar, a saber: criar um ambiente proativo e não reativo, prover consequência positiva para comportamento adequado e ignorar comportamento inadequado, ressaltando o uso de consequência positiva, ao invés de controle aversivo. Em seguida, a autora propõe quatro habilidades para que os pais possam manejar comportamento adequado de seus filhos: a) reconhecer verbalmente o comportamento apropriado; b) apresentar consequênciação verbal positiva de modo intermitente; c) apresentar consequênciação verbal positiva casualmente e brevemente; e d) descrever o comportamento que está sendo reforçado. Também

foram mencionadas quatro habilidades para pais lidarem com comportamento inadequado de seus filhos: a) ignorar comportamento inadequado; b) reforçar diferencialmente outro comportamento apropriado - RDO; c) interromper comportamento inadequado, redirecionar e então reforçar comportamento; e d) evitar o círculo coercitivo (comportamento aversivo da criança).

Mais especificamente, Latham (1996) indicou algumas das habilidades importantes para que pais sejam efetivos com os seus filhos portadores de problemas de comportamento. Porém, a dificuldade parece estar em fazer com que os pais aprendam essas habilidades. Usar uma estratégia de ensino é suficiente para ensinar os pais a resolver um problema específico e quando a criança tem somente um problema específico para resolver. Tal estratégia parece que também produz uma manutenção e generalização da técnica específica que foi aprendida por pais para resolver a conduta especificada pela criança (FILLER, KASARI, 1981).

Os estudos de Lerman et al, (2000) revelam que os pais aprendem o uso correto de procedimento de ensino e identificam as estratégias instrucionais responsáveis pela aquisição das habilidades reservadas para eles. Os autores investigaram a aquisição de habilidades por pais, analisando especificamente a interação entre o tipo de habilidade e formato instrucional. O objetivo desse estudo foi avaliar a eficácia relativa de uma estratégia de ensino de baixo custo, denominada instruções verbais e escrita, para treinamento de pais. Assim, foram utilizadas instruções verbais e escritas, ao longo de diferentes habilidades comumente ensinadas para pais, em programas de orientação, tais como extinção, reforçamento diferencial. Se os pais não atingissem o critério previsto no programa, um *feedback* era incluído em sessões de treino. Os sujeitos eram pais de crianças

que apresentavam problemas de comportamento. Os resultados indicaram que a eficácia das instruções verbais e escritas variou em diferentes componentes (habilidades ensinadas) do programa de tratamento das crianças.

Lerman et al, (2000) enfatizaram os resultados de alguns estudos envolvendo delineamento de grupo para comparar a eficácia de diferentes formatos de instrução aos pais. O estudo mostra que são discrepantes, devido a várias limitações nas pesquisas. Por exemplo, segundo os autores, em alguns estudos as habilidades a serem ensinadas foram pobremente descritas, os dados sobre o comportamento parental não foram relatados, o critério para o sucesso na aquisição de habilidade não foi estabelecido e o treino foi implementado ao longo de um número prescrito de sessões. O uso de delineamento de grupo para comparar a eficácia de diferentes programas de ensino impediu uma avaliação mais minuciosa de diferenças individuais no desempenho e o curso da aquisição de habilidades. Sugerem, ainda, que a eficácia de vários métodos instrucionais também pode depender do tipo de habilidade ensinada em treinamento de pais. A dificuldade parece estar em fazer com que os pais aprendam essas habilidades. Em geral, ao ensinar habilidades para pais, objetivava-se o aumento do comportamento adequado dos filhos e, conseqüentemente, melhoria na interação da díade. Todavia, segundo os autores, novas investigações são necessárias para determinar se a interação entre o formato instrucional e o tipo de habilidade ensinada pode influenciar a manutenção e a generalização dos resultados.

Pesquisas sobre treinamento dos pais focalizaram o ensino de habilidades apropriadas para pais (PATTERSON, 1975; WAHLER, DUMAS, 1986, LATHAM, 1994; CHRISTOPHERSEN, MORTWEET, 2002); entretanto, os dados da maioria

desses estudos não foram coletados especificamente sobre a topografia de resposta inadequada dos pais de criança obediente e desobediente (ignorar obediência, repetir instruções sem apresentar a consequência, completar a tarefa pela criança, etc). Outros estudos com informações sobre esse comportamento-alvo apontam evidências sobre estratégias de manejo de comportamento específico, como, por exemplo, o uso de reforçamento e procedimento aversivo (POWER, ROBERTS, 1995; GOMIDE, 2003). Tais resultados podem ser importantes, porque possibilitam ao terapeuta individualizar o tratamento para determinar quando o pai tem dificuldade nessas áreas específicas (como reforçar obediência ou punir a desobediência).

Os estudos de Richman et al (1994, 1995) objetivaram estender essa análise existente na literatura sobre treinamento de pais, tendo como objetivo examinar as respostas de criança e pais e possibilitar um tratamento individualizado com base na dificuldade específica dos pais. Estratégia denominada de instrução direta ao vivo foi implementada para ensinar pais a discriminar obediência de desobediência e prover consequências adequadas para o comportamento de seus filhos. Quando a criança obedecia, os pais deveriam elogiá-la. Quando a criança desobedecia, os pais deveriam usar *time-out* ou remover privilégios (retirar o brinquedo ou uma atividade que fosse preferida da criança). Participaram do estudo três crianças com idades entre cinco e nove anos e seus respectivos pais, em situação clínica. Utilizou-se o delineamento de linha de base múltipla, através de sujeitos, de modo a avaliar a efetividade da instrução direta para ensinar pais a aumentar o uso de consequências adequadas e diminuir consequências inadequadas. Assim, os sujeitos foram introduzidos sistematicamente em diferentes tempos (por exemplo: um sujeito após 6 sessões de linha de base e outro sujeito após 8 sessões de linha de base). Os

resultados mostraram a efetividade do uso da estratégia de instrução direta, em treinamento de pais, para responder adequadamente a seus filhos obedientes e desobedientes. Os pais mostraram diferentes respostas parentais para prover conseqüências às respostas de seus filhos obedientes e desobedientes, durante a linha de base. Esse resultado sugere que a obediência da criança não estava, consistentemente, relacionada ao quão bem os pais administravam conseqüências para o comportamento adequado e inadequado, durante a linha de base. Em discussão preliminar, os autores relataram que o comportamento da criança pode ter sido afetado por outros fatores, como por exemplo, as características da sessão em que houve a apresentação de altas taxas de obediência da criança, necessitando de baixa ocorrência do uso de conseqüenciação por parte dos pais, apesar dos mesmos continuarem a apontar problemas significativos com desobediência. Os autores relatam que a limitação desse estudo se refere à condução de orientação aos pais em situação clínica, que dificultaria a generalização para a situação no lar, citando, por exemplo, que em cada sala em situação clínica, havia estímulos que não estão disponíveis em situações do lar, ou que os pais teriam dificuldade para implementar alguns tipos de instrução em situação no lar, dentre outros. Também foi sugerido que futuras pesquisas seriam benéficas para analisar cada ponto forte dos procedimentos utilizados e identificar as variáveis que poderiam ter maior impacto, a longo prazo.

Conforme a literatura, na área, princípios comuns podem ser abstraídos com a realização de estudos com um grande e variado grupo de sujeitos e situações experimentais, com base na identificação de relações funcionais, que foram utilizadas para promover a aquisição, o aumento ou a diminuição do comportamento de obediência. Os vários tipos de habilidades de manejo tais como: a forma de

emissão de instrução, o fornecimento de ajuda física, o reforçamento diferencial de outro comportamento, o uso de *time-out* e a especificação de consequência foram analisados em pesquisas específicas sobre o comportamento de obediência. No presente estudo, ensinaram-se as habilidades às mães para aumentar o comportamento de obediência de seus filhos e registrou-se a generalização dessas habilidades ensinadas, para situações não treinadas. As habilidades ensinadas foram elaboradas com base em diferentes autores, cujas pesquisas foram desenvolvidas especificamente sobre a desobediência e comportamentos inadequados, utilizando o enfoque da Análise do Comportamento, tais como: Houlihan et al, (1992); Wierson, Forehand (1994); Richman et al (1994); Richman et al (1995); Latham (1996); Webster-Stratton, Hammond (1997); Danfort (1998); Patterson, Reid, Dishion (2002) e Kalb, Loeber (2003).

Todo este estudo inicial se faz indispensável, em virtude de se ter como objetivo geral da presente pesquisa avaliar se os efeitos do programa de intervenção, quando as mães aprendem um conjunto mínimo de habilidades de manejo de comportamento, numa determinada situação, para aumentar a obediência de seus filhos, também foram generalizadas para as situações na casa ou em outros locais onde não houve treinamento ou outra intervenção, por parte da pesquisadora.

Portanto, os objetivos específicos, a serem alcançados com a implementação do programa de intervenção, foram os seguintes:

- a- Ensinar habilidades, para as mães, que sejam estímulos discriminativos efetivos para a ocorrência de comportamento de seguir instrução do filho.

- b- Implementar ensino de habilidades, no repertório das mães, que sejam conseqüências efetivas para a ocorrência de comportamento de seguir instrução do filho.
- c- Verificar a ocorrência da generalização das habilidades aprendidas pelas mães para outras situações.

2.1.1. Sessões de avaliação

Fazer, inicialmente, uma avaliação do repertório das mães em relação ao ensino de habilidades. Para a avaliação, serão utilizadas as habilidades ensinadas nas sessões de ensino. Para a avaliação, serão utilizadas as habilidades ensinadas nas sessões de ensino. Para a avaliação, serão utilizadas as habilidades ensinadas nas sessões de ensino.

2.1.2. Critérios de avaliação

Os dados de avaliação serão analisados de acordo com os critérios de avaliação. Os dados de avaliação serão analisados de acordo com os critérios de avaliação. Os dados de avaliação serão analisados de acordo com os critérios de avaliação. Os dados de avaliação serão analisados de acordo com os critérios de avaliação. Os dados de avaliação serão analisados de acordo com os critérios de avaliação.

2 MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

2.1.1 Seleção de participantes

Foram incluídos como participantes os casos em que se observou desobediência por parte do(a) filho(a) e dificuldade, por parte das mães, em lidar de forma eficaz com os comportamentos-problema apresentados. Para a seleção dos participantes, consideraram-se os casos em que a queixa da mãe de que seu filho apresentava desobediência persistente foi confirmada na sessão de observação em situação informal.

2.1.2 Caracterização dos participantes

Os sujeitos do presente estudo foram três mães e respectivos filhos, sendo duas meninas e um menino, com idade entre 6 e 14 anos, sendo que todos exibiam necessidades educacionais especiais (dificuldade de aprendizagem e déficit cognitivo) e desobediência persistente, em diversos contextos, conforme se verifica na caracterização geral dos sujeitos (Quadros 1 e 2). Ressalta-se, como informação adicional, que o filho F2 foi adotado por M2, quando tinha seis meses de idade. Todas as mães são casadas.



A caracterização geral das mães e dos filhos pode ser observada nos Quadros 1 e 2, apresentados a seguir:

Quadro 1. Caracterização do grupo de mães

Mãe	Renda familiar (em salários-mínimos)	Escolaridade	Idade	Ocupação	Número de filhos (posição do filho)
M1	10,4	Superior	37 anos	Professora	2 (1ª)
M2	5	2º grau	47 anos	Auxiliar de Secretária da Saúde	4(4ª)
M3	10,4	Superior	35 anos	advogada	2(1ª)

Quadro 2. Caracterização geral do filho.

Filho(a)	Idade (anos e meses)	Sexo	Atendimento educacional e/ou especializado recebido e período	Diagnóstico: emitido por médicos, psicólogos e mãe.	Queixa principal- segundo relato de mãe em entrevista.	Resultados de observações informais
F1	6 anos e 4 meses	Feminino	- EMEI pública- 2 anos- 2001-2 - Psicologia- 6 meses-2003 - Psicopedagogia- 1 ano-2003.	- Problemas de conduta e Dificuldade de aprendizagem	- Não obedece a ordem ou instrução em diversas situações (guardar brinquedos ou objetos pessoais, ir a escola, escovar dentes, tomar banho). - Professores relataram que a mesma apresenta dificuldade de aprendizagem	- Mãe repete instrução diversas vezes para filha guardar o brinquedo. Filha emite birras, chora, sorri, mas não realiza a tarefa solicitada. Mãe permanece no local próximo a filha, continua a emitir a instrução para guardar o brinquedo e para parar de chorar. Após 5 minutos nesta situação. A filha sai da sala dizendo que vai embora (o pai aguardava na sala de espera) e a mãe guarda os brinquedos e diz: “ê sempre assim, não faz, chora, enrola, não sei o que fazer”
F2	9 anos e 4 meses	Masculino	-EMEI- dois dias- 1998 -APAE- 30 dias - 2000 -Em casa- 2001- 2003 -Fonoaudiologia- 2003-2004 -APAE- 2004 até o presente	- Síndrome do Alcoolismo fetal e hipótese diagnóstica de síndrome de Asperger	- Mãe relata que o filho não permanece sentado em sala de espera de consultório médico, costuma sair sem permissão da sala de aula ou da escola, entra em locais (salas de vacinação, estudo) cujo o acesso para crianças desacompanhadas não é permitido. Em casa, a mãe relata não ter problemas de conduta porque ele passa a maior parte do tempo fazendo o que gosta e assistindo TV. - Costuma tomar revista ou coca-cola das mãos de estranhos sem permissão. Apresenta birras quando o seu desejo ou solicitação, muitas vezes inconvenientes na situação, não é atendido prontamente.	- Mãe chega na sala de espera, o filho corre em direção a sala de atendimento de T.O, abre a porta, entra e manuseia os objetos da sala. Mãe corre em direção ao filho, pára na porta desta sala e diz três vezes para voltar a sala de espera, sorri e diz: “ta com graça, eu não vou te pegar, vem logo, não pode ficar aí, a moça não gosta”. Mãe ameaça ir em direção ao filho, depois de 30 segundos o filho sai correndo em direção a outra sala do CEES, mãe corre, alcança o filho, coloca a mão no ombro do filho, sorrindo, volta para a sala de espera. Filho senta e levanta rápido. A situação se repete por mais três vezes, logo em seguida.



F3	14 anos e 10 meses	Feminino	- EMEI/pública (1 ano) - EMEI/particular 1-2anos - EMEI/particular 2-1 ano - Classe especial-6 meses - Em casa: 1999-2003 - APAE - 2004	- Problemas de conduta e síndrome de Smith Magennis.	- Professores relataram dificuldade em lidar com manejo de conduta, não obedecia a regras e nem instrução. Apresentava comportamento disruptivo em sala de aula. - Em casa, recusava tomar banho quando era instruída a fazê-lo. Costuma jogar aparelhos de telefone, quando os adultos negam a permissão para usá-lo em ligações frequentes para a avó e para o serviço do pai. - Quer comer a todo o momento e quando contrariada apresenta birras, auto-agressão e grita.	-Mãe pede para a filha ir ao carro, filha pergunta se a mãe vai comprar um salgado, mãe diz não, filha insiste com o pedido, mãe responde que não trouxe dinheiro, filha pergunta porque. Mãe diz que saiu correndo do escritório. Filha tenta pegar a bolsa da mãe e diz que vai ver a carteira. Mãe diz que não tem o dinheiro. Filha tenta puxar a bolsa. Mãe abre a bolsa e mostra a carteira para confirmar que não tem dinheiro. Filha diz querer o salgado, dá dois murros no seu queixo e diz que vai aprontar. Mãe diz que pode aprontar. Filha grita. Mãe diz que vai passar na padaria próximo da casa e vai comprar, e diz para a filha esperar no carro. Filha diz porque. Mãe responde que precisa conversar com a pesquisadora. Filha permanece afastada, mas continua na sala. Mãe conversa dois minutos com a pesquisadora e diz: “vamos F3”. F3 diz: “você vai comprar o salgado quando chegar”. Mãe diz: “Ta bom F3”. Olha em direção a pesquisadora e pega na mão de F3 para ir embora.
----	--------------------	----------	--	--	--	---



2.2. LOCAL

2.2.1 Caracterização do ambiente:

Este estudo foi desenvolvido em quatro ambientes: Unidade auxiliar da UNESP- CEES, Posto de Saúde Público, comércio local (supermercado, *Shopping Center*) e residência dos participantes. As autorizações para a utilização desses locais foram previamente fornecidas pelos responsáveis diretos pela instituição ou empresa, por escrito (CEES, residência dos participantes e Posto de Saúde Público) e verbalmente (Centros Comerciais). A caracterização de cada ambiente será descrita a seguir.

A unidade auxiliar da Universidade Estadual Paulista (Unesp) denominada Centro de Estudos da Educação e da Saúde – CEES –, tem por objetivo apoiar o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para questões relativas à cognição, comunicação, desenvolvimento e educação de indivíduos com necessidades especiais. Nesse sentido, tal Centro proporciona condições favoráveis para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão dos docentes dessa Faculdade. Os ambientes mais freqüentados nesse Centro – CEES –, durante a realização da coleta de dados da presente pesquisa, foram as salas de espera e de atendimento educacional da área de Deficiência Mental.

