



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jeyverson Ferreira Mendes

Ensino de pais sociais: contribuições da Análise do Comportamento no acolhimento
institucional da pessoa com deficiência intelectual

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO

São Paulo
2019



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jeyverson Ferreira Mendes

Ensino de pais sociais: contribuições da Análise do Comportamento no acolhimento
institucional da pessoa com deficiência intelectual

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO
COMPORTAMENTO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob a orientação da Profa. Dra. Nilza Micheletto.

Trabalho parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico - CNPq

São Paulo
2019

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por fotocópias ou processos eletrônicos.

Assinatura: _____ local e data: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Processo n.º 88887.148107/2017-00

Agradeço à CAPES pelo apoio recebido.

**Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e
à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo
financiamento do trabalho**

*“Os principais problemas
enfrentados hoje pelo mundo só
poderão ser resolvidos se
melhorarmos nossa compreensão
do comportamento humano.”
Burrhus Frederic Skinner*

Agradecimentos

Aos meus amados pais, Dalva e Geraldo, por terem me proporcionado as melhores experiências na vida e que, apesar das dificuldades, sempre estiveram comigo para superá-las. Agradeço-os pelo abraço acolhedor, o olhar compreensivo e o sorriso sincero. Após essa importante jornada, não poderia deixar de agradecer-los por acreditarem em mim e permitirem que eu vivenciasse as responsabilidades que me tornaram a pessoa que sou. Palavras não são suficientes para descrever tamanha gratidão, mas, acreditem, sem vocês nada faria sentido e não teria sido possível esta grande conquista.

Aos meus irmãos, Jeferson e Quesia, pelo apoio incondicional que proporcionou esta vitória. Mais uma vez, vocês se mostraram amigos, companheiros e, assim como nossos pais, verdadeiros anjos da guarda.

À minha querida orientadora, Nilza, pelo processo transformador vivenciado em função das trocas que tivemos. Mais do que pela conclusão da pesquisa, expressei minha gratidão pelo repertório desenvolvido enquanto pesquisador.

Aos professores e colegas do PEXP, por me ensinarem dia a dia sobre a Análise do Comportamento e sobre sua importância para a sociedade, avolumando o meu interesse pela ciência. Agradeço especialmente aos colegas Fábio, Thays e Tataina.

Ao meu sobrinho Pedro e as minhas cunhadas Sandrine e Ludmila pelo apoio e carinho de sempre, que fizeram a diferença.

Ao meu amor, Wallace, pelo apoio e respeito em todos os momentos, principalmente nas horas difíceis em que o cansaço insistia a prevalecer.

Às amigas, Debora, Marina, Elen e Sílvia por sempre se fazerem presentes em minha vida e por todos os momentos compartilhados durante essa jornada.

À Judith, presidente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belo Horizonte e a todo o corpo de gestão da entidade, pelas portas abertas para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, à gerente Alina, à equipe técnica e às mães/pais sociais do Programa Casa Lar, desenvolvido na APAE-BH.

Aos amigos e colegas do Centro Especializado em Reabilitação de Contagem, grandes parceiros de trabalho que acompanharam a caminhada para essa conquista e, em especial, à gestora do Centro, Daniela.

Ao CNPq e à CAPES pelo apoio fornecido para a pesquisa.

Mendes, J. F. (2019). *Ensino de pais sociais: contribuições da Análise do Comportamento no acolhimento institucional da pessoa com deficiência intelectual*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

Estudos anteriores apresentaram elementos que corroboram a importância de um Programa de Capacitação em Análise do Comportamento para pais e ou cuidadores. Apesar dos avanços obtidos, limitações foram encontradas principalmente para afirmar quais seriam os componentes dos programas de intervenção, dos quais os efeitos positivos nas mudanças de estilos parentais seria função. Considerando essa dificuldade, a presente pesquisa pretendeu investigar se um programa de ensino de habilidades parentais, fundamentado teoricamente na Análise do Comportamento, produziria mudanças no repertório comportamental dos participantes e a quais variáveis elas se deviam. Para tanto, foi utilizado um delineamento experimental de linha de base múltipla entre comportamentos. O procedimento envolveu 3 fases: 1. Fase de Linha de Base, 2. Fase de Intervenção e 3. Fase de Teste de Generalização. O programa de ensino foi composto de nove etapas, divididas entre o ensino por *instrução*, ensino com o uso de *vídeofeedback* e *role-play*, com relação a reforçar positivamente comportamentos adequados, não punir e extinguir comportamentos inadequados de pessoas com deficiência intelectual que residem numa instituição filantrópica. Os resultados mostraram que, após o ensino, todos os participantes utilizaram os procedimentos ensinados. Houve um aumento na frequência de respostas de reforçar adequados, redução das respostas de punição e uso do procedimento de extinção a partir do momento em que diferentes variáveis foram manipuladas. O componente *ensino por instrução* alterou pouco o desempenho dos participantes, enquanto que o *vídeofeedback* e o *role-play* foram os componentes que produziram mudanças mais consideráveis e relevantes, sendo o último um pouco mais efetivo. O teste de generalização com as participantes que chegaram a esta Fase – P1 e P2, mostrou que ambas reforçaram, na interação com os usuários alvo, outros comportamentos que não foram explicitamente ensinados e também reforçaram comportamentos adequados dos demais usuários.

Palavras-chave: ensino de pais, deficiência intelectual, análise do comportamento

Mendes, J. F. (2019). *Social parent education: contributions of the Behavior Analysis in the institutional sheltering of the person with intellectual disability*. (Master's thesis). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, Brazil.

Abstract

Previous studies have presented elements that corroborate the importance of a Behavior Analysis Training Program for parents and caregivers. Despite the advances obtained, limitations were found mainly to affirm what would be the components of the treatment program, of which the positive effects in the changes of parental styles would be function. Considering this difficulty, the present research aimed to investigate whether a program of teaching of parental skills, theoretically based on behavior analysis, would produce changes in the behavioral repertoire of the participants and to which variables they were due. For this, a multiple baseline experimental design was used between behaviors. The procedure involved 3 phases: 1. Baseline Phase, 2. Intervention Phase and 3. Generalization Test Phase. The teaching program was composed of nine stages, divided between teaching by instruction, teaching using videofeedback and teaching using role-play, in order to positively reinforce appropriate behaviors, not punish and extinguish inappropriate of people with intellectual disabilities residing in an institution philanthropic center of the city of Belo Horizonte. The results showed that, after teaching, all participants were able to practice the procedures taught. There was an increase in the frequency of adequate reinforcing responses, reduction of punishment responses and reasonable use of the extinguishing procedure. The component teaching by instruction changed the participants' performance poorly, while videofeedback and role-play were the components that produced significant changes, the latter being a little more effective. The generalization test with participants who reached this phase (P1 and P2) showed that both reinforced, in interaction with the target users, other behaviors that were not explicitly taught and also reinforced appropriate behaviors of the other users.

Keywords: parent education, intellectual disability, behavior Analysis

Sumário

Estudos sobre o ensino de cuidadores.....	1
Método	19
Participantes	19
Local.....	19
Material e equipamento	20
Procedimento	20
Fase 1.	21
Fase 2.	24
Fase 3.	30
Acordo entre Observadores	30
Resultados e Discussão	31
Considerações Finais.....	61
REFERÊNCIAS	62
Apêndice A – Termo de autorização institucional	65
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	66
Apêndice C – Folha de registro dos comportamentos dos pais sociais em situações de interação com os usuários	68
Apêndice D – Apresentação utilizada no ensino por instrução sobre reforçamento	70
Apêndice E – Apresentação utilizada no ensino por instrução sobre punição	73
Apêndice F – Apresentação utilizada no ensino por instrução sobre extinção	76

Índice de Figuras

Figura 1 – Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, vídeofeedback e com a prática de role-play.....	32
Figura 2 – Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 9 Etapas de intervenção (Fase 2).	34
Figura 3 – Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, vídeofeedback e com a prática de role-play.....	39
Figura 4 – Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 9 Etapas de intervenção (Fase 2).	41
Figura 5 – Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, vídeofeedback e com a prática de role-play.....	46
Figura 6 – Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 4 Etapas de intervenção (Fase 2).	48
Figura 7 – Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, vídeofeedback e com a prática de role-play.....	51
Figura 8 – Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 5 Etapas de intervenção (Fase 2).	53
Figura 9 – Número de respostas em cada uma das sessões de Teste de Generalização para P1 e P2 com relação aos usuários alvo.	58

Figura 10 – Número de respostas em cada uma das sessões de Teste de Generalização para P1 e P2 com relação aos demais usuários (que não eram alvo nas situações de interação na Fase de intervenção). **59**

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Fases do estudo.....	21
Tabela 2 – Protocolo de Observação – Comportamentos dos Pais/Mães Sociais	23
Tabela 3 – Programação da abertura - aula 1	25
Tabela 4 – Programação do ensino por instrução sobre reforçamento - aula 2.....	26
Tabela 5 – Programação do ensino por instrução sobre punição - aula 3	28
Tabela 6 – Programação do ensino por instrução sobre extinção - aula 4	29

Estudos sobre o ensino de cuidadores

Estudos realizados em Análise do Comportamento têm demonstrado a preocupação, dos analistas aplicados do comportamento, com desenvolver estratégias que auxiliem na modificação de contingências para que mudanças relevantes ocorram nos comportamentos-alvo da população de interesse (Gomide, 1998; Marinho, 1999; Prada, 2002, 2007; Biscouto, 2012; Velasco, 2016). O treino de habilidades parentais é, para o analista do comportamento, uma possibilidade de rearranjar as contingências e afetar positivamente o repertório da população-alvo – os pais e/ou cuidadores - na direção da construção de um repertório comportamental saudável.

Prada (2002) realizou um estudo com o objetivo de analisar o funcionamento de duas instituições (*Abrigo e Casa Lar*) que abrigam crianças em situação de risco pessoal ou social, bem como a organização das famílias de origem no momento da institucionalização.

A principal diferença entre os dois sistemas de organização das instituições é que, na Casa Lar, busca-se reproduzir um ambiente familiar, com figuras de afeto denominadas família social (pai e mãe social) que vivem na residência com os acolhidos, além disso, a organização conta com um número menor de crianças por cuidador. Já, nos Abrigos, os funcionários exercem a função de monitor ou educador, o espaço físico é comunitário e há um grande número de crianças por cuidador.

As análises foram realizadas a partir do depoimento de 30 crianças, sendo dezoito de uma instituição do tipo Casa Lar e doze de um Abrigo convencional. A coleta dos dados foi realizada a partir de uma entrevista individualizada com as crianças. Foram utilizados seis roteiros de entrevista que abordaram os seguintes tópicos: 1) regras e limites na instituição; 2) individualidade; 3) dia de visita; 4) atividades extra institucionais.

Os resultados deste estudo revelaram que frente aos comportamentos inadequados das crianças, as monitoras do Abrigo e as mães sociais da Casa Lar faziam uso do controle coercitivo. De acordo com os relatos das crianças (respostas dadas em cada categoria), a aplicação de punições físicas no abrigo se dava em torno de 58%, enquanto que na Casa Lar predominava o uso do castigo 73%. Também se verificou que na Casa Lar a reclusão se dava em torno de 40% e no abrigo 46%. A retirada de atividade prazerosa era de 23% na Casa Lar, enquanto que no Abrigo não foi registrada resposta nesta categoria, mas 23% na categoria tarefas domésticas como castigo.

Prada (2007) julgou como urgente a capacitação das monitoras de um abrigo devido aos comportamentos adotados por elas na relação com as crianças e adolescentes, pois verificou que as práticas educativas eram baseadas na coerção. Objetivou ensinar, às monitoras, práticas educativas que contribuíssem para a instalação e manutenção de comportamentos pró-sociais na relação destas com as crianças.

Para Prada (2007), o ensino de pais/cuidadores/monitores tem como objetivo o fortalecimento das práticas educativas positivas descritas como sorrir, afagar, brincar com as crianças ou atender prontamente uma solicitação de atenção e diminuir as práticas negativas como, por exemplo, a punição inconsistente, as agressões verbais e outras práticas coercitivas.

Essa visão, apresentada por Prada (2007), está de acordo com a posição de autores expoentes da ciência do comportamento, que não aconselham o uso da punição como meio de eliminar comportamentos indesejáveis. Para estes autores, o controle via reforçamento positivo é o ideal, porém a punição ainda é a técnica de controle mais utilizada com o objetivo de reduzir tendências de se comportar de uma dada maneira. Conforme exemplificado por Skinner (2003), a punição está presente em diferentes contextos como na educação, nos sistemas legais e policiais, no seio das famílias e na religião.

Skinner (2003) alerta para os efeitos da punição ao afirmar que “há um efeito imediato na redução de uma tendência a se comportar” (p. 199), porém a longo prazo seus objetivos fracassam, além de não eliminar o comportamento indesejado produz a ineficiência e a infelicidade de quem é punido e também do agente punidor. Quando uma resposta é punida, ela para de ser emitida instantaneamente, porém, ao se retirar a punição, a mesma volta a ser emitida.

Sidman (2009) chama a atenção para os efeitos colaterais da punição que invalidam qualquer benefício de seu uso.

Um primeiro efeito da punição se relaciona às respostas que são condicionadas à resposta que foi punida. Um comportamento pode ser punido em determinada ocasião e, quando o mesmo se apresenta em outro contexto, pode eliciar respostas emocionais condicionadas. E como um segundo efeito, estímulos condicionados podem ser gerados, evocando um comportamento incompatível com a situação (Skinner, 2003).

Respostas como culpa, vergonha ou sentimento de pecado podem ser frutos de um forte histórico de punições, o que está relacionado com um terceiro efeito: “se uma dada resposta for

seguida por um estímulo aversivo, qualquer estimulação que acompanhe a resposta, originando-se do próprio comportamento ou de circunstâncias concomitantes, será condicionada” (Skinner, 2003, p. 206). Portanto, qualquer resposta que reduza esse estímulo aversivo condicionado terá a sua probabilidade de ocorrência aumentada. Assim, comportamentos apropriados ou não apropriados podem ser emitidos com o objetivo de evitar a punição.

Conforme aponta Sidman (2009), à medida que ganhamos reforçadores, nossa vida se torna mais gratificante. O contrário acontece quando elementos punidores são inseridos. Nessa perspectiva, ensinar pais, cuidadores e ou monitores sobre os efeitos danosos da punição e os benefícios das práticas educativas positivas é fundamental para a construção de repertórios comportamentais saudáveis com os “filhos”.

Prada (2007) propôs um estudo com o objetivo de elaborar, implementar e avaliar um programa de intervenção em práticas educativas para monitoras de um abrigo para crianças vítimas de violência doméstica. Esta intervenção visava aumentar a frequência de atividades realizadas em conjunto (monitoras e crianças), aumentar o uso de reforçadores positivos contingentes aos comportamentos adequados e reduzir a frequência de comportamentos punitivos das monitoras. A pesquisadora também avaliou a eficácia do programa de intervenção para produzir mudanças nos comportamentos das crianças como a aceitação de orientações e das atividades propostas pelas monitoras.

A organização do abrigo em relação a divisão dos dormitórios e ao trabalho das monitoras se dava pela faixa etária das crianças abrigadas. Do nascimento aos 23 meses, entre 2 e 5 anos e dos 5 aos 13 anos. Cada grupo ficava sob os cuidados de duas monitoras por turno de trabalho.

As participantes foram selecionadas através de um sorteio. Duas monitoras foram escolhidas entre um total de 14. Além das duas monitoras, foram escolhidas (pelas monitoras) duas crianças entre um total de 13 crianças abrigadas com o histórico de violência doméstica, com idade entre 5 e 11 anos. As demais monitoras apenas participaram das fases de pré e pós-avaliação da intervenção. O programa foi desenvolvido com base no modelo de Marinho (1999), e era composto de 12 sessões semanais de treinamento/intervenção com duração de 90 minutos cada, conduzidas no abrigo.

A pesquisadora fazia a exposição do conteúdo programado para a sessão. Os 12 conteúdos expostos foram: 1) Saber observar uma criança; 2) Comportamento adequado e

importância do reforço 3) Dificuldades em reforçar o comportamento adequado; 4) Comportamento inadequado – atenção diferencial; 5) Comportamento inadequado – mantido por atenção; 6) Dificuldades em ignorar o comportamento inadequado; 7) As regras; 8) As consequências; 9) Punição física e outras formas de violência; 10 e 11) Análise funcional; 12) Sexualidade infantil.

Após a exposição, a pesquisadora realizava com as monitoras atividades que envolviam discussão, recortes e dramatização sobre o tema em questão. Ao final de cada sessão era solicitada uma tarefa a ser realizada no decorrer da semana, que consistia principalmente na observação dos comportamentos infantis.

Os dados da interação entre monitoras e crianças eram coletados a partir de sessões de observação que eram conduzidas na brinquedoteca do abrigo. Em tais sessões cada monitora se reunia com um grupo de 5 crianças durante 20 minutos, período no qual a interação era filmada. No total, foram realizadas 19 sessões de observação, sendo as 3 primeiras para a construção da linha de base, as 12 seguintes ocorriam três dias após cada sessão de intervenção e, por fim, quatro de follow-up, cinco meses após a última sessão de intervenção.

Os comportamentos das monitoras e das crianças foram analisados (a partir das filmagens), de acordo com sete categorias comportamentais: Sem Interação (SI), Interação Verbal Simples (IVS), Interação Verbal Positiva (IVP), Interação Verbal Coercitiva (IVC), Interação Não-Verbal Positiva (INVP), Interação Não-Verbal Aversiva (INVA) e Brincar Junto (B). Para a criança os comportamentos foram classificados em: Sem Interação (SI), Interação (I), Aprovação (AP) e Interação Negativa (INEG).

Prada (2007) relata que, como subproduto, houve mudança no repertório das crianças após o programa de capacitação com as monitoras. As crianças passaram a interagir em maior frequência com as monitoras, aprovando-as e demonstrando afeto. A interação entre as crianças também apresentou melhora e as mesmas passaram a brincar mais se comparado ao período anterior a capacitação. Aumentaram as interações positivas entre monitoras e as crianças. As monitoras diminuíram a frequência com a qual puniam os comportamentos inapropriados que eram apresentados pelas crianças. Após cinco meses do término do programa de capacitação (*follow-up*), observou-se que os comportamentos aprendidos se mantiveram. Em relação as demais monitoras e crianças, Prada (2007), em seu artigo, não apresentou dados do pós-teste.

Para Prada (2007), a maioria dos estudos sobre cuidadores com problemas de práticas educativas, tanto com crianças quanto com adolescentes, não apresentam uma descrição e um

controle metodológico detalhado com relação ao processo de treinamento. Com o seu estudo, Prada (2007) pretendeu avançar na descrição metodológica e chegou a algumas conclusões.

De acordo com Prada (2007) o tipo de controle estabelecido em delineamento experimental AB não garantiu que os efeitos verificados pudessem ser atribuídos totalmente as variáveis manipuladas. Como sugestão para futuras pesquisas a autora destaca a condução de uma linha de base múltipla entre participantes, de modo que os resultados sejam avaliados de forma mais confiável. Também considerou como sendo pouco o número de sessões de linha de base. Sugeriu que o estudo fosse replicado com crianças não abrigadas com o objetivo de testar a eficácia do programa. O uso de *vídeofeedback* também foi sugerido para futuras pesquisas, como técnica a ser utilizada durante as sessões.

Biscouto (2012) fez uma replicação sistemática do Programa de Prada (2007) em uma instituição que abriga crianças vítimas de violência intrafamiliar - Casa Lar. Tal instituição funcionava como uma espécie de aldeia, composta por 3 casas-lares, com uma equipe (duas assistentes sociais, uma pedagoga, uma psicóloga, oito mães sociais e três auxiliares de serviços gerais) responsável pelas 29 crianças e adolescentes que lá residem, sendo as mães sociais as responsáveis por elas a maior parte do tempo.

O estudo contou com a participação de oito mães sociais. Todas as mães participaram do programa de intervenção e das medidas de pré-teste e pós-teste, porém apenas duas aceitaram ser filmadas em situação de interação com as crianças (medida contínua).

As sessões de intervenção do programa ocorreram em uma sala destinada para atendimentos em grupo, em uma clínica-escola de uma universidade pública, enquanto que as filmagens ocorreram nas casas-lares.

Biscouto (2012) pretendia identificar as práticas educativas utilizadas pelas mães sociais, realizar um programa de intervenção em grupo e verificar se haveria mudanças nos padrões de interação entre as mães sociais e as crianças quanto à realização de atividades em conjunto, ao uso de reforço positivo contingente para comportamentos adequados, à diminuição das práticas educativas parentais negativas e ao aumento das positivas. Também pretendia verificar se ocorreriam mudanças na frequência dos comportamentos infantis de interação com o cuidador e de aceitação das demandas apresentadas por ele e na frequência dos comportamentos considerados inadequados e aversivos.

A classificação de práticas educativas negativas e de práticas educativas positivas utilizadas por Biscouto (2012) foram propostas por Gomide (2006, 2007). As práticas educativas negativas foram descritas como: (1) negligência: ausência de atenção e de afeto; (2) abuso físico e psicológico: disciplina através de práticas corporais negativas (uso da força física), ameaça e chantagem de abandono e de humilhação do filho; (3) a disciplina relaxada em relação as regras estabelecidas; (4) punição inconsistente: os pais aplicam ou não uma punição em função do seu humor e não em função do comportamento emitido; e (5) monitoria negativa: vigilância ou fiscalização excessiva por parte dos pais, bem como uso exagerado de instruções (independentemente de seu cumprimento) e ambiente de convivência hostil. Já as práticas educativas positivas foram definidas como: (1) monitoria positiva: uso adequado da atenção e da distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a oferta de afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer; (2) comportamento moral: promoção das condições favoráveis ao desenvolvimento das virtudes, tais como empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade, conhecimento do certo e do errado quanto ao uso de drogas e álcool e sexo seguro.

As principais mudanças do estudo de Biscouto (2012) em relação ao estudo de Prada (2007) foram a população participante e o tipo de instituição de acolhimento, a redução do número de sessões de intervenção de 12 para oito e a ordem dos temas abordados nas discussões e, ainda, a inclusão do *Positive Parenting Program*.

