



Instituto Brasileiro de Análise do Comportamento
Especialização em Terapia Analítico-Comportamental Infantil

**A intervenção do terapeuta analítico-comportamental
infantil e desenvolvimento de hábitos de estudo.**

Ana Carolina Girão Romero

Brasília
Novembro de 2015



Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento
Especialização em Terapia Analítico-Comportamental Infantil

A intervenção do terapeuta analítico-comportamental infantil e desenvolvimento de hábitos de estudo.

Ana Carolina Girão Romero

Monografia apresentada ao Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento como requisito parcial para obtenção de Título de Especialista em Terapia Analítico-Comportamental Infantil.
Orientador(a): Dra. Ana Rita Coutinho Xavier Naves

Brasília
Novembro de 2015

Sumário

Lista de Tabelas -----	iv
Resumo -----	v
Introdução -----	1
Análise do Comportamento e Educação -----	3
Terapia Analítico-Comportamental Infantil -----	15
TACI e o desenvolvimento do repertório "pró-estudo" -----	18
Orientação de pais e sessões com crianças -----	19
Conclusão -----	30
Referências -----	31

Lista de Tabelas

Tabela 1. Intervenções utilizadas na orientação de pais-----20

Tabela 2. Intervenções nas sessões com as crianças-----22

Resumo

Uma das queixas mais frequentes no atendimento infantil se volta para as dificuldades escolares apresentadas pelas crianças. O terapeuta analítico-comportamental infantil busca, por meio de diferentes métodos e informantes realizar uma análise funcional de tais dificuldades com o objetivo de identificar suas consequências mantenedoras e as contingências que têm falhado em estabelecer comportamentos pró-estudo. O presente trabalho discorre sobre as diversas formas de intervenção do terapeuta analítico-comportamental infantil no desenvolvimento de hábitos de estudo considerados adequados em crianças, assim como sobre trabalho de orientação a ser feito com a família nesse contexto. Para tanto, são abordados os principais conceitos da análise do comportamento, assim como a visão de Skinner sobre educação. Além disso, são descritas e sistematizadas formas de intervenção na clínica diretamente com as crianças, assim como formas de orientação com pais/cuidadores, tornando-os participantes ativos do processo.

A escola, junto com a família, tem um papel de extrema importância na vida das crianças, pois é o local de socialização e aprendizagem formal, no qual as crianças adquirem ou fortalecem muitos dos comportamentos essenciais para a vida em sociedade, tais como dividir, respeitar o espaço do outro, seguir regras, entre outros. Hoje nos deparamos com uma realidade em que muitas crianças passam mais tempo dos seus dias na escola do que em casa com a família, o que faz com que a relação estabelecida com a aprendizagem e a escola se torne ainda mais central para o desenvolvimento saudável da criança.

Analisando o cenário atual da maioria das crianças e jovens de classe média e classe média alta, podemos observar ainda uma agenda extracurricular geralmente sobrecarregada, o que pode atrapalhar o desenvolvimento de uma rotina de estudos saudável. Cursos de idiomas, esportes e atividades musicais, permitem que as crianças se insiram em ambientes reforçadores, mas tais atividades concorrem com os comportamentos pró-estudo, que, por outro lado, são muitas vezes relacionados a sentimentos produzidos por controle aversivo, como receio de não ser aprovado e ansiedade (Pergher & Velasco, 2007).

Além disso, observa-se o fácil e excessivo contato com uma série de atividades concorrentes com o hábito de estudar, como o uso de computadores e tablets e programas de televisão. Tais atividades podem criar um contexto de fuga e esquiva das atividades escolares, e muitas famílias não conseguem estabelecer uma rotina na qual estas atividades ocorram depois das atividades escolares. Nesse caso, uma atividade de alta probabilidade de ocorrência (uso de computadores, tablets e televisão) consequenciará uma atividade de baixa probabilidade de ocorrência (comportamentos de estudo) (Vasconcelos & Gimenes, 2004).

Na prática clínica, cada vez com mais frequência, psicólogos recebem crianças e adolescentes com queixas de dificuldades escolares. Tais alunos apresentam todos os pré-requisitos para aprender conteúdos acadêmicos e terem sucesso na escola, mas mesmo assim apresentam dificuldades no contexto escolar. Os pais chegam aos consultórios preocupados

porque os filhos "não aprendem" e apresentam notas menores do que o esperado. As escolas, na maioria das vezes, colocam o problema na criança ou adolescente, pois este teria o que se chama comumente de "dificuldade de aprendizagem" ou seria "preguiçoso" e "bagunceiro" (Collares & Moysés, 1996). A partir daí, muitas vezes, inicia-se certo preconceito a esses alunos, que se sentem rejeitados pela escola, passando a ver esse ambiente como aversivo.

A construção desses rótulos inicia-se muito mais cedo do que imaginamos, ainda na educação infantil e Ensino Fundamental I, quando se acusam alunos de não aprenderem ou não se envolverem com as atividades escolares sem uma adequada avaliação de quais variáveis controlam os comportamentos desses estudantes.

Hübner e Marinotti (2000) relatam que as dificuldades na escola e o fracasso escolar podem ser decorrentes de: quadros neurológicos e/ou psiquiátricos; defasagem entre o repertório individual e o nível de exigência da escola; condições temporárias ou eventuais; transtornos de aprendizagem; história de vida (contingências de ensino e manutenção de repertórios de aprendizagem); e falhas no sistema educacional.

Hübner (1999) diferencia ainda problemas de aprendizagem e problemas de estudo. Segundo ela, os problemas de estudo estão quase sempre relacionados às condições de estímulos diante das quais o problema ocorre e às condições consequentes que o seguem. Já nos problemas de aprendizagem, o problema está no repertório do indivíduo, na ausência ou falha em habilidades pré-requisitos. A autora enfatiza ainda que apesar do foco dos "problemas de aprendizagem" estar no repertório, isto não quer dizer que não estejam relacionados também a condições de estímulo antecedente ou consequente, pelo contrário, afirma que as condições de ensino (antecedentes e consequentes) podem maximizar ou minimizar as dificuldades dos alunos.

Geralmente, alunos que apresentam problemas de estudos são aqueles que assimilam facilmente informações, não têm dificuldade de compreensão dos conteúdos, mas que continuam

com notas baixas na escola. Esta situação está muitas vezes relacionada à falta de um repertório adequado da classe de respostas estudar, seja em sala de aula ou em casa.

Nesse contexto, o que se observa é que muitas das crianças que trazem queixas de baixo rendimento escolar ou "dificuldade de aprendizagem" não desenvolveram repertórios comportamentais condizentes com hábitos de estudo adequados. Ou seja, não apresentam a classe de respostas da qual fazem parte resolver exercícios, ler um texto, responder perguntas sobre ele, fazer a lição antes do lazer, concentrar-se na tarefa de casa, entre outras.

O terapeuta analítico-comportamental infantil pode ter participação importante nesse contexto, auxiliando as crianças rotuladas por "maus alunos" no desenvolvimento de habilidades pré-requisitos para o hábito de estudar e na aquisição de hábitos de estudo considerados adequados. Sabemos, no entanto, que o envolvimento parental nas atividades acadêmicas das crianças tem efeito favorável no desempenho escolar, sendo também indispensável no processo.

Assim, o presente texto tem como objetivo descrever o papel do terapeuta no desenvolvimento de hábitos adequados de estudo junto a criança, assim como no trabalho de orientação a ser feito com a família.

Cabe ressaltar ainda que as dificuldades escolares possuem inúmeras causas e podem ser determinadas por questões orgânicas, história de vida do sujeito ou condições socioculturais que dificultam o desenvolvimento de hábitos de estudo adequados (Pergher *et al.*, 2012). Assim, discutiremos o papel do terapeuta analítico-comportamental infantil no desenvolvimento de hábitos de estudo em crianças sem nenhum diagnóstico neurológico e/ou psiquiátrico que dificulte o processo de aprendizagem.

Análise do Comportamento e Educação

A Análise do Comportamento, cuja base filosófica é o Behaviorismo Radical de B. F. Skinner, é uma ciência que busca entender o homem a partir de sua interação com o ambiente.

