



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

O desenvolvimento do repertório de habilidades sociais infantis sob influência dos repertórios parentais:

Uma análise sobre o comportamento verbal e o aprendizado contingencial

Beatriz Ramos Pereira

Brasília
Janeiro, 2016



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

O desenvolvimento do repertório de habilidades sociais infantis sob influência dos repertórios parentais:

Uma análise sobre o comportamento verbal e o aprendizado contingencial

Beatriz Ramos Pereira

Monografia apresentada ao Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Terapia Analítico-Comportamental Infantil.

Orientador(a): Profa. Dra. Raquel Ramos Ávila

Brasília
Janeiro, 2016

SUMÁRIO

Resumo.....	04
Introdução.....	06
Habilidades sociais.....	07
A aprendizagem de habilidades sociais na família: a aplicação dos métodos da TACI.....	10
Déficits em habilidades sociais.....	21
O desenvolvimento de classes de habilidades sociais infanto-juvenis: a influência das práticas e dos repertórios parentais.....	25
Prevenção e Intervenção: Programas destinados ao desenvolvimento de Habilidades Sociais nos pais e nos filhos.....	38
Proposta de Programa Preventivo.....	41
Proposta de Programa Interventivo.....	43
Conclusão.....	45
Referências Bibliográficas.....	47
Anexo A.....	51

RESUMO

Com a complexidade das relações atuais a criança precisa desenvolver repertórios de habilidades sociais mais elaborados. Nessa fase os pais são fontes de referência para seus filhos que aprendem a ter contato com a vida fora da esfera do lar por meio do que pôde ser apreendido da convivência com seus cuidadores. O bem-estar da criança pode ter um ganho qualitativo a partir da melhoria dos relacionamentos entre múltiplos contextos, sendo que cada ambiente porventura exige com que tenhamos determinadas “posturas” de convívio social, regras específicas e maneiras singulares de ação/percepção na sua interação com a realidade de acordo com cada grupo de indivíduos. Tem se mostrado uma preocupação atual da saúde pública o investimento em intervenções para a promoção das habilidades sociais, sendo estas associadas à qualidade de vida infantil, trabalhadas no escopo da saúde preventiva.

Palavras-chave: habilidades sociais, pais, convívio social, filhos, melhoria dos relacionamentos.

“Mesmo quando a criança enfrenta problemas inerentes às situações de vida, ela pode se sentir mais feliz se usufruir interações prazerosas onde se sinta compreendida e amada.”

Del Prette & Del Prette (2005).

Introdução

Uma criança com amplo repertório de habilidades sociais tem um maior número de escolhas dentro de um conjunto de recursos e selecioná-los para o estabelecimento de relações com seus pares e com os adultos. Os repertórios desenvolvidos poderão converter-se em relacionamentos interpessoais eficazes. O status dentro dos grupos e outros funcionamentos alternativos (desenvoltura acadêmica, cooperação, independência, sentimentos de responsabilidade, de auto-estima e de auto-confiança, entre outros) estarão diretamente relacionados ao nível de aprimoramento das habilidades sociais alcançadas pela criança.

Além das influências acima mencionadas, as habilidades sociais também auxiliam nos fatores de proteção infanto-juvenil, uma vez que ensinam estratégias mais adaptativas para enfrentar situações adversas. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1997, trouxe um conceito dentro do escopo da saúde preventiva denominado *habilidades de vida*¹, visando desenvolver comportamentos alternativos em crianças e jovens, a fim de capacitá-los para negociar eficazmente com as demandas e desafios do cotidiano. A preocupação da saúde pública com programas que promovam habilidades sociais tem propiciado com que tais projetos conquistem um espaço salutar dentro de instituições como hospitais e escolas, sendo que o seu sucesso tem relação direta com a construção de boas parcerias com a família.

Os pais são fontes primordiais no desenvolvimento de habilidades sociais em seus filhos. Por isso, eles mesmos precisam desenvolver suas habilidades sociais e outras tantas habilidades voltadas para educar as crianças. Habilidades sociais educativas são classes de comportamentos relacionados com a expressão de sentimentos e opiniões, com o estabelecimento de limites por outras alternativas que não seja pelo uso da coerção e estratégias de comunicação (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). O trabalho interventivo com pais serve para prevenir que problemas de comportamento em crianças aconteçam; isso reduz a ocorrência de déficits escolares e aumentam as oportunidades de socialização infanto-juvenil.

Bronfenbrenner (1996) e Krebs (2005) apontam que os primeiros contatos sociais infantis ocorrem no contexto familiar e a partir destes para a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, mais que dar a vida, os pais constroem a percepção de mundo de seus

¹ “... o modelo de habilidades de vida consiste em favorecer o desenvolvimento de um conjunto de dez competências, sendo agrupadas em categorias que se complementam: habilidades sociais e interpessoais, habilidades cognitivas e habilidades para manejar as emoções”. Autoconhecimento, empatia, comunicação eficaz, relacionamentos interpessoais, tomada de decisões, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, lidar com os sentimentos e emoções, lidar com o estresse. (Paiva & Rodrigues, 2008, pp. 677 e 678).

filhos, por isso servem como verdadeiros modelos na construção de repertórios de competência social nos mesmos (citados em Sai & De Marco, 2008). A Análise do Comportamento, um referencial teórico e metodológico da psicologia proposto por B. F Skinner, permite compreender os processos de aprendizagem presentes na interação entre os membros familiares, bem como promover oportunidades para a aprendizagem de habilidades sociais. Essa ciência tem como base filosófica o Behaviorismo Radical que pressupõe o estudo do comportamento humano por métodos científicos. Essa vertente observa o homem por prismas globais, humanistas e históricos (Vasconcelos, 2005). No campo aplicado, a Análise do Comportamento é a ciência que embasa a condução da Terapia Analítico-Comportamental Infantil (TACI). Estuda-se na TACI a origem e modificações nos repertórios comportamentais por intermédio de processos comportamentais como a modelação, modelagem, contingências de reforçamento, extinção, punição, comportamento verbal entre outros. A criança elabora habilidades sociais por meio destes processos.

Com base na epistemologia acima mencionada, o objetivo central deste estudo é fazer uma análise sobre a influência das práticas parentais, estilos parentais, habilidades sociais e educativas e como estas auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais nos filhos, consequências do convívio sócio-familiar. Esse estudo será pautado no embasamento filosófico, teórico e prático que rege a TACI e na visão construcional de repertórios comportamentais alternativos de Goldiamond (2002), retirando o foco na eliminação de comportamentos perturbadores, buscando o desenvolvimento de repertórios habilidosos.

Um projeto preventivo bem elaborado poderia trabalhar na construção dessas classes de competência social infanto-juvenil, por meio de palestras informativas, oficinas com brincadeiras entre pais e filhos, aplicação de protocolos que analisem os repertórios de entrada dos pais, uso de vídeo-tapes com filmagens do cotidiano e atividades que envolvam esporte, música e cinema. As intervenções deste projeto preventivo seriam igualmente imbuídas pela metodologia da Análise do Comportamento, onde pais seriam instruídos e capacitados na realização de análises funcionais à respeito das suas habilidades e as dos filhos.

Habilidades sociais

Na linguagem cotidiana, o termo *habilidades sociais* pode ser frequentemente usado como sinônimo de “boas maneiras” ou “boa educação”. Já o uso do termo em linguagem técnica, como a da Psicologia, está relacionado aos conceitos de competência social e

desempenho social. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), o primeiro se refere a “capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (p. 33), e o segundo a “qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas, tanto os que favorecem aos que interferem na qualidade dos relacionamentos” (p. 31). As habilidades sociais são, portanto, classes comportamentais que contribuem para a elaboração da competência social, tornando os contatos do indivíduo com terceiros mais produtivos. Tais habilidades podem resultar em um desempenho competente do indivíduo que as apresenta, sendo sistematicamente reforçadas no ambiente no qual são colocadas em uso.

Existem alguns fatores centrais que contribuem para que determinadas características do desempenho social de um indivíduo sejam consideradas habilidosas ou não, tais como a contingência (e suas consequências), o próprio indivíduo e a cultura da qual a pessoa faz parte. No Behaviorismo Radical de Skinner é possível observar tais elementos presentes. Neno (2003) ao discutir sobre os mecanismos da *análise funcional*, afirma que tal modelo de interpretação e investigação ao invés de buscar um agente originador do comportamento, volta sua análise para o reconhecimento da múltipla e complexa rede de determinações de instâncias de comportamento, podendo ser representadas pela ação em níveis distintos como a filogênese, a ontogênese e a cultura das consequências do comportamento, sobre a probabilidade de respostas futuras da mesma classe. Alguns dos elementos contidos na contingência e que também fazem parte do processo de controle são o contexto físico, eventos que antecedem ou que consequenciam e o comportamento verbal (regras e autorregras). Por exemplo, um mesmo comportamento pode ser punido em um contexto social e no outro ser, inclusive, reforçado. Comportamentos são funcionais e suas relações com o ambiente se modificam de acordo com as demandas individuais e sócio-culturais. Os fatores ontológicos surgem na forma de objetivos, sentimentos e avaliações sobre o próprio repertório comportamental, a relação com os outros e as exigências situacionais.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), os fatores pessoais podem ser exemplificados pelo efeito da auto-estima sobre o desempenho social diante de demandas de falar de si mesmo. Uma baixa auto-estima pode induzir à evitação de contato visual, gestos pouco enfáticos, problemas de articulação e fluência da voz, com uma alta probabilidade de consequências aversivas que, em ocasiões futuras semelhantes, podem levar à esquiva ou fuga de tais situações. Demandas culturais ensinam nossas crianças que, dependendo da sua idade, sexo, dos ambientes e dos papéis sociais (filho, irmão, aluno, colega), seus repertórios

comportamentais serão, ou não, bem quistos, determinando, assim, o que se classifica como socialmente hábil. Depreende-se, assim, que crianças precisam articular as exigências dessas três grandes áreas de modo que elaborem, junto a elas, desempenhos competentes. Quando as consequências dos desempenhos são positivas tanto ao indivíduo quanto à sua relação com as pessoas, infere-se que a criança desenvolveu competência social. Alguns indicadores da conquista neste processo são: status social da criança entre seus pares, percepção positiva por terceiros e novos comportamentos adaptativos. Dentre os inúmeros comportamentos adaptativos que as crianças podem assimilar para si, os principais referem-se ao rendimento acadêmico, às estratégias de enfrentamento diante de situações de estresse ou frustração, autocuidado (higiene, saúde e segurança), autonomia para realizar tarefas e a cooperação.

Visto que as habilidades sociais são preponderantes na elaboração de um repertório comportamental infanto-juvenil bem adaptado, existe a possibilidade da criação e da aprendizagem de tais habilidades pelo processo de socialização. Em outros termos, é necessário colocar o indivíduo não só em contato com a sua família, mas com os múltiplos contextos fora do lar. Só assim os jovens e as crianças aprenderão a refinar as suas classes de comportamento, tornando-as cada vez mais aceitáveis, produto de uma seleção social e pela compreensão dos valores e das normas que propiciam um funcionamento em sociedade. De acordo com estudiosos, a criança aprende a maioria das suas habilidades sociais principalmente nos ambientes familiar e escolar. Profissionais da área de aprendizagem carecem se preocupar de que os processos de construção das habilidades ocorrem de forma distinta nos dois contextos e a relevância em identificar os déficits capazes de aparecer no transcorrer do aprendizado. A condição, então, que a criança encontra nos ambientes de convívio intervém no processo de aprendizado e na qualidade das relações que ela desenvolve entre as pessoas. Del Prette e Del Prette (2002) explicam o fenômeno acima colocado pela passagem que se segue:

As condições ambientais caracterizam diversos processos de aprendizagem, principalmente os de observação ou modelação, instrução ou consequenciação (punição e recompensa). As consequências que os desempenhos habilidosos ou não-habilidosos produzem no ambiente são cruciais para a manutenção ou mudança de padrões comportamentais e para a discriminação dos sinais sociais para a emissão ou não emissão das habilidades aprendidas. Pode-se destacar o feedback sobre o desempenho da criança (pp. 51).

A aprendizagem de habilidades sociais na família: a aplicação dos métodos da TACI

A família, como instituição, elabora o seu próprio sistema de valores e normas, de modo que seus membros punem comportamentos incompatíveis com esses e reforçam comportamentos que indicam que tais valores e normas são colocados em prática pelos membros familiares, em particular, por crianças e jovens. Nesse caso, compreende-se que pais servem como modelos para vários comportamentos sociais nos filhos e os irmãos também são colaboradores diretos na constituição dos papéis sociais, assumindo outros papéis como o de amigo, conselheiro, opositor ou cúmplice da criança. É possível criar dentro de casa um ambiente adequado para que crianças e jovens vivenciem inúmeras relações e utilizem, estrategicamente, seus comportamentos. As primeiras estimulações de relacionamentos e comportamentos socialmente competentes têm como “palco” o contexto familiar. Nos trâmites do aprendizado, a criança necessita discriminar em quais ocasiões deve apresentar ou não determinados comportamentos, a forma e o conteúdo da sua fala. Neste momento, pais podem servir como auxiliares no processo de aprendizagem, principalmente por meio de instruções e recomendações. Deste modo, os filhos aprendem a discriminar, seja pelas consequências experimentadas por eles mesmos ou pela observação no desempenho de terceiros.

A Terapia Analítico-Comportamental Infantil, mais conhecida por sua abreviação TACI, tem o *comportamento* como unidade básica a partir da qual o terapeuta analisa as contingências ambientais das quais ele é função (Del Prette, 2006). De acordo com Neno (2003), a análise de contingências é o instrumento chave da clínica analítico-comportamental, tanto para a avaliação quanto para o planejamento da intervenção. Isso significa que é por meio de uma análise funcional (de contingências) que o profissional pode indicar o que está faltando para que os procedimentos de intervenção apresentem resultados satisfatórios.

A TACI conta com a disponibilidade dos recursos advindos de dois tipos de análises: a descritiva e a funcional. Nos primeiros encontros terapêuticos, o analista do comportamento infantil realiza uma coleta minuciosa sobre o contexto histórico, familiar, de saúde, escolar, dentre outros relevantes e, assim, realiza uma análise descritiva do caso. O levantamento destes dados é crucial na garantia dos resultados esperados pela família e nas demandas terapêuticas pontuadas pelo psicólogo. A participação dos pais nas sessões planejadas é importante para a elaboração de análises funcionais eficazes. Portanto, a TACI trabalha com sessões lúdicas com crianças ou adolescentes e a realização concomitante de atendimentos aos pais. Estes cuidadores funcionam como os verdadeiros olhos do terapeuta no contexto

extra-clínico e trazem informações relevantes na evolução das queixas levantadas, (sinalizando a presença de comportamentos e interações que não aparecem no contexto clínico, muitas vezes por não representar o contexto social real da criança/adolescente).