O *Positive Parenting Program* é descrito por Biscouto (2012) como um programa composto por diferentes níveis de prevenção e orientação de pais e as estratégias de suporte para as famílias, cujo objetivo é prevenir problemas comportamentais. Os níveis de intervenção são graduais e são voltados para pais de crianças e adolescentes. As práticas parentais positivas são fundamentadas em princípios como a garantia de um ambiente seguro e envolvente, um ambiente positivo de aprendizagem, a disciplina assertiva, expectativas realistas e o cuidado de si mesmo enquanto pai.

Apesar de não ter incorporado o *Positive Parenting Program* em seu estudo, Prada (2007) descreveu os seus níveis da seguinte maneira: nível 1- composto por informações gerais disponibilizadas através de material impresso e vídeos; nível 2- composto por uma ou duas sessões de intervenção para informar aos pais sobre os problemas de comportamento infantil no cotidiano; nível 3- composto de quatro sessões de intervenção com o objetivo de aumentar as habilidades parentais com pais cujo nível de dificuldade em manejar os comportamentos dos filhos é baixo ou médio; nível 4 - composto de quatro a oito sessões de intervenção individuais

e/ou em grupo para pais que tenham crianças que apresentam comportamentos mais severos; 5- composto por sessões de intervenção destinado a famílias que tenham problemas mais persistentes com os filhos ou presença de estresse originados de conflito conjugal, depressão, entre outros.

O procedimento utilizado por Biscouto (2012), durante as sessões de ensino, envolveu as seguintes atividades: dinâmicas de grupo; explanação sobre os temas de cada encontro; discussão dos temas entre os participantes; especificação de tarefas a serem realizadas em casa no tempo entre as sessões, bem como a discussão das mesmas; *roleplay* e confecção de painéis sobre os temas discutidos. As tarefas de casa envolveram auto-observação, auto avaliação, identificação de competências e lazer.

Biscouto (2012) categorizou as filmagens realizadas das duas mães em sete categorias. A categoria *Sem Interação* indicava que a cuidadora não estava interagindo verbal e não verbalmente com a criança; a categoria *Interação Verbal Simples* indicava que qualquer interação verbal simples, como perguntas e pedidos de ajuda, estava ocorrendo; *Interação Verbal Positiva* indicava manifestação de apoio ao comportamento da criança como elogios e comemorações; *Interação Não Verbal Positiva* indicava interação não verbal ou contato físico não aversivo; a categoria *Interação Verbal Coercitiva* indicava qualquer interação verbal inadequada na forma ou no conteúdo, como perguntas aversivas e desaprovação; *Interação Não Verbal Aversiva* indicava qualquer interação não verbal inadequada, como toque, olhar e balanço de cabeça negativamente; a categoria *Brincar Junto* indicava a realização de atividades juntamente com a criança.

Em relação, ambas as participantes apresentaram diminuição da média da taxa de respostas classificadas na categoria comportamental Interação Verbal Simples, durante a intervenção.

A taxa de respostas classificadas nas categorias Interação Verbal Positiva e Interação Não-Verbal Positiva apresentaram discretas alterações, para MS1 o aumento foi de zero para 0,09, ou seja, uma discreta melhora. Já MS4 apresentou piora, uma diminuição de 0,35 para 0,15.

MS1 apresentou melhora em seu desempenho categorizado como Brincar com um aumento na média das taxas de respostas, de 0,75 na linha de base para 4,23 durante a intervenção, enquanto que MS4 apresentou piora, uma redução de 3,3 para 1,08.

Na categoria Sem Interação, MS1 apresentou desempenho desejado, passando de 4,95 na linha de base para 1,8 na intervenção, enquanto que a participante MS4 apresentou piora, passando de 2,3 para 4,6.

Nas categorias Interação Verbal Coercitiva e Interação Não-Verbal Aversiva, ambas as participantes já apresentavam médias baixas nas taxas de respostas na linha de base e mantiveram assim durante a intervenção.

Tais resultados não deixam claro a efetividade da intervenção em relação a todos os seus propósitos. O desempenho das participantes MS1 e MS4, submetidas a medida contínua, evidenciam diferentes resultados (alguns até se opõem), não sendo possível concluir com precisão a quais variáveis tais resultados se deveram.

Como sugestão para futuras pesquisas a autora destaca a necessidade de replicação do estudo com educadores sociais, dentre eles as mães sociais, pois existem ainda poucas publicações na área.

Velasco (2016) também realizou um estudo com o objetivo de implementar e avaliar um programa comportamental para a capacitação de cuidadores. A autora pretendeu preparar os participantes do Programa Famílias Acolhedoras (cuja finalidade é receber em seu próprio lar, crianças juridicamente afastadas de suas famílias biológicas), para o manejo das relações estabelecidas com as crianças acolhidas, bem como avaliar os efeitos da intervenção sobre o aumento de práticas educativas positivas e a diminuição de práticas educativas aversivas. Pretendeu, ainda, verificar as possíveis diferenças da intervenção individual para a de grupo.

Velasco (2016), recorrendo a Gomide (2003), define práticas educativas positivas como comportamentos adequados utilizados pelos pais e/ou cuidadores na educação dos filhos e práticas educativas negativas como comportamentos inadequados, envolvendo também os comportamentos punitivos. Tais práticas educativas dizem respeito a prática de qualquer cuidador, a despeito de ser ou não um familiar biológico.

Velasco (2016) analisa o comportamento de cinco cuidadoras e suas crianças acolhidas (cinco), com idade entre seis e nove anos, apesar de mais cuidadoras terem chegado ao final do programa de capacitação. Tanto as adequações das famílias aos critérios estabelecidos quanto a sua caracterização foram feitas através de entrevista e instrumentos.

Quatro critérios foram adotados para a inclusão das famílias no programa de capacitação: a) indicação de dificuldades na adaptação da criança em sua casa devido aos

comportamentos problema, b) resultados insatisfatórios no Inventário de Estilos Parentais, c) nunca ter participado de treinamento ou capacitação comportamental de pais, d) consentimento para observações diretas e filmagens no lar.

As famílias foram distribuídas entre grupo experimental e controle. O critério para essa distribuição foi a semelhança entre as famílias em relação a queixa comportamental, a idade das crianças, número de irmãos na família, escolaridade e renda familiar dos cuidadores.

O programa foi desenvolvido em seis fases. Na primeira, foi realizada a seleção e a distribuição dos participantes nos grupos. Foi realizada uma entrevista inicial na sede do Programa, durante a qual foi preenchido o Inventário de Estilos Parentais, composto por 42 questões avaliativas sobre as práticas educativas.

Na segunda fase foi realizada a observação direta e a filmagem com cada uma das cinco famílias acolhedoras, sendo três do grupo experimental e duas do grupo controle. Cada mãe era filmada em sua própria residência, por aproximadamente 5 minutos enquanto realizava uma tarefa escolar com a sua criança acolhida. O critério para escolha dessa tarefa foi o relato em comum das famílias quanto a dificuldade na sua condução.

Com base nas filmagens a pesquisadora categorizou os comportamentos de interação emitidos pelas cuidadoras e pelas crianças. As categorias foram semelhantes as que foram utilizadas por Prada (2007). “*Sem Interação*” (SI), “*Interação Positiva*” (IP), “*Interação Coercitiva*” (IC) e “*Fazer Junto*” (FJ).

A intervenção propriamente foi realizada na terceira fase, com o grupo experimental. No total foram realizados 10 encontros de grupo com duração de 120 minutos cada, na sede do Programa Famílias Acolhedoras, num período de três meses.

Nos 10 encontros, foram abordados os seguintes temas: 1 Apresentação de cada família e das regras de funcionamento do Programa de Capacitação. 1.2 Informações sobre o acolhimento familiar. 2 Principais tarefas da família acolhedora. 2.1 Aprendendo a observar a criança. 3 Estabelecendo regras e limites no lar: como estabelecer regras e consequenciar adequadamente seu cumprimento. 4 Reforço Diferencial: a importância de identificar o comportamento adequado para valorizar o esforço das crianças e ignorar o comportamento inadequado. 4.1 Educar – incentivar o correto e corrigir o inadequado. 5 Reforço contingente ao comportamento adequado: uma análise de trechos do filme “Um Sonho Possível”. 6 Finalização da análise do filme “Um Sonho Possível”. 7 A importância do momento em que

ocorre o comportamento e o que o segue. 7.1 Contingências do comportamento infantil. 8 A importância do momento em que ocorre a realização da lição de casa e suas consequências. 9 Os efeitos indesejáveis da punição. 10 Revisão e confraternização final.

Os temas foram trabalhados a partir de explanações teóricas, apresentação de filmes e vídeos contendo exemplos de interações adequadas e inadequadas entre cuidadores e crianças, ensaio comportamental sobre como se comportar adequadamente com as crianças, solicitação de tarefas para casa, discussão sobre elas e confecção de painéis sobre os temas. Além disso, os comportamentos adequados apresentados pelas participantes, em relação a convivência com as crianças, durante os encontros foram diferencialmente reforçados pela pesquisadora.

Ainda na Fase 3, foram realizadas visitas domiciliares aos integrantes do grupo experimental com o objetivo de fazer a capacitação individualizada. A primeira delas foi para obter os dados de linha de base, as duas seguintes apenas para realização de atividades escolares (sem orientações), a quarta para esclarecimento de dúvidas acerca do que havia sido trabalhado no encontro de grupo. A quinta visita foi realizada com o objetivo de verificar os efeitos do atendimento individualizado e das temáticas trabalhadas nos encontros de grupo sobre a realização de uma tarefa escolar. Nesta última foi adotada a estratégia de intervenção com vídeomodelação e ensaio comportamental – a cuidadora assistia vídeos de si mesma em situação de intervenção com a criança e tinha a oportunidade de, juntamente com a pesquisadora, identificar problemas e acertos acerca da sua atuação. Na sequência, a cuidadora realizava outra atividade escolar com a criança sem o feedback da pesquisadora.

A quarta fase foi constituída de avaliações pós-intervenção. Visitas foram realizadas nas residências do grupo experimental e do grupo controle para observação direta e reavaliação do Inventário de Estilos Parentais.

Na quinta fase, chamada de manutenção dos resultados, foi realizado contato telefônico com as famílias (20 dias após a fase anterior e mais 20 dias depois do primeiro contato telefônico), com o objetivo de auxiliar em dificuldades que possivelmente viessem a ter.

A última fase (*follow-up*) consistiu da avaliação da manutenção dos resultados. Observou-se a interação cuidadora-criança em ambos os grupos (experimental e controle), trinta e sessenta dias após o término do Programa de Capacitação, sendo que na última vez foi realizada uma entrevista semiestruturada com a família acolhedora sobre a situação da criança naquela ocasião.

Os resultados do Inventário de Estilos Parentais ¹(IEP), obtidos por Velasco (2016), mostraram que, antes do Programa de Capacitação, os estilos parentais de todos os cuidadores foram classificados entre “estilo parental de risco” e “estilo parental regular” e após a intervenção, os participantes do grupo experimental apresentaram “estilo parental ótimo” enquanto que os participantes do grupo controle não apresentaram mudanças, sendo classificados como “estilo parental regular”.

Os resultados do Programa de Capacitação mostraram a sua efetividade quanto ao seu objetivo. Observou-se o aumento nas práticas educativas positivas as quais não diminuíram ao nível obtido na linha de base, mesmo no follow-up. As práticas educativas coercitivas diminuíram e não retornaram ao nível obtido na linha de base e nem após o *follow-up*.

Os dados referentes as capacitações individuais em comparação as de grupo revelaram que as capacitações individuais com uso de vídeo modelação produziram melhoras mais substanciais no repertório das cuidadoras. Após a sessão de capacitação individual houve diminuição no número de ocorrências das categorias “sem interação” e “interação coercitiva” e aumento do número de ocorrências das categorias “fazer junto” e “interação positiva”. A melhora também foi observada quando se comparou o grupo experimental com o grupo controle.

De acordo com Velasco (2016), os resultados parecem ter sido generalizados para o ambiente escolar, pois as professoras relataram perceber mudanças na qualidade da realização das tarefas da criança, mesmo não tendo havido medidas objetivas para avaliar o desempenho escolar dos acolhidos. Os relatos das professoras revelaram melhora no rendimento da criança no ambiente escolar como sendo o melhor rendimento que a criança viera a apresentar.

Como uma limitação deste estudo a pesquisadora aponta o fato de ela mesma ter conduzido tanto as sessões em grupo quanto as observações e sugere que, em pesquisas futuras, diferentes pesquisadores façam a coleta nas residências. A autora também considera que o número reduzido de medidas de linha de base não possibilitou observar a ocorrência da estabilidade do comportamento-alvo.

¹ As práticas que compõem o IEP são avaliadas através de 42 questões. As respostas são dadas em uma escala do tipo likert (“sempre” vale 2 pontos; “às vezes”, 1 ponto; ou “nunca”, zero ponto). Dessa maneira, o *índice de estilo parental é fornecido! Ele é resultado da subtração da soma das práticas negativas da soma das positivas.*

O resultado do uso do vídeo como recurso para ensino nos Programas de treinamento em habilidades parentais para pais e ou cuidadores, tal como realizado por Velasco (2016), está de acordo com os indicados na literatura que sugerem ser este um recurso eficaz.

Kemenoff, Worchel, Prevatt, e Willson (1995) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a eficácia do uso do vídeofeedback como recurso utilizado na terapia. A hipótese dos autores era que indivíduos que receberiam vídeofeedback, em comparação aos que receberiam feedback verbal, evidenciariam maiores mudanças quanto as percepções (1) da natureza do problema apresentado, (2) sobre a responsabilidade individual dos membros da família em relação ao problema, (3) sobre a gravidade do problema e (4) sobre as percepções de adaptabilidade e coesão familiar.

O estudo envolveu 10 famílias que randomicamente foram distribuídas entre duas condições, a que os participantes recebiam feedback verbal e a que recebiam *vídeofeedback*. Cada condição teve 16 participantes. As famílias passaram por um modelo de terapia familiar semanal, com encontros de uma hora de duração, durante o período de cinco semanas. Em ambas as condições os participantes realizaram, na primeira sessão, uma tarefa que foi filmada. A tarefa consistiu da discussão dos membros da família sobre as suas percepções em relação ao problema que os levaram a buscar por terapia. Para a sessão seguinte, o terapeuta assistia previamente as filmagens realizadas com cada grupo. Na segunda sessão propriamente, os participantes discutiam com um dos três terapeutas a tarefa da primeira sessão. A diferença é que na condição de vídeofeedback, o vídeo da tarefa foi reproduzido para a família enquanto que na condição feedback verbal, a tarefa foi discutida sem o auxílio do vídeo. Na terceira sessão, as famílias novamente realizaram uma tarefa gravada em vídeo, que consistiu da discussão entre os membros da família sobre suas percepções em relação aos pontos fortes da família. Na sessão seguinte, discutiram a tarefa realizada na terceira sessão, seguindo o mesmo procedimento realizado na segunda sessão. Na quinta sessão, os participantes de ambas as condições foram questionados sobre suas percepções atuais do problema identificado.

Segundo estes autores, as mudanças do pré-tratamento em relação ao pós-tratamento foram analisadas a partir de variáveis relacionadas ao problema familiar. Para eles, a melhora na eficácia de várias modalidades terapêuticas se dá quando o *vídeofeedback* é utilizado.

Segundo Kemenoff et al. (1995), os participantes que receberam *vídeofeedback* durante a intervenção classificaram a família no pós-tratamento, como sendo mais responsável pelo problema apresentado do que no pré-tratamento. Já os participantes que apenas receberam

feedback verbal classificaram a família como sendo menos responsável em relação ao problema.

Ainda de acordo com Kemenoff et al. (1995), o uso de *videofeedback* possibilita aos clientes mudar de papéis, de atores para observadores, podendo assim, aumentar a probabilidade de estarem mais dispostos a avaliação de si. Tal recurso atinge diferentes níveis de comunicação e possibilita o monitoramento dos comportamentos de comunicação e interação. Possibilita ainda que novos padrões de funcionamento emergjam, fazendo com que a pessoa reflita sobre suas percepções e encontre alternativas para a resolução dos seus problemas.

De acordo com Moura e Silvaes (2008), o recurso de vídeo no contexto da psicoterapia possibilita uma observação mais detalhada, tornando possível enxergar o que não é possível na observação ao vivo. Segundo essas autoras, foi na passagem da década de 1960 para 1970 que o uso do vídeo aumentou no contexto de treinamento. Já o uso do vídeo em estudos com pais, surgiram de maneira mais notável na década de 1990, tanto na intervenção quanto para a medida de pré e pós intervenção (Eyberg, 1992; McDonough, 1995; Brestan & Eyberg, 1998; Marinho, 1999).

De acordo com Moura e Silvaes (2008) o uso do vídeo como recurso clínico é conhecido em quatro tipos de modalidades: a) vídeo com função de espelho b) *videofeedback* c) automodelação e d) vídeomodelação. No primeiro tipo, a imagem simultânea da sessão é fornecida ao cliente através de um monitor, mostrando ao mesmo o que está sendo capturado em tempo real, aumentando assim a probabilidade de o cliente ficar sob controle da situação. O segundo tipo contempla a gravação total ou parcial da sessão ou da interação no laboratório ou no próprio ambiente natural. Em um segundo momento é apresentado ao cliente com a finalidade de discutir os comportamentos do cliente. Nessa modalidade, ao assistir a si mesmo e ao discutir com o terapeuta, o cliente pode tomar conhecimento dos seus acertos e erros, facilitando a discriminação. O terceiro tipo apenas difere do segundo devido a edição realizada na gravação com o intuito de excluir os comportamentos indesejáveis, fazendo com que o cliente apenas observe os seus comportamentos apropriados. No quarto e último tipo apresenta-se para o cliente as imagens de outras pessoas e não a sua própria e nestas, os modelos executam adequadamente as habilidades em questão (Moura & Silvaes, 2008).

Além do uso do vídeo, estudos tem utilizado a prática com *feedback*, conhecida como *role-play*, para criar condições em que o participante aprendiz possa executar a técnica

comportamental aprendida em outra pessoa como, por exemplo, em outro participante, em um confederado ou até mesmo no próprio pesquisador, podendo seus erros e acertos serem ressaltados.

Rorato (2018) ensinou uma professora e duas estudantes de pedagogia a aplicar tentativas discretas em uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisadora avaliou o efeito do ensino no desempenho das participantes em aplicar as tentativas discretas e nas respostas corretas da criança. Para tanto, utilizou um delineamento experimental de Linha de Base Múltipla entre participantes. O procedimento consistiu de instrução, vídeo modelação e da prática com feedback (*role-play*) – componentes do *Basic Skill Training* (BST). A pesquisadora pretendia verificar se o ensino produziria resultados eficazes e semelhantes a estudos na literatura que também haviam utilizado os mesmos componentes. Pretendia identificar qual elemento seria mais eficaz e se o desempenho da criança melhoraria após o procedimento de ensino ser aplicado as professoras. Além da fase de intervenção o estudo contou com teste de generalização e *follow-up*.

A pesquisadora observou a criança por duas horas na sala de aula e no recreio e verificou que a mesma apresentava os comportamentos de permanecer sentada por pelo menos cinco minutos, de estabelecer contato visual em tarefas e de seguir instruções simples, sendo estes, necessários para prosseguir com a pesquisa.

O ensino com a professora e as estagiárias foi conduzido em sala de aula sem a presença de alunos. A avaliação do repertório da criança ocorreu em sala separada.

Uma avaliação de habilidades básicas de aprendizagem com tarefas de discriminação, foi feita com o objetivo de definir as tarefas de ensino e de generalização. Antes de cada nível ser testado, a pesquisadora realizava o Procedimento Padrão de Reforçamento e Dica (PPRD) que consistia de uma demonstração da tentativa, de uma oportunidade de fazer a tarefa com ajuda física e da oportunidade de fazê-la de forma independente. Somente após as três oportunidades o teste era iniciado. Os resultados mostraram que a criança não possuía repertório imitativo, o que possibilitou estabelecer a imitação motora como a tarefa-alvo do ensino. De acordo com a pesquisadora, o comportamento imitativo motor era exigido em sala de aula, o que tornou o seu ensino ainda mais relevante. Outro comportamento recorrente na sala de aula era o de discriminação condicional como, por exemplo, a discriminação do tipo auditivos-visuais. Por isso, a tarefa de discriminação condicional foi escolhida para compor o teste de

generalização. Levando em consideração a complexidade da tarefa a pesquisadora optou pelo ensino da discriminação condicional do tipo visual – visual.

Uma avaliação inicial com tarefas de imitação motora e de discriminação condicional do tipo visual-visual, foi conduzida em ambiente controlado (apenas com a pesquisadora) e em ambiente natural. As respostas-alvo na avaliação não foram reforçadas, apenas eram reforçadas as respostas já presentes no repertório da criança, quando era dada instrução para sua emissão.

O desempenho da professora e das estagiárias com relação a aplicação de tentativas discretas foi medido em ambiente controlado, sem a presença de alunos e de maneira individual. As tarefas eram de imitação motora e discriminação condicional com nove tentativas cada. A pesquisadora fornecia instrução prévia, deixando claro que não poderia fornecer ajuda durante a avaliação.

Nas tarefas de imitação motora as participantes recebiam a seguinte instrução: “Eu vou interpretar uma criança com autismo. Você deve me ensinar a imitar a bater palmas, apontar para a frente, fazer gesto de ‘não’ com o dedo. Cada tarefa, três vezes. Não poderei esclarecer dúvidas durante essa fase. Vamos começar?”. Na tarefa de discriminação condicional a instrução foi: “Eu vou interpretar uma criança com autismo. Você deve me ensinar a colocar no igual esses estímulos. Por exemplo, diante do quadrado azul, colocar no outro quadrado azul. Diante do quadrado vermelho, colocar no outro quadrado vermelho e o mesmo com o verde. Deverá fazer isso três vezes com cada cor. Não poderei esclarecer dúvidas durante essa fase. Vamos começar?”

A pesquisadora imitava a criança autista de diferentes maneiras para que as participantes experimentassem as diferentes situações que poderiam ocorrer durante o ensino com a criança. Desta maneira, a pesquisadora realizou três tentativas de forma correta, três de forma incorreta e outras três com ajuda.

Uma das estagiárias foi avaliada em ambiente natural, dado que ela acompanhava exclusivamente a criança com autismo. A avaliação foi semelhante a avaliação da criança.