No Posto de Saúde Público, da cidade de origem de um dos participantes, o ambiente freqüentado para a realização das sessões de filmagem da diáde foi a sala de espera.



Realizaram-se duas sessões de filmagens, em dois centros comerciais (supermercado e shopping center). As atividades, nesses locais, foram as mesmas que ocorriam na rotina da mãe, ao fazer compras.

As filmagens realizadas na residência de duas díades de participantes (M1F1 e M3F3) foram feitas nos ambientes de interação da díade (por exemplo: cozinha, banheiro e sala de visita).

As atividades estruturadas em cada um dos ambientes citados foram análogas às situações que as mães indicaram como estando relacionadas à ocorrência do comportamento-alvo, por ocasião da entrevista preliminar. Ou seja, assegurou-se um local com características físicas semelhantes, com a mesma tarefa (envolvendo necessariamente interação da díade) e com o número de pessoas presentes, que variou conforme o ambiente (no Centro, em casa e no posto de saúde).

2.3. MATERIAL

Os equipamentos utilizados foram:

- Três filmadoras de vídeo SONY/VHS-C, todas com recurso que fixava a data e a hora na tela, durante a filmagem;
- Dois tripés para filmadora;
- Um gravador de vozes;
- Uma televisão 20 polegadas;
- Dois vídeos cassete.

Os instrumentos de coleta de dados para uso, durante o presente estudo, foram os seguintes:

- Roteiro de entrevista estruturada com dados sobre os participantes - APÊNDICE A;



- Protocolo de registro de observação- habilidade: dar instrução - APÊNDICE C;
- Protocolo de registro de observação – obediência (filho) e habilidades-alvo (mãe) - APÊNDICE D;
- Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção - APÊNDICE E;
- Diário de Campo: caderno Brochurão com 60 folhas.

2.4. PROCEDIMENTOS

2.4.1. Delineamento experimental

Uma variação do delineamento de linha de base múltipla é o delineamento de múltiplas provas. Tal delineamento foi adotado porque permitiria verificar se a mudança na variável dependente (ou observada) ocorreria somente quando a intervenção fosse aplicada. Para verificar a generalização das habilidades ensinadas às mães, para situações em que não houve interferência direta da pesquisadora/educadora, utilizou-se o delineamento de linha de base, através de sujeitos, com múltiplas provas (por exemplo: TAWNEY, GAST, 1984). Existem três variações principais do delineamento de base múltipla que se referem às medidas: por diferentes comportamentos de um indivíduo ou grupo, por meio de diferentes condições de estímulo em que o mesmo comportamento é apresentado por um indivíduo ou grupo e através de algum indivíduo ou grupo que manifesta o mesmo comportamento e a mesma condição de estímulo. Uma variação do delineamento de linha de base múltipla é o delineamento de múltiplas provas.

O Quadro 3 apresenta a seqüência de etapas do estudo para cada díade. Todas as díades passaram por uma série inicial de oito sessões de linha de base, sendo metade delas conduzidas no CEES e a outra metade ou na residência dos

participantes ou em locais públicos (centros comerciais ou posto de saúde). Após a primeira série de linha de base, iniciou-se a intervenção com uma díade. Quando o critério de desempenho foi alcançado com a primeira díade, foi introduzida a primeira série de sessões de *follow up* e a segunda série de sessões de linha de base para as duas díades remanescentes. Imediatamente após as sessões de *follow up*, com a primeira díade e a segunda série de LB, com as outras duas díades, começou a intervenção com a segunda díade. Atingido o critério para encerramento do treino com a segunda díade, realizou-se a primeira série de *follow up* com a segunda díade e a terceira série de linha de base, com a terceira díade. A intervenção com a terceira díade iniciou-se, portanto, após a mesma ter passado por três séries consecutivas de linha de base. A coleta de dados terminou após uma série de sessões de *follow up* com todas as díades.

Quadro 3. Seqüência de etapas do estudo para cada díade e número de sessões correspondente

DÍADE	PERÍODO						
	MAR	MAR/ABR	ABR	MAI/JUN	JUN	JUN/JUL	AGO
M1F1	LB1 4-CEES 4-casa	INTERVENÇÃO 7-CEES 7-casa	FOLLOW UP-1 4-CEES 4-casa		FOLLOW UP-2 4-CEES 4-casa		FOLLOW UP-3 4-CEES 4-casa
M2F2	LB1 4-CEES 4-posto		LB2 4-CEES 4-posto	INTERVENÇÃO 9-CEES 9-posto	FOLLOW UP-1 4-CEES 4-posto		FOLLOW UP-2 4-CEES 4-posto
M3F3	LB1 4-CEES 4-casa		LB2 4-CEES 4-casa		LB3 4-CEES 4-casa	INTERVENÇÃO 9-CEES 7-casa 2-C. Comercial	FOLLOW UP-1 4-CEES 4-casa

2.4.2. Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, as mães procuraram o Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES), com encaminhamento para avaliação fonoaudiológica. Além da queixa fonoaudiológica, as mães relataram história de persistência em desobedecer as regras ou ordens, por parte de seu(sua) filho(a) e, também, a apresentação de birras e outros comportamentos disruptivos. Após avaliação fonoaudiológica, os filhos foram encaminhados para avaliação e atendimento educacional, com a pesquisadora do presente trabalho.

Para a caracterização dos sujeitos, a pesquisadora conduziu uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE-A), cujo objetivo foi levantar, através de relatos, dados sobre os problemas de comportamento mencionados, identificando sua frequência, em que ambiente e com quais pessoas ocorriam, bem como identificar quais eram os procedimentos que as mães utilizavam, quando os problemas de conduta eram apresentado pelo(a) filho(a). As informações, obtidas nessa entrevista com a mãe, foram fundamentais para a inclusão da díade como participante do presente estudo. Outros dados secundários e complementares - como: a) caracterização dos participantes; b) histórico do desempenho e interação escolar do(a) aluno(a); c) atendimentos que a família e o(a) filho(a) já haviam recebido ou estariam recebendo - também foram registrados.

A partir das informações obtidas, por ocasião da entrevista, realizou-se uma sessão de observação da interação mãe-filho(a), em contextos previamente indicados como sendo aqueles em que a desobediência era altamente provável (por exemplo: permanecer sentado na sala de espera de uma clínica, sem tocar ou tirar objetos das mãos de outros clientes). Nesses contextos, a mãe foi instruída a agir do modo como normalmente agia.

As mães receberam informações sobre a natureza do trabalho, os objetivos e as condições em que seria realizado. Para admissão no projeto, como participantes, as mães assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE B), segundo exigências do comitê local de ética em pesquisa, nos termos do Decreto N° 93.933, de 14 de janeiro de 1998, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde.

2.4.2.1 Situação de observação

As observações da interação de cada díade foram conduzidas em diferentes fases da pesquisa: linha de base, treino e avaliação da generalização e *follow up*, conforme o quadro 4. As sessões de linha de base e avaliação da generalização (*follow up*) foram realizadas em duas situações distintas: metade das sessões de avaliação foi conduzida, no CEES, para todos os sujeitos e a outra metade das sessões de *follow up* foi realizada na residência dos participantes (no caso das díades M1F1 e M3F3), eventualmente em alguns centros comerciais (com a díade M3F3) e no posto de saúde da cidade de origem da díade M2F2. Todas as sessões de treino foram realizadas exclusivamente no CEES; algumas sessões de treino com a díade M3F3, porém, ocorreram também em centros comerciais. A visualização da situação de coleta de dados, para cada díade, está descrita no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4. Etapas do estudo e situação de coleta de dados de cada participante

Etapa do estudo		Mãe 1 – M1F1	Mãe 2 – M2F2	Mãe 3 – M3F3
Linha de base -1		CEES, residência	CEES, posto de saúde	CEES, residência
Linha de base -2			CEES, posto de saúde	CEES, residência
Linha de base -3				CEES, residência
Intervenção	treino	CEES	CEES	CEES, centros comerciais
	Avaliação da generalização	residência	Posto de saúde	residência
Follow up -1		CEES, residência	CEES, posto de saúde	CEES, residência
Follow up -2		CEES, residência	CEES, posto de saúde	
Follow up -3		CEES, residência		

As condições de observação do comportamento de obedecer, para cada díade, foram as seguintes:

1) díade 1 (M1F1) – mãe e filha foram conduzidas a uma sala com vários brinquedos disponíveis, tanto no CEES quanto na residência. A criança podia escolher um brinquedo que tinha condições de manipular livremente. Quando a criança quisesse um novo brinquedo, ela era instruída a guardar o brinquedo atual, antes que pudesse ter acesso ao novo brinquedo.

2) díade 2 (M2F2) – mãe e filho aguardavam a vez para serem atendidos na sala de espera, no CEES e no posto de saúde da cidade de origem (local normalmente freqüentado pela díade). O comportamento esperado do filho era permanecer a maior parte do tempo sentado próximo à mãe, sem incomodar (por exemplo: pegar objeto alheio sem pedir permissão ou gritar) as demais pessoas presentes, tanto no CEES quanto no posto de saúde.

3) díade 3 (M3F3) – mãe e filha, ao final de atendimento educacional, dirigiam-se ao carro ou a centros comerciais, tais como *shopping center*,

supermercado, hidroginástica. Nesses locais, era solicitada a filha que acompanhasse a mãe e se comportasse de acordo com as regras do local ou outras instruções dadas por ela (exemplo: permanecer sentada em refeições no restaurante). Além dessa situação, as filmagens também foram realizadas na residência da díade, ao chegarem em casa (a partir do momento em que a filha tinha que sair do carro), nos horários em que a filha deveria tomar banho e nos demais momentos da rotina diária, em que a ocorrência de instruções por parte da mãe ocorria e a desobediência da filha era mais freqüente.

As condições de linha de base e *follow up* diferiram das condições de intervenção ou treino, de acordo com algumas dimensões: a) a pesquisadora interagia com a mãe somente na situação de intervenção, b) as tarefas solicitadas ao filho competiam com outras atividades da rotina da casa (preparar o almoço, atender ao chamado da campainha etc.), c) as instruções dadas pelas mães podiam ser diferentes daquelas observadas em situação de treino, d) os ambientes (físico e social) também variaram.

2.4.2.2. Procedimento para a filmagem das sessões.

Dados de observação dos comportamentos das mães e dos filhos, em todas as etapas do estudo, foram obtidos mediante filmagens com duração de 5 a 10 minutos, nas situações anteriormente descritas para cada díade. As sessões de linha de base, generalização e *follow up*, na casa de M1F1 e M3F3 foram filmadas pelas mães. A pesquisadora providenciou um tripé, uma filmadora e fitas para a gravação. A mãe foi orientada a posicionar a filmadora e gravar as sessões em locais da casa e horários distintos (por exemplo: hora do banho, de brincar ou do lanche), de modo a propiciar boa visibilidade e audibilidade dos eventos em curso.

Os locais mais adequados para colocar o tripé para fixação da filmadora, de maneira que a presença desta interferisse o mínimo possível, foram identificados previamente pelas mães e a pesquisadora. Todas as sessões que foram conduzidas no CEES ou no posto de saúde, foram filmadas ou pela pesquisadora (quando esta não estivesse intervindo) ou por uma auxiliar de pesquisa. Durante essas filmagens, as mães foram instruídas para evitar atender a chamadas telefônicas, a permanecerem próximas dos filhos e a evitar conversas com a pesquisadora ou auxiliar.

2.4.2.3. Procedimento para análise de dados de observação dos comportamentos emitidos pela díade

O registro, em vídeo, de cada uma das sessões foi analisado para levantamento da frequência relativa das habilidades-alvo previstas no programa de intervenção para as mães e do comportamento de seguir instrução dos filhos (a definição dos comportamentos-alvo será apresentada na sequência).

Para cada sessão de observação da díade, em todas as fases do presente estudo, foi registrada a presença ou ausência de cada um dos comportamentos abaixo definidos. Os protocolos de registros de observação podem ser vistos no APÊNDICE-C e D, considerando-se os seguintes comportamentos:

A- Comportamentos da mãe:

- Dar instrução Correta (Ic): Solicitação, com verbalização clara e objetiva da mãe, para que o filho emita o comportamento específico como, por exemplo: a mãe diz "vá tomar banho agora" ou "sente-se aqui agora" e aguardar, por até 10 segundos, após uma instrução ter sido dada.

- Aprovação (Ap): respostas gestuais e/ou verbais que indicam aprovação.

Por exemplo: a mãe diz: "gostei muito por você ter esperado a sua vez" ou a mãe emitir o gesto indicativo de positivo com o polegar ou dizer "muito bem".

- Ajuda (Af): a mãe oferece ajuda, dentre os vários níveis, para realização do comportamento instruído, caso o filho não inicie a tarefa ou comece a tarefa e não a conclua. Os níveis de ajuda podem variar de ajuda física total ou parcial à dica física. A ajuda física envolve o contato físico entre a mãe e o filho, de forma a guiar, total ou parcialmente, a ação a ser desempenhada. Na dica física, a mãe provê modelo, faz gesto ou movimentos sinalizadores da resposta correta para o filho. As ajudas são sempre eventos conseqüentes ao comportamento do filho. Exemplos:
Ajuda física total ou parcial – Mãe pede para o filho guardar o brinquedo. Filho não iniciou a tarefa dentro de 10 segundos. Mãe dá ajuda física, colocando sua(s) mão(s) sobre a(s) mão(s) do filho e direcionando, total ou parcialmente, a ação previamente instruída. Na ajuda física total, a mãe guia fisicamente a ação, do início ao fim. Na ajuda física parcial, a mãe guia fisicamente apenas o início da ação, deixando o filho completá-la sozinho. Dica física - Mãe pede para o filho guardar o brinquedo. Filho não iniciou a tarefa dentro de 10 segundos. Mãe aponta para o brinquedo e olha para o filho ou mãe aponta para o brinquedo e sucessivamente para o local onde o brinquedo deve ser guardado.

- Ignorar comportamentos inadequados e dar oportunidade para emissão de comportamento alternativo (Ig): a mãe evita olhar diretamente para o filho ou falar com ele, até que o filho pare de emitir birra ou outro comportamento inadequado. Caso o comportamento inadequado ou a birra persistam, a mãe deve emitir ações (verbais e não verbais) que estabelecem ocasião para comportamento alternativo e incompatível com a ação de fazer birra, gritar ou agredir-se. Tais ações têm função discriminativa e indicam alta probabilidade de reforço para o comportamento alternativo. Exemplo: enquanto o(a) filho(a) está engajada em comportamento de birra ou auto-agressão, a mãe manuseia um brinquedo preferido pelo(a) filho(a). Se a criança parar de chorar, a mãe poderá reforçá-la (sorrindo ou brincando com ela).
- Time-out (TO): Mãe retira o filho, que está emitindo um comportamento inadequado (por exemplo: birra, auto-agressão etc.) da situação e leva-o para outro ambiente físico e/ou social distinto e permanece lá até o término do comportamento inadequado. Ao colocar o filho em *time-out*, a mãe deve especificar as contingências envolvidas. Por exemplo: quando o filho se recusa a terminar a tarefa e chora, a mãe o conduz até uma cadeira próxima à parede e diz: "toda vez que você chorar e não guardar o brinquedo, você vai ficar aí". A implementação do *time-out* dependerá do grau de perturbação do comportamento, no ambiente. Uma variação desse procedimento, prevista na literatura, é o uso do *time-out* parcial, que consiste de a mãe se retirar do local por um tempo ou, então, se distanciar da criança, dando-lhe as costas, até que o filho comece a emitir um comportamento adequado.

- Especificar consequência (Ec): Mãe descreve qual será a consequência, se o filho cumprir a tarefa instruída. A consequência deve ter propriedades reforçadoras, isto é, deve envolver eventos ou atividades conseqüentes ao comportamento-alvo que tenham a função de tornar mais provável a ocorrência do mesmo. Exemplos: "se você guardar os objetos, você poderá brincar com o cachorro depois, mas enquanto isso não acontecer, você vai ficar aí"; ou: "se você tomar seu banho agora, você poderá ir ao supermercado comigo."

B - Comportamento do(a) filho(a):

- Seguir instrução (IC): resposta do filho que consiste em iniciar o comportamento instruído, dentro de dez segundos após a instrução ter sido dada, e terminar antes que outra instrução seja dada.

A frequência dos comportamentos-alvo da mãe e do filho, anteriormente descritos, foi medida em termos de sua porcentagem de ocorrência. Para calcular a porcentagem de ocorrência do comportamento de dar instrução correta, computou-se o total de instruções corretas emitidas pela mãe, dividido pelo total de instruções (corretas mais incorretas) emitidas em cada sessão, multiplicado por 100. Para calcular a porcentagem de ocorrência do comportamento de seguir instrução, por parte do(a) filho(a), levou-se em consideração o fato de esse tipo de comportamento somente ser observado em presença de um evento antecedente claramente especificado (neste caso, a instrução correta da mãe). Por se tratar de um operante discriminado, os dados de obediência foram calculados computando-se o número de

ocorrências do comportamento de seguir instrução, dividido pelo número de ocorrências do comportamento de dar instrução, multiplicado por 100.