Pode-se dizer que o objetivo final da TACI é capacitar os pais, as crianças e os adolescentes a observarem e analisarem as funções dos comportamentos-queixa ou, em outros, termos, menos habilidosos, e pensar em alternativas socialmente mais funcionais que possam substituir repertórios considerados indesejados. O foco não é só no levantamento dos comportamentos presentes, mas compreender porque eles estão presentes nas situações em que aparecem. Follete (2000) explica que a partir da análise funcional, o atendimento clínico visa quatro objetivos principais: a identificação dos comportamentos-alvo e das condições que os mantêm, a seleção da intervenção mais adequada, o monitoramento do progresso ao longo do tratamento e a avaliação da efetividade da intervenção realizada (citado em Del Prette, 2006, p.5).

A atuação do terapeuta comportamental infantil requer criatividade e, ao mesmo tempo, foco na condução da sessão psicoterápica. Ou seja, por via indireta, o lúdico leva o profissional a investigar os objetivos terapêuticos planejados e a compreender a linguagem da criança sob o prisma do seu universo (de fantasias e brincadeiras). Brincar, por meio de jogos ou brincadeira, estruturados ou não, é a atividade mais comum da criança e é crucial para o seu desenvolvimento, além de ser uma forma de comunicação (Del Prette, 2006). Em suma, a intervenção da TACI é um meio para que a família se torne autônoma no direcionamento educacional dos filhos e na promoção de classes de comportamentos e repertórios socialmente habilidosos.

Estudos sobre a TACI apontam que pais gozam de três alternativas na promoção de repertórios socialmente competente em seus filhos: instituição de regras, manipulação de consequências (por reforçadores sociais, artificiais e punições) e pela oferta de modelos. Inclusive os padrões emocionais dos pais servem como modelos para seus filhos reproduzirem. Por tais motivos acima mencionados, conclui-se que ter consistência na educação é salutar para que crianças saibam discriminar quais comportamentos são socialmente funcionais, uma vez que a contradição dificulta na discriminação do que é relevante ou não, como, por exemplo, as regras sociais. A inconsistência pode, também, fornecer exemplo de que não há consequências para a transgressão de regras. Outro ponto considerável na criação de relacionamentos saudáveis são regras claras, onde os filhos têm acesso a informações sobre as contingências em vigor e que tipo de monitoria seus pais utiliza. Crianças que não são monitoradas podem emitir comportamentos anti-sociais, como a

agressão e perceber, nas contingências, que eles servem como respostas funcionais, sendo consequenciados de forma reforçadora. A punição é um recurso usado para educar e que, muitas vezes, é incompreendida, sendo confundida com o estabelecimento de limites. Muitas pesquisas são elaboradas no intuito de investigar as consequências da punição a longo prazo. A punição, enquanto técnica educativa, é questionável, pois quando o uso é duradouro traz desvantagens tanto para o indivíduo punido como para a agência punidora, gerando emoções negativas e predisposições para fugir ou contra-controlar (Skinner, 1953/1993). Para este autor, a punição pode reduzir o comportamento punido de forma imediata, mas o resultado não se mantém por muito tempo. Alguns subprodutos emocionais identificados por Skinner (1953/1993) pelo uso de punições são o medo, a ansiedade, a culpa e doenças “psicossomáticas” ou outras que prejudicam a vida cotidiana, como ausência de repertório socialmente adequado, impossibilitando a pessoa de resolver problemas e manter relacionamentos positivos. O uso de punições, além de não resolver os problemas de comportamento, pode originar sentimentos de mágoa e dificuldades na interação entre pais e filhos, comprometendo o relacionamento de amizade e cooperação, favorecendo o surgimento de problemas como baixa auto-estima, baixa autoconfiança e pouca flexibilidade comportamental frente às dificuldades encontradas no dia-a-dia.

Lídia Weber (2007), em seu livro *Eduque com Carinho*, menciona algumas outras consequências, tais como: (1) a criança não aprende a ter um controle sobre seus comportamentos, mas sim que deve desenvolver outras maneiras ou encontrar outros momentos para emitir exatamente o mesmo comportamento; (2) raiva contra o agressor; (3) medo do agressor; (4) culpa e vergonha por considerar que faz as coisas sempre erradas e condenáveis; (5) desamparo aprendido (quando a punição é frequente e inconsistente); (6) auto-estima baixa por gerar medo, culpa, vergonha e considerar suas atitudes sempre abaixo do ideal previsto pelos pais; (7) associação entre amor e medo; (7) fuga-esquiva da punição; (8) apresentação de comportamentos anti-sociais no futuro (mentir, enganar, provocar e bater). É notável que o uso da punição pelos pais coloca o filho em situações variadas de risco. Outros estudos mostram efeitos colaterais permanentes da punição na infância, inclusive a transmissão da violência transgeracional.

O âmbito escolar torna oportuno uma maior variabilidade de modelos e exigências no processo de aquisição das habilidades sociais. Dependendo do repertório de entrada que o infante desenvolveu em casa, isso facilitará no desempenho social e nos relacionamentos escolares com os seus pares. O investimento da escola na promoção de habilidades sociais pode ser definido com base em pelo menos três argumentos: (a) a função social da escola; (b)

as evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; e, (c) as políticas de inclusão (Del Prette & Del Prette, 2005).

A riqueza nos repertórios de habilidades sociais pode ser tamanha que engloba não só componentes do comportamento verbal, mas também componentes não-verbais. Como discutido anteriormente, podemos aprendê-las por mecanismos de observação, modelação, ensaio comportamental, instrução e retorno (*feedback*). As pessoas que participam de um processo de aprendizagem adquirem novos comportamentos e apresentam capacidades e habilidades que antes não existiam e também podem modificar comportamentos antigos de forma mais adaptativa. São os contatos com as consequências dos seus atos que fazem com que crianças aprendam (Canaan-Oliveira, das Neves, Silva & Robert, 2002). A Análise do Comportamento estuda vários processos de aprendizado sendo que estudiosos relatam a sua importância na discussão acerca de desenvolvimento de habilidades sociais e outros comportamentos adaptativos na infância.

Na modelação, a criança pode aprender repertórios de habilidades sociais e outros padrões de comportamento por meio da imitação de um modelo a ela fornecido. Elas geralmente imitam pessoas que a elas são significativas e por isso a importância de que os pais sirvam de modelos ideais para comportamentos pró-sociais. Canaan et al. (2002) mencionam um ponto curioso que acontece com os jovens em geral que é seguir o modelo de ídolos e ícones. Por isso pais e mães devem proporcionar espaços de diálogo crítico sobre os valores e os comportamentos que tais ícones oferecem. A modelação ocorre quando crianças percebem consequências reforçadoras positivas ou negativas ocorrendo no comportamento da outra pessoa e isso determina se ela irá escolher aquela classe de respostas para seu repertório comportamental. Por isso, se pais servem de modelos para comportamentos inadequados e que são reforçados pelo social, a criança poderá passar a emití-los.

Weber, Bradenburg e Salvador (2011) citam em seu livro um texto denominado “coisas que aprendi com você” para discutir o ponto em que nossos educandos estão observando e seguindo muito do que a gente pratica no dia-a-dia. Nesse caso, prevalecem as ações mais que as regras citadas aos filhos como modo de aprendizado. Esse texto reflete como o repertório de um pode influenciar no repertório daquele que aprende pela observação. Isso é importante, pois não é preciso nos expormos a todas as contingências para aprendermos como reforçar comportamentos adequados, podemos aprender tais comportamentos pela imitação. Trabalhar esse texto com os pais significa falar de um ponto salutar da Terapia Analítico-Comportamental Infantil.

A modelagem é o procedimento no qual a criança aprende aos poucos, passo a passo, as etapas necessárias para alcançar um comportamento final. Uma vez que este comportamento final seria reforçado em um futuro não imediato, são estabelecidos reforçadores para etapas anteriores. No processo de aprendizagem da leitura, utiliza-se muito o procedimento de modelagem, onde a criança é reforçada por cada pequeno avanço apresentado em sua leitura. Um ponto salutar sobre este procedimento é que etapas não podem ser puladas. Habilidades sociais mais elaboradas podem se utilizar na modelagem de modo que a criança não se desmotive ou até se esquive por tentativas frustradas. Na elaboração de repertórios que envolvam sentimentos de autoconfiança e comportamentos a eles atrelados geralmente utilizam-se este recurso. Guilhardi (2002) explica que, se as condições que os pais criam para seus filhos emitirem determinados comportamentos não forem adequadas ou difíceis de serem alcançadas, eles podem gerar processos de fuga-esquiva nas crianças em suas tarefas e atividades sociais. A solução seria prestarem atenção na dificuldade da tarefa que vão propor e adequarem as dificuldades das tarefas às habilidades da criança. Contingências amenas evitam sentimentos de ansiedade, medo, preocupação e evitam comportamentos de fuga-esquiva.

Aprendendo a discriminar, a criança aprende a se comportar de formas distintas, de acordo com as situações vivenciadas. O mesmo comportamento pode ora ser reforçado, ora ser punido ou extinguido. Portanto, a criança vem a discriminar as contingências onde seus comportamentos são mais funcionais. Funcional não necessariamente significa que é pró-social, mas que procura elementos que o reforçam e o mantêm. Uma pergunta adequada à análise feita pelos pais sobre os comportamentos do filho seria “em que condições a criança apresenta determinado comportamento” e não “por que a criança emite tal comportamento”.

Se o reforço aparece no sentido de ensinar que classes de respostas são aceitáveis em determinadas situações e em outras não o são, ensinamos que comportamentos são relativamente pró-sociais. Ou seja, uma criança gritar em um jogo de futebol é socialmente aprovado, mas gritar dentro de uma igreja, não o é.

Pais devem manter regras consistentes entre si, uma vez que os filhos aprendem a discriminar com quem tais comportamentos verbais funcionam de fato. A desautorização do outro cônjuge diante do filho ensina que regras relevantes na verdade são relativas. As habilidades sociais educativas devem ser discutidas e bem elaboradas. É compreensível que pai e mãe nunca terão os mesmos repertórios de habilidade social e de alguma forma a variabilidade comportamental é positiva, no sentido de que pais podem ser mais habilidosos em algumas áreas pró-sociais e mães em outras (como consequência natural de suas

vivências). Tais características adicionam riqueza no que concerne o estabelecimento de habilidades sociais educativas (HSE). Silva (2003) define HSE como o conjunto de habilidades sociais (HS) dos pais aplicáveis à prática educativa dos filhos.

O conhecimento do campo do THS ajuda a compreender vários aspectos da relação pais-filhos e das práticas educativas, entre eles: a) o desempenho interpessoal está relacionado com suas auto-regras; b) a forma de compreensão dos próprios papéis e os do outro interferem na manutenção de relações positivas entre pais e filhos; c) a assertividade pode ser necessária para a manutenção de diálogos entre pais e filhos e resolução de problemas de forma positiva e efetiva; d) assegurar a aprendizagem social pode melhorar as relações entre os membros da família; e) a leitura do ambiente social (a escolha do melhor momento para a expressão, em geral quando o interlocutor estiver disponível para ouvir) favorece a percepção adequada do mesmo e pode ser aprendida e f) a expressão de sentimentos positivos auxilia na formação de autoconceito satisfatório da criança. Os pais, para promoverem comportamentos adequados em seus filhos, necessitam comportarem-se de forma socialmente adequada, isto é, sendo socialmente habilidosos ao invés de agressivos e/ou não-assertivos, a fim de promover a competência social daqueles. (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002, pp. 229).

Práticas educativas têm apontado ligação com comportamentos anti-sociais em crianças e jovens, sendo que o estilo parental adotado pelos pais pode vir a estimular o uso desse conjunto de alternativas e padrões de comportamento pelos filhos (e.g., disciplina inconsistente, poucas interações positivas e monitoramentos). Muitas vezes os adultos não praticam o reforçamento diferencial para as respostas das crianças, ignorando as positivas ou respondendo de forma inadequada, e assim, perdem a oportunidade de manutenção de repertórios pró-sociais, uma vez que são colocados em processos de extinção. Nossa cultura e nossos costumes transgeracionais nos ensinaram a sempre dar destaque ao erro, de modo que poderíamos corrigi-lo. É certo que para corrigirmos algo, precisamos de um comportamento verbal ou não-verbal que nos sinalize que algo precisa ser modificado. Todavia, o foco no erro tornou-se exacerbado e não ensina as pessoas a desenvolverem os comportamentos alternativos, propostos nos trabalhos de Goldiamond. Quando tudo está bem nas relações entre as pessoas, não vemos necessidade em elogiar e reforçar tais estruturas relacionais e acabamos dificultando na manutenção a longo prazo dos comportamentos alternativos, pois eles se tornam de alguma forma “invisíveis” (Weber et al., 2005).

Goldiamond (2002/1974), em seu Questionário Construcional explana que os programas com o enfoque na construção de novos repertórios desenvolvem novas alternativas, de modo a propiciar a obtenção de reforçadores, dando origem ao desenvolvimento de uma variabilidade comportamental e aumento da autonomia em seus consumidores. A meta não é na eliminação das classes de comportamentos considerados inadequados, mas sim fomentar oportunidades para que as classes mais adequadas naturalmente substituam os antigos padrões, que, aos poucos, diminuem de frequência, por haver tais alternativas que se sobrepõem na concorrência. Para que este fenômeno ocorra, pais precisam discriminar uma série de classes de comportamentos em seus filhos, por meio do reforçamento diferencial e de análises funcionais. Pesquisas, nesta área, têm indicado que o treinamento de habilidades sociais aplicado a grupos de pais, tem obtido melhora quanto à competência social dos mesmos e prevenção de problemas de comportamento nos filhos (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006, citados em Bolsoni-Silva, Salina, Versuti, & Rosinpinola 2008). Nestes programas, profissionais dividem em sessões, algumas habilidades que pais devem desenvolver de modo a melhorar tanto seus repertórios de entrada, como repercutir na criação e manutenção destes em seus filhos (prevenindo problemas de comportamento infantil). As habilidades treinadas são: comunicação (iniciar, manter conversações, fazer e responder perguntas); expressar sentimentos positivos, elogiar, agradecer, dar e receber *feedback* positivo; conhecer direitos humanos básicos; expressar e ouvir opiniões (de concordância e discordância); conhecer diferenças entre comportamento habilidoso e não habilidoso; expressar sentimentos negativos, dar e receber *feedback* negativo; fazer e recusar pedidos; lidar com críticas, admitir os próprios erros, pedir desculpas; estabelecer limites (consistência na forma como os pais interagem com as crianças); questionar as próprias regras parentais; estabelecer limites e ignorar comportamentos indesejados, consequenciando comportamentos desejados com atenção e afeto; solicitar mudança de comportamento, dar regras, consequenciar regras e negociá-las; incentivar o gosto pelo estudo; observar os ciúmes entre irmãos e como lidar com isso; conciliar os papéis parentais com outros.