O ensino de tentativas discretas se deu por meio dos componentes instrução teórica, vídeomodelação e prática com *feedback*. Após o ensino, cada participante foi submetida a avaliação tal como ocorrido na Linha de Base, tanto para verificar alterações no desempenho, quanto para identificar o componente que resultou em maior porcentagens de acerto.

A fase de instrução teórica teve a duração de 4 horas e foi dividida em dois dias. Participaram ao mesmo tempo a professora e as estagiárias. O ensino consistiu de aulas teóricas baseadas em conceitos da análise do comportamento com o objetivo de favorecer a compreensão sobre tentativas discretas. Temas relacionados ao Transtorno do Espectro Autista também foram abordados.

A fase de vídeomodelação durou 30 minutos e consistiu da apresentação de nove vídeos contendo um pesquisador e um confederado realizando a tarefa de imitação, sendo que o confederado representava uma criança autista. Os vídeos continham tentativas realizadas pela criança: três corretamente, três de forma incorreta e três com ajuda. Após essa forma de ensino, um novo teste foi realizado com as participantes.

A fase da prática com feedback foi iniciada com um feedback sobre o desempenho que as participantes tiveram após a conclusão da fase anterior. O *feedback* foi sobre a tentativa discreta realizada incorretamente. Após esse *feedback* foi iniciada a prática com feedback (*role-play*). As participantes aplicaram nove tentativas discretas de imitação motora na pesquisadora. Antes de iniciarem a pesquisadora deu a seguinte instrução: “Agora vamos realizar as tentativas novamente, como você tem feito. Dessa vez, porém, darei *feedbacks* durante todas as tentativas sobre a sua aplicação. Vamos começar?”. Em caso de acerto o *feedback* era em forma de elogio (“Isso”, “você fez certo”, “muito bem”). A pesquisadora deu três respostas corretas, três de forma incorreta e outras três com ajuda, como nos vídeos e nos testes. Após realizar as nove tentativas, novamente foi conduzido teste.

O follow-up ocorreu após um mês do término da intervenção.

Com relação aos resultados verificou-se que após o ensino com os componentes do BST, todas as participantes apresentaram índices de acertos maiores que 85% em tentativas discretas realizadas com a pesquisadora. As porcentagens de acertos obtidos na Linha de Base (entre 13% e 25%), com relação as tarefas de imitação, aumentaram substancialmente para 87% a 100%. Quanto a efetividade de cada componente de ensino – instrução, vídeomodelação e prática com feedback, verificou-se que a instrução alterou pouco a porcentagem de acertos das participantes, de 25% para 21%, de 17% para 25%. Uma delas continuou com a mesma porcentagem, 22% após essa forma de ensino. A vídeomodelação, como segundo componente usado no ensino, alterou as porcentagens de acertos de 25% para 49% e de 21% para 65%. Para a participante cuja ordem do componente foi alterada (1º ensino teórico 2º prática com

feedback), a alteração foi de 22% para 86%. Entende-se que a ordem dos componentes interferiu positivamente nos resultados obtidos.

Dessa maneira a prática com *feedback* foi o componente que produziu alteração mais substancial comparado aos demais componentes. De acordo com Rorato (2018) o acúmulo de dois componentes – vídeomodelação e prática com feedback – produziu melhores resultados.

Os dados de duas das participantes, que passaram pelo teste de generalização mostram que ambas tiveram altas porcentagens de acertos 93% e 97% respectivamente. Tal resultado permite afirmar que foi estabelecida a generalização para uma tarefa não treinada.

Como limitação de seu estudo Rorato (2018) destaca a falta de uma avaliação após o ensino, feita em ambiente controlado e com a aplicação de tentativas discretas diretamente com a criança. Segundo Rorato (2018) a avaliação nesses moldes resultaria numa medida mais confiável e fidedigna com relação ao desempenho das participantes e da criança, além de permitir verificar a generalização, ou seja, se a aplicação com a criança iria emergir.

Os programas desenvolvidos por Prada (2007), Biscouto (2012), Velasco (2016) e outros que também foram experimentalmente manipulados com base no programa de Marinho (1999) possuem uma característica em comum, que é o ensino dos pais ou cuidadores para melhor manejo na interação com seus filhos como sendo a variável independente, e as mudanças observadas nos padrões comportamentais apresentados pelos cuidadores e também pelos filhos como a variável dependente.

Esses estudos apresentam elementos que corroboram a importância de um Programa de Capacitação em Análise do Comportamento para pais e ou cuidadores e apresentam ainda importantes sugestões que podem servir a pesquisas futuras. Apesar dos avanços obtidos, as limitações encontradas justificam a necessidade de continuar as investigações sobre quais são os componentes de um programa de tratamento, dos quais os efeitos positivos nas mudanças de estilos parentais é função. Com a pretensão de responder a essa questão, torna-se fundamental a realização de um novo estudo.

Nessa perspectiva o presente estudo se propõe a investigar se um programa de ensino de habilidades parentais, fundamentado teoricamente na análise do comportamento, produzirá mudanças no repertório comportamental dos participantes – cuidadores (pais sociais). Busca-se avaliar o efeito de um programa de ensino por meio de instrução, de *videofeedback* e de *role-play* sobre os comportamentos de pais sociais de reforçar positivamente comportamentos

adequados, não fazer uso de punição e extinguir inadequados de pessoas com deficiência intelectual que habitam em duas residências (Casas Lares) de uma instituição filantrópica.

A relevância social desse estudo está na possibilidade de o ensino de pais/mães sociais em análise do comportamento ser um caminho para auxiliá-los a modificar o próprio comportamento com relação aos usuários que eles cuidam. Desta maneira, as mudanças no repertório comportamental dos pais/mães podem resultar em mudanças no repertório dos usuários.

Ademais, o programa pode otimizar o tempo que os pais sociais gastam com os comportamentos problemas dos filhos e, pode ainda, favorecer a qualidade dos serviços prestados.

Método

Participantes

Os participantes foram pais sociais (três mães e um pai) de uma instituição filantrópica de Minas Gerais. Os critérios para a escolha dos participantes foram: a) as queixas dos pais/mães sociais feitas aos responsáveis da instituição, que indicavam dificuldades no manejo dos “comportamentos problemas” dos usuários, e b) nunca terem passado por um programa de intervenção em Análise do Comportamento.

O Termo de Autorização Institucional (Apêndice A) foi preenchido e assinado pela representante legal da instituição (presidente) onde o estudo foi conduzido. Cada participante (pai/mãe social) assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B. O trabalho foi submetido e aprovado por Comitê de Ética. CAAE: 95290618.0.0000.5482

Local

O estudo foi conduzido em uma instituição filantrópica, que desde 1961 dedica-se ao trabalho com a pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Os serviços prestados pela instituição contemplam os eixos da assistência social, saúde e educação.

O presente estudo foi desenvolvido no Serviço de Acolhimento Institucional - Casa Lar, que desde 1997, é executado pela instituição em parceria com a Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social de Minas Gerais.

O público-alvo deste serviço são 52 pessoas com deficiência intelectual advindas da extinta Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (FEBEM), cujos vínculos familiares foram rompidos ou fragilizados. Estas pessoas residem em oito unidades (Casa Lar) localizadas na comunidade. O serviço tem o suporte de profissionais da fisioterapia, da fonoaudiologia, do serviço social, da psicologia, da psiquiatria, enfermagem, do setor administrativo e gerência. Conta ainda com pais/mães sociais, auxiliares de pai/mãe social e motorista. O estudo foi conduzido em duas unidades.

A primeira sessão de ensino foi conduzida na sede da instituição (sala de reuniões), enquanto que as demais sessões de ensino foram conduzidas em salas reservadas em duas das residências. A coleta de dados também ocorreu nas ambiências das respectivas residências.

Na Casa Lar **A**, residiam 5 usuários com deficiência intelectual (total de usuários nessa casa), dos quais quatro possuíam esquizofrenia associado, sendo três do sexo feminino e dois

do sexo masculino, com idade entre 33 e 43 anos, sob os cuidados de duas mães sociais e três auxiliares. As auxiliares trabalhavam 44 horas semanais. Já as mães sociais trabalhavam em dias alternados, 24 horas por dia. A residência possuía cinco quartos, dois banheiros, uma sala, uma cozinha, uma lavanderia e uma varanda. As mães sociais dessa casa que participaram da pesquisa foram identificadas como P1 e P2.

Na Casa Lar **B**, residiam 7 usuários com deficiência intelectual (total de usuários nessa casa), dos quais três possuíam o transtorno do espectro autista associado, todos do sexo masculino, com idade entre 21 e 40 anos, sob os cuidados de dois pais sociais, uma mãe social e três auxiliares. A jornada de trabalho dos funcionários dessa casa era a mesma que a dos funcionários da Casa Lar **A**. A residência possuía seis quartos, três banheiros, uma sala, uma cozinha, uma copa, uma lavanderia, uma varanda e uma quadra de esportes. O pai e a mãe social dessa casa que participaram da pesquisa foram identificados como P3 e P4.

Apesar de em cada casa residir cinco e sete usuários, respectivamente, apenas um usuário foi escolhido para as gravações com cada um dos participantes (pais/mães sociais), nas situações de interação.

Material e equipamento

Para os encontros de capacitação com os pais/mães sociais, foi utilizado um Datashow Epson e um notebook da marca Dell. Para a gravação dos comportamentos alvos nas residências foi utilizada uma câmera digital Nikon L315, um tripé e um celular da marca Samsung.

Foi utilizada, ainda, folha de registro dos comportamentos dos pais/mães sociais, adaptada para a situação de interação com o usuário - Apêndice C.

Procedimento

O Programa para o ensino de habilidades dos pais/mães sociais consistiu do ensino por *instrução*, do ensino com uso de *vídeofeedback* mais *modelagem* e do ensino com *role-play*.

Foi ensinado para os pais/mães sociais: reforçar comportamentos adequados, não fazer uso da punição e extinguir comportamentos inadequados e junto reforçar adequados.

O procedimento envolveu 3 fases: 1. Fase de Linha de Base, 2. Fase de Intervenção e 3. Fase de Teste de Generalização. Na Tabela 1, são apresentadas as fases do estudo.

Tabela 1. *Fases do estudo*

		Reforçamento	Punição	Extinção
Fase 1		Linha de base	Linha de base	Linha de base
Fase 2	Etapa 1	Ensino por Instrução Medida	Linha de base	Linha de base
	Etapa 2	Ensino por vídeofeedback Medida	Linha de base	Linha de base
	Etapa 3	Ensino com feedback (role-play) Medida	Linha de base	Linha de base
	Etapa 4	Medida	Ensino por instrução Medida	Linha de base
	Etapa 5	Medida	Ensino por vídeofeedback Medida	Linha de base
	Etapa 6	Medida	Ensino com feedback (role-play) Medida	Linha de base
	Etapa 7	Medida	Medida	Ensino por Instrução Medida
	Etapa 8	Medida	Medida	Ensino por vídeofeedback Medida
	Etapa 9	Medida	Medida	Ensino com feedback (role-play) Medida
Fase 3		Teste de Generalização	Teste de Generalização	Teste de Generalização

Fase 1.

Essa fase consistiu da coleta de dados para a construção da linha de base dos comportamentos dos pais/mães sociais em relação com os usuários residentes. Os dados foram coletados e analisados a partir de filmagens que ocorreram em duas residências da instituição, em situações de interação entre os pais/mães sociais e os usuários que eles cuidam.

A princípio foi observado que os pais/mães sociais não estavam confortáveis nas filmagens. No entanto, foram feitas diversas filmagens, entre 13 e 17 para cada participante, aproximadamente, com a finalidade de favorecer a habituação com a câmera e com a presença do responsável pelas gravações. Estes vídeos, que tiveram a mesma duração de todas as outras filmagens (30 minutos), não foram utilizados para a categorização do desempenho dos participantes – foram desprezados.

As sessões de filmagens que serviram para a construção da Linha de Base foram conduzidas por dez dias consecutivos para que cada pai/mãe social de cada casa pudesse ter cinco sessões de linha de base, dado que eles revezavam os dias de trabalho. Cada sessão teve a duração de 30 minutos. O encerramento dessa fase se deu ao concluir as sessões de filmagens.

As filmagens, durante a Linha de Base, foram conduzidas pelo assistente de pesquisa² e em maior frequência no período da manhã, dado que este era o momento do dia que, em função das demandas no lar, os pais/mães sociais interagiam mais com os usuários. Era o início da rotina diária, momento em que demandas eram apresentadas e atividades da vida diária, como banho, higiene bucal, café da manhã, medicação e preparação para a ida a escola ou outra atividade externa, eram realizadas pelo usuário com o apoio do pai/mãe social. A partir da Fase de Intervenção, o próprio pesquisador passou a conduzir as sessões de filmagem.

Além das filmagens da interação do pai/mãe social com os usuários alvos, ainda na Fase 1, foram conduzidas sessões de filmagens dos pais/mães sociais em interação com os demais usuários que não eram o alvo da intervenção.

Assim, foi considerada situação de interação aquela na qual o pai/mãe social e usuários realizaram alguma atividade em conjunto. Trechos das filmagens das atividades com os usuários que eram alvo da intervenção foram utilizadas para o ensino dos pais/mães sociais na Fase 2. Os trechos das filmagens em que pais/mães sociais interagiam com os usuários que não eram alvo da intervenção foram utilizados para comparar com o teste de generalização (Fase 3). Cada sessão foi analisada em função das seguintes categorias: Reforçamento do Comportamento Adequado; Reforçamento do Comportamento Inadequado; Punição do Comportamento Inadequado; Punição do Comportamento Adequado, Extinção do

² Inicialmente buscou-se conduzir as filmagens nas residências por um assistente de pesquisa, já que o pesquisador seria responsável por conduzir as intervenções e essa poderia ser uma variável que viesse a interferir no desempenho dos participantes. No entanto, foi necessário trocar o assistente por três vezes, sendo que o terceiro também não pôde continuar.

Comportamento Inadequado e Extinção do Comportamento Adequado. As definições de cada categoria são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2. *Protocolo de Observação – Comportamentos dos Pais/Mães Sociais*

Categoria	Definição
Reforçamento do Comportamento Adequado (RCA)	<p>Apresentação de estímulos que possam ter a função de reforçadores positivos para o comportamento adequado do usuário, incluindo verbalizações de incentivo, elogios, comemorações. Exemplo: “isso mesmo!”, “vamos lá”, “parabéns”, “obrigada!”, “continue assim!”</p> <p>Interações físicas com abraço, carinho com as mãos, arrumar o cabelo, sorriso, balanço de cabeça positivamente.</p>
Reforçamento do Comportamento Inadequado (RCI)	<p>Apresentação de estímulos que possam ter a função de reforçadores positivos para o comportamento inadequado do usuário. Exemplo: ri, dar atenção.</p>
Punição do Comportamento Inadequado (PCI)	<p>Retirada de reforço positivo ou apresentação de estímulo aversivo após emissão de comportamento inadequado emitido pelo usuário.</p> <p>Qualquer interação verbal aversiva como gritos, perguntas, ameaças e desaprovação do comportamento emitido pelo usuário. Exemplo: “Você quer ficar de castigo?”, “Vou contar o que você fez!”, “Você faz tudo errado!”, “Que coisa feia, não gosto de você!”, “Não gosto disso!”, “chega!”, “saia daqui”, “cale a boca”, “vou te colocar de castigo”, “vá para o quarto”, “você está fazendo gracinha”, “você não vai passear!”</p> <p>Qualquer interação não verbal ou contato físico considerado inapropriado. Exemplo: solavanco, puxar pelo braço, empurrão, fechar a porta do quarto, desligar som ou tv sem pedir licença, remover o prato antes do usuário terminar a refeição, balanço de cabeça negativamente.</p>
Extinção do Comportamento Inadequado	<p>Retirada de consequências para comportamentos inadequados. Exemplo: remoção da atenção para comportamentos como arrotar várias vezes durante a refeição, etc.</p>
Extinção do Comportamento Adequado (ECA)	<p>Retirada de consequências, como por exemplo, remoção de atenção para: uma solicitação do usuário quando feita adequadamente, cooperação, falar com volume de voz normal, usar “por favor”, “licença” e participar em alguma tarefa do lar.</p>

O registro dos comportamentos dos pais/mães sociais, em todas as etapas, foi feito por frequência – número de vezes que os comportamentos ocorreram em cada minuto das sessões de filmagem.

Os comportamentos dos usuários considerados adequados foram: conversar com volume de voz normal, esperar a sua vez para a refeição ser servida, pedir licença, pedir por

favor, dizer obrigado, respostas verbais e/ou físicas de carinho com os cuidadores e demais usuários, falar sobre si (pensamentos e sentimentos sobre situações que vivencia e/ou vivenciou), fazer o para casa (usuários que estudam), auxiliar em tarefas de organização de seus pertences e do lar, seguir as instruções do pai/mãe social durante as atividades na casa como, por exemplo, comer devagar, colocar pouca comida na boca por vez, mastigar bem, escovar os dentes, etc.

Os comportamentos dos usuários considerados inadequados foram: gritar, agredir (soco, chute, mordida, beliscão, empurrão, cuspe, palavrão, ameaças verbais) outro usuário ou o pai/mãe social ou a si próprio. Dizer palavrões, conversar de modo infantilizado, quebrar ou destruir a estrutura da casa, destruir seus pertences, fazer gestos obscenos e contar o que outros usuários fizeram de errado.

Fase 2.

Diferente da Fase 1, na Fase 2, em todas as etapas, foram conduzidas três sessões de filmagem após cada modalidade de ensino de cada tema. Dessa maneira, cada etapa de ensino foi seguida de teste para se verificar os possíveis efeitos do ensino.

O programa de ensino foi composto por nove etapas, divididas entre o ensino por *instrução* (em grupo), ensino com o uso de *videofeedback* (individualizado) e prática com *feedback – role-play* (individualizado). Cada comportamento alvo foi ensinado nas três formas conforme a ordem apresentada a seguir. A primeira manipulação experimental foi introduzida após as dez sessões de Linha de Base (Fase 1).

O *Ensino por Instrução*, em todas as etapas, foi realizado com base em aulas expositivas e com o recurso de apresentações em Power Point. O tempo de cada exposição foi de aproximadamente 120 minutos. Os temas foram discutidos a partir de exemplos do cotidiano e a partir de exemplos solicitados aos pais/mães sociais sobre a interação deles com os usuários.

Foram três aulas expositivas que contemplaram os seguintes temas: 1) Reforçamento do comportamento adequado; 2) Punição, porque o seu uso não é aconselhável e 3) Extinção e reforçamento diferencial do comportamento adequado, uma alternativa ao uso da punição.

Primeiro foi ministrada a aula do tema 1 – Reforçamento do comportamento adequado. Após a aula foram realizadas três sessões de filmagem na Casa Lar. Estas filmagens foram analisadas a partir das categorias propostas.

Em uma nova oportunidade, ocorreu o *Ensino reforçamento do comportamento adequado, com o uso de Videofeedback*, que foi realizado na própria residência, a partir das gravações realizadas após o ensino por instrução, de situações nas quais os pais/mães sociais tinham interagido com os usuários. Na sequência, outras três sessões de filmagem foram conduzidas, também na Casa Lar.

Posteriormente, ocorreu o terceiro *Ensino sobre reforçamento do comportamento adequado, com o uso de feedback*, popularmente conhecido como *role-play*. O procedimento também foi conduzido na Casa Lar. Três novas filmagens foram realizadas na Casa Lar para obter dados sobre cada um dos comportamentos alvo da intervenção.

A sequência de ensino – ensino por instrução, filmagem, ensino por vídeofeedback, filmagem, ensino com *feedback (role-play)*, filmagem - foi feita para os três comportamentos alvo da intervenção, o que permitiu utilizar um delineamento de Linha de Base Múltipla entre comportamentos para avaliar se as possíveis mudanças observáveis eram resultantes da manipulação experimental realizada. Assim, o ensino foi iniciado com uma das categorias de comportamento, após o ensino se coletava dados sobre comportamentos ensinado e sobre as outras categorias ainda não em intervenção.

Etapa 1.

No Ensino por Instrução, foram ministradas duas aulas: 1) apresentação do grupo e o programa de treinamento e 2) reforçamento do comportamento adequado. Os slides utilizados nas aulas podem ser vistos no Apêndice D. Nas Tabelas 3 e 4 são apresentados os temas, objetivos e atividades das aulas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 3. *Programação da abertura - aula 1*

Sessão	Temas	Objetivos	Atividades do ensino em grupo
1 Abertura	Apresentação do grupo;	Favorecer o contato entre os participantes;	Apresentação dos participantes; Explicação oral sobre o programa de ensino, seus objetivos e etapas;
	Apresentação do programa de treinamento.	Esclarecer a proposta do programa de ensino e as regras de funcionamento.	Explicação oral das regras de funcionamento do programa (pontualidade e faltas); Informações sobre o sigilo.

Tabela 4. Programação do ensino por instrução sobre reforçamento - aula 2

	Temas	Objetivos
2 Reforçamento	Causas falsas na tentativa de entender e modificar o comportamento;	Ensinar os pais sociais a fortalecerem os comportamentos adequados dos usuários de modo que tenham maior probabilidade de ocorrência em situações futuras;
	Proposta de Skinner para a compreensão e explicação do comportamento humano de maneira científica; Descrição, previsão e controle na ciência do comportamento;	Ensinar a eles a importância do reforço natural contingente ao comportamento adequado;
	Definição de comportamento; relação entre respostas e estímulos; Exemplificação de estímulos físicos, estímulos sociais e respostas do indivíduo;	Busca-se assim, aumentar a probabilidade de os pais sociais utilizarem reforçadores positivos para controlar os comportamentos dos usuários.
	Tríplice contingência (antecedente, resposta e consequência)	
	Comportamento operante; Sensibilidade as consequências;	
	Reforçamento (procedimento);	
	Importância da história do indivíduo para o processo efetivo de reforçamento.	

Após o término do ensino por instrução e as três sessões seguidas de filmagem, foi iniciado o Ensino de reforçamento do comportamento adequado por meio de *videofeedback*.

As filmagens foram analisadas, categorizadas com o objetivo de avaliar se o ensino por instrução foi efetivo para alterar o comportamento dos pais/mães sociais em relação a reforçar os comportamentos adequados dos usuários.

Etapa 2.

O *videofeedback* foi usado para ensinar a partir da própria experiência, depois do ensino por instrução de cada tema. Para tanto, foram utilizadas as filmagens realizadas durante a fase de Linha de Base e as filmagens realizadas após o ensino por instrução.