Skinner (1981) traz uma proposta de ciência que tem como objetivo utilizar o conhecimento sobre o comportamento humano para a mudança da sociedade e da vida humana, afirmando que o comportamento é, na verdade, a própria relação do organismo com o ambiente, e que é a partir dessa interação que certos comportamentos serão fortalecidos ou enfraquecidos. As consequências que determinado comportamento produziu no passado selecionam determinadas respostas, e assim, dizemos que as consequências do comportamento afetam o organismo, aumentando ou diminuindo a probabilidade de que aquela resposta volte a ocorrer.

Segundo Skinner (1953/1985), "o hábito de buscar dentro do organismo uma explicação do comportamento tende a obscurecer as variáveis que estão ao alcance de uma análise científica" (p. 41). Para o autor, a análise de um dado comportamento, ou seja, da relação entre uma ação, pensamento ou sentimento de um dado organismo e seu ambiente, deve sempre especificar além do comportamento em si, a ocasião em que ela ocorre (ambiente e contexto) e as suas consequências. Vale ressaltar aqui que ambiente não se limita ao espaço físico encontrado ao redor do sujeito, e sim, a todos os estímulos presentes na situação, incluindo as outras pessoas e até respostas, como sentimentos e pensamentos, do próprio sujeito.

A aprendizagem, assim, acontece a todo momento, a medida que o homem está em constante interação com seu ambiente e seu comportamento expresso é o resultado dessa relação. O ato de ensinar, no entanto, seria o arranjo de contingências específicas de reforçamento sob as quais o comportamento mudaria, sendo adquiridos novos comportamentos desejados. Ensinar, então, é o ato de facilitar a aprendizagem. (Todorov, Moreira & Martone, 2009; Skinner, 1972)

Dessa forma, para a Análise do Comportamento, escolas e professores deveriam garantir um processo de aprendizagem agradável e construtivo para seus alunos. Skinner (1972) propõe um modelo de educação individualizado, no qual as intervenções aconteceriam de acordo com o repertório comportamental pré-existente de cada aluno e por meio de aproximações

sucessivas da resposta alvo a ser adquirida, respeitando-se o ritmo de cada aluno e ensinando-o a pensar e refletir.

O professor, então, sairia do papel de simplesmente transmitir conhecimento, passando a acompanhar, treinar e aprimorar a aprendizagem do aluno, que seria o ator principal do processo de aprendizagem (Todorov, Moreira & Martone, 2009; Skinner, 1972).

Skinner inclusive propõe já nas décadas de 60 e 70 que fossem utilizados métodos individuais em sala de aula para auxiliar o professor, no qual cada aluno, teria uma "máquina" em que o conteúdo seria cuidadosamente dividido em unidades menores por meio de perguntas de diversos tipos e respostas, e com a qual o aluno iria avançando, respeitando seu próprio ritmo. Caso não acertasse as questões, o aluno poderia voltar ao conteúdo anterior, garantindo a aprendizagem. Tal máquina hoje poderia ser comparada ao computador.

No modelo de escola proposto por Skinner, essa seria um lugar bonito e agradável para os alunos, que a frequentarão não por medo de castigos e punições, mas por se sentirem atraídos por ela. Além disso, neste modelo, os professores deveriam conversar com seus alunos, debater, entendendo qual a melhor forma de ensiná-los, passando a conhecer o repertório comportamental de cada um deles, sem ameaças. Assim, o professor deveria utilizar-se da modelagem e aproximações sucessivas, decompondo o ensino em unidades menores, para que o aluno pudesse chegar ao comportamento esperado. Propõe-se ensinar o aluno a pensar também em como chegar a este conhecimento, sempre fazendo uso do reforçamento positivo.

Já no que diz respeito ao ato de estudar ou de "manter hábitos de estudo adequados", em uma visão analítico-comportamental, poderíamos defini-lo como emitir "uma classe de respostas acadêmicas, que se repetem num dado contexto, de modo estável e que resultam num produto comportamental que torna possível medir o resultado do processo de aprendizagem" (Regra, 2004a, pp. 225).

Para entender melhor a teoria skinneriana, é fundamental saber que, para ela, o comportamento é multi-determinado, estando seu modelo explicativo baseado no modelo de seleção por consequências. Skinner propõe que todos os nossos comportamentos passam por três níveis de seleção. O filogenético, ligado aos processos biológicos e de evolução da espécie; o ontogenético, ligado a história de vida individual do sujeito; e o cultural, relacionado ao contexto social e cultural no qual aquele indivíduo está inserido (Skinner, 1981).

Olhando para o comportamento de estudar de uma criança, por exemplo, poderíamos dizer que no nível filogenético estão as suas características fisiológicas e anatômicas, que foram selecionadas ao longo da evolução da espécie, como o movimento de preensão e pinça, importante para segurar o lápis no processo de aquisição da escrita, ou mesmo as bases neurológicas que nos tornam sensíveis a aprendizagem. No nível ontogenético, seriam selecionados, em sua história de vida, comportamentos mais simples, como fazer perguntas, até o repertório mais refinado de fazer resumos ao estudar. No nível cultural, estão as práticas culturais e sociais passadas entre gerações, como por exemplo, o hábito de ir à escola e o modelo de educação visto em cada país ou cultura. No Brasil, por exemplo, existe um modelo de escola bem diferente daquele encontrado na Austrália e nos Estados Unidos.

As relações entre organismo e ambiente podem ser de dois tipos: reflexa e operante. No comportamento reflexo, existe uma situação em que um estímulo no ambiente elicia certa resposta. Por exemplo, quando um aluno que não fez a tarefa recebe gritos de uma professora (estímulo ambiental - som estridente) e tem respostas de sobressalto, taquicardia, sudorese (respondentes). Tal situação, se repetida com frequência, pode fazer com que o próprio ambiente de sala de aula passe a eliciar no aluno respondentes da classe de ansiedade (taquicardia e sudorese).

Existe ainda o operante, que é a principal unidade de análise do comportamento, sendo definido como classe de comportamentos individuais, frente a determinados estímulos

antecedentes, que produzem (ou produziram) certa consequência no ambiente, estando relacionado ao nível ontogenético (Andery & Sampaio, 2012). O operante "estudar" é composto por todos os comportamentos do aluno que produzem a aprendizagem de certo conteúdo e um bom desempenho escolar, como organizar material, ir à escola, prestar atenção a aula, fazer tarefa de casa, ler textos e fazer resumos.

É o comportamento operante que está relacionado às suas consequências, pois ele "opera" sobre o mundo e suas consequências retroagem sobre ele (Skinner, 1953/1985). Para que essas relações fossem melhor compreendidas, foi criada uma ferramenta de análise chamada de tríplice contingência. Nela, encontramos o antecedente (eventos ambientais antecedentes ou Sd), a resposta em si e as consequências geradas pelo ambiente.

Dessa forma, temos como a principal técnica do analista do comportamento o que chamamos de análise funcional, que consiste em buscar variáveis ambientais, observando de quais delas o comportamento é função. Segundo Meyer (2003), o primeiro passo para realizar uma análise funcional deve ser a identificação do comportamento de interesse, que deve ser enunciado em termos de respostas (ações, pensamentos, sentimentos) do cliente, ou classes de respostas. Classes comportamentais ou classe de respostas são agrupamentos de comportamentos que, apesar de topograficamente diferentes, têm a mesma função. A partir daí, partimos para a identificação de quais variáveis (Sd - estímulos antecedentes e consequentes) a resposta é função.

Nesse contexto, vale ressaltar que a distinção entre topografia e função é de extrema importância para o analista do comportamento. Topografia seria a descrição do comportamento, a forma observável como o indivíduo está se comportando. Já a função, está relacionada às consequências que gera quando emitido. Assim, comportamentos topograficamente distintos podem ter a mesma função, sendo manditos pelas mesmas consequências.

Para entender melhor, podemos dar o exemplo de um aluno que, ao ser solicitado para fazer a tarefa de classe (Sd), vai ao banheiro e demora bastante (resposta), esquivando-se, assim de ter que executar a tarefa (consequência); em um outro dia, o mesmo aluno, ao ser solicitado de fazer a tarefa, permanece em sala, mas reclama de dor na mão (resposta), esquivando-se também de executar a atividade. As respostas são topograficamente diferentes, mas tem similaridade funcional, podendo pertencer a mesma classe de respostas. Da mesma forma, podemos falar de duas crianças, que se sentam na mesa com o material escolar de forma muito semelhante, mas uma com a função de compreender o conteúdo e outra de brincar e chamar a atenção da mãe, ou seja, topografia semelhante, mas com diferentes funções.