A frequência dos demais comportamentos-alvo, quais sejam, aprovação, ajuda, ignorar comportamento inadequado, *time-out* e especificar consequência, foi calculada considerando-se o número de ocorrência de cada categoria, dividido pelo número total de instruções emitido pela mãe, multiplicado por 100. O total de instrução foi tomado como o "*n*" da equação, por servir como indicador do número de oportunidades que a mãe teve para emitir as habilidades-alvo de manejo de conduta, para os casos em que o(a) filho(a) seguia instrução ou desobedecia. As habilidades de manejo mencionadas também são consideradas como operantes discriminados. Assim, a ocorrência dessas habilidades depende da presença de um evento discriminativo, que, neste caso, era o comportamento de obedecer ou desobedecer por parte do(a) filho(a). O comportamento de seguir instrução ou desobedecer, por sua vez, também depende da presença de a instrução ter sido dada. Por essa razão é que o número de instrução foi considerado como equivalente ao número de oportunidades (ocasião) para emissão das habilidades de manejo, já que uma instrução demarca o início de uma oportunidade para emissão dessas habilidades.

2.4.2.4. Intervenção

2.4.2.4.1 Plano de trabalho para o ensino das habilidades-alvo às mães

Como plano geral de trabalho, foram previstas reuniões individuais com cada mãe. As estratégias utilizadas para o ensino das habilidades para mães foram

nomeadas como Instruções Verbais e Ensaio Comportamental (IVEC) e Ensino em Situação Natural com Modelo (ESM). Na primeira reunião, a pesquisadora forneceu uma cópia do texto contendo descrição de cada comportamento-alvo. Empregando a estratégia de ensino denominada Instruções Verbais e Ensaio Comportamental (IVEC), a pesquisadora lia com a mãe a descrição de cada habilidade, esclarecia as dúvidas que porventura surgissem, fornecia exemplos de cada habilidade e explicava em que condição os comportamentos-alvo descritos deveriam ser emitidos. Para tanto, a pesquisadora se valeu de um esquema em forma de árvore de decisão (vide Figura 1). Esse esquema em forma de árvore de decisão para manejo de comportamento foi usado como um guia visual para instruir as mães. A “árvore de decisão” foi elaborada e adaptada com base no fluxograma de Danforth (1998), proposto, inicialmente, para a análise de tarefa de muitos componentes de respostas que adultos poderiam emitir, para manejar comportamentos inadequados. As habilidades ensinadas às mães se referem aos eventos comportamentais da mãe que antecediam e aqueles que se seguiam ao comportamento do(a) filho(a), conforme relatado anteriormente, em registro de observações.

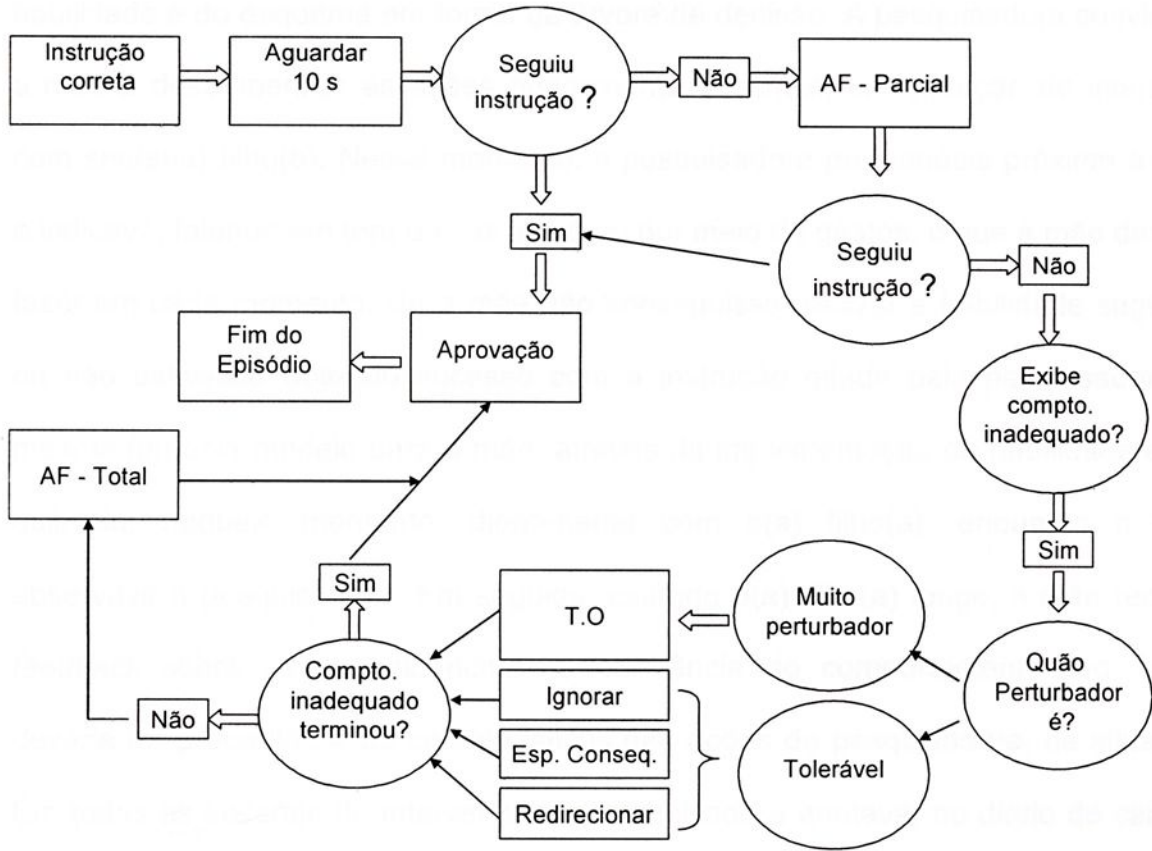


Figura 1. Roteiro em forma de árvore de decisão para manejo de comportamento de seguir instrução. O retângulo representa a resposta da mãe. O círculo representa o comportamento do(a) filho(a).

A segunda estratégia, denominada Ensino em Situação Natural com Modelo (ESM), foi utilizada após a apresentação da cópia impressa da definição de cada habilidade e do esquema em forma de árvore de decisão. A pesquisadora convidava a mãe a desempenhar as ações previamente descritas, em situação de interação com seu(sua) filho(a). Nesse momento, a pesquisadora permanecia próxima à mãe e indicava, falando em tom de voz baixo ou por meio de gestos, o que a mãe deveria fazer em cada momento. Se a mãe não conseguisse realizar a habilidade sugerida ou não estivesse obtendo sucesso com a instrução ditada pela pesquisadora, a mesma fornecia modelo para a mãe, através da implementação da habilidade a ser utilizada, naquele momento, diretamente com o(a) filho(a), enquanto a mãe observava a pesquisadora. Em seguida, estando o(a) filho(a) longe, a mãe recebia *feedback* sobre as circunstâncias da ocorrência do comportamento-alvo, como deveria ter procedido e as características das ações da pesquisadora, na situação. Em todas as sessões de intervenção, a pesquisadora anotava, no diário de campo, as informações adicionais como os comentários da mãe sobre o uso de habilidade de manejo, tais como: "está difícil ignorar/redirecionar" ou "não adianta, não tem nada que possa ser elogiado no(a) meu(minha) filho(a)", etc. Nesse diário de campo havia o registro de fala de cada mãe, a data, o horário, comentário da própria mãe sobre o estado de saúde da díade e a sessão correspondente daquele momento.

O Quadro 5 foi elaborado para a visualização do programa de treinamento e observação das ações da pesquisadora, durante a fase de intervenção ou treino. Em média, cada sessão semanal teve a duração de uma a duas horas e ocorreu durante o período, aproximadamente, de um a dois meses, para cada díade.

Durante as sessões de intervenção, a pesquisadora/educadora focalizou sobre implementação de procedimentos específicos acerca do manejo de

comportamento por mães, para aumentar o comportamento de seguir instrução de seus filhos. Imediatamente após às sessões de intervenção (treino) no CEES, a mãe realizava filmagens em casa (generalização). Estas sessões de observação de generalização, das habilidades ensinadas para as mães, foram intercaladas após cada sessão de treino. Portanto, a intervenção se iniciou com uma sessão de treino (CEES e locais públicos) e a segunda sessão foi de generalização (em casa, posto de saúde ou em locais públicos) e, assim, sucessivamente, com as sessões subseqüentes. As sessões de observação de generalização que ocorriam durante a fase de intervenção correspondiam àquelas situações em que não havia intervenção direta, por parte da pesquisadora e nas quais se verificou o critério de encerramento da fase de intervenção.

O Quadro 5 mostra a visualização do programa de treinamento e observação das ações da pesquisadora, quanto aos objetivos, atividades, estratégias e recursos empregados com todas as mães, durante a implementação do programa de ensino para manejo de habilidades por mães cujo(a) filho(a) apresentava desobediência.



Quadro 5. Resumo do programa de intervenção e observação das ações da pesquisadora.

Sessão	Objetivo	Atividade	Estratégias	Recursos
1-sessão de treino	- Ensinar o conjunto mínimo de habilidades para as mães. - Identificar as dificuldades das mães na implementação das habilidades na situação de treino.	- Pesquisadora, em conjunto com a mãe, lia e explicava oralmente as habilidades de manejo para aumentar o comportamento de seguir instrução do filho, conforme a lista com a descrição da definição dos comportamentos. - Implementar as habilidades na situação de treino prevista para cada mãe	- Instruções Verbais (IVEC), acompanhadas da "árvore de decisão". - Ensino em situação natural com Modelo (ESM)	- Apostila contendo a descrição da "árvore de decisão". - Apostila contendo a descrição de cada habilidade.
2 - sessão de generalização	- identificar a ocorrência das habilidades de manejo ensinadas no contexto da casa ou posto de saúde.	- Filmar sessões de utilização das habilidades na casa, sem a interferência da pesquisadora/educadora.	-----	- Cópia da apostila da "árvore de decisão". - Cópia da apostila com descrição de cada habilidade.
3 - sessão de treino	- Ensinar o conjunto mínimo de habilidades para as mães. - Identificar as dificuldades das mães na implementação das habilidades na situação de treino.	- Solicitar persistência ao implementar as habilidades. - Elogiar o manejo adequado das habilidades. - Implementar as habilidades na situação de treino prevista para cada mãe	- Instruções Verbais (IVEC), acompanhadas da "árvore de decisão". - Ensino em situação natural com Modelo (ESM)	- Apostila contendo a descrição da "árvore de decisão". - Apostila contendo a descrição de cada habilidade.
4,6,8 demais sessões de generalização	- Idem a sessão 2	- Idem a sessão 2	- Idem a sessão 2	- Idem a sessão 2
5,7,9 e demais sessões de treino	- Idem a sessão 3	- Idem a sessão 3	- Idem a sessão 3	- Idem a sessão 3
Última sessão, Antes do follow-up	- Avaliar o resultado de da implementação do programa de intervenção.	- Preencher, por escrito, o Questionário de avaliação do programa de intervenção.		- Questionário de avaliação da intervenção



A pesquisadora/educadora proveu *feedback* verbal corretivo sobre o uso de habilidades por mães, imediatamente após cada sessão de intervenção. *Feedback* foi introduzido se o comportamento da mãe não atingisse taxas acima de 70% de respostas corretas, por duas sessões consecutivas, em que as instruções verbais e o ensino, em situação natural com modelo, tenham sido implementados. As mães deveriam relatar sobre qual habilidade estavam implementando incorretamente e como fazer para implementá-la apropriadamente. Por exemplo, se a mãe raramente conseguisse prover aprovação, quando o filho seguisse a instrução, foi dito ou mostrado pessoalmente pela pesquisadora, na situação de intervenção, que ela deveria liberar imediatamente aprovação, em todo o tempo em que a criança cumprisse com a solicitação. O *feedback* não foi fornecido às mães na situação de generalização, bem como durante a linha de base e *follow-up*.

2.4.2.4.2. Critérios para encerramento da intervenção

A fase de intervenção foi finalizada, quando houve o aumento na ocorrência de consequência da mãe, acima de 70% em, pelo menos, duas sessões consecutivas, na situação de generalização (em casa, posto de saúde ou em locais públicos) e sem a intervenção por parte da pesquisadora/educadora. Esse critério foi estabelecido de acordo com estudos da literatura e teve o objetivo de mostrar a generalização das habilidades adquiridas pelas mães, em situações em que não houve treino.

2.4.3 Fidedignidade dos dados de observação

Para a realização da fidedignidade dos dados das sessões de observação, foram recrutadas três juízas independentes, todas do sexo feminino, sendo uma



recém-graduada do curso de Pedagogia (J1) e duas pós-graduandas (Juízas J2, J3), todas da UNESP de Marília. Apenas J1 conhecia pessoalmente a pesquisadora, antes do início do julgamento. Todas as juízas foram informadas sobre o objetivo da pesquisa somente após o término da tarefa de julgamento das filmagens.

As referidas juízas foram orientadas para a realização do julgamento das filmagens pela pesquisadora do presente estudo. O treino das juízas ocorreu individualmente e consistiu de dois encontros com cada uma e a pesquisadora/educadora, para análise de uma (1) hora de sessão de filmagem. Durante esses treinos, as juízas foram instruídas a usar lista contendo a definição dos comportamentos-alvo e, a partir da observação de vídeo-tape, realizar a leitura e a discussão do mesmo, para a compreensão do registro de comportamento da mãe e do(a) filho(a). Em seguida, ainda durante o treino, cada juíza recebeu uma cópia de cada protocolo de registro de observação (APÊNDICE-C e D) e anotou os comportamentos da díade observados na tela da televisão. O treinamento se completou quando cada juíza alcançou 80% de concordância sobre os comportamentos da díade, na amostra de filmagem das situações de linha de base. Por conseguinte, a tarefa dessas juízas foi assistir às sessões de observações e, individualmente, identificar ocorrências de respostas para cada classe de comportamento.

A preparação das filmagens envolveu o sorteio de 50 por cento das sessões de cada etapa do estudo (média de três sessões de linha de base e *follow up*, e média de 5 sessões de intervenção), de cada díade. Todas as sessões de uma mesma díade foram vistas pelas mesmas juízas. Essa atividade foi realizada individualmente, cada uma em sua própria residência e em dias diferentes.



Para cada juíza, foi elaborado um mapeamento de todas as sessões das díades que iriam julgar e em quais fitas editadas elas se encontravam, inclusive, com a indicação da duração do tempo da sessão, que deveria ser a mesma que aparecia na tela da televisão.

O índice de fidedignidade para a conduta da díade, relacionada com o uso de habilidades da mãe e de obediência do(a) filho(a), foi calculado somando-se o número de acordos por ocorrência registrada de cada habilidade, dividindo-se esse número pelo número de acordos, mais o número de desacordos e multiplicado por 100. O índice de fidedignidade mínimo aceito foi de 85%, de acordo com as sessões sorteadas, de cada fase do estudo. A média percentual de fidedignidade obtido por classe de comportamento (mãe e filho), em cada etapa do estudo, foi de 92 %.

2.4.4. Medida de validade social

Ao encerrar a fase de intervenção, foi solicitado à mãe o preenchimento, por escrito, do “Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção”. O questionário foi elaborado com base no modelo utilizado por Moura (2001) e teve por objetivo obter informações sobre o parecer das mães em relação a intervenção realizada. A análise das respostas das mães foi categorizada levando em consideração o quanto as habilidades apreendidas auxiliaram, no aumento do comportamento de seguir instrução do filho, se as estratégias utilizadas foram suficientes para a aprendizagem das habilidades, se os recursos empregados facilitaram a compreensão das ações da díade e se as mães usaram as habilidades apreendidas em outras situações e com outras pessoas (APÊNDICE E).



3 RESULTADOS

Os resultados dos efeitos do programa de ensino de habilidades para mães de filhos desobedientes cujo objetivo geral foi verificar os efeitos do programa de ensino de habilidades de manejo para mães sobre a frequência do comportamento de seguir instrução dos filhos e conseqüentemente, avaliar a generalização e manutenção das habilidades ensinadas para situações domésticas ou locais onde não houve intervenção, para cada díade, poderão ser observados a seguir, de acordo com os dados das três díades participantes (M1F1, M2F2 e M3F3). Na Figura 2, sintetiza os resultados da porcentagem de apresentação de instrução correta das três mães, antes (linha de base) e depois (*follow up*) da participação, das mesmas, no programa de ensino de habilidades de manejo. A frequência dos demais comportamentos-alvo, quais sejam, aprovação, ajuda, ignorar comportamento inadequado, *time-out* e especificar conseqüência, realizados pelas mães, pode ser verificada nas Figuras 3, 4 e 5, enquanto a média percentual desses comportamentos, em cada fase do estudo, estão representados nas tabelas 1, 2 e 3. Através da Figura 6, pode-se observar a porcentagem de ocorrência do comportamento de obedecer (obediência), por parte do(a) filho(a), nas várias etapas do estudo. As opiniões das mães sobre a sua participação, no presente estudo, foram analisadas a partir dos relatos das mães descritos no "Questionário do Programa de Intervenção" (ver Quadros 6 e 7).

3.1. Habilidades de manejo por mães cujo(a) filho(a) apresenta baixa frequência do comportamento de obedecer (obediência).