Antes de conduzir o ensino com *videofeedback* com os pais/mães sociais, o pesquisador assistiu as filmagens com o objetivo de selecionar os trechos que continham três erros e três

acertos em relação ao tema da aula dada, ou seja, situações em que os participantes reforçavam o comportamento adequado do usuário e situações em que não reforçavam o comportamento adequado.

No encontro com cada pai/mãe social, o pesquisador apresentou cada trecho selecionado e discutiu com este o seu desempenho – fazia perguntas com o objetivo de evocar as respostas do pai/mãe social. Neste momento o pesquisador indicava cada acerto do pai/mãe social na direção do desempenho desejado, como, por exemplo, quando ele aparecia no vídeo fornecendo consequência como atenção, elogio ou abraço para os comportamentos adequados do usuário alvo, e elogiava o participante. O pesquisador também apontava os erros, bem como questionava o que poderia ter sido feito de diferente na ocasião.

A mudança da etapa de Ensino com *videofeedback* para a etapa de Ensino com *feedback* (*role-play*) respeitou o mesmo critério da etapa anterior; após o término do ensino com *videofeedback* e as três sessões seguidas de filmagens houve a mudança de etapa. Esse critério se aplicou as demais etapas de ensino.

Etapa 3.

Nessa etapa, foi conduzido o *Ensino reforçamento do comportamento adequado* a partir da prática com *feedback*, popularmente conhecida como *role-play*. Essa tarefa consistiu de treino para melhorar o desempenho da mãe/pai social em relação a reforçar o comportamento adequado. A sessão de *role-play* foi conduzida na residência e teve a duração de aproximadamente 50 minutos.

Inicialmente o pesquisador fornecia um *feedback* para o pai/mãe social sobre o seu desempenho nas últimas sessões de filmagem realizadas após o ensino anterior (erros). A prática com *feedback* era iniciada com a seguinte instrução do pesquisador: “Agora vamos treinar o que você aprendeu sobre reforçar o comportamento adequado. Dessa vez, eu farei o papel do usuário e você dará uma consequência para o meu comportamento, lembrando que é um comportamento que você deseja fortalecê-lo”.

O pesquisador reproduzia comportamentos que no “passado” o pai/mãe teve a oportunidade de reforçá-los e não o fez. Quando acertava o pai/mãe social era elogiado pelo seu desempenho. Exemplo: “Muito bem!” “Está no caminho certo”. Em caso de erros ou de desempenho insatisfatório, o pai/mãe era lembrado do que era importante fazer. Exemplo: “Lembre-se que é importante deixar claro para o usuário o que você está valorizando”.

O procedimento tal como descrito acima se repetiu nas demais etapas com prática de *feedback*, em relação a categorias de comportamento punição e extinção.

Etapa 4.

O ensino de uma segunda categoria de comportamentos foi iniciado nesta etapa. Consistiu no ensino por instrução sobre a punição (porque o seu uso não é aconselhável). Os slides utilizados podem ser vistos no Apêndice E. O período de exposição e os recursos utilizados foram os mesmos descritos para a Etapa 1, bem como a análise dos dados e o critério para a mudança de Etapa.

Na Tabela 5, são apresentados os temas, objetivos e atividades da aula 3.

Tabela 5. *Programação do ensino por instrução sobre punição - aula 3*

	Temas	Objetivos
3 Punição, porque o seu uso não é aconselhável	O que é punição (descrição do procedimento);	Ensinar os pais sociais a identificarem os efeitos das práticas punitivas;
	Como punimos (punição positiva X punição negativa)	
	Punição, uma técnica de controle questionável;	Ensiná-los a discriminar possíveis ações punitivas que mantêm o comportamento inadequado do usuário por atenção ou supressão temporária de tal comportamento;
	Porque a punição não diminui as chances de o comportamento ocorrer novamente;	
	O efeito imediato (redução temporária de uma tendência a se comportar de uma dada maneira) e as consequências a médio e longo prazo;	Busca-se assim diminuir a probabilidade de os pais sociais fazerem uso da punição para controlar os comportamentos dos usuários.
	Fortalecimento do comportamento de quem puniu;	
	Suspensão/remoção imediata do comportamento punido;	
	Aumento na frequência do comportamento punido quando a punição é retirada;	
	Efeitos emocionais (medo, ansiedade, sentimento de culpa, vergonha e pecado);	
	Conflito entre o comportamento que leva a punição e o comportamento que evita a punição; Surgimento de comportamentos inadequados para evitar a punição;	
	Breve história dos usuários da Casa Lar sobre quando viveram na extinta Fundação do Bem-estar do Menor (FEBEM).	

Etapa 5.

Consistiu do ensino sobre punição (não a usar como meio de eliminar comportamentos indesejáveis) com o uso de *videofeedback*. O procedimento para essa etapa foi o mesmo descrito na Etapa 2.

Etapa 6.

Nessa etapa, foi conduzido o *Ensino punição, porque seu uso não é aconselhável* a partir da prática com *feedback - role-play*. O procedimento foi o mesmo da Etapa 3.

Etapa 7.

O ensino por instrução de uma terceira e última categoria de comportamentos foi iniciada nesta etapa. Consistiu no ensino sobre a Extinção como alternativa ao uso da punição. Os slides utilizados podem ser vistos no Apêndice F.

O Tema foi discutido de maneira a considerar as situações em que os pais/mães poderiam utilizar o procedimento com os usuários. Para tanto, os pais/mães sociais eram solicitados a relatar comportamentos que poderiam ser extinguidos, a situação em que eles ocorriam e o que eles produziam no ambiente. Da mesma maneira eram solicitadas a identificar comportamentos que, simultaneamente a extinção, poderiam ser fortalecidos.

Na Tabela 6, são apresentados os temas e os objetivos da aula 4.

Tabela 6. *Programação do ensino por instrução sobre extinção - aula 4*

	Temas	Objetivos
4 Extinção	O que é extinção (relação entre o comportamento e a consequência já estabelecida; quebra da relação; alterações no comportamento produzidas por essa ruptura);	Ensinar os pais sociais a utilizarem a extinção do comportamento inadequado e reforçamento diferencial do comportamento adequado como uma alternativa ao uso da punição;
	Os efeitos da extinção imediatos e a longo prazo (efeitos emocionais, mudanças na forma e força do comportamento, recuperação espontânea);	Busca-se assim, diminuir as chances de os pais sociais usarem estratégias punitivas com intuito de eliminar comportamentos indesejáveis dos usuários.
	Como usar a extinção efetivamente (identificação das consequências reforçadoras, retirada das mesmas e reforçamento para comportamentos adequados enquanto se extingue inadequados).	

Etapa 8.

Foi realizado, nessa etapa, o ensino sobre extinção com uso de *vídeofeedback*. O procedimento de ensino foi o mesmo que das demais etapas de ensino com *vídeofeedback*.

Etapa 9.

Nessa etapa foi conduzido o ensino sobre extinção a partir da prática de *feedback – role-play* e foi utilizado o mesmo procedimento das demais etapas de ensino com *role-play*. Lembrando que o critério para a mudança dessa etapa para a Fase 3 foi o mesmo das etapas anteriores.

Fase 3.

Consistiu do teste de generalização. O objetivo era avaliar se as habilidades aprendidas pelos pais/mães sociais durante o programa de ensino seriam generalizadas para outros comportamentos que compunham o repertório dos usuários alvo da intervenção e para as situações de interação com os demais usuários que não eram alvo da intervenção. As filmagens foram conduzidas no lar, em três dias consecutivos, em situação de interação e tiveram a duração de 30 minutos cada. Os comportamentos de interesse no teste de generalização e as situações de interação com os demais usuários não foram usados como exemplo durante as fases de ensino.

Acordo entre Observadores

O acordo entre observadores foi mensurado em 25% de situações filmadas em relação ao desempenho dos pais/mães sociais durante as fases de linha de base e de intervenção.

Um segundo pesquisador assistiu às filmagens selecionadas aleatoriamente e registrou os dados de desempenho de cada participante (pai/mãe social). Os resultados foram comparados com aqueles coletados pelo pesquisador, e o índice de acordo foi calculado dividindo-se o total de concordâncias pelo total de concordâncias mais discordâncias. O índice de acordo entre observadores foi de 84%.

Resultados e Discussão

A principal pergunta que esta pesquisa pretendia responder era se um programa de ensino de habilidades parentais, por meio de instrução, de *vídeofeedback* e de *role-play*, fundamentado teoricamente na Análise do Comportamento, produziria mudanças no repertório comportamental dos pais/mães sociais com relação a reforçar comportamentos adequados e, como alternativa ao uso da punição, extinguir inadequados das pessoas que eles cuidam – pessoas com deficiência intelectual.

Em pesquisas anteriores, cujo objetivo era modificar o comportamento de pais e ou cuidadores com relação as pessoas cuidadas (Gomide, 1998; Marinho, 1999; Prada, 2002, 2007), pesquisadores encontraram dificuldades em afirmar que as mudanças ocorridas nas variáveis dependentes se deviam as manipulações das variáveis independentes, dado que utilizaram delineamento AB e tiveram poucas sessões para a construção da linha de base. Com a finalidade de aumentar o controle do possível efeito da variável independente, no presente estudo foi proposto um delineamento experimental de linha de base múltipla entre comportamentos.

Na Figura 1 está representado o número de respostas das categorias de comportamento *reforçar positivamente comportamentos adequados*, *punir e extinguir comportamentos inadequados* após o ensino por meio de instrução, de *vídeofeedback* e de *role-play* para a participante P1, por sessão. As linhas pontilhadas indicam os dados obtidos para cada um dos comportamentos após as diferentes formas de ensino.

P1 teve seis sessões de Linha de Base na categoria reforçamento³. Os dados obtidos mostram que em apenas uma das sessões de Linha de Base, P1 reforçou efetivamente, 17 vezes em uma única sessão. Na categoria punição, P1 teve 15 sessões de Linha de Base e, em 8 delas, puniu comportamentos inadequados. Em relação a categoria extinção, P1 teve 24 sessões de Linha de Base e, em nenhuma delas, utilizou efetivamente a extinção para eliminar comportamentos inapropriados.

³ Parte da gravação da sexta sessão de Linha de Base foi perdida. São apresentados os dados obtidos em 10 min de sessão.

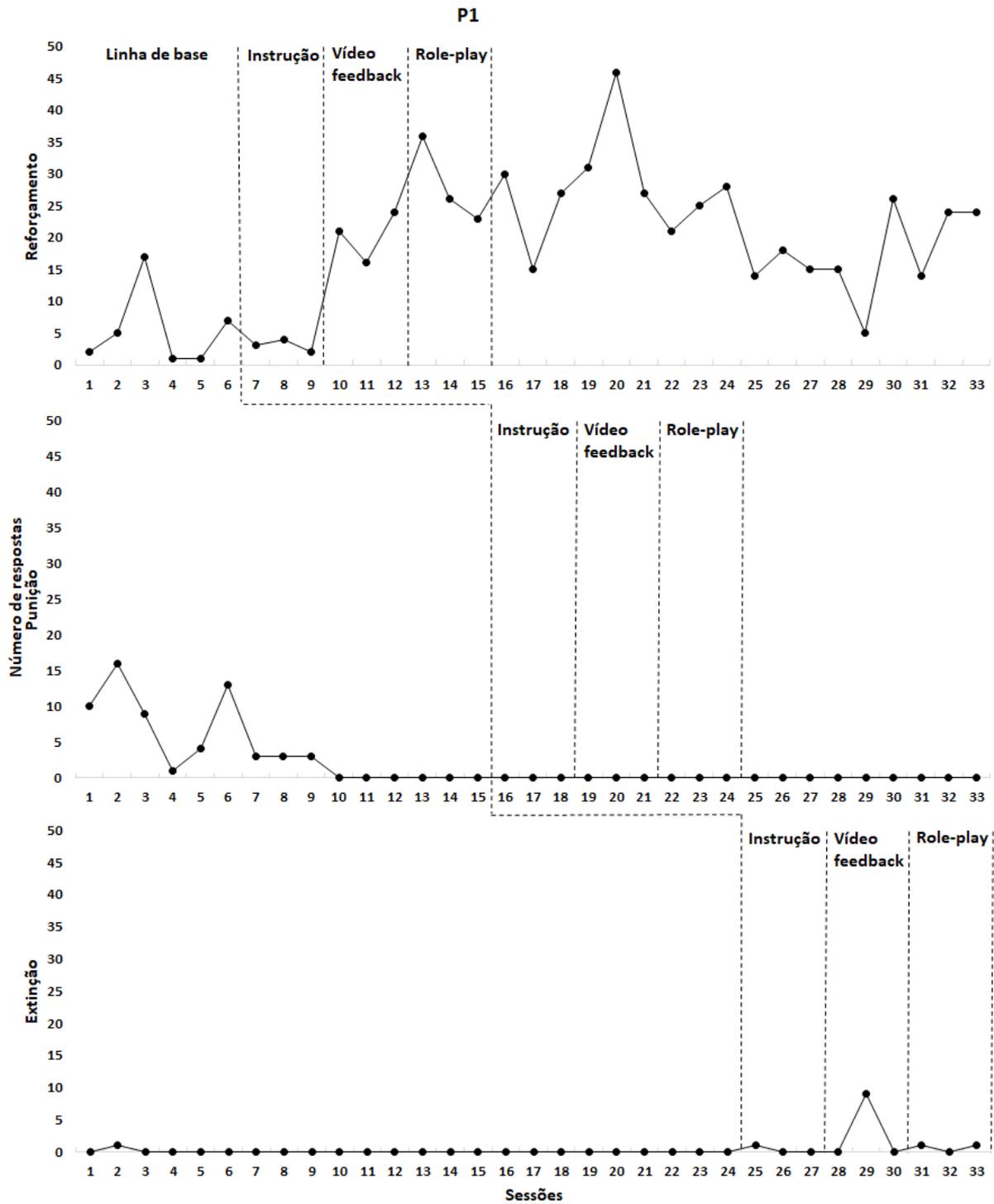


Figura 1. Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, *videofeedback* e com a prática de *role-play*.

Observa-se, no painel superior, que após o ensino por instrução sobre reforçamento (Etapa 1 da Fase 2) não houve alteração no padrão até então identificado na Linha de Base (em que, exceto na sessão 3 em que reforçou 17 vezes, ocorreu entre 1 e 7 reforçamentos na sessão). Após instrução, ocorreu entre 2 e 4 vezes. No entanto, após esse ensino ser conduzido com *videofeedback* (Etapa 2), houve um aumento expressivo na quantidade de vezes em que a participante reforçou os comportamentos adequados do usuário alvo, variando entre 16 e 24 reforços. Na primeira sessão após o ensino sobre reforçamento com *role-play* (Etapa 3), sessão 13, verifica-se um aumento no número de reforçamentos (36) em relação ao ensino com *videofeedback*, porém nas duas sessões seguintes o desempenho ficou parecido com as sessões que se seguiram ao ensino por *videofeedback*.

Finalizado o ensino sobre o comportamento de reforçar, iniciou-se o ensino sobre punição, mantendo-se as medidas sobre as respostas de reforçar. Durante as próximas fases de ensino, P1 continuou reforçando em todas as demais sessões, em geral, entre 15 e 25 vezes por sessão.

Nas sessões de Linha de Base de respostas de punir comportamento inadequado (painel intermediário da Figura 1), P1 puniu comportamentos inadequados várias vezes (em geral, entre 15 e 20) comportamentos inadequados da usuária alvo. Porém, após o ensino sobre reforçamento por meio de instrução, houve uma redução das respostas de punir (9 vezes nas 3 sessões). Nenhuma resposta de punição ocorreu a partir do ensino do reforçar por meio de *videofeedback* (sessão 10).

Os dados também mostram que o ensino com *videofeedback* foi o que resultou em um melhor desempenho nas respostas de extinção, o que pode ser observado na sessão 29. Nesta sessão também observa-se um efeito simultâneo de redução nas respostas de reforçar, que se iniciou após o início do ensino de extinção por instrução (sessão 25). Reforçamento voltou aos números de ocorrência obtidos no final do seu ensino, na terceira sessão após ensino de extinção por meio do *videofeedback*.

Na Figura 2 está representada, por sessão (cada painel representa uma sessão), a frequência acumulada de respostas das categorias de comportamento “*reforçar positivamente comportamentos adequados*”, “*punir*” e “*extinguir comportamentos inadequados*” na Linha de Base (Fase 1) e após o ensino por meio de instrução, de *videofeedback* e de *role-play* (Fase 2) para P1.

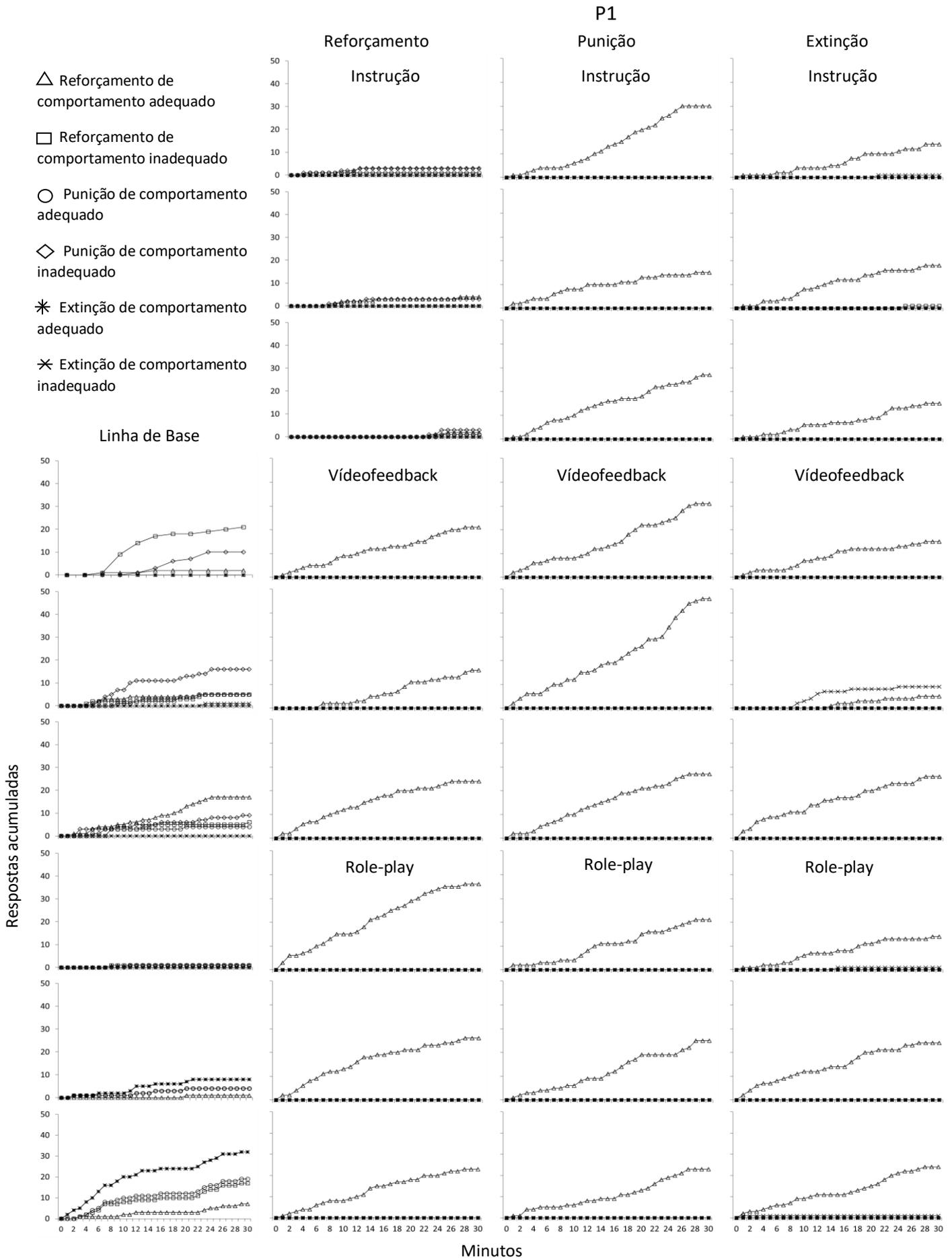


Figura 2. Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 9 Etapas de intervenção (Fase 2).

A frequência acumulada de respostas em cada uma das categorias comportamentais (reforçamento, punição e extinção) pode ser comparada com relação a Linha de Base (representada na primeira coluna da Figura) e as Fases de intervenção (representadas da segunda a quarta coluna). A sessão 1 da Linha de Base mostra a predominância do uso tanto de reforçamento quanto de punição para o comportamento inadequado. Na sessão 2 da Linha de Base também observa-se a prática de punir comportamento inadequado. Na última sessão, além de se repetir a prática de reforçar inadequados, ocorre punição de comportamentos adequados. Reforçamento de adequado ocorreu de maneira mais efetiva na sessão 3.

O principal comportamento que P1 se queixava em relação a usuária alvo da intervenção era o de querer exercer poder como se esta fosse mãe social, ao invés de se comportar como moradora da casa. A usuária insistia em participar das conversas que diziam respeito as funções das mães sociais. Além disso, a usuária contava para a mãe social o que os demais moradores faziam de errado, além de chamar a atenção destes como se ela fosse a responsável por eles. Mais agravante, era a forma como a usuária chamava a atenção dos demais moradores, gerando grandes conflitos e, por vezes, agressões tanto verbais quanto físicas (entre os usuários).

Outro comportamento que P1 considerava inapropriado e punia tinha haver com os hábitos alimentares da usuária que possui diagnóstico de diabetes. Geralmente as punições ocorriam após o procedimento de verificação da glicemia, quando os valores estavam alterados, dado que nem sempre P1 sabia quando de fato a usuária havia ingerido alimento que não deveria.

Com o objetivo de eliminar comportamentos inadequados da usuária alvo, a mãe social punia com desaprovações verbais. Como uma possível reação a advertência feita pela mãe social, a usuária alvo geralmente intensificava os comportamentos de ataque com os outros moradores e ou tentava algo contra si mesma como, por exemplo, respostas autolesivas.