Dentro da visão analítico comportamental, a tríplice contingência pode ser utilizada para analisar as respostas das classes de “aprender” e “estudar”. Aquelas respostas reforçadas positivamente, tenderão a se repetir. Assim, se quisermos que o aluno seja mais participativo nos debates em sala ou nos trabalhos em grupo, devemos fazer mais uso de elogios e valorização de seus comportamentos tidos como adequados no lugar de fazer críticas constantes ou castigá-lo com privações de recreio, por exemplo.

Quando analisamos as condições antecedentes ao próprio comportamento de estudar, muitas vezes percebemos que há falhas, como ambiente desorganizado, mal iluminado, ruidoso, horários não estabelecidos, excesso de atividades extracurriculares ou de uso de eletrônicos, material desorganizado ou incompleto, entre outras situações.

Observamos também que, na realização de tarefas de casa ou classe, fazê-las ou não está relacionado às consequências imediatas e em longo prazo para o cumprir e as condições ambientais no momento da instrução (estímulo discriminativo). Por exemplo, a forma como os pais preparam o ambiente de estudo em casa, como instruem seus filhos a realizar as tarefas e como consequenciam o “fazer” ou “não fazer” são aspectos intimamente ligados ao resultado que as crianças alcançam.

Para sua intervenção, o analista do comportamento terá como foco do trabalho excessos ou déficits comportamentais (Gresham & Lambros, 1998). Dessa forma, a omissão ou não ocorrência de determinada resposta, como por exemplo a falta de habilidade para estudar também pode ser foco de análise. Um exemplo de déficit, ou "omissão" do comportamento, seria um aluno que não faz as tarefas de casa e não consegue estudar para suas avaliações neste contexto.

Depois de identificado o comportamento alvo, deve-se buscar as relações entre o comportamento de interesse e as variáveis ambientais, descrevendo as situações antecedentes e subsequentes ao comportamento, observando quais destes eventos realmente têm ou não relação com o comportamento em questão.

Para esclarecer como isto funciona, vamos introduzir o conceito de contingência de reforçamento. Segundo Skinner (1974/1988), “quando um comportamento tem um tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente” (p. 43). Assim, podemos dizer que uma consequência é reforçadora sempre que aumenta a frequência ou a probabilidade de uma resposta voltar a ocorrer. Vale ressaltar que um reforçador não pode ser definido como uma coisa ou objeto, algo "bom" ou "ruim" e sim como uma relação que aumenta a probabilidade de um comportamento acontecer novamente. Ou seja, só pode ser definido como tal a partir de sua relação com a resposta/comportamento.

Existem dois tipos de reforçamento: o positivo, que diz respeito a adição de um estímulo no ambiente que aumenta a frequência da resposta que o antecede, como um elogio ao finalizar a tarefa de casa, e o negativo, que diz respeito a retirada de um estímulo aversivo, como por exemplo, o aluno que faz a tarefa para que os pais parem de brigar com ele.

As contingências de reforçamento negativo podem ser de dois tipos: fuga e esquiva. Segundo Sidman (2003), as contingências de reforçamento negativo estão ligados ao que ele chama de controle coercitivo, que “engendra efeitos colaterais, frequentemente não esperados,

que envenenam nossas relações institucionais e sociais cotidianas” (p. 56). Neste tipo de contingência de reforçamento, o organismo se comporta para a retirada de um estímulo aversivo (fuga) ou para evitar a apresentação deste (esquiva). Um exemplo simples de esquiva ligado ao contexto escolar seria um aluno que, por não ter feito a tarefa de casa, falta a aula no dia seguinte para evitar entrar em contato com a bronca da professora.

O mesmo autor coloca que respostas mantidas por fuga/esquiva são tão comuns em nossa sociedade porque a curto prazo realmente podem funcionar, um aluno inicialmente pode fazer um trabalho escolar para não levar bronca ou pode parar de brincar em sala de aula para não ser suspenso. Entretanto, segundo ele, geram consequências aversivas a longo prazo, sendo uma vida marcada pela fuga e esquiva sempre coagida.

Outro conceito ligado ao de controle aversivo é o de punição. Dizemos que uma consequência é punitiva quando ela diminui a frequência ou a probabilidade de uma resposta voltar a acontecer. Assim como no reforçamento, existem processos de punições positivas, que dizem respeito à adição de um estímulo aversivo no ambiente; e punições negativas, que dizem respeito à retirada de um reforçador do ambiente.

Um exemplo de como a punição é utilizada no contexto escolar seria um aluno que, por brincar na sala durante a aula, fica sem recreio (punição negativa, pois há a retirada de um estímulo reforçador do ambiente). Outro exemplo, agora no contexto familiar, seria de uma criança que, por não realizar a tarefa de casa, recebe gritos dos pais (punição positiva, pois foi colocado no ambiente um estímulo aversivo - gritos).

O conceito de regra também é importante ao falarmos de temas ligados a classe de respostas estudar. Para a análise do comportamento, no entanto, regra é vista de uma forma diferente do senso comum. Meyer (2003) afirma que regra é um estímulo discriminativo verbal que descreve contingências e que pode, algumas vezes, funcionar como operação estabelecadora

(condições que alteram o valor reforçador ou aversivo de uma consequência, como privação, saciação ou estimulação aversiva).

Baum (2006) diferencia comportamento controlado por regras daqueles modelados diretamente por suas consequências imediatas. Segundo o autor, “o comportamento governado por regras depende do comportamento verbal de outra pessoa (falante), enquanto o comportamento modelado diretamente pelas contingências não requer outra pessoa, requer somente interação com reforço não-social” (p.166).

O autor afirma ainda que a utilização de regras ou instruções é importante pois facilita a aquisição de novos comportamentos, principalmente quando as consequências produzidas pela resposta são a longo prazo ou envolvem contingências aversivas. No caso da escola, geralmente as consequências reforçadoras do ato de estudar estão muito distantes temporalmente, fazendo o uso de regras ser importante.

No entanto, sabe-se que o uso excessivo de regras pode levar uma redução na sensibilidade comportamental, ou seja, o sujeito fica menos sensível às contingências em vigor - as contingências mudam (o ambiente é alterado), mas o comportamento não muda. Um aluno que se comporta em sala de aula somente pelo controle das regras excessivas colocadas pela professora, corre o risco de no ano seguinte, ao mudar de professora, sentir-se perdido e sem saber como agir. Nessa situação, vemos a importância de expor o aluno a contingências naturais de ensino.

Hübner e Marinotti (2000) colocam outro ponto importante que é, se uma criança cresce com uma história de vida permeada por regras que são coerentes com as contingências, ou seja, com o que realmente acontece no seu dia a dia, é provável que o poder das regras e das contingências seja de igual valor. Entretanto, muitas vezes as regras são incoerentes com as contingências, como em combinados que não se concretizam ou pais que dizem que "estudar é bom e importante", mas punem aquele filho que, apesar de ter estudado e se esforçado, não tirou

uma nota tão boa segundo seus critérios. Nesse caso há uma forte possibilidade de que esta criança se torne desconfiada em relação às instruções, tendendo a se comportar em oposição às regras colocadas.

Ao falarmos de aprendizagem, é fundamental também nos remetermos ao conceito de modelagem. Segundo Moreira e Medeiros (2007), os comportamentos novos somente surgirão a partir de comportamentos já existentes em nosso repertório comportamental. Assim, chamamos de modelagem o processo de reforçamento diferencial de determinadas respostas que se aproximam de forma gradativa (aproximação sucessiva) de um comportamento final desejado. Para ensinar uma nova habilidade a uma criança, por exemplo, como fazer contas simples de matemática, é necessário dividir a tarefa final em componentes menores, ensinar um componente de cada vez, até que a criança aprenda, dar dicas, caso seja necessário e permitir que pratique e realize a generalização, realizando a tarefa em diferentes contextos (Meyer, 2003).

Regra (2004a) traz um exemplo sobre a concentração nas tarefas de casa. É muito comum que pais se queixem de que as crianças se mostram muito dispersas no momento da tarefa, demorando muito tempo para fazê-la e deixando os pais cada vez mais nervosos. A "dispersão" pode ser descrita como a classe de respostas de mexer no estojo, derrubar o livro, brincar com o lápis, olhar para a janela, falar de assuntos alheios às tarefas, pegar um brinquedo, todas concorrentes à classe de resposta de "concentrar-se" (abrir o livro na página correta, ler o enunciado da questão, segurar o lápis corretamente, escrever no caderno).