Este programa de treinamento vai ao encontro do ponto de vista de Goldiamond que acredita que os atendimentos em terapia comportamental devam focar na promoção de repertórios alternativos, melhorando, assim, as relações entre pais e filhos.

Reiterando o uso da punição, porém destacando outro ponto contraproducente da sua aplicação é o costume de por em destaque comportamentos considerados problemáticos, coagindo-os pelo uso da agressão verbal e física, sendo que, classes de respostas alternativas

quase não são reforçadas/destacadas. Essa maneira habitual de proceder, expondo os filhos à violência por longos períodos, possivelmente propicia que crianças utilizem os mesmos recursos para sobreviver num sistema social aversivo, comportando-se de formas agressivas, pouco tolerantes à frustração, desmotivadas a seguirem normas sociais e relativamente imunes ao remorso. O comportamento agressivo pode, também, ocorrer em função da ausência de alternativas no repertório comportamental da criança, pois não sabe se comportar de outra forma, uma vez que não foi ensinada para lograr em tal capacidade. Depreende-se, da mesma forma, que pais interagem mais com seus filhos nos momentos de corrigir e criticar, assim, para que filhos tenham atenção dos seus pais, analisam que a probabilidade é maior quando se comportam de modo “negativo”.

Ao sair de casa, as mesmas práticas se mantêm, em múltiplos contextos, dentre várias interações. Ocorre um efeito de retroalimentação, pois outros membros da sociedade, como professores e amigos, apresentando dificuldades em lidar com esses padrões de comportamento, dão aval para que eles persistam, prejudicando a aprendizagem e a socialização. Essas crianças e esses adolescentes se tornam verdadeiros bodes expiatórios, vítimas de exclusão e rejeição social, praticantes ou sofredores de atos violentos como o *bullying* (Bolsoni Silva et. al, 2003).

No que concerne a variabilidade de comportamentos, crianças utilizam-se com frequência da comunicação não-verbal, uma vez que a expressão corporal dá conta de situações onde os pequenos ainda não aprenderam recursos sociais verbais para responder a determinadas ocasiões. Quando elas começam a dominar e desenvolver a fala e o uso criativo das palavras, há uma significativa contribuição no aumento do repertório de habilidades sociais e um desempenho cada vez mais competente. Ao longo do tempo aprendem que certas palavras têm um efeito impactante na interpretação do seu comportamento verbal. Entendem também que intenções e emoções podem ser inferidas pela linguagem verbal e não-verbal e que o corpo reforça os conteúdos verbais, podendo ser interpretados de várias formas, de acordo com componentes expressivos ligados à fala (olhar, sorriso, gestos, movimentos corporais, postura). Pela tentativa e erro, a criança aprende a empregar estilos habilidosos ou não de desempenho social, escolhendo suas linguagens verbais e não-verbais mais estratégicas. Ao auferir proveito pelo tipo de desempenho apresentado, aprende-se que certos padrões comportamentais são mais funcionais que outros e, assim, a criança cria repertórios fixos de habilidades sociais. Pais, ao identificar quais contextos em que seus filhos apresentam reações habilidosas e estilos não habilidosos contribuem no mapeamento de déficits e de recursos interpessoais. Uma vez identificados, profissionais que trabalham na

área infantil têm maior respaldo na implementação de uma intervenção eficaz e bem elaborada. Indica-se que tais reconhecimentos viabilizam o planejamento e a generalização de comportamentos aprendidos para uma série de contextos e diferentes interlocutores; isso amplia a oportunidade de aperfeiçoamento do repertório social da criança. Este fenômeno mostra, mais uma vez, a importância da participação dos pais nos processos infanto-juvenis de aprendizado (Del Prette & Del Prette, 2005).

O comportamento verbal é, por isto, estudado quando focamos no efeito do comportamento de uma pessoa sob o comportamento do outro. Existe, portanto, um tipo de relação que alguns autores definem como relação social (Matos, 1991). A relação ocorre entre o ambiente social (receptor) e o emissor. A pessoa que ouve exerce a função de estímulo discriminativo para aquele que emite comportamentos verbais. As verbalizações do emissor irão atuar como discriminativos para o ouvinte, afetando o comportamento deste. Percebe-se então que o comportamento verbal consiste em interação entre membros de uma mesma comunidade verbal. Por isso, as relações entre pais e filhos são comportamentos verbais onde a fala dos pais serve como estímulo discriminativo significativo para a emissão de certos comportamentos pelos filhos e assim, sucessivamente. Por meio do comportamento verbal, pais transmitem valores aos filhos e, inclusive, exemplos de habilidades sociais. O próprio comportamento verbal se for pró-social pode ser compreendido como competência social.

Canaan et. al (2002) explicam que regras são “dicas” faladas ou escritas, explícitas ou implícitas que orientam a ação das crianças, indicando uma condição que sugere ações específicas. Elas são úteis quando as consequências naturais do fazer não parecem ser suficientes para o estabelecimento de comportamentos. Outra vantagem do uso de regras é na agilidade do aprendizado. Regras também têm o efeito de ampliar o repertório das crianças, uma vez que, ao descreverem as contingências de reforço, permitem que elas entrem em contato indireto com contingências que talvez nunca fossem contatadas naturalmente (Albuquerque, Matos, de Souza & Paracampos, 2004). A criança não precisa passar por todas as experiências contingenciais para saber quais consequências podem sofrer diante de uma situação específica. Evita-se assim, também, que os filhos sejam expostos a contingências prejudiciais ou de risco. Pais podem, por meio das regras e do comportamento verbal, explicar aos filhos as possíveis consequências a surgir. Percebe-se que muitas vezes regras e contingências caminham juntas para o estabelecimento de um comportamento.

Constata-se que as regras são especialmente importantes nas situações em que as consequências são remotas, como no estabelecimento do comportamento de escovar

os dentes, na aquisição de bons hábitos alimentares e na aprendizagem da ética relativa às consequências de nossos atos sobre os outros (Cannan et al., 2002, pp.51).

Pais precisam ensinar seus filhos a seguirem regras e garantir que eles possam aprendê-las e serem sensíveis a elas, uma vez que a exposição à contingência pode ser de alto risco. Entretanto, crianças só seguem regras quando aprendem a importância e as consequências de segui-las e não segui-las. Por isso os limites impostos aos filhos devem ser claros e objetivos. Pais também necessitam adequar a fala à compreensão dos filhos de forma a garantir que isso ocorra. Um facilitador é se regras são aplicadas uma de cada vez, principalmente para crianças pequenas, elogiando-as cada vez que as cumpram de forma ideal. Canaan et al. (2002) destacam a importância dos limites como funcional para a proteção e segurança de nossas crianças, uma vez aplicado com cunho preventivo. Os limites também têm a função de valorizar as conquistas, uma vez que a falta de limites leva a uma ganância que nunca será suprida por não haver algo que a cesse. Assim, pais ensinam as crianças a dar valor a situações de conquista, visto que nem tudo na vida é facilmente alcançado.

Bolsoni-Silva e Marturano (2002) pontuam uma outra visão interessante sobre a aplicação das regras pelos pais que diz respeito ao receio que estes têm de admitir os próprios erros aos filhos, ao temer que as crianças e os adolescentes deixem de respeitá-los e percam noções de limites. Eles observam que poucos pais pedem desculpas a seus filhos, mesmo sentindo ressentimento e culpa. Este resultado mostra como regras culturalmente aceitas influem, neste caso, como a de que os pais devam manter certo distanciamento dos filhos, para que estes não sejam, de certa forma, “mimados” e a de que os pais nunca estejam errados ou nunca devam demonstrar isto a seus filhos, por ser sinônimo de fraqueza e permissividade. A criança cujos pais não determinam limites para ela, jamais aprenderá a estabelecê-los para si mesma (Canaan-Oliveira et al., 2002).

É possível formular nossas próprias regras pelo contato com as contingências. Desta forma, a criança pode criar uma auto-regra após vivenciar uma situação, de modo a direcionar comportamentos futuros. Por isso, é importante a mediação dos pais com relação às contingências em que seus filhos podem ser expostos, uma vez que o infante pode elaborar regras de ação, de cunho adaptativo e de proteção, ou de risco e inadequadas. Quando você ensina regras claras de maneira consistente para os seus filhos, eles aprenderão organização, estrutura e direção. Com o passar do tempo, as próprias crianças dão orientações para si mesmas, “eu preciso ver o sinal antes de

atravessar a rua” e passarão a controlar o seu próprio comportamento. É o que se chama em Psicologia de “auto-regras” (Weber, 2007, pp. 97).

Pais que educam os filhos sob regras muito rígidas, pela imposição de medo e pouca flexibilidade de comportamento podem enrijecer os repertórios comportamentais de seus filhos, uma vez que estes aprendem que qualquer falha no seguimento de regras é punida. Isso de alguma forma prejudicará a ocorrência da variabilidade comportamental e classes de respostas mais elaboradas, como habilidades sociais variadas. Quando existe certa flexibilidade no cumprimento das regras familiares, ensinamos às crianças estratégias de negociação, acordo, empatia e um conjunto de possíveis respostas variadas para uma mesma situação. Porém é preciso tomar cuidado para não misturar ser flexível com desvalorização das regras, o que a criança necessita aprender é que ser bem sucedida no cumprimento de uma regra não significa apresentar sempre o mesmo tipo de resposta, mas sim comportamentos variados que contemplam o seguimento da ordem. Permitir variabilidade comportamental significa permitir com que as crianças aprendam a ser criativas (Cupertino & Sampaio, 2004).

A seleção por consequências age diretamente sobre a criatividade, do que se conclui que a criatividade é, ela mesma, um comportamento. Enquanto emissão de respostas novas ou diferentes, a criatividade é um comportamento operante determinado pelas contingências ambientais históricas presentes nos três níveis de seleção: filogenético, ontogenético e cultural. O ambiente, em vez de reforçar respostas semelhantes selecionando comportamentos “estereotipados”, reforça apenas respostas que nunca foram emitidas pelo organismo: a variação entre as respostas é o comportamento operante reforçado. Um indivíduo exposto a essas contingências ambientais emitiria uma maior quantidade de respostas diferentes entre si e seria considerado um indivíduo criativo (Cupertino & Sampaio, 2004, p.8).

O comportamento modelado por contingências exige exposição direta e imediata da criança com o ambiente que a cerca. Por meio da exploração do meio ambiente, a criança sofre consequências que podem reforçar, não reforçar ou extinguir classes comportamentais. As consequências são imediatas e a criança aprende a selecionar seus comportamentos pelo contato real com a situação. De acordo com Weber (2007), grande parte dos comportamentos das crianças pequenas é aprendida por contingências, pelas consequências diretas de seus atos, enquanto engatinham pela casa. As consequências podem ser naturais, como levar um choque ao triscar na tomada, ou arbitrarias quando há intervenção, por exemplo, dos pais, que estabelecem limites aos filhos. O contato direto com as contingências pode ser eficaz no

sentido de ensinar as crianças a aperfeiçoar topografias comportamentais, como, por exemplo, receber comandos verbais de como agir e, no contato com as contingências adaptar sutilezas necessárias que podem não ser ensinadas por meio do comportamento verbal.

Déficits em habilidades sociais

Déficits nas habilidades sociais em crianças podem servir como indício de transtornos psicológicos e funcionam como sinais claros de alerta para futuras dificuldades em etapas posteriores de desenvolvimento. Del Prette e Del Prette (2005) separam os repertórios pobres em habilidades sociais em duas categorias possíveis de ocorrência: os problemas externalizantes – que envolvem agressividade física e/ou verbal, comportamentos anti-sociais como mentir e roubar, assim como comportamentos de risco – e problemas internalizantes – como a depressão, a timidez, o isolamento social, a ansiedade, a fobia social e a baixa auto-estima. Tais autores explicam alguns dos principais transtornos psicológicos decorrentes desses déficits em habilidades e apresentam suas consequências sociais. Por exemplo, crianças com distúrbios de ansiedade demonstram preocupação excessiva com os afazeres e com sua saúde. Se a ansiedade surge em conjunto com a depressão pode acarretar no isolamento social do indivíduo e convergir num repertório escasso de expressividade não-verbal de sentimentos. Como consequência, o infante pode sentir um desconforto e uma insegurança em ter que participar de convívios sociais, ao ter que falar de si e expressar posições autocríticas preponderantes como expor afeto ou desagrado e ser assertivo. Ao saber da probabilidade de se expor socialmente, as crianças podem evocar sensações fisiológicas desagradáveis que atrapalham na apresentação de bons desempenhos comportamentais públicos. Isso ocasiona dificuldades na resolução de problemas, na expressão de afeto, níveis baixos de popularidade e de auto-estima. Não só a pessoa se avalia negativamente, como também terceiros, sendo eles, pais, colegas ou professores - nos problemas externalizantes, observa-se crianças e jovens sendo rejeitados e nos problemas internalizantes as mesmas sendo negligenciadas como consequência de uma avaliação negativa.