3.1.1. Frequência de resposta de instrução correta emitida pela mãe

Na Figura 2 foi registrada a ocorrência do comportamento de dar instrução correta emitidas pelas mães M1, M2 e M3, respectivamente. Essas figuras mostram as porcentagens de ocorrência de dar instrução correta no eixo da ordenada (Y) e as sessões são apresentadas na abscissa (X). As indicações de cada fase da implementação do programa de ensino de habilidades (Linha de base- LB, intervenção e generalização e *Follow-up*) em que ocorreram as coletas de dados com cada participante estão descritas na parte superior de cada figura. As linhas unidas indicam os resultados observados nas duas situações: treino (CEES e centros comerciais) e generalização (casa e posto de saúde).

Conforme mostra a Figura 2, observa-se que a mãe M1 apresentou, em média, 20,6 % (CEES) e 20,8% (casa) de instruções corretas, na linha de base (variação: 13% a 26, 7% - CEES; 15,4% a 31,8% - casa). Nas sessões de intervenção, tanto de treino (CEES) como de generalização (casa), houve aumento no percentual de instrução correta. Na fase de intervenção a porcentagem de ocorrência aumentou, indicando a média de 93,3% na situação de treino (CEES-variação: 87,5% a 100%), 93,7% nas sessões de generalização (casa-variação: 90,9% a 94,7%) e 90,2% nas sessões de follow up (CEES-variação: 84,5% a 100% (casa-variação: 86,7 a 94,7%). O resultado obtido sobre a apresentação de instrução correta de M1 mostra que, após a fase de intervenção, houve um aumento no percentual de ocorrências de instruções corretas, mantendo-se acima da situação linha de base, nas sessões de *follow up* 2, 3 e 4. Os resultados da frequência de instrução correta obtidos nas sessões de generalização (em casa) foram

semelhantes às sessões de intervenção (CEES, indicando a utilização da habilidade de manejo também na situação em casa, onde não houve treino nem a presença da pesquisadora.

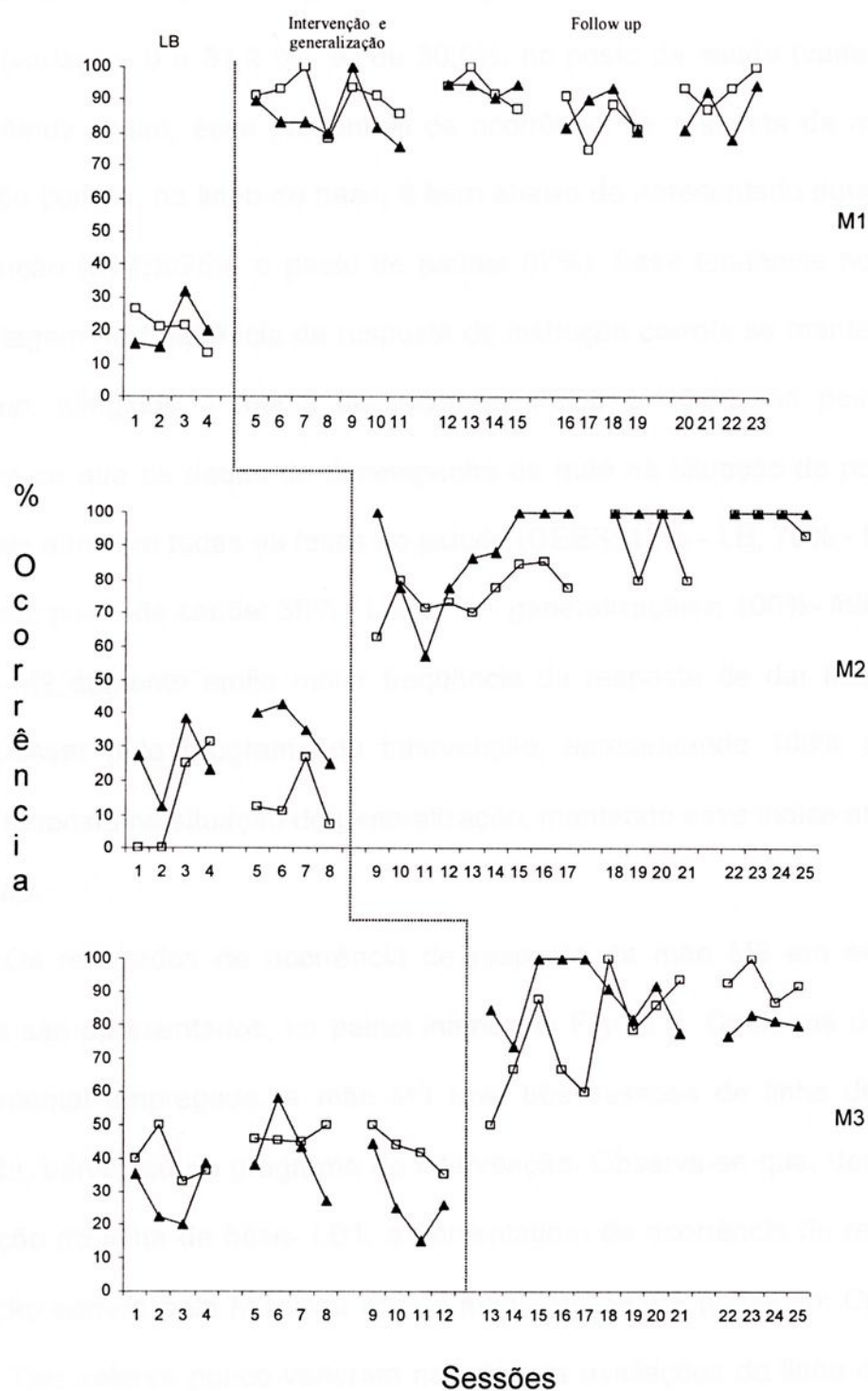


Figura 2. Porcentagem de ocorrência de instrução correta de M1, M2 e M3, por sessão, em cada fase da implementação do programa de ensino de habilidades. A linha unida por quadrados indica os resultados na situação CEES. Linha unida por triângulos indica os resultados na situação de casa. As linhas tracejadas indicam o momento de introdução do programa de ensino de habilidades de manejo.

Dados semelhantes ao da mãe M1 foram encontrados no resultado de ocorrência de instrução correta por parte da mãe M2. M2 iniciou o treino de habilidades de manejo após a segunda linha de base. Nas sessões de linha de base, a média de apresentação de instrução correta pela mãe M2 foi de 12%, no CEES (variação: 0 a 31,2 %), e de 30,5%, no posto de saúde (variação: 12,5% a 40%). Ainda assim, esse percentual de ocorrência de resposta da mãe em emitir instrução correta, na linha de base, é bem abaixo do apresentado durante a fase de intervenção (CEES:75% e posto de saúde: 87%). Essa tendência no aumento de porcentagem de frequência de resposta de instrução correta se mantém na fase de *follow-up*, atingindo a média de 94%, no CEES e 100%, no posto de saúde. Observa-se que os dados de desempenho da mãe na situação do posto de saúde são mais altos em todas as fases do estudo (CEES: 12% - LB, 75% - treino e 94% - *follow-up*; posto de saúde: 30% - LB, 87% - generalização e 100%- *follow-up*). Ainda assim, M2 somente emite maior frequência da resposta de dar instrução correta após passar pelo programa de intervenção, apresentando 100% de ocorrência dessa resposta na situação de generalização, mantendo esse índice nas sessões de *follow up*.

Os resultados de ocorrência de resposta da mãe M3 em emitir instrução correta são apresentados, no painel inferior da Figura 2. Conforme o delineamento experimental empregado, a mãe M3 teve três sessões de linha de base e, em seguida, participou do programa de intervenção. Observa-se que, desde a primeira avaliação na linha de base- LB1, a porcentagem de ocorrência de resposta de dar instrução correta pela M3 ficou com a média de 39,9% (variação: CEES: 33,3% a 40%). Tais valores pouco variaram nas demais avaliações de linha de base – LB2 (CEES: 46,0% e Casa:41,8%) e LB3 (CEES: 33,3% e Casa: 27,5%). Somente

durante as sessões de intervenção e de generalização, foi possível observar o aumento na apresentação de respostas corretas por parte da mãe M3, quando a média percentual apresentada foi de 76,5% (CEES) e de 88,5% (Casa). Tal resultado foi mantido na sessão de *follow-up*, cuja média foi de 92,7% (CEES) e 80,35% (Casa).

Os resultados obtidos com os dados do comportamento de dar instrução correta emitido pelas três mães M1, M2 e M3, respectivamente, antes e depois de as mesmas participarem do programa de ensino de habilidades de manejo, conforme a Figura 2, mostra que a mera passagem do tempo não interferiu no aumento da emissão de instrução correta, por parte das mães. Verifica-se, através das linhas pontilhadas, que o treino foi implementado após a fase de linha de base para cada mãe. Esses dados indicam que, antes da exposição das mães ao programa de ensino de habilidades de manejo, a porcentagem de ocorrência de resposta de dar instrução correta permaneceu quase estável e, após a participação das mães, em sessões de intervenção ou treino, houve um aumento acentuado nas frequências de ocorrências dessa resposta pelas mães, tanto nas sessões de generalização quanto nas sessões de *follow up*. Isso pode ser observado, ao compararmos os dados de linha de base com os dados de *follow up* e os dados das sessões de treino e das sessões de generalização, de cada mãe, em que há uma tendência de aumento de resposta de dar instrução correta. Mais especificamente, ao compararmos os dados da linha de base da mãe M3, ocorridos em três momentos diferentes, com os dados dessa mesma fase do estudo das demais mães, antes e depois do treino, pode-se verificar que as porcentagens de ocorrência da resposta de dar instrução permanecem baixas e só houve aumento dessas porcentagens após o treino. Há, inclusive, um aumento na frequência de respostas de instruções corretas, das três

mães, nas sessões de generalização (em casa e posto de saúde). Isso evidencia não só a efetividade do programa de ensino, bem como a ocorrência da generalização da habilidade de dar instrução correta, pela mãe, para a situação em que não houve treino, que foi mantida em sessões de *follow up*.

3.1.2.- Porcentagem de ocorrência de cada tipo de habilidade de manejo, por categoria: aprovação, ajuda física, ignorar comportamento inadequado, *time-out* e especificar consequência.

Os dados das Figuras 3, 4 e 5 apontam as porcentagens de ocorrência dos demais comportamentos-alvo de habilidade de manejo em comportamento de obedecer pelas mães M1, M2 e M3, respectivamente. As categorias corresponderam às respostas corretas da mãe, quando o filho segue instrução (obedece), e as respostas corretas da mãe, quando o filho não segue instrução (desobedece). Na categoria aprovação, registrou-se o uso da habilidade de aprovação para as respostas de obediência do(a) filho(a). As categorias de habilidades, tais como fornecer níveis de ajuda, ignorar comportamentos inadequados e dar oportunidade para a emissão de comportamento alternativo (redirecionar), implementação de *time-out* e especificar consequência, foram registradas para as respostas de desobediência do(a) filho(a). Dessa forma, o número de ocorrência de cada habilidade de manejo foi computado pelo total de oportunidade que cada mãe tinha para emitir as respostas do(a) filho(a), ou seja, o total de instrução dada pela mãe.

A Figura 3 mostra o detalhamento da porcentagem de ocorrência de cada categoria de resposta, em cada fase da coleta de dados, da mãe M1. Emparelhando os dois painéis da Figura 3, é possível perceber que a mãe começa a usar a

habilidade de aprovação, a qual praticamente não ocorria na linha de base, somente após o início da fase de intervenção, tendo-se mantido até o último *follow-up* 4.

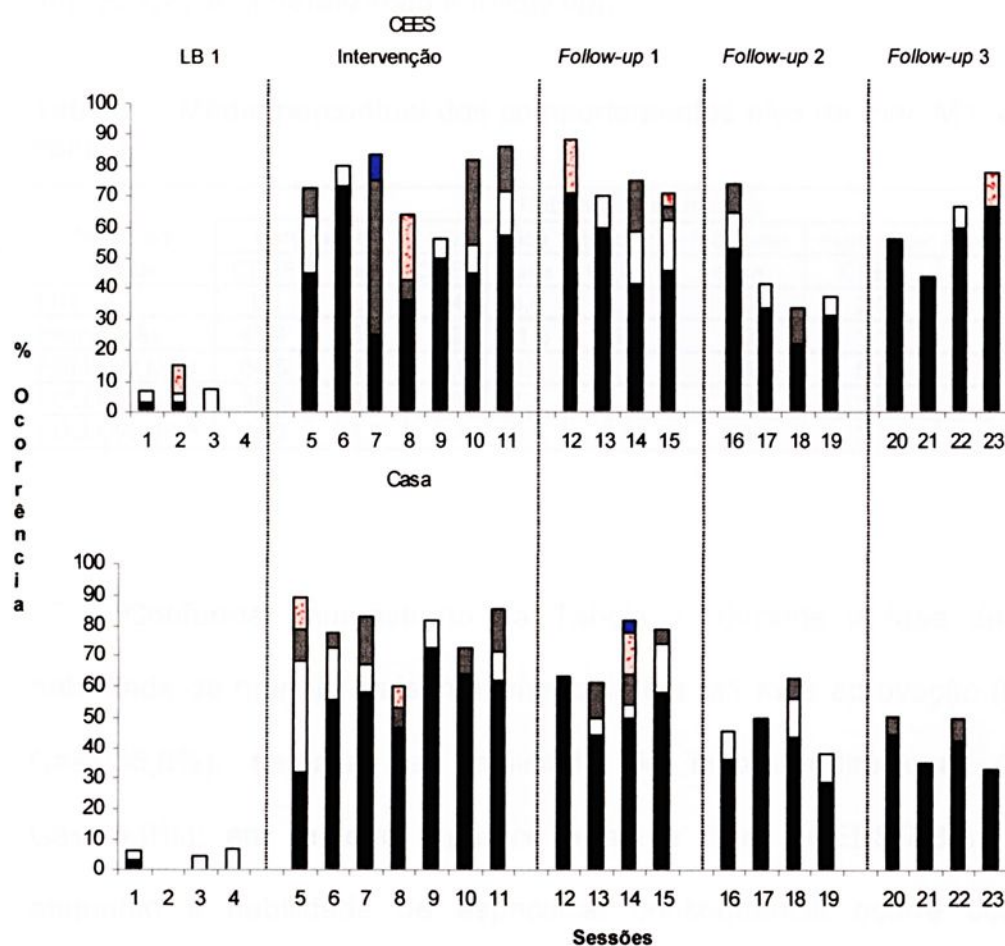


Figura 3. Porcentagem de ocorrência de habilidade de manejo por categoria, tanto no CEES como na casa, da mãe M1. Aprovação é indicada pela coluna em preto; ajuda física em branco; ignorar/redirecionar em linhas horizontais; especificar consequência em pontilhado vermelho e *time-out* em azul diagonais. O painel superior mostra os resultados obtidos na situação do CEES. O painel inferior mostra os resultados obtidos na situação de casa.

Também se observa, na Figura 3, que a aprovação e as demais categorias de respostas, emitidas pela mãe M1, foram utilizadas nas sessões de generalização (casa) e nas sessões de *follow up* (após a fase de intervenção). A análise mais detalhada de apresentação de cada habilidade pela mãe M1 pode ser visualizada na Tabela 1, que mostra a média percentual, em cada fase do estudo (linha de base, intervenção e generalização e *follow up*).

Tabela 1. Média percentual dos comportamentos-alvo da mãe M1, em cada fase do estudo.

Fases do estudo	Habilidades de manejo									
	aprovação		ajuda física		ignorar/redirecionar		especificar consequência		time-out	
	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa
LB1	1,6	0,8	3,4	3,6	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0
Intervenção	47,4	55,8	7,8	11,5	15,4	9,0	3,1	2,5	1,2	0,0
FOLLOW UP 1	54,5	53,9	10,9	6,5	5,2	6,4	5,5	3,4	0,0	1,1
FOLLOW UP 2	34,9	39,7	6,6	7,8	5,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0
FOLLOW UP 3	56,6	38,9	1,7	0,0	0,0	3,4	2,8	0,0	0,0	0,0

Conforme demonstrado na Tabela 1, durante a fase de intervenção, a habilidade de manejo mais implementada por M1 foi a aprovação (CEES: 47,4%, e Casa:55,8%), seguida da habilidade de ignorar/redirecionar (CEES:15,4% e Casa:9,0%); em terceiro, aparece a ajuda física (CEES:7,8%, e Casa:11,5%), enquanto a habilidade de especificar consequência ocorre com baixa média percentual de ocorrência (CEES:3,1%, e Casa:2,5%) e o uso de *time-out* é emitido somente na situação de no CEES (1,2%).