O que geralmente acontece é que, sempre que a criança emite os comportamentos de "se dispersar", a mãe se irrita, dando bronca. O que não se percebe é que, na verdade, isso pode aumentar a frequência dessas respostas de dispersão, pois é visto pela criança muitas vezes como atenção dos pais. Ou seja, o comportamento de dispersão é reforçado e as respostas da classe de concentração, muitas vezes, não, pois espera-se que a criança emita a resposta final: concentrar-se e realizar a tarefa, esquecendo-se de fazer uso do procedimento da modelagem, reforçando

cada uma das respostas intermediárias, como olhar para o livro, abrir a agenda, pegar corretamente no lápis, ler o enunciado da questão e escrever a resposta. Brigar com a criança quando ela emite alguma das respostas intermediárias, como abrir o livro na página correta (provavelmente por achar que faz parte da classe de respostas de dispersão) pode enfraquecer ainda mais as respostas da classe de se concentrar e fazer a tarefa, afastando a criança do comportamento final desejado. Outro ponto importante, nesse contexto, é que os desentendimentos entre pais e filhos, na hora da lição, podem estabelecer um pareamento de estímulos aversivos (briga e gritos) com o comportamento de fazer a tarefa e estar concentrado, favorecendo o aparecimento de comportamentos de fuga e esquiva de tarefas escolares.

Diante de todo o exposto, observamos que a realidade encontrada no modelo de escola e educação atual é bem diferente do apresentado pela Análise do Comportamento, e Skinner (1989/1991) discorre também sobre as dificuldades percebidas neste contexto. O autor afirma que as escolas tentam fazer com que seus alunos estudem e aprendam prioritariamente por meio de esquemas de reforçamento negativo, nos quais o estudante estuda e faz as atividades para esquivar-se de estimulação aversiva (nota baixa, recuperação, ficar sem recreio). Além disso, tenta-se diminuir a frequência de respostas concorrentes como aquela de estudar por meio do controle aversivo (punição).

O controle aversivo gera subprodutos desagradáveis e que acabam por envenenar nossas relações institucionais e sociais cotidianas. O uso de controle aversivo por pais e educadores pode gerar diversos sentimentos em crianças e adolescentes, tais como ansiedade, raiva, formação de autoconceitos negativos, como "eu não consigo aprender", além de gerar comportamentos de contracontrole das crianças. Sidman (2003) fala dos efeitos colaterais da punição. Dentre eles, cita o fato de o próprio agente punidor, a mãe ou um professor, por exemplo, transformar-se em um estímulo aversivo, o que chamamos de punição condicionada. O autor afirma que os ambientes em que somos frequentemente punidos tornam-se "punidores"

naturais. Dessa forma, dizemos que "não gostamos deles", o tememos e o evitamos. É o que muitas vezes acontece com a escola ou com "o estudar".

O "não estudar" pode ser usado pelo adolescente para atacar a autoridade de quem faz uso do controle aversivo. Vemos que muitos estudantes, sempre que podem, fogem para uma atividade mais atrativa e, em casa, quando estudam, o fazem somente para evitar consequências aversivas de não o fazer (Skinner 1990; Sidman 2003). Isso é o que chamamos de contracontrole. Moreira e Medeiros (2007) explicam o termo afirmando que no contracontrole, o organismo controlado emite uma nova resposta que impede que o agente controlador (punidor) mantenha controle sobre o seu comportamento.

Sobre a educação, Skinner (1953/1985) afirma ainda que esta seria o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro. Segundo o autor, estudantes começam com conhecimento por descrição (por regras), ou seja, são ensinados como algo pode ser feito e o que acontecerá quando for feito. Se o que aprender for vantajoso, cedo ou tarde adquirirão conhecimento por compreensão, quando seu comportamento tiver consequências reforçadoras. Afirma, no entanto, que as escolas preparam os estudantes para um mundo considerado distante, pois o comportamento governado por regras na escola precisa esperar muito tempo até ser modelado pelas contingências. (Skinner, 1953/1985; 1989/1991).

Observa-se, assim, uma falta de contextualização do conhecimento. Existe um conteúdo a ser seguido, independentemente da necessidade dos alunos, o que limita a intervenção da maioria dos professores. Os alunos, na verdade, não são ensinados a como lidar com o mundo a sua volta, não aprendendo através do contato com as contingências reais. O problema nesta realidade é que pais e professores, muitas vezes, querem que o comportamento de estudo das crianças e adolescentes seja mantido por consequências a longo prazo (passar no final do ano letivo, aprovação no vestibular, bom emprego), o que é muito mais difícil do que através de consequências imediatas ou a curto prazo.

Atividades como levar as crianças para explorar o ambiente fora de sala de aula, com contingências naturais, poderiam facilitar muito o processo de aprendizagem. Exemplos seriam fazer compras ao estudar matemática, ter contato com plantas e animais ao estudar biologia e visitar os diferentes tipos de vegetação nas disciplinas de geografia.

No entanto, em salas numerosas e com uma grande quantidade de conteúdo a ser seguido, os professores conseguem cada vez menos criar condições de aprendizagem que se assemelhem às contingências naturais encontradas fora de sala de aula ou criar estratégias que chamem a atenção dos alunos. Além disso, torna-se difícil avaliar quais respostas já fazem parte do repertório comportamental da criança para, a partir daí, iniciarem um processo de modelagem das novas respostas a serem adquiridas para atingir os objetivos do conteúdo escolar.

Terapia Analítico-Comportamental Infantil

Pais e responsáveis procuram ajuda de um psicólogo infantil por motivos diversos: agressividade, dificuldade de interação com colegas, medo excessivo, ansiedade, enurese noturna, depressão, entre outros. Um dos motivos vistos com mais frequência é o encaminhamento da escola devido ao baixo desempenho escolar.

A Terapia analítico-comportamental infantil (TACI) é uma prática baseada nos princípios da análise do comportamento, mas que propõe estratégias lúdicas específicas para a intervenção com crianças, adolescentes e todo o ambiente do qual fazem parte, incluindo família e escola.

Nas últimas décadas, foi possível observar grandes mudanças e significativa evolução nas formas de intervenção em psicoterapia. Desde a década de 20 é possível encontrar relatos de intervenção comportamental infantil no contexto clínico, mas somente nas décadas de 1950 e 1960 que foi possível observar a terapia comportamental infantil se firmar como modelo psicoterápico (Conte & Regra, 2000). Apesar disso, o modelo de intervenção da época,

prioritariamente baseado na modificação do comportamento, era bastante distinto do utilizado hoje.

Na modificação do comportamento, o foco era no "comportamento problema", muitas vezes deixando-se de lado os comportamentos encobertos da criança (sentimentos, pensamentos). Eram escolhidas técnicas que acreditava-se ser voltada para determinado problema, sendo tratada cada questão separadamente. Além disso, a intervenção era na maioria das vezes feita somente com os pais ou professores, deixando as crianças de fora das sessões em grande parte do tratamento, e não considerando a relação terapêutica como parte importante no processo de mudança da criança. (Conte & Regra, 2000; Regra, 2004b). A partir da década de 1970, no entanto, observou-se o resgate do Behaviorismo Radical e das colocações de Skinner, levando a uma significativa mudança na forma de se fazer terapia comportamental, dando ênfase ao comportamento verbal, comportamentos encobertos e relação terapêutica (Conte & Regra, 2000).

Hoje observamos uma terapia analítico-comportamental infantil mais complexa e completa, baseada na teoria skinneriana e na qual, além da orientação com os pais, utilizamos diversas fontes de coleta de dados (escola, família, outros profissionais) e a criança é incluída diretamente no processo, sendo as técnicas lúdicas de extrema importância.

A avaliação na TACI envolve a identificação de variáveis responsáveis pela aquisição e manutenção dos comportamentos. Dessa forma, a avaliação realizada pelo terapeuta analítico-comportamental acontece durante todo o processo terapêutico, desde a avaliação da queixa, passando pela escolha de procedimentos de tratamento até a fase de implementá-los, e, além das informações obtidas com os pais e responsáveis, é importante o contato com a escola, outros profissionais que venham acompanhando a criança e sua observação direta (Gresham & Lambros, 1998).