Guilhardi (2002) comprova como a participação dos pais pode modificar a impressão negativa que a criança ou adolescente elabora com relação aos seus sentimentos e repertórios de autoestima e de autoconfiança. A autoestima, quando prejudicada, diz menção à insegurança do amor que os pais têm a ela, pois associa o recebimento de afeto aos seus desempenhos bem sucedidos (nas áreas acadêmicas, sociais, entre outras). A criança acredita que receber carinho e afeto tem relação com suprir as expectativas dos pais e nunca, sob hipótese alguma, errar (como, por exemplo, quebrar um simples copo de vidro). Guilhardi

(2002) estimula para que os pais destas crianças com baixo sentimento de autoestima demonstrem um amor incondicional aos desempenhos dos filhos e que saibam separar o que é do campo da autoestima e o que é relacionado com a criação de repertórios de autoconfiança. A autoestima é, portanto, um sentimento, com o qual a criança padece no nascimento, mas que desenvolve ao longo de suas relações interpessoais. A auto-estima é o produto de contingências de reforçamento positivo de origem social. Assim, sempre que uma criança se comporta de uma maneira específica, e os pais a consequenciam com alguma forma de atenção, carinho, afago físico, sorriso, estão consequenciando o comportamento do filho com estímulos eforçadores sociais generalizados. Por outro lado, toda vez que uma criança se comporta e os pais a repreendem, a criticam, se afastam dela, não a tocam, nem conversam com ela, estão usando contingências coercitivas ou punindo o filho. A primeira condição aumenta a auto-estima, a segunda a diminui (Guilhardi, 2002).

Os déficits em competência social ocorrem não só na forma de problemas externalizantes ou internalizantes, como também quando crianças e jovens não logram no desempenho com a mesma proficiência em todas as situações. Em outras palavras, os déficits surgem no âmbito de aquisição (a não ocorrência da habilidade), de desempenho (frequências inferiores às esperadas) e de fluência (baixa proficiência).

Del Prette e Del Prette (2005) classificam déficits de habilidades sociais de acordo com fatores a eles associados. O primeiro deles é a falta de conhecimento, quando a criança tem pouca familiaridade com o contexto social e, portanto, é insensível às normas valorizadas. Ela não consegue identificar os objetivos de uma interação, ou seja, não entende as metas de uma brincadeira e interage utilizando uma divergência de foco com relação aos colegas. A seleção de estratégias para chegar nos objetivos também pode ser ineficiente e reprovada socialmente, pois vai contra a regra preestabelecida pelo grupo (e.g., pegar um lanche antes da hora estabelecida). Na restrição de oportunidades e modelos ocorre quando crianças ficam restritas ao ambiente familiar e não aprendem a interagir adequadamente com outras pessoas em distintos contextos sociais. Se o ambiente familiar for carente de modelos para habilidades sociais, essa situação é ainda mais agravante. A falta de feedback também prejudica na manutenção do comportamento, porque o reforçador natural pode não estar presente. A descrição do que a criança faz é primordial para manter tais padrões em uso. O exemplo que Del Prete e Del Prete (2002) apresentam é o seguinte: a mãe dirige-se ao filho, imediatamente após seu comportamento, descrevendo-o em termos tais como “Paulinho, eu percebi que você conversou bastante com sua prima, perguntou sobre a saúde do tio e a

convidou para vir brincar aqui em casa. Eu vi que ela ficou feliz com o jeito que você a tratou” (p. 55).

Outro fator correlacionado com o déficit em habilidades sociais é o excesso de ansiedade interpessoal, podendo ser pelo excesso de perfeccionismo dos pais ou dos filhos, comprometendo suas relações sociais. Na dificuldade de discriminação e processamento o jovem mostra-se desatento ou tem uma percepção seletiva diante do ambiente social no qual se imerge. As dificuldades de discriminação e de processamento podem estar associadas a padrões perfeccionistas de desempenho, auto-avaliações distorcidas, baixa auto-estima, expectativas, crenças e autorregras disfuncionais (Del Prete & Del Prete, 2005). Em termos leigos, é aquela pessoa que se porta como um “peixe fora d’água”, pois não corresponde às manifestações dos seus pares e de outros indivíduos. Os problemas de comportamento são os mais conhecidos, quando padrões comportamentais, considerados inadequados, são bem sucedidos, logrando no alcance de suas metas.

O excesso de perfeccionismo pelos pais pode gerar um repertório pobre de sentimentos de autoconfiança nas crianças e adolescentes. Eles crescem acreditando que nunca serão capazes de lograr em conquistas e tarefas mais complexas que exigem dedicação e esforço advindo deles mesmos. Creem que não são independentes para alcançar seus objetivos e repetidamente verbalizam que “não conseguem fazer”. Guilhardi (2002) ensina e cria uma metodologia que auxilia os pais na promoção dos sentimentos de autoconfiança nos filhos e explana que a autoconfiança se desenvolve quando os pais têm como prioridade os comportamentos do filho e não a criança como pessoa (relacionados à autoestima), portanto o foco não é no indivíduo em si, mas sim em um comportamento específico que pode ser modificado e aperfeiçoado. A autoconfiança se desdobra quando o meio social cria condições favoráveis para a criança/adolescente emitir comportamentos bem sucedidos (produzem reforçadores positivos e removem eventos aversivos). Assim, por meio da modelagem de comportamentos e o reforçamento dos pequenos avanços em cima dos resultados apresentados pelas crianças, os pais diminuem ou fracionam suas expectativas em pequenos passos de avanço, promovendo, assim, sentimentos de autoconfiança nos pequenos, de modo que um dia alcancem, com segurança, a meta final.

A longo prazo, a continuidade de déficits em habilidades sociais pode levar a pessoa ao uso de substâncias psicoativas como forma de enfrentamento e na resolução de seus problemas, uma vez que o uso inicial das drogas é útil nos processos de fuga e esquiva relacionados às situações aversivas (De Paiva & Rodrigues, 2008). Esta informação alarmante reitera como é relevante a promoção de programas de saúde focados na construção

de habilidades sociais desde tenra idade, como método preventivo do envolvimento em comportamentos de risco. Em 1997, a Organização Mundial de Saúde, preocupada com este fenômeno, criou programas de ensino no que eles denominaram de *Habilidades de Vida*. O intuito é criar oportunidades para que crianças e jovens desenvolvam comportamentos adaptativos e socialmente adequados, capacitando-os a enfrentar demandas e desafios do cotidiano de maneira eficaz. A OMS prevê como habilidades de vida repertórios que promovam tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, auto-conhecimento, empatia, saber lidar com as emoções e o estresse. A Organização Panamericana apresenta, também, uma classificação própria e similar à proposta acima mencionada. Visto que o investimento na qualidade dos relacionamentos interpessoais da criança está sob o controle mais direto da família e das instituições responsáveis pela educação e desenvolvimento, como escolas, creches e agências de assistência, tais programas podem ser desenvolvidos nestes múltiplos contextos sociais mencionados, conjuntamente com unidades de saúde, centros comunitários e outras instituições que prestam serviços de atendimento ao público infanto-juvenil, devendo se adaptar às especificidades da população em que se insere, levando em consideração fatores sociais como violência e condições de vida. Sobre a metodologia do programa, Gorayeb (2002) explica o seguinte:

A estratégia utilizada para o desenvolvimento das Habilidades de Vida é um aspecto importante do programa, e deve embasar-se numa metodologia interativa. A Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, que considera a aprendizagem um processo ativo de aquisição, processamento e estruturação de experiências, é uma das bases teóricas que dão suporte à essa metodologia. As técnicas usadas para facilitar o ensino das Habilidades de Vida incluem a interação grupal, dramatizações, dinâmicas de grupo, jogos, discussões e atividades em pequenos grupos (OMS, 1997). A OMS tem advogado o uso generalizado de programas de ensino das Habilidades de Vida, como forma de reduzir os comportamentos de risco à saúde. A ciência psicológica dispõe de um instrumento potente que incrementa conceitos de auto-estima, competência psicossocial e respeito interpessoal, podendo reduzir danos, promover saúde e estimular o desenvolvimento da cidadania (pp. 215).

Isso explica a magnitude e a importância de estudos sobre habilidades sociais, a participação obrigatória dos pais como facilitadores neste processo de aprendizado, e a aplicação do que foi estudado em programas preventivos de saúde e qualidade de vida.

Dificuldades que persistem na adolescência tornam-se mais enrijecidas às intervenções, exigindo tratamentos com maiores investimentos e individualizados.

O desenvolvimento de classes de habilidades sociais infanto-juvenis: a influência das práticas e dos repertórios parentais

As mudanças sociais ocorridas recentemente na cultura ocidental demandam a dupla jornada de trabalho da mulher que, além de trabalhar no contexto fora de casa, por meio do trabalho formal ou informal, também muitas vezes toma a liderança nos cuidados domésticos (Biasoli-Alves, 1997). Mulheres também foram impulsionadas para além do contexto doméstico pelas conquistas dos movimentos feministas e as mudanças nos panoramas econômicos, políticos e sociais.

As famílias brasileiras mais atuais também têm outro perfil condicionado pelas exigências do mundo moderno: esposas e filhos participam mais intensamente nas atividades de mercado de trabalho e na renda monetária familiar, compartilhando com o chefe as responsabilidades de manutenção da família e promovendo uma redefinição nos padrões de hierarquia e sociabilidade (Goldani, 1994, pp.8).

Com isso, a própria dinâmica intrafamiliar se altera, assim como ocorre uma mudança dos papéis parentais do homem e da mulher. Como reflexo dessas mudanças, os pesquisadores começam a prestar mais atenção no papel do pai na família e no desenvolvimento da criança (Crepaldi et. al, 2006). Portanto, percebe-se que de modo compensatório, os pais participam cada vez mais dos cuidados dos filhos e da casa (dados de uma pesquisa realizada pela Population Association of America). Essa dinâmica tem se mostrado benéfica, pois previne que filhos sofram riscos maiores de negligência e favorece o maior apoio para a mulher nas tarefas domésticas. A aproximação do homem com o filho vem sendo buscada pelos homens jovens, que se aproximam de seus filhos já na gravidez da mulher. Ele não só participa mais do processo gestacional como compartilha as alegrias do nascimento e das tarefas diárias outrora reservadas culturalmente e exclusivamente às mulheres (Freitas, Coelho & Silva, 2007). Essa manifestação é, popularmente, conhecida como *a nova paternidade*. Nos casos em que ambos os pais trabalham fora do lar, parece haver uma busca por uma divisão igualitária das atividades domésticas e de cuidados entre o casal, principalmente nos casais mais jovens.

Entretanto, as habilidades entre homens e mulheres nas práticas educativas são distintas, o que, por um lado, traz maior riqueza nos modelos ofertados aos filhos, ainda que por outro possa gerar conflitos frequentes. Enquanto relatos advindos dos pais revelam que

eles impõem limites com maior frequência do que as mães, as mães afirmam que os filhos desafiam mais as regras apresentadas pelos pais (Cia et. al, 2006). Outras tarefas educativas entram em cena: mães estipulam horários como, por exemplo, o de deitar, cuidam da higiene, solicitam organização dos bens pessoais dos filhos, enquanto pais passeiam com maior regularidade e se engajam nas brincadeiras. Ambos os cônjuges participam na promoção de responsabilidade com as tarefas escolares. Resultados indicam correlação entre as escalas que avaliaram o envolvimento dos pais com os filhos (comunicação, participação nos cuidados, nas atividades escolares, culturais e de lazer) e o repertório de habilidades sociais dos mesmos (Crepaldi et. al, 2006). Homens e mulheres também são capazes de exprimir sentimentos positivos no que tange seus papéis parentais e determinam relações mútuas nos resultados que avaliam o envolvimento com os filhos. A família que oferece oportunidades para uma comunicação fluida dentro de casa acaba por estabelecer relações seguras com seus membros familiares, podendo favorecer prosperidade para futuros relacionamentos que a criança venha a vivenciar em outros contextos sociais.

Weber et. al (2005) elaboraram um programa de qualidade na interação familiar, onde são propostos encontros entre pais e filhos no intuito em desenvolver habilidades sociais educativas nos pais e habilidades sociais nos filhos, melhorando a relação interpessoal. No primeiro encontro, os autores sugerem uma discussão com os pais sobre o que representa para estes uma educação ideal, os pontos positivos e os negativos. O objetivo é que pais percebam que regras prontas não existem no processo de educação dos filhos, sendo que pais agem de acordo com a sua própria história de aprendizagem. O ponto central de reflexão neste encontro é ser capaz de compreender que crianças agem da forma que agem por uma história de aprendizado, assim como ocorreu com os pais.

Em outro momento, Weber e sua equipe dão continuidade ao debate criado anteriormente e trabalham junto aos pais a reflexão de que mudanças nas interações e nos comportamentos só ocorrem caso sejam trabalhadas a longo prazo, onde pais precisam enxergar que quaisquer desejos de mudanças no repertório comportamental dos filhos exigem persistência e uma perspectiva de que elas ocorrem gradualmente. Cia et. al (2006) identificaram que pais com maior repertório de habilidades sociais demonstram mais participação na educação dos filhos e ressaltaram que o envolvimento deles é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais das crianças e jovens. As interações entre pais e filhos são, em geral, intencionalmente direcionadas à promoção do desenvolvimento integral e da aprendizagem de crianças e jovens. Determinadas habilidades sociais parentais se tornam salutaras para que tal finalidade seja alcançada ao longo das interações: diálogo;

expressão de sentimentos de agrado e desagrado; expressão de opiniões e a solicitação apropriada de mudança de comportamento; cumprir promessas; divisão de tarefas educativas e o entendimento do casal quanto à educação geral dos filhos; dizer não, negociar e estabelecer regras e desculpar-se. A infância é, portanto, um período crítico para a aprendizagem de habilidades sociais, à medida que os pais tanto modelam quanto fornecem instruções específicas para tais comportamentos a partir de seus próprios repertórios. (Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003).

Com relação às habilidades sociais, inúmeros autores dividiram-nas em classes, de modo que o estudo sobre o fenômeno fosse visto por uma lente microscópica, ao listar uma série bem específica de comportamentos. A literatura explica que tais classes se sobrepõem, ou seja, que todas precisam ser analisadas de forma integrada. Eis a relação:

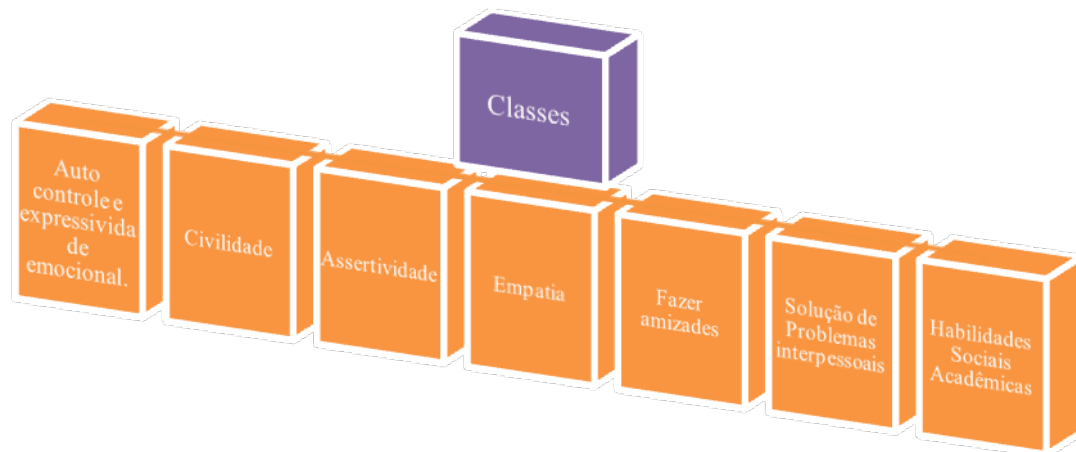


Figura 1. Classes de habilidades propostas como relevantes na infância.