Na Figura 4, estão representados os dados sobre a ocorrência de uso de cada habilidade de manejo da mãe M2. No conjunto de habilidades de manejo, empregadas nas sessões de linha de base 1 e 2, tanto no CEES quanto na situação do posto de saúde, observa-se a baixa apresentação das habilidades de manejo, conforme a definição da categorias. Nessa Figura, especificamente nas sessões de

intervenção (painel superior - CEES) e de generalização (painel inferior - posto de saúde), há um aumento na utilização de todas as habilidades de manejo pela mãe M2. Verifica-se, porém, que a habilidade de aprovação é pouco utilizada por M2, durante a fase de linha de base 1 e 2, sendo que, depois, há um aumento da utilização da mesma habilidade, nas fases de intervenção, generalização e *follow up* 1 e 2. Conforme anotado no diário de campo, M2 havia comentado com a pesquisadora, na segunda sessão de intervenção, que a habilidade de aprovação, quando acionada da forma como havia sido explicado pela pesquisadora, provocaria o efeito contrário, no comportamento do(a) filho(a). Segundo a mãe, se o comportamento de obediência do(a) filho(a) fosse aprovado, o mesmo imediatamente apresentaria birras ou desobedeceria, só para ter “o *prazer de contrariar a resposta da mãe*” (sic). Observa-se, porém, na Figura 4, que tal comentário da mãe M2 não foi corroborado, ao considerar que houve aumento de apresentação de aprovação na situação de generalização (posto de saúde) e nas sessões de *follow up* 1 e 2. Nesse caso, os dados mostram a aprovação sendo utilizada em 100% das oportunidades, nas sessões de *follow up* 1, na situação de generalização (posto de saúde).

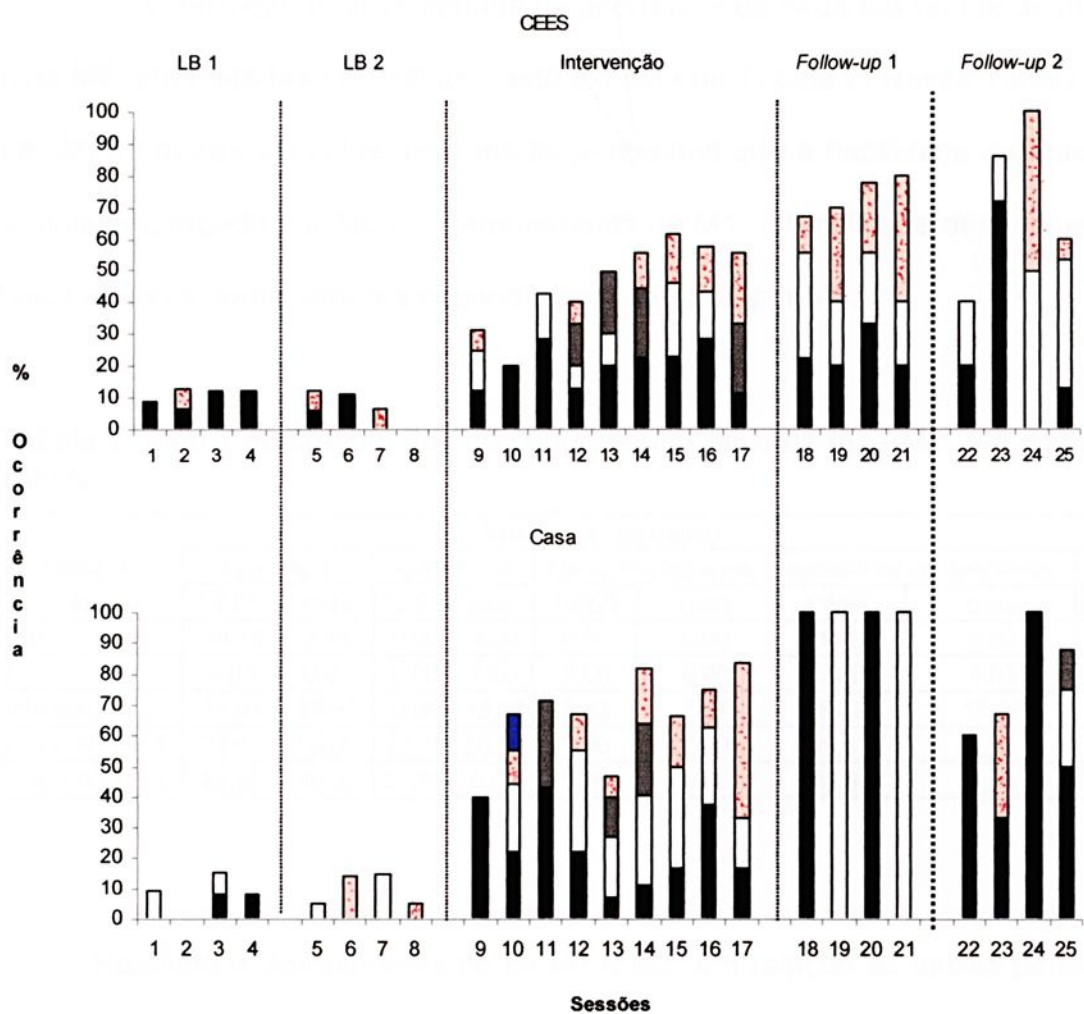


Figura 4. Porcentagem de ocorrência de habilidade de manejo por categoria, tanto no CEES como na casa, da mãe M2. Aprovação é indicada pela coluna em preto; ajuda física em branco; ignorar/redirecionar em linhas horizontais; especificar consequência em pontilhado vermelho e *time-out* em azul. O painel superior mostra os resultados obtidos na situação do CEES. O painel inferior mostra os resultados obtidos na situação do posto de saúde (casa).

A verificação mais detalhada de ocorrência de cada habilidade de manejo da mãe M2, em cada fase do estudo, está exposta na Tabela 2. Nessa Tabela, mostra-se, dentre outros aspectos, pela média percentual que a habilidade de aprovação é a mais empregada por M2 e, diferentemente de M1, a habilidade denominada ajuda física aparece como sendo a segunda mais utilizada por M2.

Tabela 2. Média percentual dos comportamentos-alvo da mãe M2, em cada fase do estudo.

Fases do estudo	Habilidades de manejo									
	aprovação		ajuda física		ignorar/redirecionar		especificar consequência		time-out	
	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa
LB1	10,15	3,85	0,00	4,20	0,00	0,00	1,63	0,00	0,00	0,00
LB2	4,33	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	3,20	4,83	0,00	0,00
Intervenção	19,93	23,97	8,98	19,98	8,63	7,27	8,42	13,96	0,00	1,23
FOLLOW UP 1	23,88	50,00	23,88	50,00	0,00	0,00	25,83	0,00	0,00	0,00
FOLLOW UP 2	22,85	48,33	21,08	0,00	0,00	0,00	12,50	8,33	0,00	0,00

Resultados semelhantes ao de M1 e M2, em relação às baixas porcentagens de ocorrência de habilidades de manejo, por categoria, durante a fase de linha de base, podem ser observados na Figura 5, que representa os dados de M3. Essa Figura evidencia o baixo índice de apresentação de habilidade de manejo, nas sessões de linha de base 1, 2 e 3. Observa-se a ausência das respostas categorizadas, nas sessões de linha de base 2 (somente no CEES) e linha de base 3 (somente na situação em casa), por parte da mãe M3. A Figura 5 também mostra o aumento desse índice das sessões de linha de base, apenas após a fase de intervenção, podendo-se constatar a generalização das habilidades de manejo para a situação em casa (painel inferior). Essa mãe (M3) utiliza-se com maior frequência, se comparada com M1 e M2, a habilidade de *time-out*, principalmente na situação em casa.

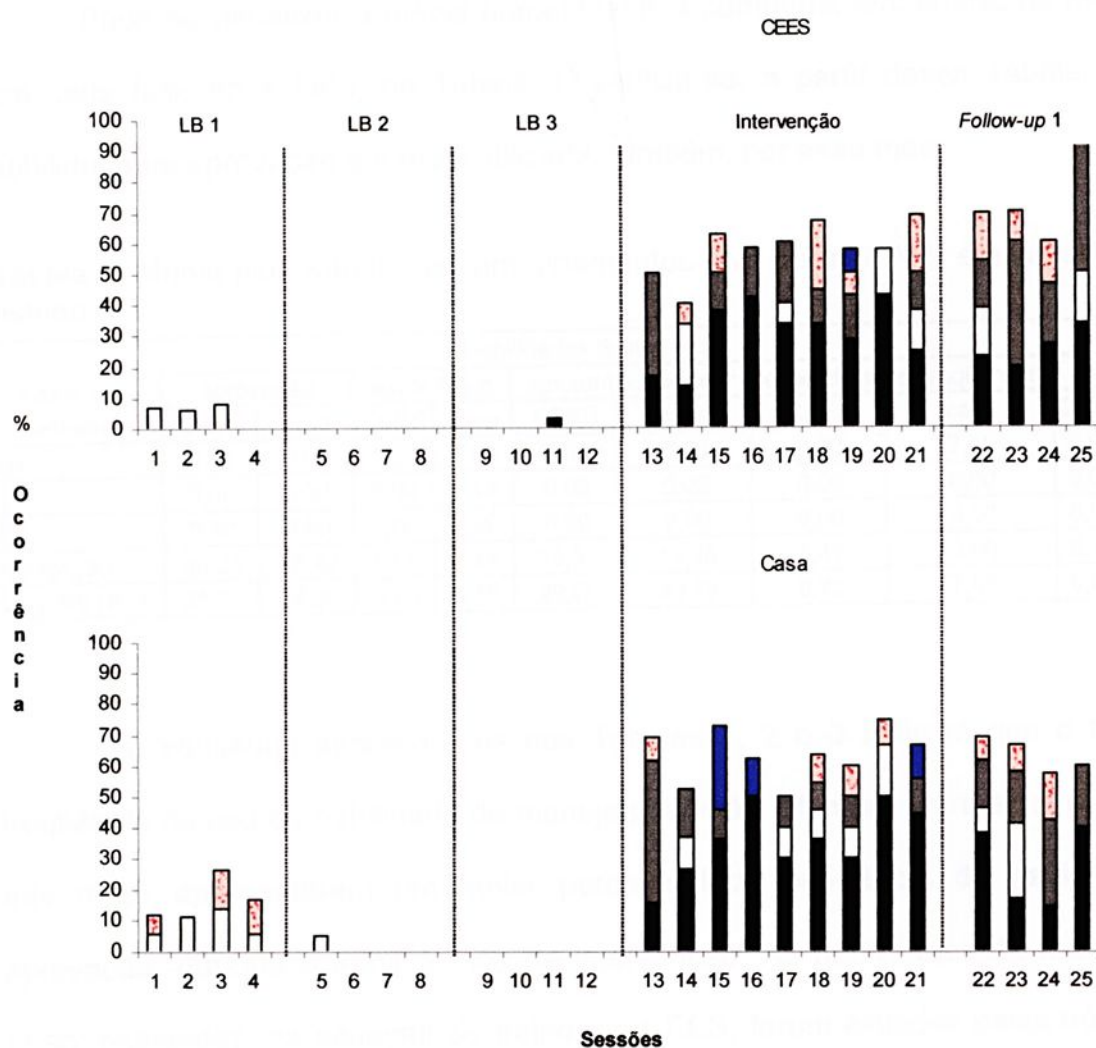


Figura 5. Porcentagem de ocorrência de habilidade de manejo por categoria, tanto no CEES como na casa, da mãe M3. Aprovação é indicada pela coluna em preto; ajuda física em branco; ignorar/redirecionar em linhas horizontais; especificar consequência em pontilhado vermelho e *time-out* em azul. O painel superior mostra os resultados obtidos na situação do CEES. O painel inferior mostra os resultados obtidos na situação da casa.

Pode-se visualizar a média percentual dos comportamentos-alvo da mãe M3, em cada fase do estudo, na Tabela 3. Verifica-se, a partir dessa Tabela, que a habilidade de aprovação é a mais utilizada, também, por essa mãe.

Tabela 3. Média percentual dos comportamentos-alvo da mãe M3, em cada fase do estudo.

Fases do estudo	Habilidades de manejo									
	aprovação		ajuda física		ignorar/redirecionar		especificar consequência		time-out	
	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa	CEES	casa
LB1	0,00	0,00	5,28	8,93	0,00	0,00	0,00	7,55	0,00	0,00
LB2	0,00	0,00	0,00	1,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
LB3	0,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Intervenção	30,24	35,42	5,94	6,24	13,37	12,36	7,47	3,90	0,79	5,66
FOLLOW UP 1	25,73	27,30	8,00	8,18	29,25	20,15	9,70	7,58	0,00	0,00

Os resultados apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3 indicam que o tipo e a frequência do uso de habilidade de manejo pela mãe diferiram entre elas, porém, as três mães apresentaram um maior percentual de ocorrência da habilidade de aprovação, durante e após a fase de intervenção. As habilidades de manejo que foram ensinadas, na situação de treino, no CEES, foram exibidas pelas três mães, na situação de generalização, em casa e no posto de saúde. Observa-se, ainda, em algumas sessões, o uso de habilidade para a situação de generalização ocorreu sem a necessidade de ensino em situação natural com modelo (ESM), apenas com o uso da estratégia de instrução verbal e ensaio comportamental (IVEC), como, por exemplo, a ocorrência da habilidade de manejo denominada *time-out*, com a mãe M2.

3.2.- Comportamento de obedecer

A porcentagem de obedecer (obediência) de F1, F2 e F3, por sessão, em cada fase da implementação do programa de ensino de habilidades, pode ser examinada na Figura 6. Essa Figura reúne os resultados de emissão de resposta de obedecer por parte do(a)s filho(a)s, antes e depois da introdução do programa de ensino de habilidades de manejo para as mães.

Na Figura 6, a linha pontilhada indica o momento em que se iniciou o ensino de habilidades de manejo com as mães e demonstra que a obediência do(a) filho(a) aumenta somente após esse momento, ou seja, na fase de intervenção e generalização.

Por exemplo, na parte superior da Figura 6, nos dados de F1, observa-se, na linha de base, um percentual baixo de emissão do comportamento de obedecer (média de 6,3 %, no CEES - variação: 0 a 13,3%; e média de 11,0%, em casa - variação: 6,6% a 15,4%). Durante a intervenção, a porcentagem média de ocorrência de obediência de F1 foi de 73,9 %, no CEES (variação: 54,5% a 93,3%), e 75,3 %, na casa (variação: 42,1% a 90,9%). Ressalta-se um surpreendente aumento do comportamento de obediência de F1. Apesar de parecer que a obediência diminui, no *follow-up* 2, ainda assim é possível observar a manutenção da porcentagem média de 80,8 %, no CEES (variação: 66,7% a 100%), e média de 76,3 %, em casa (variação: 59,1% a 100%). Tal resultado, ocorrido após a intervenção, também foi constatado no *follow up* 3 e 4, tanto no CEES como em casa.

O resultado sobre a porcentagem de ocorrência do comportamento de obedecer, apresentado por F1, é semelhante ao de F2 e F3. Pode-se concluir que todos os participantes realizaram progresso acentuado após a implementação do

programa de ensino de habilidades de manejo, sendo que todos(as) os(as) filhos(as) mostraram-se menos obedientes, durante a fase de linha de base.

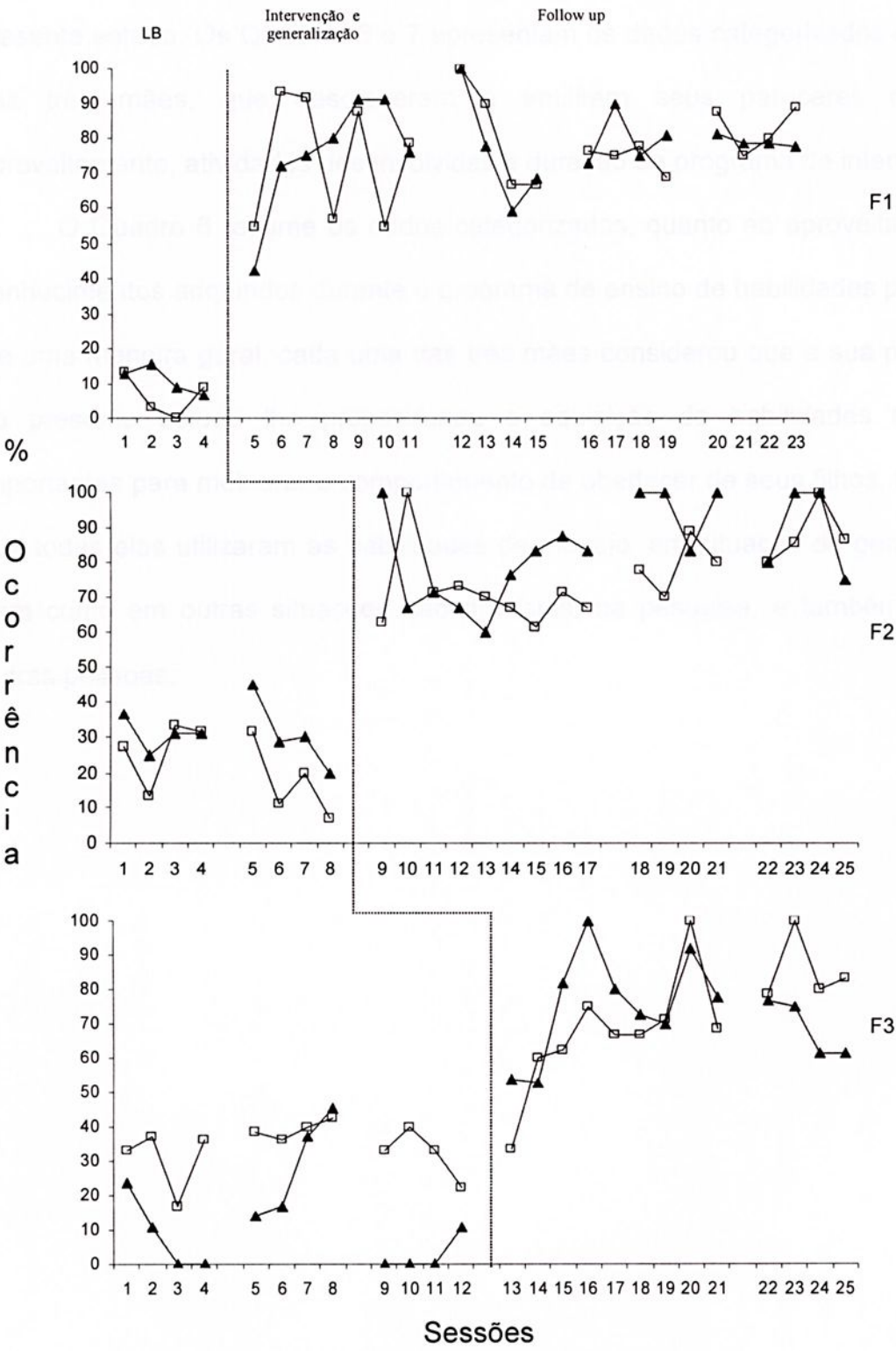


Figura 6. Porcentagem de seguir instrução (obediência) de F1, F2 e F3, por sessão, em cada fase da implementação do programa de ensino de habilidades. A linha unida por quadrados indica os resultados na situação CEES. Linha unida por triângulos indica os resultados na situação de casa. As linhas tracejadas indicam o momento de introdução do programa de ensino de habilidades de manejo.