O brincar dentro da TACI tem importância crucial, pois a partir dele podemos, além de fortalecer a relação terapêutica, conhecer mais sobre o repertório inicial da criança, identificando, os comportamentos públicos e os encobertos, como sentimentos e pensamentos. Segundo Del Prette (2006), os principais objetivos do brincar na terapia infantil seriam ajudar na avaliação diagnóstica, identificar variáveis relevantes no aparecimento e manutenção dos comportamentos queixa, estabelecer procedimentos que fortaleçam ou enfraqueçam determinadas respostas e promover uma aliança terapêutica efetiva com a criança.

Além do uso de técnicas e estratégias específicas, como a criatividade e a fantasia, a TACI diferencia-se também da terapia analítico comportamental do adulto de outras formas, como na coleta de dados por exemplo. É importante saber que as informações devem ser fornecidas por múltiplos informantes, como pais, familiares, escola e outros profissionais que possam estar acompanhando a criança, sendo o contato com os pais constante durante o processo terapêutico.

Na maioria das vezes, o primeiro contato com a queixa não é com o próprio cliente (criança ou adolescente) e sim com os responsáveis, a fim de que possamos conhecer melhor a história de vida da criança. No entanto, conversar com a criança para entender a sua própria visão da queixa, traçando metas terapêuticas com ela, também se faz de extrema importância. O terapeuta deve tomar cuidado com o fato de que a queixa trazida pelos pais, muitas vezes, não é vista como um problema para a criança, podendo dificultar sua adesão ao processo terapêutico. Acontece também de serem observadas divergências entre o que foi relatado pela família, pela escola e o comportamento observado em sessão, devendo o terapeuta sempre estar atendo a que variáveis estão controlando tais comportamentos distintos.

TACI e o desenvolvimento do repertório “pró-estudo”

O baixo desempenho escolar está entre as queixas mais comuns encontradas nos consultórios de psicólogos infantis. Silvaes (1993) analisou 776 prontuários de clientes até 16 anos em uma clínica escola e observou que 75,5% das queixas estavam relacionadas a distúrbios específicos do desenvolvimento e das habilidades escolares, estando o fracasso escolar entre as mais comuns. A terapia analítico-comportamental infantil pode ajudar pais e crianças a enfrentar tais problemas, promovendo um desenvolvimento mais saudável e hábitos de estudos mais adequados.

Quando se recebe este tipo de queixa no consultório, é comum que pais e escola foquem nos comportamentos inadequados dessas crianças, que acabam sendo rotuladas de "maus alunos". Pais, por falta de informações adequadas, fazem uso de punição e controle aversivo a fim de modificar o comportamento das crianças. Algumas famílias chegam a verbalizar para os filhos suas dificuldades e "incompetência" em aprender, transformando o estudar em estímulo aversivo para a criança e construindo um autoconceito negativo em relação à aprendizagem escolar (Regra, 2004a). Muitas vezes fala-se como a criança é "preguiçosa", ou como é parecida com aquele tio que "não quer nada". A partir desses relatos verbais, a criança pode criar uma autorregra: "se eu sou preguiçoso, não vou conseguir estudar" ou "eu sou parecido com aquele tio, ou seja, não terei bons resultados nunca", passando seu comportamento a ser controlado por tais contingências verbais, tornando-se menos sensíveis às contingências em vigor.

Já no contexto da escola, o controle aversivo é utilizado para tentar fortalecer o comportamento de estudar, sendo usado o processo de reforçamento negativo, como quando as crianças estudam para evitar as notas baixas. As consequências do uso deste controle aversivo são sérias e muito prejudiciais ao desenvolvimento de hábitos de estudo saudáveis. Assim, o terapeuta analítico-comportamental infantil tem como um dos seus objetivos no

processo terapêutico a conscientização da família e da escola da importância do uso de reforçamento positivo.

Orientações de pais e sessões com as crianças

Os encontros com os pais na TACI são de fundamental importância em todos os casos atendidos. Dentro do contexto de queixas escolares isso não é diferente. É necessário, por exemplo, identificar junto aos pais as variáveis envolvidas no comportamento alvo, como foi o processo de adaptação da criança na escola, como realiza suas tarefas de casa, horários, em qual ambiente, o que faz antes e depois, quem acompanha tais tarefas, como realiza suas outras atividades de vida diária (com independência ou não), tudo isso faz parte das informações necessárias para o levantamento da queixa e realização da avaliação funcional.

O contato constante com os pais se faz necessário também pelo fato de que eles são os maiores modelos do comportamento da criança e os mais adequados para trabalhar a modelagem no contexto doméstico. O comportamento das crianças é modelado principalmente a partir da relação com os cuidadores, e a intervenção conjunta com os pais e criança pode levar a resultados mais efetivos do que a intervenção somente com a criança. Assim, na TACI, realizam-se encontros somente com os pais, outros somente com a criança e outros com pais e crianças na mesma sessão.

O trabalho de orientação juntos aos pais é realizado a partir de múltiplas intervenções ao longo do processo terapêutico, conforme apresentado na Tabela 1. É fundamental ensinar alguns princípios básicos do comportamento aos pais, mostrando-lhes como podem estar, sem querer, reforçando comportamentos inadequados e punindo os comportamentos adequados dos filhos. Um exemplo seria uma criança que, ao mostrar para o pai que fez a tarefa de casa, recebe como consequência somente o pai apontar os erros existentes na atividade, dizendo-lhe

que poderia estar melhor e esquecendo de elogiar e valorizar as conquistas da criança, mesmo que estas conquistas não se aproximem ainda do esperado pelos pais.

Tabela 1.
Intervenções utilizadas na orientação de pais

Intervenção	Objetivos/Descrição	Orientação aos pais
Análise Funcional e Reforçamento Positivo	Aumentar a frequência de comportamentos apropriados da criança através da identificação das variáveis envolvidas em cada comportamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Construir a definição operacional, listando os comportamentos adequados da criança e como os pais têm conseqüenciado tais comportamentos; - Realizar lista de potenciais reforçadores para o comportamento do filho; - Mostrar como tais comportamentos tendem a aumentar de frequência por meio do reforçamento positivo.
Mudança de controle de estímulos (Fading in e Fading Out)	Aumentar a frequência de comportamentos descritos como autonomia, tais como arrumar o material escolar, fazer a lição de casa, estudar para as provas nas datas corretas, entre outros, por meio da transferência gradual do controle de estímulos provenientes da interação com pais para estímulos presentes no próprio ambiente escolar e de estudo da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - Construir e fixar um mural com as responsabilidades da criança; - Iniciar com as tarefas mais simples de serem seguidas; - Criar dicas de como organizar o material escolar; - Montar roteiro de estudos com a criança; - Retirar gradualmente as orientações e ajudas para realização das atividades escolares e de rotina diária.
Sistema de Economia de Fichas	Ajudar na aquisição de novos comportamentos de diferentes classes, tais como arrumar a mochila, levantar na hora certa, estudar para a prova. Especificar comportamentos a serem adquiridos e reforçá-los por liberação imediata de um reforçador generalizado condicionado. Tais reforçadores poderão ser trocados posteriormente por diferentes formas de reforçadores finais de apoio (reforçadores arbitrários).	<ul style="list-style-type: none"> - Definir os comportamentos a serem reforçados; - Realizar a linha de base: qual a frequência de tal comportamento antes do início da intervenção; - Iniciar com aqueles mais fáceis de serem seguidos; - Escolher quais serão os reforçadores generalizados condicionado e os reforçadores finais de apoio (reforçadores arbitrários); - Fazer "contrato" com a assinatura de pais e filhos e colar na parede.
Princípio de Premack	Colocar um comportamento de alta frequência contingente a um outro que apresenta baixa frequência, o que reforçará a existência deste último.	-Estabelecer uma rotina e combinar com a criança que o comportamento que ocorre em alta frequência (como jogar vídeo game), acontecerá sempre depois do comportamento alvo, como fazer a lição.
Modelação	Adquirir novos comportamentos por meio do modelo dos pais.	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os pais sobre como as crianças aprendem também através do modelo; - Sugerir que procurem realizar atividades que exijam concentração quando a criança estiver estudando; - Sugerir que organizem o seu próprio ambiente de estudo e o da criança (mesa, iluminação, ventilação, ambiente silencioso).
Modelagem	Ampliar o repertório comportamental da criança, ensinando novas estratégias de estudo. Decompor o comportamento alvo em comportamentos mais simples e, a partir de reforço diferencial e aproximações sucessivas, modelar o comportamento da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - Listar comportamentos que a criança já emite e que se aproximam do comportamento alvo; - Listar, em ordem crescente de dificuldade, os comportamentos que a criança deve aprender; - Listar possíveis reforçadores; - Reforçar aqueles comportamentos que se aproximam do comportamento alvo (reforçamento diferencial); - Utilizar sempre de reforçamento positivo e não de punição.