Em contra partida, nos momentos tranquilos, ainda que em baixa frequência a usuária costumava relatar atividades em que havia participado no programa que frequenta na instituição ou relatar algo sobre sua dieta alimentar e, ainda, coisas que gostaria de fazer com o dinheiro que recebe mensalmente. Nem sempre ou quase nunca P1 fornecia consequências importantes para esse tipo de comportamento. Em seis sessões de Linha de Base, apenas na terceira valorizou de maneira efetiva os bons comportamentos da usuária. Ainda assim, nota-se que a frequência de respostas de reforçar não estava bem distribuída ao longo de toda a sessão. P1 valorizou comportamento da usuária de falar e programar o retorno para a atividade de

hidroginástica, valorizou o comportamento da usuária de relatar e mostrar as peças de roupas que havia comprado quando saiu com a outra mãe social “Foi bom, foi ótimo! Primeira vez que você gasta seu dinheiro mesmo, que compra. Agora todo mês tem calcinha, sutiã, tem tênis”. Momentos depois continuou: “Muito bem filha. Parabéns, é isso mesmo!”. E valorizou o comportamento da usuária de comer alimento saudável: “Ta vendo, é uma comida leve, gostosa”. Nas demais sessões de Linha de Base esse tipo de consequência não foi fornecida.

Quando a usuária não estava no programa que frequenta na instituição, *Educação ao Longo da Vida*, passava boa parte do tempo ociosa. Em comparação aos demais usuários, esta demonstrava melhor funcionamento intelectual e melhor desempenho quanto aos comportamentos adaptativos, o que pôde ser observado principalmente nas atividades da vida diária e na interação com P1, com demais cuidadores e com os moradores em geral.

Em relação ao reforçamento de comportamentos inadequados, P1 costumava delegar funções para a usuária alvo que potencializavam a sua autonomia sobre os demais usuários e fortalecia o padrão de comportamento de “mãe social”. P1 também conversava assuntos que deveriam ser restritos as mães sociais com a usuária alvo como, por exemplo, tópicos sobre a administração e funcionamento do lar (pendências que precisava resolver no centro de saúde, compras e manutenção relacionados a casa, comportamentos inadequados dos demais usuários). Na sessão 1 da Linha de Base P1 conversou com a usuária alvo sobre os cuidados com o machucado de outro usuário da casa: “Eu passei girassol ontem, eu não sei mais o que eu faço, a ferida ta bem grande”. A usuária responde: “e ele ta metendo a unha”. A mãe volta a dizer: “cortamos a unha dele ontem”. Ainda nessa sessão fala com a usuária sobre um assunto que deveria tratar com o supervisor da Casa Lar: “Não vai dar pra essa TV ficar ali. É outra coisa que preciso falar com Roberto (nome fictício para o supervisor da Casa Lar). A moradora respondeu: “É isso mesmo, mas na casa não tem conversor”. Na sessão 3 novamente P1 fala sobre o mesmo assunto com a usuária alvo: “Você falou com Roberto da televisão que Augusto (nome fictício para outro usuário) quase jogou no chão?”.

No decorrer do programa de intervenção, especificamente nas etapas sobre reforçamento do comportamento adequado, P1 foi ensinada a valorizar os comportamentos considerados adequados como, por exemplo, quando a usuária falava sobre si, sobre as atividades que havia feito, sobre sua alimentação e até mesmo quando auxiliava na organização do lar (arrumar seu quarto, lavar a louça, enxugar e guardar as vasilhas). Também foi ensinada a elogiar a usuária quando seus valores de glicemia estivessem dentro dos ideais.

Na Figura 2, pode se observar em relação a reforçamento, que o desempenho de P1 apenas mudou em relação a Linha de Base após o ensino conduzido com uso de *vídeofeedback* (representado na segunda coluna). Observa-se que nas sessões de medida do efeito desse ensino o comportamento de reforçar se distribuiu ao longo de toda a sessão, mais precisamente na primeira e na terceira sessão. A primeira sessão após o ensino com *role-play* (sétimo painel da segunda coluna) mostra uma mudança para melhor no desempenho, quando comparado ao desempenho obtido nas sessões com *vídeofeedback*. Os resultados obtidos tanto com vídeo quanto com *role-play* são expressivamente melhores do que os obtidos na Linha de Base. As respostas de reforçar estão melhores distribuídas ao longo das sessões do que na sessão em que elas ocorreram na Linha de Base. Também nota-se que práticas coercitivas não ocorreram nas sessões após os ensinamentos sobre reforçamento com *vídeofeedback* e *role-play* (do quarto ao nono painel da segunda coluna).

P1 passou a valorizar os comportamentos adequados, ou seja, aqueles que diziam respeito a usuária alvo propriamente e não os que envolviam outros usuários e ou os problemas que interferiam no bom funcionamento da rotina na casa.

Ainda na Figura 2, pode se observar após o ensino por instrução sobre punição (terceira coluna), que P1 continuou não punindo e melhorou o desempenho em relação ao reforçamento do comportamento adequado. O ensino por instrução que havia sido inefetivo quando conduzido com a categoria reforçamento, agora mostrou-se efetivo em relação a categoria punição.

O melhor desempenho de P1 com a prática de reforçar adequados se deu após o ensino sobre punição com *vídeofeedback*. Nestas sessões a frequência acumulada chegou a 31, 46 e 27 vezes. Contudo, a frequência acumulada de reforçamento foi maior que a frequência obtida após o próprio ensino sobre reforçamento com *vídeofeedback*. P1 passou a intervir de modo a envolver a usuária em comportamentos e situações que lhes competia. Nas sessões de medida do efeito do ensino com *vídeofeedback* sobre punição, P1 auxiliou a usuária alvo em atividades do programa “Educação ao Longo da Vida” que havia levado para fazer em casa. Uma das atividades consistia em escrever, numa prancha, palavras que tivessem como iniciais as letras do alfabeto. As consequências fornecidas por P1 após os acertos foram: “Ae, menina!” “parabéns!” “Isso aí!” “Sua letra é linda!” “Perfeito” “Você tá vendo como sua letra tá melhorando?” “parabéns! (bateu palmas)” “Deixa eu ver se você brilhou. Brilhou!” “Oh, menina arrasou!” “Ai, minha filha, perfeito!” “E assim, nós terminamos o trabalho que eu amei te ajudar!”. Na terceira sessão de medida, P1 valorizou os comportamentos da usuária após a

medição da sua glicemia: “De manhã ela deu 124. Tá ótima! Parabéns!” “Sua glicose tá assim por causa do seu regime, que está indo muito bem!”.

Após o ensino sobre punição, P1 questionou o que fazer já que punir não era a solução para as questões que a incomodavam. Relatou melhora no repertório da usuária após ter utilizado o procedimento de reforçamento, mas que ainda tinha dificuldade em saber o que fazer com os comportamentos inadequados.

Após o ensino sobre extinção, no qual o pesquisador enfatizou a necessidade de valorizar os comportamentos adequados enquanto se extinguiam os inadequados, P1 descreveu: “como não pensei nisso antes”. Após experimentar tudo o que lhe foi ensinado, relatou: “Agora está dando certo, tudo faz sentido!”.

A usuária passou a fazer atividades do programa “*Educação ao Longo da Vida*”⁴ no lar, com apoio de P1 e com trocas reforçadoras. Por repetidas vezes os valores de sua glicemia estiveram dentro do aceitável para a sua condição de saúde. Sorria quando recebia elogio de P1, passou a relatar em maior frequência (para P1), o que fizera fora de casa, bem como a fazer mais planos e organizar junto de P1 os gastos com sua mesada. Nas sessões de medida, após cada etapa de ensino, pode-se observar a redução do número de vezes em que a usuária alvo se incomodava e se ocupava contando o que os outros moradores estavam fazendo, e até mesmo lhes chamando a atenção.

Na Figura 3 está representado o número de respostas das categorias de comportamento *reforçar positivamente comportamentos adequados*, *punir* e *extinguir comportamentos inadequados* após o ensino por meio de instrução, de *vídeofeedback* e de *role-play* para a participante P2, por sessão.

Tal como P1, P2 realizou todas as fases do procedimento. Nas sessões de Linha de Base das respostas de reforçar comportamentos adequados (painel superior da Figura 3), observa-se que P2 já utilizava essa estratégia nas situações de interação com a usuária alvo, porém as respostas de reforçar ocorriam (entre 2 e 10 vezes). Diferentemente de P1, quando o ensino por instrução sobre reforçamento foi conduzido, houve uma melhora no seu desempenho (iniciou com 10 respostas, o maior número apresentado na Linha de Base e chegou a 16 respostas na última filmagem após o ensino por instrução).

⁴ Projeto de educação e aprendizagem ao longo da vida a jovens e adultos fora da idade escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) prevê o direito ao aprendizado ao longo da vida para as pessoas com deficiência.

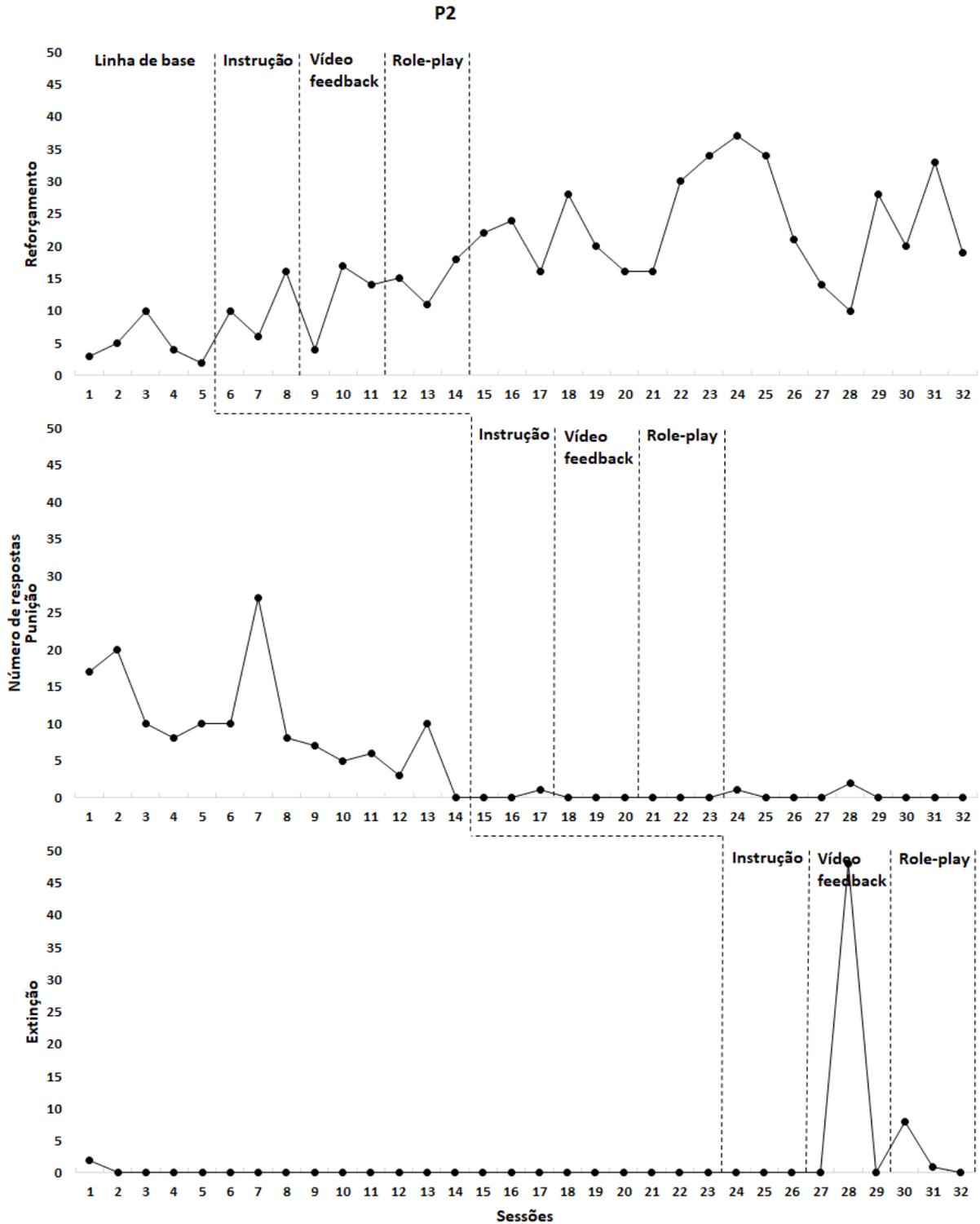


Figura 3. Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, *videofeedback* e com a prática de *role-play*.

Após o ensino sobre reforçamento com *vídeofeedback*, na primeira sessão em que o efeito desse ensino foi medido, houve uma redução no número total de respostas, próximo ao que era na Linha de Base. Já na segunda e na terceira sessão, o número de resposta voltou a aumentar (17 e 14 respostas, respectivamente). Após o ensino sobre reforçamento com *role-play*, durante o ensino sobre punição, observa-se que o número de respostas de reforçar se manteve próximo, e às vezes superior, ao número de respostas apresentadas após o ensino com *vídeofeedback*, na etapa anterior.

As sessões de linha de base do comportamento de punir mostram um padrão de punir comportamentos inadequados da usuária alvo e que, enquanto se ensinava sobre reforçamento por meio de *vídeofeedback* e *role-play*, houve, em geral uma diminuição nas respostas de punir, exceto um aumento perceptível na sessão 7. Após as intervenções sobre o comportamento de punir serem realizadas, observou-se que em sua maioria não ocorreram respostas de punição e, quando ocorreram, foram inferiores as vezes em que ocorreram na Linha de Base.

Uma mudança crescente pôde ser observada nas respostas de reforçar o comportamento adequado enquanto era conduzido o ensino sobre punição com *role-play* (Etapa 6).

P2 não extinguiu comportamentos indesejáveis na Linha de Base (painel inferior da Figura 3). Em 23 sessões de Linha de Base, apenas 2 respostas, em uma sessão, ocorreram.

P2 apenas passou a utilizar o procedimento de extinção após o seu ensino com *vídeofeedback*. Também utilizou o procedimento após o ensino com *role-play*, porém os efeitos do ensino com *vídeofeedback* foram expressivamente melhores, 48 respostas em uma única sessão. Nessa sessão especificamente (sessão 28), ao mesmo tempo que o número de respostas de extinguir era alto, o de respostas de reforçar diminuiu. Nas sessões seguintes as respostas de reforçar subiram para números semelhantes ao final da intervenção sobre reforçar, variando entre 19 e 33 respostas.

Na Figura 4 está representado, por sessão, a frequência acumulada de respostas das categorias de comportamento “*reforçar positivamente comportamentos adequados*”, “*punir*” e “*extinguir comportamentos inadequados*” na Linha de Base (Fase 1) e após o ensino por meio de instrução, de *vídeofeedback* e de *role-play* (Fase 2) para a participante P2.

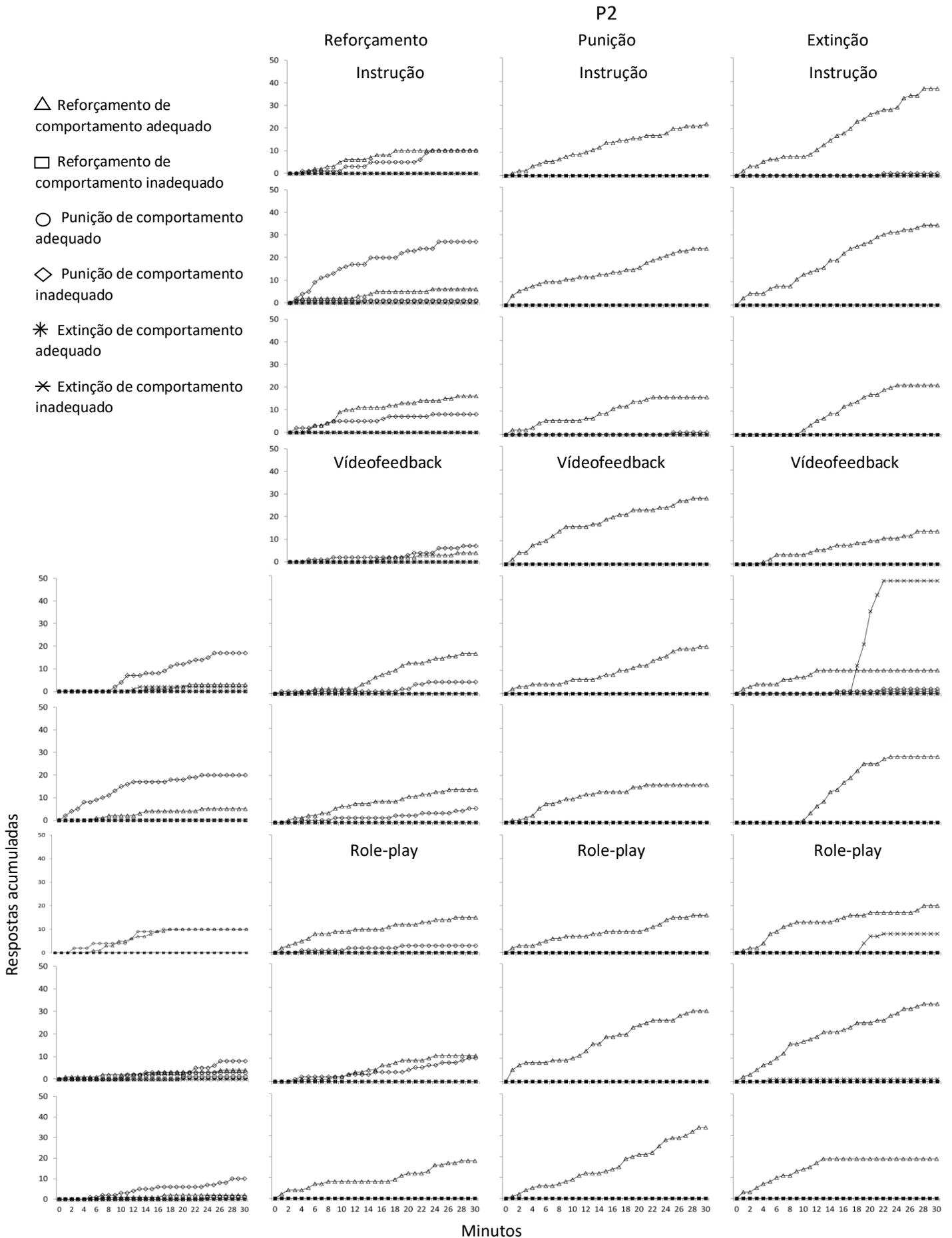


Figura 4. Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 9 Etapas de intervenção (Fase 2).

Os dados da Linha de Base mostram que em todas as sessões P2 puniu e em maior frequência as punições ocorreram nas duas primeiras sessões, sendo que na segunda as respostas estavam distribuídas ao longo de quase toda a sessão (segundo painel da primeira coluna). Na primeira sessão a usuária jogou a comida do seu prato em outra usuária. Contudo, P2 respondeu da seguinte forma: “você vai comer direito ou quer ficar sem almoço? Você quer ir para o quarto ficar sem almoço? Se você jogar comida vai ficar sem almoço e vai para o quarto. Ta bom? Então come direito”. Passado pouco tempo a usuária alvo, novamente jogou comida em outro usuário. P2 lhe retirou o prato de comida e a conduziu para o sofá dizendo “você vai ficar aí até todo mundo acabar. Está muito sem educação. Calada! Não quero ouvir sua voz”. Do sofá a usuária chamava por P2 e perguntava se já podia voltar pra mesa. Passados seis minutos P2 permitiu que a usuária retornasse para a mesa e disse: “vem sentar direito pra você almoçar e se você não sentar direito, eu não te devolvo o prato”. Em seguida a usuária pediu desculpas para P2 que prontamente lhe desculpou. A usuária prosseguiu pedindo para P2 ligar a televisão. P2 respondeu: “você tá comendo, não vai ver televisão comendo” e a usuária insistiu até que P2 novamente respondeu: “não vou ligar, eu ligo na hora que eu quiser, não é na hora que você quer... você tá desobediente”. Na segunda sessão a usuária começou a chorar e disse que o diabo estava nela. P2 respondeu: “Para com isso, não tem nada disso. Fala que tem Deus! Sem chorar... Escuta aqui, por quê você está fazendo essas gracinhas?”.

Apesar das punições, a sessão 2 foi a única em que P2 reforçou comportamentos adequados. A curva das respostas de reforçamento mostram que elas ocorreram em baixa frequência e que não estavam bem distribuídas ao longo da sessão. Punição de comportamentos adequados e reforçamento de inadequados não ocorreram.

Apesar de punições terem ocorrido quando se ensinou por instrução sobre reforçamento, diferente de P1, a frequência de respostas de reforçamento aumentou em comparação a Linha de Base e na terceira sessão as respostas estiveram melhor distribuídas ao longo da sessão (terceiro painel da segunda coluna). Porém na sessão 2 (segundo painel da segunda coluna), a frequência de reforçamento ainda permaneceu menor do que a frequência de punição que estava distribuída ao longo de quase toda a sessão.

P2 havia acabado de assumir o plantão da Casa Lar e em conversa com a usuária alvo afirmou: “que triste ein Maria (nome fictício para a usuária), eu vinha toda feliz, agora tô triste. Tô sabendo que Maria fez coisa errada”. Na mesma sessão a usuária pediu para que a mãe fizesse biscoito. P2 respondeu: “vou pensar se tem alguém merecendo biscoito... quem faz coisa errada não merece biscoito”.

A frequência das respostas de reforçamento aumentou mais que a frequência das respostas de punir quando o ensino com *videofeedback* sobre reforçamento foi conduzido, a partir da segunda sessão (quinto painel da segunda coluna). Porém, as respostas de reforçamento não ocorreram ao longo de toda a sessão, o que discretamente melhorou na terceira sessão. Com o ensino do mesmo tema com *role-play*, as respostas de reforçar, em duas sessões, ocorreram desde o início dos 30 minutos de filmagem, em cada uma delas (sétimo e nono painel da segunda coluna).

Após o ensino por instrução sobre punição, respostas de punir não ocorreram e as respostas de reforçamento ocorreram praticamente em quase todos os minutos das duas primeiras sessões (primeiro e segundo painel da terceira coluna).