3.3. Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção

A partir do preenchimento, por escrito, do “Questionário do Programa de Intervenção”, foram analisadas as opiniões das mães, sobre a sua participação no presente estudo. Os Quadros 6 e 7 apresentam os dados categorizados dos relatos das três mães, que descreveram e emitiram seus pareceres quanto ao aproveitamento, atividades desenvolvidas e duração do programa de intervenção.

O Quadro 6 resume os dados categorizados, quanto ao aproveitamento dos conhecimentos adquiridos durante o programa de ensino de habilidades para a mãe. De uma maneira geral, cada uma das três mães considerou que a sua participação no presente estudo lhe proporcionou a aquisição de habilidades de manejo importantes para melhorar o comportamento de obedecer de seus filhos. Destaca-se que todas elas utilizaram as habilidades de manejo, em situação de generalização, bem como em outras situações não previstas, na pesquisa, e também diante de outras pessoas.

Quadro 6. Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção - aproveitamento.

Diade	Mais gostou	Menos gostou	Avaliação da participação no programa	Fatores que dificultaram a participação	sugestões	Contou para outras pessoas sobre o programa e o que falaram?	Uso de habilidades em situações diferentes da filmagem-quais?	Gostou de participar	Indicaria o programa
M1F1	“De tudo”	“Filmar a situação”	“Tentei aplicar ao máximo o que aprendi”	“Processo muito demorado”	“Diminuição de filmagem e intervir mais rapidamente”	“Sim, concordaram com a maneira de agir”	“Sim, guardar roupas, sapatos e ignorar certos comportamentos.”	sim	sim
M2F2	A maneira como foi conduzido o programa	Dificuldade de locomoção até ao CEES	“Não foi difícil porque nunca tratei o meu filho diferente dos outros”	Problemas pessoais que provocaram ausências em algumas sessões, previamente agendadas	“Deveria ter uma escola para essas crianças no CEES”	“Sim, e muitas mães querem trazer o filho no CEES”	“Sim, não só com meu filho, mas com outras crianças, para não pegar objetos alheios em qualquer lugar”	“Valeu, eu nunca tinha encontrado nas pessoas e nos lugares que freqüentei com meu filho, um trabalho semelhante”	“Sim, com certeza como já indiquei muitas pessoas para vir, mas é difícil conseguir uma vaga”
M3F3	Da assistência dispensada a diade e a perspectiva positiva em relação as habilidades ensinadas”	“Dificuldade em ter controle da situação instaurada”	“Poderia ter participado mais, mas em função de outros problemas não foi possível”	“A falta de tempo devido ao meu trabalho e o fato do programa ser realizado em outra cidade”	“Uma maior divulgação desse trabalho na comunidade”	“Sim, para os professores da minha filha e avós materno e paterno”	“Sim, em duas idas ao shopping consegui manter a calma e não houve problemas, diferente de outras situações anteriores”	“Com certeza, aprendi novas formas de lidar com F3, mesmo não conseguindo ainda ter total controle, percebi que é possível”	“Sim, para todas as mães independentes da deficiência, porque diz respeito a conduta correta em qualquer situação”

Em resposta à questão sobre aquilo de que mais gostaram do programa de intervenção proposto, duas mães escreveram que gostaram da maneira como o trabalho foi conduzido e a terceira mãe destacou a perspectiva positiva, em relação às habilidades ensinadas. Ao contrário dessa questão, uma mãe não gostou de filmar a situação, dizendo ser esta muito trabalhosa, enquanto outra mãe alegou dificuldade quanto à locomoção até ao CEES, devido ao fato de depender da vinda de ambulância de sua cidade; a terceira mãe disse ter dificuldade em controlar a situação, já instaurada durante anos. Vale lembrar que a filmagem foi necessária, por se tratar de um estudo sistemático, o qual realmente demanda disponibilidade de tempo para a sua realização (montar e desmontar o tripé, escrever a identificação da gravação na fita de vídeo, realizar essa atividade muitas vezes). Em comentários anotados no diário de campo, a terceira mãe disse ter dificuldade, por exemplo, de elogiar a filha, porque não havia o que aprovar diante de tantas condutas inadequadas apresentadas durante anos e em diversas situações.

Segundo os dados sobre a avaliação da participação no programa de ensino de habilidades de manejo para mães cujo(a) filho(a) apresenta desobediência persistente, as três mães avaliaram positivamente, enfatizando, dentre outras respostas, que aprenderam muito sobre como lidar com seus filhos. Apesar dos problemas pessoais que dificultaram um melhor aproveitamento, todas as três mães descreveram que não só indicariam a participação de outras pessoas, no programa de ensino proposto, como também contaram para outras pessoas sobre como agir, diante do comportamento de desobediência de seus filhos. Destaca-se que todas as mães relataram ter utilizado as habilidades de manejo em situações diferentes das selecionadas neste estudo, tais como: em atividades de guardar roupas e sapatos, com outras crianças, não pegar objetos alheios em qualquer lugar etc. A mãe M3

ressaltou a importância de se indicar tal programa para todas as mães independentemente da deficiência, porque “diz respeito à conduta correta em qualquer situação” (sic).

Em relação às atividades desenvolvidas e duração do programa de intervenção, conforme os dados do Quadro 7, as mães assinalaram que todas as atividades realizadas, durante a participação na pesquisa, ajudaram bastante para auxiliá-las no aumento do comportamento de obedecer de seus filhos. Quanto à duração do programa de intervenção proposto, uma mãe disse ser demorada, a segunda mãe declarou ter sido suficiente e a terceira mãe avaliou como sendo uma duração muito curta e insuficiente. Conforme o delineamento experimental, proposto neste estudo, cada mãe iniciou a sua participação no programa de intervenção em diferentes momentos e com variação de duração de tempo, sendo as respostas das mães, para essa questão, compreensível e adequada. De qualquer modo, as atividades desenvolvidas parecem ter sido suficientes para que a aprendizagem das habilidades anteriormente definidas ocorresse, que os recursos empregados facilitaram a compreensão das ações a serem executadas pela mãe e que as ações da pesquisadora/educadora, no uso das estratégias e recursos previstos, de fato ocorreram nas intervenções com as mães.

Quadro 7. Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção – atividades desenvolvidas e duração.

Díade	“Árvore de decisão e o conteúdo”	Discussão teórica sobre cada habilidade	Estratégia utilizada: instruções verbais - IVEC	Estratégia utilizada: ensino em situação natural - ESM	Postura e atitude da pesquisadora na situação	Discussão sobre como aumentar o comportamento de obediência do(a) filho (a)	Duração do programa
M1F1	4	4	4	4	4	4	4
M2F2	5	5	5	3	5	5	3
M3F3	3	5	5	5	5	5	2
Média	4 (ajudou bastante)	4 (ajudou bastante)	4 (ajudou bastante)	4 (ajudou bastante)	4 (ajudou bastante)	4 (ajudou bastante)	3-(suficiente)

Legenda: 0- Não Li 1- Me ajudou quase nada 2- Me ajudou pouco 3- Me ajudou suficiente 4- Me ajudou bastante 5- Me ajudou muito.
Duração do programa: 1- muito curta 2- curta/tempo insuficiente 3- suficiente 4- demorado 5 muito demorada



4 – DISCUSSÃO GERAL

A realização de todas as atividades empreendidas para a análise da temática sobre as habilidades de manejo por mães, para aumentar o comportamento de obediência de seus(suas) filhos(as), verificando a generalização para a situação em que não houve treino, desde o princípio, teve a preocupação de ser fiel aos pressupostos epistemológicos e filosóficos da Análise do Comportamento. A Análise do Comportamento é uma abordagem humanista que busca compreender o comportamento por meio de métodos da ciência natural. Destaca-se, dentre outros princípios, que o comportamento humano pode ser previsível, com bons níveis de precisão (LATHAM, 2004).

No presente estudo, os resultados obtidos apontaram que, quando as mães começam a utilizar o conjunto de habilidades de manejo de comportamentos, previamente descritos, em situação de treino no CEES, houve a generalização para o contexto natural da casa e um conseqüente aumento da porcentagem de ocorrência de obediência por parte do(a) filho(a). A freqüência de habilidades de manejo, nas sessões de *follow up*., tanto as respostas das mães quanto o comportamento de obedecer dos filhos, continuam com índice estável e alto. O que ocorreu, não só na resposta do(a) filho(a), mas também no uso das habilidades de manejo pelas mães, pode ser explicado pelo fato de que, apesar das características diferentes do local e a presença de pessoas diferentes na situação do CEES, isso não alterou a freqüência e a topografia do comportamento de seguir instruções da criança em casa. Nesse caso, as altas taxas de obediência no CEES foram representativas do comportamento da criança, também em situação de casa.



Constatou-se, durante a implementação do programa de ensino de habilidades de manejo de comportamento de seguir instruções, que todas as mães participantes deste estudo emitiam a mesma instrução, na maioria das vezes vaga e indireta, não esperavam por 10 segundos, no mínimo, após a instrução ter sido dada, repetindo a mesma instrução diversas vezes seguida. Assim, não havia tempo suficiente para cada um do(a)s filho(a)s iniciar ou concluir a tarefa, após uma única instrução. A baixa emissão de instruções corretas por mães, na linha de base, pode ter interferido no comportamento de seguir instruções (obediência). O nível de obediência acompanhou o aumento da frequência de apresentação de instrução correta. Esse resultado também foi mencionado por outros pesquisadores, cujos dados demonstraram que um dos efeitos dos antecedentes sobre a obediência seria a forma de instrução dada por um adulto (PEED et al. 1977; WILLIAMS, FOREHAND, 1984; ELROD, 1987; ROBERTS, POWERS, 1988).

O resultado similar ao presente estudo, apontando a generalização da habilidade de fornecer instrução correta, por mães, e o aumento da ocorrência da obediência do(a) filho(a) foi relatado por Barlow, Hayes, Nelson (1986), que analisaram a interação mãe-criança, no lar, em programas de orientação aos pais. Para esses autores, um bom indicador de obediência ou desobediência seria o comportamento antecedente imediato. Ou seja, a obediência não ocorre por acaso, mas na presença de um antecedente claramente especificado, sendo fundamental que os pais observem e utilizem adequadamente as formas de comandos ou instruções verbais que favoreçam comportamentos cooperativos na criança.

O comportamento de obedecer dependeu não apenas da forma de instrução dada, mas, também, de passar pelo conjunto de habilidade para manejo do comportamento de obedecer, empregado pela mãe. O ensino das habilidades de

manejo requereu que a mesma atentasse para as diferentes respostas do(a) filho(a) e utilizasse a combinação das habilidades de manejo. Nesse caso, a mãe deveria observar o antecedente (instrução correta), a resposta do(a) filho(a) (obedeceu?) e decidir sobre qual contingência deveria empregar, para a efetiva mudança do comportamento indesejado (aprovar ou prover ajuda física ou ignorar/redirecionar etc.). O aumento da frequência de cumprir com as instruções dadas pela mãe estava associado ao tipo de instrução da mãe, que antecedeu a resposta do(a) filho(a) e à aprovação ou outras conseqüências para as respostas de obediência e desobediência dele(a). Os resultados replicam os estudos de Strand, Wahler e Herring (2001), mostrando que prover conseqüências adequadas para a obediência e a desobediência é importante.

Quando a mãe passa a emitir habilidades de manejo para o comportamento de obediência, ela também favorece as alterações nas contingências que estavam produzindo a desobediência. A instrução correta, que favoreceu o aumento da resposta do(a) filho(a) de obedecer, foi a ocasião para que a mãe emitisse uma frequência maior da habilidade de aprovação. Se a filha está seguindo as instruções dadas pela mãe, na maioria das oportunidades, é provável que a habilidade de aprovação seja a única conseqüência prevista. Portanto, espera-se que haja pouca necessidade de se implementar outras conseqüências, previstas para a resposta de desobediência. Para todas as mães, do presente estudo, a aprovação foi a habilidade de manejo mais comum, tanto na CEES como na casa, ainda que tenha sido de forma intermitente (normalmente, não se recebe aprovação em todas as oportunidades em que se responde adequadamente às normas sociais ou outras). O comportamento de obedecer se torna mais resistente à extinção, do que apresentada sob esquema de reforço contínuo, principalmente, nas sessões de

follow-up. Esse resultado reafirma o papel das contingências de reforçamento como a principal causa de problemas de comportamento futuros (SNYDER, PATTERSON, 1995).

A habilidade de aprovação, cuja frequência foi alta após o treino e na situação de generalização, parece ter auxiliado na manutenção do comportamento de obediência. Mas, quando o(a) filho(a) desobedecia, a mãe precisou aprender outras habilidades que ensinassem o(a) mesmo(a) a obedecer. Assim, as consequências para essa resposta de desobedecer foram implementadas para aumentar a probabilidade de ocorrência de obediência. Conforme os dados de porcentagem de ocorrência de cada tipo de habilidades de manejo por categoria, do presente estudo, a mãe apresentou frequência mais alta de habilidade de ajuda física e, em seguida, da habilidade de ignorar/redirecionar como consequência para a desobediência. Essas habilidades de manejo de comportamento também foram apontadas, na literatura dessa área, como um componente importante para aumentar respostas de obediência (RUSSO, CATALDO, CUSHING, 1981; NEEF et al. 1983).

Diferentes autores demonstraram que muitas das respostas inadequadas do(a) filho(a) estavam relacionadas ao uso de habilidades de manejo inconsistente de pais, para lidar com a desobediência (WIERSON, FOREHAND, 1994; PATTERSON, FORGATCH, 1995; WAHLER, MEGINNIS, 1997). Os resultados apresentados pelas mães evidenciaram que, havendo alterações no comportamento delas cuja ação correspondente era fazer uso apropriado de habilidades, para aumentar a obediência na situação proposta, também houve mudança no comportamento do(a) filho(a). As habilidades de manejo de comportamento de obedecer, ensinadas às três mães, foram generalizadas para a situação na casa e se mantiveram por, pelo menos, quatro meses. Há interesse, da pesquisadora, em

dar continuidade à coleta de dados, após o término desta pesquisa, para a verificação da manutenção dos comportamentos da díade, para além do presente estudo.

O programa de treinamento de pais intitulado “Helping the noncompliant child” (FOREHAND, MCMAHON, 1981), para crianças desobedientes entre 3 e 8 anos, elaborado para ensinar os pais a emitir e usar habilidades parentais adequadamente, por meio do uso de time-out e modelagem. Cada habilidade ensinada aos pais foi apresentada de forma didática e sem a presença da criança, seguida de modelo do terapeuta e troca de papéis, simulando a situação-problema, entre pais e terapeuta. No presente estudo, além da estratégia de ensino mencionada, utilizou-se a estratégia de ensino em situação natural com modelo (ESM) com a presença do (a) filho(a) e um conjunto de habilidades de manejo de comportamento, por escrito. Ambos os estudos, focalizaram a mudança do comportamento da criança, a partir da utilização de habilidades de manejo por pais. Apesar das características dos estudos terem sido diferentes, os resultados dos mesmos são semelhantes. Os resultados mostraram que a mudança no comportamento da criança é mantida e generalizada para outras situações e comportamentos. Corroborando-se, nesse caso, as observações de Wiersen e Forehand (1994) de que a emissão de reforçamento e uso de habilidades de manejo de comportamento, por pais, provavelmente seja o ponto mais crítico na manutenção de resultados positivos, após o término do tratamento.