Muitas vezes, o terapeuta deve desenvolver com os pais a habilidade de reconhecer nos filhos comportamentos adequados já existentes em seu repertório e que poderiam ser reforçados a fim de aumentarem de frequência. É importante também ajudar os pais a identificar os reforçadores em potencial que podem ser utilizados com a criança, mostrando-lhes que é possível diminuir a utilização de controle aversivo. Isso tudo deve ser feito a partir de sessões com os pais, sem a presença da criança, nas quais exemplos práticos devem ser utilizados. O terapeuta pode construir uma lista de tais comportamentos com os pais em sessão e pedir também que os identifique em casa entre uma sessão e outra.

É fundamental dizer, no entanto, que a intervenção com os pais jamais acontece de forma independente da intervenção com a criança. É sempre um trabalho realizado de forma concomitante, no qual o que é trabalhado com as crianças em sessão, é também conversado e orientado com os pais, sendo muitas vezes, realizadas sessões com pais e crianças juntos. Sendo assim, as intervenções realizadas na orientação de pais e as intervenções nas sessões com as crianças foram divididas nas Tabelas 1 e 2 somente com a intenção de facilitar a visualização do leitor.

O terapeuta analítico-comportamental infantil pode trabalhar com diversos tipos de intervenções para auxiliar crianças no desenvolvimento de comportamentos pró-estudos, entre elas: treino de comportamentos a serem emitidos em sala de aula; auxílio à família na reorganização da rotina da criança; treino de professores; desenvolvimento de repertórios que são pré-requisitos para a classe de estudar, entre outros (Capelari, 2002; Pergher *et al.*, 2012; Regra, 2004a).

Tabela 2.

Intervenções nas sessões com as crianças

Atividade	Objetivo	Descrição do trabalho com a criança
Análise funcional por meio de história em quadrinhos	Facilitar a identificação das variáveis envolvidas nos comportamentos alvo, como por exemplo, seguir regras, fazer a lição, prestar atenção, assim como dos comportamentos concorrentes, como brigar com colegas, conversar na aula, ver tv em casa.	Criar, por meio de desenhos, uma história com três momentos, que seriam equivalentes ao antecedente, ao comportamento emitido e as consequências que produz; Em seguida, reescrever a história com comportamentos alternativos pensando que consequências diferentes poderiam ocorrer.
Ensaio comportamental - treino de comportamentos a serem emitidos em sala de aula	Ajudar a criança a emitir novos comportamentos pró-estudo em sala de aula.	- Simular situações acadêmicas, como de realização de prova e de tirar dúvidas durante a aula; - O terapeuta pode "trocar de papel com a criança", sendo o aluno e servindo de modelo de novos comportamentos;
Tornar o material escolar mais atraente	Diminuir a aversividade da tarefa e aumentar o valor reforçador do material com o qual o aluno vai trabalhar.	- Decorar as capas dos cadernos; - Organizar o estojo; - Criar um painel "cantinho do estudo" para levar para casa.
Construção de horário de estudo	Criar uma rotina organizada, diminuir a aversividade da tarefa e aumentar a possibilidade de se engajar em atividades reforçadoras.	- Após conhecer a rotina da criança, ajudar a organizá-la em uma tabela; - Para as crianças menores, esse horário pode ser fixado em seu quarto de forma colorida e lúdica (Este horário deve sempre ser acordado com os pais).
Desenvolver habilidades pró-estudo	Ensinar a criança novas estratégias de como estudar.	Criar livro com dicas de como aprender mais, tais como: - ambiente silencioso, iluminado e ventilado; - fazer pequenos intervalos após cada etapa concluída; - começar pela matéria mais "fácil", entre outras.
Proporcionar experiências de sucesso em sessão - reforçamento positivo	Aumentar a autoestima, autoconfiança e o autoconceito positivo da criança.	Criar situações que sejam ligadas ao conteúdo acadêmico, mas com garantia de acerto e diminuindo aversividade dos possíveis erros.

Como geralmente as crianças com queixa de baixo desempenho escolar chegam aos consultórios psicológicos com um autoconceito bastante negativo, é importante que o terapeuta crie um ambiente não punitivo, com atividades distintas daquelas tipicamente escolares, promovendo contingências propícias a mais acertos do que erros, fortalecendo sua autoconfiança, autoestima e diminuindo a aversividade dos erros. Um exemplo interessante é

o utilizado com crianças que apresentam dificuldade na linguagem escrita, com as quais realiza-se redações livres sem enfatizar os erros encontrados nesta escrita e sim o ato de escrever de forma espontânea e segura. Além disso, exemplos de atividades são o treino de operações matemáticas com material concreto e de interesse do cliente, e sempre relacionar conteúdos estudados na escola com temas do interesse da criança, como filmes e livros. O primeiro passo na intervenção, no entanto, deve ser sempre a análise funcional para explicar a inexistência ou a insuficiência de comportamentos pró-estudo, verificando quais variáveis estão impedindo sua emissão (Capelari, 2002; Pergher, 2007).

Deve-se também verificar no que a criança já tem um bom desempenho, que é fundamental para fortalecer sua autoestima. Além disso, o terapeuta deve investigar se o cliente tem os pré-requisitos para o hábito de estudar, tais como se apresenta as classes de respostas chamadas de independência, de seguir regras e de responsabilidade. Caso contrário, é necessário incluir tais objetivos ao plano terapêutico, podendo-se modelar tais comportamentos inicialmente em sessão, generalizando-os, com a ajuda dos pais e professores, para o ambiente natural.

Regra (2004a) afirma que crianças que desde pequenas apresentam dependência da mãe ou da babá, por exemplo, podem apresentar dificuldade em relação a aprender a classe de respostas de estudar. No caso de instruções excessivas, a criança pode passar a se comportar somente frente a instruções, deixando de emitir algumas respostas caso não receba instruções diretas. Essas crianças são muitas vezes rotuladas como "desatentas em sala de aula". A autora define "dependência" como uma classe de respostas que estão sob controle de estímulos, tais como: instruções dadas pela mãe, dicas fornecidas sobre como se comportar, comportamentos de pedir para que façam por ele algo que poderia fazer sozinho. Tudo isto está intimamente relacionado a fazer tarefas escolares e estudar, assim como realizar atividades de vida diária.

Para desenvolver a classe de respostas "ser independente", pode-se iniciar com tarefas simples treinadas em sessão, generalizando para o contexto de casa e escolar, como arrumar o próprio material escolar. Neste caso, podemos fazer uso da técnica chamada esvanecimento, que está relacionada aos estímulos antecedentes às respostas e que consiste na transferência gradual de controle de um estímulo para outro (Medeiros, 2004). O procedimento de esvanecimento deveria ter como objetivo que as respostas da criança deixassem de estar sob o controle dos comandos da mãe, para estar sob controle dos próprios estímulos presentes em sua rotina escolar e de estudo.

É possível fazer tal mudança a partir da introdução desses novos estímulos (como um mural fixado na parede com as responsabilidades da criança e dicas dadas pela terapeuta em sessão de como organizar seu material, por exemplo), o que é chamado na literatura de fading in; e também através da retirada gradual do estímulo que deve deixar de exercer controle sobre as respostas da criança (ajuda dos pais para realizar atividades escolares e atividades de vida diária, como tomar banho, vestir a roupa, amarrar o cadarço), o que é chamado de fading out.

Quando se utiliza o fading in, é importante acentuar as características do estímulo antecedente, por isso é interessante a utilização de mural ou cartazes com as tarefas das crianças. Tudo sempre feito da forma mais lúdica possível. Além disso, é necessário que a retirada da ajuda e dos comandos dos pais seja feita de forma gradual e o terapeuta pode ajudá-los a ver como é importante que a criança exerça suas atividades de forma mais independente.