As respostas de reforçamento estiveram bem distribuídas ao longo das duas primeiras sessões de medida do possível efeito do ensino com *videofeedback* sobre punição (quarto e quinto painel da terceira coluna). Respostas de punir não ocorreram e o efeito na categoria reforçar aumentou. Nestas sessões de medida P2 valorizou o comportamento da usuária alvo de boa interação com outro usuário: “Tá brincando com ele, Maria? Que gracinha! Você cuidou dele pra mim? É um amor de menina”. Posteriormente a usuária aguardou P2 para assistirem TV juntas e P2 reforçou: “você é uma menina inteligente, não é? Sabe esperar!”. Também valorizou bons comportamentos durante a refeição “tá vendo como você é inteligente? Aprendeu a tirar o osso (se referindo a carne), olha que bonito. Isso, muito bem! Isso Maria, não derramou... Maria tá quase acabando e não derramou”.

O ensino com *role-play* sobre punição surte um efeito importante de aumento na frequência de respostas de reforçar comportamentos adequados, principalmente nas duas últimas sessões de medida do ensino, que mostram ainda, melhores resultados em comparação as duas últimas sessões de medida após o ensino com *videofeedback*. Além disso, as respostas estavam bem distribuídas ao longo de toda a sessão (oitavo e nono painel da terceira coluna). Enquanto todos os usuários esperavam para almoçar, P2 valorizou o comportamento de todos, incluindo de Maria “olha como vocês estão lindas, esperando... olha a postura da Maria, está linda! Tô gostando, fico feliz! Maria aprendeu a comer sem derramar, a Maria coloca o corpo certinho... ontem Maria almoçou direitinho, essa Maria é boa demais!” e continuou “você é uma menina de ouro (mandou beijos para a usuária)”. Enquanto a usuária almoçava P2 consequenciava seus comportamentos “Tá vendo, você é uma menina inteligente, você é muito educada. Sabe que não pode cair fora do prato né! Maria é educada, não derrama, não enche a

colher, muito linda!”. Em geral P2 forneceu elogios a esses tipos de comportamento como também para os comportamentos de boa interação com os demais usuários.

A partir do ensino com instrução sobre extinção as respostas de reforçar adequados se mantiveram bem distribuídas ao longo das duas primeiras sessões de medida dos efeitos desse ensino (primeiro e segundo painel da quarta coluna), porém o procedimento de extinção não ocorreu com relação as respostas inadequadas. Nestas sessões P2 continuou valorizando os comportamentos adequados durante as refeições, mas também valorizou o comportamento da usuária de ajudá-la a guardar as compras da casa “ainda bem que tenho Maria pra me ajudar, sozinha não consigo. Ai, filha. Vai me ajudando, me passa os biscoitos... Maria me ajuda em tudo! Isso, muito obrigada, muito bem!”.

A segunda sessão de medida do ensino com *vídeofeedback* sobre extinção mostra que P2 conseguiu efetivamente utilizar o procedimento, chegando a 48 vezes na mesma sessão (quinto painel da quarta coluna). O procedimento foi utilizado durante cinco minutos da sessão. Nesta ocasião, a usuária alvo emitiu comportamentos inadequados e variando em termos de topografia. A usuária provocava outros moradores, tentou agredir, chorava e chamava por P2 incessantemente. Na medida do possível, P2 ignorou os comportamentos que pareciam ser mantidos por atenção. No entanto, a frequência de respostas de reforçamento caiu perceptivelmente. Os comportamentos tidos como inadequados apenas cessaram bem depois que a filmagem havia sido finalizada. P2 se manteve engajada em fazer o procedimento e, apenas forneceu atenção quando a usuária parou de chorar (no momento em que voltou a dar atenção para a usuária já estava na hora do lanche).

De acordo com Skinner (2003), quando o reforço não está sendo fornecido e a resposta torna-se cada vez menos frequente acontece a extinção, porém ao longo desse processo pode ocorrer um efeito emocional “O não reforço de uma resposta leva não somente a uma extinção operante, mas também a uma reação comumente denominada frustração ou cólera” (p. 77). Desta maneira respostas emocionais podem surgir, desaparecer e novamente aparecer.

Skinner (2003) alerta que a extinção é efetiva para eliminar um comportamento operante e não deve ser confundida com outros procedimentos por terem efeitos semelhantes como, por exemplo, a punição. Ressalta que a resistência a extinção é gerada por uma história de reforçamento.

Na sessão posterior a frequência de reforçamento retornou aos níveis obtidos anteriormente, porém pouco distribuída ao longo da sessão (sexto painel da quarta coluna).

Quando o ensino sobre extinção com *role-play* foi conduzido, novamente P2 usou o procedimento para extinguir inadequados e também reforçou adequados (sétimo painel da quarta coluna). Após essa última forma de ensino, as respostas de reforçar estiveram melhor distribuídas nas duas primeiras sessões (sétimo e oitavo painel da quarta coluna).

Em nenhuma das sessões anteriores ao ensino sobre extinção, P2 utilizou esse procedimento para eliminar comportamentos indesejáveis, mesmo eles tendo ocorrido durante a Linha de Base e durante as Etapas 1, 2 e 3. Isso mostra que apenas quando a variável foi introduzida, houve efeito dentro do que era esperado.

Os comportamentos adequados que P2 indicou desejar fortalecer eram: não derramar comida fora do prato, levar pouca comida à boca por vez e mastigar com a boca fechada, engolir a própria saliva e não babar. Também tinha expectativa de melhora na interação da usuária alvo com demais usuários, como aumento na ocorrência de respostas de carinho.

Foram estes os comportamentos que, de maneira contingente a sua ocorrência, P2 fornecia elogios, abraços e maior atenção. Por diversas vezes, P2 relatou para o pesquisador o quanto estava satisfeita com os resultados alcançados e correlacionava-os as intervenções empregadas. As reflexões que fazia nas sessões de ensino mostravam cada vez mais que P2 estava se apropriando do conteúdo ensinado. Sua análise, na maioria das vezes, era correta, trazia descrições pertinentes dos estímulos antecedentes que evocaram e ou poderiam evocar determinada resposta. Outras vezes descrevia o efeito de retroação de uma dada consequência para a categoria de comportamento que estava em questão.

Na Figura 5 está representado o número de respostas das categorias de comportamento *reforçar positivamente comportamentos adequados, punir e extinguir comportamentos inadequados* após o ensino por meio de instrução, de *videofeedback* e de *role-play* para a participante P3, por sessão. As linhas pontilhadas indicam os dados obtidos para cada um dos comportamentos após as diferentes formas de ensino.

P3 foi desligada da instituição, durante a coleta de dados, no entanto, concluiu a intervenção sobre reforçar comportamentos adequados (Fase 2) com os três procedimentos propostos (instrução, *videofeedback* e *role-play*) e a intervenção apenas com instrução sobre punir comportamentos inadequados, como pode ser observado na Figura 5.

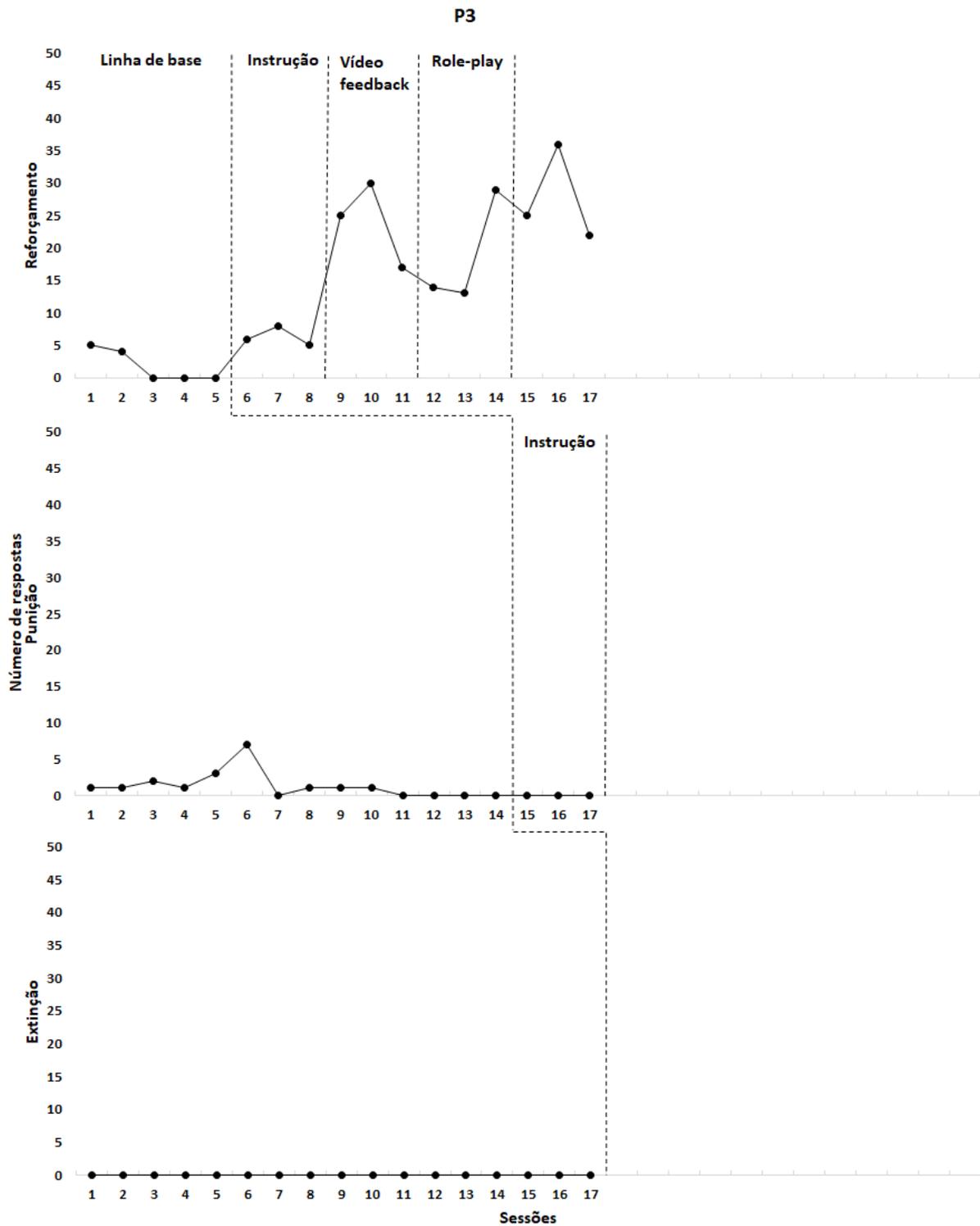


Figura 5. Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, *videofeedback* e com a prática de *role-play*.

Na Linha de Base, antes mesmo de qualquer intervenção, a participante apresentou baixo desempenho quanto a categoria reforçar comportamentos adequados do usuário alvo. Das cinco sessões de linha de base, em apenas duas a participante utilizou o procedimento de reforçamento e, ainda assim, não passou de cinco respostas por sessão.

Após o ensino por instrução sobre reforçamento, houve uma discreta melhora no seu desempenho, (sendo 8 o número máximo de respostas de reforçar). Um aumento expressivo no número dessas respostas ocorreu, após o ensino sobre o mesmo tema por meio de *videofeedback*. P3 emitiu 25, 30 e 17 respostas de reforçamento nas três sessões de medida da Etapa 2, respectivamente. Quando o ensino com *role-play* foi introduzido na Etapa 3, o total de respostas de reforçar nas três sessões de medida variou entre 14 e 29, como pode ser observado no painel superior da Figura 5.

Os dados de Linha de Base, com relação às respostas de punir, revelam pouca ocorrência (painel intermediário da Figura 5). Enquanto as etapas de ensino sobre reforçamento estavam em vigor – por meio de instrução, *videofeedback* e *role-play* - as respostas de punição, ainda em Linha de Base, praticamente não ocorreram. Os resultados se mantiveram após o ensino por instrução sobre porque a punição não é aconselhável – Etapa 4.

É importante destacar que após o ensino sobre punição por meio de instrução, reforçar respostas adequadas, que já não estava mais sob intervenção, aumentou o número de ocorrências, um total de 36 vezes, em uma das três sessões (sessão 16).

As demais etapas de ensino sobre punição não foram conduzidas, mas até o término da Etapa 4, também foram coletados os dados de linha de base da categoria extinção de comportamentos inadequados, que mostram que em nenhuma das dezessete sessões houveram respostas.

Na Figura 6 está representado, por sessão, a frequência acumulada de respostas das categorias de comportamento “*reforçar positivamente comportamentos adequados*”, “*punir*” e “*extinguir comportamentos inadequados*” na Linha de Base (Fase 1) e após o ensino por meio de instrução, de *videofeedback* e de *role-play* (Fase 2) para P3.

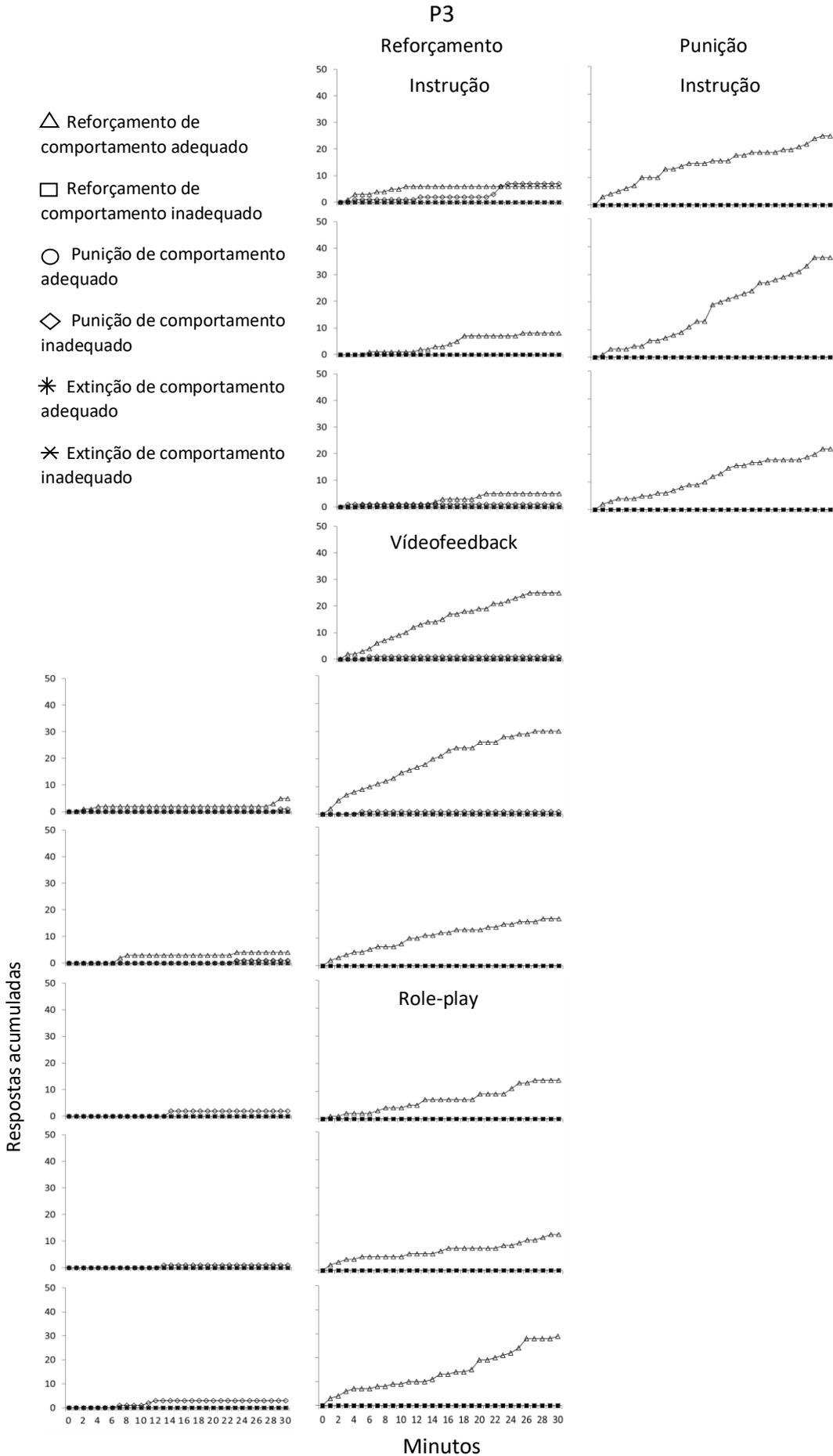


Figura 6. Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 4 Etapas de intervenção (Fase 2).

Diferentemente de P1 e P2, os dados de Linha de Base de P3 mostram baixíssimos níveis de interação com o usuário alvo. A frequência das respostas de reforçamento não passaram de 5 em todas as sessões. Interações via controle coercitivo também eram próximas de zero, o que, nesse caso era bom. Punição de comportamento adequado também quase não ocorreu. Na segunda sessão de Linha de Base, P3 emitiu a seguinte resposta quando o usuário alvo tentou abraçá-la: “Ê meu Deus, quanta paixão, mas não precisa agarrar não que eu tô com calor” tirando os braços do usuário de si verbalizou “me solta”.

O ensino por instrução sobre reforçamento produziu uma discreta melhora com relação a reforçar adequados comparado a Linha de Base, porém as respostas não se distribuíram ao longo da sessão (primeiro, segundo e terceiro painel da segunda coluna). Na sessão de ensino P3 queixou-se de que o usuário alvo apresentava em alta frequência comportamentos inapropriados, o que segundo a participante, dificultava a interação.

O ensino sobre reforçamento com *vídeofeedback* foi muito efetivo para a mudança positiva no seu desempenho de P3 nas situações de interação com o usuário alvo (quarto, quinto e sexto painel da segunda coluna), comparado ao ensino do mesmo tema com instrução (primeiro, segundo e terceiro painel da segunda coluna) e com *role-play* (sétimo e oitavo painel da segunda coluna). Nota-se que as respostas estiveram melhor distribuídas ao longo das sessões após o ensino com *vídeofeedback* sobre reforçamento. Nestas sessões P3 forneceu atenção ao usuário alvo enquanto tentava consertar o chinelo do mesmo. P3 elogiou os comportamentos do usuário de tentá-la ajudar. P3 também propôs atividades que envolveram contagem de números, discriminação e nomeação de letras. Diante das respostas certas do usuário P3 forneceu elogios “Ae, muito bem rapaz, você está aprendendo!”. Mantendo a interação com o usuário P3 pediu para que ele cantasse “e aquela musiquinha que nós estávamos cantando e você gosta muito. Qual é?” e começaram a cantar juntos! “Vai, Pedro (nome fictício para o usuário) quero escutar sua voz! Isso!”. Na terceira sessão P3 propôs jogos (dominó e uno) e elogiou os acertos do usuário com incentivos do tipo “Aí, parabéns!”.

Nas três sessões de medida do efeito do ensino com instrução sobre punição observa-se que respostas punitivas não ocorreram e que as respostas de reforçamento estavam bem distribuídas ao longo de cada sessão, além do aumento do número de vezes que ocorreram.

Nestas sessões o usuário ofereceu ajuda para limpar a sala, pegou uma vassoura e começou a varrer. P3 prontamente valorizou: “Devagarinho, isso! Gracinha gente, fazendo bonitinho” e deu dicas para que a tarefa fosse feita com qualidade “aqui Pedro... tem mais

sujeira aqui. Isso, assim que eu gosto!”. P3 propôs atividades em que o usuário precisava completar partes que faltavam nos desenhos e ligar palavras as suas respectivas figuras. Na interação P3 forneceu as dicas: “O que mais ta faltando?” e consequenciava “Muito bom!” “Agora você fez sozinho. Muito bem!” “Esse menino é muito inteligente! Gostei, agora vamos para o próximo”.

P3 começou a propor atividades nunca apresentadas como atividades com material de papelaria, coisas que ela levava ou que já tinha na casa (lápiz de colorir, canetinhas, jogos, etc). Também passou a criar condições mais agradáveis como colocar música e chamar todos os usuários para dançar.

Além destes comportamentos, P3 valorizava comportamentos adequados na hora da refeição (comer sem derramar a comida fora do prato, levar pouca comida à boca por vez, mastigar de boca fechada e comer devagar). “Que bonitinho, Pedro ta comendo direitinho... não derrubou nada”.

P3 passou a valorizar comportamentos de carinho emitidos pelo usuário alvo para com ela e também para com os demais cuidadores e usuários e ainda, comportamentos de ajuda na organização do lar como varrer a sala na qual eles faziam as refeições, limpar a mesa, etc.

Os níveis de interação que eram baixos na Linha de Base, passaram a altos níveis e se sustentaram durante as etapas de intervenção concluídas por P3.

Na Figura 7 está representado o número de respostas das categorias de comportamento *reforçar positivamente comportamentos adequados, punir e extinguir comportamentos inadequados* após o ensino por meio de instrução, de *vídeofeedback* e de *role-play* para o participante P4, por sessão. As linhas pontilhadas indicam os dados obtidos para cada um dos comportamentos após as diferentes formas de ensino.

Os dados de P4, representados na Figura 7, mostram relações semelhantes às descritas para P3, com a diferença que P4 concluiu uma etapa a mais, a de ensino sobre *punição* com uso de *vídeofeedback*. O participante não deu seguimento nas demais etapas e fases da pesquisa, pois pediu para sair e deixou claro que o motivo da sua saída não estava relacionado com a pesquisa, e sim com uma situação específica no ambiente de trabalho.