Na primeira classe do organograma, apresentado na Figura 1, estão imbuídas nossas emoções, em outros termos, nossas reações fisiológicas. Guilhardi (2002) e Del Prette e Del Prette (2005) defendem a idéia de que as emoções não são causas para um comportamento, mas que necessariamente acompanham respostas públicas (verbais e não-verbais), assim como respostas privadas (pensamentos e sensações). A auto-estima, a auto-confiança e a responsabilidade, são analisados como manifestações corporais e sentimentos que possuímos a respeito de nós mesmos. Observa-se que tais elementos têm uma relação consistente com a promoção de habilidades sociais na área de auto controle e expressividade emocional e das outras classes em geral. Os sentimentos vão incluir não só os comportamentos respondentes, como também são efeitos colaterais de comportamentos operantes, tais como, falar,

gesticular, gritar, bater, aplaudir, abraçar, escrever, telefonar. É neste ponto que a comunidade social e verbal desempenha um papel salutar, pois ensina seus membros a usar palavras para se referir a estados e manifestações corporais e dar nome aos sentimentos. Quando os pais ensinam seus filhos a nomear os sentimentos, a criança aprende a discriminar uma emoção da outra e, assim, melhora seu repertório em habilidades sociais ao saber expressar adequadamente as suas emoções.

A comunidade social e verbal tem um papel primordial ao ensinar as crianças a nomear apropriadamente suas manifestações corporais em sentimentos específicos (alegria, raiva, ansiedade, medo, auto-estima e responsabilidade). O trecho no texto de Guilhardi (2002) mostra como isso pode aparecer na interação pais e filhos:

Por outro lado, uma mãe que observa seu filho correndo atrás de uma bola, chutando essa bola, dizendo uns palavrões porque a bola bateu na trave, não diria que seu filho está com raiva da bola, mas diria que ele tem paixão por futebol. Comparando o cachorro com a bola, descobrimos então mais um elemento essencial para a compreensão da natureza do sentimento: há necessidade de conhecer o contexto em relação a que a pessoa se comporta para então, e só então, ser possível nomear o sentimento (pp.2).

Dado o seguinte exemplo, é correto afirmar que sentimentos são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam e assim são ocasionados pelas contingências que os reforçam. Saber da existência desta relação é interessante, pois propicia oportunidade para que pais criem contingências com o intuito de produzir respondentes e operantes funcionais e competentes. Isso também explica porque comportamentos inadequados se mantêm presentes, uma vez que podem ser reforçados pela comunidade social e pela família. Por exemplo, pais punitivos, que criam contingências coercitivas, motivam comportamentos de mentir e sentimentos de ansiedade e culpa. Pais prestam uma enorme contribuição no processo de criação de repertórios pró-sociais, podendo gerar sentimentos equilibrados de auto-estima, autoconfiança, responsabilidade, dentre outros. Sendo bem orientados e informados sobre princípios da Análise do Comportamento, os mesmos são capazes de originar contingências que requeiram comportamentos de dialogar, cooperar, produzir, tomar iniciativas, cumprir tarefas, relacionar-se afetivamente, respeitar as regras da comunidade, de criatividade e outros repertórios socialmente competentes e, ao mesmo tempo, atrelar sentimentos de satisfação, bem-estar, auto-estima, autoconfiança, responsabilidade, dentre outros.

Na categoria de autocontrole e expressividade emocional, a criança pode desenvolver os seguintes repertórios de competência social: reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros; falar sobre emoções e sentimentos; expressar emoções (positivas e negativas); acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor; lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo); tolerar frustrações e mostrar espírito esportivo. Uma vez que elas são capazes de nomear o que sentem, transformam sensações nebulosas, preocupantes e desconfortáveis em algo que é passível de reconhecimento e controle. Cuidadores, professores e outros principais modelos podem trabalhar as emoções tornando oportuno não só a identificação como, em adição, conversar evitando censuras, validar os sentimentos, verificar se sentimentos negativos persistem ou são pouco a pouco substituídos por precedentes mais adaptativos, promover atividades onde a criança tem que trabalhar com a sua expressividade emocional (teatro, cinema e dança, por exemplo) e ensinar os pequenos a prever e identificar situações onde devem se acalmar antes de reagir, auxiliando-os a relaxar e se acalmar em diferentes ocasiões. Reações mais agressivas não devem ser negligenciadas, pois explicam quais elementos estão presentes e são funcionais na contingência e quais respostas mais adequadas podem substituí-las.

As habilidades de civilidade são as mais trabalhadas pelos pais e diz respeito a desempenhos exigidos pelo convívio social, que geralmente expressam cortesia, capacidade de comunicação, de apresentação, de cumprimentos, de despedidas e de agradecimento (exemplos: por favor, obrigado, desculpe). Esta classe pede do indivíduo um conhecimento prévio sobre as regras sociais do grupo com quem se relaciona, de modo que os comportamentos de civilidade sejam a ele adequados. Isso pode exigir uma mudança na topografia ou nas estratégias de interação, todavia, em todas as culturas observa-se uma classe de habilidades de civilidade postas em prática, sendo de certa forma padronizada e universal. Outros desempenhos contidos na classe: fazer e aceitar elogios, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas e seguir regras ou instruções. A sutileza no uso é relevante, pois o excesso pode dar indícios de pedantismo, falta de flexibilidade e pouca autenticidade (Del Prette & Del Prette, 2005).

Silva (2003) afirma que a habilidade social educativa dialogar com os filhos é muito importante no contexto educativo, pois refere-se ao repertório inicial para o desenvolvimento de todas as demais HSE, tais como fazer perguntas, expressar sentimentos, expressar opiniões e estabelecer limites. Estas HSE auxiliam os pais a transmitir padrões, valores e normas de comportamento da cultura para os filhos, o que faz parte do papel da família, enquanto primeiro ambiente socializador da criança.

Para que as crianças consigam desenvolver quaisquer habilidades, pais devem criar condições para que os filhos emitam os comportamentos que serão consequenciados. *Prompts* (dicas) são bons recursos no desenvolvimento do aprendizado e é uma técnica rica que se diferencia pelos pais não terem que emitir e fazer todos os comportamentos pelos filhos. Guilhardi (2002) explica que pais são figuras centrais no estabelecimento de repertórios e, assim, no aumento do sentimento de auto-confiança nas crianças, por meio da monitoria positiva e das dicas. Neste escopo, os adultos precisam, então, colocar a criança em contato com ambientes fora do lar, de modo que seus filhos aprendam como utilizar suas classes de respostas relacionadas às habilidades de civilidade, quando em contato com as reais contingências. Os adultos que não possuem repertório de civilidade são incapazes de modelar esses comportamentos em casa por não haver a presença de um repertório de entrada para tal ocorrência. A criança em tenra idade, por exemplo, tem poucos contatos fora do ambiente familiar e não consegue aprender sozinha que o contexto externo exige dela classes de respostas específicas de civilidade que proporcionem boas relações interpessoais. As condições para que estes repertórios apareçam, sejam colocados em uso e moldados, podem ser criadas pelos pais, mediadas e reforçadas por eles. Quando os adultos prestam atenção na dificuldade da tarefa que propõem aos filhos, adequam as demandas aos repertórios de entrada dos filhos, facilitando o processo de engajamento da criança nesta e em futuras atividades.

A empatia facilita na criação de laços de amizade, sendo notória a percepção tanto de si quanto do outro, visto que propiciam o que alguns autores chamam de *sensitividade social*. A criança aprende a compreender e sentir o que alguém sente, interpretando as situações não só pelos seus valores, crenças e sentimentos, como aos olhos dos outros. É também capaz de observar, prestar atenção, ouvir, demonstrar interesse e preocupação pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender situações, respeitar as diferenças, oferecer ajuda e compartilhar. Para que estes processos empáticos ocorram, eles precisam ser reforçados pelas pessoas inseridas na relação interpessoal com a criança, podendo ampliar ou reduzir o ensejo de expressão empática. Os estilos parentais oferecidos em casa são condições determinantes na promoção destas habilidades. O abandono, abuso físico, formas de violência doméstica e práticas excessivamente punitivas ou coercitivas colocam em perigo o emprego da sensitividade social dos filhos. Algumas dicas para desenvolver processos empáticos: encorajar a criança a viver tipos e intensidades de emoções, com o uso de recursos como filmes, teatro, literatura infanto-juvenil, música e

cuidado com animais e plantas. Nestas atividades propostas por profissionais da área, os mesmos indicam aos pais a demonstração de modelos expressivos de forma autêntica.

Weber (2007) propõe, em uma das dinâmicas do seu livro *Eduque com Carinho*, que pais respondam às perguntas como se fossem seus próprios filhos, de modo que se coloquem genuinamente no lugar do outro e, assim, ter capacidade para compreender melhor os comportamentos destes terceiros. A autora explica que no processo empático pais tornam-se hábeis no reconhecimento de aspectos que são de suma importância para os filhos e não para si mesmos e aprendem a respeitar esta existência. Assim, as contingências reais infantis se tornam visíveis aos olhos dos pais, auxiliando no processo de elaboração das habilidades sociais (por exemplo, evitam levar à criança às festas das quais ela tem pavor e exigir que ela seja sociável em ambientes aversivos). No caso mencionado, o repertório habilidoso (de civilidade e de fazer amizades) não irá se desenvolver, tornando-se um estímulo aversivo ter que repeti-lo ao longo da história de vida. Guilhardi (2002) menciona em seu trabalho que os processos de elaboração da auto-estima na criança clamam por relações empáticas com os pais. Weber (2007) chama de “amor incondicional” quando se desvincula o amor que se tem aos filhos dos comportamentos que os pais consideram inadequados.

Outra estratégia importante para desenvolver sentimentos de auto-estima e, porventura promover relações empáticas é os pais perceberem que é importante flexibilizar seus critérios do que é “certo” ou “errado”, “adequado” ou “inadequado” e embutir como “adequados” aqueles comportamentos emitidos pelo filho que produzam consequências reforçadoras *para a criança*, mesmo que não seja reforçador para os pais, ou mesmo lhes traga consequências aversivas. Só quando a criança receber atenção, apoio, incentivo dos pais, por comportamentos que geram reforços para ela e não geram reforços positivos diretamente para os pais, a criança discriminará que não está “pagando” os reforços dos pais com bons comportamentos (Guilhardi, 2002). Se a criança sofre este tipo de vivência junto aos pais, poderá ser capaz de reproduzi-la com indivíduos e contextos variados, com o auxílio da generalização, induzida pelos próprios pais.

Muitas vezes as pessoas confundem ser assertivo com ser agressivo; porém a melhor definição para a assertividade seria a capacidade de enfrentar de maneira apropriada situações em que o ouvinte reage de forma indesejável com relação ao falante. A pessoa sabe ser assertiva quando consegue controlar os níveis de ansiedade e se expressa adequadamente diante de uma situação aversiva. Tal habilidade tem sido cada vez mais valorizada em nossos tempos de mudança, desde que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos deu respaldo para discutir sobre os direitos e os deveres desses jovens. A visão anterior ao ECA

de que estes deveriam se posicionar passivamente diante do seu processo de desenvolvimento e educação têm sido substituídas pela participação ativa, de autonomia e protagonismo juvenil. Crianças com comportamentos assertivos têm aptidão para apresentar as seguintes repostas: expressam sentimentos negativos (raiva, desagrado), falam sobre as próprias qualidades e defeitos, concordam ou discordam de opiniões, fazem e recusam pedidos, lidam com críticas e gozações, negociam interesses conflitantes, defendem os próprios direitos, resistem à pressão de colegas e pedem mudança de comportamento. Se focarmos na observação e análise de comportamentos de risco, o ser assertivo possibilita com que crianças e jovens, quando expostas às contingências perigosas (envolvimento com drogas, abandono familiar, violência), respondam de maneira adequada, construindo um conjunto de fatores de proteção para si.

Infelizmente, muitas vezes, pais, professores e outras autoridades confundem ser assertivo com atos de rebeldia e acabam reprimindo a aparição e o uso destas habilidades. A longo prazo, a repreensão pode ocasionar relações pautadas em fortes laços de dependência. Não devemos nos sentir desconfortáveis ou achar que perdemos a autoridade caso nossos filhos ou alunos venham a questionar alguns comportamentos, regras, instruções e outros ensinamentos. Isso significa sucesso na formação de suas opiniões e de posicionamento crítico diante do meio social.

O pensar assertivo depende de uma compreensão sobre os direitos e os deveres que correspondem a cada um dos que estão participando de uma interação social. Direitos interpessoais: ser ouvida e levada a sério, ser tratada com respeito e dignidade, rejeitar pedidos que contrariem seus valores ou que ofendam sua dignidade, solicitar informação, expressar e defender crenças e opiniões, ter suas necessidades consideradas tão importantes quanto as de qualquer outra criança, defender aquele que teve o direito violado, respeitar e defender a natureza (Del Prette & Del Prette, 2005, pp. 179).