Outro ponto importante diz respeito a habilidade de seguir regras. Crianças aprendem a seguir regras desde muito cedo e quando este aprendizado não ocorre de forma adequada, a aquisição do comportamento de estudar pode também ser prejudicada. Quando a criança chega à terapia sem o repertório de seguir regras, é importante trabalhar em conjunto com os

pais para desenvolvê-lo. Deve-se conversar com os pais, explicando como é importante definir quais regras que se espera que a criança siga, deixando isso claro para ela. Após essa definição, pode-se criar um mural com a criança com as regras a serem seguidas e quais as consequências de fazê-lo ou não, realizando a análise funcional de forma lúdica.

Como já dito anteriormente, para que a criança possa adquirir novas respostas, fazemos uso da modelagem. Assim, pode-se sugerir aos pais que comecem com regras simples, que saibam que a criança poderá seguir. Uma estratégia interessante é construir histórias em quadrinhos divididas em três partes, representando os eventos antecedentes, a resposta em si e as consequências ambientais, a fim de facilitar para a criança o entendimento das variáveis envolvidas em seguir ou não as regras. O terapeuta pode inclusive já trazer o título da história pronto, a fim de estimular a conversa sobre aquele assunto e cartolinas já divididas em três momentos para a história. A criança, então, desenha como costuma acontecer agora e, após a análise junto ao terapeuta, pensa em comportamentos alternativos e que poderiam criar consequências mais reforçadoras.

Outro ponto importante é que o terapeuta pode fazer uso do esvanecimento e da modelagem juntos, em um mesmo processo de aquisição de novos comportamentos pré-requisitos para o estudo. Medeiros (2004) afirma que nada impede que esvanecimento e modelagem sejam utilizados ao mesmo tempo, pois muito do que é aprendido (modelado) pode ser facilitado por certos estímulos ambientais (dicas). Na medida em que o comportamento aprendido se fortalece, tais estímulos podem ser retirados de forma gradativa.

A classe de respostas chamada de autonomia também está relacionada ao ato de estudar. Muitos pais chegam ao consultório queixando-se de que os filhos são irresponsáveis ou dependentes e esta é a "causa" para o baixo rendimento na escola. Regra (2004a) define "ser responsável" como um conjunto de comportamentos, dentre eles, efetuar escolha sobre qual comportamento deve emitir frente a determinada situação; ser capaz de prever

consequências de cada comportamento de escolha; efetuar a escolha que produz a consequência adequada; e, verbalizar que a consequência foi produzida por sua própria resposta. Segundo a autora, o critério de escolha nesse contexto deve fundamentar-se na regra "a resposta escolhida não irá prejudicar a mim e nem a outras pessoas".

Uma intervenção muito utilizada, tanto para desenvolver repertórios ligados a seguir regras, como de autonomia e responsabilidade, é o que chamamos de Economia de fichas. Esta é uma técnica comportamental amplamente aplicada em vários contextos e que pode ser adaptada a clínica infantil. Funciona como um "sistema monetário local" e é utilizado para promover contingências de reforçamento positivo para comportamentos considerados adequados, mas de difícil aquisição para aquele sujeito (Vandenbergue, 2004).

A ideia é que sejam especificados comportamentos a serem adquiridos e estes deverão ser reforçados por liberação imediata de uma ficha (ou ponto) e que tais fichas possam ser trocadas por diferentes formas de "prêmios". Esta ficha, na verdade, funciona como um reforçador generalizado condicionado, pois, apesar de não ser um reforçador em si, se torna reforçador por ser associado a uma série de eventos que o são. Tais eventos reforçadores, ou "prêmios", são chamados reforçadores arbitrários, pois geralmente não são consequências naturais daquele comportamento (Hackenberg, 2009; Vandenbergue, 2004).

Vandenbergue (2004) diz que os componentes necessários para se fazer um programa de economia de fichas adequado são: definir de forma clara e concreta os comportamentos a serem reforçados, escolher a forma de troca (reforçadores condicionados generalizados) e os bens a serem adquiridos com a troca (reforçadores finais de apoio). Ideias para forma de troca para crianças são carimbos, carinhas "*smile*" desenhadas, cartões coloridos, entre outros, marcados, por exemplo, em um cartão que a criança guarde em seu quarto. Já os reforçadores finais de apoio, podem ser passeio diferente no final de semana, um jantar em casa com sua comida preferida, ou mesmo um presente. É interessante enfatizar que as "fichas" são tidas

como reforçadores generalizados, por poderem ser trocadas por diversos tipos de reforçadores. Caso esteja associada somente a um tipo, não poderá ser chamada de generalizada e dependerá do estado de privação ou saciação da criança em relação àquele reforçador.

Um ponto importante é que a criança participe dessas escolhas, inclusive construindo as fichas juntos com os pais quando possível. Com crianças mais velhas, pode-se fazer uma espécie de contrato com a criança, assinado por ela e pelos pais, especificando suas "responsabilidades" e seus "direitos". Além disso, os comportamentos alvos escolhidos devem ser possíveis de serem realizados pela criança, devendo-se aumentar a dificuldade gradativamente. Assim, a criança pode alcançar seus objetivos, sendo reforçada e motivando-se a continuar com o processo. No acordo ou no contrato, os pais devem também combinar com a criança como será esse aumento de dificuldade gradativa para se alcançar as fichas.

Este tipo de programa pode ser facilmente utilizado para aquisição de respostas como fazer as tarefas de casa ou classe, arrumar mochila antes da aula, estudar um número mínimo de horas por dia em casa, levantar na hora correta para ir à escola, entre outras respostas relacionadas a classe de "estudar", tanto para crianças, como para pré-adolescentes, mudando apenas o tipo de troca. O terapeuta deve orientar os pais sobre como organizar o programa em casa com o filho, podendo inclusive o programa ser iniciado em sessão. Com o passar do tempo e sucesso do programa, a tendência é que as respostas adquiridas passem a ser mantidas por reforçadores naturais, como a própria experiência de sucesso escolar, por exemplo. Cabe ao terapeuta e aos pais enfatizarem e ajudarem a criança a observar que tais reforçadores naturais são resultados da sua mudança de comportamento.

Como observado pelas intervenções citadas acima, os pais tem papel fundamental no processo de aquisição de comportamentos pró-estudo e mudança da criança. Infelizmente, muitos pais delegam unicamente ao terapeuta e à escola a responsabilidade sobre esse

processo. A prática clínica, no entanto, mostra que sem o engajamento dos pais nesse processo de mudança, dificilmente a criança alcançará sucesso.

Segundo Hübner (1999), a partir do modelo de análise da tríplice contingência, a atuação dos pais sob o comportamento dos filhos de estudar pode se dar nas condições antecedentes ou consequentes à resposta da criança. Dentre as condições antecedentes, está o ambiente de estudo. A medida que os pais proporcionam um ambiente organizado, com o todo o material necessário e local de estudo adequado (mesa, com iluminação e ventilação, ambiente silencioso) e são também modelos positivos em seu dia a dia, estão funcionando como condição antecedente favorável à aquisição de hábitos de estudo adequados. No caso do terapeuta identificar que isto não é algo fácil para a família de seu cliente, deve buscar junto aos pais alternativas comportamentais.

Chamamos de modelação quando o sujeito aprende determinados comportamentos a partir da imitação de outros indivíduos. Isto acontece devido a probabilidade das pessoas serem reforçadas pelas mesmas consequências que reforçam o comportamento modelo. No momento em que os filhos estão estudando, é interessante que os pais que estiverem em casa procurem também atividades que exijam concentração, como ler um livro ou trabalhar em contabilidade na casa. Skinner (1989/1991) afirma, no entanto, que “modelação é uma forma de ensino, mas a permanência de seu efeito depende do reforçamento positivo ou negativo” (p. 122).

Outro ponto importante é o estabelecimento de uma rotina e horários de estudo. Uma rotina organizada, com horários pré-estabelecidos e sem sobrecarga de atividades extras facilita a aquisição do comportamento de estudar, funcionando também como condição antecedente favorável. É interessante que as crianças e adolescentes tenham esse horário escrito. Para os crianças menores, o terapeuta pode orientar os pais para que criem junto com a criança cartazes coloridos com a rotina, o que proporciona um momento de interação

positiva com a criança, além de ajudá-la com a fixação desses horários. Em um primeiro momento, o terapeuta pode realizar tal atividade com os pais e criança em sessão, servindo também de modelo.