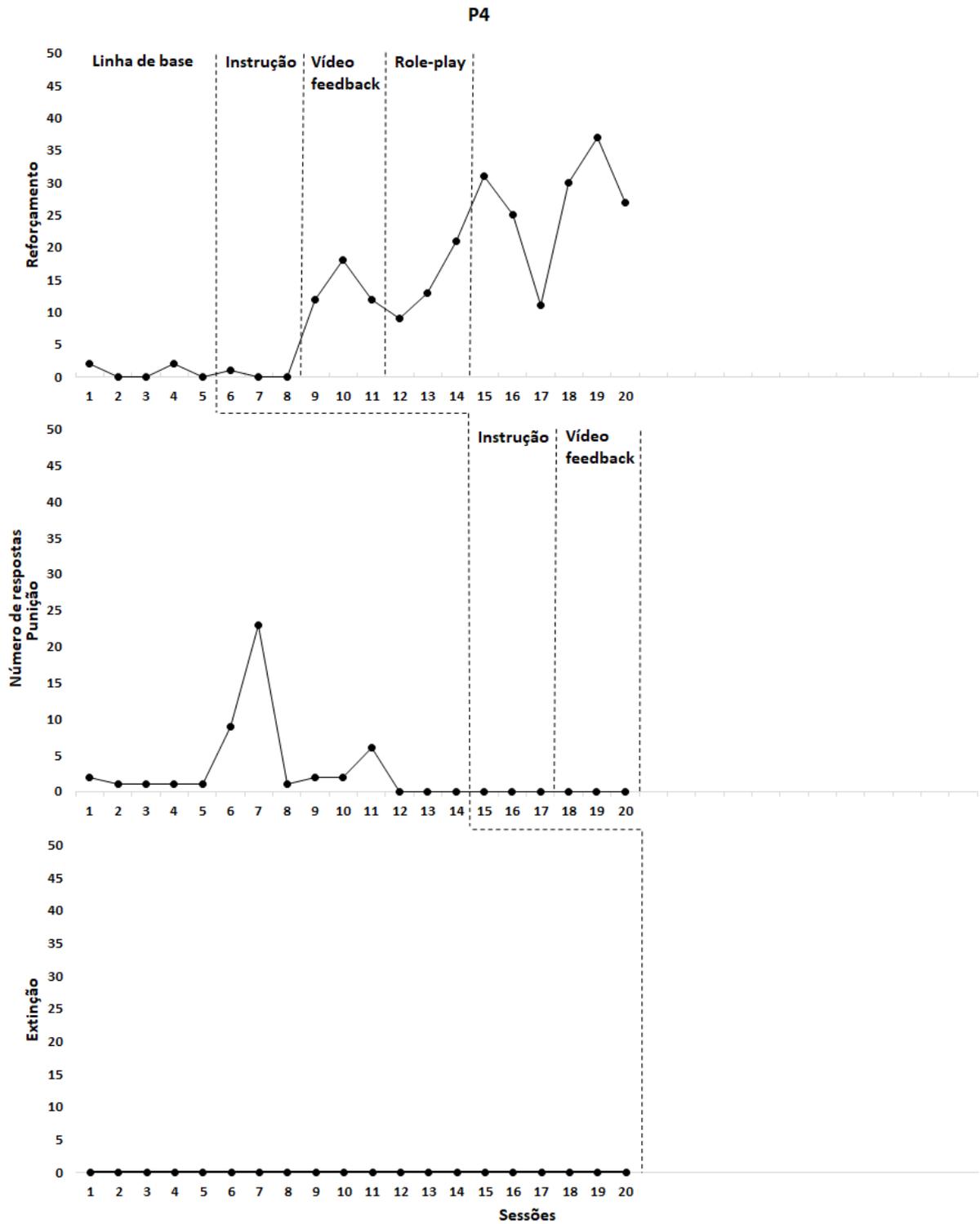


Figura 7. Número de respostas em relação as categorias comportamentais reforçar adequados, punir e extinguir inadequados, nas sessões de Linha de Base (Fase 1) e nas sessões de intervenção (Fase 2) com o fornecimento de instruções, *videofeedback* e com a prática de *role-play*.

Nas cinco sessões de linha de base, em relação às respostas de reforçar comportamentos adequados, observa-se que P4 teve um desempenho próximo de zero, ou seja, não era padrão reforçar os comportamentos adequados do usuário nas situações de interação.

O ensino por instrução sobre reforçar comportamentos adequados - Etapa 1 - não produziu alterações no padrão até então estabelecido (desempenho semelhante ao de P1). Assim como ocorreu com P3, houve um aumento considerável de respostas de reforçar, quando foi ensinado por meio de *videofeedback*. Nas três sessões de filmagens conduzidas para avaliar o efeito do ensino, verificou-se 12, 18 e 12 respostas de reforçamento. Esse resultado corrobora a ideia de que o ensino com *videofeedback* é mais efetivo se comparado ao ensino por instrução.

Após o ensino sobre *reforçamento* por meio de *role-play*, houve uma discreta melhora (21 respostas) no desempenho do participante se comparado ao ensino do mesmo tema com *videofeedback*. Painel superior da Figura 7.

Na Linha de Base das respostas de punir comportamentos inadequados, observa-se que nas cinco primeiras sessões não houveram respostas de punir, porém nas sessões seis e sete, ainda na linha de base, ocorreram punições, 9 e 23 vezes respectivamente. Nesse momento, estava sendo coletada a medida após o ensino por instrução sobre *reforçamento*, que se mostrou inefetivo. Ainda na Linha de Base da categoria punição (sessões 12, 13 e 14), observa-se um efeito oposto ao ocorrido com as respostas de reforçar, após o ensino com *videofeedback* sobre reforçamento - Etapa 2. Enquanto as respostas de reforçar comportamento adequado aumentavam, as respostas de punição não ocorreram.

Na Figura 8 está representado, por sessão, a frequência acumulada de respostas das categorias de comportamento “*reforçar positivamente comportamentos adequados*”, “*punir*” e “*extinguir comportamentos inadequados*” na Linha de Base (Fase 1) e após o ensino por meio de instrução, de *videofeedback* e de *role-play* (Fase 2) para o participante P4.

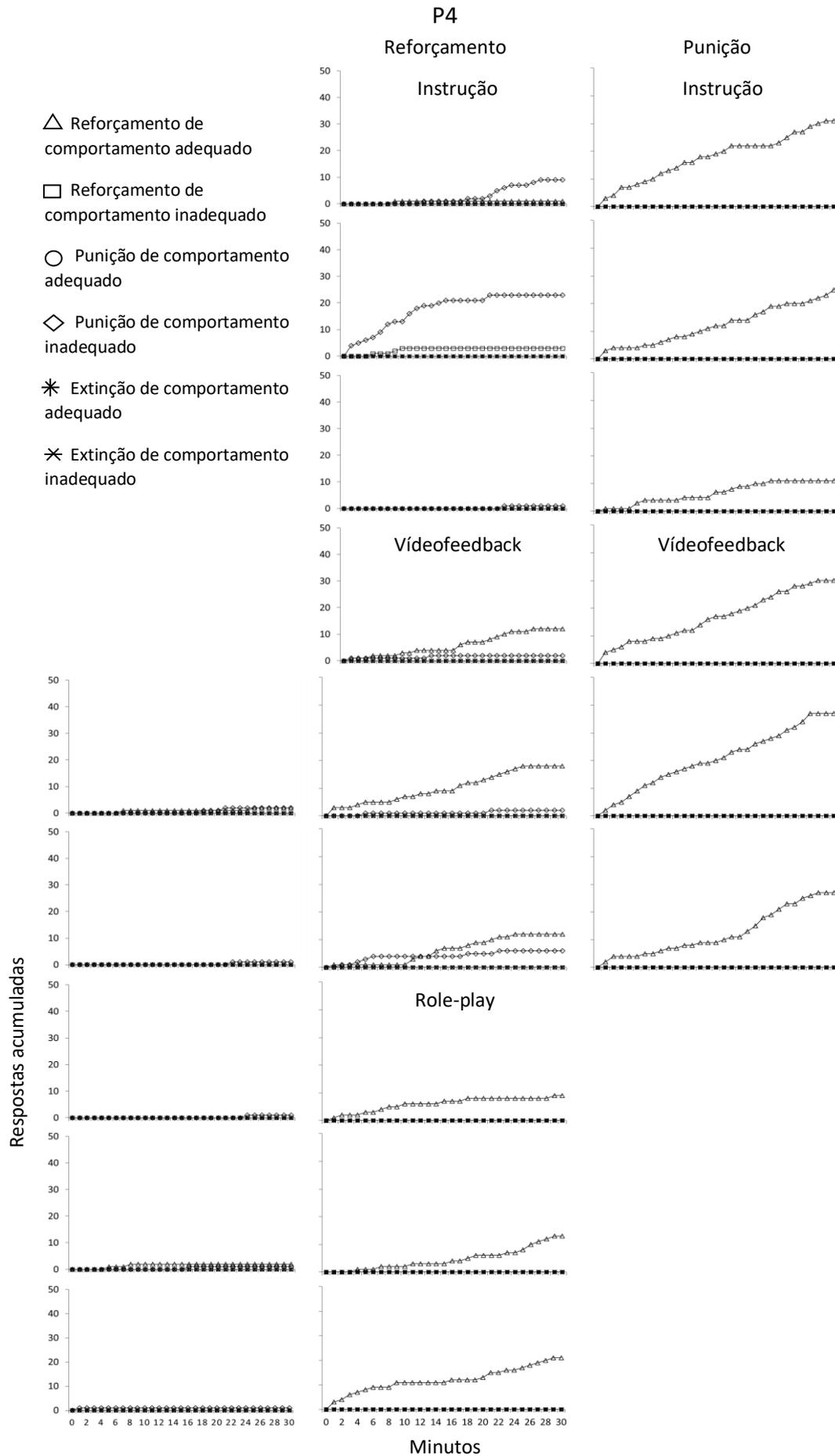


Figura 8. Frequência acumulada de respostas por minuto em cada uma das sessões de Linha de Base (Fase 1) e em cada uma das sessões das 5 Etapas de intervenção (Fase 2).

O desempenho de P4 na Linha de Base era semelhante ao de P3, quase nunca interagiu com o usuário alvo e apresentava os mesmos argumentos, ou seja, que o perfil do usuário dificultava a prática de valorizar comportamentos adequados.

Apesar de não terem ocorrido práticas punitivas durante a Linha de Base, estas ocorreram nas duas primeiras sessões de medida do efeito do ensino por instrução sobre reforçamento de comportamento adequado (primeiro e segundo painel da segunda coluna). Na segunda sessão as respostas de punição estiveram distribuídas por mais da metade do tempo total da sessão - 30 minutos. Além disso, o ensino foi inefetivo para atingir o objetivo de aumentar a probabilidade de P4 passar a valorizar comportamentos adequados. Em conversa com o usuário alvo, P4 questionou se ele não iria atender à solicitação da mãe social P3 que trabalhava na mesma casa. O usuário respondeu: “que pedido? No quarto? Eu não tô de castigo!”. P4 prosseguiu: “mais uma vez você cometeu outro erro grave, quero ver você questionar ficar sem televisão, até você resolver aceitar o que foi pedido aqui”. O usuário fez gesto obsceno e novamente P4 respondeu: “Bonito! Aguardo o retorno! Tudo que a gente faz, uma hora volta”. O usuário pediu seu radinho e P4 negou “não, não vou te dar” e com isso o usuário começou a gritar e dizer ofensas. Em meio a situação uma funcionária (auxiliar do pai social) disse que o usuário havia dado um soco em seu braço. P4 respondeu “ah, ele tá partindo para a agressão física também?”. Tais falas representam parte do que ocorreu nestas sessões.

Como ocorrido para os demais participantes, o ensino com *videofeedback* sobre reforçamento produziu mudanças positivas no estilo parental de P4, que passou a valorizar comportamentos adequados em alta frequência comparado a Linha de Base e a etapa de ensino do mesmo tema por instrução. Ainda assim, nota-se que as respostas não foram bem distribuídas ao longo das sessões, exceto na segunda sessão, em que respostas de reforçamento foram emitidas entre os minutos 1 e 25. Em uma das sessões de medida dos efeitos do ensino com *videofeedback* sobre reforçamento, P4 sentou-se junto do usuário para auxiliá-lo na tarefa do para casa que consistia de operações matemáticas. P4 valorizou as respostas corretas do usuário com frases do tipo: “Certinho, tá vendo?” “O importante é tentar, né? É sinal que você está querendo aprender!” “É isso aí! 146, próximo agora” “Perfeito! Certinho, mandou bem!”.

A partir do ensino sobre reforçamento com *role-play*, os bons resultados se mantiveram e as práticas punitivas deixaram de ocorrer. Entre os comportamentos reforçados, nestas sessões, estava o de fazer as atividades da escola. “Você fez sozinho... Itália, Argentina e Japão” “Acertou as cores da bandeira do México, aí você pode ir até para o Luciano Huck (deu-lhe um aperto de mão) “Muito bom! Tá vendo como você consegue juntar as letrinhas e ter resultado”

você fez algo aqui que eu não esperava. Você leu sem nenhuma dica” “O ponteiro pequeno marca o quê? ...Ah, tá vendo como você lembra? Parabéns!”.

Com o ensino por instrução sobre punição, P4 não fez nenhuma punição e, ainda, melhorou expressivamente seu desempenho com relação a reforçar adequados. Além de aumentar o número de reforçamento, as respostas estiveram bem distribuídas ao longo das duas primeiras sessões (primeiro e segundo painel da terceira coluna). Nestas sessões P4 continuou fornecendo elogios para as respostas adequadas do usuário enquanto realizava atividades da escola. “163, isso aí!” “Ah, garoto, isso!” “Muito bom, tá pegando o jeito” “Viu, quando você confia em você mesmo?” “Foi fácil né? Tô falando que você é inteligente”.

O ensino do mesmo tema com *videofeedback* mostrou-se mais efetivo do que o ensino por instrução, no efeito surtido com relação a reforçar adequados. As respostas estavam muito bem distribuídas ao longo das três sessões (quarto, quinto e sexto painel da terceira coluna). Em uma das sessões de medida dos efeitos desse ensino, P4 conversou com o usuário alvo sobre uma entrevista que o usuário fez para participar de um programa da instituição que, prepara pessoas com deficiência para inserção no mercado formal de trabalho. P4 perguntou ao usuário como foi a entrevista e se haviam perguntado a ele qual era o seu interesse. O usuário respondeu que sim e que também lhe perguntaram se sabia ler “ela perguntou se eu sei ler, aí eu falei que não sei ler ainda”. P4 respondeu: “Foi honesto. Muito bom... Independente da situação tem que falar sempre a verdade. Gostei de ver”. Quando o usuário contou sobre seu nervosismo durante a entrevista, P4 respondeu da seguinte forma: “Você ficou nervoso. Normal! O importante é que você se comportou com educação, soube esperar o seu momento”. Ainda nessa conversa P4 questionou o usuário sobre como ele conseguiu essa oportunidade e obteve a seguinte resposta: “Você sempre falou para eu ter paciência e respeito!”. P4 finalizou: “Gostei de saber que você pegou as minhas palavras e tá refletindo em cima disso!”.

Em síntese, para os participantes P1 e P4, o ensino por instrução sobre reforçamento foi inefetivo para alterar o padrão de respostas até então estabelecido, o de reforçar pouco ou quase nunca os comportamentos adequados dos usuários que foram alvo durante a pesquisa. Já para P2 e P3 essa forma de ensino resultou em uma discreta melhora comparado a Linha de Base.

Para os participantes P1 e P2, a forma de ensino por instrução sobre punição e sobre extinção, potencializaram o efeito sobre a categoria reforçar comportamentos adequados e não punir, porém para a categoria extinguir não foi efetivo. Para P3 e P4 o ensino por instrução

sobre punição também potencializou o efeito para a categoria reforçar adequados (aumentando a frequência de respostas), além de não terem punido.

Para os participantes P1 e P2 o ensino com *videofeedback* resultou numa melhora expressiva no desempenho em relação as categorias *reforçar adequado*, *não punir* e *extinguir inadequados*. Para P3, esta forma de ensino também garantiu melhoras quanto a categoria *reforçar adequados*, a variável não foi manipulada com relação as demais categorias comportamentais, dado que a participante foi desligada da instituição durante a coleta dos dados. Para P4 o ensino com *videofeedback* também ocasionou melhora no desempenho em relação as categorias *reforçar adequados* e *punição*, já a categoria *extinguir* não foi ensinada com *videofeedback*, dado que o participante pediu para sair antes que o ensino pudesse ser conduzido.

P1 apresentou melhor desempenho com relação a frequência acumulada de respostas de reforçar quando a prática com *role-play* foi aplicada a categoria *reforçamento* propriamente do que quando a mesma prática foi feita com as categorias *punição* e *extinção*. Ainda assim, a frequência acumulada de respostas de reforçar foi bem melhor com a prática de *role-play* aplicada as categorias *punição* e *extinção* do que os níveis obtidos na Linha de Base. É importante destacar que o ensino com *role-play* sobre a categoria *punição* foi efetivo, dado que nenhuma resposta punitiva ocorreu nas sessões de medida do efeito desta forma de ensino. Já o ensino com *role-play* sobre *extinção* não fez com que P1 utilizasse o procedimento durante as sessões de medida do efeito desta forma de ensino, mesmo tendo ocorrido poucos comportamentos inadequados como, contar para P1 o que outros usuários estavam fazendo de “errado”.

Já o desempenho de P2 mostra que a prática com *role-play* foi mais efetiva com relação as categorias *punir* e *extinguir* comparado a categoria *reforçamento*. Esta forma de ensino também potencializou as respostas de reforçar adequados quando conduzida para as categorias *punição* e *extinção*.

Os resultados do presente estudo com o uso de *videofeedback* se mostraram tão efetivos quanto os resultados obtidos com o mesmo componente no estudo de Velasco (2016). A diferença dessa forma de ensino para a instrução teórica é significativa. Como apontado no estudo de Rorato (2018), as instituições ainda priorizam a forma de ensino por instrução teórica, mas os dados de seu estudo, assim como os da presente pesquisa, mostram que essa forma de

se ensinar não é tão efetiva quanto as que possibilitam os participantes observarem outras pessoas atuando ou a si próprio nas situações alvo das intervenções.

A prática com *feedback (role-play)* que no estudo de Rorato produziu mudança mais substancial, não produziu resultado semelhante no presente estudo se comparado aos resultados com o ensino com *vídeofeedback*. Conforme sugerido por Rorato (2018) o acúmulo dos dois componentes de ensino garantem melhores resultados – *vídeo e role-play*. Com o componente *videofeedback* os participantes têm a oportunidade de se auto observarem enquanto que com o *role-play* podem aperfeiçoar a maneira como atuam, dado que necessitam emitir, diante do experimentador, as respostas que supostamente deveriam sustentar nas interações com as pessoas que cuidam e ou atendem.

As intervenções com uso de vídeo sugerem melhores resultados a despeito do contexto no qual são empregadas. Rorato (2018) conduziu seu estudo em contexto escolar, Velasco (2016) com famílias acolhedoras, Kemenoff et al. (1995) no contexto de terapia e a presente pesquisa com pais/mães sociais de pessoas com deficiência intelectual. Os resultados corroboram a eficácia do uso de vídeo identificada nos demais estudos. A sugestão feita por Prada (2007) para que futuras pesquisas utilizassem o recurso de ensino com vídeo foi de grande valia para esta pesquisa e para os estudos que acolheram a sugestão. Com o delineamento experimental de linha de base múltipla, pode-se afirmar mais seguramente que o desempenho dos participantes se deveu as variáveis manipuladas.

Os dados do teste de generalização, conduzido com as participantes P1 e P2, mostram que ambas utilizaram o procedimento de reforçamento para outras situações e outros comportamentos que não foram explicitamente ensinados – com os usuários alvo. Os dados também mostram que durante o teste, P1 e P2 reforçaram comportamentos adequados de outros usuários que não eram alvo nas situações de interação. Durante o teste os usuários não emitiram comportamentos inadequados. Respostas de punir e extinguir não ocorreram! Vale salientar que as sessões de filmagens do teste de generalização foram conduzidas individualmente com cada participante (P1 e P2) e cada sessão teve a duração de 30 minutos. Os demais participantes não chegaram nessa Fase da pesquisa. As sessões de cada participante foram utilizadas para verificar a generalização para outros comportamentos dos usuários alvo e para comportamentos dos usuários que não eram o alvo durante as intervenções. Na Figura 9 está representado o dado de cada participante com relação ao usuário alvo da intervenção e na Figura 10 estão os dados das participantes com relação aos demais usuários.

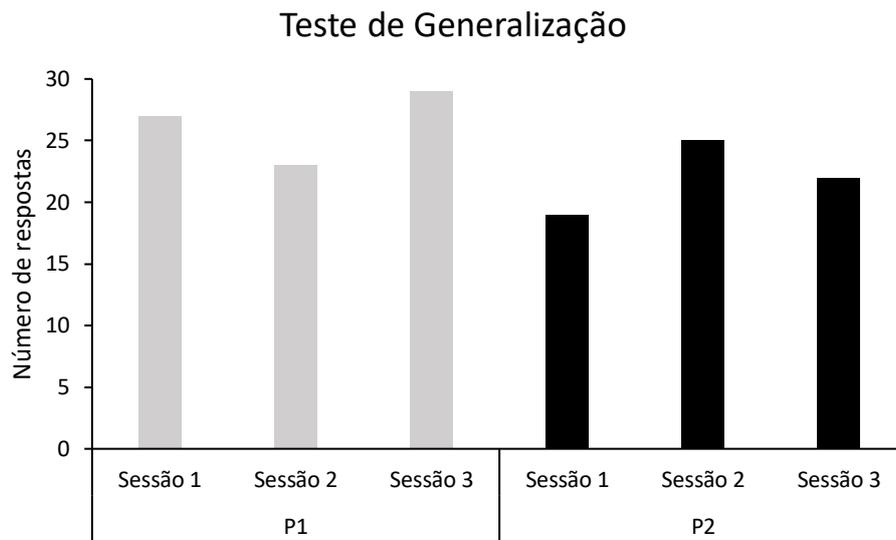


Figura 9. Número de respostas em cada uma das sessões de Teste de Generalização para P1 e P2 com relação aos usuários alvo.

P1 espontaneamente propôs que a usuária alvo preparasse sua própria salada, justificando ser este um comportamento que poderia promover a autonomia da usuária. P1 convidou a usuária para fazer uma salada de tomate e alface, iniciou dando dicas sobre a higiene das mãos e dos alimentos. P1 forneceu elogios diante das respostas adequadas da usuária na tarefa: “Agora você vai preparar a sua salada... você gosta dela picada ou inteira?” “Agora você vai lavar folha por folha; Isso!” “Parabéns, fulana! Isso aí... agora você vai preparar sempre!” “O cheirinho do vinagre que delícia, hein?” “Achei que você não ia saber, mas você tá dando uma aula”. Essas foram algumas das falas de P1 durante as filmagens do teste de generalização.

Já a participante P2 forneceu dicas para a usuária alvo durante a escovação dos dentes e consequenciou com elogios os acertos da usuária. “Abre bem a boca, isso!”. Em alguns momentos fez parte da tarefa pedindo que a usuária fizesse semelhante. “Muito bem! Que gracinha!”. Assim P2 prosseguiu até que a tarefa fosse concluída. Outra tarefa realizada e que também não foi foco durante a Fase de intervenção foi arrumar a cama. P2 forneceu dicas verbais do tipo “tem que fazer assim” e em seguida demonstrava como a usuária deveria fazer. Na sequência elogiava a usuária pelos comportamentos emitidos durante a tarefa.