Segundo Silva (2003), os pais que expressam espontaneamente sentimentos positivos e negativos em relação aos comportamentos dos filhos os estão ajudando a discriminar comportamentos considerados como positivos, por eles e possivelmente pela sociedade, e também os considerados inadequados, facilitando, assim, que os filhos aprendam qual padrão comportamental é esperado, aumentando a probabilidade de aumentar a frequência de comportamentos adequados e de reduzir inadequados (precursores de problemas de comportamento). Os pais servem de modelos e incentivam comportamentos assertivos nos filhos, quanto à expressão de sentimentos, opiniões e críticas. Pais promovem

relacionamentos positivos mesmo quando apontam comportamentos dos quais não gostaram em seus filhos, dizendo o que sentiram frente à exposição àquela reação da criança e, por fim, sugerindo respostas mais adequadas. Aqui, pais devem valer-se da seguinte cautela: acusações do gênero “você é uma criança má” interferem nos sentimentos de auto-estima e prejudicam as interações ao funcionar como punições. Diante de uma situação aversiva a criança precisa saber reagir. Portanto, se ela tem bem elaborado sentimentos de autoconfiança sobre seu desempenho é capaz de lograr nos repertórios de assertividade, pois conhece seus repertórios de entrada e suas capacidades. Quando não é capaz, pais podem, pela modelação, imbuir novas classes de comportamento; para isso, não basta os pais criarem condições para o filho emitir comportamentos, se essas condições não forem adequadas ou difíceis de serem alcançadas. A solução seria os pais prestarem atenção na dificuldade da tarefa que vão propor para a criança e adequarem as dificuldades da tarefa às habilidades da criança. Contingências amenas evitam sentimentos de ansiedade, medo, preocupação e evitam comportamentos de fuga-esquiva (Guilhardi, 2002).

A próxima categoria de habilidades sociais, a solução de problemas interpessoais, se associa a contextos similares das habilidades assertivas, no que tange capacidades para lidar com fontes potenciais de estresse. Os conflitos sociais são acontecimentos naturais e fazem parte do processo de evolução dos seres humanos. De certa forma, o conflito vai funcionar como fonte de idéias novas e processos de não-estagnação. Portanto, o que determina se um conflito será positivo ou negativo para a pessoa, é a forma como ela reage diante de tais situações. As pessoas que vêem problemas como coisas más ficam ansiosas, evitam falar sobre eles e têm pouca motivação para resolvê-los (Del Prette & Del Prette, 2005).

Administrar conflitos consiste, assim, na escolha e implementação das estratégias mais adequadas para se lidar com cada tipo de situação (Nascimento & El Sayed, 2002). Logo, crianças que sabem administrar bem seus conflitos são capazes de responder escolhendo repertórios comportamentais mais hábeis para cada tipo de situação, ao invés de reagir pelo que alguns profissionais denominam de *impulsividade*. A impulsividade chega a interferir na identificação e interpretação correta dos sinais sociais, principalmente quando aparecem de modo sutil, no tom de voz, na expressão facial e na linguagem figurada ou irônica. Esse conjunto de habilidades é de extrema importância, uma vez que servirá como fator de proteção, inibindo a manutenção de respostas agressivas e comportamentos anti-sociais.

Indivíduos que não possuem estratégias para resolver seus conflitos geralmente se esquivam deles ou negam a sua existência. São pessoas que sequer entram em contato com as

suas próprias emoções, repudiando até o que o corpo sente. Já pessoas sensíveis às contingências admitem que o conflito está presente e assumem a responsabilidade pelos problemas e, por consequência, melhoram seus relacionamentos interpessoais. De acordo com Guilhardi (2002), pais podem auxiliar seus filhos na construção de sentimentos de responsabilidade de uma maneira saudável e assim, ensinar à nova geração como lidar com resolução de problemas e como assumir sua parcela de culpa e responsabilidade nas situações sociais que exigem tais posturas. Pais ensinam filhos a agir dentro do que é legal e socialmente aceitável e aprender a discriminar comportamentos que dentro de sua sociedade são inadequados ou reprovados. O autor explica que as contingências aversivas têm que ser inseridas no contexto dos filhos, porém de maneira amena. Se essas contingências forem muito intensas, o aprendizado sobre o assumir a responsabilidade pode não acontecer e dar espaço para experiências traumáticas. A criança apta nesse campo de habilidades sociais é capaz de: acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões; reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.

Outro ponto considerável sobre este tema tem relação com o estabelecimento dos próprios limites na resolução de embates. Alguns deles podem ultrapassar o campo de ação da criança e por isso ela precisa, também, saber de algum modo ajustar o comportamento do outro de modo a alcançar seus objetivos. Ela pode, por exemplo, solicitar mudanças de comportamento, falar sobre seus sentimentos e negociar alternativas.

Pais quando se apropriam do reforçamento diferencial diante dos comportamentos apresentados pelos filhos, proporcionam que suas crianças e adolescentes emitam comportamentos e tomem iniciativas ao saberem que em algum momento serão reforçados pelos seus melhores desempenhos. Assim, podem enunciar respostas até serem reforçados pela solução do problema, persistindo diante de tentativas falhas até alcançar o sucesso. Em outros termos, adultos ensinam aos jovens a terem autonomia diante de situações-problema, pois se tornam aptos no reconhecimento de suas próprias habilidades para lidar com tais processos. Guilhardi (2002) discute que a criança que foi impedida de emitir comportamentos que promovam sentimentos de autoconfiança fica privada de reforços positivos, apresenta déficits de comportamentos motores e verbais, não aprende a tomar iniciativas (comportar-se na ausência de controles manejados por outros), nem a solucionar problemas, desiste facilmente diante do insucesso, torna-se dependente dos outros e desenvolve sentimentos de medo, ansiedade, insegurança, fobias, dentre outros. O sentimento de responsabilidade

descrito por Guilhardi (2002) pode ser analisado em concomitância com as habilidades de solução de problemas. Por meio do que o autor denomina de contingências coercitivas amenas, pais têm oportunidade para desenvolver em seus filhos sentimentos de responsabilidade, aprendendo a admitir parcela de influência sobre contingências coercitivas e como resolvê-las. Outros sentimentos que se associam são o de satisfação e liberdade. O autor afirma que cuidadores devem produzir nas crianças e jovens comportamentos da classe “responsável” e associá-los a sentimentos agradáveis, substituindo contingências coercitivas por gratificantes.

Os vínculos de amizade e o contato social criados na infância são campos relevantes de expressividade de emoções e sua magnitude tem relação com o uso de uma série de habilidades sociais como assertividade, cooperação, empatia, comportamento verbal e não-verbal, dentre outros. Fazer amigos serve como fonte de aprendizagem, de autoconhecimento, de prazer e alívio de tensões. Alguns facilitadores deste processo: fazer e responder perguntas pessoais, cumprimentar, sugerir atividades, apresentar-se, elogiar e aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversações, falar adequadamente aos seus interlocutores (utilizar jargões apropriados, por exemplo).

Pais que promovem dentro de casa momentos de lazer e descontração, envolvendo a criança em atividades e conversando com ela, contribuem para que a criança desenvolva relações de amizade com terceiros, em outros âmbitos sociais. O momento de lazer familiar é uma rica oportunidade para promover atividades lúdicas, quando então os filhos têm chances de aprender a brincar. Muitas crianças porventura são isoladas socialmente por terem dificuldades de engajamento nas brincadeiras, uma vez que não possuem, sequer, um repertório mínimo de habilidades e comportamentos para brincar, relacionar-se com pessoas e às regras do jogo. Outras se frustram com facilidade tornando a experiência aversiva. É necessário que pais ensinem seus filhos a perder, sem cobrar de si resultados excelentes. Mediar brincadeiras é um recurso rico onde se ensina relações de companheirismo, afeto, saber compartilhar e fazer amizades (Messa et al., 2005). Os autores explicam que o brincar é, assim, forma de atividade sócio-cultural, na forma de expressão e de relação com o outro e com o mundo. Os cuidadores podem se utilizar da brincadeira de modo a trabalhar com a expressão de sentimentos tais como, alegria, prazer, angústia e frustração. Modificando o teor do lúdico é possível angariar diferentes emoções. Na exploração do faz-de-conta recria-se situações (ensaios comportamentais), são estabelecidos significados ligados à vida afetiva, se expressam dificuldades e capacidades. O brinquedo propõe um mundo imaginário à criança e representa a visão que o adulto tem dela; sendo assim, o adulto introduz nos brinquedos,

imagens que variam de acordo com a sua cultura e suas próprias maneiras de ver a criança, de tratá-la e educá-la (Messa et. al, 2005). O universo da brincadeira é deveras rico, propicia que crianças vivam situações da vida social, sobre fazer amizades e o acesso às diversas culturas.

A última classe de habilidades sociais descrita pelos autores Del Prette e Del Prette (2005) faz menção às capacidades acadêmicas. Estes estudiosos apontam que o desempenho acadêmico sofre influência dos comportamentos socialmente competentes, ou seja, para conquistar um desempenho adequado, dentro e fora de sala, a criança necessita interagir com um vasto número de pessoas do corpo discente e docente de sua escola. Porém, não é somente responsabilidade da criança propiciar a construção de relações escolares efetivas. A escola prescinde de estratégias pedagógicas que produzam efeitos e demandam interações sociais educativas entre aluno-aluno e aluno-professor. Repertórios elaborados de habilidades sociais, tanto nos alunos quanto nos professores, podem ser revertidos em sucesso escolar, ao criar ambientes motivadores, envolvendo as crianças em suas tarefas. As escolas que têm esse concerne, certamente se tornam importantes variáveis na criação de fatores de proteção infanto-juvenil e diminuem a evasão escolar. Principais habilidades sociais acadêmicas: seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar (autocontrole), orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro, agradecer elogio ou aprovação, cooperar, atender pedidos, participar de discussões em classe.

Práticas educativas inadequadas estão correlacionadas aos comprometimentos que surgem no desempenho acadêmico dos filhos. Pesquisas apontam que os pais mais envolvidos, afetuosos e verbalmente sensíveis têm filhos com melhores rendimentos escolares quando comparados com outros alunos (Cia et. al, 2006, p. 74). Práticas com pouco afeto, coercitivas ou quase nulas apresentam, também, ligação com o envolvimento dos jovens e das crianças com fatores de risco. Cia et. al (2006) explicam que isso ocorre porque as crianças e os jovens se encontram mais vulneráveis a ocasiões ameaçadoras externas ao contexto familiar.

A participação dos pais no desenvolvimento de habilidades acadêmicas é amplamente estudada por inúmeros autores das ciências psicológicas. Guilhardi (2002), quando discorre sobre a promoção de sentimentos tanto de autoconfiança quanto de auto-estima, dá exemplos em seu texto sobre a influência destes repertórios nas habilidades acadêmicas e demonstra como o envolvimento dos pais é salutar:

O fundamental para o desenvolvimento da auto-estima é o reconhecimento que os pais expressam ao filho pelos seus comportamentos. Assim, é importante salientar o você na frase que explicita o elogio e não apenas o comportamento: “Você me deixou feliz com seu boletim” é muito melhor que “As notas do seu boletim me deixaram feliz”; É esse tipo de comunicação que melhor desenvolve a auto-estima, uma vez que dá destaque à pessoa e não ao comportamento (pp. 08).

Como vimos anteriormente, o sentimento de autoconfiança está associado a comportamentos bem sucedidos. O sucesso escolar deriva de um mesclado onde existam momentos para a promoção de comportamentos de autoconfiança e comportamentos de auto-estima. Peixoto (2004) reflete sobre a influência dos pais no desempenho acadêmico das crianças e jovens visto que as expectativas desses adultos sobre a desenvoltura acadêmica e o grau de importância que os mesmos dão às competências acadêmicas são preponderantes na evolução do aprendizado escolar. Crianças e jovens avaliam suas performances nesta área através de resultados acadêmicos e pelo *feedback* dos pais. Tais fatores têm relação direta com o estilo parental e as práticas educativas adotadas dentro de casa (Peixoto, 2004). Pais que partilham com os filhos os valores, objetivos e responsabilidades da escola, colaborando nas atividades escolares, favorecem o desenvolvimento de capacidades, autonomia na realização das tarefas e, por conseguinte, melhoram o aprendizado. Já o fracasso evidencia relações sólidas e empíricas com o estilo parental autoritário, pois filhos tentam evitar as consequências negativas do fracasso, visto que normalmente são punidos pelo “mau” desempenho. Isso pode acarretar fuga e esquiva das tarefas escolares e influencia nas representações que as crianças e os adolescentes fazem de si (autoconfiança e auto-estima). Altas exigências geram sentimentos de ansiedade e requerem perfeccionismo como sinal de sucesso. Qualquer variação dentro dessa situação torna-se aversiva ao indivíduo.

Guilhardi (2002) e Peixoto (2004) discorrem sobre um mesmo ponto, porém falam com termos distintos. Podemos juntar os dois e concluir que a promoção de repertórios ligados à autoconfiança diz respeito à formação de padrões motivacionais, sendo que ambos influenciam nas orientações dos jovens acerca do encorajamento e da persistência nas atividades escolares. Os dois artigos descrevem a relevância dos pais nestes processos de criação, sendo o foco centrado no próprio aprendizado e suas etapas do que nos resultados em si (notas finais, por exemplo).

Prevenção e Intervenção: Programas destinados ao desenvolvimento de Habilidades Sociais nos pais e nos filhos.

A prevenção primária é um conjunto de ações que visam o ensino de práticas saudáveis, afastando a ocorrência de doenças no futuro próximo ou distante, ao remover fatores causais. Esse tipo de prevenção tem relação direta com mudanças em práticas educativas, de saúde e de hábitos, de modo a impedir com que doenças se instalem e, só *a posteriori*, serem remediadas. Seus objetivos centrais são a promoção de saúde e a proteção do indivíduo (Demarzo, 2011).

Um programa, com caráter preventivo, ao ensinar habilidades sociais para pais e filhos pode enfraquecer e afastar potenciais fatores de riscos sociais para famílias, evitar o engajamento de jovens em atividades com alto grau de periculosidade (transtornos alimentares, uso de drogas, evasão escolar, envolvimento com gangues, comportamentos agressivos e de risco de morte, impulsividade exacerbada, forte intolerância à frustração, rejeição e exclusão social) e a emissão de padrões de comportamento danosos para integridade física da sociedade. O programa resguardaria famílias das fraquezas e dos perigos oferecidos pelas contingências sócio-ambientais ao oferecer recursos e padrões de respostas mais adaptativas dentro das habilidades sociais. A programação do projeto destinada à ação preventiva almeja atender um número maior de participantes (público-alvo) interessados na busca por informações e conhecimentos em habilidades sociais. A vantagem é que famílias com objetivos díspares de um processo interventivo, podem, ainda assim, obter informações e orientações valiosas sobre temas que envolvam relações em família e promoção de habilidades sociais. Essa parte do projeto alcança famílias com os seguintes perfis/demandas: redução na procura e no tempo de permanência em serviços de saúde; número menor em fila de espera; não requer análise molecular e detalhada de cada caso clínico (cada família); permite maior variedade de estratégias, particularmente por ser um programa voltado para divulgação de informações, por meio de palestras, workshops, brincadeiras dentre outras alternativas; trabalhos ministrados para um grande número de famílias de modo concomitante e a oportunidade de ampliar redes sociais de apoio a partir dos encontros. O modelo do programa preventivo tem como responsabilidade central cumprir um papel social visando os custos-benefícios para as famílias participantes, de modo que, em um espaço menor de tempo (custo) as famílias alcancem resultados relevantes (benefícios), focando na eficácia do programa, sem perder de vista a eficiência dos trabalhos desenvolvidos.