Hübner (1999) afirma que a forma de estabelecer esses horários depende da faixa etária dos filhos, e que um processo de fading-out, no qual o controle e a supervisão dos horários vai sendo retirado gradativamente pode ser eficaz. A autora afirma que os pais que persistem no controle e nas ordens podem estar sujeito a situações nas quais os filhos criem o padrão de sempre esperar pela ordem para começar, dificultando a aquisição de independência, ou estabelecer situações aversivas de cobrança, que podem levar também a respostas de contracontrole.

Durante o processo terapêutico, a medida que desenvolve tais classes de resposta com o cliente, o terapeuta deve ir criando também em sessão alguns combinados relacionados à sua rotina de estudo. Dentre eles, estudar sempre no mesmo local e com hora definida, dar pequenos intervalos entre cada etapa concluída, fazer primeiro as lições mais difíceis e mais demoradas, e sempre antes do lazer.

Tal organização, na qual a tarefa escolar vem antes da atividade de lazer tem uma justificativa importante. Geralmente o comportamento de "realizar atividade escolares" acontece com menos frequência ou tem um custo de resposta maior (grau de dificuldade maior) do que aquelas tidas como "de lazer", como descer para brincar no prédio ou jogar vídeo game. Sabe-se, no entanto, que se um comportamento de alta frequência, neste caso o lazer, é colocado contingente a outro de baixa frequência, como a realização das tarefas escolares, este último tende a acontecer de forma mais provável. Ou seja, deve ser trabalhado com as crianças a relação contingente de após a tarefa escolar ser realizada, ela terá o tempo livre para brincar. Este princípio é chamado de princípio de premack e é muito utilizado por analistas dos comportamentos (Vasconcelos & Gimenes, 2004).

Conclusão

Crianças com queixas de baixo rendimento escolar são muito frequentes nos consultórios de psicólogos infantis. Muitas vezes, tal queixa está intimamente relacionada ao fato de que essas crianças não desenvolveram repertórios comportamentais condizentes com hábitos de estudo adequados.

O terapeuta analítico-comportamental infantil em sua prática e fazendo uso das técnicas aqui descritas podem ajudar de forma bastante efetiva estas crianças. No entanto, é fundamental ressaltar que em análise do comportamento, as técnicas apresentadas jamais são utilizadas de forma indiscriminada, sendo sua utilização ou não definida apenas após a realização da análise funcional, com identificação de quais variáveis estão envolvidas na aquisição e manutenção de certa resposta ou no déficit de outras respostas. Além disso, não são utilizadas de forma separada, acontecendo de forma conectada durante a intervenção. Portanto, o terapeuta cria, junto com a família, contingências mantidas por reforçamento positivo que ajudam na aquisição e manutenção dos novos hábitos, adequadas para o sucesso na execução de tarefas escolares, diminuindo a estimulação aversiva que, em muitos casos, permeia o estudo.

A partir desse trabalho fica também a reflexão sobre o uso frequente de controle aversivo por pais e educadores, que contamina a relação de muitas crianças e adolescentes com o aprender, gerando sentimentos tais como ansiedade, raiva e formação de autoconceitos negativos, como "eu não consigo aprender". É papel do analista do comportamento combater, a partir da sua prática, o uso de controle aversivo na educação, seja em ambiente clínico ou escolar, e conscientizar sobre seus efeitos colaterais já expostos no texto.

Por fim, para trabalhar com a temática em questão é importante que, mesmo sem ter o conhecimento da parte acadêmica específica, o terapeuta analítico-comportamental tenha certa familiaridade com o conteúdo escolar (o que a criança está estudando naquela série),

saiba identificar os pré-requisitos e condições facilitadoras para a aprendizagem, saiba avaliar o repertório comportamental já existente na criança e saiba como planejar estratégias de aprendizagem.

Referências

- Andery, M. A., & Sampaio, A. S. (2012). Seleção por consequências como modelo de causalidade e a clínica analítico-comportamental. Em N. Borges & F. Cassas (Orgs.), **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos** (pp. 77-86). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Baum, W. (2006). **Compreender o Behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução**. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Capelari, A. (2002). Modelagem do comportamento de estudar. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), **Sobre comportamento e Cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento** (pp. 30-33). Santo André, SP: ESETec.
- Collares, C., & Moysés, M. A. (1996). **Preconceito no cotidiano escolar. Ensino e medicalização**. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- Conte F. C. S., & Regra J. A. G. (2000). A psicoterapia comportamental infantil: Novos Aspectos. Em E. F. M. Silveiras (Org.), **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil** (pp. 79-136). Campinas, SP: Papyrus.
- Del Prette, G. (2006). **Terapia analítico-comportamental infantil: relações entre o brincar e comportamentos da terapeuta e da criança** (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gresham, F. M., & Lambros, K. M. (1998). Behavioral and Functional Assessment. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.), **Handbook of child behavior therapy** (pp. 3-22). New York: Plenum.

- Hackenberg, T. D. (2009). Token Reinforcement: a review and analysis. **Journal of the experimental analysis of behavior**, **91**(2), 257–286.
- Hübner, M. M. C. (1999). Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudo: a família pró-saber. Em R. R. Kerbaury & R. C. Wienlenka (Orgs), **Sobre comportamento e Cognição** (pp. 251-256). Santo André, SP: ESEtec.
- Hübner, M. M., & Marinotti, M. (2000). Crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E. F. M. Silveiras (Org.), **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil** (pp. 257-303). Campinas, SP: Papyrus.
- Medeiros (2004). Esvanecimento. Em C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs), **Terapia Comportamental e Cognitivo Comportamental: Práticas clínicas** (pp 111-120). São Paulo, SP: Roca.
- Meyer, S. (2003). Análise Funcional do Comportamento. Em C. E. Costa & J. C. Luzia (Orgs.), **Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição**. (pp 75-91). Santo André, SP: ESEtec
- Moreira, M., & Medeiros C. A. (2007). **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pergher, N. K., & Velasco, S. M. (2007). Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo. Em D. R. Zamignani, R. Kovac & J. S. Vermes (Orgs.), **A Clínica de Portas Abertas: Experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório** (pp. 285-306). Santo André, SP: ESEtec
- Pergher, N. K., Comlombini, F., Chamati, A. B., Figueiredo, S., & Camargo, M. I. (2012). Desenvolvimento de hábitos de estudo. Em N. B. Borges & F. A. Cassas (Orgs.), **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. (pp. 277-286). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Regra, J. A. G. (2004a). Aprender a estudar. Em M. M. C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes** (pp. 225-242). Santo André, SP: ESETec
- Regra, J. A. G. (2004b). Modelagem. Em C. N. Abreu & H. J. Guilhardi (Orgs), **Terapia Comportamental e Cognitivo Comportamental: Práticas clínicas** (pp 121-143). São Paulo, SP: Roca.
- Sidiman, M. (2003). **Coerção e suas implicações**. Campinas, SP: Livro Pleno
- Silvares, E. F. M. (1993). O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças. **Temas em Psicologia**, 1 (2), 87-97.
- Skinner, B. F. (1953/1985). **Ciência e comportamento humano** (J. C. Todorov & R. Azzi. trads). São Paulo, SP: Martins Fontes Editora.
- Skinner, B. F. (1972). **Tecnologia de Ensino**. (R. Azzi, trad.) São Paulo, SP: E. P. U.
- Skinner, B. F. (1974/1988). **Sobre o Behaviorismo**. (M. Villalobos, trad.) São Paulo, SP: Cultrix
- Skinner, B. F. (1989/1991) **Questões recentes na análise do comportamento**. (A. Neri, trad.). Campinas, SP: Papyrus.
- Skinner, B. F. (1981/2007) Seleção por consequências. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, IX(1), 129-137.
- Todorov, J. C., Moreira, M. B., & Martone, R. C (2009). Sistema personalizado de ensino, educação à distância e aprendizagem centrada no aluno. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 25(3), 289-296.
- Vandenberghe, L. M. A (2004). Economia de Fichas. Em C. N. Abreu & J. H. Guilhardi (Orgs), **Terapia Comportamental e Cognitivo Comportamental: Práticas clínicas** (pp. 251-257). São Paulo, SP: Roca.

Vasconcelos, L. A., & Gimenes, L. S. (2004). Princípio de Premack. Em C. N. Abreu & J. H. Guilhardi (Orgs), **Terapia Comportamental e Cognitivo Comportamental: Práticas clínicas** (pp. 238-250). São Paulo, SP: Roca.