Com relação aos resultados examinados a partir do “Questionário de Avaliação do Programa de Intervenção”, dois aspectos, apontados pelas mães, podem ser discutidos sob o ponto de vista inerente à realização da atividade de pesquisar. O relato de que não gostaram de fazer as filmagens, principalmente na

situação na casa, provavelmente competiu com outras atividades da rotina da família (trabalho, lazer, cuidados com a casa e outros membros da família etc.), mas era imprescindível para a coleta de dados da investigação do fenômeno. Outro aspecto das respostas das mães, ao questionário preenchido, refere-se ao fato de as duas díades residirem em outra cidade, a meia hora do CEES, o que demandou disponibilidade de tempo, meio de transporte e frequência ao CEES de forma sistemática para realizar as atividades previstas nas sessões de todas as etapas da pesquisa, durante pelo menos oito meses. Há que se concordar com essas mães porque o processo de coleta de dados é minucioso, principalmente, quando se trata de sistematização de conhecimento advindo da prática.



5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo verificar se os efeitos do programa de intervenção, quando as mães aprendem um conjunto mínimo de habilidades de manejo de comportamento, para aumentar a obediência de seus filhos, tais habilidades também foram generalizadas para as situações na casa ou nos locais onde não houve treinamento, a partir dos dados coletados e analisados faço algumas considerações.

O delineamento experimental adotado, denominado linha de base com múltiplas provas, através de sujeitos, mostra que cada sujeito é essencialmente um estudo de caso isoladamente. A avaliação simultânea dos outros dois sujeitos é que fornece controles para verificar o efeito de comparação. Observaram-se, nos resultados apresentados anteriormente das díades, o aumento de ocorrência dos comportamentos alvos, somente após a intervenção. É plausível supor que as melhoras foram causadas pelo treino e não devido a alguma variável não controlada. A validade externa (generalização) também pode ser demonstrada, na medida que os procedimentos de ensino de habilidades de manejo puderam ser replicados em vários sujeitos.

Este é um estudo inicial sobre o ensino de habilidades para mães de pessoas que apresentam desobediência persistente, que deverá ter continuidade para além da Tese de Doutorado. Sendo assim, pretende-se realizar observações desses repertórios aprendidos no futuro dessas mesmas díades e também, replicar, o presente estudo, com novos sujeitos e situações.

Basicamente, ensinar um conjunto mínimo de habilidades de manejo de comportamento, para as mães, que foram concomitantemente avaliadas enquanto



generalizadas para situações não treinadas, parece ter sido suficiente para aumentar a resposta de obedecer por parte do(a) filho(a). Nesse sentido, uma questão importante a ser levantada é que parece não ser possível determinar qual a habilidade de manejo foi mais eficaz para alterar o comportamento de obediência. A habilidade de aprovação tem propriedade de reforçamento da resposta de obediência do(a) filho(a) e parece ter contribuído para a manutenção dessa resposta. As outras habilidades de manejo, implementadas pelas mães, participantes da presente pesquisa, parecem ter sido fundamentais para ensinar o comportamento de obediência do(a) filho(a).

Para avaliar a contribuição específica que cada habilidade de manejo de comportamento utilizada pela mãe, nas situações de treino e generalização, seria necessária a realização de um estudo analítico, enfocando sobre a condição molecular de cada habilidade. No programa de intervenção com as mães de crianças desobedientes, ora apresentado, optou-se por ensinar todo o conjunto de habilidade de manejo de comportamento para aumentar a resposta de obediência do(a) filho(a). Portanto, ao replicar o estudo, em novas situações e com novos sujeitos, será possível investigar outros aspectos que poderão estar envolvidos na aquisição, generalização e especificação das habilidades de manejo de comportamento. Por exemplo, pode-se verificar o uso de tais habilidades por professores, em que se poderiam obter dados mais refinados sobre a adaptação e generalização do programa proposto no presente estudo. Acredita-se que essas habilidades que as mães aprenderam, para melhorar interação e ensinar seus filhos desobedientes, não sejam diferentes daquelas que o professor precisaria ter, para lidar com seus alunos que são problemáticos, inclusive, que apresentem dificuldades para seguir instruções de adultos.

6 REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. E.; LEVINE, A. G.; PATTERSON, G. R. Changes in sibling behavior following family intervention. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v. 43, p.683-688, 1975.

ATWATER, J. B.; MORRIS, E. K. Teachers' instructions and children's compliance in preschool classrooms; a descriptive analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v. 21, p.157-167, 1988.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some still-current dimension of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 20, p. 313-327, 1987.

BARLOW, D. H.; HAYES, S. C.; NELSON R. O. **The scientist practitioner: research and accountability in clinical and educational settings**. New York, EUA: Pergamon Press, 1986. 359p.

BAUM, C. G. ; FOREHAND, R. Long-term follow-up assessment of parent training by use of multiple-outcome measures. **Behavior Therapy**. n. 12, p. 643-652, 1981.

BEAN, A. W; ROBERTS, M. W. The effect of time-out release contingencies on changes in child noncompliance. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 9, n. 1, p.95-105, 1981.

BRAINE, L. G; et al. Conflicts with authority: children's feelings, actions, and justifications. **Development Psychology**. v. 27, p.829-840, sept. 1991.

BURGIO, L. D.; JONES, L. T.; WILLIS, K. Increasing retarded adults' compliance with occupational and household tasks with a guided compliance and verbal praise procedure: a preliminary investigation. **Behavior Change**, n.5, p. 128-136, 1988.

CAMPBELL, S. B.; et al. Noncompliant behavior, over activity, and family stress as predictors of negative maternal control with preschool children. **Developmental Psychopathology**. v. 3, p.175-190, 1991.

CHAPMAN, M.; ZAHN-WAXLER, C. Young children's compliance and noncompliance to parental discipline in a natural setting. **International Journal of Behavioral Development**. v. 5, p. 81-94, 1982.

CHRISTOPHERSEN, E. R.; MORTWEET, S. L. **Parenting that works- building skills that last a lifetime**. Washington, DC-EUA: APA Life Tools-American Psychological Association, 2002, 355p.

DANFORTH, J.S. The behavior management flow chart: a component analysis of behavior management strategies. **Clinical Child Psychology Review**, v.18, n. 2, p.229-257, 1998.

DUNLAP, G.; ROBBINS, F.; DARROW, M.A. Parents' reports of their children's challenging behaviors: results of statewide survey. **Mental Retardation**. v.32, n. 3, p.206-212, 1994.

DUMAS, J. E.; LECHOWICZ, J. When do noncompliance children comply; implications for family behavior therapy. **Child and Family Behavior Therapy**. n.11, p.21- 38, 1989.

ELROD, M. M. Children's understanding of indirect request. **Journal of Genetic Psychology**, n.148, p. 63-70, 1987.

ERVIN, R. A.; FUQUA, R. W; BEGENY, J. C. Reaffirming the importance of analysis in applied behavior analysis: a review of functional analysis of problem behavior from effective assessment to effective support. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v. 34 n. 2, p.255-267, 2001.

FILLER, J.; KASARI, C. Acquisition, maintenance and generalization of parent-taught skills with two severely handicapped infants. **TASH journal**. v.6, p. 30-38, 1981.

FISHER, W.W.; et al. On the reinforcing effects of the content of verbal attention. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v. 29, p.235-238, 1996.

FOREHAND, R.; KING, H. E. Noncompliant children: effects of parent training on behavior and attitude change. **Behavior Modification**. v.1, n.1, p.93-108, jan. 1977.

_____; McMAHON, R. J. Helping the noncompliant child: a clinician's guide to parent training. New York: Guilford, 1981 in: WIERSON, M.; FOREHAND, R. Parent behavioral training for child noncompliance: rationale, concepts, and effectiveness. **Current Directions in Psychological Science**, v. 3, n.5, p.146-150, Oct. 1994.

FLEISCHMAN, M. J. A replication of Patterson's "intervention for boys with conduct problems". **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 49, n.3, p.342-351, 1981.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z. A.P. (Orgs.) **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP: Alínea, p.21-60, 2003.

GRAZIANO, A. M ; DIAMENT, D.M. Parent behavioral training: an examination of the paradigm. **Behavior Modification**, v. 16, n.1, p. 3-38, jan.1992.

HANDEN, B. L.; et al. Using guided compliance versus time-out to promote child compliance: a preliminary comparative analysis in an analogue setting. **Research in Developmental Disabilities**, n. 13, p. 157-170, 1992.

DANFORTH, J.S. The behavior management flow chart: a component analysis of behavior management strategies. **Clinical Psychology Review**. v.18, n 2, p.229-257, 1998.

HORNER, H. R.; et al. The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 71, n. 2, p.165-179, 2005.

HOULIHAN, D.; et al. A review of behavioral conceptualizations and treatments of child noncompliance. **Education and Treatment of Children**, v.15, n.1, p.56-77, 1992.

IWATA, B.A.; et al. The functions of self-injurious behavior: an experimental-epidemiological analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 27, n. 2, p. 215-240, 1994.

_____. et al. Skill Acquisition the Implementation of Functional Analysis Methodology. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 33, n. 2, p. 181-194, 2000.

KALB, L. M.; LOEBER, R. Child disobedience and noncompliance: a review. **Pediatrics**, v.111, p.641-653, 2003.

KEENAN, K.; SHAW, D. S. The development of aggression in toddlers: a study of low-income families. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.22, n.1, p. 53-77, 1994..

KERN, L.; et al. An analysis of physical guidance as reinforcement for noncompliance. **Behavior Modification**, v. 26, n. 4, p.516-536, sept. 2002,

KOOT, H.M.; VERHULST, F.C. Prevalence of problem behavior in dutch children aged 2-3. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, v. 83,n. 367, p.1-37, 1991.

KUCZYNSKI, L.; et al. Development Interpretation of Young Children's Noncompliance. **Developmental Psychology**, v.23, n. 6, p.799-806, 1987.

LAMB, M. E. Predictive Implications of Individual Differences in Attachment. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.55, p.817-824, 1987.

LATHAM, G. I. The making of a stable family. In. CAUTELA, J. R.; ISHAQ, W. (Org.). **Contemporary issues in behavior therapy: improving the human condition**. New York, Plenum Press. p.357-383, 1996.

_____. **The power of positive parenting: a wonderful way to raise children**. 9. ed., North Logan, Utah- EUA: P&T ink, 2004. 397p.

LERMAN, D. C.; SWIEZY, S. P.P.; ROANE, H.S. Skill acquisition in parents of children with developmental disabilities: interaction between skill type and instructional format. **Research in Developmental Disabilities**, n. 21, p. 183-196, 2000.

LOEBER, R.; LAHEY, B. B.; THOMAS, C. Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.100, p.379-390, 1991.

_____. et al. Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 39, 1468-1484. 2000.

LUCYSHYN, J. M.; DUNLAP, G.; ALBIN, R. W. (Eds.) **Families and Positive Behavior Support**: addressing problem behavior in family contexts. Baltimore, Maryland, EUA: Paul H. Brookes Publishing. Co., 2002. 465p.

LUCYSHYN, et al. Positive behavior support with families. In: LUCYSHYN, J. M.; DUNLAP, G.; ALBIN, R. W. (Eds.) **Families and Positive Behavior Support**: addressing problem behavior in family contexts. Baltimore, Maryland, EUA: Paul H. Brookes Publishing. Co. , p.3-43, 2002.

MACE, F. C.; et al. Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v. 21, n. 2, p.123-141, 1988.

MCNAMARA, K.; TELZOW, C.; DELAMATRE, J. Parent reactions to implementation of intervention-based assessment. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.10, n.4, p.343-362, 1999.

MARCHANT, M.; YOUNG, K. R. The effects of a parent coach on parent's acquisition and implementation of parenting skills. **Education and Treatment of Children**, v.24, n.3, p. 351-373, august, 2001.

MASH, E. J.; JOHNSTON, C. A Comparison of the Mother-child Interactions of Younger and Hyperactive and Normal Children. **Child Development**. V. 53, p.1371-1381, 1982.

MAYO, L.; LEBLANC, J. M. Programa de treinamento para padres. In. UNIVERSITY OF KANSAS, **Manuscrito publicado**, Kansas-EUA: University of Kansas, p.1-6, 1989.

_____.; _____. Soluciones rápidas para familias en crisis creadas por niños con retardo severo: entrenamiento a padres al estilo peruano. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR BEHAVIOR ANALYSIS, Milwaukee, Wisconsin - EUA, **Manuscrito publicado**, p.1-9, 1989.

MIURA, R. K. K. Implementation of a functional-Natural curriculum in a classroom of students with developmental disabilities in the APAE/Marília Center. In. INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR BEHAVIOR ANALYSIS, 27, 1995, Washington, DC – EUA. **Anais...**, May, 1995.

_____. Currículo Funcional Natural e o Ensino de pessoas com Necessidades Especiais. **Mensagem da APAE**, v.26, n. 84, p. 32-35, Janeiro a março de 1999.

_____. O estágio curricular: uma oportunidade para favorecer formação de professores em situações práticas, In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI, 6, Águas de Lindóia/SP. **Resumos...** Águas de Lindóia/SP:UNESP, nov., 2001.

MOURA, C.B. **Orientação Profissional sob Enfoque da Análise do Comportamento**. Londrina: Editora UEL, 2001.

NEEF, N. A.; et al. The class specific effects of training with "do" and "don't request : analogue analysis and classroom application. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 16, n. 1, p. 81-99, 1983.

O'DELL, S.L. Progress in parent training. In: HERSON, M.; EISLER, R. M.; MILLER, P. M. (Eds.) **Progress in behavior modification**, New York, EUA:Academic Press, 1985, p.168-190.

PARRISH, J.M.; et al. Experimental Analysis of Response Co variation Among Compliant and Inappropriate Behaviors. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 19,n. 3, p.241-254, 1986.

PATTERSON, G. R. **Families; applications of social learning to family life**. Revised, Champaign- Illinois- EUA: Research Press,1975, 149p.

_____.; FLEISCHMAN, M.J. Maintenance of treatment effects: some considerations concerning family systems and follow-up data. **Behavior Therapy**, v. 10, p. 168-185, 1979.

_____.; FORGATCH, M. S. Predicting future clinical adjustment from treatment outcome and process variables. **Psychological Assessment**. v.7,n 3, p. 275-285, 1995.

_____.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys**. Tradução Aléa Cristina de Lima e Giovana Veloso Munhoz da Rocha. 2.ed. São Paulo: Esetec Editora,2002. 108 p

PEED, S.; ROBERTS, M.; FOREHAND, R. Evaluation of the effectiveness of a standardized parent training program in altering the interaction of mothers and their noncompliant children. **Behavior Modification**. v. 1, n. 3, p. 323-350, jul. 1977.

PETERSON, C. A. Reflections on the challenges of program evaluation. **Topics in Early Childhood Special Education**, v.22, n.2, p.82-85, 2002.

POWER, S. W.; ROBERTS, M. W. Simulation training with parents of oppositional children; preliminary findings. **Journal of Clinical Child Psychology**, v.24, n.1, p.89-97, 1995.

REINERS, T. M.; et al. Assessing the functional properties of compliant behavior in an outpatient setting. **Child & Family Behavior Therapy**, n.15, p.1-15, 1993.

RICHMAN, G.S.; HARRISON, K. A.; BIRK, D.; SUMMERS,J.A. Assessing and modifying parent responses to their children's noncompliance. **Education and Treatment of Children**. v. 18, n. 2, p.105-116, may 1995.

_____.; et al. Assessing parental response patterns in the treatment of noncompliance in children. **Child and Family Behavior Therapy**. v.16, n.1, p.29- 42, 1994.

ROBERTS, M. W.; HATZENBUEHLER, L. C.; BEAN, A. W. The effects of differential attention and time out on child noncompliance. **Behavior Therapy**. v. 12, p. 93-99, 1981.

_____.; POWERS, S.W. The compliance test. **Behavioral Assessment**. v.10, p. 375-398, 1988.

ROBINSON, J.P. Toward a more appropriate use of gutman sealing public opinion quarterly. 1973. 37:260-267. In: PATTERSON,G. ; REID,J.; DISHION,T. **Antisocial boys**. Tradução. Aléa Cristina de Lima e Giovana Veloso Munhoz da Rocha. 2.ed. São Paulo:Esetec Editora,2002. 108p.

RORTVEDT, A. K.; MILTENBERGER, T. G. Analysis of a high probability instructional sequence and time –out in the treatment of child noncompliance. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 27, p.327-330,1994.

ROTT, P. C.; KRATOCHWILL,T. R. Behavioral consultation with parents: using competency-based training to modify child noncompliance. **School Psychology Review**, v. 23, n. 4, p.669-693, 1994.

RUSSO, D. C; CATALDO, M. F; CUSHING, P.J. Compliance training and behavioral covariation in the treatment of multiple behavior problems. **Journal of Applied Behavior Analysis**. v. 14, n. 3, p. 209-222, 1981.

SANDERS, M. R. The generalization of parent responding to community setting: the effects of instructions, plus feedback, and self-management training. **Behavioral Psychotherapy**, n.10, p.273-287,1982.

_____.; DADDS, C. M.; TULLY, L. A. The Triple P-Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 65, n. 4, p.624-640, 2000.