A parte interventiva do programa é adequada para famílias que percebem/sofrem um grau de comprometimento maior nas relações interpessoais pela falta de habilidades sociais alternativas no repertório dos filhos e/ou dos pais em qualquer âmbito de ocorrência. Por meio de sessões elaboradas para atender um grupo pequeno de pais, cada família terá seu momento para trazer as queixas e demandas para um contexto terapêutico. Por meio de análises descritivas (da história da família) e de análises funcionais, pais serão capazes de ampliar ou preencher as lacunas que faltam em habilidades sociais, ou substituir estratégias antigas e não-funcionais por classes de comportamentos mais hábeis (enfoque construcional). O estudo sobre a família será minucioso e molecular, de modo a atingir as metas terapêuticas levantadas, desenvolvendo, por consequência, um sistema familiar saudável, com qualidade de vida e independente na resolução de seus déficits. Por fim, o terapeuta também pode lançar mão de outras estratégias, por exemplo, que envolvam intervenções em grupo ou por meio de recursos artísticos, lúdicos e informativos diversos, de modo a não limitar-se apenas ao espaço terapêutico tradicional.

Programa preventivo e interventivo para pais e filhos: desenvolvendo habilidades sociais e melhorando as relações interpessoais.

Parte Preventiva

- ❖ Criação de videotapes caseiros para análises funcionais.
- ❖ Oficinas (palestras) sobre temas, reportagens e notícias sobre família e filhos.
- ❖ Workshops: aprendendo habilidades sociais por meio do lúdico
- ❖ Oficinas interdisciplinares: habilidades sociais em áreas do teatro, música, esporte e outras representações de arte e interação social.
- ❖ Uso de protocolos, questionários e entrevistas para levantamento de dados e análises descritivas dos repertórios de entrada de habilidades sociais (em pais e filhos), assim como características das práticas parentais.

Parte Interventiva

- ❖ Encontros interventivos com grupo de pais. Sessões pré-elaboradas com a proposta de trabalho:
 - 1) Pais falam sobre os filhos
 - 2) Pais falam sobre suas influências diante dos filhos;
 - 3) Pais falam sobre si;
 - 4) Elaboração conjunta de análises contingenciais/funcionais.

Figura 2. Esquema de um programa preventivo e interventivo para Habilidades Sociais.

Proposta de Programa Preventivo:

Criação de videotapes caseiros para análises funcionais: Sandra Rusconi-Serpa, psicóloga da Suíça, discorre em uma de suas palestras (Psicoterapias Breves Pais-bebê) no VII Encontro Nacional sobre o Bebê (PUC, RJ, 2008), que pais e mães, quando assistem suas respostas advindas da interação com os filhos, aprendem a reconhecer a existência de padrões de comportamentos considerados perturbadores; esse tipo de material auxilia bastante o profissional em cena, uma vez que o vídeo admite respaldo de que tais classes de respostas mencionadas estão em cena. Por intermédio do vídeo é possível visualizarmos que mudanças no comportamento e na interação pais e filhos podem trazer melhorias nas relações familiares e interpessoais.

Com base no trabalho de Rusconi-Serpa (com algumas adaptações), a proposta deste programa seria criar videotapes em contextos reais (não manipulados, como é dentro da clínica) de interação da criança com seus membros familiares e outras pessoas da sua rede social. Na companhia do terapeuta, pais assistem ao vídeo e detalhadamente repassam as cenas e montam as contingências ali existentes. O vídeo acaba por servir como rica ferramenta na elaboração de análises funcionais. Outras famílias assistindo às análises dos vídeos manufaturados têm, também, a oportunidade de identificar padrões de comportamento similares, possibilitando suas próprias modificações por classes de respostas novas e alternativas. Outros objetivos/ganhos centrais: aprender a observação sistemática para relatar a ocorrência de problemas de comportamentos e de comportamentos pró-sociais; recompensar comportamentos pró-sociais e utilizar *time-out* para comportamentos antisociais e resolução de problemas, negociação e estabelecimento de acordos entre pais e filhos.

Ministrar oficinas temáticas: tem por objetivo analisar a ocorrência/desenvolvimento de habilidades sociais e habilidades educativas por meio de atividades lúdicas como brincadeiras e jogos. Nestas ocasiões recreativas, os recursos da TACI devem ser colocados em prática pelas famílias, como facilitadores no processo de gestão dos novos repertórios em habilidades sociais (modelage, feedback, modelo, instrução, comportamento governado verbalmente). Por exemplo, nas brincadeiras do tipo “faz-de conta” a criação de personagens fictícios pode ensinar à criança o uso de classes de respostas e de vínculos de civilidade (dizer obrigado, saudações, com licença, abraçar, beijar, comportamento verbal e não-verbal de afeto), enquanto incorpora o personagem da história. O uso de mamulengos e bonecos auxilia neste modelo de brincadeira. Os pontos centrais destas oficinas são: criar repertório para pais que não se sentem à vontade para brincar com os filhos (por não ter

repertório de entrada que os engajem nestas atividades e por isso se esquivam delas); transferir as habilidades sociais elaboradas no personagem para as relações interpessoais da própria criança e assim reforçar o uso das mesmas. O reforçamento destas novas classes de respostas pode ocorrer no contexto de uma sala de espera, por exemplo, onde cumprimentar outras famílias e outras crianças em cena é socialmente aceito.

Palestras com o tema central sobre família: as apresentações consistirão em palestras informativas que explorem assuntos específicos e curiosidades acerca do tema família. Nestas palestras podem ser estudados temas de artigos científicos, livros, reportagens de revistas e jornais (atuais ou antigas) que orientem os espectadores sobre informações que os concernem. No final da apresentação, haverá abertura para discussão com o público. Por exemplo, é possível discutir, a partir da reportagem específica, as mudanças sócio-culturais e a repercussão na instituição familiar. Pais terão oportunidade de compartilhar, em conjunto com outras famílias presentes, suas opiniões sobre o material apresentado. O intuito central da atividade proposta é instruir famílias sobre o que o meio social tem comentado, publicado e pesquisado sobre a instituição familiar e capacitá-los a realizar análises contingenciais e críticas sobre o material selecionado (no Anexo A, alguns temas sobre família, separados por categorias).

Workshops interdisciplinares: cursos práticos sobre atividades e assuntos de outras áreas da saúde, como nutrição, fonoaudiologia, pediatria, e outras áreas que se interessam pelo estudo da criança e dos adolescentes (pedagogia, educação física), assim como oficinas com profissionais da área das artes (música, teatro, dança, pintura, cinema). São áreas que podem fortemente contribuir para a aprendizagem de habilidades sociais, por intermédio de vivências. Participarão de tais encontros os pais e outras crianças. O propósito é colocar as crianças e os pais em contato com outros tipos de habilidades e classes de comportamentos que indiretamente auxiliem e proporcionem a ocorrência das habilidades sociais, por meio da necessidade de interação com os outros membros do contexto. Outra finalidade que os workshops abarcam é o ensino de regras, valores, diretrizes e filosofias dentro de cada uma dessas áreas.

Entrevistas, aplicação de questionários, inventários e escalas de habilidades sociais e educativas: Ao longo da avaliação comportamental inicial, que marca as primeiras sessões da TACI com a criança ou jovem, seus principais cuidadores e outros significativos (e.g. irmãos, professores), o terapeuta analítico-comportamental recorre a diferentes informantes e lança mão de múltiplos métodos para coletar informações sobre a história de vida de seus clientes. O uso de roteiros de entrevistas, questionários e inventários, dentre

outros instrumentos estruturados ou padronizados, pode auxiliar o terapeuta na tarefa de obter a maior quantidade possível de dados que permitam a ele desenvolver análises de contingências e posteriormente, análises funcionais.² O questionário HSE-P é um instrumento que investiga a frequência das habilidades sociais educativas parentais, bem como variáveis de contexto. O inventário de habilidades sociais IHS (Del Prette & Del Prette, 2001) pode qualificar os repertórios habilidosos que os pais a priori apresentam antes do início do programa preventivo e interventivo, como, por exemplo, enfrentamento, auto-afirmação, expressão de sentimentos, conversação, desenvoltura social, auto-exposição e autocontrole da agressividade. Após este mapeamento, é possível definir minuciosamente a melhor forma de trabalhar com as famílias. Outra ferramenta investigativa que se pode contar são as escalas de problemas de comportamento CBCL (Child Behavior Checklist), destinadas aos pais/mães ou cuidadores para que forneçam respostas referentes aos aspectos sociais e comportamentais de seus filhos. Alguns itens são destinados à avaliação da competência social da criança e outros relativos à avaliação de seus problemas de comportamento. Os itens do questionário listam uma série de comportamentos desejáveis e disruptivos e, para cada um deles, o respondente deve marcar a frequência com que esses problemas de comportamento ocorrem (Borsa & Nunes, 2008).

Proposta de Programa Interventivo:

Apresentar-se-á, neste momento, o planejamento de intervenções a serem aplicadas em grupos de pais, os quais se mostram relevantes, particularmente em clínicas-escolas, em que há uma demanda alta e constante para o atendimento psicoterápico voltado a população carente (Silvares, 2006). A proposta de Weber, Salvador e Brandenburg (2006), chamada de “Programa de Qualidade na Interação Familiar”, pode ser adaptada pelo terapeuta analítico-comportamental infantil a fim de desenvolver, junto a pais, a análise e o manejo de contingências no ambiente familiar. No que se refere a habilidades sociais, o conteúdo do sétimo encontro proposto pelas autoras pode ser de particular relevância, uma vez que se volta para a modelação e promoção de autoconhecimento. Skinner (1974) discorre sobre a

² A análise funcional: “...a relação funcional que existe é a relação entre a resposta e a sua consequência, indicada pela condição antecedente” (Moore, 1984, citado em Neno, 2003, p.153). “Na terapia comportamental, ela é um fundamento para a avaliação clínica e identificada como o caminho mais efetivo para o planejamento da intervenção. ... o analista do comportamento reconstitui processos comportamentais e a partir da qual planeja a mudança...” (Neno, 2003 p. 154-161). A análise de contingências: procura focar o ensino da seleção de comportamentos-alvo, a qual contempla, essencialmente as habilidades de observar, descrever e sistematizar a tríplice contingência - antecedente-resposta-consequência (Del Prette, 2011).

importância das relações sociais para o autoconhecimento; em um dos trechos da sua obra diz “O conhecimento de si próprio tem origem social”. Com base nos seus estudos, infere-se que um grupo de pais funcionaria como ferramenta crucial no decurso do autoconhecimento.

Também merece destaque o grupo de pais desenvolvido por Rocha e Brandão (1997). O grupo selecionado pelas profissionais apresentava características heterogêneas, como, por exemplo, ampla faixa etária (dos 27 aos 45), participação de homens e mulheres, com escolaridade e nível sócio-econômico variados. Essas distinções facilitam o acesso da intervenção para toda a população que necessita de serviços terapêuticos, havendo menor controle de variáveis sob a amostragem populacional. A proposta das autoras consiste em realizar um processo terapêutico com a presença dos pais, onde os encontros são previamente estruturados em 4 grandes etapas:

Primeira etapa: Pais falam sobre os filhos - falam dos fatores que contribuem para a manutenção dos comportamentos dos filhos considerados como perturbadores, promovendo apreensão e compreensão dos determinantes do comportamento infantil. Esse objetivo pode ser evocado por meio de perguntas sobre a queixa, ou seja, com os comportamentos da criança que os pais não sabem lidar, as possíveis causas e levantamento da história da criança (relacionamento criança-criança, criança-irmãos, criança-pais). As autoras ressaltam que apontar logo no início do processo o comportamento dos pais poderia promover desistências.

Segunda etapa: Pais falam das interações – reconhecer a influência de seus comportamentos sobre o comportamento dos filhos, observarem-se como agentes de mudança no processo interativo. Desenvolvimento do processo empático e interações mais satisfatórias. Técnicas de auxílio: ensaio comportamental.

Terceira etapa: Pais falam sobre si mesmos – relataram comportamentos abertos e encobertos, presentes no dia-a-dia nas interações com os filhos; discriminar comportamentos e analisar os encobertos. Alteração nos padrões de comportamento. Discussão e vivências sobre os papéis sociais (na posição de pai e de filho), sobre sentimentos e lembranças.

Quarta etapa: Pais estabelecem novas contingências – Avaliação das relações vivenciadas com a criança e proceder com a criação de análises funcionais sobre seus comportamentos e os dos filhos. Estabelecimento de novas contingências no ambiente familiar de modo a fortalecer comportamentos alternativos. Técnicas de auxílio: descrição de contingências pelo cliente e análise descritiva a ser realizada pelo terapeuta; perguntas e técnicas de confrontação verbal.

Tais intervenções descritas pelas autoras podem ser utilizadas para a construção e ampliação do repertório de habilidades sociais parentais, no programa acima estruturado.

Del Prette e Del Prette (2005) apresentam o uso de dinâmicas lúdicas para serem utilizadas com as crianças e adolescentes, com o foco direcionado à estimulação das habilidades sociais por eles listadas. Estas dinâmicas servem como ferramentas psicoterapêuticas ricas no desenvolvimento das demandas terapêuticas, voltadas para os atendimentos com as crianças.

Weber (2007) em “Eduque com Carinho” estrutura seus capítulos por temas e em cada um deles disponibiliza uma parte para dicas de trabalhos e “deveres de casa” aos pais. Este material pode servir como subsídio no processo terapêutico e garantir com que habilidades sejam desenvolvidas na mudança da interação pais-filhos. Assim, não só desenvolvemos fatores de proteção e de competência social nas crianças, mas possibilitamos que os pais participantes tenham confiança no seu papel parental e desenvoltura de repertórios sócio-educativos mais elaborados.

Conclusão

Muitas vezes, a partir das experiências profissionais na clínica, na escola, no contexto jurídico, em hospitais, dentre outros, observa-se que a falta de participação dos pais e a presença de disfunções familiares têm relação com repertórios pobres em habilidades sociais. Uma vez que nossas relações são necessariamente interpessoais, torna-se indissociável a influência dos comportamentos paternos e estilos parentais de educação e as classes de comportamentos apresentadas pelos filhos.