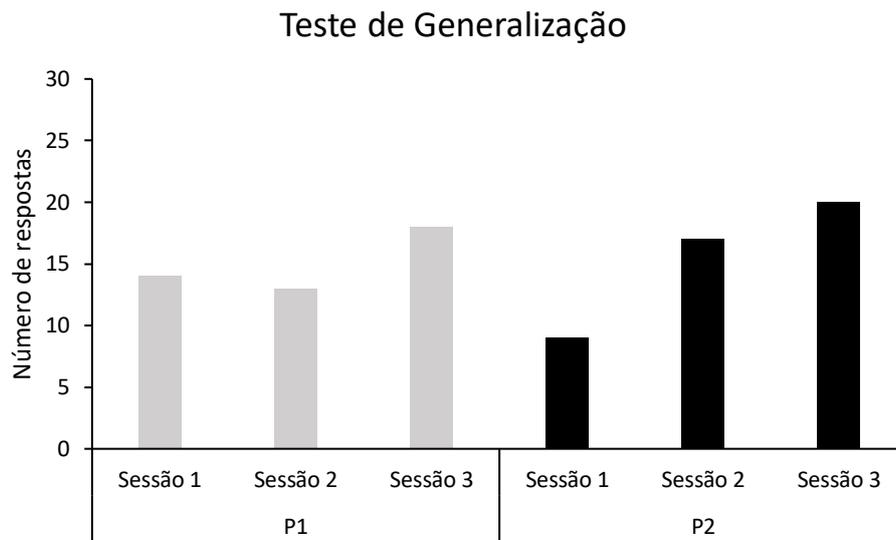


Figura 10. Número de respostas em cada uma das sessões de Teste de Generalização para P1 e P2 com relação aos demais usuários (que não eram alvo nas situações de interação na Fase de intervenção).

Tanto P1 quanto P2 reforçaram os comportamentos adequados de outros usuários enquanto também valorizavam os comportamentos dos usuários alvo. As tarefas e os comportamentos valorizados eram sempre semelhantes aqueles emitidos pelos usuários alvo. Na situação de escovação dos dentes, por exemplo, P2 chamou outros usuários e também os elogiou em diferentes momentos. O número de respostas apresentadas por ambas as participantes, ainda que tenham sido menores que o número de respostas apresentadas na interação direta com usuários alvo, possibilita dizer que a aplicação do conteúdo sobre reforçar adequados foi estendida para os demais usuários.

Os comportamentos dos pais/mães sociais alvo da intervenção no presente estudo, são importantes para a construção de um repertório comportamental saudável com as pessoas que eles cuidam. A história de vida dos usuários do Programa Casa Lar é marcada pelo abandono e pela fragilidade dos vínculos familiares, um processo longo de institucionalização em diferentes entidades. Considerando esses aspectos os pais/mães sociais assumem uma importante responsabilidade a partir da função que desempenham, dada a possibilidade de promoverem melhor qualidade de vida para as pessoas que cuidam. Nessa perspectiva, tê-los preparado para lidar com os comportamentos dos usuários foi fundamental.

De acordo com Baer, Wolf e Risley (1968), uma sociedade apoiará a aplicação de uma tecnologia sobre o comportamento de seus membros quando a aplicação em si estiver relacionada a problemas tidos como sendo socialmente relevantes.

Além de escolher os comportamentos de modo a considerar a sua relevância para os pais sociais, para os usuários e para a sociedade, a presente pesquisa buscou demonstrar confiavelmente os eventos responsáveis pelo aumento na frequência dos comportamentos adequados e redução na frequência dos inadequados no repertório dos participantes, por meio do delineamento de linha de base múltipla entre comportamentos. Apesar de não ter atendido a um critério de estabilidade para as mudanças de Fases e Etapas, os resultados da pesquisa mostram importantes alterações no responder dos participantes a partir do momento em que as variáveis independentes foram manipuladas.

Os conceitos da área foram sustentados, assim como a descrição das técnicas empregadas durante a sua aplicação. Os dados do teste de generalização mostram que os efeitos da intervenção se estenderam para outros comportamentos e para a relação dos pais/mães sociais com outros usuários que não eram alvo da intervenção. Não foi possível verificar os efeitos da intervenção com relação a sua durabilidade, dada as condições de tempo para a condução do estudo. Contudo, como uma limitação, o presente estudo não pôde garantir se as mudanças produzidas foram duradouras.

Considerações Finais

Pesquisas anteriores a este estudo (Marinho 1999, Prada 2007, Biscouto 2012, Velasco 2016) apresentaram bons resultados, atuando sobre comportamentos socialmente relevantes com cuidadores. De maneira semelhante, a presente pesquisa pretendeu melhorar as formas de interação entre cuidadores e pessoas com deficiência intelectual em situação de acolhimento institucional, buscando alterar as contingências onde naturalmente elas ocorrem. Para tanto, os conteúdos *reforçamento de comportamento adequado*, *punição* (porque seu uso não é aconselhável) e *extinção* foram ensinados na própria instituição, a partir de diferentes técnicas – por instrução, com uso de *vídeofeedback* e *role-play*.

O programa de ensino cumpriu seu principal objetivo que era promover melhoria nos estilos parentais dos pais sociais, com relação as pessoas que eles cuidam. Ao longo da *Fase* de intervenção, nas diferentes *Etapas* do ensino, ocorreu um aumento expressivo na frequência de respostas de reforçar comportamentos adequados, redução no controle via coerção e início de tentativas com o procedimento de extinção de comportamentos inadequados, que nunca havia acontecido antes.

As técnicas de ensino com *vídeofeedback* e *role-play* mostraram-se mais efetivas comparado ao ensino dos diferentes conteúdos por instrução. Esse resultado corrobora a eficácia obtida em pesquisas anteriores que também usaram os mesmos recursos (Kemenoff et al 1995, Velasco 2016).

Contudo, é recomendável que em pesquisas futuras, além de se manter o delineamento experimental de linha de base múltipla, seja proposto a inversão da ordem dos conteúdos ensinados (reforçamento, punição e extinção), bem como das técnicas de ensino (instrução, *vídeofeedback* e *role-play*) entre participantes. Isso permitiria verificar se o desempenho seria diferente a depender da ordem programada dos conteúdos e dos componentes. Essa medida poderia tornar ainda mais claro o efeito de cada componente de ensino, qual a melhor ordem para eles e se a combinação

Comparado aos estudos que utilizaram delineamento do tipo AB, o desempenho apresentado pelos participantes no presente estudo, possibilita afirmar mais seguramente que, as mudanças nas variáveis dependentes ocorreram quando as variáveis independentes foram introduzidas.

REFERÊNCIAS

- Biscouto, K. D. (Agosto de 2012). Avaliação de um Programa de Intervenção em Práticas Educativas Parentais para Mães Sociais. Londrina, Paraná, Brasil.
- Bourret, J. C., & Pietras, C. J. (2013). Visual analysis in single-case research. Em *G. J. Madden (Org.), APA handbook of behavior analysis: Vol 1. Methods and principles* (pp. 199-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). Multiple Baseline and Changing Criterion Designs. Em J. O. Cooper, T. E. Heron, & W. L. Heward, *Applied Behavior Analysis* (pp. 1-759). Harlow: Pearson Education Limited.
- Ferron, J., & Scott, H. (2014). Multiple Baseline Designs. Tampa, Florida, United States of America.
- Kemenoff, S., Worchel, F., Prevatt, B., & Willson, V. (1995). The Effects of Video Feedback in the Context of Milan Systemic Therapy. Texas, United States of America.
- Moura, C. B., & Silveiras, E. F. (2008). O uso de vídeo em intervenções clínicas com pais: revisão da literatura e hipóteses comportamentais sobre seus efeitos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 144-161.
- Prada, C. G. (2002). A Família, o Abrigo e o Futuro: análise de relatos de crianças que vivem em instituições. Curitiba, Paraná, Brasil.
- Prada, C. G. (fevereiro de 2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil*. Fonte: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2828/TeseCGP.pdf?sequence=1>
- Prada, C. G., & Williams, L. C. (2007). Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 63-80.
- Prada, C., & Weber, L. (2006). O abrigo: análise de relatos de crianças vítimas de violência doméstica que vivem em instituições. *Revista de Psicologia da UNESP*, 1-12.
- Rorato, C. B. (2018). O ensino de professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio do Basic Skill Training (BST) na aplicação de tentativas discretas.

- (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Sampaio, A. A., Azevedo, F. H., Cardoso, L. R., Lima, C. d., Pereira, M. B., & Andery, M. A. (2008). Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*, 151-164.
- Sidman, M. (2009). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andery, & T. M. Sérgio, Trans.) Campinas, São Paulo, Brasil: Livro Pleno.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano*. (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.
- Sundel, M., & Sundel, S. S. (2018). Em M. Sundel, & S. S. Sundel, *Behavior Change in the Human Services: behavioral and cognitive principles and applications* (pp. 4-46). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Velasco, C. d. (Dezembro de 2016). Programa de Capacitação de Cuidadores de Famílias Acolhedoras: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo, São Paulo, Brasil. Fonte: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19602>
- Velasco, S. M., Garcia-Mijares, M., & Tomanari, G. Y. (2010). Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em Análise Experimental do Comportamento. *Psicologia em Pesquisa*, 150-155.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de autorização institucional

Eu, Nilza Micheletto, professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da PUC-SP, responsável principal pelo projeto de pesquisa intitulado “Ensino de pais sociais: contribuições da Análise do Comportamento no acolhimento institucional da pessoa com deficiência intelectual”, venho pelo presente, solicitar sua autorização para desenvolver este estudo nas dependências da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belo Horizonte, em seu Serviço de Acolhimento Institucional – Casa Lar. Este projeto de pesquisa tem por objetivo ensinar os cuidadores (pais/mães sociais) práticas educativas positivas baseadas na ciência do comportamento, com a finalidade de melhorar a relação estabelecida com os usuários acolhidos. Esta atividade não apresenta riscos aos sujeitos participantes, assim como eventuais desconfortos resultantes do processo. O período previsto para coleta dos dados será em 2018.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do pesquisador e orientando da responsável da pesquisa “Jeyverson Ferreira Mendes” e/ou através da nossa instituição por email ou telefone. A qualquer momento a equipe do Serviço Casa Lar poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto e, sem qualquer tipo de dano, poderá retirar a sua autorização. O pesquisador estará apto e disponível para esclarecer os resultados obtidos ao final da coleta.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas com finalidade científica sem qualquer indicação que comprometa o sigilo da participação dos integrantes e da Instituição.

Autorização Institucional

Eu, _____ (nome legível)
responsável pela instituição _____ (nome legível)
declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e autorizo a execução da mesma nesta Instituição.

Responsável pela Instituição	Cargo ou função

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

Dados do responsável pela pesquisa:

Nilza Micheletto – nimicheletto@uol.com.br

PUC-SP Rua Bartira, 387 CEP 05009-000 – São Paulo – SP

Tel/Fax: (11) 3675-7081

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: Ensino de mães sociais: contribuições da Análise do Comportamento no acolhimento institucional da pessoa com deficiência intelectual

Pesquisador Responsável: Nilza Micheletto

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: nimicheletto@uol.com.br

Eu, _____, portador do RG nº _____, aceito participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado “Ensino de mães sociais: contribuições da Análise do Comportamento no acolhimento institucional da pessoa com deficiência intelectual”, sob responsabilidade da pesquisadora Nilza Micheletto, que será desenvolvido em uma instituição filantrópica da cidade de Belo Horizonte.

A presente pesquisa tem por objetivo ensinar as cuidadoras (mães sociais) práticas educativas positivas, com a finalidade de melhorar a relação estabelecida com os usuários acolhidos. Como recurso de ensino, o pesquisador fará filmagens das participantes nas residências do programa.

É importante destacar que todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo, assim como a identidade das participantes da pesquisa. As sessões de ensino serão conduzidas na sala de reunião da instituição e nas residências, onde serão gravadas em vídeos semanalmente. Ressalta-se ainda que os participantes poderão solicitar saída do estudo a qualquer momento, se assim desejarem, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, a qual se fundamenta nos principais documentos internacionais que emanaram declarações e diretrizes sobre pesquisas que envolvem seres humanos.

A respeito do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

Pesquisador Responsável

Assistente de Pesquisa

Participante/Voluntário

|

Apêndice C – Folha de registro dos comportamentos dos pais sociais em situações de interação com os usuários

Minuto	RCA	RCI	PCI	PCA	ECI	ECA
1'						
2'						
3'						
4'						
5'						
6'						
7'						
8'						
9						
10'						
	RCA	RCI	PCI	PCA	ECI	ECA
11'						
12'						
13'						
14'						
15'						
16'						
17'						
18'						
19'						
20'						

	RCA	RCI	PCI	PCA	ECI	ECA
21'						
22'						
23'						
24'						
25'						
26'						
27'						
28'						
29'						
30'						
Total						

RCA – Reforçamento do Comportamento Adequado

RCI – Reforçamento do Comportamento Inadequado

PCI – Punição do Comportamento Inadequado

PCA – Punição do Comportamento Adequado

ECI – Extinção do Comportamento Inadequado

ECA – Extinção do Comportamento Adequado

Apêndice D – Apresentação em Power Point utilizada no ensino por instrução sobre reforçamento

Ensino de mães sociais

Reforçamento do comportamento adequado

O que é comportamento?

Indivíduo (Respostas) ↔ Ambiente (Estímulos) → Comportamento

Entendendo o comportamento...

Muitas pessoas recorrem a **causas falsas** na tentativa de entender e modificar o comportamento humano.

Astrologia;
Numerologia;
Posição dos planetas no nascimento;
Estação do nascimento;
Causas internas (mente).

Estímulo físico	Estímulo social
Objetos	Verbalizações
Comida	Expressões
Sons	Olhar
Cheiros	Postura
Cores	Contato físico

A Ciência do Comportamento

Respostas

- Contato com objetos e pessoas
- Verbalizações (fala)
- Expressões faciais
- Gestos e movimentos do corpo

Ciência do comportamento

A proposta de Skinner era a de compreender e de explicar o comportamento humano de maneira científica.

No nosso curso, o primeiro passo é entender o que é comportamento!

Por quê então as pessoas se comportam da maneira como fazem?

O comportamento não acontece do nada, é produto das situações que aconteceram antes dele ser emitido e também das consequências por ele produzidas.

Estímulo do ambiente

Respostas da pessoa

Comportamento retrata a **relação** entre as respostas de uma pessoa e os estímulos do ambiente.

Estímulo do ambiente

Respostas da pessoa

Exemplo

Estímulo do ambiente

Respostas da pessoa

Como fazer para que o comportamento passe a ocorrer mais vezes?

Estímulo do ambiente

Respostas da pessoa

Os comportamentos são fortalecidos pelas suas consequências!

O comportamento de um indivíduo produz mudanças no ambiente e o indivíduo é sensível a essas mudanças!

Exemplo:

Ceder o assento a um idoso	Agradecimento e aprovação das pessoas ao redor
----------------------------	--

O processo que fortalece o comportamento é chamado de **reforçamento!**

Quando as conseqüências aumentam as chances do comportamento ocorrer novamente, elas são chamadas de reforçadoras.

Cada pessoa possui a sua própria história, ou seja, as pessoas possuem experiências diferentes e reagem de maneiras diferentes diante de um mesmo estímulo.



Exemplos

Comportamento	Conseqüência
	
	
	

Atenção

Uma conseqüência que é importante para uma pessoa não será do mesmo modo para outra.

É importante conhecer a história do indivíduo para proporcionar a ele as conseqüências que lhe sejam importantes (reforçadoras).

Comportamento	Conseqüência
↓	↓
Dizer bom dia para a mãe social	Escutar "bom dia!" da mãe social
Chorar	Ter atenção da mãe social
Pedir uma fruta	Ganhar a fruta
Colocar o lixo pra fora	Receber elogios da mãe social

Comportamento	Conseqüência
↓	↓
Contar uma piada	Risadas da mãe social
Levar o prato até a pia	Agradecimento da mãe social
Varrer a casa	Aprovação da mãe social
Ajudar outro morador a vestir a roupa	Receber elogios da mãe social

Apêndice E – Apresentação em Power Point utilizada no ensino por instrução sobre punição

Ensino de mães sociais

Punição, porque seu uso não é aconselhável

Afinal, o que a punição faz?

Punição, uma técnica questionável

Por que punimos um comportamento?

Com intenção de eliminar um comportamento "inadequado"

A punição não diminui as chances do comportamento ocorrer novamente.

Punição

A punição é entendida como **um procedimento**, popularmente utilizado, para tentar eliminar uma conduta indesejada ou induzir alguém a se comportar de uma forma específica.

Exemplo:

```

    graph LR
      A[Morador provocando outro morador] --> B[Mãe social dá bronca]
      B --> C[Morador "para" de provocar o outro morador]
    
```

Será que o comportamento do morador de provocar outro morador vai diminuir de frequência?

Uma técnica questionável

É a técnica de controle mais comum nas relações sociais e tem sido questionada!

Efeito da punição

```

    graph LR
      A[Morador provocando outro morador] --> B[Mãe social dá bronca]
      B --> C[Morador "para" de provocar o outro morador]
    
```

O efeito da punição, nesse caso, foi uma suspensão temporária do comportamento!

A punição não altera a **história que fortaleceu o comportamento**, não desfaz os efeitos dessa história.



Efeitos da Punição

- Efeito imediato sobre o comportamento tanto do morador quanto de quem o puniu.
- Fortalecimento do comportamento de quem puniu
- Suspensão/remoção imediata do comportamento que foi punido.

Exemplos

- | | |
|---------------------------------------|--|
| Morador derramou copo de suco no chão | Mãe social deixa o morador sem suco |
| Morador bateu em outro morador | Mãe social proíbe o morador de assistir TV |
| Morador contou mentira | Mãe social lhe toma o brinquedo |

Como punimos...

Apresentando estímulos punitivos (aversivos)
 ou
 Retirando algo que é importante para a pessoa

Efeitos

Estímulos presentes na ocasião da punição se tornam desagradáveis (aversivos) para quem é punido.

- Quem o puniu;
- A voz de quem puniu, o olhar, o perfume;
- A música que tocava no rádio.



Efeitos

Conflito entre o comportamento que leva a punição e o comportamento que evita a punição.



Exemplos

- | | |
|---------------------------------------|---|
| Morador derramou copo de suco no chão | Mãe social dá bronca |
| Morador bateu em outro morador | Mãe social dá bronca |
| Morador contou mentira | Mãe social chama o morador de mentiroso e ameaça retirar algo do seu agrado |

Efeitos

Respostas emocionais como medo e ansiedade podem surgir.





Exemplo

Menino rir na Igreja É punido com um beliscão pelo pai



Faz surgir comportamentos incompatíveis ao riso ;



Os estímulos presentes (padre, igreja, pai) se tornam aversivos;



Fortalecimento de qualquer comportamento que elimine os estímulos aversivos (padre, igreja, pai).



Qual reflexão podemos fazer depois de tudo o que vimos aqui?

Apêndice F – Apresentação em Power Point utilizada no ensino por instrução sobre extinção

Ensino de mães sociais

Extinção, uma alternativa ao uso da punição



Na extinção, um comportamento torna-se cada vez menos frequente quando a consequência (reforçamento) não mais acontece. A extinção é um modo efetivo de remover um comportamento.



Extinção



Entendendo a extinção

Relação entre o comportamento e a consequência (reforço) já está estabelecida



Entendendo a extinção

Quebra da relação

Entendendo a extinção

Alterações no comportamento produzidas por essa ruptura.

O morador irá variar o comportamento com o objetivo de produzir a atenção que recebia quando arrotava.

Por exemplo: arrotar mais vezes e mais alto.

Relembrando os componentes da extinção...

- 1) Relação entre o comportamento e a consequência já estabelecida;
- 2) Quebra desta relação;
- 3) Alterações no comportamento produzidas por essa ruptura.

Quando a mãe social não mais fornecer atenção para esse comportamento, certamente o morador irá mudar a forma como faz até que tenha a mesma atenção de antes.



Inicialmente o morador persistirá na tentativa de contar o que outros moradores fizeram de errado, mas sem a mesma consequência que tinha antes, seu comportamento enfraquecerá (a frequência diminuirá).

Mudanças na forma e força do comportamento

Retomando o exemplo do arrotar...

O morador emite o comportamento de maneiras diferentes

Exemplos: produz sons diferentes como se também fossem arrotos

Mudança na força do comportamento

Exemplos: o morador arrota mais alto.



Quando a mãe social não mais fornecer atenção para esse comportamento, certamente o morador irá mudar a forma como faz até que tenha a mesma atenção de antes.

Por que é tão difícil eliminar um comportamento indesejável?

A dificuldade para extinguir um comportamento tem haver com a história que fez com que esse comportamento se tornasse “forte”.



Inicialmente o morador persistirá na tentativa de obter a atenção, mas sem a mesma consequência que tinha antes, seu comportamento enfraquecerá (a frequência diminuirá).

Relembrando...

O comportamento é mantido apenas enquanto a consequência (reforço) continua e não depois que ela é suspensa.

Efeitos emocionais

Quando um comportamento deixa de receber a consequência que o mantém, ele será levado a **extinção** e, nesse processo, ocorrerá também a **reação de frustração**.

“Se o triciclo de uma criança não responde às pedaladas, ela não apenas para de pedalar como também exibe, possivelmente, um violento comportamento emocional” (Skinner, 1953, p. 77).

Recuperação Espontânea

Após processo que leva a extinção, um comportamento pode **temporariamente** reaparecer, ainda que não tenha sido reforçado.

Nesse caso, **o que deverá ser feito?**



Como usar a extinção efetivamente?



- Identificar as consequências reforçadoras do comportamento



- Retirar todas as consequências reforçadoras que estão mantendo o comportamento



- Manter as consequências (reforço) para outros comportamentos adequados enquanto se extingue o inadequado.



Como usar a extinção efetivamente?



A extinção deve ser feita por todos que convivem com o morador



Não usar extinção em comportamentos que são perigosos para o ambiente ou para os moradores e funcionários.