_____.; PLANT K. Programming for generalization to high and low risk parenting situations in families with oppositional developmentally disabled preschoolers. **Behavior Modification**, v. 13, n. 3, p. 283-305. July,1989.

SCHAFFER, H.; COOK, C. . Child compliance and maternal control techniques. **Developmental Psychology**. v.6, n. 1, p.54-61, 1980

SCHREPFERMAN, L.; SNYDER, J. Coercion: the link between treatment mechanisms in behavioral parent training and risk reduction in child antisocial behavior, **Behavior Therapy**, n. 33, p.339-359, 2002.

SHRIVER, M. D.; ALLEN, K. D. Defining child noncompliance: an examination of temporal parameters. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 30, n.1, p.173-176. 1997

SLOANE, H. N. **The good kid book: how to solve the 16 most common behavior problems**. 5. ed., Champaign- Illinois- EUA: Research Press,1988, 335p.

SNYDER, J.; PATTERSON, G. R. Individual differences in social aggression: a test of reinforcement model of socialization in the natural environment. **Child Development**, n.57, 1257-1268, 1995.

SIMPSON, R. L. Training parents and family members to be treatment and intervention agents. In: SIMPSON, R. L. **Working with parents and families of exceptional children and youth: techniques for successful conferencing and collaboration**. 3.ed. Austin-Texas: Proed, p.220-253. 1996.

SPRAGUE, J.; WALKER, H. Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. **Exceptional Children**, v.66, n.3, 367-379, spr.2000.

STRAND, P. S.; WAHLER, R. G.; HERRING, M. The impact of behavior-specific and behavior-nonspecific reinforcement on child compliance to mother directives. **Behavior Research and Therapy**. v.39, p.1085-1097, 2001.

STRAUS, M.A. Discipline and deviance: physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. **Sociological Problem**, n.38, p.133-152, 1991.

TAPLIN, P. S.; REID, J. B. Changes in parent consequences as a function of family intervention. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 45, n. 6, p.973-981, 1977.

TAWNEY J. W.; GAST D. L. **General factors in measurement and evaluation: single subject research in special education**. Columbus, Ohio, EUA: Bell & Howell Company, 1984.299p.

TOLAN, P. H.; GUERRA, N.; KENDALL, P. C. A Developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: toward a unified risk and intervention framework. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v. 63, p.579-584, 1995.

VAUGHN, B.J.; CLARKE, S; DUNLAP, G. Assessment –based intervention for severe behavior problems in a natural family context. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 30, n. 4, p. 713-716, 1997.

VERHULST, F. C.; KOOT, H. M.; VAN DER ENDE, J. Differential predictive value of parents' and teachers' reports of children's problem behaviors: a longitudinal study. **Journal of Abnormal Child Psychology**. v. 22, n. 5, p. 531-546, 1994.

WAHLER, R. G.; DUMAS, J. E. Maintenance factors in coercive mother-child interactions: the compliance and predictability hypothesis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.19, n. 1, p.13-22, 1986.

_____.; MEGINNIS, K. L. Strengthening child compliance through positive parenting practices; what works? **Journal of Clinical Child Psychology**, v.26, n. 4, p.433-440, 1997.

WALKER, H. M. First steps to prevent antisocial behavior. **Teaching Exceptional Children**, v.30, n. 4, 16-19, mar/apr 1998.

WEBSTER-STRATTON, C. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In: Guralnick, Michael J. (Ed.) **The effectiveness of early intervention**. Baltimore, Maryland, EUA: Paul H. Brookes Publishing.Co., 1997, p.429-453.

_____.; HAMMOND, M. Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training Intervention. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v. 65, n. 1, p.93-109, 1997.

WENAR, C. On negativism. **Human Developmental**, v. 25, p.1-23, 1982.

WIERSON, M.; FOREHAND, R. Parent behavioral training for child noncompliance: rationale, concepts, and effectiveness. **Current Directions in Psychological Science**, v. 3, n.5, p.146-150, Oct. 1994.

WIESE, M. R. R. A critical review of parent training research. **Assessing Psychosocial Environment**, v. 29, p 229-236, jul. 1992.

WILLIAMS, C. A.; FOREHAND, R. An examination of predictor variables for child compliance and noncompliance. **Journal of Abnormal Psychology**, v.12, n. 3, p.491-504, 1984.

WILLIAMS, B. F.; WILLIAMS, R. L.; MCLAUGHLIN, T. F. Treatment of behavior disorders by parents and in the home. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v.3, n.4, 1991

WILLIAMS, L. C. A.; MATOS, M. A. Pais como agentes de mudança comportamental dos filhos: uma revisão da área. **Psicologia**, v.10, n.2,p. 5-25, 1984.

WRUBLE, M. K.; et al. Empirical derivation of child compliance time. **Child Family Behavior Therapy**, n. 13, p. 57-68, 1991.



APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome do(a) pai/mãe: _____ Data da entrevista: _____ Nome da criança: _____ Data de nascimento: _____ Endereço completo: _____ Localidade: _____ Estado: _____ Cód. postal: _____ Escola/frequência frequentada: _____ Idade da criança 1: _____ Idade da criança 2: _____ Idade da criança 3: _____	Data da entrevista: _____ Tempo de permanência da criança 1: _____ Tempo de permanência da criança 2: _____ Tempo de permanência da criança 3: _____
--	---

A escola/professora da escola faz alguma coisa para o comportamento da criança? Descreva o comportamento e como a escola/professora lidava com o comportamento.

O(a) pai(a) tem alguma preocupação e comportamento de alguma criança? Descreva o(s) comportamento(s).

APÊNDICES

Comportamento 1 (desobediência)

Em que situação seu(a) filho(a) age assim? Nesta situação, com que frequência ele(a) age assim?

Em que situação seu(a) filho(a) não age assim? Em que situação, com que frequência ele(a) age assim?

Quando seu(a) filho(a) age assim, como você o trata? Como ele(a) costuma fazer?

Como seu filho se comporta quando não está lá? Será que faz?

Comportamento 2 (negativismo)

Em que situação seu(a) filho(a) age assim? Nesta situação, com que frequência ele(a) age assim?

Em que situação seu(a) filho(a) não age assim?

Quando seu(a) filho(a) age assim, como você o trata? Como ele(a) costuma fazer?

Como seu filho se comporta quando não está lá? Será que faz?

Comportamento 3 (desobediência)

Em que situação seu(a) filho(a) age assim? Nesta situação, com que frequência ele(a) age assim?

Em que situação seu(a) filho(a) não age assim?

Quando seu(a) filho(a) age assim, como você o trata? Como ele(a) costuma fazer?

Como seu filho se comporta quando não está lá? Será que faz?

Apêndice A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevistado:	Grau de parentesco:
Data da entrevista:	
Nome da criança:	
Data de nascimento:	
Endereço completo:	
Diagnóstico:	
Escolaridade:	
Escola?instituição freqüentada:	
Instituição 1:	Tempo de permanência (de a.....)
Instituição 2:	Tempo de permanência (de a)
Instituição 3:	Tempo de permanência (de a)

A equipe/professora da escola fazia alguma queixa sobre o comportamento da criança? Descreva o comportamento e como a equipe/professora lidava com o comportamento.

O(a) Sr(a) tem alguma queixa sobre o comportamento de seu(sua) filho(a)? Descreva o(s) comportamento(s).

Comportamento (descrição):

Em que situação seu(sua) filho(a) age assim? Nesta situação , com que freqüência ele(a) age assim?
Em que situação seu(sua) filho(a) NÃO age assim? Nesta situação , com que freqüência ele(a) age assim?
Quando seu(sua) filho(a) age assim (comportamento 1) o que o(a) senhor(a) costuma fazer?
Como seu filho se comporta quando o(a) Sr(a) faz isso?

Comportamento 2 (descrição):

Em que situação seu(sua) filho(a) age assim? Nesta situação , com que freqüência ele(a) age assim?
Em que situação seu(sua) filho(a) NÃO age assim?
Quando seu(sua) filho(a) age assim (comportamento 1) o que o(a) senhor(a) costuma fazer?
Como seu filho se comporta quando o(a) Sr(a) faz isso?

Comportamento 3(descrição):

Em que situação seu(sua) filho(a) age assim? Nesta situação , com que freqüência ele(a) age assim?
Em que situação seu(sua) filho(a) NÃO age assim?
Quando seu(sua) filho(a) age assim (comportamento 1) o que o(a) senhor(a) costuma fazer?
Como seu filho se comporta quando o(a) Sr(a) faz isso?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS SOBRE O SEGUIR INSTRUÇÕES

Seu(sua) filho(a) faz o que o(a) Sr(a) pede/manda:

- a- () sempre
- b- () nunca
- c- () ocasionalmente
- d- () raramente

Se alternativa b: como o(a) Sr(a) age quando ele tem que fazer alguma coisa e não faz imediatamente?

Se alternativas (c) e (d): em que situação ele obedece e em que situação ele não obedece?

Quando a criança obedece, o que o(a) Sr(a) faz? (consequência), age sempre assim?

Quando a criança não obedece, o que o(a) Sr(a) faz? Age sempre assim?

Local ou situação em que a desobediência ocorre com mais frequência?

Atendimentos que a família e a criança já receberam para lidar com o comportamento problema.

Atendimentos que a família e a criança recebem para lidar com o comportamento problema.

Interesse dos pais em aprender habilidades para manejo do comportamento de seguir instrução de seu filho.

Dados familiares:

Com quem a criança vive (responsáveis legais)? **Indicar a composição familiar** (os membros, o grau de parentesco com a criança, o nível de escolaridade de cada um, a profissão dos que contribuem para a renda familiar, o salário percebido por cada membro, inclusive bicos). Dados do participante (Mãe) da pesquisa: idade, profissão, escolaridade.

Quem cuida da criança?(Se pessoas diferentes cuidam, indicar cada uma das pessoas e o momento do dia em que cuida da criança)

ROTINA

- O que a criança faz logo depois de acordar?
- O que a criança faz após o café da manhã até a hora do almoço? Quem participa ou supervisiona estas atividades? (descrever a rotina para dias úteis, finais de semana e feriados)

- O que a criança faz após o almoço até a hora do jantar? Quem supervisiona ou participa destas atividades? (descrever a rotina para dias úteis, finais de semana e feriados)
- O que a criança faz após o jantar até a hora de dormir? Quem participa ou supervisiona estas atividades?

LAZER

- Quais atividades seu filho mais gosta? Normalmente, onde ele realiza tais atividades?
- Com quem costuma realizar as atividades?
- O que a família costuma fazer nos finais de semana e feriados?
- Qual o lugar predileto da criança?
- Com que seu filho brinca? Qual a atividade?
- A criança acompanha o adulto:

Situação	como se comporta?	
	Mãe	Filho(a)
compras: ()Sim () não		
igreja: : ()Sim () não		
Visitas: _____ ()Sim () não		
festas de aniversários: ()Sim () não		
passeios: ()Sim () não		
restaurante: ()Sim () não		
Outros: _____		

Observações:

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Centro de Estudos da Educação e da Saúde, intitulada: “MANEJO DO COMPORTAMENTO DE SEGUIR INSTRUÇÃO EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ANÁLISE DO ENSINO DE HABILIDADES PARA PAIS” e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é (são) realizar um estudo descritivo sobre o um programa de orientação educacional para pais de crianças com queixa de não seguir instrução. O principal objetivo do programa de orientação educacional é identificar quais habilidades os pais já possuem e quais são necessárias para que sejam bem sucedidos em fazer com que seus filhos sigam instruções. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta Universidade. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A - Deverão comparecer às reuniões de orientação educacional com o pesquisador/educador e receber treinamento específico para manejo de condutas. Para coleta de informações acerca de fatores mantenedores ou desencadeantes de comportamentos problemas serão realizados observações em diversos contextos tais como rotinas domésticas, situações de lazer, etc. As situações de observação serão filmadas para fins de registro e análise científica de dados. As imagens poderão ser utilizadas, estritamente, em situação de supervisão pedagógica, para treinamento de professores e estagiários da área de Educação Especial ou em apresentações em eventos científicos, estando o educador/pesquisador obrigado a garantir sigilo para assegurar a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Em relação a este item, declaramos estar _____ (em concordância/em discordância). Os dados resultantes do presente estudo serão utilizados em publicações científicas, estando o educador/pesquisador obrigado a manter o sigilo quanto a identificação dos participantes e também tomar os cuidados necessários para assegurar a privacidade dos participantes. Em relação a este item, declaramos estar _____ (em concordância/ em discordância).
- B - Ao término da pesquisa e do trabalho educacional com o participante deste estudo, o educador/pesquisador compromete-se a dar continuidade ao atendimento educacional, se necessário, ou fazer os devidos encaminhamentos para outros serviços/profissionais.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) participante _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada: “MANEJO DO COMPORTAMENTO DE SEGUIR INSTRUÇÃO EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ANÁLISE DO ENSINO DE HABILIDADES PARA PAIS” a ser realizada no Centro de Estudos da Educação e da Saúde. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo físico, mental ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamos-nos à disposição para esclarecimentos, através do(s) telefone(s) 14-34226233 ou 97840164, falar com Regina Keiko Kato Miura – Discente do Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP/Marília. Orientador: Dr. Kester Carrara – Departamento de Psicologia – UNESP/Bauru.

Autorizo, ____ / ____ / ____

(nome do responsável)

(nome da criança)



Apêndice C

PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO- Habilidade: dar instrução

CEES () CASA()

Participante:

sessão:

Duração: I: F:

tempo:

data:

Legenda para registro:

I- instrução dada

IC-correta

II -incorreta

Forma de preenchimento: a) pegar uma folha com o protocolo de registro em branco b) ler a definição de cada comportamento (da mãe e do filho); c) verificar a legenda de abreviatura de cada habilidade; d) assistir a fita com a sessão de observação, atentado para a identificação de cada comportamento definido e a sua abreviatura; e) voltar a fita para o começo da sessão, começar a assistir a mesma sessão de observação novamente e registrar a ocorrência, escrevendo um X na coluna correspondente a resposta emitida pela mãe ou filho.

Instrução - I	C-correta (Mãe)	II -incorreta (Mãe)
Total:		

Apêndice E

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

PARTICIPANTE:

(Por favor, para cada questão, circule a resposta que melhor expresse sua opinião ou sentimento sobre o assunto.)

1. O que você mais gostou do programa de intervenção para aquisição de habilidades para manejo de comportamento de seguir instrução?

2. O que você menos gostou do programa de intervenção para aquisição de habilidades para manejo de comportamento de seguir instrução

3. Por favor, circule a resposta que você melhor expresse o quanto cada atividade realizada com a pesquisadora/educadora foi proveitosa para você no sentido de melhorar seu conhecimento enquanto mãe.

a- Em relação ao fluxograma e seu conteúdo:

- | | | | |
|------------|-------------------------|--------------------|--------------|
| 0- Não Li | 1- Me ajudou quase nada | 2- Me ajudou pouco | 3- Me ajudou |
| suficiente | 4- Me ajudou bastante | 5- Me ajudou muito | |

b- Em relação aos encontros para a discussão teórica sobre cada habilidade-lista de habilidade:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 0- Não Participei | 1- Me ajudou quase nada | 2- Me ajudou pouco |
| 3- Me ajudou suficiente | 4- Me ajudou bastante | 5- Me ajudou muito |

c- Em relação às estratégias utilizadas: Instruções Verbais (IVEC)

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 0- Não Participei | 1- Me ajudou quase nada | 2- Me ajudou pouco |
| 3- Me ajudou suficiente | 4- Me ajudou bastante | 5- Me ajudou muito |

d- Em relação às estratégias utilizadas: Ensino em Situação Natural com Modelo (ESM)

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 0- Não Participei | 1- Me ajudou quase nada | 2- Me ajudou pouco |
| 3- Me ajudou suficiente | 4- Me ajudou bastante | 5- Me ajudou muito |

e- Em relação postura e atitudes da pesquisadora/educadora na situação

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 0- Não Participei | 1- Me ajudou quase nada | 2- Me ajudou pouco |
| 3- Me ajudou suficiente | 4- Me ajudou bastante | 5- Me ajudou muito |

f- Em relação à discussão sobre como ensinar seu filho a aumentar o comportamento de seguir instrução

0- Não Participei	1- Me ajudou quase nada	2- Me ajudou pouco	3-
Me ajudou suficiente	4- Me ajudou bastante	5- Me ajudou muito	

4. Como você avaliaria sua participação no programa de intervenção?

5. Que coisas você acha que atrapalharam sua participação ou contribuíram para diminuir sua motivação para participar?

6. Você tem sugestões para o que poderia ser mudado para melhorar a qualidade e participação de mães nesse programa de intervenção?

7. Você contou para outras pessoas (parentes, amigos, etc) sobre o que aprendeu no programa de intervenção? Qual foi a opinião deles?

8. Você usou as habilidades que aprendeu no programa de intervenção em outras situações, diferente da que foram filmadas, com o seu filho? Descreva as situações.

9. Na sua opinião a duração do programa de intervenção foi:

1- muito curta 2- curta/tempo insuficiente 3- suficiente 4- demorado 5 muito demorada

10. Valeu a pena ter participado deste programa de intervenção?

11. Você indicaria o programa de intervenção para algum amigo seu?