Existem casos de crianças e adolescentes que conseguem desenvolver-se de maneira hábil, adaptando-se com sucesso a experiências de vida difíceis ou desafiadoras, mesmo vivendo expostos a contingências de risco. Contudo, a maioria das crianças e jovens tornam-se competentes socialmente, na medida que são expostos às experiências que propiciem o aprendizado e a manutenção destas novas classes de comportamento.

Com as mudanças do mundo contemporâneo, crianças e adolescentes tornam-se cada vez mais vulneráveis e próximos a fatores de risco externos e internos (à família). Por isso, é necessário garantir que esses indivíduos sejam expostos às dificuldades e desafios do mundo real preparados para eles. Esse preparo pode ser elaborado em casa, na escola e em outros contextos educacionais por onde perpassam e para isso é preciso disponibilizar aos pequenos

aprendizes bons “treinadores”, com os recursos necessários. Em outras palavras, é imprescindível que os cuidadores sejam socialmente competentes para poder repassar seus ensinamentos corretamente a quem vai aprender. É neste ponto que a aplicação de um programa preventivo e interventivo cabe dentro dos âmbitos educacionais (escola, hospital e clínica).

O desenvolvimento de habilidades sociais é um tema de relevância universal, independentemente de nossa cor, etnia, nacionalidade, idade, religião entre outras características individuais de modo que preserva nós indivíduos das mazelas sociais e da falta de habilidade para lidar com os desafios do viver nossa realidade e da convivência com o outro. Se este tema for trabalhado de maneira preventiva, desde o início das relações e interações, grupos, famílias e povos podem aprender a relacionar-se de maneira harmônica, amistosa, habilidosa, preservando um dos direitos (constitucionais) mais importante que temos: o direito a uma vida com dignidade humana.

Referências Bibliográficas:

- Albuquerque, L. C., Matos, M. A., de Souza, D. G., & Paracampo, C. C. P. (2004). Investigação do controle por regras e do controle por histórias de reforço sobre o comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 395-412.
- Albuquerque, N.M. A., Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2004). Análise do papel de variáveis sociais e de consequências programadas no seguimento de instruções. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 31-42.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: Os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em psicologia, 5*, 33-49.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães pré-adolescentes*. Tese de doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bolsoni-Silva, A. T., Brandão, A. S., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo piloto. *Psicologia: Ciência e Profissão, 28*, 18-33.
- Bolsoni-Silva, A.T., & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia, 07*, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A.T., Del Prette, A., & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta*. Ano 05, nº 09 (pp. 11-30). Jundiaí, SP: Argumento.
- Borsa, J. C., & Nunes, M.L.T. (2008). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia, 18*, 317-330.

- Caballo, V.E. (1955). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo, SP: Santos.
- Canaan-Oliveira, S., das Neves, M.E.C., Silva, F.M., & Robert, A.M. (2002). *Compreendendo seu filho: uma análise do comportamento da criança*. Belém, PA: Paka-Tatu.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 11, 73-81.
- Crepaldi, M.A., Andreani, G., Hammes, P.S., Ristof, C.D., & Abreu, S.R. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança, Segundo a concepção de mães. *Psicologia em Estudo*, 11, 579-587.
- Cupertino, C. M. B., & Sampaio, T. P. A. (2004). *Existe criatividade? A visão do behaviorismo radical*. Retirado de www.ciec.org.br/Artigos/Revista_3/cupertinosampaio.pdf
- De Paiva, F.S., & Rodrigues, M.C. (2008). Habilidades de vida: uma estratégia preventiva ao consumo de substâncias psicoativas no contexto educativo. *Estudos e pesquisas em psicologia*, nº 03 (672-684).
- 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, SP.
- Del Prette, G. (2011). Treino didático de análise de contingências e previsão de intervenções sobre as consequências do responder. *Revista Perspectivas*, 02, 53-71.
- Del Prette, Z. A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância – teoria e prática*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

- Demarzo, M. M. P. (2011). *Reorganização dos Sistemas de Saúde: Promoção de Saúde e Atenção Primária à Saúde*. Unifesp, SP: UNASUS.
- Freitas, W. M. F., Coelho, E.A.C., & da Silva, A.T.M.C. (2007). Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar de gênero. *Caderno de Saúde Pública*, 23, 137-145.
- Goldani, A.M. (1994). As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, 91, 07-22.
- Gorayeb, R. (2002). O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. *Psicologia, saúde e doenças*, 03, 213-217. Ribeirão Preto, SP: USP.
- Guilhardi, H. J. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. *Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Matos, M. A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal em Skinner. *Anais da XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto* (pp. 333-341). Ribeirão Preto, SP: USP.
- Messa, A. A., Araújo, C. O., Freitas, C. S., Penna, E. C. G., Yasui, E. M., Aguiar, L. G., Felipe, M. C. G. C., Pereira, R. A. B., & Garcia, R. R. (2005). *Lazer familiar: um estudo sobre a percepção de pais de crianças com deficiência*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Artigo não publicado.
- Meyer, S. B., Del Prette, G., Zamignani, D. R., Banaco, R. A., Neno, S., & Tourinho, E. Z. (2010). Em E. Z. Tourinho & S. V. Luna (Orgs.), *Análise do comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas* (pp. 153-174). São Paulo, SP: Roca.
- Nascimento, E. M., & El Sayed, K. M. (2002). Administração de conflitos. *Coleção Gestão Empresarial*, 05, 47-56.

- Neno, S. (2003). Análise Funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 05, 151-165,
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 01, 235-244).
- Sai, T.G., & De Marco, A. (2008). Construindo brinquedos na educação infantil: uma experiência com a teoria ecológica do desenvolvimento humano. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 06, 331-343.
- Silvaes, E. F. M. (2006). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas, SP: Alínea.
- Vasconcelos, L.A. (2005). Interpretações analítico-comportamentais de histórias infantis para utilização lúdico-educativa. *Humanidades em Foco*, 3, 1-19.
- Weber, L. (2007). *Eduque com carinho – equilíbrio entre amor e limites*. Curitiba, PR: Juruá.
- Weber, L., Salvador, A.P., & Bradenburg, O. (2011). *Programa de Qualidade na Interação Familiar – Manual para aplicadores*. Curitiba, PR: Juruá.
- Weber, L.N.D., Bradenburg, O.J., & Salvador, A.P.V. (2006). Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): Orientação e treinamento para pais. *Revista Psico*, 37, 139-149.

Anexo A

Material sugestivo para ser utilizado nas palestras com o tema central sobre família (parte preventiva do programa). Os temas estão separados por categorias. Material adquirido de reportagens de revistas e categorizados por similaridades.

Categoria 1 - A dinâmica familiar e suas modificações

Descrição: A dinâmica familiar está geralmente relacionada aos afazeres cotidianos dentro do âmbito da família, ou seja, é caracterizado por constantes mudanças, seja no contexto físico do lar ou nas formas como as pessoas convivem entre si no dia-a-dia, sendo essa convivência permeada pelas posturas tomadas por aquelas pessoas que fazem parte dessa família, vivendo em um cotidiano conjunto.

1. O homem cuidando da casa e das crianças;
2. Razões pela modificação da dinâmica da casa;
3. Repercussões devido à modificação da dinâmica da casa;
4. Sentimentos ambivalentes da síndrome do ninho vazio;
5. Modelos futuros de estrutura de moradia;
6. A responsabilidade da casa;
7. Os homens e os afazeres domésticos;
8. As mulheres e os afazeres domésticos;
9. Implicações da chegada do 1º filho para o casal;
10. O que acontece com os pais de primeira viagem;
11. Formas de enfrentar as mudanças que o primeiro filho traz;
12. Filhos e o orçamento da família;
13. Fatores que tornam crianças geradoras de mudanças no orçamento familiar;
14. Medidas a serem tomadas com relação aos filhos que influenciam muito no orçamento familiar;
15. Fatores que modificaram a dinâmica familiar;
16. A Família Tradicional.

Categoria 2 – Novas estruturas familiares

Descrição: O termo estrutura já remete à algo de cunho estável, não necessariamente rígido, porém algo que molda e cria uma rede sistemática, nesse caso, o sistema familiar. Diferentemente da dinâmica familiar, a estrutura familiar não muda constantemente, sendo que, as possíveis mudanças nesta última, não são tão superficiais e pontuais quanto às da dinâmica, ou seja, mudanças no cotidiano familiar. Uma modificação na estrutura tem de, necessariamente, reorganizar todo o sistema familiar. Vê-se que atualmente estas estruturas têm-se tornado mais flexíveis, por inúmeros fatores de origem social, econômica, de valores e crenças entre outros (portanto são fatores que advêm de campos mais amplos do que àqueles que influenciam as dinâmicas familiares).

1. Os tipos de família nos dias atuais;
2. A estrutura familiar no Brasil;
4. O modelo da boa família;
5. O filho único nos dias de hoje;
6. Fenômenos sociais e a modificação na estrutura familiar;
7. Fatores que levam ao aumento de famílias compostas por um filho;
8. Novas possibilidades da convivência familiar;
9. Os filhos do divórcio e sua visão sobre família;
10. Os “N” núcleos familiares;
11. Da família biológica à família social;
12. O quanto a estrutura familiar tornou-se flexível;
13. A liberdade dentro da casa dos pais.

Categoria 3 - A construção do Ser a partir da família

Descrição: A família, ao longo dos anos, vai influenciando e ajudando a construir a personalidade, a identidade, as formas de saber e ser no mundo daquelas pessoas que fazem parte do seu sistema, seja essa pessoa o pai, a mãe, o filho ou outros. É um sistema que interage a toda hora, sendo que, cada pessoa exerce algum tipo de influência sobre todos os outros, podendo (e geralmente sendo) ao mesmo tempo, por intermédio das suas ações e das suas crenças.

1. Contribuições dadas pela família;
2. Filhos considerados saudáveis e repercussões na dinâmica familiar;
3. O significado da construção de uma família;
4. O significado da perda da mãe e as implicações no ciclo de vida e na família;
5. Os efeitos da ausência materna
6. O suicídio materno encoberto e as consequências para os membros da família;
7. A morte da mãe e filhos que se culpam – consequências;
8. Adolescentes grávidas e o acesso à informação;
9. A gravidez na adolescência e o seu significado;
10. Influência dos pais para filhos não saírem de suas casas;
11. Visão do filho com relação a ser criada pelo pai;

Categoria 4 - As relações e os papéis familiares

Descrição: Cada pessoa do sistema familiar desempenha uma série de funções (dentro de uma função maior que é a de ser pai, mãe, filho, filha etc.) que, é, geralmente construída socialmente, concomitantemente com os valores pessoais familiares. O papel atribuído a cada um abarca um conjunto de posturas e atitudes com relação ao cuidar ou relacionar-se com o “outro”, que, delimita quem é quem dentro desse sistema familiar.

1. Motivo que causa a síndrome do ninho vazio na mulher;
2. A relação do casal com a saída do filho de casa;

3. As relações familiares normais e o que as compõem
4. A relação do casal e a chegada do 1º filho
5. O que mantém casais unidos;
6. A relação pais-filhos;
7. Investigação da paternidade e as relações familiares;
8. Fronteiras entre o saudável e o não-saudável no relacionamento do casal;
9. O papel de gênero feminino clássico e os relacionamentos problemáticos
10. Motivos que levam pais a serem tiranizados pelos filhos;
11. O papel da figura paterna e o modelo antigo e novo;
12. Diferenças e contribuições da figura materna e paterna para os filhos;
13. Mudança na estrutura familiar e a modificação nos papéis de gênero;

Categoria 5 - Fatores e pessoas externas ao Núcleo Familiar e suas influências neste núcleo

Descrição: De forma bem sucinta, os fatores externos são eventos que têm origem em um âmbito excludente do núcleo familiar e, que, de alguma forma estará modificando na dinâmica deste segundo, na estrutura e nas relações, em algum dado momento da vida dessas pessoas que fazem parte deste contexto de família. As pessoas que não participam do núcleo familiar mas que faz referência aos membros da família extensa e que têm contato com as pessoas do núcleo, também influenciam, de alguma forma, o dia-a-dia destas últimas.

1. Fatores externos que validam a importância dos laços de família;
2. Fatores que levam famílias a pedirem investigação de paternidade;
3. Fatores externos influenciando na dinâmica familiar;
4. A relação boa e flexível entre avôs e netos e as vantagens para as crianças;
5. A relação boa e flexível entre avôs e netos e as vantagens para os avós;
6. A relação boa e flexível entre avôs e netos e as vantagens para os pais;
7. Pais linha-dura com avós liberais;
8. Pais liberais com avós linha-dura;

Categoria 6 - Novos e antigos valores em contraposição

1. Velhos significados do 'ser solteiro';
2. O que mulheres casadas e solteiras pensam sobre os homens;
3. O que mulheres casadas e solteiras pensam sobre elas mesmas;
4. Os jovens de hoje versus os jovens de outras épocas;
5. Estabelecimentos de limites para os filhos, nos moldes familiares antigos;
6. Estabelecimentos de limites para os filhos, nos moldes familiares atuais;

Categoria 7 – Ser sozinho e o morar sozinho.

1. Os significados da solidão;
2. Motivos que levam as pessoas a viverem só.

3. Fugindo da solidão;
4. Morando sozinho;
5. Vantagens e desvantagens de morar sozinho;
6. A rotina e os problemas de saúde quando se mora só;
7. Modelos antigos ainda em vigor com relação às mulheres que vivem só;

Categoria 8 – Pais e filhos: o mundo dos filhos contribuindo na modificação familiar

1. Os fatores que postergam e os que incentivam a saída dos filhos da casa dos pais;
2. A gravidez na adolescência e consequentes dinâmicas familiares;
3. Filhos adultos na casa dos pais;
4. Pais separados que cuidam dos filhos;
5. Homens não separados que cuidam dos filhos.
6. Filhos adultos na casa dos pais;
7. Influência dos pais para filhos não saírem de suas casas;
8. O filho único no passado.

Categoria 9 – A Família Fragmentada

1. Os problemas que surgem devido aos novos modelos familiares;
2. Problemas que circundam o segundo casamento;
3. As principais angústias da segunda mulher;
4. Alguns desafios do segundo casamento com relação aos enteados;
5. Mulheres contornando os problemas do segundo casamento;
6. Contornando os problemas do segundo casamento com relação aos enteados;
7. A quebra dos padrões de comportamento?